

Fundamentos Filosóficos y Sociológicos

Fundamentos del Modelo de Formación para la Reintegración



Fundamentos Filosóficos y Sociológicos

Fundamentos del Modelo de Formación para la Reintegración

Alejandro Eder Garcés

Alto Consejero Presidencial para la Reintegración

José Guillermo Téllez Rodríguez

Consejero Auxiliar A.C.R

Joshua Shuajo Mitrotti Ventura

Gerente General A.C.R

Maria Lucía Upegui

Gerente Unidad de Reintegración Social

Diana Marcela Florez

Gerente Unidad de Reintegración Económica

Francisco Andrés Díaz Mescias

Coordinador de Reintegración Social

**PROGRAMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN PARA LA
REINTEGRACIÓN**

Anton Bloten

Director Internacional Proyecto Npt/Col/173 Nuffic - MDF

Juan Pablo Nova Vargas

Director Nacional Proyecto Npt/Col/173 ACR

**FUNDACIÓN INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA
CONCEPTUAL ALBERTO MERANI FIPCAM**

Miguel De Zubiría Samper

Director Científico FIPCAM

Georgie Ragó de De Zubiría

Directora General FIPCAM

Edna Lucena Acosta Gil

*Dirección General Equipo de Desarrollo e Implementación
FIPCAM*

Omar Raúl Martínez Guerra

Vladimir Zabala Arcilla

César Zabala Arcilla

César David Domínguez

Edna Lucena Acosta Gil

Autores

TÍTULO: Fundamentos Filosóficos y Sociológicos -
Fundamentos del Modelo de Formación para la
Reintegración.

ISBN: 978-958-8586-20-5

COLECCIÓN: Programa Colombiano de Formación
para la Reintegración

DISEÑO:

Sanmartín Obregón & Cía.

IMPRESIÓN

Sanmartín Obregón & Cía.

DERECHOS RESERVADOS.

Prohibida la reproducción total o parcial de este
documento para otras instituciones diferentes
a las participantes en el Programa Colombiano
de Formación para la Reintegración sin expresa
autorización del Programa Colombiano de
Formación para la Reintegración.

**PROGRAMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN PARA LA
REINTEGRACIÓN**

Convenio de asociación No.1013 de 2010

ACR - FIPCAM

Bogotá D.C., octubre de 2011

Presentación

El “Modelo de formación” del “Programa colombiano de formación para la reintegración” de la Alta Consejería Presidencial para la Reintegración –ACR–, ha sido el resultado de un proceso de análisis, debate y reflexión conjunta por parte de diferentes organizaciones, instituciones y personas especialistas en temas de educación, vulnerabilidad y reintegración, cada uno de los cuales ha aportado a esta iniciativa desde su postura, conocimiento y experiencia particulares. Gracias a estos espacios y escenarios de diálogo, intercambio y sana discusión promovidos desde la ACR, ha sido posible la construcción de unos fundamentos legales, históricos, sociológicos, filosóficos y pedagógicos que orientan y dan sustento a la novedosa propuesta educativa y de formación del “Modelo de formación para la reintegración”.

Este enriquecedor debate giró en torno a aquellas particularidades, características y situaciones a partir de las cuales fuese posible pensar un proceso educativo y formativo pertinente para una población que, por diferentes circunstancias, vivió un pasado enmarcado en contextos de violencia e ilegalidad. Y es precisamente este trabajo serio, riguroso, colaborativo y orientado hacia discusiones específicas y puntuales, lo que ha permitido generar una propuesta de paz única y novedosa en tanto parte de unas realidades identificadas y propone procesos y soluciones pertinentes y de calidad que propenden por la superación de unas condiciones de vulnerabilidad que, desafortunadamente, se han constituido en factores reproductores de la situación de violencia y pobreza en la que se encuentra inmerso nuestro país.

Además del contexto legal e histórico colombiano de la educación de poblaciones en situación de vulnerabilidad, en el presente compendio de documentos usted podrá encontrar reflexiones de carácter filosófico, sociológico y pedagógico en temas educativos y de reintegración, así como una serie de orientaciones que reflejan la importancia del innegable papel central de instituciones como el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA– en los procesos de educación y formación de nuestros y nuestras compatriotas.

Con el ánimo de continuar con el intercambio de conocimientos y experiencias que siempre nos ha caracterizado, desde la ACR queremos compartir con ustedes esta serie de documentos, los cuales estamos convencidos aportarán a las necesarias discusiones, fundamentos y orientaciones de aquellas políticas, programas y proyectos que surjan en el seno de cada uno de sus entidades e instituciones con el fin de dar buen cumplimiento y desarrollo a sus objetivos misionales y, en últimas, con el fin de que todos podamos aportar a la superación de aquellas condiciones de vulnerabilidad que nos han dificultado alcanzar la tan anhelada paz.

Estos documentos, fundamentos y esfuerzos en educación y formación que desde la Alta Consejería Presidencial para la Reintegración estamos realizando y entregando a ustedes, son parte del compromiso que tenemos no sólo con la población en proceso de reintegración y otras poblaciones en situación de vulnerabilidad, sino con el Estado y el fortalecimiento de la institucionalidad de Colombia.

<i>i</i>	Marco legal para el desarrollo de la estrategia de educación y formación	9
	<i>Omar Raúl Martínez Guerra</i>	
<i>ii</i>	El contexto histórico de atención a la población objeto del proyecto	23
	<i>Omar Raúl Martínez Guerra</i>	
<i>iii</i>	Posturas filosóficas y pedagógicas para el Proyecto Colombiano de Formación para la Reintegración. Dinámicas estructurales de reintegración en la educación	35
	<i>Vladimir Zabala Arcilla</i>	
	<i>César Zabala Arcilla</i>	
<i>iv</i>	Identificación y definición de la postura sociológica de la estrategia de formación y educación	67
	<i>Vladimir Zabala Archila</i>	
	<i>César Zabala Archila</i>	
<i>v</i>	Procesos de gestión para implementar la estrategia educativa para la reintegración social y económica	88
	<i>Omar Raúl Martínez Guerra</i>	
<i>vi</i>	Orientaciones para la formación de adultos en proceso de reintegración	94
	<i>Omar Raúl Martínez Guerra</i>	
<i>vii</i>	Contexto histórico de atención desde el SENA a la población objeto del proyecto	109
	<i>César David Domínguez Olmos</i>	
<i>viii</i>	Procesos de gestión para implementar el modelo al interior del SENA	125
	<i>César David Domínguez Olmos</i>	
<i>ix</i>	Criterios para la articulación del modelo de formación con los procesos de F.P.I. del SENA	135
	<i>César David Domínguez Olmos</i>	
<i>x</i>	Modelo educativo para la atención a población de reintegración reintegrada	145
	<i>Ednna Acosta</i>	
<i>xi</i>	Orientaciones pedagógicas en educación reintegradora	175
	<i>Vladimir Zabala Archila</i>	
	<i>César Zabala Archila</i>	
<i>xii</i>	Memorias Informe de la coordinación de las mesas de trabajo I Foro Continental “Educar y Formar en la Reintegración”	193



Marco legal para el desarrollo
de la estrategia de educación y formación

Omar Raúl Martínez Guerra



Ley General de Educación	11
Decreto 3011 de 1997	12
Directiva 14 de 2004	14
Del carácter formal, presencial o semipresencial conducente a certificaciones y títulos	14
Son responsabilidades de los establecimientos educativos y su inclusión en los PEI	14
De la concordancia con los estándares básicos de competencias	15
Del trabajo por ciclos lectivos especiales integrados	15
Esfuerzos prioritarios por alcanzar la alfabetización	15
De la Priorización del esfuerzo nacional por las entidades territoriales más afectadas	16
Del trabajo con docentes	16
De los Recursos del sistema general de participaciones SGP	16
De los programas de la empresa privada	16
Circular con orientaciones para la administración de programas de educación de jóvenes y adultos - Abril de 2008	17
Circular No. 15 de 05 de septiembre de 2008	19



Es muy importante iniciar la descripción del contexto legal con una aclaración. La educación formal brindada a las personas reintegradas de la lucha armada como resultado de los acuerdos de paz en diferentes momentos se rigió por disposiciones especiales del Ministerio de Educación, las cuales aprobaron programas semipresenciales y flexibles de corta duración para facilitar que los aspirantes concluyeran sus estudios de básica y media y pudieran titularse como bachilleres académicos. Estas fueron las resoluciones 3000 de 1996 y 3370 de 2000. Las mencionadas disposiciones no dejaron de recibir críticas de los establecimientos educativos regulares, al considerar como exagerada la flexibilidad en los tiempos y requisitos para obtener el grado, lo que no aseguraba unos mínimos de calidad. Por lo demás, se recuerda el uso indiscriminado que tuvo la norma al beneficiar a personas que no eran ex militantes ni tampoco familiares de los mismos.

Finalmente, esta época se cerró en el 2005 cuando el Ministerio de Educación aprobó la Resolución 2533, por la cual “se reorientan los programas de educación de jóvenes y adultos para la población reinsertada y desmovilizada, de conformidad con el Decreto 3011 de 1996”. En conclusión, esta norma deroga las resoluciones anteriores dejando por fuera los programas de bachillerato en 18 meses y autorizando solamente los programas regidos por el Decreto 3011 de 1997, aunque señala un aspecto novedoso en el sentido de establecer que los “resultados de este programa se someterán a las evaluaciones periódicas de competencias que organice el Ministerio de Educación Nacional para verificar su calidad y pertinencia” (artículo 2º, resolución 2533 de junio de 2005).

Con esta aclaración, se procede al desarrollo del marco legal vigente:

Ley General de Educación

La educación de personas adultas en Colombia tiene como marco nacional la Ley General de Educación aprobada por el Congreso Nacional como Ley 115 en 1994. Ella constituye la máxima norma en educación y, en tal virtud, establece la estructura del servicio educativo, las modalidades de la atención, la organización para prestar el servicio y un conjunto de disposiciones referidas a los educandos, los educadores, los establecimientos educativos, la dirección, administración, inspección y vigilancia, la financiación, la educación impartida por los particulares y algunas disposiciones especiales.

I Ministerio de Educación Nacional, (1994). *Ley General de Educación*, Bogotá, D.C., MEN.

Los significados más sobresalientes de la Ley General se determinan por varias razones, entre las cuales, la más importante es el desarrollo del nuevo orden social, político y económico aprobado por la nueva Constitución Nacional aprobada en 1991, una de cuyas consecuencias fue la de establecer una estructura administrativa de carácter descentralizado para la educación y la salud.

Esta característica –y la inclusión de la atención educativa a poblaciones– tiene un particular significado para la educación de adultos. En efecto, se dedica un título especial y cinco capítulos para definir la atención de cada uno de los grupos poblacionales existentes, como lo son las personas con limitaciones o capacidades excepcionales, la educación para adultos, la educación para grupos étnicos, la educación campesina y rural y la educación para la rehabilitación social. El capítulo destinado a la educación para adultos la define como aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios. Acto seguido establece que el Estado facilitará las condiciones y promoverá, especialmente, la educación a distancia y semipresencial para adultos.

La ley señala como objetivos específicos de la educación de adultos el adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos; erradicar el analfabetismo; actualizar los conocimientos, según el nivel de educación, y desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria.

La misma ley autoriza el reconocimiento y validación de conocimientos experiencias y prácticas, los programas semipresenciales y el fomento a la educación no formal.

Otro capítulo de la Ley 115 está destinado a la “Educación para la rehabilitación social”, la que comprende los programas que se ofrecen a personas y grupos cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales que le permitan su reincorporación a la sociedad. La circunstancia de no haberse reglamentado ha hecho de este capítulo una disposición poco conocida y, sobre todo, sin mayor impacto a la hora del apoyo a los programas para estas poblaciones.

Decreto 3011 de 1997

Tres años más tarde de expedida la Ley General de Educación es aprobado por el Presidente de la República y el Ministro de Educación el Decreto 3011. Esta norma fue el producto de una amplia consulta con secretarías de educación, docentes, universidades y expertos durante dos años y tuvo en cuenta las recomendaciones dadas por la Conferencia regional preparatoria de Brasilia y de la V CONFINTEA realizada en Hamburgo. De esta manera el país empezó a contar con una legislación estructurada que articuló todos los aspectos fundamentales de la educación de adultos, otrora fragmentados y parciales, entregando a la comunidad educativa un conjunto de disposiciones que permitieron identificar sus diversos componentes y sus relaciones entre los mismos, diferenciándola de la educación formal de niños y jóvenes en edad regular, así como de la educación no formal.

Las características y los alcances más importantes de la norma se resumen de la siguiente manera:

- a. Establecen una unidad orgánica entre todos los niveles y modalidades de la educación de adultos, a diferencia de cuanto sucedía antes, cuando los programas de alfabetización surgían como acciones informales, sin articulación ni continuidad con la básica y la media.



- b. Coadyuvan a trascender el tradicional enfoque de campañas pasajeras y eventuales por procesos permanentes y continuados.
- c. Como se dijo antes, adquieren un carácter institucional como parte del servicio educativo, facilitando la expedición de certificados y aún del título de Bachiller y satisfaciendo expectativas y derechos de los aspirantes.
- d. Se incentiva la oferta del sector privado para organizar programas de carácter semipresencial y le permite al sector estatal ampliar su oferta valiéndose de los recursos docentes, físicos y de infraestructura existentes.
- e. Estimulan el desarrollo de programas innovadores de gran consistencia para las zonas urbanas y rurales, favoreciendo el acceso de miles de personas que anteriormente se habían visto limitadas. (Actualmente se estudia un instrumento para la recolección de información estadística de jóvenes y adultos, aplicable retroactivamente a partir del año 2004, debido a que este proceso no se ha realizado en el país).
- f. Promueven la búsqueda de pertinencia en relación con las necesidades educativas de los grupos poblaciones existentes en Colombia, tales como grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos y otras minorías); personas con limitaciones especiales o discapacidades; población desplazada por la violencia; población en rehabilitación social; educación de mujeres trabajadoras y mujeres campesinas, y educación de niños trabajadores.
- g. Estimulan el diseño de currículos, metodologías y materiales educativos adecuados para la educación de adultos.
- h. Impulsan, de acuerdo con las nuevas tendencias universales y con las políticas sobre mejoramiento de la calidad de la educación básica establecidas en el Plan de la Revolución Educativa 2002-200 y 2006-2010, la adopción progresiva del concepto de formación en competencias básicas como resultado del proceso alfabetizador y de educación básica.

Estructura de la educación formal de adultos según el decreto 3011 de 1997			
Niveles Educativos	Ciclos Regulares	Ciclos Lectivos Especiales Integrados	Título
Básica	Primaria	CLEI I, = 1 año Grados 1, 2 y 3	
		CLEI II= 1 año Grados 4 y 5	Certificación Primaria
	Secundaria	CLEI III= 1 año Grados 6 y 7	
		CLEI IV = 1 año Grados 8 y 9	Certificación Secundaria
Media		CLEIS 1 y 2 de Media= 1 año Grados 10 y 11	Bachiller
Total		6 CLEIS en 5 años de estudio, equivalentes a 11 grados – 11 años de básica y media regular	

Nota: La formación Media Técnica se cursará en dos años.

Luego de un periodo de más de 12 años desde la expedición del decreto, éste sigue en plena vigencia y consolidándose como una norma que cumple con coherencia lo ordenado por la Constitución Nacional en cuanto a facilitar la atención educativa a miles de jóvenes y adultos marginados del derecho fundamental a la educación, que han encontrado en esta modalidad una alternativa viable de acceder y culminar sus estudios de educación básica y media o bachillerato, con la opción incluso de continuar en el nivel de la educación superior.

Con respecto a las políticas nacionales en materia de educación de jóvenes y adultos desde 1997, debe tenerse en cuenta que una vez expedido el decreto, las entidades territoriales (departamentos y municipios mayores de 100.000 habitantes que se encuentran certificados y, por tanto, tienen autonomía en la formulación en sus planes de desarrollo educativo) se han encargado de organizar la oferta y la demanda para permitir el acceso a las instituciones educativas en jornadas nocturnas, sabatinas y dominicales, con docentes oficiales vinculados al sistema que se pagan por la modalidad de horas extras. Al mismo tiempo, las secretarías de educación de dichas entidades han emitido orientaciones de políticas para atender esta población y se han encargado de aprobar y vigilar a los establecimientos particulares que también prestan este servicio.

Directiva 14 de 2004

Esta disposición fortalece en gran medida lo aprobado por el Decreto 3011 de 1997 y, sobre todo, actualiza ciertos conceptos, al tiempo que señala procedimientos claros en relación con el compromiso de los establecimientos educativos. De esta manera, el Ministerio de Educación Nacional adoptó unas orientaciones de política para promover y asegurar el compromiso del Estado con el acceso, la permanencia y la culminación de los procesos en condiciones de calidad. En resumen, ellos son:

Del carácter formal, presencial o semipresencial conducente a certificaciones y títulos

“1. Programas de alfabetización, educación básica y media de jóvenes y adultos. De acuerdo con la Ley 115 de 1994 y el Decreto reglamentario 3011 de 1997, la educación de personas adultas hace parte del servicio público educativo y puede prestarse mediante programas formales de carácter presencial o semipresencial, organizados en ciclos regulares o ciclos lectivos especiales integrados, conducentes en todos los casos a certificación por ciclos y título de bachiller académico. A esta modalidad pueden acogerse los jóvenes que habiendo cumplido por lo menos los 13 años de edad, no hubieren accedido al nivel de básica primaria o lo hayan cursado de manera incompleta, así como aquellos que teniendo por lo menos 15 años de edad no hayan iniciado la básica secundaria, sin necesidad de haber permanecido determinado tiempo por fuera del servicio educativo.”

Son responsabilidades de los establecimientos educativos y su inclusión en los PEI

“2. Carácter institucional de la educación de jóvenes y adultos. La prestación del servicio educativo en las modalidades de alfabetización, educación básica y media reguladas por el Decreto 3011/97, sea que se trate de programas presenciales o semipre-



senciales, son (sic) de responsabilidad de las instituciones educativas, las cuales deben incorporarlos en el proceso de implementación y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional de acuerdo con el comportamiento de la demanda que presente el contexto. Las entidades territoriales propenderán por su inclusión previendo los recursos y los instrumentos indispensables para su adecuada atención. Será responsabilidad de los rectores y directores el cumplimiento cabal de esta determinación, así como del reporte anual en la Resolución 166 y en el formulario DANE C-600 para el sector oficial y no oficial.”

De la concordancia con los estándares básicos de competencias

“3. La formación en competencias básicas y ciudadanas como parte del objeto de la alfabetización y de la educación básica de jóvenes y adultos. La alfabetización se constituye en la base fundamental y en el primer ciclo lectivo especial integrado del proceso educativo formal de los jóvenes y adultos, y debe promover, en concordancia con los estándares básicos de calidad expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, la formación inicial de competencias en producción e interpretación textual, estética del lenguaje, otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación; el desarrollo del pensamiento matemático y los valores básicos de convivencia ciudadana se deben desarrollar (sic) en el tiempo equivalente a los tres primeros grados de primaria de la educación formal regular, continuando de manera similar con la formación de competencias en los niveles y ciclos equivalentes a la educación básica y media.”

Del trabajo por ciclos lectivos especiales integrados

“Dado que la alfabetización corresponde en sus competencias básicas al ciclo de educación básica, tal como lo establece el 2º inciso del artículo 14 del Decreto 3011/97, las instituciones pueden ofrecerlo de manera permanente como parte del ciclo lectivo especial integrado, con la expectativa de que los alumnos que aspiran a la alfabetización puedan también acceder a la totalidad de la educación básica.”

Esfuerzos prioritarios por alcanzar la alfabetización

“4. Prioridad, la superación del analfabetismo. Es evidente que un desafío en el país es la erradicación del analfabetismo por lo que se deben garantizar los mecanismos para que el Estado en todas sus instancias cumpla efectivamente con lo establecido en el inciso 6 del artículo 68 de la Constitución Política, sin perjuicio de los esfuerzos que se puedan adelantar para asegurar por lo menos el nivel de educación básica. Cabe recordar que el país cuenta con una tasa nacional del 7.5%² que equivale a 2.120.000 personas iletradas mayores de 15 años de edad, siendo necesario que las entidades territoriales, en especial las más afectadas, dispongan de las acciones pertinentes para su progresiva solución.”

2 Esta cifra corresponde a la tasa proyectada antes del Censo Nacional de Población de 2005.

De la Priorización del esfuerzo nacional por las entidades territoriales más afectadas

“5. Apoyo nacional a programas de educación de jóvenes y adultos. El Ministerio de Educación Nacional apoyará a las entidades territoriales con mayores tasas de analfabetismo, fomentando la aplicación de metodologías exitosas que aseguren el alcance de los logros propuestos en condiciones de calidad. En cuanto a la asignación y pago de los docentes, esta podrá hacerse a través del Sistema General de Participaciones, según lo estipulado a continuación.”

Del trabajo con docentes

“6. Asignación académica. Una vez los rectores o directores de las instituciones o centros educativos hayan distribuido la asignación académica y demás funciones de los docentes para la prestación del servicio educativo a los niños y jóvenes en edad regular, se podrán destinar aquellas horas remanentes para completar la asignación académica de los docentes para la atención de los programas de alfabetización, educación básica y media de jóvenes y adultos. Se debe tener en cuenta que la planta de personal aprobada por el MEN no será ajustada con base en la matrícula de los programas de jóvenes y adultos. Si una vez cubierta la totalidad de la asignación académica se necesitan más docentes para cubrir la demanda, se podrá recurrir al pago de horas extras de acuerdo con lo establecido en el decreto 3621 de diciembre 16 de 2003.

Adicionalmente, las entidades territoriales podrán contratar directamente la prestación del servicio educativo para los programas de educación formal de jóvenes y adultos, según lo regulado por el Decreto 1528 de julio 24 de 2002.”

De los Recursos del sistema general de participaciones SGP

“7. Financiación. Los estudiantes de educación formal en programas para jóvenes y adultos contarán como población atendida para la tasación de los recursos del Sistema General de Participaciones. El gobierno nacional definirá el porcentaje del per cápita de cada una de las tipologías que la Nación girará con cargo al SGP por la atención de cada joven o adulto mediante los programas de alfabetización y educación básica y media. “

De los programas de la empresa privada

“8. Fomento a la vinculación de la empresa privada. Las secretarías de educación departamentales, distritales y de municipios certificados, con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, deberán adelantar los esfuerzos conducentes a estimular por parte de la empresa privada la dedicación de esfuerzos y recursos en favor de la educación de jóvenes y adultos, buscando que sus beneficiarios sean los mismos trabajadores y sus familias.”



Circular con orientaciones para la administración de programas de educación de jóvenes y adultos – Abril de 2008³

Esta disposición emanada del MEN a principios de 2008 reviste especial importancia porque establece nuevas medidas destinadas a garantizar los recursos financieros y los instrumentos para la continuidad y el fortalecimiento de los diferentes programas de educación formal de adultos que se estén implementando en las entidades territoriales certificadas.

En primer lugar, la Circular establece los factores que se tendrán en cuenta por el MEN para priorizar el apoyo a las entidades territoriales certificadas en la atención a la población analfabeta, a saber:

- “Tener más de dos dígitos de índice de analfabetismo de acuerdo con los datos del Censo de 2005 (Artículo 8, decreto 3011 de 1997).
- Voluntad e interés manifiestos de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas en el Plan de desarrollo regional (Artículo 7, decreto 3011 de 1997).
- Capacidad institucional y técnica de las secretarías de educación para administrar el programa.”

En segundo lugar, la disposición señala que una vez cumplidas estas condiciones, el MEN brindará apoyo a través de la implementación de modelos pertinentes avalados por el Programa Nacional de Alfabetización de Jóvenes y Adultos bajo la siguiente estrategia:

1. “El MEN asumirá integralmente la atención de los jóvenes y adultos iletrados en el ciclo 1 de educación de adultos.
2. Con recursos del presupuesto nacional se garantizará la dotación del material educativo establecido por cada modelo para los estudiantes y docentes, así como los procesos de capacitación, seguimiento, evaluación y asesoría.
3. La remuneración de las horas extras para los docentes que implementen el programa, también será cubierta por MEN, por intermedio del SGP en el cual se transfiere los recursos necesarios a las entidades territoriales certificadas, por medio del rubro denominado «Complemento a la asignación de población atendida», a las entidades que tienen complemento.
4. La entidad territorial deberá adelantar un proceso de contratación para el pago de las horas extras a los docentes, con el operador contratado por el MEN para la implementación del programa en cada entidad territorial. En casos excepcionales en los cuales se compruebe que no se cuenta con planta de docentes oficiales para el desarrollo del programa, se estudiará la posibilidad de contratarlos con recursos del presupuesto nacional a través del operador.
5. Para las entidades territoriales que no cuenten con la asignación de recursos de Complemento, el MEN garantizará mediante la contratación de operadores de modelos, el cubrimiento total de la implementación del Programa Nacional de Alfabetización incluida la remuneración de los docentes.

3 Ministerio de Educación Nacional, (2008). Circular 007 con Orientaciones para la Administración de Programas de Educación de Jóvenes y Adultos, Bogotá D.C., MEN.

6. La transferencia de los recursos adicionales se realizará en el mes de septiembre, cuando se ajusta el rubro de Complemento, teniendo en cuenta la población atendida y reportada por cada entidad territorial.
7. Los jóvenes y adultos beneficiarios del Programa de Alfabetización de Jóvenes y adultos en el ciclo I, deberán ser reportados en la matrícula oficial de las entidades territoriales y no contarán para la tasación de tipología.
8. La asignación de modelos a implementar en las entidades territoriales certificadas, dependerá de los criterios básicos definidos por el MEN, en los cuales se tendrá en cuenta: experiencia en la implementación del modelo, capacidad técnica y administrativa del operador, que cumpla los mínimos del programa de alfabetización, capacidad de trabajar en zonas de difícil acceso y con población rural dispersa, entre otros.
9. Las entidades territoriales certificadas deberán enviar la pre matrícula de los jóvenes y adultos iletrados que se beneficiarán del programa a más tardar a 30 de abril de 2008 para poder adelantar los procesos de contratación oportunamente y garantizar el cumplimiento de los ciclos, de acuerdo con la duración de cada uno de ellos. A partir del 2009 la atención se definirá con base en el reporte de pre matrícula con base en las fechas y productos establecidos por el MEN en la Resolución 5360 de 2006.
10. En caso que las entidades territoriales certificadas con más de dos dígitos de analfabetismo, no presenten a tiempo sus solicitudes al programa de alfabetización, a partir del mes junio, el MEN extenderá la oferta a las demás entidades territoriales que lo soliciten.”

En lo que se refiere a la organización de las horas de trabajo, se expresa:

“De acuerdo con los modelos y la normatividad vigente las horas presenciales serán complementadas con las horas no presenciales o a distancia que los estudiantes empleen para realizar labores de aprendizaje o autoaprendizaje siguiendo las orientaciones del docente y de acuerdo con los requerimientos del respectivo modelo educativo (Artículo 19 decreto 3011). La distribución de las horas totales se hará en un periodo entre 6 y 8 meses, al cabo de los cuales y una vez se realice la evaluación de aula y se verifique los logros alcanzados, se expedirá la correspondiente certificación del CLEI I por parte de la institución educativa en la que se implemente el programa.”

Finalmente, la circular contiene una importante disposición: “Para la continuidad de los estudiantes en los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (2, 3, 4, 5 y 6 definidos en el Artículo 21 del decreto 3011 de 1997), las entidades territoriales certificadas deberán diseñar y proponer una estrategia de atención, para lo cual las indicaciones del MEN son las siguientes:

- Definir la meta de atención en cada uno de los ciclos.
- Seleccionar el modelo de educación de adultos a implementar, procurando la continuidad en las metodologías.



- Contratar la implementación del modelo seleccionado; la cual deberá contemplar la dotación de materiales educativos, la capacitación, seguimiento y evaluación de docentes y estudiantes, coordinación, asistencia técnica y la remuneración de los docentes.
- Garantizar que los beneficiarios del programa sean matriculados en las IE oficiales, la cuales certificarán el cumplimiento de las competencias en cada uno de los ciclos.
- Reportar los jóvenes y adultos atendidos, de acuerdo con lo establecido en la Resolución 166 de 2003.
- El MEN le reconocerá a las entidades territoriales por cada joven y adulto reportado en los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (2, 3, 4, 5 y 6 definidos en el Artículo 21 del decreto 3011 de 1997), una asignación promedio basado en los costos de los modelos aplicados.
- Este reconocimiento se hará efectivo por medio del SGP de acuerdo con matrícula reportada.”

Circular No. 15 de 05 de septiembre de 2008

Finalmente, el Ministerio de Educación Nacional a través del Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media expide esta circular en la que se expiden “Orientaciones para la prestación del servicio educativo a adultos desmovilizados de grupos armados al margen de la ley”⁴. Por su importancia y actualidad, se transcribe de manera literal esta disposición, que estableció:

“En desarrollo de las acciones que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las entidades territoriales certificadas realizan para prestar el servicio educativo a la población adulta desmovilizada en proceso de reintegración social y económica, a continuación se brindan orientaciones que permiten a las secretarías de educación y a los establecimientos educativos organizar la oferta y brindar el servicio educativo que responda a las necesidades y características de esta población.

La población a que se refiere esta circular es aquella conformada por las personas mayores de 18 años que se desmovilizan, ya sea de manera individual o colectiva, de grupos armados al margen de la ley e ingresan al programa de reintegración que ejecuta el Gobierno Nacional a través de la Alta Consejería para la Reintegración Social y Económica (ACR).

En el proceso de preparación para la vida social y productiva de las personas que deciden dejar las armas y participar en la vida de la comunidad, cobra especial relevancia el proceso educativo como una oportunidad de socialización, de desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, de vivencia de alternativas y de proyección personal. En este sentido, es muy importante cualificar al sector educativo para apoyar de forma adecuada este propósito.

Las siguientes son las directrices, criterios y procedimientos para la atención educativa de los adultos desmovilizados en proceso de reintegración:

1. Organización. Cada secretaría de educación de los departamentos, distritos y municipios certificados definirá una instancia responsable de los aspectos administrativos y pedagógicos para la prestación del servicio educativo a la población en mención. Además, organizará la

⁴ Ministerio de Educación Nacional (2008) Orientaciones para la prestación del servicio educativo a adultos desmovilizados de grupos armados al margen de la ley, Bogotá D.C., MEN

oferta educativa para ésta, de acuerdo con sus condiciones, necesidades y particularidades, según lo establecido en la Resolución 2533 de 2005 y el Decreto 3011 de 1997.

Las secretarías de educación de los departamentos, distritos y municipios certificados organizarán el servicio educativo para la población adulta desmovilizada en los establecimientos educativos que ofrezcan programas de educación de adultos, preferiblemente en sitios cercanos al lugar donde el adulto desmovilizado se encuentre desarrollando su proceso de reintegración a la vida social y económica.

Los establecimientos educativos implementarán las condiciones pedagógicas requeridas para favorecer los procesos de aprendizaje e integración social de los adultos desmovilizados, teniendo en cuenta sus necesidades de formación, seguridad y características socio afectivas.

2. Oferta educativa. Los adultos desmovilizados podrán acceder a la educación formal mediante los ciclos lectivos especiales integrados CLEI (Decreto 3011 de 1997, artículos 21 y 23), siempre que se garantice la articulación curricular, la vinculación de los ciclos al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la obtención de certificados de grados y título de bachiller. El servicio que se les brinde puede realizarse a través de modelos educativos flexibles, atendiendo los criterios y parámetros establecidos al respecto por el MEN.

Cuando los estudiantes se trasladen a otras ciudades o municipios sin haber culminado su proceso académico, el establecimiento educativo expedirá la respectiva certificación académica indicando los resultados parciales obtenidos en las áreas o asignaturas cursadas y el nivel, grado o ciclo académico alcanzado, con el fin de darle continuidad a su proceso escolar en el sitio a donde se traslada.

Los establecimientos educativos también brindarán las certificaciones de estudio que requieren los adultos desmovilizados de forma periódica para obtener los beneficios económicos contemplados por la ley.

3. matrícula y registro. Los establecimientos educativos efectuarán la matrícula de los adultos desmovilizados. En caso que los estudiantes no dispongan de los documentos que certifiquen los niveles y grados de escolaridad aprobados, el establecimiento educativo realizará la correspondiente nivelación, aplicando el artículo 36 del Decreto 3011 de 1997, y expedirá, de acuerdo con los resultados obtenidos, las certificaciones académicas de los grados o niveles aprobados.

Las secretarías de educación de los departamentos, distritos y municipios certificados, reportarán los estudiantes adultos que se encuentran matriculados conforme lo establece la Resolución 166 de febrero de 2003, en los formatos establecidos para cada vigencia.

En el caso de los estudiantes que no cuenten con documento de identidad, las secretarías de educación de estos municipios utilizarán la opción “número de identificación establecido por la secretaría de educación” para registrar e incluir en el reporte de matrícula a estos estudiantes, de acuerdo con lo establecido en la Resolución 166.

Las secretarías de educación y los establecimientos educativos se apoyarán en los enlaces educativos de la ACR de la respectiva entidad territorial para obtener o verificar datos que se deben incluir en el reporte de matrícula de estudiantes desmovilizados en proceso de reintegración, así como en la consecución de los documentos de identidad que falten.



4. Costos educativos. Las instituciones educativas estatales que presten el servicio educativo a estas poblaciones no exigirán el pago de costos educativos que comprende tanto el pago de derechos académicos como el de servicios complementarios.

5. Financiación de la educación de esta población. La Nación y las entidades territoriales certificadas definirán en sus respectivos planes de desarrollo, los programas, proyectos y acciones necesarias para la atención educativa de los adultos desmovilizados en proceso de reintegración. De acuerdo con la Circular 07 de abril de 2008, relacionada con las “Orientaciones para la Administración de Programas de Alfabetización y Educación Básica y Media de Jóvenes y Adultos”, el Ministerio de Educación Nacional apoyará a la entidad territorial brindando el primer ciclo lectivo especial integrado con recursos del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos. Los demás ciclos podrán ser financiados por las entidades territoriales con recursos del Sistema General de Participaciones (SGP). Los docentes o tutores a cargo de la atención educativa de las personas adultas desmovilizadas podrán ser financiados por horas extras o con cargo al SGP incluidos en la contratación que se realice con los oferentes de modelos educativos para adultos.

Las entidades territoriales también podrán financiar la atención educativa formal de los adultos desmovilizados con recursos propios y con recursos que gestionen ante otras entidades nacionales y de cooperación internacional.

6. COORDINACIÓN. En los departamentos, distritos y municipios certificados donde se concentra la población de adultos desmovilizados en proceso de reintegración se crearán las Mesas Intersectoriales de Educación para la atención de adultos desmovilizados en proceso de reintegración, cuyo propósito principal es generar de forma articulada estrategias que permitan aumentar la cobertura educativa para esta población y mejorar la calidad del servicio brindado. Las secretarías de educación y los enlaces de educación de la ACR coordinarán la organización y el funcionamiento de estas mesas con base en las orientaciones brindadas por el MEN y la ACR”

(Original firmado por la Viceministra)

Isabel Segovia Ospina

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

• •
22

El contexto histórico de atención
a la población objeto del proyecto

Omar Raúl Martínez Guerra





En el caso de Colombia, las experiencias educativas dirigidas a personas en procesos de reinsertión o reintegración a la vida civil luego de haber pertenecido a grupos u organizaciones combatientes no son muy numerosas. Tampoco parecen serlo en los países donde se han implementado como resultado de acuerdos de pacificación. Y no lo son, en tanto su aparición es reciente y responde a la búsqueda de respuestas a demandas de orden social que las personas reintegradas le hicieran al Estado como una de las prerrogativas esperadas a cambio de dejar las armas. Su historia, en realidad, es corta: no han pasado aún veinticinco años desde cuando se diseñó y puso en marcha el primer programa educativo de esta naturaleza.

Por experiencia educativa estamos entendiendo todo tipo de programa o proyecto dirigido a atender las demandas de educación formal o no formal –ahora conocida como educación para el trabajo y el desarrollo humano– que se haya diseñado directa y específicamente para atender la población de ex militantes de las organizaciones armadas.

En su breve transcurrir histórico, estos programas educativos se caracterizaron por constituir acciones de emergencia, surgidas de la necesidad del Estado de dar respuesta a tales exigencias. Es sabido que dadas las circunstancias especiales de esta población, las necesidades primarias más apremiantes para su supervivencia han estado asociadas, en primer lugar, a la necesidad de ingresos económicos bien a través de empleo o de una forma cualquiera de trabajo, no obstante que la posibilidad de recibir ayudas económicas o subsidios siempre ha hecho parte de las expectativas. En segundo término, las personas en proceso de reintegración siempre reclaman una vivienda. La legalización de su vida ciudadana, por lo general, puede ocupar el tercer nivel de expectativas y se expresa en el reclamo de que se les otorgue documento de identidad; la educación, normalmente, oscila entre el tercer y el cuarto lugar de las mismas.

La demanda por educación gratuita responde en gran medida a las carencias de educación básica y media. Es evidente que un sector muy representativo de la población involucrada en los grupos armados ilegales no cuenta siquiera con el nivel de educación básica primaria, y entre ellos fácilmente pueden contarse muchas personas analfabetas. Es comprensible por qué muchos de ellos, sino la mayoría, se inclinan por solicitar programas que les permitan, en condiciones especiales, la culminación del bachillerato, en el entendido de reconocer este nivel como razonablemente alcanzable. Ser bachiller parece significar una meta que perciben al alcance de sus

capacidades y de sus limitaciones, sobre todo cuando conocen la existencia de alternativas flexibles y de menor duración para personas adultas que nunca cursaron estudios formales, o que los abandonaron después de poco tiempo.

Si bien alcanzar el título de bachiller ha sido una ilusión constante, es conveniente señalar que la idea de cursarlo ha estado fuertemente influenciada por la necesidad de una educación para el trabajo o formación laboral, bajo la clara presunción de que, tratándose de personas adultas que en su mayoría carecen de una preparación especial para desempeñarse en un empleo o puesto de trabajo, requieren obtener el bachillerato como una especie de pasaporte a la vida civil, pero con la condición de estar acompañado de una preparación útil y pertinente para el mundo del trabajo, como necesidad inapelable de supervivencia.

La evolución de las acciones del Estado en materia educativa ha avanzado progresivamente de las acciones puntuales a los últimos planteamientos de política, que sin ser los mejores ni los ideales, sí permiten evidenciar un crecimiento de los esfuerzos por dar soluciones pertinentes, acordes con la posibilidad de constituirse en contribuciones eficaces para evitar no sólo la reincidencia en prácticas de violencia y delincuencia, sino de asegurar la rehabilitación de la persona y su participación en la vida civil y democrática.

En el corto contexto histórico pueden reseñarse tres tipos de acciones conducentes a brindar la atención educativa de la población en proceso de reintegración: los programas tradicionales de educación de adultos, los programas especiales de formación para la paz y la convivencia y los primeros lineamientos de política nacional. A continuación, una reseña de los anteriores:

Programas tradicionales de educación de adultos

Han constituido siempre una alternativa para toda persona mayor de 15 años que por cualquier circunstancia nunca asistió a la escuela, o la abandonó prematuramente. Los programas han ofrecido alfabetización, educación básica (primaria y secundaria) y media o bachillerato, en jornadas nocturnas o de fin de semana (sábados y domingos). De hecho, miles de personas, entre las cuales pueden contarse ex combatientes o aún personas privadas de la libertad en centros penitenciarios, han buscado los programas de educación de adultos como una alternativa alcanzable frente a sus propias restricciones económicas o de tiempo para estudiar.

La alfabetización, la educación básica y el denominado bachillerato nocturno fueron los programas buscados, antes de que, en 1994, apareciera la Ley General de Educación. Pero es importante señalar que estos no fueron creados intencionalmente para resolver las demandas de la población reintegrada. Por el contrario, estos existían desde muchos años antes, de tal modo que las personas acudían a ellos por voluntad propia, no como una acción que promoviera el Estado.

Programas de educación básica y media con énfasis en formación para la convivencia y la paz

Es un programa especial diseñado específicamente para atender las solicitudes de los ex combatientes del M-19 a comienzos de la década de los años noventa. Administrado por el Departamento de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional se propuso atender a los interesados



en cursar los niveles de educación básica y media, hasta ofrecer el grado de bachiller. El énfasis, en realidad, estaba puesto sobre la educación básica secundaria y la media, teniendo en cuenta que la mayoría de los aspirantes había alcanzado al menos el 5° grado de educación primaria.

El tiempo para cursar estudios era de 18 semanas por cada módulo, para una duración total inicial de 24 meses. La duración se redujo luego a 18 meses, divididos en tres ciclos de 6 meses cada uno, en los cuales se cursaban los estudios equivalentes al 6° y 7°, al 8° y 9° y al 10 y 11° grados, respectivamente.

Los estudiantes recibían los módulos de autoaprendizaje, los cuales servían de soporte a las sesiones presenciales a cargo de docentes tutores que eran capacitados previamente en el programa. Los contenidos curriculares eran especialmente seleccionados por los autores, siempre pensando en que deberían ser contenidos académicos con mucho sentido de pertinencia con la realidad de los estudiantes, sobre todo con un fuerte énfasis en temas de formación para la paz, la convivencia y la democracia.

Con el tiempo y los cambios de gobierno nacional, el programa fue acogido posteriormente por el Plan Nacional de Rehabilitación, PNR, dirigido desde la Presidencia de la República en el Gobierno de Ernesto Samper, continuado luego en el de Andrés Pastrana. Posteriormente, el programa continuó ofreciéndose en apartados municipios de algunos departamentos, más como una iniciativa particular de un grupo de educadores, sin la intervención de las secretarías de educación. En estos casos, las alcaldías de ciertos municipios contrataban directamente la aplicación del programa.

En cuanto al papel del Ministerio de Educación como ente rector de la política nacional, éste no trascendió la realización de una especie de interventoría sobre las entidades ejecutoras del proyecto y, eventualmente, promover intercambios de información sobre los materiales o el desarrollo de las actividades académicas. Le correspondió al Ministerio de Educación expedir las normas que autorizaban el funcionamiento del programa, siendo la primera de ellas la Resolución No. 3000 de 1996, a la que siguió luego la Resolución 3370 de 2000, la cual mantuvo en esencia los mandatos de la primera, esto es, básicamente, autorizar su funcionamiento en el territorio nacional, en coordinación con las secretarías de educación departamentales y distritales. De todos modos, es importante señalar que el primer acto administrativo, la Resolución 3000 de 1996, suscrita por la entonces ministra de Educación María Emma Mejía, surgió antes de la reglamentación de la Ley 115 mediante el decreto 3011, que fue aprobado el año siguiente. Sin embargo, la citada resolución fue expedida con base en la Ley 115 por un período temporal de cinco años, al cabo de los cuales se determinaba revisarla.

Como una consecuencia derivada de la situación de emergencia con la que fue asumido este programa— y los similares que continuaron luego—, debe tenerse en cuenta que su estructura era por demás excepcional, dado que se podía certificar en un período tan corto, 18 meses, a personas que en muchos casos hubieran necesitado un mayor tiempo de formación. Sin embargo, el tiempo era el mismo para todos, pues solamente se tomaba como referente el que los candidatos hubieran alcanzado el 5° de primaria. De hecho, no se tiene información oficial acerca de si les era aplicada una prueba de entrada que permitiera conocer en qué medida los aspirantes tenían dominio de los aprendizajes requeridos para ingresar al programa. Esta situación despertó sospechas acerca de la calidad y la validez del programa entre los sectores académicos que ofrecían programas de básica y media a la población regular, los rectores y los funcionarios del ICFES encargados del Servicio Nacional de Pruebas.

Una segunda consecuencia se dio cuando la población en proceso de reinserción, como se la denominaba en un principio, dejó de ser la beneficiaria después de cierto tiempo por sustracción de materia, en tanto que miles de personas que no tenían ninguna vinculación con grupos armados por fuera de la ley se convirtieron en los mejores usuarios del programa, aprovechando que éste estaba dirigido no solamente a los ex militantes sino a sus familiares.

Más allá de constituir la primera experiencia en esta materia, debe tenerse en cuenta que no se previeron estrategias ni mecanismos de evaluación, ni tampoco el sector educativo realizó sistema alguno de información y seguimiento a través del mismo Ministerio de Educación o de las secretarías, lo que en realidad no permitió obtener una mejor percepción de sus logros y dificultades, quedando solamente opiniones a favor o en contra, como igualmente ocurrió en tiempos anteriores con las campañas masivas de alfabetización, cuyos resultados respondieron siempre a apreciaciones personales, imposibles de sustentar con el rigor que hoy se tiene a la hora de la evaluación.

Los primeros lineamientos de una política nacional

Frente a la costumbre de expedir actos administrativos para autorizar el funcionamiento de un programa específico por parte del Gobierno nacional, lo que hizo carrera en la década del noventa, en el tercer milenio el Ministerio de Educación Nacional expide por primera vez unos lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones vulnerables, a saber, las poblaciones étnicas, las poblaciones con necesidades educativas especiales; la población afectada por la violencia, en sus dos sectores, los desplazados y los desvinculados de los grupos armados; los menores en riesgo social (niños trabajadores); los adolescentes en conflicto con la ley penal; los niños y adolescentes en protección; los jóvenes y adultos iletrados; los habitantes de frontera y la población rural dispersa.

Los lineamientos de política para la atención a las poblaciones vulnerables buscan promover el fortalecimiento de la oferta educativa de las entidades territoriales, reconociendo la diversidad y heterogeneidad de las regiones y territorios locales en el marco de la descentralización, y, a su vez, brindar orientaciones para consolidar y mejorar la acción a cargo de las entidades territoriales, brindando una atención educativa de calidad y eficiente en el marco de la diversidad étnica, cultural y social con el fin de lograr la inclusión, la equidad y la solidaridad, teniendo en cuenta las características culturales y geográficas, los contextos socioeconómicos y las condiciones físicas y psicológicas de estas poblaciones.

El concepto de vulnerabilidad

El Ministerio de Educación Nacional dio un paso muy importante en el año 2005 al expedir el documento de Lineamientos de Política para la Atención Educativa de Poblaciones Vulnerables⁵. En dicho documento se reconoce por primera vez que la vulnerabilidad es la consecuencia de la desigualdad, generada por un conjunto de factores de orden económico, cultural, político y aún cognitivo, lo que es causal de impedimento para que estos grupos sociales puedan aprovechar las

5 Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*. Bogotá D.C., MEN, pág. 6



riquezas del desarrollo humano y, de manera particular, hacer uso real del derecho fundamental a la educación consagrado en la Constitución Política.

En el documento en mención se describen en detalle las condiciones propias de la vulnerabilidad. De su lectura se desprende que las personas jóvenes y adultas desvinculadas de las organizaciones armadas, entre las cuales por obvias razones se deben incluir los familiares, cumplen en gran medida estas condiciones, las cuales son, en criterio del Ministerio de Educación, las siguientes:

Institucionales:

- Poca o nula presencia del en el Estado o imposibilidad de acceso a los servicios que éste debe prestar.
- Carencia de un desarrollo institucional en las escalas local y regional que atienda las necesidades básicas de las poblaciones.
- Dificultades de comunicación y relaciones de dependencia y desequilibrio con la economía de mercado.
- Asentamientos en zonas de difícil acceso y de alto riesgo, rurales dispersas o urbanas marginales.

Ambientales y del entorno:

- Ausencia de manejo sostenible del medio ambiente, deterioro de ecosistemas por fenómenos de extracción indiscriminada de recursos naturales.
- Presencia de cultivos ilícitos que degradan los ecosistemas, intensificando todo tipo de problemas económicos, sociales y culturales.
- Presencia de condiciones de extrema pobreza. Expansión de situaciones de violencia armada y desplazamiento forzoso.
- Para zonas de frontera, factores como la falta de documentación y el contrabando.

Salud:

- Altos índices de mortalidad que afectan especialmente a niños y niñas, mujeres y ancianos.
- Problemas de desnutrición y anemia.
- Altos índices de mortalidad que afectan especialmente a niños y niñas, mujeres y ancianos.

Culturales:

- Situación de discriminación o riesgo de extinción no solo en términos biológicos, sino sociales y culturales.
- En el caso de las poblaciones étnicas, la vulnerabilidad está relacionada con las afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad.

Educativas:

- Bajos índices de escolaridad.
- Dificultades frente a los procesos de aprendizaje.

La condición de vulnerabilidad de estas poblaciones conforma un universo de problemáticas particulares que requieren mecanismos de superación. Se puede partir por brindarles un servicio educativo pertinente, con políticas específicas que permitan su acceso y permanencia en el sistema y que conlleven a vincularlas a un crecimiento económico sostenible que mejore su calidad de vida.

La vulnerabilidad marca el derrotero de las acciones que desde el servicio educativo se deben priorizar para orientar las actividades concernientes a la formulación de políticas, procesos de mejoramiento institucional y distribución asignación de recursos humanos, técnicos, administrativos y financieros, que generen las oportunidades para superar esta situación.”

Al reconocer la condición de vulnerabilidad, el MEN plantea lo que denomina los principios para proponerse la superación de la misma, los cuales tendrán importancia definitiva en el caso de formular una estrategia y un modelo educativo para atender la población en proceso de reintegración social y económica. Dichos enunciados son los siguientes:

Corresponsabilidad:

La superación de la situación de vulnerabilidad es una acción que conjuga la responsabilidad de los individuos, las familias, la comunidad, la sociedad y el Estado.

Participación:

La acción educativa promueve y reconoce la participación activa de los distintos actores, fortaleciendo la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo social y humano.

Equidad:

La acción educativa otorga igualdad de oportunidades a todos, generando inclusiones y permitiendo superar cualquier tipo de discriminación.

Reconocimiento:

La socialización de los esfuerzos de las instituciones o centros educativos y docentes que implementan experiencias significativas debe servir para enriquecer el trabajo de los pares en otras zonas del país.

Multiculturalidad:

La escuela y el aula son centros de confluencia pluricultural y multiétnica y los procesos educativos deben fortalecer las culturas que allí se expresan y promover el respeto por la diferencia.”

Los ejes fundamentales de la política para superar la vulnerabilidad

El Ministerio de Educación Nacional formuló en el Plan Sectorial de la Revolución Educativa los tres ejes fundamentales de política:

Primero, la ampliación de cobertura dirigida a la creación nuevos cupos educativos, con prioridad para las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad como condición para buscar mayor equidad en la distribución de oportunidades.



Segundo, el eje de política de calidad que pretende movilizar el sistema educativo en función del mejoramiento de los esquemas de aprendizaje y de la motivación de los niños para el acceso al conocimiento, para que “aprendan lo que necesitan aprender y lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de su vida”⁶. De esta manera, es deseable que los estudiantes se formen en competencias básicas y ciudadanas que contribuyan a elevar y consolidar los principios de convivencia, democracia y solidaridad, buscando el continuo mejoramiento de toda la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes, directivos docentes, instituciones y centros educativos, secretarías de educación y el Ministerio.

Tercero, el eje de política de eficiencia busca la reorganización institucional del sector educativo, con incidencia en los procesos de planeación, implementación, evaluación y seguimiento de la gestión en los ámbitos nacional y regional. La Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, expresa que el servicio público de la educación debe cumplir una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, y que les corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso a la misma. Es responsabilidad de la nación y de las entidades territoriales garantizar su cubrimiento. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del Plan Sectorial de Educación (2002-2006) “La Revolución Educativa”, se ha propuesto dar especial atención a las poblaciones vulnerables, definidas como aquellas que, por sus diferencias socioculturales, económicas y biológicas han permanecido excluidas del sistema educativo.

Es responsabilidad y función del nivel central –por intermedio del Ministerio de Educación Nacional– brindar apoyo a las entidades territoriales para que “a través de las Secretarías de Educación logren avanzar en sus procesos de reorganización, asignación de docentes, coordinación de acciones necesarias para identificar y caracterizar las poblaciones vulnerables dentro y fuera del sistema, proponer orientaciones pedagógicas para elaborar y adecuar currículos, implementar, identificar y desarrollar modelos educativos flexibles, crear herramientas pedagógicas y didácticas, definir canastas educativas, formar a funcionarios, directivos docentes y docentes, entre otros”⁷.

El derecho a la educación para todos

En concordancia con lo establecido en los primeros años del tercer milenio por parte del MEN en cuanto al reconocimiento expreso del derecho a la educación, tal y como lo expresa la Constitución Nacional, sin lugar alguno a discriminaciones de carácter social, económica, religiosa, racial o política, los lineamientos de política subrayan la importancia de dicho derecho en el contexto de lo aprobado por todos los países desde la Conferencia Mundial de Jomtien en 1990, que, por su valor, merece destacarse⁸

6 Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*. Bogotá D.C., MEN, pág. 7

7 Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*. Bogotá D.C., MEN, pág. 8

8 Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*. Bogotá D.C., MEN, pág. 9

“Educación para todos” es una de las metas del milenio con las que Colombia se comprometió, buscando cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos los ciudadanos, velando porque todos los niños, niñas y jóvenes, pero sobre todo los que se encuentren en situaciones difíciles, tengan acceso a la enseñanza primaria de buena calidad y la terminen satisfactoriamente.

El derecho a la educación se desarrolla en dos grandes dimensiones: a) la libertad individual que se ejerce a través de la construcción de autonomías en el mundo de saberes y valores y) la sociopolítica que se desarrolla en el marco de la solidaridad, la cooperación, la justicia y el bienestar social. Ambas dimensiones tienen un proceso gradual acorde con el crecimiento de los niños, niñas y jóvenes y buscan disminuir los obstáculos para garantizar el acceso al sistema educativo y fortalecer el crecimiento personal y colectivo mediante la apropiación de elementos que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida.

El ejercicio del derecho a la educación en las poblaciones que, por razones específicas, han permanecido excluidas del sistema educativo tradicionales, solo es posible mediante la intervención de todos los estamentos pertinentes: la comunidad, la familia, la sociedad en general y el Estado. Superar la exclusión exige desarrollar los medios institucionales y sociales que faciliten la reinstalación en las condiciones más amplias posibles de la libertad individual y colectiva para la construcción de la autonomía.

La Revolución Educativa está comprometida con el mejoramiento del sector para la educación institucional tradicional, pero también para garantizar el derecho a las poblaciones excluidas, mediante la combinación de estrategias que amplíen la cobertura, brinden una educación adecuada y pertinente a las particularidades de estas poblaciones y racionalidad y eficiencia en la gestión de los recursos y en el buen funcionamiento del sector, bajo los parámetros de eficacia institucional, descentralización administrativa y autonomía del establecimiento educativo.

Estas estrategias se complementan con acciones que se apoyan en los avances tecnológicos del internet, televisión y radio, y la flexibilidad de los modelos y procesos pedagógicos que deben estar orientados a reducir la brecha de las inequidades sociales.”

Los programas en curso para la educación de población en proceso de reincorporación social y económica

Se cierra el capítulo destinado al contexto histórico recordando que el Ministerio de Educación Nacional tomó en el año 2005 la decisión de suspender los programas basados en la Resolución 3000 de 1996 y en la 3370 del 2000, que promovían la titulación del bachillerato en 18 meses. Como se expresó en alguno de los apartes, esta modalidad de prestación del servicio educativa fue anterior a la reglamentación establecida en el 3011 de 1997, dando origen a una excepcionalidad que no se compadeció con los llamados por promover una educación en condiciones de calidad para personas jóvenes y adultas. Al derogar la Resolución 3370 de 2000, se optó por recomendar la implementación de programas que se basen en ciclos lectivos especiales integrados, establecidos en el Decreto 3011 de 1997. Por tal razón, la Alta Consejería para la Reinserción ha venido contratando durante los últimos años la aplicación del programa de educación continuada de Cafam, como también de programas semipresenciales basados en ciclos lectivos especiales,



CLEI. Sin embargo, las manifestaciones sobre los resultados de las experiencias de Cafam y 3011 no son propiamente convincentes, y en ellas se resalta que no satisfacen las necesidades de la población en proceso de reintegración. En varios casos identificados se ha señalado que el poco tiempo que se destina para el aprendizaje, menor incluso a las 300 horas en el ciclo I de alfabetización, no permite el alcance de las competencias básicas, especialmente en lectura y matemáticas, no obstante lo cual los estudiantes han sido promovidos a los ciclos siguientes con los consabidos vacíos y deficiencias que conducen a frecuentes fracasos en la básica secundaria. También se ha reconocido lo anterior como causa de muchas deserciones.

La dificultad identificada no hace referencia solamente al escaso tiempo destinado para alcanzar las competencias, sino también a la falta de pertinencia de los programas curriculares en relación con las características y necesidades demandadas por la población adulta en proceso de reintegración social, razones que han servido de fundamento para promover el diseño del Proyecto Colombiano de Formación para la Reintegración, como una opción que supere estas dificultades y se constituya en la solución anhelada por esa población específica.



Posturas filosóficas y pedagógicas para el Proyecto
Colombiano de Formación para la Reintegración.

Dinámicas estructurales de reintegración en la educación

Vladimir Zabala Arcilla
César Zabala Arcilla



Introducción	37
Entender y vivir la arbitrariedad	37
Producir artificios de mejoramiento	37
Relativizar las conclusiones y los métodos	37
La realización de los lineamientos	38
Producción en libertad	38
Explicitar los métodos de realización	38
Voluntad de cambio mejorador	38
Contextos individuales y colectivos de responsabilidad social	38
Lineamientos de visualización y realismo	39
Abordar los conflictos en su real dimensión	39
Ver lo que pasa para saber qué hacer	39
Hacer las cosas en la práctica	40
Construir un avance continuo	41
Los lineamientos centrales de la reintegración	42
Sembrar pensamiento	42
Construir métodos apropiados	43
Conformar amor	43
Desarrollar cultura para la ciencia y el humanismo	43
Operación de los lineamientos centrales	43
Una propedéutica pedagógica de la reintegración	44
La pedagogía	44
Una antropología mínima para la acción	44
El currículo: problemas, relaciones, estructuras	45
La evaluación: entender y comprender en la reintegración	46
La evaluación y el acompañamiento de la reintegración	47
El método de evaluación	47
Utilidades plenas y transutilidades	48
Construcciones sociales	49
El ser humano como producto y productor de traspasos	53
Seguridad, libertad, trascendencia, angustia	54
Concreción de las competencias y su quehacer	56
El proceso de conocer y las competencias	57
El proceso del conocimiento en el quehacer de las competencias	59
La realidad real un contrasentido	63



Introducción

La capacidad de explorar en lo desconocido es un proceso básico de formación, en el sentido de utilizar el conocimiento válido (ya conocido) en las actividades centrales de la producción y el avance de la sociedad.

Las dinámicas de exploración que los estudiantes de reintegración tienen en este aspecto, son amplias y precisas. Durante sus actividades anteriores, en forma permanente, en sus operaciones realizaron acciones de exploración. Saben de riesgos y de conocimientos inéditos. En esta paradoja entre lo conocido y lo por conocer se vive la tensión del conocimiento para los participantes de la reintegración.

Entender y vivir la arbitrariedad

Implementar procesos de comunicación e interpretación para viabilizar una actividad autónoma es la actividad del entender y articular el entendimiento con la construcción de una enunciación y descripción de la realidad, es vivir la arbitrariedad, sustento de la existencia del estudiante. El estudiante de reintegración ha utilizado la comunicación y las descripciones para la potenciación de sus actividades en el sentido de construir códigos propios y visiones especializadas para la implementación eficaz de sus actos.

Producir artificios de mejoramiento

Los instrumentos y los productos son los artificios que mejoran los servicios y las condiciones en todos los campos de realización; los artificios son indispensables como potenciadores y mejoradores en el proceso de formación. El reintegrado ha creado constantemente artificios expresados en máquinas, rutinas, métodos e instrumentos o prácticas artificiales de realización y control. Evidenciarlos es una tarea prioritaria.

Relativizar las conclusiones y los métodos

Construir conclusiones y afinar métodos en su uso y formalización relativizada es una acción fundamental. Sus resultados son fuente de mejoramiento en el sentido de la redefinición de diferentes aspectos y problemas que requieren de un afinamiento continuo.

Este estudiante ha usado la relatividad en sus conclusiones en forma práctica y definitiva, por ejemplo, en el tránsito de una situación de guerra a una situación de paz y en los cambios de métodos en situaciones y contextos. Esta formación estructural es el fundamento de la acción creativa aplicada.

La realización de los lineamientos

Los lineamientos orientan la educación que se realiza en la aplicación de un modelo pedagógico propio. Las condiciones colectivas para el desarrollo de una estructura de comportamiento parten de tenerlos en cuenta y de organizar una estructura de realización.

Los sistemas de realización son los siguientes:

- Producción en libertad.
- Explicitar los métodos de realización.
- Voluntad de cambio mejorador.
- Contexto de responsabilidad social.

Producción en libertad

La libertad de acción, de reflexión, genera en el participante la producción permanente y creativa. Esta producción se convierte en una capacidad de seguimiento de las actividades por realizar y es acompañada por ese mismo componente que la ha engendrado: la libertad.

La libertad permite la escogencia íntegra de los procesos de articulación, en los que estos dos antagónicos se convierten en complementarios: creación y autonomía, acoplándose en un propósito común y en el encuentro de una posibilidad de desarrollo que se concreta y multiplica en un marco emancipatorio.

Explicitar los métodos de realización

Cada uno de los métodos debe ser comprendido y apropiado en su diferencia para ser usado eficientemente y para convertirse en su articulación comprensiva en un camino de organización y mejoramiento.

Este proceso de saber hacer es la base para concretar una cadena de pensamiento realizador. El pensamiento realizador es la coordinación entre el saber y el hacer, el sentir y el estar, y constituye la clave para encontrar el curso de acción como camino adecuado a las necesidades del proceso de en-acción (es un saber situado en la acción).

Voluntad de cambio mejorador

Desatar la voluntad de acción para garantizar la transformación mejoradora en el sentido de articular la voluntad y la acción como elementos de realización.

Contextos individuales y colectivos de responsabilidad social

La sociedad está presente permanentemente y debe ser respetada y servida con cada una de las acciones que se implementen. Esta articulación social mediante una presencia permanente obliga a restituir y a redefinir las prioridades. Se trata, pues, de un aspecto a incorporar y aplicar constantemente en la acción pedagógica con este tipo de estudiante, hasta convertirlo en proceso natural y continuo.



Lineamientos de visualización y realismo

Estos lineamientos nos muestran el contexto y la relación equilibrada de los individuos y las colectividades con el mismo.

Estos son los siguientes:

- Abordar los conflictos en su real dimensión.
- Ver lo que pasa para saber qué hacer.
- Hacer las cosas en la práctica.
- Construir un avance mejorador en cada uno de los actos.

Abordar los conflictos en su real dimensión

Ver el problema en su particularidad para generalizarlo y, de esta manera, conformar un servicio y un acto transformador. Ubicar las dimensiones reales, potenciar y hacer posible la formación y la efectividad de la realización. El derecho a la educación, como derecho constitucional, se ejerce en la escuela, la universidad y en la educación permanente que cada vez se necesita con más persistencia y pertinencia en la llamada sociedad del conocimiento.

Debe tenerse en cuenta que la educación es un escenario más de conflicto social. Lo ha sido y lo seguirá siendo. La escuela no puede ser vista como un mero lugar de encuentro entre docente y discentes ajenos al conflicto social, mucho menos esta población que aplazó por motivos violentos el ejercicio de su derecho a la educación. Algunos de los participantes buscan formación para mejorar y construir un futuro para sí y sus descendientes; otros usan la educación como un momento para prolongar, lo más que se pueda, el aplazamiento de los retos vitales. Usan las pautas de aprendizaje para sobrevivir. La escuela de la reinserción –o el modelo educativo para la reintegración– es también un espacio social y político. La sociedad en cambio pide que la escuela y demanda que el modelo educativo sean capaces de ir modificando sus pautas de funcionamiento para adaptarse a los cambios productivos, comunitarios, sociales o familiares, y las instituciones públicas, en este caso la política de paz y de reintegración del gobierno colombiano, definen sus políticas educativas en relación con estas demandas y atendiendo, con más o menos rigor, las voces del sector educativo y de la reintegración en la actual coyuntura del país. De la relativa sintonía entre este conjunto de variables acabará dependiendo que la escuela, en general, y este modelo, en particular, cumpla mejor o peor lo que la sociedad espera. De esta manera se conforma una relación correcta y con capacidad de retroalimentación entre lo general y lo particular, lo individual y lo colectivo.

Ver lo que pasa para saber qué hacer

Se hace necesario diseñar un diagnóstico-pronóstico que clarifique el hacer en los actos productivos y cognoscitivos para lograr una articulación armónica y continua, incorporando y manejando los actos automáticos. Los actos de conocimiento son un conjunto de cambios que no operan de manera “neutral”. En medio de ellos encontramos competencia de intereses, valores contrastados y relaciones de poder que aceptan de mejor o peor grado las consecuencias de todo ello. A nadie se le puede escapar que por mucho que prediquemos paz y consenso, en el momento de decidir

cómo financiamos el sistema, cómo evaluamos conocimientos, cómo fijamos los currículos, cómo gestionamos el proceso pedagógico, cómo seleccionamos qué alumnos para qué estudios y con qué modelo, o cómo formamos y seleccionamos a los maestros, no será fácil evitar el conflicto. Y ello no es nuevo. La enseñanza ha estado siempre en un espacio de selección y de socialización. Decidir quién va a la escuela y en qué condiciones han sido temas conectados siempre con los debates de la justicia social y de la lucha por conseguir determinado estatus o mantener el que se tiene, ante lo cual, aún cuando el modelo no tenga que decidir pues ya ha decidido una política pública al respecto, vuelve a florecer la idea de que una atención a los colombianos y colombianas en proceso de reintegración es una exageración del Estado, pues estas familias pueden estar comprando en el mercado educativo el acceso de sus hijos e hijas a buenos ingresos y a un cierto estatus “que no merecen por haber participado en actos violentos”. Es así como, hace unos años, observamos en Bogotá el surgimiento de un nuevo eje de conflicto derivado de la creciente voluntad defensiva de un importante sector de clases medias urbanas atemorizadas por factores de inestabilidad e incertidumbre, entre los que los desmovilizados residenciados en el barrio Teusaquillo fueron un aspecto que prendió alarmas contra esta población. Se trata de una tensión que mantiene una presión para escoger escuela o defenderla de las posibles “contaminaciones” derivadas de recién llegados o de sectores sociales considerados “poco convenientes”.

Así, junto al constante debate de la igualdad, nos ha aparecido la nueva perspectiva de la diferencia. La cultura dominante no es neutral tampoco desde el punto de vista de género, de raza o de creencias. No existe sólo opresión derivada de una desigual estructura de oportunidades vitales, sino que esa opresión puede también detectarse en la cultura del día a día, incluida la experiencia educativa.

Hacer las cosas en la práctica

Organizar el saber, el hacer, el estar y el ser para realizar las formas productivas y concretarlas creativamente, así como los métodos y caminos de realización. La práctica educativa debe buscar tanto una función como una utilidad del ser humano que participa del proceso pedagógico, pues el acto pedagógico constituye una acción intencional cuyo fin es educar con el propósito de transformar en lo que Varela llama la *en acción o “acción intencional objetiva y subjetiva”*. Con ella se busca un beneficio para el educando, el cual es preparado por la estrategia educativa aplicada para la generación tanto del conocimiento –saberes–, como del afecto –sabores y gustos por lo que se hace– y del movimiento –capacidad de promoverse en la conquista del provecho o el bien que se desea generar–. Ahora, si el ‘bien’ a conseguir es educación, existen “márgenes” para ubicar los límites de conciencia posible que la práctica pedagógica produce en el estudiante o participante en proceso de reintegración:

- Educar supone un acto intencional del sujeto que va de no educado a educado. No se puede educar a nadie por la fuerza. Lo constructivo de la práctica ha de verse en el destinatario de la carencia, del no educado en transe de educarse.
- Los actos intencionales suponen un proceso de acción, experiencia, darse cuenta (conciencia) e imaginación, es decir, un proceso de concientización reflexiva creciente acerca del objeto de conocimiento involucrado en la en acción educativa. La intencionalidad opera por un proceso



cognitivo que tiene su base en la “práctica”, es decir, en los actos intencionales concretos cuyo punto de arranque es la experiencia suscitada en la situación. Por tanto, lo constitutivo ha de buscarse en las experiencias y las en acciones consecutivas de transformación.

La sensibilidad de ver, mirar y observar –y su relación con las decisiones inmediatas cotidianas del maestro– pueden apuntalar o destruir un proceso cognitivo.

Luego de plasmar las cosas en la *Práctica* y la *Práctica Educativa*, se puede ver que éstas se realizan con una intención definida. La persona que lleva a cabo éstas acciones ejecuta un proceso de conocimiento. Aquí, la filosofía –con el apoyo de la epistemología– da cuenta de cómo se lleva a cabo dicho proceso de conocimiento. La filosofía nunca concluye, debido a la búsqueda del verdadero conocimiento de la realidad. En resumen, se puede decir que la filosofía es una ciencia genérica y crítica. La filosofía participa activamente en la *Práctica Educativa*, además de ayudarla con su vocación crítica y la utilización de la razón para llegar a un conocimiento definido y bien articulado. La filosofía supera el pragmatismo, que se dedica a la “prueba y el error”, dado que a éste sólo le interesa el activismo, la actividad, lo inmediato, lo que solamente nos toca aquí y ahora; si la práctica educativa falla, se debe realizar el acto de nueva cuenta. Se descubrirá, entonces, una equivocación del pragmatismo, porque al errar con la acción no se puede utilizar los conocimientos adquiridos, ni mucho menos realizar un discernimiento adecuado de qué fue lo que se hizo mal. Por tanto, se puede notar una separación entre teoría y práctica. La *en acción pedagógica* de Varela y Zabala es distinta. En la acción esta el conocimiento para aplicarlo en la práctica. Esto se debe a que el sujeto no puede aprehender al objeto, por tanto, al no haber contacto entre el sujeto y el objeto no habrá imagen en el sujeto y, por consiguiente, no se dará el conocimiento.

Construir un avance continuo

Un proceso de formación permanente se da en el marco de un diseño de educación continuada centrada en el diseño de la calidad por medio de una evaluación crítica reveladora y conformadora de soluciones para generar procesos de realización plena. Esto lo cubre la Epistemología, la cual intenta dar la definición del conocimiento, la fuente del mismo y “la relación exacta entre el sujeto y el objeto”, que ayuda a tener una concepción determinada de un objeto de estudio.

La Epistemología es tan antigua como la misma filosofía, pero en lo pedagógico es Piaget quien recupera dinámicas de Sócrates, Platón y Aristóteles –y de todo el pensamiento humanista y científico– y las aplica a una epistemología genética, retomando la concepción hegeliana de la relación del sujeto y el objeto, algo que se puede denominar un dualismo necesario para que se dé el conocimiento. Sin embargo, esta relación no es simétrica pues el objeto existe independientemente de ser sabido o no, aunque el sujeto insiste en aprehender el objeto y la operación del objeto en ser aprehensible y aprehendida por el sujeto.

Ahora bien, al encontrarse el sujeto y el objeto frente a frente se forma en el primero una *imagen* con las propiedades y características del segundo, por lo que se puede establecer que “el objeto es el determinante, el sujeto el determinado”. El conocimiento puede definirse como una determinación del sujeto por el objeto. Pero lo determinado no es el sujeto pura y simplemente, sino tan sólo la imagen, el modelo, la silueta, la representación del objeto en él. En el conocimiento se encuentran

los siguientes tres componentes: sujeto, objeto e imagen. Es necesario saber que el sujeto es estudiado por la psicología, el objeto por la ontología y que la lógica devenida en semiótica es la que se encarga de estudiar la imagen. Por ello, los aportes de Freud, Vigotsky y Luria se dirigen al sujeto que conoce, respondiendo integralmente a la pregunta ¿qué se conoce y cómo se conoce? Lo mismo sucede con la pedagogía objetiva, sucedánea de la ontología, debido a que a ésta le interesa conocer si el conocimiento es verdadero. A la lógica le interesa la concordancia y la correspondencia de la imagen con el pensamiento y con el objeto, un proceso que Federicci define como *metodología*, razón por la cual su obrar permanente para la dinámica pedagógica se despliega en elementos de lógica y metodología, que finaliza con la pragmática, la sintaxis y la semiótica en su mapa del conocimiento.

Los lineamientos centrales de la reintegración

Los cuatro elementos básicos a implementar son los siguientes:

Sembrar pensamiento

Con los participantes en reintegración es necesario construir, usar, aplicar e implementar pensamiento, para lo cual es imprescindible desatar la idea para envolver la vida.

Las ideas envuelven las realizaciones para mejorarlas y generar nuevas condiciones que mejoran la calidad de vida. Dicho proceso se logra al explicitar y organizar la producción de pensamiento en cada uno de los actos de conocimiento de manera plena.

El pensamiento humano en acción debe estar en movimiento continuo para rodear la vida humana y garantizar la vida en general. Sembrar pensamiento es organizar el conocimiento que se tiene, criticarlo y digerirlo para mejorarlo. Esta siembra se concreta en actos e ideas interpretativas, explicativas y mejoradoras del entorno. Según los avances de la ciencia hay una interrelación directa del pensamiento con la inteligencia y la mente y, por ende, una diferenciación entre cada uno de estos componentes de la razón y su apropiación de la realidad.

La neurología ha deducido que cuando observamos un objeto aparece cierta actividad en una región del cerebro. Sin embargo, si cerramos los ojos e imaginamos, entonces la actividad cerebral es idéntica. Empero, si el cerebro refleja la misma actividad cuando “ve” que cuando “siente”, entonces ¿cuál es la realidad? La respuesta es que el cerebro no encuentra diferencia en ambos casos porque las mismas redes neuronales están implicadas. Para el cerebro todo es real.

El cerebro crea redes a partir de la memoria: las ideas, los sentimientos y las emociones. Cada asociación de ideas o hechos forma un pensamiento o recuerdo a manera de conexión neuronal, originado por la memoria asociativa. A una determinada emoción similar, aparecerá ese recuerdo en forma de idea o pensamiento. Algunas personas conectan “amor” con “decepción” o engaño. De esta manera, cuando se siente amor, la red neuronal lo conecta con la emoción correspondiente, tal como lo sintió la última vez que lo experimentó. Por ello, desarrollar la inteligencia es una de las tareas de la siembra de pensamiento, pues es partir de la realidad animal del ser humano; entender, elegir entre dos posibilidades, es lo que hace quien se mueve con movimiento propio. Pensar es distinto de entender y distinto de mentalizar; no son sinónimos sino actividades y activadores de la complejización de la acción de las redes neuronales y conductuales de los seres humanos.



Construir métodos apropiados

Los métodos de acción, los métodos del qué hacer, surgen como caminos de la comprensión y el mejoramiento. Saber cómo se hace una actividad, un algo, una cosa, para mejorar su realización, es la primera tarea de la optimización. Por ello, organizar y conocer los métodos de realización en cada una de las situaciones es el camino del mejoramiento. El análisis situacional permite comprender de lo que se trata, pero una vez que el ser humano está en situación debe decidir y, por ello, debe hacer lo más indicado. Esta opción construye los procedimientos de realización simplificándolos, facilitándolos, para hacerlos mejor y a tiempo. Los métodos se convierten así en instrumentos del pensamiento, en cajas de herramientas concretadas para construir y transformar mundos de forma permanente y mejoradora.

Conformar amor

La producción de sentido y los sentimientos que nos articulan en la sociedad son las dinámicas de amor que posibilitan la realización.

Los colectivos de organización de la sociedad y de la producción son las fuentes de recepción y gestión del desarrollo. Por tanto, hay que dinamizar las especificidades que potencian el rumbo y dinamizan la relación social. Cuando nos encontramos con los otros podemos llegar a nosotros mismos. Las articulaciones relacionales son la base central que hay que construir conformando grupos para el desarrollo y la complementación plena. Sin embargo, aunque la estructura está muy bien escrita, no se aplica.

Desarrollar cultura para la ciencia y el humanismo

Construir una capacidad para usar y garantizar conscientemente lo necesario para vivir.

Operación de los lineamientos centrales

Los lineamientos centrales que a continuación se analizan tienen dos componentes: uno directo y uno indirecto.

El componente directo está conformado por criterios pedagógicos de la reintegración: las características o perfil del actor, expresado en una antropología mínima para la acción; la política curricular con base en los problemas a abordar, las relaciones posibles, las estructuras y los anclajes para la realización; la evaluación como acción de mejoramiento retroalimentada en la acción pedagógica de un entender y un comprender mejoradores.

El componente indirecto se manifiesta en el punto de partida y en el punto de llegada del modelo y constituye una travesía con incidencias, resultados y posibilidades en el siguiente marco:

- a. Utilidades del modelo y transutilidades.
- b. Construcciones sociales como método y fin del modelo.
- c. El ser humano como producto y productor de traspasos construyendo el sentido de que él constituye la riqueza principal.
- d. La seguridad como condición de avance en una dinámica de libertad en el proceso de trascendencia humana constructiva, y el desarrollo de una angustia individual y colectiva como movilizadora de la realización.

Una propedéutica pedagógica de la reintegración

La propedéutica como enseñanza preparatoria para el estudio de una disciplina, en este caso de la reintegración, se orienta a organizar un propósito y concertar un método de acción que la haga viable en el marco de una reintegración integral.

La reintegración es una acción social integral para incorporar y reintegrar a las personas y los grupos a la sociedad durante la implementación plena, armónica, regulada y constructiva de alternativas para que cada quien sea parte integrante y productiva de un desarrollo permanente, sostenido, democrático y equitativo que genere un avance conjunto con base en el afianzamiento y el desarrollo individual. Pero la acción de reintegrar, de reintegración, es de doble vía: la sociedad también se reintegra en un proceso nuevo de transformación, modificando las causas que suscitaron la acción violenta del reintegrado. Por ello, la reintegración debe ser una actividad que conduzca a una sociedad incluyente y participante por medio de *la en- acción pedagógica*.

La pedagogía

Es la producción intencionada de humanidad en el sentido de partir del acumulado existente para conformar pensamiento, comunicación, sentimiento e instrumentación para optimizar, combinar, extender y ampliar lo humano en la vivencia de lo humano.

La propedéutica es gestar una formación de saber-hacer-ser-compartir en un campo social global y con un propósito específico humanizador que se constituya en la columna vertebral de la formación y el desarrollo centrado en la acción razonada de una pedagogía dinámica, en la que cada paso impulsa al siguiente, constituyéndose, así, en un saber hacer necesario que se materializa en un continuo, en el sentido de que las cosas ocurren antes de que sucedan. La metáfora no indica un destino predeterminado, sino, antes bien, un continuo presente que conforma una calidad (que se puede certificar) en el vivir, en el hacer, en el convivir (democracia) y en la creación permanente (mejoramiento sucesivo).

Cuando integramos estos tres campos-propósito se materializa una educación alternativa que contribuye a la construcción compartida de la persona, el/la profesional, el ciudadano, la ciudadana, el ser humano integral, que es garantizado como actor y gestor de una paz participativa y de una producción material que aporta a una economía y a una sociedad en crecimiento y en desarrollo pleno.

Una antropología mínima para la acción

En esta antropología, en cada acto se articula lo individual y lo colectivo dentro de los perímetros de la actividad y autoactividad, de la regulación y la autorregulación, del control y el autocontrol como procesos de retroalimentación que contribuyen por medio de la educación integral a que el individuo pase de ser un espectador pasivo, desarticulado, aislado y casual a ser un actor comprometido con su realidad para comprenderla y transformarla, mejorándose como ser humano con la razón, la acción, el servicio y la restitución a la sociedad, convirtiéndose en un gestor de servicios y de desarrollo para contribuir, sin excluirse, a hacer posible una mejor vida para todos. El problema pedagógico desde lo antropológico comporta las siguientes manifestaciones:



- La educación para la reintegración carece de procedimientos sistemáticos para articular las aptitudes personales con las necesidades sociales. Por estas causas, la educación reintegradora no ha logrado producir los excedentes necesarios para satisfacer esas necesidades sociales. Por ello, las acciones de desarrollo educativo no están sintonizadas con la toma de decisiones (coherencia para la acción). Educativamente somos herederos de los modelos culturales: del indígena (borrado y en proceso de recuperación), del colonial, del republicano y de el de las escuelas que generó el desarrollo de lo moderno y lo contemporáneo, particularmente del modelo de educación para la industrialización que, a pesar de ser obsoleto, sigue siendo dominante.

La humanidad empieza hoy un nuevo curso. Cada época, cada periodo y cada coyuntura modifican, y cada tiempo histórico es modificado por las circunstancias científicas, ambientales, teóricas, artísticas, políticas, éticas y lógicas. Bogotá acaba de anunciar la gratuidad de los servicios educativos para todos los habitantes hasta terminar la educación media vocacional. Eso, independiente de todo, es un gran logro. Nuevos recursos para atender adecuadamente las urgencias generales de educación. La buena noticia es que se logran nuevas estrategias pedagógicas, uso de tecnologías de información más eficientes y en tiempo real, de que nuevas remesas de niños y niñas acceden a un mundo cultural y pedagógico más libre. Y esto, naturalmente, enfrenta lo viejo, la docencia que se quedó y no se transformó.

Pero, al margen de todos estos cambios, lo cierto es que los sistemas educativos están sumidos en una crisis profunda y compleja. Profunda, porque la inmensa mayoría de parámetros que sirvieron para construir esos sistemas hace 40 o 50 años han saltado por los aires. Compleja, porque está claro que ni el sistema productivo, ni la estructura social, ni la familia tienen nada que ver con lo que ellos mismos eran hace tan sólo unas décadas.

La educación es la mezcolanza de los modelos enunciados. Veámoslo someramente:

El colonial, fundamentado en una formación suscitada en el individualismo profundo, es un modelo centralizado en el hacer del dios hispánico medioeval. Busca ordenar, a partir de un articulador idiomático, el latín y el griego, el conocimiento sobre lo interno, no para dirigirlo, sino para intercambiarlo, para inventariarlo. Lo interno y lo externo, lo público y lo privado están desintegrados.

Esta escuela primaria colonial y elitista, en la que el conocimiento del idioma y la caligrafía adecuada marcaban la diferencia entre dirigido y dirigente, era donde el concepto de letrado estaba unido a la riqueza, la belleza y la cercanía con un dios sustentador de todos los privilegios. Por supuesto, los ritos también se pronunciaban en latín.

Por otra parte está el modelo republicano basado en las ideas de libertad, igualdad y fraternidad reglamentadas y, por lo tanto, limitadas al contrato social y la ley. En los albores de la independencia aparecen las repúblicas sin la suficiente fuerza para generar una nueva producción, una nueva organización social o una nueva educación.

Dentro de estos parámetros, por inclusión o exclusión, nuestro personaje, el actor de la participación en reintegración, tiene las características que debemos concretar en la interacción dialógica en la acción pedagógica. (Ver documento sobre posturas sociológicas: en particular diagnóstico participativo.)

El currículo: problemas, relaciones, estructuras

La teoría pedagógica desde el Modelo Educativo Integrado (M.E.I.), iniciado en Colombia, Chile, Venezuela y México durante los años 1966-1970, emerge de óptimas tradiciones pedagógicas renovadas por los factores científicos de más alto desarrollo en su momento⁹.

La dislocación tradicional de los principios pedagógicos en América Latina, especialmente en Colombia, conlleva a una práctica que prioriza la entrega en términos culturales de conocimientos, tecnología y técnicas de adiestramiento, sin mediar un proceso crítico que supone como primera condición la coordinación de los principios pedagógicos-educativos que gestan una concepción global de la educación y una territorialización de sus posibilidades, localización.

El currículo debe atender problemas: mediante relaciones creativas y pertinentes estructura el diseño pedagógico. Un segundo paso requiere de un proceso que supere la inyección masiva de conocimientos, redefiniendo el papel de la educación en la sociedad y todas las formas específicas de educación. En tal sentido, el problema a resolver es el de interrelacionar los intereses del grupo social con los conocimientos. Los intereses que surgen no sólo del proceso productivo de bienes, sino también de su consumo y uso, exigen de la educación un sistema de valores que convierta dichos intereses en socialmente funcionales. La educación, al promocionar y perfeccionar valores, normas, modelos de ser humano y prodigárselos por medios pedagógicos a los estudiantes, constituye una de las funciones sociales más eficaces para el mantenimiento de las condiciones reales. En este sentido, el currículo tiene en cuenta lo ideológico y la cultura y no se limita sólo a desarrollar *“el hombre práctico que necesita la producción”*.

Hay una esfera ideológica y social que la educación –en todas sus manifestaciones– realiza como agenciamiento, la cual consiste en mediar el aprendizaje para un mejor desenvolvimiento del ser humano educado en la comunidad.

La integración de la ciencia, la democratización de la cultura, la unidad de estos procesos con el trabajo y la comunicación inmediata y explícita de los mismos son los principios que se concretan en el currículo. La concreción del quehacer curricular que se propone en términos de estructura pedagógica es la siguiente: una configuración teórica, otra tecnológica y otra técnica. La teórica está constituida por la matemática –compuesta por el álgebra, el orden y la topología–, la comunicación –formada por la semiótica, la psicología y las ciencias sociales– y el movimiento contenido en la cibernética, la música, la danza y la educación física. La tecnológica está determinada por las llamadas tecnologías de la información y la comunicación, y lo técnico por todas las infraestructuras de lo pedagógico (la biblioteca, el taller, el laboratorio, el exploratorio, el conversatorio, Internet, etc.).

La evaluación: entender y comprender en la reintegración

Los siguientes enunciados son fundacionales de un entendimiento y comprensión de la dinámica de reintegración:

- a. El sujeto es real y tiene su propio análisis.
- b. No hay servicio sin ética.

⁹ En particular, la obra matemática de Carlo Federicci y la educación que recibió Germán Zabala con la escuela Bourbaki en Matemática, así como los intercambios con Maurice Godelier en Antropología económica, con Charles Betelhein en planificación, con Louis Althusser en Filosofía, con Henry Lefebvre en sociología de la vida cotidiana, con Jean Piaget en la investigación de epistemología genética para lo pedagógico y los trabajos de pedagogía cibernética con Louis Couffignal.



- c. Integración de las diferencias.
- d. Cuando uno existe, hay goce.
- e. Métodos lógicos y explícitos.
- f. Cada quien existe y se ubica.
- g. Principios realistas en la acción humana.
- h. La felicidad es una adaptación al medio.

La verdadera evaluación incluye y afina, desarrollando estos principios relacionadores, lo personal y lo individual con lo grupal y colectivo.

Entender¹⁰ es vivir el momento del aprendizaje y del conocimiento. Entender (del lat. *intendĕre*, dirigir, tender a). Entender es tener una idea clara de las cosas. Saber con perfección algo. Discurrir, inferir, deducir. Saber manejar o disponer algo para algún fin. *Se entienden bien CON el nuevo proyecto*. Avenirse con alguien para tratar determinados negocios. *Se entiende muy bien CON el director*.

Estas diversas acepciones del entender nos permiten ver su dimensión. Según Federicci, el comprender es diferente: hay que volver a lo realizado, hay que repasar para ver qué hemos hecho. Eso es la comprensión. (De *comprehender*)¹¹

- 11. tr. Abrazar, ceñir, rodear por todas partes algo.
- 12. tr. Contener, incluir en sí algo.
- 13. tr. Entender, alcanzar, penetrar.
- 14. tr. Encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro. Comprendo sus temores. Comprendo tu protesta.

La evaluación y el acompañamiento de la reintegración

“Construir una visión con sentido, que nos oriente”

Germán Zabala

- 15. Sociedad (*Sólo vale la pena vivir para vivir*. Joan Manuel Serrat).
- 16. Cultura (*Qué bendito el espejismo de intentar ser uno mismo*. Luis Eduardo Aute).
- 17. Aprendizaje (*En las letras de Rosa esta la rosa y todo el Nilo en la palabra nilo*. Jorge Luis Borges).
- 18. Economía (*No hay que confundir valor y precio*. Joan Manuel Serrat).

El método de evaluación

- 1. Ética y epistemología en la evaluación.
- 2. Lo real hay que construirlo, no está dado, no es acabado; lo real no tiene leyes.
- 3. Ir más allá de la historia y de los síntomas.
- 4. Usar el ejercicio de pensar para mejorar.
- 5. Claridad para hacer y mejorar.
- 6. El hacer se resiste al saber.
- 7. La responsabilidad es transformar con propósito.
- 8. Análisis de las posibilidades.

¹⁰ Tomado de: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=entender

¹¹ Tomado de: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=comprender

Utilidades plenas y transutilidades

Reconocerme como animal, con todos los traspasos, vale decir, del pez al anfibio, liberación total del cuerpo del agua; del anfibio al saurio, liberación de la cabeza del suelo; del saurio al mamífero, locomoción en cuatro patas; del mamífero al primate, adquisición de la estación asisa; del primate al homínido, un ser que de arborícola pasa a ser sabanero volviéndose biológico o de frontera, y del homínido al hombre, adquisición de la estación erecta, del lenguaje y del pensamiento.

Lo anterior significa saber de mi ascendencia filogenética y de mi concreción ontogenética aquí y ahora, y reconocer en ello al otro en el deseo y reconocerme yo en mi deseo, sin caer en el narcisismo del *conócete a ti mismo*. Asumirse naturalmente, biológicamente, humanamente, y no como el ser primordial de la creación, de la evolución, nos saca de la enajenación producto del desarrollo de la división social del trabajo, en cuyo marco el individuo es tomado como fuerza de trabajo para generar una relación vectorial de fuerza que lo deja sólo en eso: en ser masa del poder, rebaño del pastor, consumidor del mercado, un número en un registro académico. Estos elementos nos estructuran a través del dinero, y él nos iguala o desiguala según la magnitud en que lo poseamos, la cual es fijada por la labor. Por eso, el trabajo es el determinante de una sociedad donde impera el dinero.

Pero, el trabajo es sustituido por el quehacer, porque la crisis de la factoría y de la fábrica es total. Así, una pedagogía para producir objetos ya no es posible: no interesa reproducir obreros, ni operarios. Se requiere de una pedagogía que actúe en las relaciones. Una pedagogía que nos humanice, y humanizarnos no es aislarnos, no es masificarnos; se acabó la uniformidad y la exclusividad. La pedagogía del traspaso es cultura de transformación.

La cultura es la expresión ideológica de las comunidades, de las multitudes, a partir del excedente social que constituye la historia. Este hecho le permite a la misma sociedad retroalimentarse para establecer el reciclaje económico de su perpetuación, para ser la protagonista de su propio destino¹². En el transcurso del tiempo ese reciclaje se conserva con la tasa de retorno que se funda entre el consumo y la producción para establecer, con el trabajo, la base material para satisfacer las necesidades humanas. La naturaleza y la cultura producen la antropología; la etnografía aprende a ver la realidad.

La comunicación y su forma inducida, la publicidad, inoculan permanentemente cambios en los valores de la sabiduría popular, y así van desarrollando una cultura popular en transformación constante. Cuando la cultura radica en la utilidad para el usuario, la referencia académica se obliga a estar ligada a los intereses populares, y cuando se examina lo transútil, el arte, los imaginarios, el mundo simbólico como dictadura refinada de enlatados, telenovelas, etc. se abandona la anterior represión cultural, expresada por los medios de comunicación en manos de los intereses ajenos a la utilidad directa.

¹² "En América India había que producir los sentimientos para producir la movilización contra España; ahí está Bolívar para simbolizar el poder y la vocación por él, antes que sacramentaciones de poder. La independencia de la Nueva Granada con Bolívar a la cabeza demostró la justeza de este principio político si copian tuvieran que haber primero vuelto a Bolívar el símbolo de una unión entre el poder político y el religioso". Vladimir Zabala. (1976). *La influencia de la independencia de USA en la independencia del Nuevo reino de Granada. Ensayo ganador del bicentenario de la independencia de los Estados Unidos*. Bogotá.



El proceso tecnológico, el energético de la fusión nuclear, el desarrollo de la microelectrónica y el avance metodológico de la cibernética rehacen el ciclo entre la producción y el consumo hasta el punto de establecer nuevas relaciones con nuevos patrones de comportamiento humano; los medios de comunicación producen el espectáculo; el arte y el deporte son reciclados económicamente para redistribuir la riqueza, o, mejor dicho, realizan la ficción de redistribución, de bienes y servicios en educación, salud, vivienda, etc. Parece que viendo dichos bienes, el usuario se siente feliz, aunque no sea su poseedor; es aquí donde la cultura se recrea para producir las soluciones sociales y florece la nueva expansión de la cultura.

Toda cultura cuando se comunica genera niveles semióticos y semánticos: la comprensión del mundo, el conocer a través de un emocionar, un lenguajear, un pedagogiar y un categorizar para alcanzar a decir *éramos menos distintos que lo que creíamos*, todo esto produce las colisiones y los cambios en la comunicación.

Cuando un ser humano, por cualquier motivo, necesitó que lo sustituyera otro en su lugar, se vio obligado a comunicarle el proceso de las manipulaciones en que debía reemplazarlo¹³. Estos reemplazos en la acción social, con el transcurrir de los años, se convierten en la memoria colectiva¹⁴. Tal comunicación de la cultura responde a preguntas como: ¿de dónde venimos?, ¿para dónde vamos?, ¿quiénes somos?, ¿a qué le apostamos cuando avanzamos?

La cultura articula de alguna manera la estética, la ética y la lógica, y genera unas destrezas culturales del receptor y del productor de la misma. Las instituciones y la cosificación dimensionan lo lógico, el arte lo dinámico, la homogeneidad de la soledad lo estético, mientras que la ayuda entre los pueblos, mediante las destreza sociales, será lo ético, lo axiológico.

Construcciones sociales

La manera latinoamericana es la infraestructura de la formación ideológica de nuestra economía, que se forjó en el desfase que siempre se dio entre las relaciones sociales de nuestras grandes poblaciones y el desarrollo de las fuerzas productivas. En nuestra América, el desarrollo de la democracia está íntimamente ligado a las relaciones típicas de nuestra familia extensa, en la solidaridad social y, sobre todo, en la nivelación económica de la comunidad¹⁵. La manera es:

- La comunicación de la cultura.
- La infraestructura de la formación social.
- Lo primero para evidenciar la manera es encontrar la riqueza primaria de la comunidad:

Los pueblos subsisten con la riqueza cultural de su manera de hacer las cosas, cuestión que se expresa en su lógica interna de pensamiento, que manifiesta la lógica de la estructura a la cual constituye como cultura: ésta es una lógica estructural. Los excedentes económicos surgidos de la subsistencia y producto de la relación social de su organización filial, ecológica y ergológica

¹³ En el fondo se trataba de cómo transmitir a otro la abstracción mental que había hecho de los diferentes adiestramientos que utilizaba en el proceso del trabajo específico en que lo debían reemplazar.

¹⁴ En el sentido de ser la lógica cotidiana de la manualidad social. Es sobre esta manualidad que se diseña la actividad de la producción social y sobre la cual se ha construido el edificio de la economía hasta nuestros días.

¹⁵ Gabriel Zuluaga. "La abstención una posición científica". En: Periódico *Camilo*. Número 5. Abril de 1974. Bogotá.

proponen la razón de su fuerza, que es el poder de su relación social como cultura. La comunicación de la cultura y la gnoseología de la cultura se convierten en la construcción de la historia y constituyen los elementos dinamizadores del concepto *manera*¹⁶.

La articulación específica de la naturaleza y la cultura producen la *manera*, que es analizada por la antropología económica, se manifiesta en:

- La lógica interna de pensamiento (Cultura)
- Los excedentes económicos (Subsistencia)
- La relación social (Organización)
- La razón de su fuerza (Poder)¹⁷

La lógica interna del pensamiento (La cultura)

La lógica interna de una sociedad es una forma de sincronizar los posibles. Es la organización de las ideas a través de la estructura del conocer, mediante unas leyes que organizan de una cierta manera las cosas. La realidad es lo que se alcanza a percibir de lo real. Lo real es uno para todos. La realidad es distinta para cada uno¹⁸.

Las estructuras de pensamiento en la lógica latinoamericana son distintas a las lógicas del viejo mundo y a las de Norteamérica, que borraron al nativo de Indoamérica. Ello se manifiesta en que las europeas son lógicas que corresponden a conjuntos o clases disyuntas, “bien clasificadas”, sin puntos de intersección y hechas para ser reunidas, sumadas, etc. Las estructuras de Indoamérica corresponden a clases con intersecciones, donde una clase se confunde con otra y los ricos y los poderosos son compadres de los oprimidos, lo cual hace que éstos últimos no sientan recelo de sus opresores. Por el contrario, los detentores del poder son leídos como seres que les van a responder en momentos difíciles y, por ello, las clases subalternas lo esperan todo de afuera. Muchos de los reincorporados no decidieron la integración al proceso de paz, ésta fue una decisión de sus jefes. Pero, en esta lógica que estamos describiendo semejante conducta es legítima. Fue de igual manera que ayer ingresaron a la guerra. Y así es como se produce un círculo vicioso –no virtuoso– de guerra y paz, a partir de estructuras sociales basadas en la familia extensa y la lógica de las comunidades.

Esta estructura de pensamiento genera sus propios imaginarios, debajo o tributarios de los imaginarios dominantes desde siempre por la imposición europea occidental. Es el caso de la santería cubana y brasilera o de la religiosidad azteca dentro de los ritos de la Guadalupeana o de la nuestra con la virgen de Chiquinquirá y el señor de Monserrate. Las cosas están en la dinámica de la imaginación. La lógica de pensamiento que está presente en el sujeto le determina la forma de entender el mundo. Es, además, en esa lógica por donde circula el poder, o las relaciones de poder; ésta es la comunicación de la cultura

16 René García. (1970). *De la crítica de la teología a la crítica de la política*. Frente Unido. Bogotá.

17 Maurice Godelier. En su obra *Racionalidad e irracionalidad de la economía* plantea la antropología económica, y en *Mito, fetichismo y sociedades primitivas* avanza mucho más. Sin embargo, el concepto de *manera* es específico de nuestra reflexión, sin negar que Godelier nos sugirió avances fundamentales en el acercamiento al problema al superar la visión de la economía política y adentrarnos en la crítica de la misma.

18 Jorge Eliécer Gaitán. (1949). “La realidad”. *Documentos para una biografía*. Bogotá, Imprenta Municipal. Pág. 64.



que se da; esta es la infraestructura de la formación social: ella se da como manera de la exuberancia o como manera de la escasez, y se expresa en una lógica de la carencia o en una lógica de la abundancia¹⁹.

Los excedentes económicos (La subsistencia)

La investigación para este propósito se inicia en Chiapas²⁰ con los zinacantecos. Los resultados de la misma ponen en evidencia una estructura indoamericana subyacente al manejo del modo de producción capitalista, la cual subsiste y se desarrolló durante el acoplamiento de nuestra estructura primigenia a Occidente²¹. Por otra parte, el acontecimiento más sobrecogedor que existe en la historia del conocimiento se remonta al instante en que el capitalismo encontró en la forma elemental de la plusvalía el infinitesimal que estructuraba en sí mismo el valor conceptual y la base de la riqueza. El incremento de dinero, que es visto por el capitalista como un fetiche, como una cualidad de la mercancía en nuestra estructura latinoamericana, ese excedente está unido al poseedor de los medios de producción como dador de la riqueza. Es por eso que los grupos subalternos se unen al poderoso o buscan como máximo propósito que los poderosos los reconozcan como existentes. ¿Hasta qué punto constituye la movilización militar de las autodefensas expresión de esta lógica desde los grupos emergentes por la “ganancia rápida del narcotráfico”?

Esta estructura de excedentes singulariza una gnoseología directa tanto para el tiempo histórico, vivencias ancestrales, como para el tránsito del campo a la ciudad, etc. Lo mismo que el carácter del espacio y el referencial epistemológico del pensamiento. El ser humano de Indoamérica sintetiza en un solo acto el concreto-concreto, el concreto pensado y el concreto real, superando la visión objetiva de la ciencia que actuaba sobre el conocimiento de un mundo discreto de objetos separados bien diferenciados (lógica europea). Por primera vez, las ciencias sociales actúan sobre un espacio continuo donde el concepto de la parte y el todo no existe, ya que al hablar de plusvalía tenemos a esta mercancía por excelencia como la unidad de medida y a la vez como clase, como la acumulación en abstracto para definir el capital²². Esta es la concreción más completa del modo de producción capitalista, que es lo que entendemos por el modo que impone la extracción de los excedentes sobre la manera cultural propia, convirtiendo la exuberante realidad latinoamericana en apenas un proceso de subsistencia a través

19 El concepto de *estructura* es tomado de Levi Straus en *Antropología Estructural*, en *Lo crudo y lo cocido* y en algunos planteamientos de *El Pensamiento Salvaje*. Las lógicas son tomadas en la obra general de Jean Piaget y de la lógica matemática para explicar los procesos de abundancia de América, esto se encuentra y es objeto de investigación en las diferentes exposiciones de la metodología Golconda, pero de manera especial en la obra económica de Germán Zabala.

20 Manuel Zabala. (1961). *Tesis de grado UNAM*. Ocoxingo. Chiapas.

21 Guillermo Rendón. (1972). *Teórica del Arte*. Bogotá. 1972.

22 “Consideramos al productor capitalista como propietario de la plusvalía que produce, o si se quiere, como representante de todos sus copartícipes en el botín. Es decir, empezamos estudiando la acumulación en abstracto, simplemente como un factor del proceso directo de producción” Véase: Carlos Marx. (1985). *El Capital*. Fondo de Cultura Económica. Pág. 474. México.

de los excedentes de hambre²³. Por ello, al reintegrado no le interesa salir del programa, no le interesa ser competente, sino más bien competitivo frente al que tiene junto así para que éste no le haga sombra a los recursos de que ya dispone; pero, si no hay otra opción, es solidario con ese otro u otra que tiene al lado. (Habría que indagar mucho más acerca de aquella afirmación según la cual la mujer, cuando actúa sobre el hombre, lo hace más responsable en su relación con los recursos).

La relación social (La organización)

La relación social es la correspondencia entre la necesidad social y la aptitud personal²⁴; constituye la base de la organización de la formación social y, por ende, de toda organización transformadora, convirtiéndose, así, en la constructora de todo embrión de nuevo tejido social. En el proceso histórico vivido por nuestras comunidades, el recorrido que estructura los pasos de la cultura para anunciar en la memoria colectiva el acontecimiento de la lógica de pensamiento de un pueblo, lugar de la tradición y la creatividad, ha quedado demostrado. Los reintegrados no son la excepción de esta lógica de lo posible y lo probable, que desde las demandas sociales y con las responsabilidades individuales resuelve las posibilidades de la organización, superando la estructura de nivelación por lo bajo y produciendo niveles de cualificación por lo alto, siempre y cuando se sepa estimular los factores culturales de prestigio, respeto, reconocimiento y afinidades culturales.

Cuando esta lógica integra la necesidad social y la aptitud personal opera y actúa una red de conversaciones y emociones que se traduce, a su vez, en una red social donde la arbitrariedad del pensamiento y la artificialidad de las acciones coinciden. Es así como se descubre el hilo conductor de la manera específica del grupo social dado, articulado al modo de hacer las cosas de la cultura dominante.

La razón de su fuerza (El poder)

¿Cómo opera la cultura como vehiculación del poder? Esta operación se forma en la articulación de la comunicación y la subarticulación de la cultura: existe el mecanismo implícito de dichas claves que es la cultura propiamente dicha y el proceso explícito que es la publicidad. La publicidad es la centralización de la información, es la circulación de los bienes y servicios suntuarios, de consumo, educativos, de salud, hasta llegar a la publicidad de la publicidad. La mercancía, los bienes a través de la publicidad, tienden a la uniformidad de los usuarios. La uniformación es la divisa de la unidimensionalidad: quitar el resto de dimensiones humanas y sólo trabajar lo

23 Esta tesis se presentaba con lo sucedido a Sidauto S.A. (empresa de transporte urbano de Bogotá) como el excedente de hambre. En la tradición oral de Golconda, este era el factor de correspondencia entre lo teórico y lo político, y como el sacerdote era el recolector de excedentes de hambre, se legitimaba su decisión en la organización.

24 La necesidad social es la investigación, y en el encuentro de su existencia es que se constituye la metodología; la acción es la pedagogía, mientras que la aptitud personal desarrollada por la acción es la participación que construye la psicología social. La necesidad social suministra las fuentes para la investigación, pero, una vez visto quienes son los actores, los promotores, se desarrolla la organización, que no es sino la metodología del cambio que dinamiza la aptitud personal hacia una actitud para la acción, la pedagogía y, finalmente, la participación, o sea, la psicología social encuentra los mecanismos claves de promoción de las estructuras sociales. La pedagogía aquí no es teoría del aprendizaje, no es un discurso externo para aniquilar los valores de la estructura. La pedagogía es la acción de la sociedad para perpetuarse por medio de la tradición, es también la acción de la sociedad para renovarse, es la transformación.



emocional (dimensión derecha del cerebro)²⁵. La propaganda en el nivel político cumple lo que la publicidad hace para el mercado; hoy están muy involucradas y por ello confunden los espacios del poder en los grupos de elite, en los grupos de presión y en los grupos subalternos. Los reintegrados son un estamento que comporta relaciones con los tres grupos antes mencionados y con los individuos pertenecientes a los mismos.

La comunicación de la cultura y la construcción de la historia constituyen los elementos dinamizadores del concepto *manera*. El poder es el ejercicio de fines y medios para ejecutar un proyecto humano, es la cuestión central del movimiento social. ¿Hasta qué punto los actores violentos más que una forma de guerra son movimientos sociales de cambio o de resistencia al cambio que usaron los medios violentos para perpetuar su lucha y sus propósitos, los unos contra el Estado y el régimen y los otros sosteniendo al Estado y al régimen? Hoy, miembros individuales de ambas estrategias y colectivos de las autodefensas están en la reintegración. De las cuestiones a indagar hace parte esa relación saber de la cultura-obtención del poder, esa dinámica que va del Príncipe de Maquiavelo al principito, que, para nuestro caso, sería del comandante al comandantico. (Ver Vladimir Zabala. “La Individualización colombiana de la guerra el caso del comandante”. II simposio de Historia. Chiquinquirá, 1987.)

El ser humano como producto y productor de traspasos

Los traspasos del ser humano se concretan en la cultura y la educación. La cultura es el subconsciente de la sociedad, por eso son distintos la ciencia y el conocimiento, el conocer y el saber²⁶.

El diálogo no se está dando entre saberes, sino que parte de sabihondos o sabios, aunque debería ser entre conoceres, entre seres de conocimiento; no entre conocedores. Un ejemplo de esto es el conflicto que se vive entre la opinión pública (juicio de sabios) y el dolor del pobre, que resiste con su cultura a la agresión permanente de dicha opinión pública. Por ello, hay que superar el logos dominante y hay que ponerse en escucha de la ciudadanía, de la que existe, de los ciudadanos y ciudadanas que piden justicia.

Para ello se requiere vivir la cultura de que se trata sintiéndola para entenderla y, así, participar en sus producidos, en sus acciones. Participar es una realidad y no una posibilidad en abstracto²⁷.

La herencia del ser humano de estas latitudes tiene un contexto latino, como espacio donde se articulan los traspasos. Lo *latino* implica heredad, lo *latino* se concreta en la historia de dos mil años de humanidad. Al decir *latinos* estamos hablando de la acumulación cultural que nos ha permitido a todos llegar hasta aquí; la herencia articuladora mundial es latina, los imperios,

25 Valdemar De Gregori. (1980). *La amerindia*. Río de Janeiro.

26 En los barrios de Bogotá cuando el Congreso Eucarístico encontramos la presencia de los anapistas en las reuniones de bienvenida, lo cual nos llevo a preguntarnos si era una opción oportunista de tipo electoral o era más de fondo. La investigación religiosa que se hizo en el M.E.I. probó que era estructural. Rojas Pinilla recogía elementos religiosos populares y además formas de protesta social como la anteriormente planteada por Gaitán. Ver, Periódicos 10, 11 y 12 del Frente Unido, III época, abril a julio de 1970. Bogotá.

27 Toda la opción de Golconda, cuando en 1970 apoyó la movilización de la Anapo y se decidió a abandonar la tradición abstencionista determinada por la acción de Camilo, es manifestación de este problema.

después del romano, han operado sobre su modelo, los pensamientos, después del griego, se han relacionado como su acumulado.

Lo *latinoamericano* junta estas dos dinámicas: la de cambio y la de conservación. Entonces, eso somos. Todos los hechos que señalamos y otros más son europeos y, sin embargo, en nosotros siguen jugando como imaginación de una realidad que nos es superior en creatividad.

Lo *indo-americano* y lo *afro-americano* integran en la raza cósmica de que nos hablara Vasconcelos el metal de los sajones, la tierra indígena, el aire occidental, la madera negra y la piedra oriental en una síntesis sin precedente en el planeta. América si es otra cosa²⁸.

Seguridad, libertad, trascendencia, angustia

Escenarios autónomos

Estos elementos vitales y culturales del ser humano, la seguridad, la libertad, la trascendencia y la angustia, son los campos de conceptualización del modelo en el espacio, el tiempo, el individuo y la sociedad articulados con la actividad sensorial humana. La práctica social del trabajo, la comparación de visiones y los modelos de transformación conforman el escenario donde se realiza el acto pedagógico a través de los mapas de búsqueda y de recorrido que se expresan en los contextos curriculares: el programado, el suministrado, el asimilado y el aplicado actuando en el control del obstáculo epistemológico, el límite de conciencia posible, el quiste psicológico y el factor de resistencia al cambio, que se viven en el campo científico, en la organización social, en la cultura y en el campo administrativo²⁹.

Estos controles elaboran los principios del Proyecto: la articulación de la ciencia, la integración del quehacer, la democratización de la Cultura y la concreción de la comunicación³⁰. Estos campos son comprendidos en lo histórico, en lo político, en lo pedagógico, en lo tecnológico de la realización en las diferentes áreas de formación, y en la articulación de los conceptos de todo el Proyecto.

En este terreno hay que tener el mayor cuidado, pues las aplicaciones tecnológicas que se ofrecen en la acción, reflexión, teoría y práctica denotan lo visible y lo invisible del proceso pedagógico, esto es, la sistematización de las aplicaciones tecnológicas, articuladas como arte, como movimiento y como ciencia.

28 Consideraciones continentales: el programa REA de la Universidad Simón Rodríguez de Caracas (Venezuela) y, en fin otros modelos de educación política, como el de la escuela política del Frente Sandinista de Liberación Nacional en Nicaragua, así como el de la escuela de sociología militar de Lisboa en Portugal, los procesos vividos en Chile durante la Unidad Popular y las experiencias del Sistema nacional para la movilización social de SINAMUS del gobierno peruano del general Velasco Alvarado, todas ellas fueron sugerentes de estrategias y de aplicaciones específicas, en ellas GOLCONDA se expresó, se hizo y se mantuvo.

29 El quiste psicológico se evidenció en épocas recientes en investigaciones realizadas en torno al pensamiento de Gaitán. Sin embargo, el fenómeno que lo expresa se tenía contemplado en toda la estructura de prejuicios de la reflexión psicológica. El obstáculo epistemológico y el límite de conciencia posible de Bachelard y Goldman se trabajaron en la metodología M.E.I. desde sus inicios.

30 Modelo Educativo Integrado. Textos de trabajo de las diferentes áreas. Barrió Galán, Bogotá, mimeógrafo, 1967.



Este panorama es la base para sistematizar la realización, el hecho pedagógico y cultural que el modelo propone a la sociedad. Es en la práctica donde se evalúa si las tácticas y estrategias pedagógicas corresponden a las lógicas de la sociedad y, por ende, a la lógica de los individuos. Es allí que se resuelve la seguridad, que es la asistencia con afecto, la libertad, el respeto a la búsqueda y a lo encontrado por cualquier ser humano, la transcendencia como óptimo humano, y la angustia, el riesgo como motor de la búsqueda.

Mientras no se tenga en claro que la cultura es una lógica de pensamiento que da sentido a la manera como los seres humanos entendemos el mundo que nos rodea a través de los valores, los prejuicios, las normas; mientras no comprendamos que la cultura es el espacio en el cual encontramos nuestra razón de ser, nuestras claves de interrelación con los demás y sus motivaciones más profundas para actuar en una realidad, que, a veces, es de resistencia inmediata a la hegemonía y otras de complicidad nunca definitiva con la dominación, no será posible una realización educativa coherente, consistente y completa de nuevo contenido humanizador.

La pedagogía popular hace que los conocimientos se construyan en torno a la experiencia, a la visión que se tiene de la realidad, de lo vivido.

“Nadie libera a nadie, nadie se libera sólo, los hombres se liberan en comunión. Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”. Paulo Freire

Por esto, la experiencia vivida en este largo proceso ha comprobado que nadie educa a nadie, cada uno construye su conocimiento directo o indirecto, cada experiencia y la vida, aun cuando el conocimiento sea mediado y aun cuando, al hablar del facilitador del conocimiento, estemos presentando a un mediador. El adulto y el niño, todo ser humano, son portadores de conocimientos que manifiestan en sus acciones, sentimientos y razones y desde los cuales recibe las mediaciones.

Así, entendemos que la cultura, en particular, la educación, y, específicamente, el acto pedagógico, es el lugar estratégico por donde deambula conflictivamente el poder. Estamos, pues, en la construcción de un conocer que legitime la participación y consolide la autonomía humana como actos de conocer, que se articule desde el poder, desde la imaginación.

La interacción comunicativa orienta el problema hacia el conocimiento de intereses universales, acumulados históricamente en un intercambio que genera su desarrollo. Todas estas estrategias coinciden en concebir el pensamiento como algo que se construye.

Por ello, podemos afirmar con toda posibilidad que hoy no hay lugar para las certezas absolutas y los dogmas inmodificables, que la pedagogía no es teoría del aprendizaje. No es simplemente “una comunicación especial de la actividad humana por finalidad”.

La educación debe partir de esta comprensión pedagógica para ser un espacio de poder: quien tiene el poder moldea la cultura y quien moldea la cultura termina por obtener el poder. Esta fue la función de la escuela doctrinera durante la conquista y la colonia, la intención de la escuela republicana en toda la independencia y constituye la actual estrategia de la escuela moderniza-

dora en la contemporaneidad, que es la estrategia industrialista para producir desde la pedagogía objetiva un manipulador de objetos, el asalariado.

La seguridad, la libertad, la transcendencia y la angustia son los temas centrales que permiten la búsqueda y el encuentro de lo nuevo. La creatividad en correspondencia con la libertad permite que comuniquemos la cultura para saber y hacer mejor las cosas. Y esto sucede creando una visión general para contrastar, una articulación específica para organizar, una conformación para posibilitar y un criterio para orientar, cuestiones que se concretan en los escenarios autónomos donde las competencias tienen la palabra y los resultados.

Ellas son:

- Competencias básicas humanas.
- Competencias laborales generales y específicas.
- Competencias ciudadanas.
- Competencias de reintegración.

Concreción de las competencias y su quehacer

La orientación central de este diseño pedagógico es integrar en la acción la aptitud personal con las necesidades sociales mediante la actividad relacional del esfuerzo colectivo.

La pedagogía tiende a articular la aptitud personal con la necesidad social. Los actantes, los posibles competentes voluntarios (participantes) son el polo de la aptitud, y la familia y “la comunidad” son el polo de la necesidad social. Para hacer crecer la capacidad del individuo para comprender su entorno social y responder democráticamente a las expectativas se debe formar en la observación analítica, “*ver lo que no se ve*” (Galileo Galilei), es decir, investigar. Por ello, el investigador ha de ver como el que más los interrogantes de la comunidad (investigación).

Pedagógicamente, se retorna la ciencia a los máximos niveles a la comunidad en forma sencilla y profunda (formación).

En la práctica, la singularidad de las fuerzas en juego ha desarrollado la técnica de la dinámica de la historia en la concreción de los quehaceres (capacitación).

Hay un reflejo entre la producción científica y la producción artística; la primera como expresión de los máximos desarrollos de la civilización y la segunda como manifestación de la cultura. Los pueblos sintetizan en sus historias la articulación de la ciencia y el arte en la cultura; por lo general asimilan la ideología de quienes dominan, hacen suyo durante largos períodos el punto de vista de sus conquistadores.

Los pueblos manifiestan pedagógicamente la pasividad convirtiéndose en auténticos receptores sin otra función que esperarlo todo desde fuera. Dinamizar la recepción, recuperar la capacidad de imaginar y de crear, desatar la norma interior que permita hacer las cosas con emoción es el asunto pedagógico (recreación).

El conversatorio comunitario es el fundamento primordial de la experiencia en la que no existe un maestro que enseña y unos alumnos que aprenden, sino un grupo que desea hacer reflexiones de lo realizado, de lo hecho, y busca los modos de saber para producir un conocimiento propio. Se trata de una práctica participante en la que se desarrolla el enfoque pedagógico.



gico de “aprender haciendo”, el conocimiento se asimila a través de una acción que se concreta y que implica la realidad, para luego reflexionar sobre ella. Aprender es un desafío, aprender algo viéndolo y haciéndolo es más formador que aprender simplemente con un enfoque informativo de contenido. Por otra parte, se desarrolla el principio de “aprender a aprender”. No llegamos al conocimiento como algo ya dado y acabado, de lo que se trata es de crear instrumentos y de formarnos para adquirirlos y aplicarlos. Con esto buscamos orientar al grupo para que construya sus propios conocimientos teóricos y prácticos. El pensamiento y la reflexión brotan de determinadas situaciones que se aparecen como problemáticas y vuelven sobre la realidad que las origina para transformarla.

Esta transformación crea las condiciones necesarias para la disposición creativa. “Aprender creando” es la nueva situación de formación, ya que son las situaciones problemáticas las que activan la inteligencia. Los problemas no se evidencian a partir de abstracciones, sino a partir de cuestiones concretas que suscitan una práctica en el terreno donde la cultura permea la decisión. Una decisión que se constituye a partir de un estilo de trabajo que supere el proceso puramente mental, interior o meramente ideológico, ya que no consiste en una transformación de las ideas de modo autónomo o independiente de otras esferas del proceso social. No es tampoco una marcha de la teoría y los métodos hacia la acción, sino el desafío de la realidad, de una práctica que conduce hacia problemas teóricos, metodológicos y técnicos. A partir del trabajo y la reflexión se va aprendiendo a hacer, a crear para aprender a realizar, para aprender a decidir³¹, para aprender a enseñar.

El proceso de conocer y las competencias

El qué y el cómo conforman el modo de conocer, y ese modo de conocer se determina por paradigmas.

Es paradigmático el sistema escolar en tanto determina qué se conoce y cómo conocerlo. Además, significa un obstáculo epistemológico para otro modo de conocer. Hoy se reconocen ya como válidos el conocimiento cotidiano, el ideológico, el técnico y el cultural y no solamente el escolar, que además se confundía como un sucedáneo de lo científico.

En un lapso corto se han ido acrecentando las situaciones para erigir un mundo diferente, con mayor transparencia, con una logística de más tesón en relación con nuestros rastros culturales, con los acontecimientos primordiales en nuestras huellas, en nuestro recorrido. Un mundo así es más propio, más conocible, más aprehensible y, por ende, más feliz. El conocimiento, la cultura y el poder están en una superficie de encuentro, que trasciende la corriente función instrumental del conocimiento al servicio del poder para ingresar en el continente epistémico de la creatividad, en el que se funden en realidad indisoluble. El poder así concebido es el espacio donde se desenvuelven los conocimientos, los posibles que tiene la gente. La cultura es la dinámica vital y social que convierte al poder en forma de vida, aunque dialécticamente haga emerger en el modo de vida la negación del poder.

El equipo de trabajo que se constituye no parte de cero en cuanto a conocimientos; la acción se emprende con un esquema conceptual con motivos resultantes de una práctica de lucha co-

31 Plan Sebucan. Recopilación de discursos por el Ministerio de Cultura. Caracas. Imprenta Municipal. 1983.

tidiana. Es a partir de ellos desde donde se inicia la formación del individuo en lo colectivo y el papel del colectivo en la investigación.

Este método se da sobre las cosas y los eventos. En su contexto, se entiende por *las cosas* las materias y su conversión en objetos por el proceso de uso y consumo en un substrato biológico, físico y antrópico y en una línea ascendente-semiológica que nos comunica toda la biología del conocimiento³², desde el momento de las sensaciones, las eficiencias, las asociaciones, las evocaciones, los condicionamientos, las finalidades, las motivaciones, los sistemas, las estructuras y las categorizaciones.

¿Cuál es el conocimiento que supera el instrumento epistemológico para realizar la equivalencia como equipo?

¿Cómo realiza en ese equipo el instrumento equivalencial?

¿Cómo se da lo común en lo diverso?

Hay instrumentos de colectivización. La relación entre el hombre y la mujer estructura el pensamiento, porque desarrolla el emocionar que es la coordinación de consensos para la acción y para la reflexión. En el amor, el sexo frente a frente produce al sujeto, rompe el sexo animal, nos humaniza. El sexo socializado es el surgimiento del sentido. El mundo de lo insensible que no es captado por un organismo aislado, ya hombre o ya mujer, es captado durante el coito, como común. Él es el articulador de la palabra.

Aquí aparece el lenguajear que es la comunicación de la coordinación de consensos y acciones que terminan creando el conversar, que es la base de todas las relaciones humanas plenas de emociones y lenguajes³³.

Un objeto cualquiera, en este caso, el modelo, lo tratamos respondiendo a la pregunta ¿cómo funciona el objeto? Este funcionamiento nos lleva a un porqué estructural: ¿por qué el objeto es así y no así? Es decir, a un conocimiento estructural del objeto. Dialécticamente visto, un funcional lleva a un estructural y así sucesivamente, produciéndose la inagotabilidad del objeto.

Si desatamos lo funcional, a la pregunta ¿dónde? respondemos aquí y a la pregunta ¿cuándo? ahora, ya. Y cuando interrogamos ¿cuál es el estado del objeto?, lo respondemos con lo informático. El aspecto etiológico, o sea, entender cuál es la causa eficiente que nos obligó a conocerlo, culmina los diferentes aspectos enunciados que integrados en un todo constituyen lo que se conoce como *funcionalismo*.

Si hacemos lo otro, lo estructural, el giro en el espacio, el conocimiento diatópico, una vez resuelto, nos impele al estudio del antes, el ahora, el después del objeto, es decir, la investigación diacrónica. Llegados a este punto emprendemos el proceso metabólico de captación y pérdida de energía, el momento crítico. Si finalmente comprendemos el para qué del estudio, entonces construimos lo que han llamado *estructuralismo*. Si los debatimos en la contradicción de sus enfoques, además de la inagotabilidad, encontramos los espacios de comparación entre lo sintópico y

32 Humberto Maturana. (1992). *El sentido de lo humano*. Editorial Hachette, Chile. El primer contacto con el pensamiento de la autopoiesis fue en Chile, por parte del equipo que trabajó con Ranquil. En Bogotá, durante el M.E.I. del Instituto Central Colombiano en 1972 y 1973, estuvo entre nosotros el biólogo Pancho Varela coinvestigador de la Biología del Amor.

33 "Aprovechando el Sol", Cali. Los ex guerrilleros venidos de Santo Domingo, y en la etapa previa del programa educativo M.E.I, tenían un proceso de enseñanza, contenían lenguajes y códigos que pudiésemos llamar de Santo Domingo (lugar en el cual se concentró la Guerrilla del M-19 para el proceso de paz).



lo diatópico, la historia como el hacer de lo sincrónico y lo diacrónico, la teoría crítica resultado de lo informático y lo metabólico, el quehacer no con el objeto sino el quehacer de un sujeto que ha de comprometerse con lo que piensa, en la comprensión de lo etiológico y lo teleológico. Por ello, el método que consiste en elevarse de lo abstracto a lo concreto es el motor del pensamiento, pero también lo es de la historia. Hemos tratado de identificar lo abstracto, lo general, como el análisis de lo diacrónico, y lo concreto, lo históricamente dado, como lo sincrónico. Pero no porque se profundice en lo sincrónico dicho proceso se puede descartar:

“Para comprender la anatomía del mono es necesario comprender la anatomía del hombre”.

“La economía de la burguesía suministra la clave de la economía antigua”.

Para el pensamiento transformador lo importante es lo históricamente dado, lo apropiado por él como un concreto de pensamiento. Para ello se requiere el método de elevarse de lo abstracto a lo concreto, los procesos reales han de afrontar en un mismo momento el conocimiento funcional y el conocimiento estructural, el cómo y el porqué de las cosas. El saber diacrónico que responde a la pregunta: ¿cuándo: ayer, antes, después, ahora u otrora? El proceso del aquí, sintópico, y del no aquí, diatópico, entre conocer el metabolismo o morfología del sistema de que se trate, sus procesos de equilibrio, de desequilibrio, su estado como problema, es decir, su situación informática. En fin, su etiología, y su para qué, su teleología.

Esta es la metodología empleada en la elaboración pedagógica.

El proceso del conocimiento en el quehacer de las competencias

“El conocimiento no es nunca un estado, sino un proceso influido por las etapas precedentes de desarrollo. De ahí surge la necesidad del análisis histórico-crítico”³⁴.

Si el conocer no es un estado, tampoco el saber produce estatus, sino que es una consecuencia evidente ante la precedencia jerárquica. Entonces, ¿qué es el conocimiento? Se trata de un proceso influido por otros procesos, el saber válido que no tiene dudas: “nadie discute sobre la mecánica newtoniana como mecánica de primera aproximación o sobre mecánica einsteniana como mecánica de segunda aproximación”³⁵.

Son epístemes condicionados. Pero existe ese otro saber, el saber utópico, ese que surge de la capacidad homiomórfica del ser humano; el saber que puede conocer lo desconocido, el saber en el que para un caos hay un cosmos, ese saber no válido, con el cual imaginamos. Del primero está lleno el espacio académico, del segundo hay poco, y es necesario para el conocer y el vivir humanos: éste es el saber categorial³⁶.

Entonces, si el conocimiento es así, ¿cómo lo es la dinámica del quehacer?, ¿cuál es la integración del conocimiento al proceso de trabajo?

La educación ha desarrollado el principio de la democratización de la cultura, pero hoy ha de introducir una problemática mayor. Hay que superar el aprender haciendo lo correcto en una

34 Jean Piaget y Rolando García. (1983). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI. Pág. 31. Buenos Aires.

35 Carlo Federicci. (1968). *Elementos de Lógica y Metodología*. Universidad Nacional. 1ª Edición.

36 Eresman. Teoría de los niveles del conocimiento categorial. Estructuras y Categorías. Archivo personal de Germán Zabala curso de la Sorbona. 1963. Notas personales. Eresman es uno de los Bourbaki.

cosmovisión estable, como era la existente sobre todo en lo social, y crear a partir de la crítica teórica una nueva cosmovisión.

Sabemos desde hace tiempo que no hay verdades absolutas, que solo existen verdades relativas a un espacio y tiempo determinados; sin embargo, la fuerza de la costumbre convierte en absoluto lo relativo, y qué difícil es volver a una cosmovisión de libertad.

Hoy, los más afirman el fin de las ideologías, la muerte de Dios y la terminación del mundo feliz, para aventurarse al cambio de lo desconocido. Se requiere una cosmovisión que explique lo nuevo, pero no una vieja cosmovisión “del pasado en copa nueva”³⁷.

En este sentido, estamos en un momento enigmático que ha de tener nuevos paradigmas, los cuales se dan en el proceso vital del ser humano que conoce a través del ciclo de la necesidad-satisfacción y se transforma constantemente en la dinámica de la relación sujeto-objeto.

Lo que para el animal es la información, en el hombre se convierte en la aparición y desarrollo del neocórtex y en el desarrollo del pensamiento-lenguaje; lo que es la conservación del individuo para el animal, en el hombre se transforma en el problema de lo técnico económico, en el *ergón*, la socialización de la naturaleza³⁸. Lo que para el animal es la conservación de la especie, en el hombre se convierte en lo erótico o el eros, la humanización del hombre. El pensamiento está en retardo con la acción. Por ello, el hombre se afirma a través de la negación, esto es, porque lo demás no es: el universal negativo que crea la certeza sensible.

A partir de esta certeza, en la cual hay relaciones necesarias, como la pareja necesidad-satisfacción, y relaciones suficientes, como la pareja objeto-sujeto, se constituye, con el universal negativo y las formas equivalenciales³⁹, el método del conocer, en el que la relación y el instrumento producen la conceptualización dentro de la cual se originan dos procesos, el operacional (algebraico), con el conocimiento como resultado, y el conocer, lo relacional (lo abstracto, lo teórico), con el resultado del conocer mismo⁴⁰.

Cuando el hombre se da cuenta que es más débil que el resto de los animales, que lo único útil que tiene es el cerebro, transforma la naturaleza y pervive. Crea el mundo de la inclusión, el cual nos permite ser retroactivos, crear lo recíproco y lo simétrico, base para la comprensión de lo otro y del otro. El hombre también se autoproduce en un proceso autopoético, que le da transparencia, epifanía, transcendencia, pero también tiene la capacidad de autokenosis, de desaparecer, de ser invisible, de convivir con lo natural sin echarlo a perder, abstrayéndolo para proyectarse en una forma distinta de transitividad. Parece que este es el hombre andino, sabanero y selvático de América. En fin, lo que siempre queda en la construcción humana es la relación; los objetos se acumulan y pueden perderse, las relaciones constituyen lo humano se incorporan, se somatizan. Se hacen carne de la carne del hombre.

37 Silvio Rodríguez. (1983). *La maza*. Nueva Trova Cubana.

38 Carlo Federicci. (1987). *Propedéutica a una Pedagogía. Universidad Cooperativa*. 2ª Edición.

39 Guillermo Federico Hegel. *La Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica. 5ª Edición. 1970.

40 Germán Zabala. (1963). *Las estructuras Matemáticas en el Capital de Marx*. Instituto Henri Poincaré. Universidad de la Sorbona. 1ª Edición. París.



Si consideramos la relación, podemos decir que ésta es fuerte entre lo natural y lo natural, de donde partió el logos; entre lo natural y lo humano, de donde surgió el *ergón*; entre lo humano y lo humano, que crea el eros, o entre el hombre y la mujer, la relación por excelencia. El locus humano es global y hay que colocar en él todo el proceso de conocimiento. Es un espacio en el cual cabe “todo para todos”, y no “uno para pocos”, y “lo otro para los diferentes”. Cualquier dislocación es discriminatoria.

Una dislocación de los principios pedagógicos conlleva a una práctica que prioriza la entrega de la cultura sin mediar un proceso crítico, el cual supone como primera condición la coordinación de los principios educativos, que, a su vez, son los que gestan una educación integral.

La educación es un proceso mediante el cual los hombres y mujeres construyen su comunidad, asumiendo los valores de la cultura para realizar la civilización y crear los caminos individuales y colectivos para desarrollar toda la sociedad.

Superar la correspondencia aparente y a veces forzada entre la educación y la vida es el propósito del modelo, un modelo productivo y educativo que, en su acción concreta, ha de imponer un ritmo en la dirección social para que las organizaciones productivas y la educación se complementen y cada quien pueda llevar a término su tarea.

La relación de la producción con la educación, sus entrelazamientos y entrabamientos, es una de las consideraciones principales de este trabajo, debido a que la desproporción entre la producción y la reproducción ha colocado a Latinoamérica a la zaga del resto de Occidente, en particular en relación con la Comunidad Económica Europea, y a la zaga de Oriente que, al encontrar dinámicas que le han permitido avanzar utilizando su propia fuerza, ha logrado superaciones reales en este desfase.

La educación se ha entendido tradicionalmente como la programación de un tema –con una hipótesis preestablecida– para enseñar; como el suministro –en un tiempo determinado– de una cantidad de conocimientos a un conjunto de estudiantes.

El proceso holístico ha de superar esa visión tradicional. Un mirar distinto, una nueva concepción y, sobre todo, una relación distinta con el conocer, nos preparan para incesantes cambios y realidades contradictorias, y nos dotan para “superar la confusa multivocidad de las cosas”.

La relación con la comunidad en un proceso global, es entre equivalentes, con autonomía en la integración del docente y el docente. Los hombres son producto de las circunstancias y de la educación concretada en la célebre afirmación de Rousseau “el hombre nace sano y la sociedad lo corrompe”. Pero en ello se olvida que los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada.

Somos los hombres quienes cambiamos las circunstancias y, por ello, el educador necesita ser educado. Esta reflexión es de las tesis de la primavera de 1845 (más conocidas como 11 tesis de Marx sobre Feuerbach). Porque la imagen, la instrumentación, el conocimiento y la relación del docente se transforman en el conocimiento y las acciones del estudiante. La dinámica de socialización de ambos es nueva, se produce entre dos equivalentes, pues uno no es más que el otro.

Así se da un proceso de transferencia colectiva que genera eficiencia individual y eficacia colectiva; el efectuator holístico se produce en una relación sensible entre equivalentes. El efectuator es un activador de hechos en la praxis, primer nivel de apropiación del conocer, y lo holís-

tico es la totalidad en la praxis, lo praxeológico; en la en acción se piensa globalmente el mundo, holísticamente, y, por ello, es una relación entre equivalentes.

La educación como elemento que dinamiza la organización de la formación social y el conocimiento acerca del planeta y del mundo es fundamental para mejorar la relación con este planeta y con ese mundo. En ese contexto se toman en cuenta los siguientes factores de transformación de lo educacional:

- a. Un proceso metodológico de los distintos problemas y soluciones que en el último tiempo se han producido a raíz de la innovación tecnológica.
- b. Los contenidos educativos de un proceso de conocimiento para aclarar y mejorar los procesos de construcción humana.
- c. Las acciones pedagógicas básicas a implementar caracterizan el punto de toma de conciencia y, por ende, de partida de la acción a desarrollar y se colocan en el centro para precisar las formas de reproducción del diseño educativo.
- d. La educación permanente como una necesidad del proceso.
- e. La articulación del conocimiento y la producción; la organización adecuada para la construcción del conocimiento, así como la articulación para la transformación óptima de la producción. Es esta la producción en libertad de que hemos hablado desde un comienzo.

La libertad y la creatividad se complementan. Donde existe libertad hay creatividad, y en el espacio donde se da lo creativo renace la libertad. La concurrencia y la distribución del saber nos colocan en las tendencias actuales de la ciencia, la tecnología y el pensamiento, y nos permiten la acumulación y el consumo de conocimiento y la producción de dicho conocer con autonomía y responsabilidad. Ser autónomo es ser responsable. Y esta autonomía se puede reproducir, pues el colectivismo mentiroso se liquidó en la mente, en el imaginario social. Se puede reconquistar al individuo, no en el egoísmo de la libre competencia, sino en la reconstrucción de lo humano, partiendo de lo biológico hasta llegar a la categorización de nuevas dinámicas de pensamiento⁴¹.

Un ser autónomo, independiente y diferenciado puede comprender porque puede amar, ama porque se emociona y se emociona porque se comunica. Estas son las condiciones que ha de tener un docente, porque se es docente ante la necesidad del otro para comprenderlo. Por ello hay que dejar ser diferente a la persona, para que sea.

Déjalo ser, no puedo pretender que en la imitación y en mi ejemplo esté la tarea de enseñar. Estamos en un intercambio de saberes horizontales y dialógico total. Esto nos obliga a ser multidimensionales, a tomarnos en todas las dimensiones posibles que la relación nos permita, porque lo individual no se ha asumido sino egoístamente, como si no hubiese otra forma distinta de ser individuo sin el tener. Consideramos que se es en la posibilidad de la diferencia y en la libertad de su ejercicio.

La diferencia de uno produce la diferencia de muchos. Y la diferencia de muchos rompe la igualdad como rasero y nos devuelve a lo equivalencial de las relaciones⁴².

41 Jean Paul Ville desarrolla la teoría de los diferentes niveles, en el caso de la teoría de la luz. Eresman desarrolla la estructura y la categoría. Es un hecho que superadas las estructuras, las categorías son el nivel más alto hasta ahora conocido del desenvolvimiento del pensamiento humano.

42 Dice uno de los estudiantes de Cali: "La guerrilla interior; la guerrilla social, la conspiración individual y la co-inspiración nos permiten la construcción de lo diferente en la construcción de la complementariedad"



La realidad real un contrasentido

“No hay otro tiempo distinto al que nos ha tocado”

Joan Manuel Serrat

Eduardo Galeano en un *Magazín Dominical* del diario *El Espectador* de Bogotá, fechado el 22 de julio de 1990, nos muestra una educación en la que no es necesario presentar exámenes, ni saber leer ni escribir para pasar el curso. El que sale de este sistema educativo tiene la gran ventaja de un mercado asegurado. Se trata de llenar el espacio que abarca la realidad de la impunidad adonde asisten todos los jóvenes latinoamericanos; allí, el acontecer se encarga de los cursos prácticos y la televisión de la teoría.

Esta es la descripción dramática del momento que vivimos en el continente; ella nos obliga a replantearnos el grafiti que vemos en muchas paredes de las ciudades: “No queremos sobrevivir, queremos vivir”.

Si miramos, de otra parte, la gestión política que se hace en el sector educativo de la región, podremos, sin remordimientos, plantearnos una profunda crítica a la labor pedagógica que el sistema institucional implementa.

En esta misma dirección de los cambios sociales se ha pensado que es necesario recoger la tarea de la técnica en el proceso de adiestramiento de la fuerza de trabajo, en la que la vieja rutina de la experimentación técnica es sustituida por la cibernética social que el proyecto del futuro requiere.

Otro paso necesario es la modernización de la universidad pública y de la privada para lograr un mejor profesional dentro de las exigencias de expansión tecnológica. El surgimiento de postgrados ligados a la productividad teórica y científica para los grandes sectores populares de nuestra América abre la capacidad del modelo educativo para responder a la urgencia de la participación social.

Para fundamentar el cuadro pedagógico del deber ser educativo se necesita un esfuerzo por darle fortaleza y continuidad a la escuela primaria buscando potenciar el núcleo cultural de lo rural, ampliándola al sector de la educación no formal de los adultos. Saltar por fuera de los claustros académicos para realizar la educación informal de manera verdadera es el primer paso para comenzar a desarrollar en la fuente de lo residual el fundamento de la nueva educación.

Como podemos ver, hay en este tiempo la posibilidad de una estrategia coherente que cubra todas las expectativas sociales y que democratice todos los aspectos del hacer pedagógico.

Por otra parte, se debe comenzar desde la célula territorial que la nueva conformación económica ha impuesto en el mundo, la región, entendiendo que la centralización es cosa del pasado y que sólo los planes y programas que nazcan de las necesidades de cada realidad podrán reflejar las soluciones de las mayorías. La financiación ha de ser nacional y mundial para tener futuro. Comenzar en la región es facilitar la proyección de la tendencia que hoy mueve los acontecimientos; para ello, se hace necesario asumir un análisis que exige posiciones pluralistas de profundidad conceptual.

Cuando se pensó encontrar un proyecto único que recogiera el pensamiento que nos anima, nos encontramos con que la vieja aspiración de la democracia representativa de mostrar una solución acogida por todos es una pieza de museo. Sin embargo, recoger la participación de la decisión planetaria nos conduce a producir la pedagogía integradora del presente.

Es en este camino donde la propuesta participativa del pueblo *actante* como sujeto es la solución.

La pedagogía hoy es la disciplina con espacios de mayor innovación y, aun cuando comporta estructuras desuetas, sabemos de la urgencia de innovar no solamente por cambiar sino para perpetuar incluso tradiciones certeras de manera más acelerada.

Es placentero plantear lo que se debe hacer, cuando en lo material se siente que ello es viable, que, aunque algunos no lo vean, hay con qué; pero, lo más satisfactorio es, cuando al mirar lo que hay que hacer, nos encontramos rodeados de hombres y mujeres que lo pueden hacer posible.



Identificación y definición de la postura sociológica
de la estrategia de formación y educación

Vladimir Zabala Archila
César Zabala Archila



Caracterización y participación	67
Los tipos de los diferentes modos de la acción participante	67
El constructivismo: Construcción colectiva de la caracterización y la participación	68
La asimilación de los procesos cognitivos	68
La acomodación de los procesos creativos y productivos	68
El equilibrio entre la operación y la lógica	68
La proyección como totalización comprensiva de la realización	68
Etapas y procesos del investigar	70
El proceso del "IR" y el entrenamiento integral	70
El proceso del "LLEGAR" y el conversatorio comunitario	72
El proceso del "VOLVER" y el taller de proyectos	74
El proceso del "QUEDARSE" y el exploratorio de planificación	76
Movimiento de la calidad para el mejoramiento educativo	79
El diagnóstico participativo comunitario	79
Metodología del diagnóstico comunitario participativo	80
Intercambio y acumulación de información (investigar y comunicar)	81
Clasificación y análisis colectivo de la información	82
Construcción de los consensos	83



Caracterización y participación

La caracterización es localizar los perfiles de época, de un periodo determinado en la coyuntura educativa del grupo social de que se trate. La participación tiene que ver con la acción pedagógica, la experiencia social, la conciencia educativa y la creatividad para innovar en los procesos de aprendizaje.

La participación no está desarrollada plenamente en la sociedad pues los habitantes no buscan el ejercicio de la ciudadanía, no “les llama la atención ser ciudadanos”, su apatía lo demuestra. La individualidad no es un espacio que le pertenezca a cada poblador y, por tanto, se están desperdiciando los posibles aportes que desde cada historia personal se puedan presentar. En lo fundamental, se cambió el destino y el propósito de la participación; en vez de que ella sea el proceso para *obtener máximos beneficios desde mínimos esfuerzos* se convirtió en todo lo contrario: *máximos esfuerzos de las comunidades para mínimos beneficios*. Así la participación no sirve para nada.

La mayoría de las veces, a los pobladores, a los ciudadanos y ciudadanas, a los estudiantes, a los usuarios se les niega el derecho de participar, en tanto el poder del saber académico o cultural o de experticia, como ahora lo llaman, el saber técnico, invalida por doquier y a toda hora el saber popular al definirlo como un no saber. Es esta situación la que inicia el desencanto del deber de participar, impidiendo el ejercicio de la ciudadanía. Hay pues que construir escenarios donde el saber popular, los saberes cotidianos, reinicien en colectivo la fuerza de su sabiduría como el lugar donde están las soluciones de los problemas.

Los tipos de los diferentes modos de la acción participante

Metodológicamente es necesario diferenciar los tipos de participación:

La Participación Popular es la que se ejerce con el voto para resolver la soberanía que proviene del pueblo.

La Participación Comunitaria es la organización de los esfuerzos comunales construidos en la común-unidad, que no es otra cosa que el objetivo común (política) y la unidad de la población como estructura (organización).

La Participación Ciudadana, que explica también la comunitaria. La diferencia entre las dos estriba en que lo comunitario se define como participación colectiva y lo ciudadano como participación individual. O sea, que el ciudadano por sí mismo ejerce la función política y la organizativa.

Finalmente estaría la *Participación Institucional*, la cual involucra el compromiso asumido por la ordenación institucional en un proceso comunitario.

Además de estas diferenciaciones se presentaría la metodología de construcción de la comunidad voluntaria. En este ejercicio vamos a ubicar la relación que se vive en la acción participante según los tipos de participación, ubicando las relaciones cognitivas que se viven en el investigar, *pedagogiar* y en la acción participante, esto es, en la participación y la comunicación que las personas realizan desde su práctica social, ya sea en el trabajo o en la escuela, como forma cultural del conocimiento, o en estrategias de formación que tienen que ver con competencias laborales.

El constructivismo: Construcción colectiva de la caracterización y la participación ***La asimilación de los procesos cognitivos***

El conocimiento productivo es la correspondencia entre los instrumentos y las fases de desarrollo del proceso de pensamiento, tomando como primer momento la asimilación de los procesos cognitivos en la experiencia pedagógica que produce la instrumentación necesaria entre posibilidad y necesidad. La posibilidad se entiende, en este contexto, como el uso de las potencialidades que se desatan en el sujeto al enfrentar los problemas que la resolución de las necesidades le provoca. Esa asimilación está dada por la biografía pedagógica que suponen todos los aprendizajes, los cotidianos, los académicos, los técnicos, los tecnológicos y los científicos.

La acomodación de los procesos creativos y productivos

La acomodación de los procesos productivos como realizadores de los instrumentos entre la producción y la creatividad, el camino de la producción y la travesía de la creatividad están determinados por la entrada de los sujetos y la comunidad educativa al conocimiento.

El camino es acercarse a una visión ordenadora del mundo para transitar socialmente por los senderos de pensamiento contruidos por la experiencia humana. Sólo usando el camino productivo se puede entrar al ciclo en cuerpo y alma. La travesía creativa es el tránsito individual por los caminos productivos del conocimiento, apropiándose de ellos y transformándolos.

El equilibrio entre la operación y la lógica

El equilibrio de los procesos de desarrollo que crea la toma de conciencia de la instrumentación entre la relación y la operación, determinada por la práctica que se ejerce en la institución educativa, bien sea ella de aprendizaje, de enseñanza, administrativa, de gestión, académica o pedagógica, comprueba la comprensión del participante pedagógico, independientemente de que éste sea el prestante o el usuario de la actividad pedagógica.

La proyección como totalización comprensiva de la realización

La posibilidad de planeación y organización estratégica del mundo se construye y se expresa en la coordinación real y probable que se tiene. La pregunta sería por dónde caminar, por dónde andar: ¿por dónde es la cosa?



Muchos años atrás en un buen texto, se afirmó: Por ahí es la cosa⁴³.

Hoy, pasado el tiempo, debemos volver a preguntar: ¿por dónde es la cosa? Ya pasó la época de las afirmaciones rotundas porque se creía que los pedagogos teníamos las certezas totales. Se hace más imperativo interrogar a los actores, a los protagonistas y a la realidad en que vivimos: ¿por dónde es la cosa?

En ese tiempo, la investigación, fundamento para la caracterización, se centraba sobre la formación social; hoy, en cambio, gira en torno a la esfera de la cultura, donde la producción de la religión, el desarrollo de la historia, la lógica de los comportamientos y el conocimiento de la propia cultura introducen modificaciones fundamentales en la metodología de aproximación a la dinámica de lo real, a la realidad, y en el enfoque institucional que hay que instrumentar.

Ayer, averiguar cuál era el comportamiento social de “la manera de hacer las cosas” constituía el imperativo para dar comienzo a la comprensión de nuestra realidad. Hoy, interesa también cuál es la capacidad para afrontar el futuro social⁴⁴.

La investigación tiene dos compromisos prioritarios, a saber:

- a. Comprender el modelo del modo de producción del capitalismo transnacional para entender las modificaciones que se realizan en la matriz económica de la sociedad, tales como globalización de la economía, apertura económica, reducción del control estatal sobre los servicios públicos y sociales, etc.
- b.Cuál es el comportamiento productivo de las comunidades frente a los procesos de modernización tecnológica que vive la administración pública, la administración productiva, la creación de la ciencia y la producción del arte, la estructura pedagógica, la gestión escolar y, en fin, el proceso de enseñanza y aprendizaje en el mundo actual.

Saber empalmar los conocimientos que se han logrado a través de la lucha por el desenvolvimiento de nuestra dinámica social con el proceso actual del incremento capitalista, significa encontrar la base material en donde se moverán los procesos para la transformación cultural que lograrán el desarrollo institucional, el mejoramiento educativo y, en fin, el mayor crecimiento de los seres humanos como intérpretes de su época y hacedores, en su pedazo de planeta, de los logros necesarios para un mejor vivir.

Si nos preguntamos cuál es el carácter de la investigación de la dinámica real-realidad-imaginación que debemos implementar en el proceso actual, tendremos que responder en el sentido auténtico de llevar a término la realización de la nueva forma elemental, en la percepción de que en ella encontraremos las determinaciones históricas de la sociedad en lo local –la vereda, la parroquia, el municipio– o en lo regional –la eco-región, la territorialización–, lo cual que nos permitirá evidenciar la coyuntura para el desarrollo institucional que se precise.

Conocer es construir procesos, investigar, además de observar; comprender y transformar es tener una noción de cooperación⁴⁵, indagar en las regiones las diversas dinámicas en las que se manifiesta lo humano, este es el deber del investigar.

43 Orlando Fals Borda. Carlos Duplat. (1972). *Por ahí es la cosa*. Rosca de investigaciones. Bogotá.

44 Germán Zabala. (1968). Este es el concepto de *manera*. Las primeras aproximaciones a tal concepto se hacen en las investigaciones de Manuel Zabala con los chinacantecos en México en 1960. *Manera y el Modo*. Bucaramanga, 1968.

45 Fritjof Capra. *El punto crucial*. Capítulo: La visión integral de la vida.

La dinámica de la realización para la caracterización se fundamenta en una comprensión del investigar como un quehacer que involucre a todos y todas en el hacer y el saber:

Etapas y procesos del investigar

“Nada hay en el pensamiento que no haya pasado por los sentidos”

Aristóteles

Las relaciones son la llave del conocimiento, las relaciones generan los conjuntos (Aristóteles, teoría de clases). Esta es la relación que constituye el conocer desde la óptica de Grecia que se convirtió en la de Occidente; existen, de hecho, otras sistematizaciones de lo real, según las diferentes culturas. Ésta es, sin embargo, la más conocida por nosotros, y no sólo porque la estudiamos en los colegios y universidades sino porque no la dan como el pan de cada día en nuestra cultura. Por ello es la “más nuestra”.

Las palabras expresan ideas. Las ideas son resultado de la observación y la creación de los hechos reales. Lo real es uno para todos. La realidad es la cualidad de lo real, la realidad es la interpretación de lo real en la que se relacionan la observación con la intuición de lo que quiero ver. Los hechos reales no autorizan la verdad de las cosas. Los conceptos sociales son creaciones libres del pensamiento humano y no están predeterminados de manera unívoca por el mundo exterior, por el mundo de lo real; están implicados, y en su dependencia son creaciones subjetivas, resultado de relaciones intersubjetivas.

Esta, la intersubjetividad, es una relación desde lo epistémico en la que se afirma, como primer momento en la construcción del conocimiento, “lo real es uno para todos”; luego entendemos que la realidad es distinta para cada uno, porque la realidad es imaginación. ¿Cómo me relaciono con el mundo?

Esa es la pregunta central. La relación construye lo común, y es esto lo que elabora una concepción. Una relación implica una estructura, un conjunto de relaciones, de operaciones de las manos y mentales. Hay un algo aclarado. Ese algo es una relación, un instrumento. Para el caso del participante en la reintegración hemos de encontrar la solidaridad como el fundamento de la relación humana y hemos de buscar la participación como el instrumento de transformación.

El proceso del “IR” y el entrenamiento integral

Dentro del proceso del “IR”, en la etapa del memógrafo sensorial territorial (diario de campo), se desarrolla como medio de formación el entrenamiento integral, el cual da comienzo a la formación del autogestor de la participación en reintegración con base en actos, hechos y gestos para la construcción de lo comunitario, tomando como eje de reflexión las vivencias y dinámicas del grupo que está aprehendiendo el entorno:

Aprehender sintiendo⁴⁶, apropiarse lo real con todos los sentidos –el gusto, el tacto, el oído, el olfato, la vista–, recuperar lo que nos atrofia la cultura que tengamos y desarrollar al máximo lo que la cultura nos posibilita. Los pueblos del desierto tienen el oído más acrecentado. Quien vive en la estepa o el llano también logra compenetrar su oído con la tierra. Palpar, tectar y con-

⁴⁶ Aprehender con h en el sentido de apropiar.



sentirse mutuamente da posibilidades a la sensorialidad para construir el afecto. *Aprehender viviendo*, además de sentir, el investigador tiene que vivir la realidad, la realidad como imaginación, la convivencia con los pobladores locales y convertirla en su convivencia fundamental. *Aprehender recordando*, apropiarse en la experiencia de lo hecho.

He ahí los momentos centrales del *aprender a aprender*. Son procesos que se desarrollan dentro del entrenamiento integral que tiene como objetivo central producir la comprensión y el manejo de las relaciones fundamentales del quehacer humano. Ellos suministran los principios sustanciales de la actividad de investigación comunitaria.

Lo clave en este modo de investigación es que se construye la intersubjetividad colectiva; lo invisible de lo real y de las relaciones se convierte en visible para un equipo de trabajo. Pero, ¿de qué manera? En la *captación de lo común en lo diverso*, que luego *termina siendo unidad de lo diverso* y, finalmente, *se concreta en lo idéntico en lo diverso* en un proceso colectivo de acción, reflexión, práctica y teoría. Esta es la bondad de la investigación. Otros modos de la IAP tienden al objetivismo, pero esta versión lo que constituye es lo subjetivo en la construcción colectiva como el valor fundamental del desarrollo⁴⁷.

En el “*IR*” se produce un trauma, un choque, se fractura la unidad del grupo investigador. La unidad del grupo es rota por la realidad; no es que alguien la rompa. La existencia vital en el entorno es más fuerte que los procesos que conforman la base ideológica que estructura las relaciones interpersonales, a veces se dan desgarramientos.

Este quiebre del conocimiento se puede convertir en una ruptura, que se retoma en el entrenamiento para actuar sobre las conmutaciones de satisfactores de la dinámica individual y de grupo. Para salir bien librado se debe constituir el equipo, y éste es formado por todos los que actúan conscientemente –explícitamente– en la caracterización. Saltar a la dinámica de transcendencia, en la perspectiva de que somos actores de un planeta, da la variación para pasar del psicogrupo –de la psicovivencia– al sociogrupo, que es el equipo de trabajo, pues actúa sobre demandas sociales y sobre propósitos explícitos coherentes entre lo que se dice y lo que se hace: esta es la ruptura en el “*IR*”, el salto del grupo al equipo de trabajo, el paso del psicodrama al drama⁴⁸.

En el proceso del “*IR*” se realiza el rastreo de los factores de la comunidad en la ubicación, la determinación y la individualización de sus posibilidades. El promotor y el gestor del desarrollo institucional municipal actúan dentro de procesos determinados por la autoactividad, la autorregulación y el autocontrol.

Cuando los equipos de trabajo despliegan la creatividad de sus fuerzas personales con plena conciencia de lo que realizan, como una gran fuerza de trabajo social, superan el milagro de la producción personal, cuyo producto exclusivo y excluyente no va más allá de los objetos destinados al uso individual; logran el resultado colectivo de la asociación del trabajo social con un sobrante de

47 Podríamos aceptar lo objetivo como una intersubjetividad compartida por una cultura, por un grupo social o por una estrategia de trabajo. Nos interesa destacar la subjetividad y la intersubjetividad y la transubjetividad por la tendencia actual a la descerebrización.

48 Hernán Vergara. (1972). *Charlas de Antropología Bíblica*. Universidad Santo Tomas, Bogotá.

la producción que ha de distribuirse entre la comunidad en la construcción de un valor de cambio que permite a los seres próximos realizar la historia en la transformación de su entorno.

Integrar en la acción investigativa la correspondencia entre la aptitud personal del investigador y las demandas sociales de la comunidad es producir la correspondencia del mercado libre en la oferta y la demanda de las consultorías municipales. Dentro de este contexto se inscribe el “TR” a la realidad municipal para encontrar los diagnósticos y los pronósticos de la situación y confrontar con las organizaciones de la localidad las soluciones a la crisis y a los problemas que tiene el grupo humano participante.

El proceso del “LLEGAR” y el conversatorio comunitario

En el proceso del “LLEGAR”, y en la etapa de la cédula de campo, es el conversatorio comunitario o gabinete comunitario en el que se adelantan los mecanismos de consolidación del equipo de trabajo y se extiende su acción al proceso de capacidad instalada.

El fundamento primordial del *conversatorio comunitario* es la existencia de un maestro colectivo: el equipo de trabajo que enseña y que aprende a partir de un grupo que desea hacer reflexiones de lo realizado, de lo hecho, y busca los modos de saber para producir un conocimiento propio, “*la conspiración individual y la co-inspiración, nos permite la construcción de lo diferente en la construcción de la complementariedad*”⁴⁹.

Dentro del conversatorio se reconocen los cambios que los acontecimientos producen en los espacios de vivencia de la gente; igualmente, el equipo se liga mediante herramientas didácticas a las búsquedas de las comunidades en la localidad y la región; finalmente, produce los diseños, módulos y cartillas para un sistema permanente de educación autogestionada en la localidad, o encuentra otras formas de producción que son posibles en la región.

De antemano se parte de un espacio participativo en el que se desarrolla el enfoque pedagógico de “*aprender haciendo*”. El conocimiento se asimila a través de una práctica que se concreta y que implica la realidad para luego reflexionar sobre ella.

Aprender es un desafío, aprender algo viéndolo y haciéndolo es más formador que aprender simplemente con un enfoque informativo de contenido. Aquí desarrollamos el principio de “*aprender a aprender*”. Llegamos al conocer, al apropiarnos de las cosas, de los “algos”, al convertirlos en objetos inacabados, pero en proceso. De lo que se trata es de crear instrumentos y formarnos para adquirir y aplicar esos instrumentos. Con esto buscamos orientarnos en lo real para construir los conocimientos propios, teóricos y prácticos.

La percepción es un segundo momento del accionar del hombre. El grupo social trabaja con perceptuales, con representaciones de la realidad, y son estas representaciones con las que consagramos nuestro quehacer; no como en el primer caso, que trabajamos con sensaciones. Este es un mundo construido, deformado o no deformado, que depende del ángulo desde el cual lo miramos y de cómo lo hacemos, y también depende de los instrumentos con los que se determina la percepción. El conjunto social está trabajando con una ordenación perceptiva que capta a través de sus estructuras nerviosas y sociales.

49 Humberto Maturana. (1992). *El Sentido de lo Humano*. Editorial Hachete. Santiago de Chile.



El reconocimiento que el equipo hace del entorno –y el que la comunidad en tránsito hace del equipo– se evidencia en el terreno de la percepción. Empezamos a percibirnos desde la posibilidad de un cerebro social en el que conviven desde un lenguaje –que está en la dimensión izquierda– hasta un emocionar –que se da en la dimensión derecha–. La dimensión central⁵⁰ es la que nos desata el conversar, en el cual el lenguaje y el emocionar se complementan directamente para dar vueltas y vueltas con la palabra, que es el conversar. Con acuerdo y desacuerdo, con especulación y con precisión, lo importante es conversar y hacer del conversatorio un pedagogiar con las palabras –que equivale también al conversar⁵¹– y, así, obtener la existencia de un legítimo otro, que es la comunidad.

Luego se *da la ligazón de la comunidad*, que se realiza en una ruptura con los intereses creados. No es una ruptura entre clases que conceptúan el mundo diferente; es con aquellos que no reconocen ni a la comunidad ni a sus miembros como legítimos otros; su nosotros es de otra parte, o se integran a la legitimidad del entorno o han de buscar otro. Y, finalmente, ese reconocimiento de lo comunitario y esa ligazón con la comunidad ha de producir, ha de dar resultados: es la producción. Todas las estrategias de producción tienen ciertos rasgos, ciertas determinaciones en común. Es este común –esta unidad de lo diverso– lo que constituye la producción, la cual es, en general, una abstracción que tiene un sentido, en tanto coloca de relieve lo común, lo fija, y nos da una reiteración. ¿Pero cuál ha sido el instrumento, el medio para lograr esta conclusión? *“En el análisis de las formas económicas de nada sirven el microscopio ni los reactivos químicos. El único medio de que disponemos en este terreno es la capacidad de abstracción”*. Lo que no podemos hacer es asustarnos con los productos de la abstracción, que en un primer momento sólo son determinaciones abstractas.

El pensamiento y la reflexión brotan de situaciones que aparecen como confusas. Retornar sobre ellas indagando la realidad que las origina para transformarla, resolviendo los porqués y los cómo que las constituyen, transforma el pensamiento. En este momento, la evidencia de lo social, no como mano de obra, sino junto con las expectativas de las apetencias humanas que construyeron el mundo del consumo, exige y necesita que sus deseos sean satisfechos. Para poder hacerlo se requiere de medios adecuados que respondan a esas expectativas. El cerebro social como respuesta al fortalecimiento de la diferencia individual surge como contestación, para hacer de la solidaridad la razón de la nueva humanidad.

La historia de nuestro recorrido conceptual hasta la actualidad es la del desarrollo del cerebro individual, el cual se caracteriza por la inteligencia, que genera también reconocimiento social y da base a la importancia personal que construyó el mito del Narciso cerebral, el de “el sobrado de lote” en sus múltiples expresiones –como los santos, como los sabios, como los héroes, como los teócratas, como los demócratas, como los liberadores–. Por el culto y la vivencia de esta manera de apropiación de lo real carecemos metodológicamente de instrumentos que nos permitan la participación de lo no uniforme, de lo distinto, de los diferentes, ya que hasta hoy sólo hemos participado como equivalentes, representados por el perfil de este parámetro individual.

50 Las dimensiones izquierda, derecha y central del cerebro son desarrolladas por la psicología contemporánea.

51 Humberto Maturana. Ídem, pág. 177.

En otros aspectos se desarrolla la igualdad, en este aspecto se da la equivalencia. La relación no es entre iguales, es entre diferentes, la diferencia como la igualdad suponen la equivalencia, la diferencia la posibilita a partir de una relación, de un instrumento para producir las regularidades.

La relación –más allá de la equivalencia– produce su dinámica, y los afinamientos a que llega son la relatividad de sus diversas respuestas. En la actualidad, en los procesos de cultura administrativa y frente a parámetros del desarrollo, en particular de la productividad, todos nos quisiéramos volver japoneses u orientales, pues esos son los países que han logrado el más alto nivel. No nos damos cuenta, sin embargo, que así como ellos encontraron en su dinámica cultural claves de su desarrollo, será indagando en lo propio como nosotros las encontraremos, y no imitándolos, rasgándonos los ojos, uniformándonos o igualándonos.

Por ello, es más interesante encontrar la diferencia, la diversidad, lo divergente. La diferencia surge cuando la igualdad vuelve imposible la realización de sociedades solidarias y participativas como resultado del desarrollo de la uniformidad y la burocracia como medida de todas las cosas. Por otra parte, en el terreno de la inteligencia planetaria se vive la crisis de racionalidad del positivismo científico que deja así de ser la fundamentación de la investigación, de lo desconocido. Por primera vez, la diferencia se convierte en el reconocimiento de la otredad y en la aceptación de la identidad de lo distinto. La diferencia de uno produce la diferencia de muchos. Y la diferencia de muchos rompe la igualdad como rasero y nos devuelve a la equivalencia de las relaciones. La diferencia, que se penalizaba académica, jurídica, médica y socialmente, se fue expandiendo hasta convertirse en una inmensa periferia, haciendo cada vez más importante la distinción de lo personal en la garantía de lo social.

Así las cosas, surge un cambio en la mentalidad. Concebimos dicho cambio al estilo de lo cierto, de los hechos, no como proceso puramente mental, interior o ideológico, ya que no consiste simplemente en una transformación de las ideas de modo autónomo o independiente de otras esferas del proceso social. No es tampoco una marcha de la hipótesis y los métodos hacia la acción, sino el desafío de la realidad, de una práctica que conduce hacia problemas teóricos, metodológicos y técnicos. A partir del trabajo y la reflexión se va *aprendiendo a hacer, aprender a crear para aprender a realizar*⁵².

El proceso del “VOLVER” y el taller de proyectos

El “VOLVER” es la etapa en que se estructura el modo de conocer de la investigación, y ese modo de conocer se determina por paradigmas. Entonces, si el conocimiento es así, ¿cómo es la dinámica del qué hacer?, ¿cuál es la integración del conocimiento al proceso de trabajo?

La investigación paradigmática es la que diagnostica *a priori* y separa el acercamiento a la realidad; es por ello significa un obstáculo epistemológico para otro modo de conocer. Hoy se reconocen como válidos el conocimiento cotidiano, el ideológico, el técnico y el cultural, y no solamente el escolar, que, además, se confundió como un sucedáneo de lo científico.

La cultura de la escuela uniformó a los hombres en un mundo de asalariados. Al lado de una administración burocrática como regla de oro para el comportamiento humano, las certificaciones de

52 M.E.I. (1991). “Experiencia Aprovechando el Sol”. *Cartillas*. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Imprenta Universitaria.



la ciencia y la parafernalia en cadena de los privilegios determinados por una precedencia basada en el lucro o su equivalente, la inteligencia conformó con los apellidos y las recomendaciones del poder sobre el no poder el conjunto de los factores legalización de la legitimidad de la organización social.

Avanzar por el sendero de la transformación profunda de esta cultura origina un nuevo paradigma: La cultura es la nueva forma del conocimiento y del poder⁵³, el poder es racional porque es sabio y es sabio porque es poderoso, y surge de la fuerza con que la cultura maneja los espacios, las dimensiones, el cruce, el recorrido y las intersecciones de dichos espacios, transversal, diagonal, circular o linealmente. Ir del centro a la periferia ha sido el hacer del poder, de un centro donde el hombre construyó la existencia social como el artificio de la realización del poder en la ética, la estética y la lógica de la sociedad, desde la prolongación de sus brazos hasta la inteligencia artificial que hoy se inserta en la historia con la trama de la representación de la acción, con la apropiación posicional de las experiencias individuales en el diario vivir. Los manicomios, los reformatorios, las cárceles y, en general, todos los espacios de reclusión se quedaron pequeños ante la inmensa y creciente población de transgresores de la sociedad, produciendo una nueva contradicción social en el choque diario por los espacios públicos, en las situaciones urbanas y en los nuevos espacios de participación en lo rural, donde la frontera de la soberanía del poder individual llegó hasta la calle que separa su vivienda del resto de la humanidad.

Partir de la periferia al centro es el proceso inverso, el que edificó desde la dominación la optimización de la dependencia del desarrollo desigual de las sociedades para aportar la tecnología para construir un hombre nuevo⁵⁴.

La investigación en el momento del taller de proyectos desarrolla a plenitud el principio de la democratización de la cultura, usa el arte como un vehiculador de las realizaciones; para crear y realizar actos creativos se parte de la práctica de recuperar lo elemental, lo importante, lo que olvidamos por no ser importante en los valores de la cultura que imitamos, lo cotidiano, lo nuestro, porque ordinariamente priorizamos la entrega de la cultura sin mediar un proceso crítico que supone como primera condición darnos la importancia que merecemos como humanos.

La coordinación de la investigación con el arte recompone los momentos memorables del desarrollo humano. La especie misma es el resultado de dichos artificios desde un proceso que supera lo intra-investigativo, el entorno y lo inter-investigativo para ascender a lo trans-investigativo, que es la problemática que el arte plantea y comunica, en el sentido de que nos rearma de herramientas para comprender lo que hacemos, por ejemplo, al retomar esos momentos cuando la información en el hombre se convierte en la aparición y desarrollo del neocórtex, en el problema del pensamiento-lenguaje. Lo que para el animal es la conservación del individuo, en el

53 Elías Canetti. *Masa y Poder*. El poder es la inversión al miedo de ser tocado por la espalda; el tacto y la comunicación son procesos de producción del poder.

54 Germán Zabala. *La Diferencia*. Seminario de Semana Santa de intercambios de metodologías de participación, bajo el auspicio del CRES-COLOMBIA. "Las disipaciones, las catástrofes, las mutaciones y las transgresiones son hoy las concreciones que anuncian el cambio; la ruptura con lo que hasta ayer fue lo sagrado, lo estatuido, el ethos de la sociedad. Prigogini en su libro *Tan solo una ilusión* nos abre ante un conocimiento nuevo en relación con el pasado. René Thom va más allá, mostrándonos que los procesos lógicos del conocimiento científico son insuficientes, y además llevan el lastre de la objetivación, que impide la categorización de los interrogantes que el conocimiento extraterrestre abre a la humanidad."

hombre se transforma en el problema de lo técnico-económico, en el *ergón*, en la socialización de la naturaleza. Lo que para el animal es la conservación de la especie, en el hombre se convierte en lo erótico, o el Eros significa la humanización del hombre⁵⁵.

La investigación es un proceso mediante el cual los hombres y las mujeres avanzan dentro de su comunidad, asumiendo los valores de la cultura como proceso civilizatorio y para construir la civilización, no sólo en el proceso específico de la sociedad a partir de las relaciones que ella determina con carácter global, y no ordinariamente, sino en la retoma permanente de lo cotidiano, del cambio diario. No podemos detener el mundo, pero para cambiarlo hemos de comprenderlo en su movimiento. Todo cambia menos el cambio, no puede ser nuestro principio. El cambio mismo supera las temporalidades de su hacer hasta el día del cambio que surge de unas comunidades que son producto de las circunstancias y de la investigación concretada en la construcción y el desarrollo de los procesos que permite el conocimiento propio estructurado en la orientación, la ponderación, la complementación y el direccionamiento, sin olvidar que los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una investigación modificada. Somos los hombres quienes cambiamos las circunstancias y, por ello, el investigador necesita ser también objeto de investigación.

La investigación se ha entendido tradicionalmente como la programación de una temática previa para ser comprobada desde una hipótesis preestablecida en un tiempo determinado; esta es la vieja investigación. La investigación que proponemos dentro del desarrollo institucional ha de resolver no los residuos de una investigación socio-económica mal concebida, debe priorizar y no hacer lo secundario de las necesidades del municipio⁵⁶.

En el taller de proyectos se trabaja con la estrategia de concebir, pensar y hacer proyectos, desde una nueva mirada, con una concepción y relación con el conocimiento que nos exige una hermenéutica distinta a la que hemos usado; debemos acrecentar la capacidad y la posibilidad de descifrar mensajes del interpretante, este es uno de los fines del *pedagogiar*⁵⁷ en esta etapa de la orientación y la organización. La imagen del proceso de investigación, la instrumentación del mismo, el conocimiento y la relación cambian en esta etapa de la acción; se logra un proceso de comprensión cultural colectiva que genera eficiencia operacional y eficacia colectiva para la participación.

Esta transformación crea las condiciones necesarias para la disposición creativa. “*Aprender creando*” es la nueva situación de formación, ya que son las situaciones problemáticas las que activan la inteligencia. Los problemas se evidencian a partir de cuestiones concretas que suscitan una práctica en el terreno donde la cultura permea la decisión mediante la democratización, la integración y la unidad de la estrategia de desarrollo institucional que se priorice.

El proceso del “QUEDARSE” y el exploratorio de planificación

El equipo de trabajo que participa no parte de cero en cuanto a conocimientos ya que se inicia la acción con un esquema para conceptualizar con alguna capacidad y, así, motivar el resultado de una

55 Jacinto Choza. (1988). *Antropología de la Sexualidad*. México.

56 Estas nociones las plantea la consultoría de Wilson Jaimes para Boyacá dentro de la evaluación del P.D.I.

57 La pedagogía es la comunicación especializada de cultura; en las épocas de bajo excedente de humanidad comunicar cultura es fundamental. Pedagogiar es la acción de orientar.



práctica de lucha cotidiana, desde la cual se da continuidad a la formación en la investigación “*desaprendiendo lo aprendido y aprendiendo lo que nunca nos han enseñado*”⁵⁸. Hay que superar el aprender haciendo lo correcto en una cosmovisión estable, como era la existente sobre todo en lo social, y crear a partir de la crítica teórica una nueva cosmovisión, en un *aprender imaginando*. La imaginación –esa facultad que nos permite fantasear y crear⁵⁹– debe ser puesta al mando para desarrollar el exploratorio de planificación, que ha de realizar las siguientes exploraciones para:

- a. Ubicar los espacios nacionales, regionales, locales, organizados y no organizados en que estén en crisis la razón y la autoridad.
- b. Determinar los diagnósticos y pronósticos para confrontar con las organizaciones y las comunidades las soluciones a la crisis.
- c. Individualizar a los dirigentes que se puedan articular a las redes en los términos planteados.
- d. Reconocer los cambios que los acontecimientos producen en los espacios de crisis.
- e. Ligarse mediante herramientas didácticas a las verdades de las comunidades.
- f. Producir los diseños, módulos y cartillas para un sistema permanente de educación.
- g. Orientar la decisión de las comunidades construyendo colectivamente los rumbos; los pasos son específicos, individuales. El rumbo para ser histórico ha de partir de una necesidad social.

El rumbo actual es llevar a valor presente para toda la existencia los valores de libertad y de creatividad como complementarios. Donde existe libertad hay creatividad, y en el espacio donde se da lo creativo renace la libertad. La concurrencia y la distribución del saber nos ubican en las tendencias actuales de la ciencia, la tecnología y del pensamiento y nos permiten la acumulación y el consumo de conocimiento, así como la producción con autonomía y responsabilidad de dicho conocer.

Nos debemos orientar hacia un ser autónomo, que es un ser responsable. Y esta autonomía se puede reproducir pues se liquidó en la mente, en el imaginario social, el colectivismo mentiroso. Se impone, entonces, la reconquista del individuo, no en el egoísmo de la libre competencia sino en la reconstrucción de lo humano, a partir de lo biológico hasta la categorización que permita reconstituir al hombre en nuevas dinámicas de pensamiento.

Un ser autónomo, independiente y diferenciado puede comprender por qué puede amar, y ama porque se emociona, se emociona porque se comunica. Estas son las condiciones que ha de tener un investigador dentro de la comunidad al cumplir también un papel pedagógico, porque se es docente ante la necesidad del otro para comprenderlo. Por esto, toda la investigación trabaja sobre el empoderamiento del otro, sobre la comprensión de ese otro como un legítimo otro, por ello hay que dejar ser diferente a todos los distintos de “mí mismo”. Déjalo ser, no puedo pretender que en la imitación y en mi ejemplo esté la tarea de enseñar. Estamos en un total intercambio dialógico y de saberes horizontales. Esto nos obliga a ser multidimensionales, a tomarnos en todas las dimensiones posibles que la relación nos permita, porque lo individual sólo se ha asumido egoístamente, como si no hubiese otra forma distinta de ser individuo sin el tener. Creemos que se es en la posibilidad de la diferencia y en la libertad de su ejercicio.

58 Roland Lang. (1978). *El yo dividido*. Editorial Gedisa.

59 Fantasía en Giordano Bruno, *El arte de la memoria*.

h. Organizar a los diferentes actores, actantes y protagonistas como realizadores de lo humano desde un reconocimiento de nuestra realidad animal con todos los traspasos, vale decir, del pez al anfibio, liberación total del cuerpo del agua; del anfibio al saurio, liberación de la cabeza del suelo; del saurio al mamífero, locomoción en cuatro patas; del mamífero al primate, adquisición de la estación asisa; del primate al homínido, un ser que de arborícola pasa a ser sabanero volviéndose bicológico o de frontera, y del homínido al hombre, adquisición de la estación erecta, del lenguaje y del pensamiento⁶⁰. Este andar nos lleva a la precisión de la divergencia como posibilidad de lo humano.

Para crear los caminos individuales y colectivos, para desarrollar la habilidad con base en la diferencia, la diferencia específica regional permite la sostenibilidad al mantener lo propio y estructurar lo ajeno. Sólo tenemos este planeta hoy. Por ello, se hacen necesarias soluciones sostenidas para el terruño que es nuestro planeta: desarrollarnos sin destruir el medio ambiente, en eso consiste el desarrollo sostenible; la sostenibilidad es el respeto de lo ajeno y de lo propio, lo cual implica que tenemos que ser responsables como habitantes de la Tierra. La sostenibilidad se logra sobre el pluralismo que es una forma para superar la quietud de toda la sociedad⁶¹.

- i. Movilizar la producción investigativa comunitaria consiste en la emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en total reciprocidad. El arte regulador de la ciencia es el ensamblaje como una bisagra entre lo individual y lo colectivo. El recital, la cantata, el mensaje poético son la relación cultural y, por ello, podemos afirmar que es la articulación fuerte de la relación entre lo natural y lo natural de donde partió el *logos*; de lo natural con lo humano de donde surgió el *ergón*; de lo humano con lo humano de donde brota el *eros*, lo erótico. Lo lógico, lo ético y lo estético de la comunicación.
- j. Rectificar muchos actos ordinarios: el camino para tener capacidad instalada tiene que ver con una modificación de la visión de la persona sobre lo que tiene que cambiar. Por ello, la metodología y la pedagogía se retroalimentan para usar adecuadamente el mecanismo arte-tecnología, el proceso transformación-pensamiento, la acción participación-solidaridad y la comunicación-sostenibilidad. Estas son las parejas que permiten reorientar lo hecho, producir nuevas orientaciones a la investigación que ya está terminada, retornar y volver a empezar con la misma lozanía del primer día.
- k. Redireccionar los procesos de acción, de experiencia, de conciencia y de imaginación es interpretar los momentos actuales cuando la catástrofe planetaria replantea la utilidad de la guerra. Otros, al finalizar la guerra, construyen la paz sin almíbar, llena de conflictos, es cierto, pero con la convicción de que la violencia sea el último de los recursos para la convivencia, y no como antes, el primero para eliminarla.
- l. Historiar y construir un mundo diferente, con mayor transparencia, con una logística más ahincada en sus rastros culturales, en sus acontecimientos primordiales, en nuestras huellas, en nuestro recorrido; un mundo así es más propio, más conocible, más apropiable y, por ende, más feliz. El conocimiento y el poder están en un espacio de encuentro que trasciende la vulgar

60 Carlo Federicci. (1988). *Propedéutica para una Pedagogía*. U.C.C. Bucaramanga.

61 Consultoría Wilson Jaimes, Villa de Leyva, 19 de mayo de 1994, "Taller de estrategias exitosas".



función instrumental del conocimiento y la verdad al servicio del poder para ingresar en el continente epistémico de la creatividad, en el que se funden en una realidad indisoluble. El poder así concebido es el espacio donde se desenvuelven los conocimientos, las verdades. La cultura es la dinámica vital y social que convierte al poder en forma de vida, aunque, dialécticamente, haga emerger en el modo de vida la negación del poder. Esta lógica bivalente del automatismo cultural, expresado en nuevas tendencias como la robotización, le permitió a la humanidad superar el esfuerzo del trabajo físico, evidenciando la perspectiva de lo propio, en las infinitas posibilidades que abre para el hombre la búsqueda sin límites de la libertad.

Movimiento de la calidad para el mejoramiento educativo

El movimiento humano como constructor del pensamiento es uno de los principales aspectos a desarrollar en el afinamiento y consolidación del pensamiento.

Las avenidas de la información, los caminos de la comunicación, los pasos de la relación y los andares de lo humano tienen su proceso de generación en el movimiento intencionado, consiente, relacionado y socializado, en última instancia humano.

El movimiento del niño, del joven, del adulto es el antecedente humano que hace posible lo humano; por esto es allí, en esa manera de alargar la mano o de tirar la cuerda, donde se gesta la fortaleza cultural de un grupo social.

La continuidad o persistencia de una realización tiene su posibilidad certera en el movimiento presente que permite o detiene el desarrollo.

Este conjunto en su dinámica y concreción de acción es el objeto del proyecto de acción participativa y asesoría a partir de un diagnóstico participativo comunitario.

El diagnóstico participativo comunitario

El diagnóstico tradicional de las comunidades se ha venido enmarcando dentro de la manera de actuar que caracteriza a las ciencias sociales positivistas que, entre otros principios excluyentes, plantean que existen unos pocos señores expertos (élites o cúpulas intelectuales y profesionales), quienes determinan y definen *el conocimiento de lo real y lo convierte en la realidad*, mientras que el resto de la sociedad debe aceptar pasivamente las verdades que esas minorías académicas deciden.

Mientras que el diagnóstico participativo comunitario, sin desprestigiar el aporte técnico y político de los científicos sociales comprometidos con los procesos de cambio, privilegia la participación de todos los participantes, los ciudadanos y ciudadanas, en la construcción colectiva del conocimiento de lo real para discutir las distintas realidades que los seres humanos asumimos como realidad, estableciendo una relación de intercambio democrático entre los profesionales y los habitantes de los barrios, caseríos, urbanizaciones, municipios, colegios, cooperativas, veredas o pequeños poblados. Este intercambio no entiende, por supuesto, como la transmisión unilateral de informaciones que ha impuesto la cultura dominante a través de sus mecanismos de control, incluyendo la educación formal, sino dentro de un espíritu de diálogo de saberes, en el que los expertos en ciencias sociales aprenden de las comunidades y éstas aprenden de los profesionales. Este aprendizaje, basado en el intercambio, pasa por asumir que la verdad sobre

la realidad de la comunidad siempre es una búsqueda compartida que requiere mucha escucha crítica de parte y parte, mucha creatividad, mucha flexibilidad, pero también de disciplina y sistematización para así ser un factor contundente en el mejoramiento de la calidad educativa o de la actividad de que se trate.

Entonces, para los promotores sociales y los profesionales influenciados por el punto de vista tecnocrático –y que siempre han estado acostumbrados a llevarle la información o el saber a las comunidades, a orientarlas y a dirigir las–, el diagnóstico participativo se presenta como una gran oportunidad para cambiar las estructuras mentales de conocimiento, repensar los estilos de relación con los participantes, transformar métodos de trabajo, innovar la didáctica escolar y modificar los contenidos con los que se ha intentado explicar la realidad. Por eso, actuar de esta manera, es un acto de libertad que permite al promotor, al docente, al funcionario, al líder, al dirigente o a cualquier otro actor crecer como persona, mejorar laboralmente y aprender a comunicarse con el grupo social, con la comunidad, con el pueblo, evitando que los dogmas castren la verdad de los sectores desposeídos, sin que ello signifique abandonar el patrimonio ideológico que se ha venido acumulando durante muchos años de construcción del territorio y de debate pedagógico, sino, más bien, aprovechando la experiencia práctica para que el marco teórico de inspiración transformadora se enriquezca, se actualice y se contextualice en cada individuo hasta lograr mayores niveles de vivencia y coherencia cultural con su entorno.

En otras palabras, el diagnóstico participativo comunitario es una oportunidad de aproximación real, operativa y eficiente a la población y a los planes que cada situación propone como proyecto de cambio, partiendo de los intereses y necesidades de las comunidades y de los postulados básicos del marco constitucional.

Este diagnóstico participativo, al lado del levantamiento de la historia comunitaria, no es un requisito, ni un evento, ni una etapa, ni una fase, sino sobre todo un proceso permanente de conocimiento colectivo sobre la realidad del territorio, de la vecindad, mediante el cual los pobladores van pasando del nivel de conciencia ingenua a un nivel de conciencia crítica, analizándose y comprendiéndose mejor a sí mismos y el contexto donde viven, develando progresivamente las contradicciones del mundo micro y macro, ascendiendo crecientemente a entender el por qué de lo comunitario, de lo veredal, de lo barrial, de lo municipal, de lo regional, de lo nacional, de lo internacional y lo planetario. En este diálogo donde todos intercambian informaciones, interpretaciones, puntos de vista y significados, escuchando y construyendo cooperativamente nuevas interpretaciones, también se accede a establecer la relación entre lo coyuntural y lo estratégico, entre el corto, mediano y largo plazo, entre lo local y lo global. Es un proceso de conocimiento transformador, donde intervienen y se transforman los puntos de vista de la comunidad y se enriquecen los elementos teóricos para el cambio.

Metodología del diagnóstico comunitario participativo

Inspirados en las propuestas de análisis colectivo de registro abierto (Promoción Sociocultural Churuata-diálogo social), el método del MODELO EDUCACIONAL INTEGRAL y la democratización del poder de Cibernética social, dentro de las corrientes de investigación-acción,



coherentes con las dinámicas de acción-reflexión-acción y del ver-juzgar-actuar, apuntamos hacia una metodología que hemos denominado *creación colectiva de participación comunitaria*, que describimos a continuación.

Intercambio y acumulación de información (investigar y comunicar)

Este momento comienza cuando se llama a la comunidad a una asamblea, a talleres, a reuniones, a jornadas y a otros momentos de encuentro para plantearle el inicio del trabajo, proponiéndoles a los participantes una puesta en común a través de una lluvia de ideas acerca de:

- Las necesidades y problemáticas.
- Las capacidades presentes en el territorio.
- Las potencialidades de la comunidad.
- Las organizaciones, las instituciones, los oficios, las profesiones.
- Los conflictos intrafamiliares, entre participantes, los abusos, el atropello, entre otras situaciones de convivencia.
- Los límites territoriales.
- El Catastro: de casas, familia, calles, tiendas, mercados, bodegas, etc.
- Los líderes: capacidades, trayectoria, logros.

Este intercambio y acumulación de información pueden continuar a través de distintos medios e instrumentos de recolección de información, posteriores a la primera asamblea, como pueden ser:

- Reuniones, talleres, tertulias, etc., donde se les pida a los presentes, por medio de papeles desplegados en la pared profundizar en el *listado de los principales* problemas, necesidades, conflictos, capacidades, potencialidades y otros datos relevantes. Esta información se recoge en papeles desplegados en la pared y en registro cerrado que llevan los promotores del diagnóstico. Luego de hacer esas listas, por medio de debate y de manera consensuada, se *clasifican: el problema más sentido, el conflicto más relevante*, se hace un *inventario tanto de las necesidades como de las potencialidades*. Sucesivamente, tanto de las necesidades, como de los conflictos, de las capacidades y las potencialidades, *se realiza una priorización o jerarquización*. Luego puede proseguir una *descripción o ampliación de datos según el orden de prioridad o jerarquía*.
- Colocando buzones en sitios públicos (tiendas de abastos, billares, en la escuela, en los salones de clase, etc.) con propuestas como por ejemplo: “Introduzca en este buzón la respuesta a la siguiente pregunta ¿Cuál cree usted que es el problema más importante de esta comunidad? Escríbalo y señale por qué piensa usted que es el más importante”. Pero algo parecido se puede hacer con los conflictos, las capacidades, las potencialidades y otros datos relevantes. Se pueden colocar buzones por semana para cada aspecto o simultáneamente en distintos sitios.
- Las mismas preguntas y planteamientos se pueden hacer a través de desplegables en la escuela o en la tienda, murales en donde los participantes expresen la respuesta con pinturas o grafitis, o por medio de sociodramas o del teatro invisible, donde un grupo del equipo promotor se ubica en paraderos o en canchas y aparentemente comienza a confrontar puntos de vista sobre las situaciones de la comunidad, hasta lograr a involucrar al resto de los

participantes en la discusión. Mientras ese teatro se realiza, otro grupo del equipo promotor observa cómo se comportan y lo que van opinando los presentes que no participan en el sociodrama planificado. Con posterioridad al sociodrama, el equipo promotor se reúne y escribe lo que ha observado y escuchado.

- El diario de registro, donde el equipo promotor va recogiendo opiniones y observaciones generales en la comunidad durante una semana o quince días. Pero de la misma manera, en la escuela, los alumnos pueden tener un diario de campo donde van acumulando información, como parte de sus trabajos en los proyectos pedagógicos de aula.
- La encuesta, dirigida a recoger información cuantitativa en una muestra de la comunidad con respecto a la composición familiar, necesidades, aportes y propuestas de la familia y de la comunidad, profesionales, oficios, empleos y otros datos de las capacidades que conoce el resto del vecindario.

Clasificación y análisis colectivo de la información

Después de la recolección de información, el equipo promotor organiza la información acumulada, jerarquizándola y sistematizándola para identificar los elementos comunes. En esta clasificación también pueden intervenir participantes voluntarios, técnicos y maestros, sin que haya ningún requisito que limite la participación.

Esta clasificación, se presenta a la comunidad a través de talleres, asambleas, tertulias, reuniones, volantes, murales, teatro invisibles, poesías, canciones y otros medios creativos que describan la situación. También en la escuela, a través de los proyectos pedagógicos de aula, se pueden articular contenidos de castellano y literatura, de artes plásticas y de sociales, que refuercen la socialización de lo investigado en la comunidad, a la vez que los alumnos accedan significativamente a los aprendizajes que les corresponden.

Así mismo, es relevante la información acerca de la vocación económica y productiva, las actividades económicas, las potencialidades del suelo, de la ubicación geográfica y de otros recursos físicos o naturales con los que cuente el sector, al igual que la tendencia a identificar los líderes, a soñar la comunidad, a preferir actividades deportivas, culturales y sociales, a señalar prioridades y proyectos.

Estos y otros medios pueden ser complementarios a la hora de acumular e intercambiar información, usando alternativamente perifoneo, volantes, notas de prensa y otros recursos comunicativos para estimular a la comunidad a discutir sobre sus necesidades.

En cada una de estas actividades se estimula a los participantes a que opinen, reflexionen y debatan sobre las situaciones presentadas. Esta estimulación pueden hacerse a través de interrogantes, como por ejemplo: ¿Cuáles son las causas del problema principal? ¿Cuáles son las causas de los problemas secundarios? ¿Qué relación existe entre unos problemas y otros? ¿Qué soluciones se han planteado? ¿Qué efectos han tenido esas soluciones? ¿Qué posibilidades reales existen de solución? ¿Cómo hemos aprovechado la capacidad técnica, artesanal, laboral y profesional que existe en la comunidad? ¿Cuál es el origen de los conflictos intrafamiliares y entre participantes? ¿A qué se deben los excesos, los abusos y los atropellos descritos? ¿Estamos aprovechando los recursos y las condiciones naturales,



organizativas, geográficas y económicas que tiene la comunidad? Estas y otras interrogantes deben servir para animar a los participantes al debate y al análisis en distintas actividades.

Para realizar con éxito esta fase del análisis, el equipo promotor distribuye roles: una comisión se reúne con los maestros para convertir los aspectos del diagnóstico en contenidos de los proyectos pedagógicos de aula, otros dirigen los debates, otros están pendientes del agua, de los ventiladores, etc., otros se encargan de invitar a las organizaciones e instituciones y otros grupos se dedican a escribir lo que va apareciendo en el análisis. En esta fase se toman en cuenta no sólo los aportes de los adultos sino también los de los niños, tanto en las reuniones fuera de la escuela como en las actividades pedagógicas formales vinculadas al proceso de diagnóstico.

Construcción de los consensos

Consiste en la organización de los consensos que han venido apareciendo en los debates. Para ello, el equipo promotor expresa esos consensos que hayan aparecido en un documento sencillo, diapositivas, murales con despleables, sociodramas, que contengan los principales resultados, acuerdos o decisiones alcanzados en las dos fases previas. Estos consensos se presentan a la comunidad en asamblea general, sometiendo los contenidos al escrutinio de los participantes, para ser aprobado o no.

Después de la aprobación se realizan reuniones con los funcionarios públicos, maestros, médicos y otros actores que trabajen al servicio de la comunidad.

Simultáneamente se realiza una campaña de difusión del diagnóstico a través de los proyectos pedagógicos de aula, de canciones, de sociodramas, de murales, de boletines, de despleables y de otros medios de comunicación.

Esta síntesis o consenso de diagnóstico puede contener aspectos como:

- La Comunidad que somos:
 - nuestros problemas,
 - nuestros conflictos,
 - la capacidad que tenemos (oficios, profesionales),
 - las fortalezas (suelos, ubicación geográfica, fábricas, etc.),
 - con lo que contamos,
 - las organizaciones que existen,
 - los líderes,
 - nuestros saberes y
 - las necesidades que tenemos de aprender.
- Somos así porque ...
 - causas,
 - orígenes,
 - motivos y
 - razones.
- Pero aún nos preguntamos.
- Aspiramos ser.

- Nuestras alternativas y soluciones.
- La comunidad que nos imaginamos.

También deben dejar preciso y claro aspectos como el número de viviendas, la maqueta del vecindario, el número de calles, caminos, manzanas, el croquis, los límites del territorio, el número de niños, de jóvenes, de adultos, de ancianos, la cantidad de individuos en determinados oficios, profesiones y labores, la tasa de desempleo, de escolarización, de natalidad y, entre otros datos cuantitativos importantes, la vocación económica y productiva, las actividades económicas, las potencialidades del suelo, la ubicación geográfica y de otros recursos físicos o naturales con los que cuente el sector. Asimismo, identificar los líderes, la imagen de la comunidad a la que la mayoría aspira, la preferencia por las actividades deportivas, culturales y sociales, las prioridades y los posibles proyectos. Este consenso prepara las condiciones para que los participantes decidan los proyectos factibles en los planes autónomos de desarrollo integral de la comunidad.

Es importante que una gran cantidad de participantes tome parte en el diagnóstico, porque así existirá mayor nivel de participación en cogestión y autogestión de las soluciones. Esto quiere decir que no es lo mismo que otros realicen el diagnóstico, porque el nivel de identidad no será igual que cuando los propios participantes vengan al consenso.

Desarrollado el diagnóstico construimos el pronóstico. Luego hacemos la dispuesta, que consiste en que yo asumo un lugar distinto a mi rol en la comunidad, mientras que otros asumen el mío para elaborar la propuesta de desarrollo de las actividades de gestión de la comunidad de la localidad. El proceso de formación se realiza en vivo y en directo, pues las comunidades están aburridas de que les inoculen conocimientos que no estén relacionados con sus problemas y, sobre todo, que no permitan la construcción de instrumentos y herramientas para las soluciones.

Teoría de la Lectura. Leer el movimiento existente con el propósito de interpretar sus limitaciones y posibles ampliaciones.

La diferenciación que se hace del mundo. Las dinámicas de clasificación, ordenación y uso del medio ambiente del mundo visible e invisible que nos rodea.

Precisar las formas de relación que se tienen. En el movimiento se manifiestan las reales y probables maneras de relacionarse que comportan las personas.

Los modos de hacer. Los modos se concretan en la acción posible que desata y desarrolla los afinamientos, las transformaciones y acumulaciones se producen en este campo.

V

Procesos de gestión para implementar la estrategia
educativa para la reintegración social y económica

Omar Raúl Martínez Guerra



La articulación del sector educativo	87
Las funciones del Ministerio de Educación	88
Las funciones de las secretarías de educación	88
La gestión de las instituciones educativas y los centros educativos	89
El rol de los docentes	89
El rol de las familias y las comunidades	89
Fases a seguir en la gestión del modelo educativo.	
Bachillerato productivo y comunitario	90



La implementación de un programa educativo mediante un modelo determinado para atender a una de las poblaciones vulnerables, en el presente caso, la población desvinculada de la lucha armada en proceso de reinserción o reintegración social y económica, requiere de la participación activa de las diversas instancias que conforman el sector educativo, tales como el Ministerio de Educación, las secretarías de educación, las instituciones y centros educativos, los educadores y, por supuesto, las familias y las comunidades. Para ello, los siete lineamientos para la atención educativa de poblaciones vulnerables—establecidos por el Ministerio de Educación al reconocer que el nivel central por sí mismo no puede garantizar la inclusión de los sectores poblacionales— establecieron las pautas generales para orientar las responsabilidades de cada instancia, como vamos a analizar a continuación.

La articulación del sector educativo

La acción institucional del Ministerio de Educación Nacional (MEN) por sí sola no garantiza la inclusión de las poblaciones a los procesos sociales, económicos, políticos y culturales si no se profieren acciones conjuntas con otras instancias y organizaciones con intereses comunes para aportar al sector. En este sentido, se hace necesario realizar un trabajo de articulación interna del sector educativo entre el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías educación, las instituciones y centros educativos, los docentes, los estudiantes y las familias para generar una racionalidad en la consecución de las metas.

Los lineamientos tienen como propósito dar orientaciones específicas que permitan eliminar los obstáculos institucionales que dificulten o impidan el acceso al sistema educativo de las poblaciones que requieren atención especial, garantizando la pertinencia y la permanencia de los estudiantes para que culminen el ciclo educativo. De acuerdo con los tres ejes de la política sectorial, se presta asistencia técnica por parte de los equipos del MEN a través de diferentes mecanismos: encuentros, foros, talleres, mesas regionales, visitas y divulgación de documentos técnicos, entre otros.

La coordinación de la asistencia técnica busca que la programación y ejecución de actividades se realice de manera integral, propiciando una mayor coherencia, pertinencia y aprovechamiento de los recursos disponibles.

Las funciones del Ministerio de Educación

A través de estrategias como la reorganización del sector educativo y la introducción de mejoras; en la distribución y utilización de los recursos financieros transferidos a las entidades territoriales, la optimización en el uso de los recursos físicos y humanos, la capacidad instalada y la destinación y asignación de recursos financieros adicionales, el MEN propende por el aumento de matrícula y por una mayor equidad en la distribución de oportunidades.

Así mismo, el MEN formula los lineamientos de política, diseña estrategias y presta asistencia a las entidades territoriales por medio de un plan integral de asistencia técnica que busca fortalecer la capacidad de gestión de los ámbitos regional y local, brindando instrumentos para mejorar la prestación del servicio educativo a las poblaciones vulnerables.

Las funciones de las secretarías de educación

El Ministerio de Educación Nacional no ejecuta directamente acciones, lo hace a través de las secretarías de educación departamentales, distritales y de municipios certificados, que son las responsables de la administración del servicio educativo en los ámbitos regional y local, y de la ejecución de las acciones directas en las instituciones, los centros educativos y la comunidad.

Para desarrollar este trabajo es necesario que las entidades territoriales conformen equipos técnicos con capacidad de orientar la prestación pertinente del servicio educativo dirigido a las poblaciones vulnerables en su ámbito de acción.

Estos equipos deben direccionar, asesorar y acompañar a los establecimientos educativos en la atención a estas poblaciones por medio de la definición de objetivos, estrategias y metas, creando indicadores de proceso y resultado y estableciendo instrumentos de seguimiento y evaluación. Cada secretaría de educación debe tener un plan de acción como instrumento para orientar y ejecutar sus programas y proyectos.

Los planes de acción para la atención a poblaciones vulnerables deben tener en cuenta los siguientes procesos:

- Identificación del perfil y necesidades educativas de cada grupo poblacional enmarcado en el contexto local.
- Caracterización de los grupos de población vulnerables atendidos, de acuerdo con la matrícula del sector oficial y no oficial, e identificar aquellos que se encuentran por fuera del sistema.
- Realización de diagnósticos de las instituciones y centros educativos con los requerimientos de infraestructura, personal docente, directivos docentes y administrativos y oferta de programas. Diseño de estrategias que incluyan programas y proyectos, recursos institucionales y sociales para la atención adecuada de las poblaciones vulnerables y la divulgación de una oferta educativa pertinente a través de diferentes mecanismos y medios.
- Evaluación de los diferentes procesos pedagógicos implementados en las instituciones y centros educativos.



La gestión de las instituciones educativas y los centros educativos

Las instituciones y centros educativos son ante todo una construcción social en la que participan varios actores, los educadores y los educandos, las autoridades, los padres de familia y las comunidades. Como construcción social son espacios múltiples y complejos, donde se conjuga la diversidad humana y una rica confluencia multicultural.

En un territorio específico, urbano o rural, constituyen una expresión autónoma y comprometida de sus actores internos y de las condiciones donde existen. Vistas de abajo hacia arriba, las instituciones y centros educativos son el primer escaño institucional de la política educativa, son el centro institucional de ejecución de los procesos pedagógicos, los modelos educativos, las innovaciones y los programas de extensión.

Las instituciones y centros educativos deben promover programas escolarizados y no escolarizados y la aplicación de metodologías y modelos pedagógicos para atender las particularidades de la población en situación de vulnerabilidad, según los niveles y las modalidades, teniendo en cuenta que se debe garantizar el ciclo completo de educación básica y media.

El rol de los docentes

Los docentes son quienes promueven la creatividad en las prácticas pedagógicas, reconocen las condiciones y circunstancias de vida de cada estudiante e identifican las necesidades y especificidades de la inclusión en los procesos educativos y sociales. Son los agentes de la interacción con los estudiantes, las familias, las comunidades y las autoridades educativas. Ese papel de mediación les otorga un lugar significativo en la atención a la población en situación de vulnerabilidad.

El MEN valora la especialización académica de los docentes o lo que, como efecto del trabajo diario, han construido con las poblaciones que requieren atención especial. El trabajo de las secretarías de educación con otras entidades estatales y con las organizaciones sociales institucionales o privadas, se complementa con el trabajo de los docentes en el intercambio desde los procesos pedagógicos y las innovaciones y los modelos educativos en procesos escolarizados o en programas de extensión para cada grupo poblacional.

El rol de las familias y las comunidades

Las poblaciones que requieren atención educativa especial tienen en común que no siempre se han incorporado a la escuela tradicional por diferentes causas y motivos. Las consecuencias de tal situación también afectan a las familias que son discriminadas o señaladas socialmente, lo que genera dificultades de convivencia y limita la solidaridad.

El derecho humano a la educación de cada niño, niña o joven se enriquece con la acción de los padres, los adultos y sus pares. Si este aporte social está enrarecido por la existencia de discriminaciones y cargas sociales excluyentes, la formación y la educación en la vida familiar darán origen a niños, niñas y jóvenes con dificultades de integración social.

Es necesario que las secretarías de educación, las instituciones y los centros educativos establezcan diálogos con los padres de familia y busquen los mecanismos para informar sobre la oferta educativa a estas poblaciones.

Fases a seguir en la gestión del modelo educativo. Bachillerato productivo y comunitario

- En concordancia con lo enunciado en la gestión de las secretarías de educación, la primera fase consiste en la identificación del perfil y necesidades educativas de los grupos en los que se realizará el pilotaje.
- Caracterización de los grupos de población en proceso de reintegración del pilotaje.
- Realización de diagnósticos de las instituciones y centros educativos de acuerdo con los requerimientos de infraestructura, personal docente, directivos docentes y administrativos y la oferta de programas.
- Formulación, estructuración, pilotaje y validación del modelo educativo flexible para la educación y la formación de personas adultas en proceso de reintegración.
- Presentación al MEN para concepto técnico y ajustes del modelo Bachillerato Productivo y Comunitario.

vi

Orientaciones para la formación
de adultos en proceso de reintegración

Omar Raúl Martínez Guerra



Adaptaciones curriculares	95
Criterios de evaluación	98
Escenario 1: La evaluación del proceso de construcción y desarrollo del modelo educativo	98
Escenario 2: La evaluación del aprendizaje	101
Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes	102
Contenidos del sistema de evaluación institucional de los estudiantes	102
Escala de valoración nacional	102
Promoción escolar	103
Promoción anticipada de grado	103
Creación del sistema institucional de evaluación de los estudiantes	103
Responsabilidades de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas	104
Responsabilidades del establecimiento educativo	104
Derechos del estudiante	104
Deberes del estudiante	105
Registro escolar	105
Graduación	105
Vigencia	105
Escenario 3: La evaluación del impacto del modelo	105



La orientación para la formación de adultos en proceso de reintegración compromete esencialmente la labor de los docentes. La comprensión con relación a las dimensiones de su trabajo profesional como educador será definitiva en todos los casos. De un educador de personas adultas en condición de vulnerabilidad y exclusión deberá esperarse una formación básica que lo habilite con idoneidad para asumir responsabilidades de gran exigencia profesional. En este punto estriba en gran medida el éxito o el fracaso de una política educativa, una estrategia o un modelo. Por muy pertinente, interesante y útil que pueda resultar un modelo educativo, éste está expuesto a fracasar si no encuentra en el educador el agente que lo dinamice según como fue ideado.

Esta condición se ve más complejizada en la medida que el modelo educativo comunitario y productivo aborda integralmente cuatro tipos de competencias: las básicas, las ciudadanas, las laborales y las competencias para la reintegración. Es comprensible esperar que la preparación del docente para asumir su trabajo pedagógico con los estudiantes sea de muy buen nivel.

Dadas estas consideraciones, es importante la elaboración de una herramienta pedagógica constituida por un módulo elaborado en forma impresa y audiovisual, como el apoyo fundamental para el trabajo de aula.

A continuación se presenta la estructura general del proceso de formulación de las orientaciones, como base para establecer los términos de referencia:

- *Primera fase:* diseño, estructura y elaboración del Módulo.

Temario Básico	Contenidos Específicos
Caracterización social de la población vulnerable	Vulnerabilidad y exclusión: naturaleza, expresiones psicológicas y educativas, consecuencias. Dificultades y limitaciones de las familias. Conocimiento y reconocimiento del adulto reinsertado como ser humano y sujeto social. Orientaciones para establecer diagnósticos de aula.
Pedagogía y Andrología	Principios, fundamentos, estrategias, aplicaciones didácticas
El aprendizaje y la enseñanza	Qué, cómo, cuándo, por qué y para qué aprenden las personas adultas.

Temario Básico	Contenidos Específicos
Conceptualización básica	Conceptos básicos: educación, formación, currículo, competencias, evaluación. Articulación teoría y práctica.
La evaluación del aprendizaje	Tipos de evaluación, principios, fundamentos de la nueva evaluación, autonomía para la evaluación, herramientas, procedimientos, instrumentos.
Fundamentos del Modelo para el Bachillerato Productivo y Comunitario. La estructura del modelo.	Los fundamentos, características y la estructura curricular. Manejo de competencias.
La calidad de la educación	Conceptos básicos de calidad, estrategias, procedimientos e instrumentos para apoyar la calidad del aprendizaje en el aula.

- *Segunda Fase:* validación del documento.
- *Tercer Fase:* difusión y apropiación en los EE por parte de directivos y docentes.



Adaptaciones curriculares

Uno de los vacíos por llenar en el campo del currículo para jóvenes y adultos es el de las adecuaciones. Esta ha sido una de las limitaciones más reconocidas: todavía se recuerdan las críticas a las formas de educación de los adultos basados en currículos ideados propiamente para niños y jóvenes en edad regular. Esta costumbre, basada más en el facilismo, contribuyó enormemente al desprestigio de la educación de adultos. Muchos educadores se limitaban a seguir literalmente los textos de niños, en su mayoría obtenidos de las editoriales particulares. Esta situación condujo muchas veces a la desmotivación y, en no pocas ocasiones, propiciaba el abandono de la escuela, pues las personas consideraban que lo que allí les enseñaban no les era útil para su vida práctica, siendo los contenidos de interés solamente para sus hijos.

Con el cambio de política en el MEN desde comienzos del milenio, cuando se empezó a hablar de estándares curriculares, en un comienzo, y luego de estándares básicos de competencias, o también de estándares de competencias básicas, las condiciones para adecuar currículos cambiaron significativamente.

En efecto, la adecuación curricular por contenidos ha implicado siempre una especie de selección para determinar qué tipo de conocimientos y de información le interesa y le resulta útil al adulto. De hecho, el procedimiento más indicado consistía en seleccionar y recortar de los programas de los niños, cuestión que no era siempre la más afortunada.

Por el contrario, cuando se habla de competencias y no de contenidos, la situación cambia ostensiblemente. En este caso, los contenidos curriculares siguen siendo necesarios, pero no constituyen el eje del proceso formativo, al contrario de lo que sucedía en el contexto anterior, en el que el mayor desafío lo constituía la capacidad de retener o memorizar, sin que ello garantizara el desarrollo del pensamiento crítico, de la creatividad o de otros procesos intelectuales.

De hecho, la propuesta de formar por competencias es una opción de formación útil y facilita la posibilidad de hacer adecuaciones pertinentes con relación a lo que necesita un ciudadano para vivir mejor, para obtener bienestar, para asegurar mejores condiciones y calidad de vida, lo cual, en el caso de las poblaciones vulnerables y, en particular de la población reinsertada, se convierte en un propósito fundamental de todo programa educativo.

Esas adecuaciones curriculares deben estar mediadas por una serie de consideraciones relevantes. La primera de ellas tiene que ver con las necesidades básicas del aprendizaje de los adultos a partir del reconocimiento de las características de la realidad socioeconómica y política en la que estos viven. En otras palabras, no es posible preguntarse sobre el qué y el cómo aprenden los jóvenes y los adultos sin hacerlo igualmente sobre cuáles son las condiciones de vida y cómo estas afectan todo el proceso. El documento del MEN sobre apoyo a la capacitación de docentes y directivos docentes ⁶² remite a la experta mexicana Silvia Schemelkes, quien en sus estudios registrados en *La Educación de Adultos y las Cuestiones Sociales* es enfática en priorizar esta condición. En el mencionado texto se señala como *“La costumbre contraria a través de la historia ha permitido intentar estrategias, currículos y métodos que han apuntado a contenidos irrelevantes, los que finalmente conducen a la desmotivación y el abandono”*.

De la misma manera se establecen ciertas recomendaciones que no pueden dejarse de lado. Lo primero a tener en cuenta es que el aprendizaje debe partir de las actividades y necesidades propias de la realidad de la gente, esto es, desde la convicción de que lo que se enseña es aplicable, útil y práctico. La teoría siempre encuentra una relación con la práctica, y lo mejor es demostrarlo, empezando por el valor mismo de la escritura y la lectura:

- “Los jóvenes y los adultos, aprenden más y mejor cuando se les reconoce lo que ya saben, lo que aprendieron antes sin que lo hubieran hecho en una escuela. La mayor parte de ellos sabe un oficio, un arte, una manualidad, una herramienta, conoce una historia, tiene un buen desarrollo del sentido común, han vivido innumerables experiencias, se desempeñan en una actividad concreta, tiene una concepción de la vida y del mundo (independientemente de la que sea), ha construido en sí y para su familia y su grupo social un conjunto de principios y valores que determinan su existencia. Cuando no se parte de esto, no solamente se pierde la oportunidad de aprender cosas nuevas y distintas sino también de pretender enseñar lo que ya se sabe y de ganar un tiempo muy valioso.
- En los modos y las oportunidades de su formación es imprescindible asumir el pleno respeto a su cultura. El desconocimiento de la misma sobre la idea de creer que ella se invalida por ser distinta a la de los demás, incluyendo al docente, es una equivocación que puede traer serios perjuicios.
- Una relación en donde primen los ambientes de confianza mutua entre educadores y estudiantes es por cierta decisiva. De hecho, esta relación se extiende a todo el personal de los establecimientos educativos, empezando por quienes la dirigen. El afecto que se transmite en las relaciones personales es tal vez el factor más importante y decisivo para incentivar el acceso, la permanencia y la culminación de sus ciclos educativos.
- La pertenencia a organizaciones comunitarias, gremiales, sindicales o sociales constituye otro factor que estimula el acceso y el deseo de superar barreras con el propósito de aprender, sobre todo cuando son estas organizaciones las que propician las oportunidades. Un joven o un adulto encuentra respaldo en una decisión que individualmente le puede ser muy difícil.”

62 Silvia Schmelkes. (2008). *La Educación de Adultos y las Cuestiones Sociales, Antología*. Pág. 259



Es claro para expertos y educadores que los aprendizajes deben seleccionarse a partir de aquellos que en forma directa promuevan el mejoramiento de las condiciones de vida de los usuarios del programa.

“Aquí se encuentra una de las grandes diferencias con la educación de los niños. En ellos se espera que el proceso educador los prepare para la vida del futuro, cuando entonces les corresponda dirigir un hogar y una familia, trabajar y producir para su sustento, tomar muchas decisiones importantes sobre su lugar de vivienda, tipo de trabajo, etc. En los adultos las necesidades son del presente inmediato y no dan espera, están signadas por la emergencia del diario vivir y supervivir de sí mismo y su familia, en especial de los hijos, siendo tan definitivas y trascendentes que otras, como el derecho mismo a una educación básica, tienen que ser aplazadas, cuando no abandonadas para siempre⁶³”.

Concluyendo, es imprescindible recapacitar acerca de las necesidades básicas del aprendizaje, las cuales implican pensar en procesos articulados a las necesidades vitales o de supervivencia, de tal manera que sin aspirar ingenuamente a que la educación se convierta en la solución de la pobreza, si permita la generación de condiciones para mejorar las condiciones de vida.

A partir de lo anterior, es posible y deseable la adecuación curricular de las competencias básicas y ciudadanas, ejercicio que demanda básicamente:

1. Un conocimiento sobre las características, necesidades e intereses de la población.
2. Un proceso de elección prioritaria de aquellas competencias ajustadas a lo anterior, junto con los criterios para la selección y adecuación de estándares básicos de competencias ciudadanas, en lenguaje, matemáticas y ciencias.
3. Una identificación de habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos en la vida práctica y cotidiana por los adultos reinsertados.
4. Una organización de los estándares, los contenidos y logros por alcanzar en un programa curricular en el tiempo previsto.
5. Unos criterios pedagógicos para el desarrollo de los procesos, de acuerdo con el enfoque pedagógico del modelo.

63 Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Módulo de Apoyo a la Capacitación de Docentes y Directivos Docentes*, Bogotá, D.C.MEN.

Criterios de evaluación

Un precepto que ha tomado notable fuerza en el desarrollo de procesos sociales sostiene que aquello que no se evalúa equivale a que no existe. Este criterio explica la razón por la cual la evaluación tienda a ocupar un lugar preponderante en el desarrollo de programas y proyectos y por qué se hace imprescindible ahora, en el estadio mismo de la planeación del proyecto, definir su objeto, sus procedimientos, sus actividades e instrumentos.

Como es sabido, la evaluación tiene una variada gama de aplicaciones: se habla de evaluación de procesos, de resultados, de impacto, del aprendizaje, etc. Eso implica que es necesario identificar siempre un objeto, unas condiciones, unas características de lo que se evalúa. También es importante asumir puntos de partida desde la concepción de cuánto significa evaluar, puesto que de allí pueden derivarse aplicaciones, prácticas y repercusiones de diversa índole.

Desde la naturaleza de un proyecto educativo y formativo para promover la reintegración de la población adulta inserta en acciones de violencia organizada, como es el caso que nos ocupa, interesa sobremanera pensar la evaluación con un sentido constructivo, de tal manera que los hallazgos constituyan siempre insumos para mejorar y crecer. Por otra parte, pensar la evaluación del modelo educativo para la reintegración significa abordar tres escenarios distintos pero al mismo tiempo complementarios, a saber:

1. La evaluación del proceso de construcción y desarrollo del modelo educativo.
2. La evaluación del aprendizaje.
3. La evaluación del impacto del modelo.

A continuación nos referimos con mayor detalle a cada uno de estos escenarios:

Escenario I: La evaluación del proceso de construcción y desarrollo del modelo educativo

Responde a la necesidad de conocer con claridad la coherencia entre las necesidades establecidas por la Alta Consejería para la Reinserción, ACR, y lo propuesto por el equipo responsable en los *Lineamientos para la educación para la reintegración*. Los lineamientos constituyen el resultado de un proceso de elaboración colectiva a cargo de un equipo de consultores, con la participación directa o indirecta de funcionarios de la ACR, del Ministerio de Educación Nacional y del SENA,



entre otros organismos. Las preguntas centrales frente a los lineamientos son: ¿Para qué y porque de los lineamientos? ¿Qué sentido tienen en el proyecto? ¿Qué papel juegan en la implementación del modelo educativo?

Al establecer explícitamente lo anterior, los lineamientos cobran su rol esencial como carta de navegación; el examen crítico de cada aspecto permitirá centrarlos en su papel de ideas básicas para regular la acción en todas sus etapas dentro del cauce debido. Pero lo más importante en la estructura de los lineamientos deviene de la propia articulación e integración entre sus diferentes componentes. Debe existir una relación entre los mismos, y debe existir continuidad alrededor de una unidad conceptual. Por esa razón, la evaluación del proceso de construcción de los lineamientos examinará la estructura total y los componentes, en función de mantener la correspondencia con la necesidad y el problema identificado, la estrategia propuesta para su solución, el objetivo y las metas previstas.

En la siguiente matriz se condensan los aspectos de acuerdo con los temas de los lineamientos:

Temas Principales	Ítems de la Evaluación	Algunas Preguntas Generales	Algunas Preguntas Básicas Específicas
El objeto de los lineamientos	Correspondencia de la estructura los contenidos y los Objetivos en función del problema a atender /solucionar.	¿Por qué lineamientos? ¿Para qué?	¿Qué papel desempeñan los lineamientos del modelo educativo? ¿Es clara la necesidad? ¿Es claro el objetivo del modelo? ¿Es clara la estrategia?
El contexto histórico	Pertinencia del contexto histórico. Aportes de la historia para tener en cuenta (prevenir, evitar, fortalecer)	¿Por qué y para qué?	¿Cuáles son los aportes del contexto histórico en la implementación de experiencias educativas con población reinsertada? ¿Qué es rescatable y qué no? ¿Qué debería fortalecerse y qué debería descartarse?
El marco legal	Los parámetros establecidos por las normas legales regulan los alcances del modelo educativo. Determinar si la estructura y las características del modelo se basan en la legislación.	¿Por qué y para qué? ¿Qué necesidad resuelve?	¿Se ajusta el modelo a la legislación existente y viceversa? ¿Es ésta suficiente?
Las posturas filosóficas	Le dan el sustento al modelo, determinando los principios y los fundamentos sobre los cuales se soportan su estructura y sus contenidos.	¿Por qué y para qué? ¿Qué sentido tienen?	¿Por qué son necesarias las posturas filosóficas en la estructuración y desarrollo del modelo? ¿Existe coherencia y articulación entre los enunciados filosóficos y el enfoque pedagógico?

Temas Principales	Ítems de la Evaluación	Algunas Preguntas Generales	Algunas Preguntas Básicas Específicas
Las posturas sociológicas	Orientan desde la Sociología los fines educativos del modelo.	¿Por qué y para qué? ¿Qué sentido tienen?	¿Cuál es el papel de los enunciados sociológicos en función del enfoque pedagógico, el programa curricular y los objetivos del modelo?
El enfoque pedagógico	Determina cual es la postura pedagógica establecida, coherente con la filosofía del modelo.	¿Por qué de un enfoque pedagógico? ¿Cuál es el sentido?	¿Cuál es el fundamento del enfoque pedagógico? ¿Se ajusta ese enfoque a las características de la población reinsertada? ¿Cuáles son las ventajas del enfoque pedagógico?
Las adaptaciones curriculares	Permiten la construcción de la estructura curricular del modelo, de acuerdo con los estándares de calidad aprobados por el MEN.	¿Qué tipo de adaptaciones? ¿Por qué adaptaciones?	¿Cuáles son los criterios para adaptar el programa curricular a las condiciones y características de la población reinsertada? ¿Responden esos criterios a las necesidades del aprendizaje de los adultos reinsertados? ¿Qué es lo que deberían aprender?
El sistema de evaluación del aprendizaje	Determina los criterios para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.	¿Qué, cómo y cuándo evaluar en el aula? ¿Para qué se evalúa?	¿Cuáles son los aspectos pertinentes en el proceso de evaluación de los estudiantes en el Proyecto colombiano de formación para la reintegración?
La formación laboral	Determina la estructura curricular de la formación laboral de acuerdo con los estándares establecidos por el SENA.	¿Qué es, cuándo se produce, cómo?	¿En qué requieren formarse, cuándo, cómo? ¿Cómo se articula con la formación básica y media? ¿Una vez concluida su formación, qué se va a hacer? ¿Pequeñas empresas?
Procesos de gestión	Determinan todas las fases, procedimientos, actividades e instrumentos de orden institucional y administrativo para la implementación del modelo educativo.	¿Qué es la gestión, cómo se produce e implementa, cuándo y para qué, quiénes intervienen?	¿Cómo institucionalizar, cuándo y con quiénes?



Escenario 2: La evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es un asunto que ha tomado enorme importancia educativa y pedagógica, pero también ha sido objeto de muchas discusiones. En el concepto y en la práctica de la evaluación se concentra una problemática que pareciera no ser fácil de comprender ni de explicarse. Grosso modo, dos grandes vertientes parecen expresarse antagónicamente: el concepto y la práctica como dispositivo de control (muchas veces represivo) y el concepto y la práctica como dispositivo de desarrollo (como promotor de potenciación).

En el primer caso, la necesidad de establecer un control, que es connatural a la humanidad, se ve afectada peyorativamente por el sesgo represivo tan generalizado. Un concepto razonable de control no puede ser interpretado negativamente. El control social, por ejemplo, es aceptado ampliamente en sociedades democráticas. De allí que la evaluación como control es pedagógicamente válida.

En los últimos años se ha expandido en muchos sectores del magisterio el concepto de la evaluación como posibilidad de promoción, de reconocer estados de desarrollo (que pueden ser negativos) para avanzar, nunca para retrasar o castigar.

Las dos opciones son también frecuentes en educación de adultos, pero es importante reconocer que los educadores tienden en mayor medida a evitar la evaluación como “descalificación”, es decir, la negación de un aprendizaje que debió obtenerse. Es posible que ello se vea amparado en cierta medida por una actitud paternalista del educador de adultos, pero puede asumirse también como un resultado de la concepción que tiene el educador sobre el aprender de los adultos.

La perspectiva de la evaluación en el modelo educativo para adultos reinsertados debe inscribirse, a la luz de las investigaciones, las prácticas y los desarrollos del mundo, en la concepción de un proceso evaluador como una opción de construcción permanente, en la que los logros, los avances, las limitaciones y las dificultades configuran un concierto propositivo y halagador para la persona adulta, y en modo alguno una expresión de castigo.

La legislación nacional no había contemplado criterios para evaluar los aprendizajes de aula de personas adultas. El decreto 230 de 2002 sobre evaluación, promoción y currículo lo hizo para los estudiantes regulares de básica y media, no para adultos u otros grupos poblacionales, dejando un gran vacío durante 7 años, toda vez que anunció una próxima reglamentación que nunca se produjo. Como el nuevo decreto sobre la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media no destina un apartado especial para los grupos poblacionales, se deduce de ello que las disposiciones allí contempladas están dirigidas a la educación básica y media de los niños y los jóvenes en edad regular y también de las poblaciones.

El decreto 1290 de abril de 2009 constituye una oportunidad que, en el caso de la educación de las personas adultas en proceso de reintegración, debe considerarse providencial, pues determina la plena autonomía para que cada establecimiento educativo proponga y aplique su propio sistema de evaluación.

Los criterios y las pautas para la evaluación de los estudiantes en proceso de reintegración quedan contemplados de esta manera en el decreto 1290, siendo el diseño y desarrollo de las actividades conducentes a determinar los mecanismos y las pautas para la evaluación de los estudiantes competencia de los establecimientos educativos donde se brinde el programa educativo para la reintegración, de acuerdo con los siguientes aspectos:

Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar tanto a los estudiantes que presenten debilidades, como a los de desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional (Art. 3º).

Contenidos del sistema de evaluación institucional de los estudiantes

1. Los criterios de evaluación y promoción.
2. La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.
3. Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
4. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.
5. Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.
6. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.
7. Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.
8. La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.
9. La estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación.
10. Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.
11. Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes (Art. 4º).

Escala de valoración nacional

Cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional, así:

- Desempeño Superior
- Desempeño Alto
- Desempeño Básico
- Desempeño Bajo



La denominación *desempeño básico* se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El *desempeño bajo* se entiende como la no superación de los mismos. (Art. 5°)

Promoción escolar

Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. Asimismo, el establecimiento educativo definirá el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante. Cuando un establecimiento educativo determine que un estudiante no puede ser promovido al grado siguiente, debe garantizarle en todos los casos el cupo para que continúe con su proceso formativo (Art. 6°).

Promoción anticipada de grado

Durante el primer período del año escolar, el consejo académico, previo consentimiento de los padres de familia, recomendará ante el consejo directivo la promoción anticipada al grado siguiente del estudiante que demuestre un rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social en el marco de las competencias básicas del grado que cursa. La decisión será consignada en el acta del consejo directivo y, si es positiva, en el registro escolar. Los establecimientos educativos deberán adoptar criterios y procesos para facilitar la promoción al grado siguiente de aquellos estudiantes que no la obtuvieron en el año lectivo anterior (Art. 7°).

Creación del sistema institucional de evaluación de los estudiantes

Los establecimientos educativos deben, como mínimo, seguir el procedimiento que se menciona a continuación:

1. Definir el sistema institucional de evaluación de los estudiantes.
2. Socializar el sistema institucional de evaluación dentro de la comunidad educativa.
3. Aprobar el sistema institucional de evaluación en sesión del consejo directivo y consignarlo en el acta.
4. Incorporar el sistema institucional de evaluación al proyecto educativo institucional, articulándolo a las necesidades de los estudiantes, al plan de estudios y al currículo.
5. Divulgar el sistema institucional de evaluación de los estudiantes entre la comunidad educativa.
6. Divulgar los procedimientos y mecanismos de reclamaciones del sistema institucional de evaluación.
7. Informar sobre el sistema de evaluación a los nuevos estudiantes, padres de familia y docentes que ingresen durante cada período escolar.

Parágrafo. Cuando el establecimiento educativo considere necesaria la modificación del sistema institucional de evaluación de los estudiantes deberá seguir el procedimiento antes enunciado (Art. 8°).

Responsabilidades de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas

1. Analizar los resultados de las pruebas externas de los establecimientos educativos de su jurisdicción y contrastarlos con los resultados de las evaluaciones de los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes.
2. Orientar, acompañar y realizar seguimiento a los establecimientos educativos de su jurisdicción en la definición e implementación del sistema institucional de evaluación de estudiantes.
3. Trabajar en equipo con los directivos docentes de los establecimientos educativos de su jurisdicción para facilitar la divulgación e implementación de las disposiciones de este decreto.
4. Resolver las reclamaciones que se presenten con respecto a la movilidad de estudiantes entre establecimientos educativos de su jurisdicción (Art. 10°).

Responsabilidades del establecimiento educativo

1. Definir, adoptar y divulgar el sistema institucional de evaluación de estudiantes, después de su aprobación por el consejo académico.
2. Incorporar en el proyecto educativo institucional los criterios, procesos y procedimientos de evaluación, así como las estrategias definidas por el consejo directivo para la superación de debilidades y promoción de los estudiantes.
3. Realizar reuniones de docentes y directivos docentes para analizar, diseñar e implementar estrategias permanentes de evaluación y de apoyo para la superación de debilidades de los estudiantes y dar recomendaciones a estudiantes, padres de familia y docentes.
4. Promover y mantener la interlocución con los padres de familia y el estudiante, con el fin de presentar los informes periódicos de evaluación, el plan de actividades de apoyo para la superación de las debilidades, y acordar los compromisos por parte de todos los involucrados.
5. Crear comisiones u otras instancias para realizar el seguimiento de los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes, si lo considera pertinente.
6. Atender los requerimientos de los padres de familia y de los estudiantes, y programar reuniones con ellos cuando sea necesario.
7. Servir de instancia a través de consejo directivo para decidir sobre reclamaciones que presenten los estudiantes o sus padres de familia en relación con la evaluación o promoción.
8. Analizar periódicamente los informes de evaluación con el fin de identificar prácticas escolares que puedan estar afectando el desempeño de los estudiantes e introducir las modificaciones que sean necesarias para mejorar.
9. Presentar a las pruebas censales del ICFES la totalidad de los estudiantes que se encuentren matriculados en los grados evaluados, y colaborar con éste en los procesos de inscripción y aplicación de las pruebas, según los requerimientos (Art. 11°).

Derechos del estudiante

El estudiante, para el mejor desarrollo de su proceso formativo, tiene derecho a:

1. Ser evaluado de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales.



2. Conocer desde el inicio de año escolar el sistema institucional de evaluación de los estudiantes: criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y promoción.
3. Conocer los resultados de los procesos de evaluación y recibir oportunamente las respuestas a las inquietudes y solicitudes presentadas respecto a estas.
4. Recibir la asesoría y acompañamiento de los docentes para superar sus debilidades en el aprendizaje (Art. 12°).

Deberes del estudiante

El estudiante, para el mejor desarrollo de su proceso formativo, debe:

1. Cumplir con los compromisos académicos y de convivencia definidos por el establecimiento educativo.
2. Cumplir con las recomendaciones y compromisos adquiridos para la superación de sus debilidades (Art. 13°).

Registro escolar

Los establecimientos educativos deben llevar un registro actualizado de los estudiantes que contenga, además de los datos de identificación personal, el informe de valoración por grados y el estado de la evaluación, incluyendo las novedades académicas que surjan (Art. 16°).

Graduación

Los estudiantes que culminen la educación media obtendrán el título de Bachiller Académico o Técnico, cuando hayan cumplido con todos los requisitos de promoción adoptados por el establecimiento educativo en su proyecto educativo institucional, de acuerdo con la ley y las normas reglamentarias (Art. 18°).

Vigencia

Para establecimientos educativos de calendario A, el presente decreto rige a partir del primero de enero de 2010 y para los de calendario B a partir del inicio del año escolar 2009-2010.

Igualmente deroga los decretos 230 y 3055 de 2002 y las demás disposiciones que le sean contrarias a partir de estas fechas (Art. 19°).

Escenario 3: La evaluación del impacto del modelo

El eje objetivo de una evaluación de impacto pretender medir, conocer e interpretar dos aspectos básicos a saber: por una parte, la dimensión cognitiva de lo aprendido, es decir, las competencias básicas, ciudadanas y laborales alcanzadas. En segundo lugar, la dimensión actitudinal y axiológica del aprendizaje, referida a los valores, las habilidades y las prácticas que se derivan de haber aprendido, p. ej., el mejoramiento de su autoestima. Finalmente, cómo la una y la otra redundan en un mejoramiento de sus condiciones de vida, en tanto se haya puesto en práctica en la vida cotidiana lo aprendido y esto pueda ser reconocido y visibilizado por el estudiante mismo y por su grupo social y familiar.

El siguiente ejemplo ofrece una mejor ilustración de este planteamiento:

Logros cognitivos del aprendizaje: referidos a competencias básicas y ciudadanas alcanzadas.

Efectos socioafectivos: reconocimiento de sí mismo; recuperación o aumento de sentimientos de autoestima, sentimientos de esperanza frente a la vida, comprensión y mejor manejo de problemas y dificultades; motivación para buscar formas distintas y mejores de supervivencia a partir de actitudes solidarias, disminución de violencia intrafamiliar, organización de la familia, cuidado de los hijos e interés porque estos asistan a la escuela; prevención de problemas socialmente relevantes, en especial, el alcoholismo, la drogadicción y el pandillaje.

Logros en formación laboral: competencias laborales generales y específicas alcanzadas.

Por supuesto, alrededor del eje principal de la evaluación de impacto reseñada, se presenta la necesidad de evaluar la evolución y el impacto de otras dimensiones, como antes se expresó, que hacen posible alcanzar o no los objetivos del aprendizaje cognitivo. Esas dimensiones pertenecen a la presencia, características y efectos de las políticas y las normas, el quehacer y el compromiso de las instituciones y, en lo administrativo, la calidad, eficiencia y oportunidad de los procedimientos e instrumentos aplicados para cumplir con el objeto de la alfabetización.

La evaluación de impacto se centrará en conocer RESULTADOS (logros, efectos y consecuencias) en función de los OBJETIVOS PROPUESTOS, los MEDIOS DISPUESTOS, los FACTORES y las CONDICIONES.

Por consiguiente, la evaluación de impacto propuesta es un proceso de especial utilidad e importancia para el programa educativa y las políticas de la Alta Consejería para la Reintegración, que permitirá:

- Conocer qué tanto aprendieron los adultos reinsertados en cuanto a los objetivos propuestos: lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias sociales y naturales y competencias ciudadanas.
- Identificar los aprendizajes expresados en cuanto a nuevos conocimientos, saberes, destrezas, habilidades, actitudes, aptitudes y valores, lo que equivale a una FORMACIÓN POR COMPETENCIAS, es decir, un saber aplicado, un saber hacer o saber para la vida.
- Valorar los efectos de los aprendizajes en las personas (autoestima, bienestar, valores, organización personal, familiar y comunitaria, participación).
- Valorar la consistencia de la política desarrollada.
- Consolidar, revisar, modificar la estrategia en sus aspectos administrativos, contractuales y financieros.
- Analizar la consistencia y viabilidad de las políticas de la ACR, las normas emitidas, las instancias y unidades administrativas de coordinación, apoyo y gestión.
- Formular recomendaciones que permitan el mejoramiento de la estrategia y el modelo en todos los aspectos evaluados.

La importancia de la evaluación de impacto propuesta, en síntesis, permitirá encontrar:

- Información en cuanto a qué tanto y qué tan bien se aprendió.
- Qué tanto de lo aprendido ha sido apropiado con el tiempo.



- Qué tanto de lo apropiado se aplica en la vida y cómo se manifiesta.
- Cuáles han sido los beneficios de desarrollo social y humano.
- En qué medida los procesos de apoyo en el ámbito de las políticas, las normas, las estructuras institucionales, los procesos y los instrumentos administrativos han favorecido el alcance de los objetivos de la estrategia y el modelo.

La importancia de una evaluación de impacto radica en que la información generada ayuda a tomar decisiones sobre la necesidad de ampliar, fortalecer, modificar o eliminar cierta política o programa y en que es posible utilizarla para asignarle prioridad a las acciones públicas.



VIII

Contexto histórico de atención desde el
SENA a la población objeto del proyecto

César David Domínguez Olmos



Presentación	111
Fundamento legal de las acciones del SENA	111
Fundamento legal de la atención a poblaciones reincorporadas	112
Alianza SENA - ACR	113
Poblaciones vulnerables atendidas por el SENA	113
Programa SENA: Atención a población vulnerable	114
Niveles de atención SENA - ACR	114
Formación profesional	114
Empleo	114
Emprendimiento	114
Metas y resultados de la atención del SENA a poblaciones vulnerables	115
Algunos momentos significativos	117
A manera de síntesis	117
Acciones especiales de formación. Alianza SENA - ACR	118
Caso 1: Módulo de Nivelación en Competencias Básicas. Convenio SENA - ACR	118
Diagnóstico y justificación	118
Objetivo general	119
Población objeto	119
Ejes de trabajo	119
Caso 2: Cooperativa Didáctica de Trabajo Asociado - INDUALIMENTOS	120
Nombre del proyecto	120
Origen del proyecto	120
Desarrollo del modelo didáctico	121
Propósito del modelo didáctico	122
Objetivo general	122
Implementación	122
Actividades dentro del proyecto	122
Logros	123
Impacto	123
Equipo de trabajo orientador del proyecto	124



Presentación

En el presente documento se describen las diferentes acciones, estrategias y programas que se han ejecutado por parte del SENA para atender a la población en proceso de reintegración. Se utiliza como marco de referencia la normatividad que sustenta las acciones y la información oficial disponible.

Fundamento legal de las acciones del SENA

El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, es un establecimiento público del orden nacional con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio propio e independiente, adscrito al Ministerio de la Protección Social.

El SENA está encargado de cumplir la función que corresponde al Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país¹.

Son objetivos del SENA:

1. Dar formación profesional integral a los trabajadores de todas las actividades económicas y a quienes, sin serlo, requieran dicha formación, para aumentar por ese medio la productividad nacional y promover la expansión y el desarrollo económico y social armónico del país bajo el concepto de equidad social redistributiva.
2. Fortalecer los procesos de formación profesional integral que contribuyan al desarrollo comunitario a nivel urbano y rural, para su vinculación o promoción en actividades productivas de interés social y económico.
3. Apropiarse métodos, medios y estrategias dirigidos a la maximización de la cobertura y la calidad de la formación profesional integral.

Son funciones del SENA:

4. Impulsar la promoción social del trabajador a través de su formación profesional integral, para hacer de él un ciudadano útil y responsable, poseedor de valores morales éticos, culturales y ecológicos.

¹ Ley 119 de 1994

5. Organizar, desarrollar, administrar y ejecutar programas de formación profesional integral en coordinación y en función de las necesidades sociales y del sector productivo.

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo “Estado Comunitario. Desarrollo para Todos”², el SENA contribuye al logro de los objetivos estratégicos del Gobierno Nacional con el propósito de impulsar el crecimiento económico sostenible, la generación de empleo y construir equidad social.

Con el Plan Estratégico SENA 2007-2010. “SENA: Conocimiento para Todos los Colombianos”, la entidad concentra los esfuerzos hacia el desarrollo y la aplicación de nuevas metodologías y estrategias de aprendizaje de acuerdo con las necesidades de productividad y competitividad de las empresas y el país.

El vector que orienta el accionar del SENA es la gestión para apoyar las políticas nacionales y regionales de empleo y empleabilidad: La formación profesional como instrumento para reducir la exclusión social para los jóvenes y poblaciones vulnerables.

Fundamento legal de la atención a poblaciones reincorporadas

Uno de los componentes importantes de la Política de Seguridad Democrática es la política de desmovilización y reincorporación a la vida civil de los integrantes de la guerrilla y las autodefensas ilegales. Los objetivos específicos de esta política son reducir el número de integrantes de las organizaciones armadas al margen de la ley y brindarles a estas personas una alternativa flexible y rápida para reiniciar su vida y recuperar su núcleo familiar.

Mediante el decreto 200 de 2003 se creó el Programa para la Reincorporación a la Vida Civil – PRVC, a cargo del Ministerio del Interior y de Justicia, que asumió las funciones del Programa de Reinserción con excepción de los acuerdos de paz. También es el encargado del desarrollo de programas de reincorporación de ex combatientes a la vida civil.

Los objetivos del programa para la población desmovilizada en proceso de reincorporación son: la atención humanitaria y la seguridad necesaria; la capacitación indispensable para adquirir las competencias mínimas para ser exitosos en el campo productivo y laboral, y el desarrollo de una actividad económica que garantice el sustento del desmovilizado y el de su núcleo familiar.

Hasta agosto de 2006, el Gobierno Nacional ejecutaba la política de reincorporación diseñada y coordinada por el PRVC con el apoyo de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Esta política era de corto plazo y desarrollaba actividades de tipo asistencial y humanitario.

Para que las estrategias se adaptaran al constante incremento de la población desmovilizada, y para preparar al país a la desmovilización total de los GAI y la consecuente construcción de estrategias para la consolidación de la paz, se crea a partir de septiembre de 2006 la Alta Consejería para la Reintegración, ACR, la cual cumple con funciones de asesorar, coordinar y ejecutar programas³ y estrategias que se requieren para la inclusión a la vida civil de los miembros de las organizaciones armadas ilegales que se desmovilicen de manera voluntaria, bien sea individual o colectivamente.

2 DNP. Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. “Estado Comunitario. Desarrollo para Todos”.

3 Documento CONPES Reintegración número 3554.



El Programa de Reincorporación a la Vida Civil, PRVC, busca –con la educación– formar integralmente al beneficiario a través del desarrollo de competencias básicas mediante la creación e implementación de herramientas pedagógicas para adultos y la consolidación de una red de apoyo de alianzas estratégicas.

Alianza SENA – ACR

Por medio de una alianza con el SENA, el Programa busca desarrollar las competencias laborales necesarias para poder implementar con buenos resultados proyectos productivos o desempeñarse con éxito dentro de las estrategias de empleabilidad. A través del área de proyectos productivos, el Programa busca facilitar la inserción social y económica de los desmovilizados y sus familias por medio del desarrollo de una actividad que garantice su sustento.

El rol institucional del SENA dentro de la PRSE (Política Nacional de Reintegración Social y Económica) involucra diferentes líneas de atención en beneficio de la población en proceso de reintegración, tales como orientación ocupacional, formación profesional, intermediación laboral, certificación de la competencia laboral y emprendimiento⁴.

El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, brinda a los adolescentes y jóvenes desvinculados de los grupos armados organizados al margen de la Ley o en riesgo de reclutamiento acciones diferenciadas de atención mediante convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF⁵.

Desde su misión, y en alianza con alcaldías y/o entidades públicas y privadas, el SENA colabora en mejorar la opción de vida y atiende la formación de poblaciones vulnerables en todo el país.

Poblaciones vulnerables atendidas por el SENA⁶

- Desplazados e indígenas desplazados por la violencia
- Desplazados por fenómenos naturales
- Discapacitados
- Indígenas
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, INPEC
- Jóvenes vulnerables
- Adolescente en conflicto con la ley penal
- Mujer cabeza hogar
- Negritudes
- Reintegrados
- Remitidos por el Programa de Adaptación Laboral, PAL
- Soldados campesinos
- Tercera edad
- Adolescente trabajador

4 Documento CONPES Reintegración número 3554.

5 Documento CONPES Reintegración número 3554.

6 SENA. Dirección de Empleo y Trabajo Grupo de Servicios para la Empleabilidad. Programa de Atención. Alta Consejería Para la Reintegración Social y Económica de Personas y Grupos Alzados en Armas -ACR.

Programa SENA: Atención a población vulnerable

Es una Estrategia del SENA dirigida a diseñar e implementar programas de capacitación y actualización para población desempleada y en situación de vulnerabilidad. Tales programas deben ser acordes con las necesidades del mercado laboral para que las personas mejoren sus niveles de empleabilidad.

Esto se hace a través de:

- a. Desarrollar orientación ocupacional que permita a la población vulnerable identificar su perfil ocupacional.
- b. Desarrollar acciones de formación en la ocupación u oficio acordes con las necesidades del mercado.
- c. Desarrollar acciones de formación orientadas al cooperativismo y a la asociatividad empresarial.
- d. Desarrollar competencias propias del emprendimiento y la creación de empresas.

Niveles de atención SENA – ACR

Formación profesional

- Con fundamento en la caracterización e intereses ocupacionales de las personas se adelantan acciones de formación, recalcificación y certificación.
- Los beneficiarios desarrollan las competencias laborales necesarias para la construcción de un nuevo proyecto de vida.
- El proceso está acompañado con acciones de emprendimiento y empresarismo para los interesados en crear su propio negocio.
- Aquellas personas con conocimientos empíricos podrán ser certificados por el SENA.

Empleo

- El Servicio Público de Empleo brinda a los beneficiarios el apoyo necesario para la búsqueda y consecución de empleo.
- El Servicio Público de Empleo realiza campañas de vinculación en todas las empresas del país mediante el registro de vacantes y requerimientos que posean.
- Alianza SENA – ACR
- Sinergia ACR – SENA: Empleabilidad ACR y Servicio Público de Empleo SENA.

Emprendimiento

- A través de las unidades de Emprendimiento de los Centros de Formación, los usuarios reciben el acompañamiento necesario para identificar una idea susceptible de ser concretada en un plan de negocios viable técnica y económicamente.
- Se brinda información sobre portafolios financieros que permitan materializar el desarrollo de la empresa, así como sobre su accesibilidad.
- La capacitación en Emprendimiento y Empresarismo es transversal a todas las acciones de formación y recalcificación.



Metas y resultados de la atención del SENA a poblaciones vulnerables

Cupos en formación Total Población Vulnerable Resultados Cuatrienio 2002-2006 Tabla 1			
Periodo	Meta	Resultados	Avance
Resultado Año 2002	--	--	--
Año 2002 (Agosto A Diciembre)	--	--	--
Año 2003	--	141.574	--
Año 2004	--	195.208	--
Año 2005	213.155	528.355	247,87 %
Año 2006 (Enero A Agosto)	287.100	426.176	148,44 %
Cuatrienio:	--	1.291.313	--

Fecha de actualización: 01/02/2007 Fecha de corte: 31/12/2006

Cupos en formación Total Población Vulnerable **Resultados Cuatrienio 2002-2006⁷**

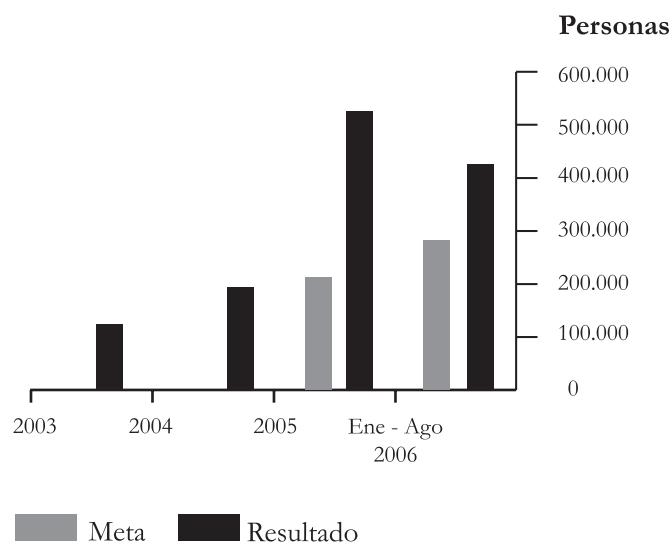


Ilustración 1

7 SENA. Sistema de Gestión y Seguimiento a las Metas del Gobierno – SIGOB.

Cupos en formación Total Población Vulnerable Avances Cuatrienio 2006-2010			
Tabla 2			
Periodo	Meta	Resultados	Avance
Línea de base cuatrienio	--	1.291.313	--
Resultado año 2006	630.393	763.412	121,1 %
Año 2006 (agosto a diciembre)	--	336.901	--
Año 2007	722.900	1.097.766	151,86 %
Año 2008	834.993	1.314.843	157,47 %
Año 2009	998.939	515.479	51,6 %
Año 2010 (enero a agosto)	--	--	--
Año 2010	--	--	--
Cuatrienio:	510.285	3.264.989	93,01 %

Fecha de actualización: 26/06/2009 Fecha de corte: 31/05/2009

Cupos en formación Total Población Vulnerable
Avances Cuatrienio 2006-2010

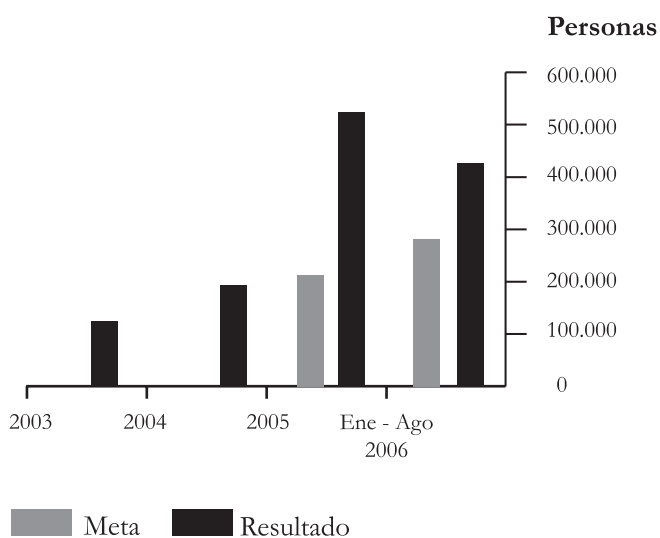


Ilustración 2



Algunos momentos significativos⁸

En Bogotá en la vigencia 2003 se atendieron 710 desmovilizados pertenecientes a diferentes grupos en especialidades como mantenimiento de computadores, manejo de tiendas, mantenimiento y reparación de motos, cosmetología, panadería y pastelería, operario en construcción, soldadura y carpintería, entre otros. Por otro lado, con los 850 reincorporados del Bloque Cacique Nutibara se realizó una orientación en la zona de convivencia, donde se tuvo una oficina permanente en la que se brindaba información sobre los servicios que ofrecía el SENA. Las personas se inscribieron libremente en el Servicio Público de Empleo.

Ante la necesidad de ofrecer alternativas en materia de educación a los desmovilizados, desde diciembre de 2004 se establece con el apoyo del SENA el modulo cero. Estos cursos introductorios son desarrollados a través de jornadas gratuitas de capacitación no formal y de orientación vocacional de carácter obligatorio para esta población.

Entre los objetivos del modulo cero se encuentran: identificar los intereses, competencias, habilidades y experiencias de los beneficiarios del Programa de Reincorporación a la vida civil a través de estrategias reflexivas, participativas y motivacionales de autoconocimiento, con el fin de orientar una mejor toma de decisiones respecto a las alternativas formativas y ocupacionales que se ofrecen para contribuir al fortalecimiento de su perfil, desempeño laboral e inserción social y económica.

Al mes de julio de 2004 se atendieron 1.145 personas provenientes de procesos de desmovilizaciones tanto individuales como colectivas. Por medio del Programa Jóvenes Rurales fueron financiados 50 cursos de capacitación por un valor de 755 millones de pesos para atender 1.155 reincorporados en las Regionales Bogotá, Cundinamarca, Antioquia, Cauca (Cajibío) y Córdoba (Santa Fe de Ralito).

A través del Convenio SENA – Juan Bosco Obrero se formaron hasta abril de 2004 350 reincorporados a la vida civil en los módulos de proyecto de vida, liderazgo ciudadano, proyecto productivo y formación técnica; este último módulo se ha focalizado en áreas como mecánica automotriz, electricidad, sistemas y mantenimiento de computadores, entre otros.

Debido a dificultades en la atención de esta población, expresadas en la alta deserción, el bajo nivel de escolaridad y desaciertos en la toma de decisiones sobre la formación ocupacional que los participantes seguirían como proyecto de vida, desde el mes de diciembre del año 2004, el SENA diseñó un módulo de inducción con una duración de 110 horas.

El módulo se diseñó con los componentes de apoyo psicosocial, exploración vocacional y evaluación de competencias básicas. Este curso le brinda al reincorporado las herramientas necesarias para que tome una decisión acertada sobre la formación que desea continuar en el SENA, la cual que le facilitará su reinserción social y económica a una vida productiva.

A manera de síntesis

La participación del SENA en todos los proyectos de formación permite articular la oferta educativa propia con la de las instituciones de educación media y superior, y se materializa, entre otros, en tiempo de trabajo de funcionarios, préstamo de instalaciones y equipos, capacitación,

8 Reporte histórico SIGOB. Programas PND. Atención a poblaciones especiales

transferencia sobre normalización y definición de competencias, y diseño y desarrollo e implementación de currículos basados en competencias.

Acciones especiales de formación. Alianza SENA - ACR

Caso I: Módulo de Nivelación en Competencias Básicas. Convenio SENA - ACR

El Área de Formación para el Trabajo de la ACR tiene como objetivo central diseñar e implementar mecanismos y estrategias que permitan a los participantes en proceso de reintegración el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias encaminadas a la consecución exitosa de un empleo o al desarrollo de un plan de negocios.

Para cumplir con este propósito, el Área facilita el acceso del participante a diversos cursos de formación que se ofrecen como resultado de la unión del interés ocupacional del participante con las demandas laborales y económicas de la región, así como de la pertinencia para el desarrollo de planes de negocio.

En el desarrollo de este objetivo se ha hecho evidente la necesidad de fortalecer en competencias básicas generales a los participantes que son aptos para acceder a formaciones tituladas en los niveles técnico, técnico profesional o tecnólogo, con el fin de nivelarlos en una serie de saberes para que al inicio de su formación técnica cuenten con las herramientas necesarias para adelantar sus estudios de manera exitosa.

Diagnóstico y justificación

En el año 2008 se implementó de manera más decidida el ingreso de participantes a formaciones tituladas en distintas entidades de capacitación privada, ECAP, y también en el SENA. Esta experiencia inicial permitió concluir lo siguiente:

- Existe un buen número de participantes (diferenciado según regiones) que terminó su bachillerato antes de ingresar al grupo armado. Estos participantes, si bien son bachilleres, hace mucho tiempo dejaron de estudiar (en ocasiones hasta 10 años), por lo cual el nivel en el que se encuentran no es el adecuado para asumir los retos que implica una formación titulada.
- Otros participantes han terminado su bachillerato estando en el programa, pero tienen serias deficiencias en áreas como lenguaje, sistemas y matemáticas, lo cual les impide tener un mejor desempeño en sus estudios técnicos.
- También hay participantes que han terminado su educación básica secundaria (hasta noveno grado) y que podrían acceder a aquellas formaciones tituladas que tienen como requisito este grado escolar. Sin embargo, por la modalidad de validación no alcanzan a estar en el nivel óptimo para afrontar las exigencias de una formación de ese tipo.
- En general, los participantes que han ingresado a programas de formación titulada, han tenido dificultades en el aprendizaje puesto que tienen serios vacíos en cuanto a las habilidades



y competencias básicas requeridas para un desempeño académico exitoso. En ocasiones este desnivel frente a sus pares ha ocasionado deserción o pérdida del semestre.

Con el fin de suplir estos vacíos y ayudar a que el participante esté mejor preparado para asumir una formación titulada, el Área de Formación para el Trabajo de la ACR decide implementar un Módulo de Nivelación o Módulo Preparatorio que contribuya a afianzar las competencias requeridas por programas de formación titulada.

De esta manera, la nivelación busca dar respuesta a las necesidades de los participantes para alcanzar unas condiciones previas más favorables al inicio de una formación técnica o tecnológica.

Objetivo general

Preparar a los participantes en proceso de ingreso a carreras técnicas o tecnológicas para que fortalezcan sus competencias básicas, de tal manera que logren un buen desempeño en el programa elegido.

Población objeto

El Módulo Nivelatorio (competencias básicas para la formación técnica) está dirigido a los participantes que se encuentren en la siguiente condición:

- e. Prematriculados con cupo en un programa técnico, técnico profesional o tecnólogo en el Sena o en una ECAP, bien sea en la modalidad de pago por cupo directo o contratación de oferta cerrada.
- f. Participantes que habiendo iniciado una formación titulada perdieron materias, perdieron el semestre o tuvieron un promedio inferior a 3.2.

Duración: 130 Horas

Ejes de trabajo

- *Aprendizaje autónomo y colaborativo*: Busca que el aprendiz logre vencer las dificultades y limitaciones para enfrentar con más éxito procesos formales de aprendizaje, utilizando técnicas didácticas activas que le permitan al estudiante alcanzar un nivel más profundo y permanente de comprensión y que, a la vez, le generen hábitos permanentes de estudio que trasciendan el aula de clase.
- *Competencias comunicativas y del lenguaje*: Se refiere a “ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y las construidas por otros seres humanos, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos”⁹.
- *Pensamiento lógico y matemático*: Las competencias matemáticas buscan el desarrollo de las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los sistemas numéricos, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos de operaciones y relaciones, así como

⁹ Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Revolución Educativa Colombia aprende. Documento N° 3. Pg. 23

para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y los de la vida cotidiana.

- *Exploración y afianzamiento ocupacional:* Busca que el participante tenga elementos claros para tomar una decisión acertada y consolidar su ruta educativa. Exploración de opciones: Esto se logra a través de ejercicios de identificación vocacional y la investigación y análisis de los contenidos generales o la estructura curricular del programa de formación escogido por cada participante.
- *Herramientas informáticas:* Realiza talleres que inician con la alfabetización en informática y ejercicios de conocimiento básico del PC. Ejercicios de creación y edición de documentos, administración de archivos, diseño y configuración de páginas, tablas, gráficos y diagramas. Conceptos básicos de tabla de Excel y hoja de cálculo. Creación de presentaciones y materiales de apoyo. Efectos de animación y formato. Importar contenidos. Gráficos y diagramas. Búsqueda de información en la web, herramientas de comunicación. Enviar y recibir emails, adjuntar archivos. Internet como herramienta de conocimiento y canal de comunicación. Comunidades virtuales de aprendizaje. Opción de cursos virtuales. Acercamiento a la Plataforma Black-board.

Caso 2: Cooperativa Didáctica de Trabajo Asociado - INDUALIMENTOS

Nombre del proyecto

Implantación del programa de formación empresarial para la población de desmovilizados en proceso de reincorporación. Convenio Alta Consejería para la Reintegración Social y Económica de Personas y Grupos Alzados en Armas –ACR–, SENA - Regional Distrito Capital, Centro Nacional de Hotelería Turismo y Alimentos.

Origen del proyecto

Antecedentes:

Uno de los beneficios de la política de seguridad democrática es brindarles a los colombianos alzados en armas la posibilidad de desmovilizarse y reincorporarse a la vida civil. Para lo anterior el Estado colombiano proporciona al desmovilizado apoyo económico, legal y educativo.

El SENA participa de manera activa en el proceso de reincorporación a través del Convenio SENA - Alta Consejería para la Reintegración Social y Económica de Personas y Grupos Alzados en Armas –ACR–, ofertando cursos y capacitando a los interesados en áreas técnicas, de gestión humana y empresarial.

Características de la población:

A través de diferentes actividades e instrumentos, se identificaron los perfiles generales de los aprendices matriculados en el programa, los cuales se sintetizan a continuación:



- Heterogeneidad en niveles de escolaridad, edades, sitios de origen, rasgos de personalidad y niveles de desarrollo del pensamiento.
- Desconocimiento total de la conformación y funcionamiento de empresas legalmente constituidas.
- Pensamiento concreto, reflexión sobre sus propias vivencias.
- Dificultades para el manejo de información cuantitativa y cualitativa.
- Limitado léxico empresarial y desconocimiento de procesos y actividades económicas y empresariales.
- Tiempo limitado para dedicarle a la formación.
- Disposición para trabajar con cosas prácticas y aprender por observación y experimentación directa.
- Dificultad para establecer relaciones de causa-efecto y priorizar en el análisis de problemas y toma de decisiones.
- Tendencia a pensar y actuar preferentemente en lo inmediato.
- La mayoría de personas proviene de zonas marginales.
- La principal motivación para matricularse es la posibilidad de recibir los auxilios económicos para subsistir y mejorar el nivel de vida de sus familias.
- Hábitos incipientes de lectura formal y estudio.
- Conocimiento empírico-subjetivo acerca del manejo de un negocio.

Desarrollo del modelo didáctico

En un comienzo, el Centro Nacional de Hotelería, Turismo y Alimentos orientó su estrategia de formación con base en la didáctica establecida para la población de formación titulada. Sin embargo, durante el desarrollo de los cursos se pudo observar que con la estrategia utilizada no se alcanzaban los objetivos propuestos.

La situación que se presentaba mostró claramente la necesidad de producir cambios importantes y sustanciales en la metodología de enseñanza para la formación empresarial de esta población, de manera que el proceso se centrara en el alumno como actor fundamental, con sus potencialidades y dificultades para apropiarse del conocimiento y llevarlo a la práctica autónomamente.

Lo descrito anteriormente obedecía principalmente a que los diferentes cursos, tanto los de carácter técnico, como los de gestión humana y empresarial, se orientaban de manera aislada, impidiendo que los estudiantes integraran y aplicaran en la práctica los saberes.

La preocupación por alcanzar mayor pertinencia y lograr mejores resultados llevó a repensarlos y, por ende, a diseñar una estrategia didáctica que les permitiera a los estudiantes integrar los saberes y transferirlos a situaciones reales de tipo empresarial. Como producto de estas reflexiones es ideada e implementada la Cooperativa Didáctica de Trabajo Asociado – INDUALIMENTOS.

A continuación se describe el funcionamiento del modelo didáctico INDUALIMENTOS: Los alumnos se inscriben en la ACR en los cursos de su interés. Posteriormente, con el acompañamiento de la ACR, se matriculan en el Centro de Hotelería, en los horarios disponibles para cada curso. Los cursos son: Panadería y Pastelería (básica y especializada), Procesamiento de Productos

Lácteos, Procesamiento de Carnes, Cocina Básica y Especializada. Igualmente se matriculan en Proyecto Productivo (empresarismo) y Competencias para la Empleabilidad (proyecto de vida).

Los programas de formación de los diferentes cursos se integran para que funcionen como un todo coordinado.

Una vez integrados los talleres técnicos de aprendizaje como un todo empresarial, los estudiantes se convierten en cooperados y/o empleados de la empresa INDUALIMENTOS. Esta empresa desarrolla sus procesos productivos y organizacionales con la participación activa de sus trabajadores-alumnos-asociados, quienes inician actividades de aprendizaje con énfasis en innovación y desarrollo de productos, trabajo colaborativo, desarrollo de habilidades de dirección y gestión de la información.

El planteamiento del modelo didáctico INDUALIMENTOS se estructura en tres niveles de desarrollo: desarrollo de la sensibilidad, desarrollo de la inteligencia y desarrollo de la razón.

En virtud de lo anterior, se hace necesario establecer el perfil de todos y cada uno de los alumnos que se matriculan en la institución dentro del Convenio SENA – ACR.

Propósito del modelo didáctico

Contribuir a la transformación del ser con una visión de desarrollo humano, puesto que ésta es la clave para el mejoramiento de la calidad de vida. La transformación del ser es entendida como un proceso permanente cuya finalidad es que el individuo pueda hacer realidad sus potencialidades, comprender y asimilar los factores culturales, científicos y tecnológicos necesarios para participar inteligente y competentemente en el mundo socio laboral.

Objetivo general

Implementar una estrategia didáctica orientada a facilitar el proceso de formación empresarial y técnica de los estudiantes que se matriculan en la institución dentro del Convenio SENA – ACR, Regional Distrito Capital, Centro Nacional de Hotelería Turismo y Alimentos.

Implementación

Esto se logra con la Cooperativa Didáctica de Trabajo Asociado, INDUALIMENTOS, trabajando en un ambiente de aprendizaje colaborativo, en un ámbito con enfoque empresarial; transformando tiempos ociosos del estudiante en tiempos de actividad intelectual y de cambio actitudinal.

La estrategia pedagógica está basada en la formación por competencias apoyada en pedagogía conceptual, aprendizaje significativo y enfoque de formación por proyectos.

También se incorporarán nuevas tecnologías que le posibiliten al estudiante interactuar de manera autónoma con otras fuentes de conocimiento.

Actividades dentro del proyecto

- Aprendizaje a partir de una experiencia empresarial vivencial.
- Formación empresarial con énfasis en procesos de innovación y desarrollo de productos, como una característica clave para la diferenciación empresarial.



- Articulación de los diferentes escenarios de aprendizaje para la conformación del proyecto empresarial con varias líneas de producción.
- Implementación de un modelo didáctico de empresa solidaria, de trabajo asociativo.
- Realización de muestras empresariales como experiencia integradora de aprendizajes, procesos de producción y comercialización de alimentos, gestión de la información, desempeño de cargos, habilidades de dirección, cambio actitudinal y desarrollo de potencialidades latentes, entre otros.

Logros

- Aumento en el nivel de autonomía y mejora de la autoestima.
- Intereses centrados en su propio desarrollo y mejoramiento del nivel de vida tanto propio como del grupo familiar.
- Desarrollo de habilidades para manejar información escrita y expresarse verbalmente.
- Reconocimiento social, de compañeros y comunidad educativa a partir de los desempeños de los participantes.
- Aumento en los niveles de concentración e interés por el estudio.
- Manejo apropiado del léxico empresarial y apropiación de técnicas de producción.
- Desarrollo de la capacidad para integrar saberes.
- Evidencia de valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto mutuo y el reconocimiento de los méritos ajenos.
- Voluntad, energía y capacidad de trabajo para alcanzar las metas.
- Iniciativa y creatividad en la solución de problemas imprevistos.
- Receptividad a la crítica para identificar talentos y aspectos a mejorar.
- Mayor capacidad de integración con otros compañeros y de trabajo en equipo.
- Cumplimiento de las disposiciones internas relativas a horarios y presentación personal.
- Mayor capacidad para identificar y desarrollar ideas de negocios.
- Aplicación de normas de higiene y manipulación de alimentos.
- Responsabilidad frente al equipo de trabajo a cargo.
- Responsabilidad en el manejo, recolección y organización de información.
- Aplicación de correctivos.
- Montaje de áreas de servicio según la oferta de productos.
- Reconocimiento de la importancia de conocer y satisfacer las necesidades de los clientes.
- Familiarización con procesos democráticos.
- Sentimiento de orgullo frente al trabajo bien hecho.

Impacto

- Se busca incrementar las posibilidades de éxito del estudiante, al acceder éste a diferentes ofertas de empleo u oportunidades de constitución de negocio que le permitan mejorar su calidad de vida de manera sostenible poniendo en práctica sus habilidades sociales para interactuar con su entorno de manera activa, segura y gratificante.

Equipo de trabajo orientador del proyecto

- Dra. Mildreth Espeleta Díaz, Coordinadora del Programa Jóvenes Rurales.
- César David Domínguez Olmos, Docente Proyecto productivo y emprendimiento.
- Argemiro Toledo, Docente Panadería y Pastelería.
- Ernesto Méndez Gaitán, Docente Competencias para la empleabilidad y proyecto de vida.
- Janeth Guarín, Docente Panadería y Pastelería.
- Liliana Milena Hernández Rojas, Docente Procesamiento de Lácteos y Carnes.
- Walter Valdez Montañez, Docente Cocina Básica y Especializada.



VIII

Procesos de gestión para implementar el
modelo al interior del SENA

César David Domínguez Olmos



Marco normativo para orientar en el SENA la formación de la población reincorporada	127
Fundamentación pedagógica	128
Requerimientos previos para la Formación Titulada en el SENA	129
Condiciones para la articulación con el SENA	129
Responsabilidades del SENA y la ACR en el desarrollo de los programas de formación	129
Responsabilidades compartidas del SENA y la ACR	129
Responsabilidades generales de la ACR	130
Responsabilidades generales del SENA	131
Recomendaciones para la formación por competencias	131
Definición y articulación de las actividades básicas para la realización del proyecto de formación	132



Marco normativo para orientar en el SENA la formación de la población reincorporada¹

“El objetivo de la Política Nacional de Reintegración Social y Económica para Personas y Grupos Armados Ilegales (PRSE) es ofrecer servicios de formación para el trabajo a la población desmovilizada teniendo en cuenta criterios de pertinencia, calidad y oportunidad”².

Para ello, es necesario que el desmovilizado obtenga la formación necesaria que lo habilite, capacite y potencie sus posibilidades para acceder a un trabajo digno a través de formación para el trabajo en un nivel técnico, tecnológico y/o complementario, o en oficios semicalificados.

El rol institucional del SENA dentro de la P.R.S.E. involucra diferentes líneas de atención en beneficio de la población en proceso de reintegración, tales como orientación ocupacional, formación profesional, intermediación laboral, certificación de la competencia laboral y emprendimiento.

La ACR, con el acompañamiento del SENA, desarrollará un programa o modelo que facilite la implementación de dichas metodologías, buscando que esta población no sea marginada o excluida de los nuevos conceptos de formación para el trabajo y el desarrollo humano.

Debe diseñarse una ruta de atención específica para cada participante –sea éste un individuo desmovilizado o una comunidad receptora–, la cual se determinará de acuerdo con el perfil de los mismos.

Gran parte de la población en proceso de reintegración abandonó las aulas a muy temprana edad y nunca volvió a ingresar a un proceso de formación académica, por lo cual, en la mayoría de los casos, se asimila al concepto de analfabetismo funcional.

Adicionalmente, existen dificultades en la calidad de la educación que recibe la población en proceso de reintegración debido a los problemas en infraestructura, falta de capacitación de docentes para orientar este tipo de procesos de formación, dotación escolar y ausencia de articula-

1 Documento CONPES n° 3554. Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación. Política Nacional de Reintegración Social y Económica para personas y grupos armados ilegales (PRSE).

2 Documento CONPES n° 3554. Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación. Política Nacional de Reintegración Social y Económica para personas y grupos armados ilegales (PRSE).

ción entre los servicios de educación para adultos en condición de vulnerabilidad y los Proyectos Educativos Institucionales –PEI– de las instituciones.

La población desmovilizada, además de no contar con una fuente de ingresos permanente y de caracterizarse mayoritariamente por tener un nivel de escolaridad bajo, no ha sido capacitada para el trabajo, no conoce un oficio en profundidad y no cuenta con las habilidades y la experiencia para desempeñarse adecuadamente en un puesto de trabajo.

Por otro lado, los desmovilizados mantienen generalmente niveles de dependencia frente a los beneficios que entrega el Estado.

El acceso de la población en proceso de reintegración al sistema educativo se inscribe en la promoción de un proceso de largo plazo, condición indispensable no sólo para una inserción duradera en el mercado de trabajo, sino también para una participación activa en la sociedad.

Fundamentación pedagógica

Debido a las características de la población objeto del proceso de formación, un programa de formación por competencias apoyado en estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje autónomo, colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico y colaborativo, que, además, esté apoyado en las TIC, permite a través de las evidencias de aprendizaje de cada uno de los participantes realizar una valoración objetiva y oportuna del avance individual en el proceso de fortalecimiento del perfil para el mundo del trabajo.

El programa de formación por competencias permite además desarrollar uno de los planteamientos de la pedagogía contemporánea, *el desarrollo a escala humana*, expresado también tanto en el artículo 1º de la Ley 115 de 1994, que define la educación en términos de:

“un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”,

como en el marco de referencia para la modernización del diseño curricular de planes y programas en el SENA, en el que se plantea que

“es el hombre, quien en la organización trasciende de objeto a sujeto, de recurso humano a talento. Esto es, que es considerado como un fin por la organización y valorado como persona con capacidad de crear, innovar, resolver problemas, transformar procesos, trabajar en equipo, tomar decisiones y participar en el desarrollo del proyecto de vida”.

Esta propuesta hace que el proceso de formación sea dinámico, permita la movilidad educativa de los participantes, los vincule de manera activa y participativa con las comunidades y el sector productivo llevándolos a convertirse en agentes que le generan valor, utilidad y riqueza a la sociedad y al país.

La ejecución del proyecto de formación en alianza con el SENA implica la transformación de los ambientes de aprendizaje, lo cual hará que el rol del docente cambie de manera radical, pasando de ser la única fuente de conocimiento a la generación de ambientes que garanticen las cuatro fuentes de aprendizaje: i) el trabajo colaborativo, ii) las tecnologías de la información y las comunicaciones, TIC, iii) el entorno y iv) el tutor.

Para que este proyecto logre alcanzar la productividad y la competitividad es importante articular los esfuerzos del sector educativo, el sector productivo y el Estado en la tarea de trabajar



mancomunadamente para formar el talento humano vinculado a los sectores productivos estratégicos prioritarios para el país.

Requerimientos previos para la Formación Titulada en el SENA

Con el fin de facilitar la vinculación de los participantes a los programas de formación titulada como aprendices regulares, es necesario que los mismos se fortalezcan en:

- Aprendizaje por proyectos para fortalecer las competencias comunes a las líneas tecnológicas correspondientes al Pentágono 1, a saber:
 - a. Pensamiento matemático.
 - b. Fundamentos básicos en el uso de las TIC.
 - c. Competencias comunicativas.
 - d. Emprendimiento.
 - e. Científicas.
- Desarrollo de las competencias laborales iniciales en cada una de las 5 líneas tecnológicas correspondientes al Pentágono 2.
- Desarrollo de las competencias laborales específicas de acuerdo con las necesidades regionales y el tiempo disponible para la formación. Este aprendizaje se certifica a través de formación complementaria.

Los participantes pueden acceder a la Formación Titulada de nivel técnico y tecnológico y a la Formación Complementaria, siempre y cuando cuenten con las competencias comunes y laborales iniciales. Estas modalidades de formación se describen a continuación:

1. *Formación Titulada:* Programas de aprendizaje orientados a preparar nuevo talento humano para desempeñarse en oficios u ocupaciones requeridas por el sector productivo en los niveles técnico, técnico profesional y tecnólogo. Conduce a certificados de técnico o a títulos de técnico profesional y de tecnólogo.
2. *Formación Complementaria:* Programas de aprendizaje orientados a actualizar los conocimientos, habilidades y destrezas de las personas a la medida de las necesidades, con el propósito de mejorar su desempeño o permitir su movilidad, estén o no vinculadas al mercado laboral.

Condiciones para la articulación con el SENA

Para el desarrollo de los programas de formación establecidos a través de la alianza SENA – ACR se describen a continuación los aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta para la articulación del proyecto de formación con el SENA.

Responsabilidades del SENA y la ACR en el desarrollo de los programas de formación

Responsabilidades compartidas del SENA y la ACR

- Identificar las necesidades de aprendizaje de los participantes por regiones y centros del SENA.
- Suscribir un Convenio Interadministrativo para desarrollar los programas de formación.
- Formular el Plan Operativo Anual para cada programa.

- Gestionar oportunamente la información requerida para el registro de la matrícula, evaluación y certificación de los aprendices.
- Promover el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de aprendizaje.
- Llevar a cabo las gestiones necesarias que permitan contar con las condiciones requeridas para desarrollar las acciones establecidas en el Convenio Interadministrativo.
- Analizar la información de oferta y demanda proveniente de los Centros del Servicio Público de Empleo del SENA y de otras fuentes u observatorios, y tomar decisiones frente a estimular o desestimular programas de aprendizaje.
- Vincular a otras instancias de la administración local para la prestación de servicios integrales a los beneficiarios del proceso.

Responsabilidades generales de la ACR

- Lograr el compromiso de los participantes para la formación con el SENA.
- Involucrar los programas de formación ejecutados con el SENA dentro del Proyecto Educativo de la ACR.
- Designar un responsable para el Programa de formación SENA – ACR.
- Programar el tiempo y disponer de los recursos necesarios para la actualización de los docentes en sus competencias técnicas y pedagógicas.
- Adoptar el aprendizaje por proyectos y el enfoque por competencias para los programas ofrecidos a los participantes.
- Tener una cartelera de los programas de formación denominada “Mi SENA en la Reintegración”.
- Utilizar la plataforma tecnológica SenaVirtual para apoyar el proceso de aprendizaje.
- Garantizar que los programas que se ofrezcan a los participantes para el desarrollo de competencias laborales específicas atiendan las reales necesidades de la región y que se ejecuten completamente.
- Establecer alianzas con el sector productivo para desarrollar pasantías, proyectos productivos o prácticas.
- Divulgar ante la comunidad la alianza SENA – ACR.
- Apoyar la realización de la inducción de aprendices en programas de formación de acuerdo con los lineamientos del SENA, teniendo en cuenta los siguientes temas:
 - *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*: SenaVirtual, Misena, Sistema de Bibliotecas, TecnoParque.
 - *Mi país*: estructura, características, organización, derechos y deberes del ciudadano, derechos y deberes de los trabajadores, sistema educativo.
 - *Contexto Social y productivo*: globalización, cadenas productivas, sectores productivos, emprendimiento, fuentes de financiamiento, gremios.
 - *Mi SENA*: Mi institución: historia, identidad corporativa, estructura, apoyos de sostenimiento, contrato de aprendizaje, FIC.



- *Mi Centro*: estructura, programa de bienestar de aprendices, reglamento de aprendices, entorno local.
- *La Formación Profesional del SENA*: mi programa de formación, mi plan de formación, mi proyecto de formación.

Responsabilidades generales del SENA

- Sensibilizar e informar a la comunidad educativa, incluyendo a las familias de los participantes, sobre los programas de formación SENA – ACR.
- Apoyar la capacitación de docentes del Proyecto en el uso de las TIC y emprendimiento.
- Apoyar pedagógicamente la formación por competencias de los docentes del Proyecto.
- Facilitar al Proyecto las estructuras curriculares de los programas a desarrollar (diseños curriculares).
- Facilitar la plataforma tecnológica SenaVirtual para la gestión de los programas de aprendizaje desarrollados en el Proyecto y promover su utilización.
- Evaluar y certificar a los aprendices en programas desarrollados en el Proyecto SENA – ACR.
- Remitir información para actualizar las Carteleras “Mi SENA en la Reintegración”.
- Permitir el uso de la infraestructura del SENA para desarrollar programas del Proyecto, de acuerdo con su disponibilidad.
- Promover la creación de comunidades de conocimiento para socializar buenas prácticas del Programa (blog, foros, etc.).
- Crear las cuentas de correo en la infraestructura tecnológica del SENA (Misena, Comunidad SENA, etc.) para docentes y aprendices.
- Garantizar que el aprendiz desarrolle las competencias previstas en los programas de aprendizaje.
- Apoyar la realización de eventos de promoción y divulgación de experiencias significativas generadas en los programas integrados de la región.

Recomendaciones para la formación por competencias

Teniendo en cuenta las características de la población objeto del proyecto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe enfocar hacia la facilitación del aprendizaje de cada participante. Esto se logra considerando los siguientes aspectos:

1. El participante es ubicado en el punto focal del diseño y la ejecución de las acciones de formación. Esto significa que el papel protagónico en el proceso de aprendizaje es asumido por el/la interesado/a directo/a en satisfacer sus intereses de desarrollar nuevas competencias.
2. Es la propia persona quien toma las decisiones sobre qué aprender y cuál es la forma más conveniente, de acuerdo con las posibilidades para adelantar el programa de formación seleccionado.
3. Aplicar equilibradamente métodos y técnicas que confieran al participante un papel activo que le permita construir su propio aprendizaje.
4. El aprendizaje se logra por la posibilidad que tengan las personas de interactuar con la información y con otras personas, orientadas por otra persona (tutor) que facilita la interacción.

5. Orientar y ayudar al participante para que defina la dirección de su aprendizaje, encuentre su propio ritmo y controle su propio proceso para obtener logros (resultados de aprendizaje).
6. Etapas para la facilitación del aprendizaje:
 - a. Planeación de la acción de formación.
 - b. Adecuación del programa de formación a una demanda específica.
 - c. Determinación de las estrategias de aprendizaje.
 - d. Acondicionamiento de los ambientes de aprendizaje.
 - e. Apoyo y ayuda al participante para recorrer un camino o realizar el proceso organizadamente.
7. Nivel de gestión del ambiente de aprendizaje: Se refiere a lo que hace el facilitador para coordinar las variables del contexto que inciden en el comportamiento del grupo de participantes.

Definición y articulación de las actividades básicas para la realización del proyecto de formación

1. *Alcance del proyecto*: Diseño de un modelo de formación por competencias laborales para población vulnerable.
2. Definir los resultados, prerrequisitos y enfoques del proceso formación (cadena de formación).
 - a. Formulación de resultados de aprendizaje.
 - b. Definición de prerrequisitos.
 - c. Establecer enfoque pedagógico y didáctico.
 - d. Definir la estructura de saberes y competencias.
 - e. Caracterización de la población sujeto del proceso de formación.
3. Selección y diseño de los métodos y medios de formación y estrategias de evaluación.
 - a. Preparación de materiales y medios para la formación.
 - b. Organización del ambiente de aprendizaje para la formación.
 - c. Diseño de estrategias pedagógicas de evaluación del proceso de formación.
 - d. Definir criterios de evaluación por competencias.
 - e. Definir instrumentos de evaluación.
 - f. Planeación de las sesiones de aprendizaje.
4. Selección y actualización de docentes para el programa.
 - a. Definición de necesidades del talento humano.
 - b. Establecer el perfil profesional y/o técnico del talento humano.
 - c. Reclutamiento y selección del talento humano.
 - d. Vinculación del talento humano seleccionado a la institución y al programa.
 - e. Actualización pedagógica y didáctica del talento humano y conformación de equipos de trabajo.
5. Ejecución de prueba piloto.
 - a. Programación de actividades.
 - b. Conformación de grupos de aprendizaje.



- c. Formalización de actas de compromiso.
 - d. Desarrollo de inducción al programa.
 - e. Desarrollo del programa de formación.
6. Evaluación de la formación.
- a. Diseño y concertación del plan de evaluación individual.
 - b. Monitoreo de los aprendizajes individuales:
 - i. Asistencia y puntualidad.
 - ii. Evidencias de la formación.
 - iii. Participación en los trabajos de grupo.
 - c. Planes de mejoramiento y ajustes.
7. Certificación de la formación.
- a. Presentación de evidencias de formación, proceso de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.
 - b. Informe de asistencia y puntualidad.
 - c. Evidencias de las competencias.
 - d. Juicio de evaluación del Comité.
 - e. Informes académicos.
 - f. Expedición de certificados de competencias.
8. Evento de graduación (titulación).

ix

Criterios para la articulación del modelo de formación con los procesos de F.P.I. del SENA

César David Domínguez Olmos



Contextualización	137
Elementos para la articulación del modelo de formación con el SENA	137
Proceso: diseño curricular	137
Proceso: ejecución de la formación profesional	139
Proceso: desarrollo curricular	140
Proceso: gestión de proyectos formativos	142
Identificación de riesgos asociados al proceso de formación	143



Contextualización

Los requerimientos del mundo de hoy implican el uso de pedagogías y didácticas de vanguardia en ambientes de aprendizaje abiertos, flexibles y pluritecnológicos. Estos requerimientos implican, por parte del docente, una actitud abierta, flexible, crítica y creativa, así como una alta capacidad de adaptación al cambio.

La calidad en la formación profesional no puede reducirse a la calidad normativa, sino que también debe preocuparse –como expresan Cinterfor y la OIT– por la adaptación a las necesidades, expectativas y motivaciones del cliente y por dar respuesta a las expectativas y motivaciones personales y sociales a través de actitudes y conocimientos³.

Dos son los elementos que comparten las innovaciones y las reformas educativas adoptadas por los países desarrollados y en vías de desarrollo en la última década: la incorporación de las TIC y la inclusión de las competencias como vector de definición de la formación⁴.

Elementos para la articulación del modelo de formación con el SENA

En este documento se relacionan los principales elementos que se deben tener en cuenta para articular el proyecto de formación con el SENA. Aquí están descritos aspectos relacionados con los procesos de diseño, desarrollo curricular y ejecución de la formación.

Proceso: diseño curricular

Requisitos básicos mínimos

- Todos los programas de formación profesional del SENA se desarrollan bajo el enfoque de competencias, garantizando desde su diseño la integración de la política institucional respecto al compromiso con la formación del talento humano competente.
- Todo programa de formación como resultante del procedimiento de diseño curricular debe identificar explícitamente el repertorio de ocupaciones y oficios en las que el aprendiz pueda desempeñarse.

3 Marco conceptual y pedagógico para Implementación de la Formación por Proyectos en el SENA. Pg. 34

4 Marco conceptual y pedagógico para Implementación de la Formación por Proyectos en el SENA. Pg. 37

- A partir de la selección de las competencias, la formulación de los resultados de aprendizaje y la propuesta de las líneas generales de proyectos que orientan la definición de los mismos para la ejecución de la formación, el diseño curricular promueve la incorporación de las cinco Líneas Tecnológicas (LT): Gestión de la información, Diseño, Producción y Transformación, Materiales y Herramientas, y Cliente.
- Todo programa de formación debe garantizar que el aprendiz desarrolle conocimientos, habilidades y destrezas dentro de las cinco líneas tecnológicas.
- El equipo de diseño curricular debe estar constituido por un asesor pedagógico (instructor formado asignado por la red) que garantice la aplicación de la metodología de diseño y por instructores o expertos externos con competencias técnico-tecnológicas en las áreas ocupacionales objeto del diseño.
- El diseño curricular, entendido como un proceso dinámico de mejoramiento continuo que garantiza la pertinencia y la calidad de los componentes que lo constituyen, comprende la realización de nuevos programas de formación o la actualización de los existentes. Estas decisiones se toman a partir de la consulta de bases de datos tanto de programas de formación vigentes, como de las normas de competencia laboral aprobadas, y, en fin, de la información recopilada y analizada mediante el proceso de Inteligencia Organizacional.
- El diseño curricular se constituye en la propuesta de formación profesional y se caracteriza por las siguientes premisas: anticipación, flexibilidad, eficiencia, productividad, enfoque por competencias, perfil del aprendiz con una misión para el país. Además, promueve el trabajo en redes para la elaboración de diseños de programas de formación en el marco del trabajo por redes de centros.
- Para determinar la denominación, certificación y duración de los programas de formación complementaria se aplican las orientaciones de la Circular 266 del 19 de agosto de 2008.
- Los programas de formación se deben estructurar con visión prospectiva, mediante una metodología que garantice unidad técnica y conceptual para el diseño curricular, para dar respuesta a las demandas y necesidades de los sectores productivo y social en el marco de las cinco líneas tecnológicas y bajo el enfoque de competencias.
- Información general del programa de formación:
 - Denominación del programa.
 - Código.
 - Duración máxima estimada.
 - Nivel de la formación.
 - Línea tecnológica a las que pertenece el programa.
 - Título que obtendrá el aprendiz.
 - Justificación.
 - Requisitos de ingreso.
 - Competencia(s) que desarrollará el aprendiz.
 - Ocupaciones que podrá desempeñar.
 - Estrategia metodológica.



- Peso porcentual de las líneas tecnológicas en el programa de formación a partir de las competencias que lo conforman.
- Determinación del número de resultados de aprendizaje, dentro de las binas tecnológicas que caracterizan el programa.

Una vez registrada la información general del programa, el equipo de diseño formula los contenidos curriculares para cada una de las competencias, considerando los siguientes aspectos:

- Información sobre la competencia.
- Resultados de aprendizaje.
- Código de los resultados de aprendizaje.
- Conocimientos de conceptos, principios y proceso.
- Criterios de evaluación. Verbo (tercera persona) + objeto(s) + condición(es).
- Distribución de los resultados de aprendizaje del programa de formación respecto a las líneas tecnológicas.
- Perfil técnico del equipo de instructores para la ejecución del programa.

La revisión del programa de formación será realizada por un asesor metodológico autorizado por el grupo de Innovación Pedagógica y Gestión de la Formación Profesional de la Dirección General, y su aprobación se dará mediante resolución del Director General, de acuerdo con el artículo 4°. Numeral 12 del Decreto 249 del 2004.

Proceso: ejecución de la formación profesional⁵

Requisitos básicos mínimos:

- Todos los aprendices matriculados a la Formación Profesional Titulada serán citados al proceso de inducción, mientras que en la formación complementaria la participación es opcional.
- Pueden existir procesos de inducción fuera de tiempo, en caso de matrículas de nuevos aprendices por cancelación de matrícula del grupo inicial.
- La inducción se basa en un programa de formación o curso semilla que corresponde a lineamientos institucionales (temas propuestos, materiales de apoyo, diseño de actividades y carpeta de evidencias).
- El Programa puede ser adaptado por los Centros de Formación teniendo en cuenta las características de la población y los recursos disponibles en cada uno de ellos.
- En la ejecución del procedimiento de inducción deben participar todos los funcionarios del Centro de Formación Profesional (instructivos, profesionales, cuerpo administrativo).
- La Formación Complementaria no obliga al uso exclusivo de la metodología de proyectos para lograr la actualización o el desarrollo de competencias o elementos de competencia, ya que las estrategias de aprendizaje dependen de la concertación con los beneficiarios.
- Para determinar las estrategias metodológicas a seguir en la Formación Complementaria se implementan las orientaciones de la Circular 266 del 19 de agosto de 2008.

⁵ Proceso: ejecución de la formación profesional. Procedimiento: inducción a la formación profesional C08-6060 / 12-08. Versión: 3.0

- La formulación de proyectos formativos debe ser presentada por los equipos técnico-pedagógicos de los centros de formación para su incorporación al banco de proyectos de acuerdo con el formato para la presentación de proyectos de formación profesional, garantizando, así, la integración de la comunidad educativa y la coevaluación permanente de su desarrollo.
- El análisis del programa de formación frente a las competencias que desarrollará el aprendiz y los resultados de aprendizaje establecidos, deben ser fuente principal para la identificación de proyectos. Si, al efectuar su análisis, quien formula el proyecto encuentra deficiencias en la redacción de los resultados de aprendizaje, puede definir las actividades de aprendizaje que considere necesarias para enriquecerlo.
- Las actividades de aprendizaje formuladas en los proyectos pueden ser presenciales, virtuales o combinadas y siempre deben contemplar la utilización de las cuatro fuentes de conocimiento: el instructor-tutor, el entorno, las TIC y el trabajo colaborativo; adicionalmente, deben estar asociadas al logro de los resultados de aprendizaje del programa de formación y a los objetivos específicos del proyecto.
- Con el propósito de lograr los objetivos específicos del proyecto, las actividades de aprendizaje se generan en función del análisis del conjunto de resultados de aprendizaje (la relación no es uno a uno).
- Los instrumentos de evaluación deben garantizar la evaluación permanente del proceso de aprendizaje. Para su formulación se deben tener en cuenta los criterios de evaluación del programa de formación.
- Los proyectos productivos cuentan con un mercado (cliente), tienen algún costo/efectividad asociado al proceso de producción de bienes o servicios y son útiles en la cadena de valor; son utilizados para el desarrollo de competencias en el marco de uno o varios programas de formación y admiten, incluso, acudir a simulaciones para su culminación.

Proceso: desarrollo curricular

En el SENA se ha venido desarrollando desde finales de la década de los noventa la modalidad de Formación por Proyectos. A través de ellos se formulan y diseñan las estrategias y técnicas didácticas y se determinan los recursos, medios y ambientes de aprendizaje para la ejecución de programas de formación profesional, de acuerdo con los lineamientos institucionales vigentes, las características del programa y la población objetivo.

El procedimiento general a seguir es el siguiente:

1. Los equipos técnico-pedagógicos de los Centros de Formación profesional analizan en cada programa de formación los resultados de aprendizaje asociados a las competencias, las líneas de proyecto, las ocupaciones que podrá desempeñar el aprendiz y la participación de las diferentes líneas tecnológicas en el programa. Adicionalmente identifican y analizan, con un enfoque prospectivo e innovador, la problemática general que resolverán los aprendices en el mundo productivo y las oportunidades que generarán con su desempeño.



2. Información básica del proyecto: definición de las principales características de identificación del proyecto y de los programas de formación a los que aporta en el desarrollo de los resultados de aprendizaje.
3. Estructura del Proyecto:
 - i. Planteamiento del problema o necesidad que pretende solucionar.
 - ii. Justificación del proyecto: la justificación de un proyecto contesta a la pregunta “por qué” se está realizando, “cuál” es su razón de ser, qué ventajas y qué beneficios ofrece frente a necesidades identificadas en el planteamiento del problema.
 - iii. Objetivo General: debe estar contextualizado y aportar a la solución del problema previamente identificado y descrito.
 - iv. Objetivos Específicos: para vislumbrar el logro del objetivo general, éste se descompone en objetivos de un alcance más corto, cada uno de ellos con productos o resultados asociados que aportan a la obtención del objetivo general.
 - v. Alcance: Definir el alcance de un proyecto consiste en detallar claramente qué actividades y procesos son parte del mismo, es decir, el trabajo que debe ser realizado con el fin de entregar un producto o servicio con las características y especificaciones solicitadas, considerando las limitaciones y supuestos que inciden en el desarrollo del mismo. Este se puede desarrollar con la identificación de las siguientes variables:
 - a. Beneficiarios del proyecto
 - b. Impactos: Son los resultados o efectos cualificables y cuantificables que benefician a los usuarios a nivel:
 - Social
 - Económico
 - Ambiental
 - Tecnológico
 - Restricciones o riesgos asociados.
 - Productos o resultados del proyecto.
 - Fases del proyecto: puede considerarse que todo proyecto tiene cuatro grandes fases: análisis, planeación, ejecución y evaluación.
 - Actividades del proyecto.
 - Duración del proyecto.
 - Resultados de aprendizaje: conforme al Programa de Formación.
 - Competencias asociadas: la (s) asociada (s) al (los) resultados de aprendizaje.
 - Organización del proyecto.
 - Recursos asociados al proyecto.
 - Presupuesto Estimado del proyecto.
 - Equipo que participó en la formulación del Proyecto.

- Una vez documentado el proyecto y registrado en el sistema de información.
- Principales criterios de calidad del proyecto.

Proceso: gestión de proyectos formativos

Requisitos básicos mínimos:

- Todo instructor del SENA debe ser agente de cambio. Esto exige un nuevo rol de instructores y aprendices para que la formación profesional se desarrolle a través de proyectos y otras técnicas didácticas activas; así mismo, para que sea capaz de incorporar las tecnologías de la comunicación y la información en la gestión, acompañamiento y evaluación de actividades de aprendizaje a través de la plataforma *Black-board*.
- El aprendizaje colaborativo es una estrategia didáctica que fomenta el desarrollo del pensamiento, de habilidades, actitudes y valores para trabajar en equipo, generar experiencias y conocimientos a partir del diálogo, la negociación y construcción conjunta.
- En los ambientes de aprendizaje, el aprendiz debe desarrollar autonomía y construir conocimientos a partir de:
 - Sus conocimientos previos.
 - Los aportes de los compañeros de los equipos colaborativos (en relación presencial o virtual).
 - El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
 - Los aportes de la información del entorno.
- El aprendiz es el responsable de su proceso de aprendizaje.

Descripción del procedimiento:

- c. En la ejecución del plan de formación se empiezan a desarrollar las actividades de aprendizaje, en las que el instructor asesora, acompaña y evalúa el desarrollo del proceso formativo en actividades presenciales y virtuales bajo conceptos de sostenibilidad (por ejemplo: concepto de cero papeles, mínimo uso de discos compactos, manejo de residuos, uso eficiente de los recursos y reciclaje, entre otros).
- d. Una vez expuesta la metodología, el instructor asesora y acompaña el desarrollo del proyecto a través de actividades formativas presenciales y virtuales, garantizando la administración de los recursos (materiales de formación, maquinaria y equipos, mobiliario y documentación del proyecto, entre otros) en el ambiente de aprendizaje y promoviendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, dinamizando el trabajo en equipo con el fin de lograr un aprendizaje participativo y colaborativo con énfasis en la autonomía y autogestión y desarrollando técnicas didácticas para el desarrollo de competencias y la resolución de conflictos.
- e. Analizar el avance del proceso de aprendizaje, identificando con el aprendiz sus logros y dificultades, retroalimentándolo de manera permanente y ajustando las estrategias desarrolladas, en los casos en que se requiera. Los registros se obtienen a partir de la verificación efectuada de las evidencias de aprendizaje contenidas en el Portafolio, de acuerdo con los criterios de evaluación establecidos.



- f. Los aprendices presentan las evidencias de aprendizaje en las fechas pactadas, de acuerdo con el plan de formación (ruta de aprendizaje) acordado. Su incumplimiento sin causa justificada conlleva el condicionamiento de la matrícula y la concertación de un Plan de Mejoramiento que compromete al aprendiz con el logro de uno o varios resultados de aprendizaje no alcanzados.
- g. Valorar la pertinencia del proyecto frente al logro de los resultados de aprendizaje planteados en el programa de formación y la participación de la comunidad educativa (equipos de instructores, aprendices, personal administrativo del SENA y empresarios) en su desarrollo.

Identificación de riesgos asociados al proceso de formación

- Que el diseño curricular no sea pertinente como respuesta a la necesidad de formación.
- Que no se utilice el diseño como guía para el desarrollo curricular y la ejecución de la formación.
- Que no se registre oportunamente la información académica de los aprendices en la aplicación de Gestión Académica de Centros (SOFIA PLUS).
- Que no se certifique oportunamente a los aprendices.
- Que no se cumpla con el contenido del diseño curricular.
- Que los aprendices no adquieran la competencia.
- Que el instructor no registre la información en el Portafolio de aprendizaje en forma oportuna.
- Que no se disponga de los ambientes de aprendizaje apropiados.



Modelo educativo para la atención a población de reintegración reintegrada

Edna Acosta



Principios educativos que orientan el Modelo de Formación para la Reintegración	147
Principio de inclusión	147
Formación para la vida	148
Reconocimiento del potencial de aprender	148
Modelo educativo flexible	148
Enfoque pedagógico marco del Modelo Educativo para la Reintegración	149
Ejes de formación del estudiante en proceso de reintegración	151
Competencias básicas	152
Competencias ciudadanas	152
Competencias laborales	153
Fase de exploración	154
Fase de profundización	154
Competencias tecnológicas	155
Fundamentos metodológicos del Modelo de Formación para la Reintegración	155
Neuropsicología del aprendizaje	155
Didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje	158
Estrategia didáctica privilegiada en el programa: Formación por proyectos	162
Los roles del proceso de enseñanza-aprendizaje	162
Recursos didácticos	164
Evaluación del aprendizaje	164
Principios evaluativos	165
Proceso de evaluación	165
Criterios valorativos	166
Gestión institucional para la atención a población en proceso de reintegración	167
Responsabilidades de las instituciones educativas	167
Componente directivo	167
Componente administrativo	168
Componente pedagógico	168
Procesos de gestión institucional para la aplicación del Modelo de Educación para la Reintegración	169
Caracterización	169
Factores externos	169
Factores internos	170
Planificación	170
Ejecución	171
Seguimiento y control	172
Evaluación	172
Bibliografía	173



Principios educativos que orientan el Modelo de Formación para la Reintegración

Principio de inclusión

Una sociedad incluyente no sólo da cabida a los derechos, sino que garantiza su vivencia como base del bienestar humano. Una sociedad así se humaniza bajo el principio de que un ser humano no se puede desarrollar sin que lo que es bueno para él, lo sea también para los demás. Por lo tanto, el bienestar individual implica el bienestar para los otros. No deberían existir condiciones donde unos se beneficien a costa de los otros, y para ello es indispensable dar cabida, incluir a los demás; el proyecto de vida de cada sujeto carecerá de sentido si no se enmarca en el beneficio colectivo, que es, en últimas, lo que genera condiciones para desarrollar a cada ser, partiendo de reconocer sus intereses y motivaciones, sus cualidades particulares, sus defectos, sus destrezas y habilidades, y de esta forma construir sobre las fortalezas, no de una manera homogénea, sino desde la singularidad que rescata lo mejor de cada cual.

Desde esta perspectiva, la educación se constituye en la punta de lanza para gestar todo este proceso inclusivo. Ella representa una oportunidad para formar a las futuras generaciones en ambientes que den cabida a las diferencias, sin estigmatizar ni generar valoraciones negativas de los *Otros*. Ella representa la oportunidad para que se reconozcan diferentes formas de actuar y de relacionarse con el mundo, admitiendo la riqueza y el aporte que brindan los otros puntos de vista para ampliar el panorama de la realidad. En suma, se trata de una escuela que rompa las barreras, que dé cabida y garantice el derecho a la educación con la calidad que todos y todas deben recibir.

En este sentido, la atención a poblaciones reintegradas constituye una condición que debe reconocerse en la institución, por la que debe trabajarse y en la que deben generarse las condiciones para garantizar adecuados procesos de inclusión que reconozcan la potencialidad de todo ser humano de aprender y de llegar a construir las representaciones que la humanidad ha generado en su largo proceso histórico y social de construcción cultural.

Se requiere, entonces, generar modelos educativos inclusivos que permitan transformar las condiciones excluyentes en cualquier ámbito de la vida y que sirvan de puentes para llegar a la construcción de una sociedad inclusiva, adaptada para todos y todas.

Formación para la vida

La formación para la vida se asume entendiendo que, en general, la educación básica contribuye y aporta enseñanzas indispensables para aprender a vivir en sociedad sintiéndose útil y estableciendo adecuadas relaciones consigo mismo, con los otros, con los grupos y con el mundo en el cual se está inmerso.

Estudios realizados ponen de manifiesto que las personas que tienen metas que orientan su vida, y que con base en ellas han construido proyectos de vida que les permitan sentirse productivas, son personas que experimentan sensación de bienestar y de realización personal.

Así mismo, otro de los aspectos destacados para el buen vivir es el de tener buenas relaciones con los demás, esto es, con los amigos, la pareja y la familia, quienes se constituyen en un elemento esencial que proporciona felicidad y contribuye a ampliar el sentido de la vida, en la medida en que los *Otros* proporcionan la seguridad y el referente de humanización sobre el cual se construye la personalidad y se cimientan las bases de las motivaciones que permiten orientar y establecer el rumbo de la existencia personal. Ligado a todo lo anterior se encuentra el aprender a disfrutar, a ser alegres, generosos, optimistas, lo cual requiere aprender a sentirse bien consigo mismo y apreciar y valorar el mundo en el cual se está inmerso (Csikszentmihalyi Mihaly: 1990, 2007. Seligman Martín: 2005).

De ahí la importancia de que la educación contribuya a responder a dichos propósitos fundamentales para la vida, los cuales le proporcionan al individuo un sentido de realización y construcción personal, que todo ser humano, independientemente de sus características y condiciones particulares, requiere y debe encontrar, y se convierten en un eje común de formación, en el que el reconocimiento de las diferencias, el comprender que todos tenemos fortalezas y debilidades y el reconocerlas se constituye en el punto de partida de la construcción y formación del proyecto de vida.

De esta manera, la atención a poblaciones reintegradas es una oportunidad invaluable para experimentar el sentido de la inclusión, garantizando los derechos y abriendo la posibilidad de que todos y todas puedan gozar de un ambiente educativo que integre y se enriquezca con la diferencia.

Reconocimiento del potencial de aprender

Todos los seres humanos, independientemente de su condición, disponen de un potencial de aprendizaje, es decir, están posibilitados para relacionarse con el mundo con el fin de adaptarse y desarrollarse a lo largo de su vida, solo que cada cual tiene maneras particulares de articularse con su realidad.

El potencial de aprendizaje se desarrolla en la medida en que se aprende significativamente, lo que supone la posibilidad de atribuir sentido y significado a lo aprendido mediante su aplicación a los contextos en los que cada quien se desenvuelve. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que puedan ser integrados en la estructura de la persona, siempre y cuando se respete su nivel de desarrollo y se parta de aquellas habilidades y aptitudes en las que evidencie mayor fortaleza en su relación con el mundo, comenzando por el desarrollo de competencias para la vida.

Modelo educativo flexible

Este modelo asume que en el sistema educativo se pueden flexibilizar las condiciones tanto de normatividad, en aspectos administrativos (incorporación al sistema, los tiempos, presencialidad,



apoyos), como las de índole netamente pedagógica (exigencias curriculares, evaluación, promoción), todo ello con la finalidad de garantizar la incorporación y permanencia dentro del sistema educativo de las personas reintegradas, para que puedan acceder a una educación de calidad que respete sus características particulares y condiciones específicas frente a su potencial de aprendizaje.

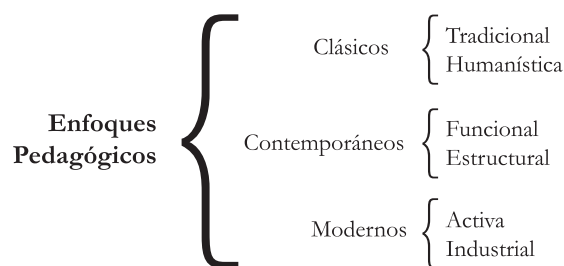
Enfoque pedagógico marco del Modelo Educativo para la Reintegración

El quehacer pedagógico se caracteriza por desarrollarse dentro de una concepción sobre el hombre, la sociedad y el rol que juega la educación para contribuir a formar ese ideal de hombre y sociedad. Las teorías pedagógicas otorgan una respuesta a este interrogante, abordando el estudio del ser humano desde diferentes perspectivas: *social* (en cuanto ser que participa e interactúa en la sociedad), *antropológica* (en cuanto ser cultural, con creencias y costumbres), *psicológica* (en cuanto ser que aprende) y *epistemológica* (en cuanto asume representaciones validadas culturalmente que le permitan conocer y comprender la realidad en la que se desenvuelve).

Dichas teorías se convierten en *enfoques pedagógicos* cuando dan respuesta a los grandes cuestionamientos que constituyen el acto educativo, tal como lo propone Miguel de Zubiría en su Teoría del Hexágono: ¿Para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cuál es el rol del docente?, ¿cuál es el rol del estudiante?, ¿cuándo enseñar determinado conocimiento?, ¿qué recursos didácticos usar? y ¿cómo evaluar los conocimientos? Del mismo modo, los enfoques pedagógicos responden a las necesidades y condiciones del momento histórico en el que surgen, por lo que la manera de dar respuesta a los anteriores interrogantes variará en función de lo que en cada época y momento histórico se espera del ser humano que se quiere formar.

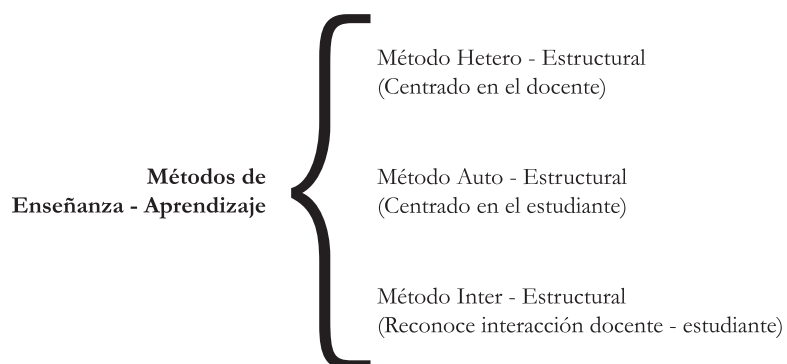


La teoría pedagógica ha podido hacer una primera gran clasificación de los enfoques partiendo de los momentos históricos en los han surgido. Es así que podemos hablar de tres grandes enfoques: *clásicos*, *modernos* y *contemporáneos*. Se da el nombre de *enfoques clásicos* a aquellos que surgieron en la Antigüedad: el Tradicional y el Humanista. Los *enfoques modernos* son aquellos que surgen en el Renacimiento (Siglo XV) y durante la Revolución Industrial (principios del Siglo XIX): el Enfoque Activo y el Enfoque Industrial. Y se denominan *enfoques contemporáneos* a aquellos que surgen desde mediados del siglo XX: el Enfoque Funcional y el Enfoque Estructural.



A la luz de los conocimientos que se tienen hoy en día sobre la mente humana, se podría clasificar los enfoques partiendo de los métodos que privilegian para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Como es de suponer, cada método de enseñanza lleva implícito una concepción de aprendizaje. En términos generales podemos hablar de tres grandes concepciones:

- Las que ponen el centro del proceso en la acción docente, o *métodos heteroestructurales*.
- Los que ponen el centro del proceso en la acción del estudiante, o *métodos autoestructurales*.
- Y los que dan igual relevancia a la acción del docente y del estudiante para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, o *métodos interestructurales*.



El Proyecto Colombiano de Formación para la Reintegración entiende que se requiere preparar al desmovilizado en proceso de reintegración para que pueda enfrentarse y asumir los retos que impone el mundo actual. Apuesta a formar seres humanos productivos y participativos en la acción social, que utilicen creativamente el conocimiento y lo conviertan en productos, servicios o empresas novedosas, sabiendo interactuar de manera compleja y proactiva con otras personas y sus comunidades y aportando a su desarrollo social de manera sostenible.

Por lo tanto, se identifica con las pedagogías contemporáneas interestructurales⁶ que tienen como finalidad la formación de seres humanos competentes, capaces de asimilar e incorporar representaciones del mundo en su mente, las cuales, en la medida en que se construyen como parte de un proceso de mediación cultural, se convierten en herramientas para valorar, comprender y actuar sobre la realidad. Así

6 Tal como lo plantea Miguel De Zubiría en el libro *Enfoques Pedagógicos y didácticas contemporáneas*. (Fipcam, Bogotá, 2003): Las didácticas contemporáneas son interestructurales pues el profesor tanto como los alumnos juegan roles protagónicos, diferenciados y complementarios. Ni autoritariamente el profesor impone el conocimiento, ¡no puede hacerlo pues los alumnos poseen mente!, ni los estudiantes imponen sus caprichos pasajeros al curso. Profesor como alumnos juegan su respectivo rol complementario .



pues, una persona competente es capaz de actuar con sentido y proyectar la incidencia de sus acciones, comprender la situación a partir de modelos que explican una realidad determinada, interactuando con ella y aplicando procesos que le permitan tomar conciencia de su hacer, por lo que puede generar propuestas y soluciones ante las problemáticas que enfrenta.

Ejes de formación del estudiante en proceso de reintegración

Una de las condiciones –que se sabe pone en situación de vulnerabilidad a la población en proceso de reintegración– es la de no contar con medios productivos que le posibiliten un desarrollo digno como personas para sus familias y comunidad, situación que a su vez tiene un alto impacto social, en la medida en que se convierte en un factor de riesgo para reincidir en actos delictivos con las consabidas consecuencias de violencia e inseguridad que estos hechos le generan al país⁷.

El Proyecto Colombiano de Formación para la Reintegración reconoce la importancia de la formación para la vida productiva y no para la empleabilidad o el autoempleo; no porque demerite estas opciones, sino porque considera que independientemente de la manera como la persona subsista, es primordial que ésta construya un proyecto de vida a través del cual se sienta útil y productiva, que parta de sus motivaciones e intereses y responda a aquello en lo que considera tiene mayores posibilidades de desarrollarse y de, esta forma, le aporte a la familia, a la comunidad y a la sociedad en general.

La formación en competencias laborales generales y específicas se constituye en la base del proceso, que adopta como estrategia metodológica el desarrollo de proyectos productivos, con lo cual se espera cumplir tanto con finalidades pedagógicas, como operativas, para la implementación de la propuesta:

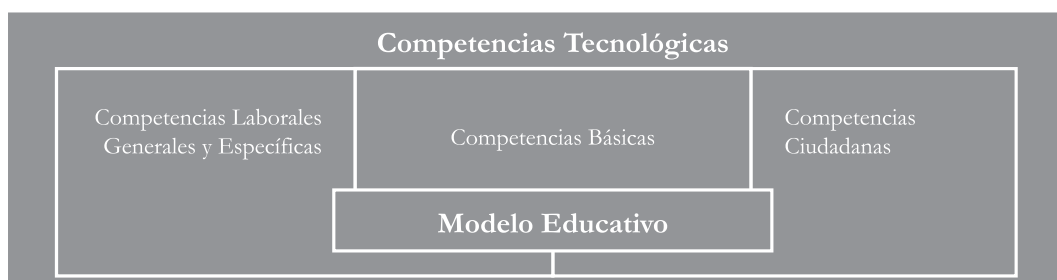
- *Finalidades pedagógicas*, en la medida en que dicha estrategia posibilita la integración de los saberes de vida de la población con las competencias que se consideran fundamentales en el proceso de formación básica y media, pero, a la vez, se constituye en un factor que le imprime sentido y facilita una comprensión y aplicación contextualizada del proceso de aprendizaje en la solución de problemas reales, con lo que se fortalece el desarrollo y adquisición de las mismas.
- *Finalidades operativas*, dado que la generación y desarrollo de proyectos productivos requiere que se haga efectiva la articulación de los establecimientos educativos con el SENA⁸, lo que implica la realización de procesos de gestión integrados que busquen desde el establecimiento de alianzas con sectores empresariales y estamentos políticos u administrativos de la comunidad, que tengan incidencia en la generación y promoción de determinados proyectos productivos, hasta los medios logísticos y formativos que promuevan su aplicación y ejecución.

Partiendo, como base del proceso, de la formación en competencias laborales generales y específicas se integran las competencias básicas y ciudadanas, organizadas dentro de cada uno de los ciclos lectivos especiales integrados, todas ellas en un marco de formación de competencias tecnológicas, en la medida en que los procesos de aprendizaje propuestos se hayan diseñado para

7 ACR. (2009).

8 De acuerdo con el CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL. (2008). Política Nacional de Reintegración Social y Económica para Personas y Grupos Armados Ilegales. Bogotá, D. C.: Departamento Nacional de Planeación.

que empleen herramientas de las TIC y el desarrollo de los proyectos productivos planteados requiera de la utilización y apropiación de diferentes medios tecnológicos. De esta manera se implementa un proceso de formación integral que genera un sujeto social productivo y participativo capaz de plantear alternativas de vida que produzcan bienestar. A partir de ello, el proyecto se constituye en una propuesta educativa pertinente que responde tanto a las perspectivas y necesidades de los jóvenes y adultos en proceso de reintegración, como a las perspectivas y expectativas que la sociedad tiene puestas en ellos.



A continuación se establecen los referentes desde donde se asume cada uno de estos ejes.

Competencias básicas

A lo largo de su evolución, el ser humano puede llegar a desarrollar competencias en niveles de desempeños sobresalientes y/o talentosos en aquellos campos de la realidad donde haya tenido posibilidades de formación y experiencias de aplicación. Por ello, al hablar de competencias básicas como parte de los ejes de formación para la reintegración no se pretende desconocer los procesos de desarrollo de los jóvenes y adultos participantes del programa, sino que se busca generar acciones pedagógicas con la intencionalidad de integrar las experiencias previas con un proceso de aprendizaje que reconozca los presupuestos básicos que se requieren para enfrentarse a la sociedad del conocimiento, en un mundo globalizado altamente interconectado y comunicado a través de las tecnologías, y que, por lo mismo, mantiene un ritmo de cambio acelerado de la realidad.

El Ministerio de Educación Nacional ha definido en el Decreto 3011 que la educación de adultos debe responder a las disposiciones curriculares establecidas por la Nación para la educación básica y media, por lo que organiza en su programa de formación las competencias básicas para las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, tomando como referencia los estándares esperados para cada ciclo; y para el conjunto de las áreas fundamentales y obligatorias, tales como la formación artística, deportiva, ética y religiosa, de manera integrada, se han formulado los ejes de competencia para el desarrollo del programa de formación para la reintegración.

Competencias ciudadanas

“Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos



pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo”⁹.

Partiendo del marco general que la nación ha establecido en las competencias ciudadanas, el proyecto privilegia el desarrollo de las competencias afectivas, entendidas éstas como aquellas que se requieren para interactuar fundamentalmente consigo mismo, con los otros y con los grupos, por lo que se clasifican como de tipo intrapersonal, interpersonal y sociogrupal.

El desarrollo de las competencias intrapersonales requiere que la persona aprehenda a:

- *Autovalorarse.* Quererse a sí mismo, valorándose tal y como es.
- *Autoconocerse.* Saber en lo que es bueno o malo, reconocer sus fortalezas y potencialidades.
- *Autoadministrarse.* Tener control y dominio sobre sí mismo para motivarse, plantearse metas y organizarse para alcanzar los propios propósitos.

Las competencias interpersonales se entienden como la capacidad para:

- *Valorar al otro.* Querer a los otros, estableciendo vínculos afectivos con ellos.
- *Conocer al otro.* Reconocer sus potencialidades y falencias, sus aspectos positivos y negativos.
- *Interactuar con el otro.* Comunicarse, expresarse, escuchar y compartir con los otros, sabiendo iniciar, desarrollar mantener o culminar relaciones adecuadamente.

El desarrollo de dichas competencias son base para fortalecer las competencias socigrupales, con las cuales se espera que la persona aprenda a:

- *Valorar a los grupos.* Reconocer la importancia de los grupos y de participar en ellos, como parte de pertenecer a una cultura y a una sociedad.
- *Conocer a los grupos.* Conocer las normas y las costumbres de los grupos.
- *Interactuar con los grupos.* Participar productivamente en un grupo social.

Competencias laborales

La formación en competencias laborales debe promover la productividad de la persona, con el propósito de que el trabajo sea un factor de desarrollo y búsqueda del bienestar personal y social, lo cual se logrará en la medida en que el proceso de formación garantice identificar y desarrollar el potencial de aprendizaje de los estudiantes.

Esta mirada pone la atención en el ser humano en formación para reconocer que tiene unas características propias, unos intereses y aptitudes que le facilitan interactuar con el mundo y obtener mejores y mayores desempeños; es decir, que tiene un *potencial de aprendizaje* desde el cual puede desarrollar su TALENTO productivo.

Se propende que el estudiante en proceso de reintegración logre interesarse por algún campo de la realidad¹⁰, desde donde irá configurando su *pasión*, elemento esencial para entablar un proceso de formación, en la medida en que aprehender requiere de esfuerzo, dedicación, constancia, en otras

9 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formas para la ciudadanía ¡Si es posible!* Bogotá D.C.

10 Realidades que se configuran de acuerdo con las posibilidades de formación que se ofrecen en los tres sectores productivos de la economía, en cuyo marco el SENA establece su oferta.

palabras, de *trabajo*, y sin pasiones que lo motiven difícilmente emprenderá y mantendrá una empresa de tal magnitud. A su vez, el desarrollo de las competencias laborales debe favorecer y potenciar *las competencias intrapersonales*, necesarias para conocer las propias capacidades y dificultades frente a los diversos elementos de la realidad –*autoconocimiento*–, valorar cuáles de los logros y capacidades son mejores y reportan mayores beneficios –*autovaloración*–, todo con el fin de gestionarlos de forma eficiente –*autoadministración*– en aras de conseguir una meta; un estudiante, en fin, que genere sus propios intereses, se enamore, quiera aprehender y conozca y valore adecuadamente sus aptitudes, de tal forma que pueda establecer el campo de ocupación donde tenga mayores posibilidades de obtener mejores desempeños y, a partir de allí, se comprometa por el resto de su vida en un proceso de formación que lo lleve día a día a alcanzar mayores niveles de competencia en su campo de acción laboral.

El programa plantea la articulación de los diferentes Ciclos Lectivos Integrados, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (Decreto 3011) para la formación de adultos, con los procesos de formación para el trabajo que plantea el SENA. Así, se propone organizar la formación, de tal manera que mediante una fase de exploración laboral, durante la cual el estudiante –a partir de conocer y trabajar en proyectos que se encuentren en los diferentes sectores económicos productivos– identifique el campo vocacional en el que tiene mayor potencial de aprendizaje para realizar una profundización en formación productiva, tendiente a su titulación técnica y/o tecnológica dentro de la oferta del SENA.

Fase de exploración

El ser humano recorre en su vida un sinnúmero de caminos que lo llevan a descubrir aspectos muy importantes y definitivos para su futuro; la cuestión radica en cuáles y cómo escoger esas vías de acceso. Para descubrir su potencial de aprendizaje, una persona –cabe decir que todos tenemos la capacidad de desarrollar un talento, sólo que algunos no han tenido las oportunidades educativas o culturales suficientes y/o sostenidas– pasa por una fase de exploración, que inicia en el CLEI 1 y concluye al finalizar CLEI 2, realizando un proceso de identificación del potencial de que dispone. El propósito pedagógico de la fase de exploración es crear escenarios pedagógicos que permitan a los desmovilizados en proceso de reintegración incursionar en los diferentes sectores productivos, así como propiciar la reflexión en torno a su interés y al autoconocimiento de sus aptitudes (facilidad para operar) en estos campos. Cabe resaltar que tal intención debe ser clara y explícita en el currículo; esto implica que los escenarios de exploración no son producto del azar, sino que, por el contrario, deben ser debidamente planeados, organizados y programados para que esta fase arroje frutos importantes para los estudiantes.

Fase de profundización

Una vez identificada el área de formación productiva del estudiante se inicia un proceso de profundización. Éste comienza en el CLEI 3 y termina en el CLEI 6, y constituye un proceso de formación titulada dentro de los campos técnicos y tecnológicos de la oferta que plantea el SENA en formación específica dentro de un sector económico productivo. Durante esta etapa, el estudiante en proceso de reintegración adquiere las competencias específicas a través de



PROYECTOS PRODUCTIVOS con impacto en su comunidad de influencia. Cuando finaliza la secundaria, el programa le otorga al estudiante tanto el título de bachiller como titulación técnica y/o tecnológica por parte del SENA, abriéndole espacios para que realice su propio proyecto productivo para beneficio social y personal.

Competencias tecnológicas

La formación en competencias tecnológicas se asume de manera integrada en los anteriores ejes de formación, en la medida en que el diseño y desarrollo de las diversas acciones de aprendizaje, tales como la implementación de los proyectos productivos propuestos, implican el uso y aplicación de diferentes medios tecnológicos, en especial de las TIC. Por ello, el programa tiene previsto que cada participante –en alianza con entidades públicas y privadas que se integren al programa, como el SENA, la UNAD y el MEN– tenga acceso a computadores y a plataformas de aprendizaje.

Sin embargo, dentro de la construcción curricular se plantean los logros que se espera alcanzar en cada uno de los ciclos lectivos establecidos, como un mecanismo que garantice que se integren de manera real dentro del proceso de formación.

Fundamentos metodológicos del Modelo de Formación para la Reintegración

Neuropsicología del aprendizaje

El desarrollo de la ciencia y de la tecnología ha tenido en los últimos 50 años un gran impacto en relación con el conocimiento del ser humano y en especial de uno de los órganos que durante siglos permaneció como una “caja negra”: *el cerebro*. Las neurociencias han saltado a la escena y han configurado numerosas disciplinas que se encargan de entender el cerebro en sus distintas dimensiones. Para la pedagogía es de interés entender las bases neurológicas del funcionamiento cerebral para llevar a cabo las diferentes y complejas acciones implicadas en el aprendizaje. Por ello, las pedagogías contemporáneas incorporan la neuropsicología como uno de los fundamentos esenciales de la teoría del aprendizaje que las sustentan, explicando las relaciones que se establecen entre cerebro y mente para llevar a cabo este proceso.

En un sentido amplio, a la neuropsicología le interesa establecer las relaciones que existen entre la acción cerebral, específicamente la de la corteza, y las funciones psicológicas humanas (Ardila: 2005). En un sentido más específico, se podría decir que a la neuropsicología le interesa establecer los mecanismos cerebrales que subyacen a las acciones humanas, o, en otras palabras, que relaciona la actividad de las diferentes zonas cerebrales con los procesos psicológicos que involucra la acción humana, entendiendo, a su vez, que esa relación puede variar de acuerdo con el desarrollo de cada individuo (Quintanar y Solovieva: 2008).

En este sentido se asume el aprendizaje como una actividad humana, lo que implica un proceso intencional que ha pasado, a su vez, por una fase de enseñanza sistematizada en cuyo desarrollo otros seres humanos han mediado para que quien aprende interiorice (haga parte de su

estructura mental) las acciones que se espera que ejecute como producto del aprendizaje: leer, escribir, dibujar, realizar cálculos aritméticos, etc. (Quintanar y Solovieva: 2008).

Los seres humanos no solamente aprendemos modificando nuestra conducta por la experiencia directa con la realidad, como lo haría cualquier animal. La mente humana posee, además, la asombrosa capacidad de poder asimilar, interiorizar, la realidad. Esto quiere decir que no sólo aprendemos, sino que *aprehendemos*, esto es, representamos la realidad y la estructuramos en la mente.

La neuropsicología parte de reconocer la función simbólica-representativa como exclusivamente humana. Ella es la que nos permite incorporar la realidad en nuestra mente, no de la misma forma como la percibimos, sino distorsionada, esquematizada, como una estructura mental.

Cuando los seres humanos hacen referencia a la realidad, no sólo aluden a la realidad perceptible o sensible (lo que se puede ver, oír, tocar, gustar, oler); también lo hacen a la realidad que implica la interacción con otros seres humanos: las relaciones, vínculos, sentimientos y valoraciones que nos generan, y, así mismo, a las realidades culturales, es decir, a las creaciones humanas: la ciencia, el arte, las creencias. Las estructuras mentales que representan dichas realidades en la mente se conocen con el nombre de instrumentos mentales. Adicionalmente, la mente humana tiene la capacidad de representar los procesos u operaciones que hacemos con las anteriores realidades. A este tipo de representaciones se les denomina operaciones mentales.

“Desde Piaget y Vigotsky se reconoce que la mente humana cuenta con instrumentos y con operaciones. Son instrumentos cognitivos las imágenes mentales, las nociones, los saberes generales o proposiciones, los conceptos. Son instrumentos afectivos los sentimientos, las actitudes, los valores. Son instrumentos expresivos las palabras, los gestos, las posturas, las oraciones, los trazos (...) Instrumentos mentales. Algunas operaciones cognitivas son analizar, inducir, deducir, interpretar, comparar (...) Son operaciones afectivas valorar, optar, proyectar (...) Son operaciones expresivas <codificar 1ª>, <codificar 2ª> (...)”¹¹.

Entendiendo cuales son las estructuras mentales que soporta el cerebro, la neuropsicología debe responder una pregunta clave al respecto: ¿Cómo opera el proceso de aprendizaje en la adquisición de dichas estructuras en cada ser humano?

Ha existido una vieja discusión en relación con la naturaleza de dichas estructuras mentales: ¿Son construidas autónomamente por el niño, por su actividad, o son incorporadas por la acción externa del docente? Estas dos posiciones sobre la naturaleza del aprendizaje han sido la base de las metodologías auto y heteroestructurales. Sin embargo, ¿cuál de los dos posiciones tiene la razón?

Pues, ni la una ni la otra: ¡las dos! Entender la naturaleza del aprendizaje debe llevarnos a comprender que sin la acción del estudiante es imposible establecer instrumentos u operaciones en su mente; pero que, adicionalmente, dichas estructuras son invenciones culturales que han sido creadas y desarrolladas por la humanidad en su proceso histórico-cultural y que, por lo tanto, requieren ser adquiridas en un proceso de mediación cultural de una generación a otra.

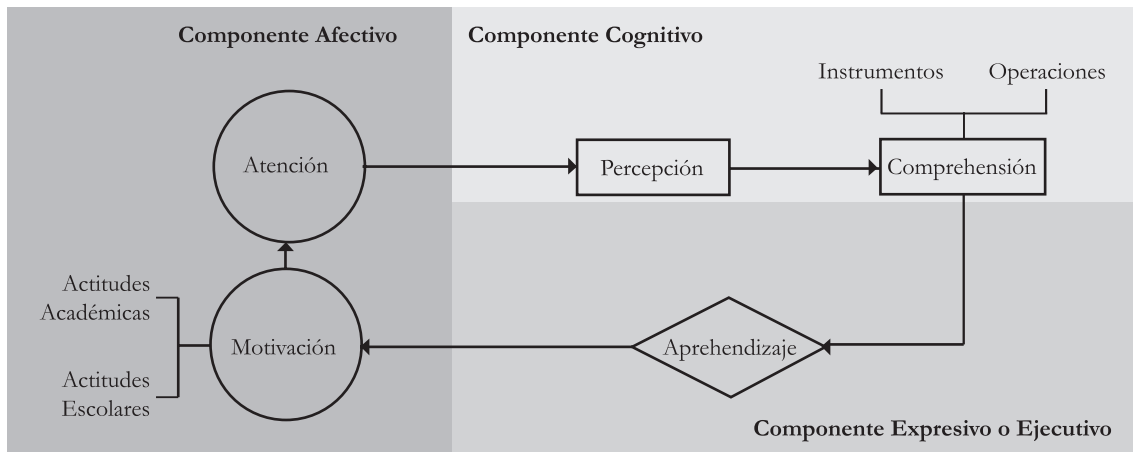
11 Miguel De Zubiría Samper. (2003). *Enfoques y modelos contemporáneos*. Bogotá D.C: Fipcam.



“Si el hombre fuese solamente un animal que aprende, podría bastarle aprender de su propia experiencia y del trato con las cosas. Sería un proceso muy largo que obligaría a cada ser humano a empezar prácticamente desde cero. Pero en todo caso no hay nada imposible en ello. De hecho, buena parte de nuestros conocimientos más elementales los adquirimos de esa forma, a base de frotarnos grata o dolorosamente con las realidades del Mundo que nos rodea. Pero si no tuviésemos otro modo de aprendizaje, aunque quizá lográramos sobrevivir físicamente todavía nos iba a faltar lo que de específicamente humanizador tiene el proceso educativo. Porque lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos”¹².

Por otro lado, la neuropsicología ha permitido aclarar los diferentes procesos que se involucran en el aprendizaje, así como las estructuras neurobiológicas que los soportan. De esta forma, se entiende que no hay aprendizaje que no implique *motivación*, subproceso básico y desencadenador de todo el aprendizaje dado que éste incluye esfuerzo, tiempo y dedicación, y si un estudiante no cuenta con la energía (o motivación) suficiente, posiblemente, o no lo iniciará o lo abandonará. La motivación, además de proporcionar la energía necesaria para mantener el proceso, es responsable de desencadenar la atención voluntaria del estudiante hacia los estímulos relevantes para el aprendizaje. La corteza que soporta dicho proceso es la prefrontal.

Neuropsicología del Aprendizaje - Mecanismo



La atención permite desencadenar los *subprocesos cognitivos* que requiere el acto de conocer: percepción, memoria, comprensión y estructuración del conocimiento. Tales subprocesos requieren de la participación de cada uno de los lóbulos especializados en la percepción de las diferentes clases de estímulos, así: sensitivos, lóbulo parietal; auditivos, lóbulo temporal; visuales, lóbulo occipital, así como de su integración, la cual se da en la corteza parietotemporooccipital, fundamental para llevar a cabo la comprensión y estructuración del conocimiento.

¹² Fernando Savater: (1991). *El valor de educar*. Ariel, pág. 30.

Para ello, quien aprende requiere poner en funcionamiento sus capacidades sensitivas para registrar, recibir y analizar la información y estímulos a través de sus áreas corticales primarias, localizadas en cada lóbulo especializado en un sentido. Así las áreas corticales primarias del lóbulo occipital reciben, registran y analizan los estímulos visuales, las del lóbulo temporal, la información auditiva y las del lóbulo parietal permiten tener un registro de la información táctil y propioceptiva. Esta información pasa luego a las áreas de asociación secundaria que se encuentran en cada lóbulo, las cuales, como su nombre lo indica, permiten asociar información proveniente de diferentes canales sensoriales, permitiendo así la percepción y reconocimiento de las cualidades de los diferentes estímulos para integrarse posteriormente en las áreas terciarias, adonde confluyen las conexiones neuronales de los distintos lóbulos y que es conocida como el área parietotemporoccipital.

Finalmente el dominio del aprendizaje se alcanza cuando se es capaz de hacer algo con lo que se sabe, por lo que se requieren *subprocesos ejecutivos*, tales como conciencia operacional, autoconciencia de la forma como se opera y automatización, los cuales son soportados por el área motriz o corteza motora en el lóbulo frontal.

Esta explicación es el fundamento neuropsicológico de la teoría de las competencias, que al entender que el aprehendizaje involucra procesos motivacionales, cognitivos y ejecutivos plantea que una competencia es un QUERER – SABER – HACER, razón por la cual todas las concepciones didácticas generadas desde los enfoques contemporáneos involucran, sin excepción, una fase de motivación, una fase de saber o cognitiva y una fase operacional o ejecutiva.

Didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los propósitos ponen de presente las intenciones (inicialmente externas) de quien enseña y orientan la acción educativa frente a lo que se espera que el escolar aprenda, a la vez que median el proceso para que quien aprende haga propias dichas intenciones (las interiorice), permitiéndole así anticipar lo que puede llegar a SER y HACER con lo que aprende.

Las intenciones son la base de la motivación de quien aprende y ésta constituye el mecanismo que hace posible que el aprendiz se autocontrole, regule y encamine su esfuerzo durante el tiempo necesario para desarrollar un proceso de aprendizaje, que, por lo general, es exigente en cuanto al gasto de energía que requiere de la persona para alcanzar el objetivo propuesto (Dennett: 1984). Por su parte, Jessel, Kander y Schwartz (1997) plantean:

“Los estados motivacionales cumplen, por tanto, tres funciones. En primer lugar, tienen una función directiva: guían la conducta hacia una meta específica. En segundo lugar, los estados motivacionales tienen una función activadora: incrementan la alerta general y dan energía al individuo para la acción. Por último, los estados motivacionales tienen una función organizadora, al combinar cada uno de los componentes de la conducta para formar una secuencia comportamental coherente, orientada a una meta”¹³.

13 Jessel, Kander y Schwartz. (1997). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.



Por lo tanto, la motivación, al estar impregnada de deseos, orienta la acción hacia el cumplimiento de los mismos. Aprender requiere de una alta dosis de deseo de aprender, es decir, exige apuntar hacia la motivación intrínseca, y la mediación de este proceso requiere entender los elementos que la activan. A continuación se enumeran algunos de los elementos que contribuyen a activar procesos motivacionales intrínsecos:

- *Pertinencia del aprendizaje.* Ya se ha mencionado cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje parte de unos propósitos que revelan las intenciones de quien enseña hacia quien aprende. Pero si el aprendizaje que se espera alcanzar para el logro de dichos propósitos carece de sentido para quien aprende, si no lo reconoce como útil, ¿para qué dedicar tiempo, esfuerzo y energía en alcanzarlo? Cuando los aprendizajes planteados a los estudiantes son poco pertinentes se bloquean los procesos motivacionales, y sin ellos se pone en riesgo todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, los propósitos de enseñanza deben evidenciar la utilidad práctica que tienen para la vida los aprendizajes propuestos para el aprendiz, vale decir, deben llevarlo a entender su importancia y significado en relación con lo que él espera SER en el futuro. Al anticipar lo que se puede llegar a SER y/o a HACER se genera la necesidad de alcanzar una meta, con lo que se logra dirigir voluntariamente el autocontrol de los impulsos hacia el objetivo propuesto (Dennett: 1984).
- *Niveles de logro ajustados a las posibilidades reales de los estudiantes.* Si el nivel de logro propuesto subvalora las posibilidades de aprendizaje, si lo que se propone ya es de dominio del aprendiz, se pierde interés. Pero si lo que se propone alcanzar supera sus posibilidades, si por más esfuerzo que haga no va a poder lograr el nivel de aprendizaje propuesto, genera frustración. Tanto la subvaloración como la sobrevaloración del nivel de logro que se espera que alcance el aprendiz bloquean la activación de los procesos motivacionales. De ahí la importancia de plantear logros ajustados a un nivel posible de alcanzar por parte del aprendiz. Las personas relacionan las acciones con sus expectativas previas, es decir, con la idea que tienen de lo agradables o adversas que van a resultar las consecuencias de alcanzar una meta y, de acuerdo con ello, toman decisiones y reaccionan (Garrido: 1996).
- *Evidenciar el proceso que implica alcanzar el nivel de aprendizaje esperado.*
“La meta final tiene una función direccional general, pero son las submetas específicas las que determinan la elección inmediata de actividades y el esfuerzo que se desarrollará para su consecución”¹⁴.
- Investigaciones han puesto de presente que la motivación se mantiene mejor, cuando la persona puede vislumbrar la serie de submetas que tiene que alcanzar de forma organizada y jerarquizada para llegar a una gran meta (Garrido: 1996). De ahí la importancia de presentar a los estudiantes no sólo el aprendizaje esperado, sino también la manera cómo se espera alcanzarlo. Esto implica dejar claro lo que se compromete hacer quien enseña a lo largo del proceso, como lo que espera que el estudiante haga para alcanzar el aprendizaje esperado.
- *Retar a los estudiantes.* Proponer el aprendizaje esperado como una situación problema en la que los aprendices tienen que comprometerse en la búsqueda de soluciones cuyo logro es

¹⁴ Isaac G. Garrido. (1996). *Psicología de la motivación*. Editorial Síntesis: Madrid. 1996.

considerado valioso e importante, de tal manera que alcanzarlo requiera conjugar esfuerzos y habilidades personales, produce en el aprendiz una sensación de reto que mantiene activa la motivación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, al generarle la sensación de control sobre sus acciones y de satisfacción frente a los resultados propuestos (Garrido: 1996).

- *Promover curiosidad por el aprendizaje.* Los seres humanos somos proclives a sentir cierto grado de placer al realizar actividades que proporcionen un nivel “óptimo” de sorpresa frente a las expectativas o conocimientos iniciales; es decir, manifestamos preferencia por realizar acciones que no son del todo desconocidas, pero tampoco totalmente familiares (Garrido: 1996). Por tanto, proponer aprendizajes que partan de los conocimientos y experiencias previas del aprendiz, pero ampliando el panorama a través de situaciones que éste desconoce, resulta ser un elemento que promueve la motivación por el aprendizaje.
- *Promover disonancia frente al aprendizaje.* Cuando el aprendizaje propuesto al escolar le genera una tensión o conflicto en relación con sus creencias, conocimientos o actitudes, éste experimenta un malestar que lo motiva a esforzarse para dirigir su acción hacia el aprendizaje de un nuevo sistema de ideas y/o actitudes que lo lleven a reducir la tensión y estabilizarse nuevamente (Gazzaniga: 1985).

El aprendizaje como acción humana requiere del desencadenamiento de los procesos motivacionales, que, como ya se ha visto, aportan la energía necesaria para orientarse hacia el logro del propósito. Sin embargo, generar motivación es tan sólo el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje; lograr su continuidad exige poder seleccionar del ambiente los estímulos e información pertinentes y relevantes y, además, regular los procesos cognitivos que lleven a la comprensión de la realidad que implica lo que se quiere aprender. Al mecanismo que orienta este proceso se le denomina *atención*.

El proceso de aprendizaje presupone que quien aprende ponga en juego su capacidad de “filtrar” la información, esto es, de seleccionar sólo aquella que tiene interés para el aprendizaje; es por ello que la *atención* parte de la motivación. Locke citado por Huertas (1997) plantea:

“Una persona que sabe cuál es la meta que se ha propuesto, orientará mejor su atención, movilizará sus esfuerzos hacia la meta, persistirá con más probabilidad en la conducta que la dirige a la meta y encontrará más fácilmente la estrategia a desarrollar para alcanzar la meta que una persona que no ha definido bien sus propósitos”¹⁵.

Activar mecanismos atencionales requiere que quien orienta el proceso de enseñanza ayude a focalizar la atención del aprendiz poniendo de presente los propósitos de enseñanza y haciendo énfasis en el avance de cada uno de las submetas planteadas para alcanzar el aprendizaje, en la medida en que dichos elementos contribuyen a que el estudiante sostenga la atención y pueda orientar el desarrollo de los procesos cognitivos poniendo en juego su capacidad de atención intraevocada.

Los mecanismos atencionales permiten al aprendiz poner en actividad los *procesos cognitivos* que tienen como finalidad contribuir a la recepción y procesamiento de la información hasta elaborarla, de tal forma que quien aprende pueda interiorizar la realidad que implica el aprendizaje, apropiándose y haciéndola parte de sus estructuras mentales. Para ello, quien aprende requiere

¹⁵ Citado en: Juan Antonio Huertas. (1997). *La motivación*. Grupo Editorial Aique: Buenos Aires.



poner en funcionamiento sus capacidades sensoriales para registrar, recibir los estímulos y analizarlos, asociando e integrando estos estímulos con información almacenada previamente y favoreciendo la construcción de nuevos conocimientos sobre la realidad que se reflejan y almacenan como estructuras mentales (Luria: 1983).

Estos procesos cognitivos en los que se ponen en juego acciones sensoriales, perceptivas y de memoria pasan por un proceso mediado socioculturalmente, en la medida en que quien enseña selecciona los estímulos e información que quiere privilegiar para establecer las explicaciones sobre una realidad determinada, las cuales se expresan a través del lenguaje y deberían representarse mediante ideogramas –mapas mentales, mapas conceptuales y mentefactos, entre otros–, lo que facilita su comprensión y estructuración en la mente. De esta manera quien enseña actúa como un mediador, como puente entre el proceso de comprensión del conocimiento elaborado por la humanidad a lo largo de su desarrollo social e histórico y la mente de quien aprende, permitiéndole así apropiarse e interiorizar la realidad que se espera que asimile.

Así, pues, se contribuye a la calidad de dichos procesos cognitivos cuando quien enseña privilegia la recepción de la información a través de varias modalidades sensitivas, permitiendo al estudiante experimentar con la realidad y aprender a través de sus diferentes sentidos; y se favorece la comprensión y elaboración del conocimiento cuando establece claras explicaciones que sintetizan las ideas esenciales que caracterizan la realidad a aprender y la representa a través de esquemas que faciliten el proceso de estructuración mental (Díaz y Hernández: 1998).

Finalmente, ya se ha mencionado que el dominio del aprendizaje se alcanza cuando se es capaz de hacer algo con lo que se sabe:

“La praxis constituye además el criterio de la verdad del conocimiento alcanzado por el hombre. En toda la actividad cognoscitiva del hombre está el quehacer práctico que permite no sólo adaptarse a la realidad, sino transformarla de acuerdo a los objetivos e intereses del individuo y de la sociedad, dentro del marco que establece el desarrollo alcanzado por la ciencia y la tecnología de una época histórica determinada”¹⁶.

La ejecución de las acciones requiere establecer el orden y la secuencia en que se van a llevar a cabo, en otras palabras, exige establecer la planificación del proceso que permitirá su ejecución durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Quien enseña media este proceso cuando evidencia el procedimiento que se espera desarrollar y demuestra que al ejecutarlo efectivamente se lleva a poner en práctica lo que se sabe, orientando al aprendiz para aplicar por sí mismo el procedimiento, para que poco a poco vaya ganando mayor nivel de conciencia de su operación, así como perfeccionado los movimientos hasta lograr automatizarlos.

Los subprocesos motivacionales, cognitivos y ejecutivos se deben reflejar en la acción práctica de los actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje: el tutor y el estudiante, independientemente de las estrategias didácticas que se empleen.

¹⁶ Néstor Pérez Lache, Capítulo 3: Las tres unidades básicas en la determinación de la conciencia". http://www.sld.cu/galerias/doc/sitios/neurologia/capitulo_3.doc

Estrategia didáctica privilegiada en el programa: Formación por proyectos

Dado que el Programa de Formación para la Reintegración enfatiza en la formación para la vida productiva y comunitaria, privilegia entre las diferentes estrategias didácticas que pueden ser empleadas la de *formación por proyectos*.

De acuerdo con Cardozo:

“La estrategia didáctica se concibe como el centro de la acción integradora de procedimientos, técnicas, metodologías y mecanismos de acción que se le proporciona al sujeto de aprendizaje para que adquiera y desarrolle un dominio de determinadas nociones, operaciones y técnicas de trabajo, con el fin de fomentar su participación activa en las nuevas condiciones sociológicas de la sociedad moderna y en las nuevas relaciones del mundo del trabajo, como son las formas flexibles de producción, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como condición para el aprendizaje permanente y a lo largo de la vida (SENA: 1986).

(..) Lo anterior se logra mediante el diseño de actividades de aprendizaje que privilegien la integración de las disciplinas del conocimiento o saberes específicos que poseen los docentes/tutores. Esto porque cualquier actividad humana se realiza de manera íntegra e integralmente, no segmentada.

(..) Ahora bien, el éxito en el diseño de este tipo de actividades de aprendizaje es que sean específicas, es decir, con resultados concretos y útiles para el sujeto de aprendizaje y en lo posible que formen parte de sus planes personales; de una proximidad tal que se privilegie las de resultados a corto plazo a cambio de las de larga duración; de un grado de dificultad asimilable a las características del sujeto de aprendizaje y, algo muy importante, que en su planificación se cuente con la participación activa de éste¹⁷.

Los roles del proceso de enseñanza-aprendizaje

Rol del estudiante

Desde las perspectivas pedagógicas contemporáneas se considera al estudiante como un sujeto activo, protagonista y responsable de su proceso de aprendizaje, el cual relaciona los aprendizajes propuestos con sus propios intereses reconociendo el sentido que tienen para su vida, por lo que mantiene una actitud curiosa y un alto deseo de poder comprender y aplicar lo que aprende.

El Programa de Formación para la Reintegración espera que sus estudiantes asuman una actitud receptiva-participativa y demuestren un alto interés por el aprendizaje, en la medida en que lo perciban como parte del desarrollo de proyectos productivos de interés personal y comunitario.

El estudiante en proceso de reintegración –aunque se mantiene atento a las orientaciones de su tutor– se siente, sobre todo, responsable de su propio proceso de aprendizaje y del desarrollo del proyecto. Actúa autónomamente, se interesa por consultar distintas fuentes de información

¹⁷ En el documento Proyecto educativo, social y productivo preparado como base de la alianza SENA - ACR como parte de la consultaría para el Proyecto Colombiano de Formación para la Reintegración. Julio de 2009.



que le permitan diferenciar y organizar los nuevos conocimientos, así como proponer soluciones y nuevas maneras de llevar a cabo los procesos que implican el desarrollo del proyecto.

Rol del tutor

En coherencia con las orientaciones didácticas planteadas se espera que el tutor promueva los procesos motivacionales, cognitivos y ejecutivos que se requieren desencadenar para que se favorezca el aprendizaje. El tutor participante del programa se caracteriza por:

- Generar contagio motivacional, lograr interesar al estudiante, contribuir a establecer la importancia y el sentido que tiene aprender.
- Explicar con claridad los aspectos esenciales que permiten comprender la realidad, utilizando recursos que contribuyen a la representación de la misma, favoreciendo la interiorización y estructuración mental del estudiante.
- Propiciar que sus estudiantes sean protagonistas del proceso generando variedad de situaciones y posibilidades para que pongan a prueba lo que han aprehendido.
- Evaluar y retroalimentar los avances del estudiante de acuerdo con el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

Al implementar la estrategia de desarrollo de proyectos productivos se promueve la interacción y el trabajo en equipo de los diferentes tutores que participan dentro del proceso tanto al interior de los establecimientos educativos, como por parte del SENA. De esta manera se promueve la integración interinstitucional que les permita a los tutores definir los criterios de trabajo para desarrollar los proyectos productivos propuestos. Por lo tanto, éstos deben asumir cierta interdependencia con el equipo para:

1. Elegir situaciones problemas reales y altamente significativos para los estudiantes y la comunidad.
2. Diseñar las fases del proyecto:
 - Análisis
 - Planificación
 - Ejecución
3. Evaluación
4. Asesorar a los estudiantes para asumir los roles que van a desempeñar dentro del desarrollo del proyecto.
5. Asesorar en la definición de estrategias de trabajo: cronogramas, responsabilidades, dinámicas de trabajo.
6. Asesorar al grupo en el desarrollo de la experiencia:
 - Identificar las preguntas clave
 - Dar criterios de evaluación de la información obtenida
 - Debatir las estrategias presentadas por el grupo
 - Elegir e implementar las estrategias adecuadas para la implementación del proyecto.
 - Evaluar el impacto y el alcance de las estrategias implementadas.

7. Evaluar la adquisición y apropiación de los conocimientos teórico-prácticos requeridos para resolver la situación problema.

Recursos didácticos

Los recursos didácticos son un medio para facilitar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, son un apoyo educativo que deben emplearse de acuerdo a la intencionalidad con la cual fueron diseñados o adecuarse a las necesidades que exija la ejecución del proceso didácticos.

Partiendo del sentido con el que se van a utilizar –y como un medio para desencadenar los diferentes procesos que están inmersos en la enseñanza y el aprendizaje (motivacionales, cognitivos y ejecutivos)– se puede contar con un sin número de posibilidades: un lugar, un cuento, una película, la animación de un proceso, un hipertexto, un esquema mental, entre otras muchas. Sin embargo, la variedad puede generar confusiones con los materiales o equipos que son el medio de presentar el recurso, por ejemplo, el computador o el tablero o el libro. O con las actividades que suponen el uso de determinados recursos, por ejemplo, un video-foro, una salida de campo o una lectura.

Los recursos se caracterizan por que muestran una realidad o porque sirven para representarla: una planta de tratamiento, un hospital, una empresa o la calle son la manera más viva de mostrar la realidad dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje; al contrario, una película, el contenido de una página web, la historia que se relata en un texto o un mapa conceptual son medios que muestran la realidad indirectamente y/o se constituyen en representaciones de la misma, aunque también facilitan su explicación y, por tanto, su comprensión y apropiación.

El Programa de Formación para la Reintegración promueve tanto el uso de recursos contextuales, donde los estudiantes puedan tener experiencia prácticas con situaciones y contextos reales, como el uso de recursos que esquematizan la realidad (mapas mentales, mentefactos, mapas conceptuales, diagramas de flujo, situaciones problema), o aquellos que la muestran de forma indirecta (situaciones problema, películas, escritos). Y como un medio para presentarlos se privilegiaran las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, por lo que los equipos de computador, Internet y las plataformas virtuales estarán presentes para apoyar los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollen.

Evaluación del aprendizaje

“La evaluación es importante al principio, durante y al concluir cualquier secuencia de la enseñanza. Deben decidirse en primer término los resultados del aprendizaje deseados para inducir y estructurar armónicamente el proceso de enseñanza. En segundo término, es necesario determinar el grado de progreso hacia la meta durante el curso del aprendizaje lo mismo como retroalimentación y motivación para el estudiante que como medio de vigilar la eficacia de la enseñanza. Por último, es importante evaluar los resultados finales de aprendizaje en relación con los objetivos, tanto desde el punto de vista del aprovechamiento del estudiante como desde el punto de vista de los métodos y los materiales de enseñanza”¹⁸.

18 Ídem.



Principios evaluativos

El Programa de Formación para la Reintegración asume la evaluación como un proceso que:

- Respetar la integralidad del ser humano, teniendo en cuenta todas sus dimensiones.
- Tiene carácter formativo, es decir, retroalimenta cada fase del proceso de aprendizaje con el fin de favorecer el alcance del logro esperado, no para calificar o poner una nota.
- Respetar el ritmo de aprendizaje y avance de cada estudiante, el cual flexibiliza los tiempos establecidos para el desarrollo curricular.
- Evalúa los propósitos de enseñanza (logros y nivel de competencia).
- Evalúa cada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje, en coherencia con la secuencia didáctica.
- Favorece la participación del tutor, del estudiante y del equipo de con el que se ha realizado el proceso.

Al realizar la evaluación con la finalidad de establecer el avance y/o alcance de un nivel de competencia se asume que:

- Se evalúa cada uno de los logros que se planteen para un periodo educativo, es decir, cada logro implica un proceso de aprendizaje, y la evaluación debe dar cuenta del avance en cada uno de ellos.
- Los logros evaluados hacen parte de la programación curricular y que están organizados para cada uno de los ciclos lectivos de enseñanza, respetando la secuencia de desarrollo de las competencias esperadas para un eje o área de formación.
- Los indicadores de logro aportan los indicios de cada una de las fases del proceso de aprendizaje que se espera que el estudiante realice acorde con el logro.
- Los indicadores de logro deben servir de criterio para establecer la valoración del proceso de aprendizaje.

Proceso de evaluación

La evaluación da cuenta del avance del estudiante en cada momento del proceso de aprendizaje e implica un análisis continuo de las fortalezas y debilidades presentes, con la finalidad de retroalimentar y realizar los correctivos y/o refuerzos que se requieran, de tal forma que se garantice el alcance del logro esperado. La evaluación es cualitativa en la medida en que la evidencia del avance en el aprendizaje es la realización de un proceso determinado y no sólo de unas actividades o ejercicios, aunque éstos puedan hacer parte de la manera como se configura la evidencia. Por tanto, lo que se evalúa es el proceso que implica la realización y no la actividad en sí misma, es decir, en esta modalidad de evaluación los criterios cuantitativos no tienen cabida, en tanto no se busca un acumulado de puntos obtenidos en cada actividad que sirva como base para llegar a una nota o una calificación final.

La evaluación implica la participación activa del tutor y del estudiante, en tanto que los logros que se espera alcanzar al finalizar un periodo educativo, así como los indicadores que dan cuenta del avance del proceso de aprendizaje por cada logro planteado, son conocidos por ambos. De esta manera, el resultado esperado del proceso es conocido de antemano por ambas partes e implica haber realizado acciones que promuevan su alcance. Pero, de no ser así, también es claro

para ambas partes por qué no se ha alcanzado determinado logro, en qué parte del proceso se evidencian las dificultades y qué debe hacer el estudiante para alcanzarlo.

Así como se ha planteado que el aprendizaje implica generar procesos motivacionales, cognitivos y ejecutivos en el estudiante, la evaluación debe establecer los indicios que permitan evidenciar el desarrollo de dichos procesos en el estudiante, y su realización debe respetar la secuencia didáctica de la enseñanza. A continuación se relacionan para cada uno de los subprocesos esperados algunos indicios que podrían utilizarse como criterios para evaluar su alcance:

Indicadores de motivación

- Reconoce la importancia, utilidad y relevancia del aprendizaje.
- Argumenta el sentido que tiene el aprendizaje para él, la sociedad, el conocimiento
- Es curioso, se interesa por aprender
- Asume retos que impliquen aprender

Indicadores cognitivos

- Comprende las características esenciales que explican una realidad.
- Estructura una realidad determinada.

Indicadores ejecutivos

- Aplica un procedimiento para
- Utiliza un proceso para...

Criterios valorativos

El Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, establece en su artículo 5 las orientaciones para fijar la escala de valoración nacional:

“ARTICULO 5. Escala de valoración nacional: Cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional:

- Desempeño Superior
- Desempeño Alto
- Desempeño Básico
- Desempeño Bajo

La denominación desempeño básico se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El desempeño bajo se entiende como la no superación de los mismos.”



A partir de dicha escala, el Programa de Formación para la Reintegración establece los criterios que tendrá en cuenta para valorar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, así:

- *Desempeño bajo*, cuando el estudiante no alcance los procesos motivacionales y/o cognitivos.
- *Desempeño básico*, cuando el estudiante alcance el nivel de logro establecido.
- *Desempeño alto*, cuando el estudiante asuma un reto establecido por el tutor para el desarrollo del proyecto.
- *Desempeño superior*, cuando el estudiante se imponga sus propios retos, realizando aportes creativos al desarrollo del proyecto.

Gestión institucional para la atención a población en proceso de reintegración

Atender población reintegrada es una labor que requiere la intervención de diferentes frentes dentro de la estructura social. En primer lugar, es el Estado el que a través de su política y reglamentación orienta y normatiza las responsabilidades de las diferentes entidades territoriales para organizar y garantizar la atención a esta población. En segundo lugar, en el sector educativo se espera que las Instituciones Educativas asuman, a partir del principio de inclusión, las responsabilidades que se les ha asignado en términos de adecuaciones, apoyos y organización que garanticen una atención y una educación de calidad para la población reintegrada.

Responsabilidades de las instituciones educativas

Es en las instituciones educativas donde se concreta y materializa la atención que reciben los estudiantes reintegrados. Por ello, se hace necesario que en cada uno de los componentes que las integran se adopten acciones que contribuyan a mejorar y a brindar la educación de calidad que requiere esta población.

Componente directivo

Este componente cumple un papel trascendental al verse en él reflejados la política y el rumbo que asume una institución educativa. Se espera que en el direccionamiento estratégico se refleje su razón de ser, vale decir, el Horizonte Institucional –la misión y la visión, los objetivos y valores institucionales–, su disposición de asumirse como una escuela inclusiva “sin ‘requisitos de entrada’ ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación”¹⁹. Es a las Instituciones Educativas a las que corresponde promover acciones para que toda la comunidad educativa se identifique con esta orientación, difundiéndola y apropiándose.

Otro aspecto clave de la gestión directiva implica establecer los criterios de convivencia que garantice un clima escolar que garantice la seguridad del estudiante en proceso de reintegración,

¹⁹ UNICEF, UNESCO, Fundación HINENI. “Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas”. [http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-54%20Doc.%20hacia%20el%20desarrollo%20de%20escuelas%20inclusivas%20\(ficha%2027\).pdf](http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-54%20Doc.%20hacia%20el%20desarrollo%20de%20escuelas%20inclusivas%20(ficha%2027).pdf)

lo cual debe verse reflejado en el manual de convivencia con sus respectivas estrategias de apropiación que aseguren su adecuado manejo.

La planeación institucional es un aspecto fundamental de la gerencia estratégica, donde se establecen los criterios que hacen posible la materialización del horizonte institucional. En ella se deben reflejar las metas de mejoramiento en cada uno de los componentes de la gestión institucional que garanticen la calidad educativa para la atención a la población reintegrada, así como fijar los criterios para su ejecución estableciendo las responsabilidades asignadas a los diferentes equipos de trabajo con sus respectivos indicadores de calidad.

Componente administrativo

El cumplimiento de los objetivos institucionales para la atención de la población reintegrada requiere de una gestión administrativa que provea la estructura organizativa, apoyos y recursos necesarios para ello. En este sentido, se espera que las instituciones prioricen acciones para:

- Establecer en sus planes operativos las metas de mejoramiento encaminadas a la calidad del servicio para la atención de la población reintegrada.
- Establecer los procedimientos para gestionar los apoyos y servicios extracurriculares que se requieren para la atención a la población reintegrada.
- Gestionar los apoyos logísticos en términos de infraestructura, materiales y equipamiento, así como sus manuales de uso y manejo.
- Establecer los servicios complementarios que se necesiten para brindar la atención integral y especializada que requiere la población reintegrada.
- Promover el Talento Humano de la institución orientado hacia la atención de la población reintegrada, brindando oportunidades de capacitación, en especial al equipo docente, de tal forma que cuente con los conocimientos y competencias que se requieren para realizar las adecuaciones pedagógicas, curriculares, evaluativas y didácticas necesarias para este propósito.

Componente pedagógico

Realizar las adaptaciones curriculares que requiera la población reintegrada es una labor que requiere de competencia pedagógica, para lo cual se espera que las instituciones:

- Establezcan mecanismos que les permita evaluar los niveles de competencia curricular esperados para los diferentes CLEIS, estableciendo objetivamente cuáles estudiantes no se encuentra en el nivel esperado y valorando el nivel real en el que están. Estos mecanismos pueden ser pruebas pedagógicas diseñadas con dicha finalidad respetando los ritmos de aprendizaje y las orientaciones sobre la evaluación asumidas en el modelo.
- Dispongan de los equipos y material pedagógico que requiere el desarrollo de las diferentes acciones de aprendizaje que se han previsto para la atención de los estudiantes reintegrados, garantizando la dotación de los mismos a los docentes y estudiantes (computadores, acceso a Internet y a las diferentes plataformas de aprendizaje, entre otros).
- Organicen apoyos pedagógicos en ambientes de aprendizaje para ayudar a los maestros y maestras.



- Organicen los tiempos y espacios en ambientes de aprendizaje, de tal forma que permita el seguimiento a los procesos de los estudiantes en trance de reintegración.
- Evalúen a los estudiantes de acuerdo con las orientaciones establecidas por el modelo educativo del Programa de Formación para la Reintegración.

Procesos de gestión institucional para la aplicación del Modelo de Educación para la Reintegración

Caracterización

Cuando un colegio se encamina hacia la implementación del modelo educativo para la reintegración, requiere en primera instancia partir del análisis de su propia realidad; es decir, establecer el estado en que se encuentra, lo cual permite detectar los aspectos a mejorar. En este momento cuando entra a jugar su papel el proceso de caracterización.

La caracterización implica que sean los mismos miembros del colegio quienes realicen el análisis de qué tan preparados se encuentran para incluir población en trance de reintegración y generar procesos de formación con ella.

Para realizarla se sugiere el uso de un análisis DOFA sobre cada uno de los aspectos claves nombrados en el apartado anterior en cada uno de los componentes de la gestión institucional, asumiendo los siguientes criterios:



Factores externos

- *Oportunidades*: Posibilidades que brinda el medio ambiente exterior para mejorar (siempre y cuando podamos reconocer las ventajas que nos generan y entendamos cómo podemos aprovecharlas, “aún en crisis”). P. ej.: entidades que asignan recursos, capacitación que se ofrece en el medio, colaboración en acciones de entidades gubernamentales o de la comunidad, etc.
- *Amenazas*: Dificultades que provienen del medio ambiente exterior que pueden desfavorecer a la institución en su gestión de mejoramiento. P. ej.: políticas educativas fluctuantes, corrupción administrativa gubernamental, desastres naturales, situaciones de privación social, etc.

Factores internos

- *Fortalezas:* Recursos internos que contribuyen al logro de los objetivos. P. ej.: formación específica de sus miembros, unidad de criterios de trabajo pedagógico, coherencia en el desarrollo de estrategias curriculares, formulación de proyectos y programas innovadores, programas de gestión, etc.
- *Debilidades:* Limitaciones o aspectos críticos a nivel interno, lo que está fallando en la institución. P. ej.: falta de formación específica de sus miembros, inexistencia de unidad de criterios de trabajo pedagógico, incoherencia en el desarrollo de estrategias curriculares, no se proponen proyectos y programas innovadores, ausencia de programas de gestión, falta de compromiso e identidad institucional, etc. (Acosta, Ednna: 2005).

Planificación

Proceso en el que se establecen las pautas y procedimientos para afrontar estratégicamente las debilidades institucionales en pro de la inclusión. En esta etapa se desarrollan actividades relacionadas con selección de prioridades y objetivos, metas, estrategias, así como los medios de control correspondientes. Podríamos decir que es un sistema utilizado para proyectar y operacionalizar hacia dónde va la institución acorde con su misión, objetivos y metas; para ello, se establecen los procedimientos para orientar y desarrollar planes, programas y proyectos.

Este proceso de planificación se materializa en la formulación del plan de mejoramiento anual, en el cual se espera que, después del análisis de sus condiciones de inclusión en cada componente, se pueda definir para cada uno de los aspectos claves los siguientes criterios que lo conforman:

- *Prioridades:* Secuenciar los problemas de acuerdo con la incidencia que tenga uno sobre otro frente al desarrollo de procesos en cada uno de los componentes de gestión; no en relación con la magnitud. P. ej.: La institución puede percibir como un problema de gravedad el bajo rendimiento de sus estudiantes. Sin embargo, dentro de la identificación de problemas se ha evidenciado también la falta de un enfoque pedagógico. Al establecer la secuencia de acuerdo con el criterio de incidencia de la prioridad, se pondrá en primer lugar el enfoque, ya que este actúa como estrategia que brinda la unidad de criterio pedagógico que se requiere al definir acciones para mejorar el rendimiento de los estudiantes.
- *Objetivos:* Son la expresión cualitativa y cuantitativa de lo que se desea alcanzar. Se deben formular en términos concretos teniendo en cuenta las posibilidades reales con las que se cuenta para ello y el tiempo previsto.
- *Metas:* Representan los resultados esperados en cada uno de los pasos que se tienen que dar para ir alcanzando los objetivos. Las metas pueden redactarse en términos de porcentaje o enunciarse como cambios cualitativos específicos y concretos. Estas metas se convierten en los criterios de evaluación de logros.
- *Estrategias:* Son las acciones que se realizarán para el logro de los objetivos propuestos. Indican la manera en que se irán alcanzando las metas establecidas en el plan. Para la elaboración de las estrategias debe tenerse en cuenta el cruce de factores presentados en el análisis situacional.



- *Actividades:* Son las que hacen posible la realización de un proyecto, pues son los pasos necesarios para ejecutar la estrategia. Las actividades requieren planeación, participación y comunicación. P. ej.: Foros, talleres, seminarios, etc.
- *Tiempo:* Hace referencia a las fechas establecidas para la ejecución de las *actividades* dentro de los *límites establecidos para el desarrollo del plan*.
 - *Recursos:* Son aquellos elementos con los que cuenta la institución, que sirven para la ejecución de las actividades del plan. Los recursos pueden ser físicos (espacios y materiales), técnicos y financieros (cálculo de gastos e inversiones).
- *Responsables:* Indica las personas que conforman los equipos que participan en el diseño y ejecución del plan, según su competencia, interés y compromiso. Debe participar un alto porcentaje de miembros de la comunidad²⁰.

Formulación Del Plan De Mejoramiento
 Formato De Plan De Mejoramiento
 Componente _____

Institución:							
Prioridad	Objetivos	Metas	Estrategias	Actividades	Tiempo	Recursos	Responsables

Ejecución

El proceso de ejecución, como su nombre lo indica, implica la puesta en marcha de los planes. Para ejecutarlos se requiere que el equipo de gestión tome decisiones en cuanto a designar responsabilidades y autoridades de forma asertiva y comunique y provea los apoyos necesarios para que se puedan desarrollar los planes operativos de forma oportuna y eficiente. A continuación se presenta un formato que puede orientar la construcción de dichos planes operativos:

²⁰ Edna Acosta. (2005). *Criterios para la elaboración del plan de mejoramiento*. Documentos de trabajo. FIPCAM: Bogotá D.C.

Formato Para Planes Operativos

Metas	Actividad	Responsables	Tiempo de ejecución

Seguimiento y control

El seguimiento y control supone la revisión y verificación del desarrollo y funcionamiento de cada uno de los procesos que involucran la gestión institucional con el fin de procurar su cumplimiento y conformidad; es el momento para examinar el proceso de implementación determinando fortalezas y debilidades, acuerdos o compromisos que garanticen la ejecución oportuna y en las condiciones establecidas en el plan de mejoramiento. El desarrollo de este proceso involucra acciones de autoverificación del cumplimiento de las acciones por parte de cada uno de los equipos responsables. El siguiente formato ilustra los aspectos a tener en cuenta:

Formato para autoverificación del cumplimiento
Y conformidad del trabajo de los equipos
Verificación y revisión del cumplimiento y conformidad de las diferentes metas
o actividades programadas para el alcance de la ejecución

Meta/Acción	C[1]	P	Si	Dificultades	Fortalezas	Acciones de mejora

Evaluación

La evaluación permite reformular o generar soluciones estratégicas que redefinan y dinamicen todas o parte de las metas que se trazaron con fines de implementar el modelo de inclusión. La evaluación debe llevarse a cabo para cada una de las metas trazadas en los aspectos claves de los diferentes componentes de la gestión. Su realización requiere informar a todas las instancias implicadas en su desarrollo, siguiendo las orientaciones fijadas por la Secretaría de Educación en sus procesos de Evaluación Institucional.



Bibliografía

- ACOSTA, EDNNA.** *Criterios para la elaboración del plan de mejoramiento.* Documentos de trabajo. FIPCAM, Bogotá D.C. 2005.
- AZCOAGA, JUAN E., DERMAN, BERTA E IGLESIAS P., ANGÉLICA.** *Alteraciones del aprendizaje escolar: diagnóstico, fisiopatología y tratamiento.* Paidós. Barcelona. 1997.
- ASTINGTON, JANET W.** *El Descubrimiento Infantil de la Mente.* Ediciones Morata. Madrid.1993, pág.160
- CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL.** *Política Nacional de Reintegración Social y Económica para Personas y Grupos Armados Ilegales.* Bogotá, D. C. Departamento Nacional de Planeación. 2008.
- CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY.** *Fluir.* Ed. Kairos. Círculo de Lectores. 1990.
- DENNETT, DANIEL C.** *Tipos de Mentes.* Editorial Debate S.A. Madrid. 1996.
- DENNETT, DANIEL C.** *La Libertad de Acción.* Editorial Gedisa. Barcelona. 1984.
- DE ZUBIRÍA, MIGUEL.** *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas.* Fondo de publicaciones FIPCAM. Bogotá D.C. 2003.
- GARRIDO G., ISAAC.** *Psicología de la Motivación.* Editorial Síntesis. Madrid.1996, pág.120
- HUERTAS, JUAN ANTONIO.** *Motivación.* Grupo Editorial Aique, Buenos Aires.1997.
- JESSEL, KANDER Y SCHWARTZ.** *Neurociencia y conducta.* Madrid. Prentice Hall. 1997.
- KELLY, GEORGE A.** *Psicología de los Constructos Personales.* Ediciones Paidós. Barcelona. 2001, pág. 41
- KIRA, SAMUEL.** *Educating Exceptional Children.* Boston Houghton Mifflin. 1962.
- LURIA, A.R.** *El cerebro en acción.* 2. Edición. Ed. Barcelona. ES. Fontanella. Vol. V.21. 1979.
- LLINAS, RODOLFO.** *El cerebro y el mito del yo.* Editorial Norma. Bogotá. 2003.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.** *Estándares básicos de competencias ciudadanas.* Formas para la ciudadanía... ¡Si es posible! Bogotá D.C. 2004.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.** *Decreto 1290, abril de 2009.*
- REPÚBLICA DE COLOMBIA.** *Constitución Política.* Bogotá. 1991.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA.** *Ley General de Educación.* Ley 115 de 1994. Bogotá. 1994.
- SELIGMAN, MARTÍN.** *La Auténtica Felicidad.* Ediciones Byblos, S.A., Barcelona. 2005.
- STERNBERG, ROBERT J.** *Inteligencia Humana II.* Paidós. Argentina. 1987, pág. 219
- STERNBERG, ROBERT.** *Inteligencia Exitosa.* Paidós. España. 1996, pág. 279
- UNICEF, UNESCO, FUNDACIÓN HINENI.** "Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas". [http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-54%20Doc.%20hacia%20el%20desarrollo%20de%20escuelas%20inclusivas%20\(ficha%2027\).pdf](http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-54%20Doc.%20hacia%20el%20desarrollo%20de%20escuelas%20inclusivas%20(ficha%2027).pdf)

XI

Orientaciones pedagógicas
en educación reintegradora

Vladimir Zabala Archila
César Zabala Archila



Finalidades de las presentes orientaciones pedagógicas	177
Destinatarios de estas orientaciones	177
Estructura de estas orientaciones pedagógicas	177
Presentación	177
Objetivos	177
Desarrollo del tema	177
La formación de adultos en procesos de reintegración	178
Modelos instruccionales abiertos	178
Desatar preguntas integradoras	179
Exploraciones reveladoras	179
Aumentar la velocidad para aprender	180
Talleres de saber y hacer (participar y comunicar)	180
Mejoramiento de los puestos de trabajo	181
Flexibilidad en la formación	182
Posibilidades de ser en el trabajo	183
Construir grupos de aprendizaje	184
Saber en contexto (funcionar en el entorno). Fuentes variadas de conocimiento	185
Ir más allá de la forma	185
Modelo de formación con los participantes de la reintegración	186
La cultura de proyectos como productora del espacio sentipensante del participante	187
El modelo pedagógico de intervención	188
La asimilación de los procesos...	188
La acomodación de los procesos...	188
El equilibrio del proceso base de las soluciones metodológicas: con modo todo se puede	188
Al construir el yo, socialmente se construye el otro	189
La proyección: nueva decisión didáctica	189
Ensamblaje entre procesos y productos	189
Rumbos reintegradores y andares pedagógicos	190
Proyectos integradores	191
Glosario	192



Finalidades de las presentes orientaciones pedagógicas

1. Orientar el uso de los “Documentos Base” por parte de los diferentes grupos y equipos de la consultoría o de quienes actúan con participantes en reintegración.
2. Dar pistas metodológicas y pedagógicas para enfocar las distintas reuniones de formación en pedagogía de reintegración.
3. Ayudar a profundizar en cada uno de los temas desde perspectivas y enfoques distintos.

Destinatarios de estas orientaciones

- Auxiliares, asistentes, ejecutivos, productores, orientadores, organizadores, pedagogos en procesos educativos, pedagógicos y formativos en reintegración.
- Estudiantes participantes en reintegración.

Estructura de estas orientaciones pedagógicas

Presentación

Frase emblemática que contiene en sí misma la idea central del tema. Puede ser objeto de una reflexión previa antes de iniciar el trabajo de reflexión. Sin duda esta frase puede ser contextualizada con la lectura del párrafo del que ha sido tomada.

Objetivos

Son las metas a las que se puede o se pretende llegar a través de las actividades que se detallan a continuación. Su formulación se ajusta ordinariamente a las partes en las que está dividido el tema.

Desarrollo del tema

Una vez marcadas las metas en los objetivos se sugieren distintos procedimientos para acceder a ellas por caminos distintos:

- a. *Desde la observación:* Son descripciones de la realidad que ordinariamente suscitan interrogantes y preguntas. La experiencia del moderador puede orientar el diálogo sobre algunas de las cuestiones planteadas en este apartado.

- b. *Desde la escucha:* Se propone un texto desde experiencias de los participantes, bien sean estos pedagogos o estudiantes, que arroje alguna luz sobre las cuestiones que se plantean. El texto propuesto puede ser sustituido por otros por parte de los participantes o del moderador.
- c. *Desde la reflexión:* Aunque en el “Documento Base” se recogen algunas ideas sobre las cuestiones planteadas en el tema, este apartado amplía el abanico de referencias para ampliar o profundizar en las mismas cuestiones. Según la formación de los miembros del grupo se puede aprovechar esta amplia documentación.
- d. *Desde el diálogo:* Las reuniones de formación normalmente se articulan a través de un diálogo entre sus miembros, que previamente han reflexionado sobre el tema. Aquí se ofrecen pistas para suscitar cuestiones sobre las que es necesario pensar, hablar y escuchar.
- e. *Desde el compromiso:* No puede quedarse en una simple especulación teórica. Es preciso que el conocimiento del tema, la visión y la misión lleven al compromiso personal y grupal. Aquí se sugieren algunas ideas para enfocar y asumir compromisos.
- f. *Desde la operación:* Es otra manera de llegar a las metas propuestas. Conviene tener claro desde el principio que estos materiales no son unos guiones de trabajo ni unas recetas para todo, son simplemente unas orientaciones que pueden ayudar a la formación de los participantes.

La formación de adultos en procesos de reintegración

La educación de adultos como actividad orientadora, organizadora y movilizadora de los intereses y deseos de la población participante en procesos de reintegración corresponde a las necesidades de personas conscientes que han optado desde la mayoría de edad por un proceso de reintegración. Las acciones educativas deben profundizar en la formación integral de adultos por medio de:

Modelos instruccionales abiertos

Modelos que posibiliten la incorporación del saber en doble vía. El elemento diferenciador para el éxito de un modelo instruccional abierto son las personas que participan en su implementación. El modelo explora al máximo las posibilidades de conocimiento del grupo social, las experiencias adquiridas y las cualidades ejecutivas de los participantes. El área de los recursos humanos de la relación óptima docente-discentes es la primera condición de un modelo abierto. Los procesos de formación dentro de esta estrategia dialógica producen una información pertinente que siempre aporta a los dos lados del acto pedagógico, al docente y al discente. Una buena dirección de esta relación implica a toda la línea jerárquica de acuerdo con la estrategia para liderar los procesos de cambio y desarrollo organizacional y la utilización de las diferentes técnicas de gestión y desarrollo de la actividad pedagógica abierta.

El enfoque metodológico que subyace a la producción de este modelo, en el que la visión histórica, esto es, la genealogía de las ideas, constituye y define el panorama contemporáneo, se consolida en desatar preguntas integradoras, en el texto de dichas preguntas; es una propuesta educativa, que al ser retomada por el participante, le permitiría desarrollar estudios más profundos de las pedagogías propias de sus necesidades y posibilidades.



Desatar preguntas integradoras

“Busquemos como buscan los que saben que tienen que encontrar. Encontrémos como encuentran los que saben que aun tienen que buscar, porque está escrito el hombre que llega a su término no hace más que empezar.”

San Agustín. Mis confesiones.

El texto, el pretexto, el contexto y el post-texto de las preguntas desatadoras de la integralidad en toda su extensión logran una excelente puesta en juego de un camino que trae como resultado una muy importante sistematización de los enfoques de la pedagogía y la psicología pedagógica contemporáneas, haciendo que con el modelo instruccional abierto el docente investigador y el estudiante participante en reintegración aprendan a:

- Diseñar una estructura organizativa coherente con la **línea estratégica** de la acción educativa para un proyecto de vida.
- Conocer y dominar las **técnicas y herramientas** adecuadas en el área de autoconducción y dirección de su proyecto de vida para potenciar la capacidad de toma de decisiones.
- Proporcionar **capacidades y habilidades directivas**, construir un plan de vida autónomo y/o compartido y gestionar estratégicamente la dirección de personas.
- Elaborar las bases estratégicas que permitan **planificar y anticipar los movimientos futuros** en el ámbito del sujeto real y de sus análisis y síntesis.

Exploraciones reveladoras

“Si puedes ver, en las semillas del tiempo y decir cuál grano crecerá y cuál no, entonces háblame”

Shakespeare. Macbeth.

Este trabajo explorador en su primera apertura plantea la discusión contemporánea sobre el carácter científico de la pedagogía y sitúa la pedagogía en el contexto de las ciencias sociales como una ciencia en desarrollo que tiene el reto actual de definir y ganar precisión en su objeto, la especificidad de sus categorías y sus métodos. Aporta, en primera instancia, la noción del *pedagogiar*, introducida por Germán Zabala en sus investigaciones con Luz Mery Mahecha para el Idep de Bogotá. La contribución de esta noción es colocar en verbo lo pedagógico, no en lo nominativo, sino partiendo de que actualmente la metáfora del conductor del niño no existe. Nadie conduce a nadie; nos conducimos entre todos porque hay un mundo en catástrofe que no tiene explicación paradigmática para los problemas que debe atender. La función mediadora del maestro se comparte con el discente; esta mediación colaborativa es más importante que una mediación minusválida como la que ejerce el maestro que no comparte sus saberes y sus dudas. Segundo, se dedica a la metodología; en él exploratorio se exponen los métodos que han permitido el desarrollo de la ciencia pedagógica. La exploración reveladora, trabaja sobre la pedagogía amerindia, la afrodescendiente, la europea, la antigua, la de la Edad Media, la renacentista, la moderna y la contemporánea. El tercer momento revelador es la comprensión de las fuentes psicológicas de las que se ha nutrido la pedagogía desde sus inicios y de los fundamentos psicológicos de la pedagogía contemporánea, analizando las diversas escuelas de aquella disciplina que han dado

origen a corrientes y escuelas pedagógicas, entre las cuales algunas han tenido amplias implicaciones en la pedagogía en Latinoamérica. La cerradura de la exploración se refiere al desarrollo de la pedagogía como ciencia actual –*el pedagogiar*– y sus aportes a la teoría y práctica educativas contemporáneas; el tratamiento histórico, los elementos epistemológicos que configuran esta pedagogía en el contexto latinoamericano, son un excelente exponente del logro de identidad y compromiso de un proyecto educativo nacido del MEI, y que ha transcurrido en diversos escenarios continentales para la co-construcción de un proyecto de nación latinoamericano.

Aumentar la velocidad para aprender

“Ensamblar las diferencias en una autopista común de conocimientos...”

Germán Zabala Cubillos. La paradoja de la diferencia.

Una crisis provoca emociones exacerbadas que abarcan desde el entusiasmo hasta el miedo. Y es sabido que en una situación emotiva, las personas se vuelven más sensibles. El participante y/o estudiante de la reintegración es un ser con esas características porque proviene de una crisis. La guerra, la información para hacer daño, etc., todas esas actividades le producen un distractor para la actividad pedagógica. En la guerra sólo estaba preocupado por la guerra; en la no guerra se preocupa, además, por la familia, el pan, el estudio, por preguntas como “¿qué voy a hacer con mi vida?”, que antes no se hacía, porque en la guerra tenía todas las respuestas. Por lo tanto, su comportamiento de afincamiento en la guerra influirá más de lo habitual en él que en los adultos que no provienen de una acción de ese tipo. En consecuencia, hay que combinar individuos que salten al grupo y, luego, grupos que giren a convertirse en equipos. Lo mejor será que el equipo salga reforzado de la experiencia para que eso le sirva en situaciones futuras. El aceleramiento del aprendizaje se da en un cambio de contextos, demostrando en hechos concretos que la no guerra es mejor que la guerra. Para otros, la actividad previa a la reintegración es el momento actual de su vida, el cual transcurre con las características de una crisis. Y existen algunos para quienes su situación constituye una crisis total. La mentalidad de crisis suele caracterizarse porque el grupo tiene la sensación de que no le queda más opción que unirse, y eso potencia su sentido de la identidad.

A menudo, la crisis hace aflorar talentos ocultos de una persona que, a partir de ese momento, es mejor valorada por los demás miembros del equipo. O el grupo en su conjunto expresa la crisis, una crisis es el momento ideal para mostrar al resto del grupo talentos ocultos. Los roles tradicionales del equipo se rompen en situaciones de extrema tensión y las funciones de cada uno se flexibilizan. Así, si alguien se muestra decidido a hacer un trabajo que habitualmente no hace, dele una oportunidad, seguro que se sorprenderá (ver diseño inicial sobre el tiempo acrecentado para conocer).

Talleres de saber y hacer (participar y comunicar)

“Lo que debe ser, debe ser hecho”

Agnes Héller

En los talleres de saber y hacer diferenciamos tres niveles de actuación, abordados –tanto en el enfoque metodológico como en el “plan de mejoramiento educativo”– de forma interactiva en conjunto con los grupos de trabajo. El participar y el comunicar constituyen los momentos



dinamizadores de los talleres y del proceso educativo en general. Los talleres diseñados son los siguientes:

- El conceptual, en donde es fundamental precisar el alcance, contenido, significancia, trascendencia y relación con una realidad concreta de los temas a abordar, buscando a través de ello definir un “qué hacer”. Es la comprensión de los principios que guían la acción (saber).
- El técnico-comunicativo, en donde se precisan las formas como se pueden realizar o lograr los aspectos planteados como conceptuales, buscando con ello superar la intencionalidad general para concretar el “cómo hacer”. Comprensión de las técnicas derivadas de los principios que permiten formular la acción (saber hacer). El práctico o instrumental, en el que se deben diseñar y definir los medios viables y factibles de “hacer” las acciones planteadas en el momento anterior. Es el desarrollo de la habilidad instrumental para hacer las cosas. Comprensión de las herramientas utilizadas para realizar la acción (hacer).

Como principios metodológicos aplicados en el desarrollo del trabajo, devenidos en pautas del mismo, se experimentaron los siguientes:

- Acompañamiento directo para registrar, en un primer momento, la actitud de cambio, de propuestas propias y de autoreconocimiento para, luego, flexibilizar progresivamente hasta que se logre sostener una autodinámica.
- Acción-acción-reflexión continua en todas las fases del proceso.
- Auto-formación con elementos de base que se apoyen en su aplicación.
- Trabajo por objetivos que posibilite la construcción de equipos.

Creación de un clima de confianza y compañerismo que posibilite la construcción de equipos.

- Desarrollo de la capacidad de hacer.
- Empezar lo nuevo con creatividad. Construir sentido de proyección.
- Generar dinámicas de trabajo interactuante. Establecimiento de dinámicas de liderazgo.

Mejoramiento de los puestos de trabajo

Saltar del empleo a la ocupación ha sido un proceso permanente desde que se instauró el trabajo como fuente de riqueza. En esta acción debemos diferenciar para precisar: Hannah Arendt hace una reflexión sobre el laborar y el trabajar; Aristóteles diferencia el hacer del obrar. El empleo es un resultado de la ocupación y no al revés, como la economía lo califica a través de la estadística. La mujer se ocupa de las labores de la casa, y eso no es un empleo pues ella no recibe salario. Pero sólo destacamos las ocupaciones que devengan salario aun cuando no sean importantes. La función reproductora de la mujer en todos sus aspectos es más importante que labores que desempeñamos varones, por ejemplo la de matar a otros seres humanos (que ahora también desempeñan mujeres). Hoy un puesto de trabajo en la guerra para nada sirve, a nadie comunica nada. Hoy la no guerra es mejor. Ya lo sugería Max Weber al interpretar la conciencia social por finalidad; en este sentido, resaltaba la necesidad de incluir en la noción de lo comunitario la idea práctica de responsabilidad de los ciudadanos con relación a los procesos que conducen a un colectivo social hacia la paz, la vida en sociedad y el campo de las oportunidades compartidas. Deluze y Gutari aportan el concepto de molecular y molar en el análisis social al diferenciar la

sociedad como algo molar y la comunidad como algo molecular, la economía como algo molar y la ecología como la categoría de la molécula, etc. Alain Touraine trabajó en la aparente antinomia entre sistema y acción. Debemos a su pensamiento la ubicación de los actores sociales como portadores de los procesos que conducen a la justicia como el máximo valor de la existencia: una mirada a la complejidad de la sociedad y un llamado para que se vea el fenómeno de la ciudadanía desde un cambio de lógica e, incluso, desde un esfuerzo por construir acción conjunta, en la tarea de incrementar las responsabilidades sociales de los seres humanos, ya varones ya mujeres, a través del esfuerzo orgánico y completo de las competencias ciudadanas. Ocupar el lugar que debemos y podemos en el trabajo es una competencia ciudadana, porque faculta la ordenación de la sociedad en su producción y, por lo tanto, en su organización política.

Flexibilidad en la formación

“Queremos rescatar otra noción de educación en la que se cultivan tradiciones, habilidades y sensibilidades, las cuales son a su vez pragmáticas, históricas y biológicas. Es esta noción de educación la que hay que poner en el centro, si queremos producir un país más preparado para enfrentar los desafíos y las oportunidades que se nos avecinan.”

Fernando Flórez. *La paradoja de la diferencia*. Pág. 157.

La flexibilidad en la formación utiliza métodos autónomos: de una dinámica heterónoma a una autonomía pedagógica, servir con el aprendizaje, seducir al discente para profundizar. En atención a estos factores, se propone la metodología activa de “ENSEÑAJE”, que es la coordinación integral de estos factores antes descritos. Los estudiantes en proceso de reintegración:

- Aprenden en función de las oportunidades de aplicación inmediata de lo aprendido y de la pertinencia del aprendizaje respecto de las tareas específicas de las que son responsables.
- Son artífices y actores de su formación, reforzada por la interacción grupal entre equivalentes.

El aprendizaje no sólo está orientado a la adquisición de conocimientos, sino también a la modificación voluntaria de conductas y puntos de vista como resultado de la interacción libre entre similares. Los eventos de capacitación se diferencian de otros por la creación de una nueva cultura de grupo que se refuerza como compromiso y como pertenencia.

Algunas de las características de este enfoque son:

- Construcción colectiva de conocimientos.
- Diálogo de saberes.
- Aprender haciendo (ya descrito en documentos anteriores).

Todo ello podríamos resumirlo como *razón y acción comunicativa*²¹ en el proceso formativo y participante. Así pues, se aplicará un procedimiento metodológico que conjugue la exposición de especialistas, el debate dirigido por grupos y las plenarios de socialización con el estudio individual, así como todos los referentes de tecnologías de la información y la comunicación que sean pertinentes a las definiciones estratégicas del modelo, escenarios de aula, escenarios virtuales y escenarios de convivencia, todo lo cual constituye las ayudas metodológicas.

21 Jürgen Habermas. (1985). *Conocimiento e Interés*. Editorial Taurus. Barcelona.



Esta propuesta contempla las siguientes características:

- La integración de lo corporal y el pensamiento como realidad científica por la vía del cerebro social. En esta dinámica tomamos la metodología como una lógica aplicada, elaborando, en primera instancia, una acción intra-objetal o análisis de los objetos, seguida de una acción inter-objetal o análisis de las relaciones y las transformaciones entre los mismos y, luego, el proceso trans-objetal, es decir, la construcción de las estructuras del proceso científico²².

En esta estrategia actuamos ante el “obstáculo epistemológico” que se presenta en los diferentes momentos de captación de lo científico y en sus diversos campos de formación.

Bachelard planteó la imposibilidad de pasar a un nuevo lugar de conocimiento como consecuencia *del obstáculo epistemológico* (por lo epistemológico entendemos un modo de conocer que establece qué se conoce y cómo conocerlo).

El aporte desde lo pedagógico es la producción especializada y sistemática de cultura, éste es un proceso constructor de humanidad. *Luego, pedagogiar es construir humanidad*. En los momentos en que hay déficit de humanidad, la pedagogía crea un superávit de la misma, y es dentro de este criterio que se mueve esta oferta pedagógica en movimiento y en pensamiento. En esta situación encontramos con mucha fuerza el preconceito de *quiste psicológico*, esto es, aquel factor que me impide cambiar, que obstruye la visión real del hecho nuevo²³. Toda posibilidad de crecimiento individual y colectivo ha de traducirse en un proceso de cambio y transformación que enfrente *el límite de conciencia posible del grupo social*, constituido por los intereses y valores que éste comporta y por los de su imaginario²⁴.

Estas son las premisas que nos llevan comprender una estrategia como la que debemos emprender en la búsqueda de un movimiento corporal acorde con el Cerebro Social²⁵, pensamiento de la participación, y no un movimiento protagónico de un cuerpo-imagen sólo movilizado para ser visto en la escena social o televisiva, pero sin alma.

Posibilidades de ser en el trabajo

“Las habilidades no se aplican sino que se manifiestan y se exhiben la situación propia... en algunas áreas del saber, en la sociedad y la cultura tenemos practicas de este tipo. Por ejemplo, no se aprende a pintar por libros, sino en la práctica. No se aprende música con libros sino entrenando en la tradición de los músicos.”

Fernando Flórez (Ídem).

Todo fenómeno nuevo exige construir una nueva visión para su comprensión. El ser humano en proceso de reintegración y la pedagogía correspondiente constituyen una realidad de este tipo. La prevención y la previsión de los eventos y sucesos de formación en el ciudadano o ciudadana participante en un proceso educativo de reintegración los pueden convertir en especialistas en gestión

22 Jean Piaget. Rolando García. (1984). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI Editores. 2ª Edición.

23 Vladimir Zabala. (1988). *El paradigma de Gaitán. La cultura y el Poder*. Pág. 7.

24 Lucien Goldman. (1980). *El límite de conciencia posible. Sociología de la información*. Siglo XXI. México.

25 Germán Zabala. (1995). *“De la Investigación Objetiva a la Exploración Creativa”*. Cuadernos de Metodología. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Programa Académico Categorical para la Investigación Sociojurídica. Proyecto Asociativo Empresarial Agroindustrial de la Provincia de Márquez. Tunja.

y planificación del desarrollo humano en campos como lo rural, lo urbano y lo regional. Su propósito es recuperar una visión en la cual la descripción se desarrolle a partir de reconocer lo limitado de nuestro enfoque, vale decir, una nueva comprensión para reconocer lo complejo que es ver lo invisible; institucionalizar las acciones exploratorias, las giras, los encuentros, la organización y los procedimientos visibles que siempre implican algo que no se ve y que para ser visto exige abrir el corazón: “*Lo esencial es invisible a los ojos, solo se ve bien con el corazón*”, como dice *El Principito*. Aunque desde que se elaboró la observación analítica toda visión significa ver lo que no se ve, la metáfora del corazón es verdadera: sin diástole ni sístole no hay sangre en el cerebro para que se dé la sinapsis. En estos días de trancones un poeta de bus echaba vainas contra el corazón. Un pedagogo que iba en el mismo vehículo expuso la anterior argumentación, con lo cual el poeta volvió afirmar que, de ser ella cierta, era el cerebro el que mandaba y no el corazón.

Construir grupos de aprendizaje

“En la visión cartesiana de lo educativo el conocimiento se acumula y se aplica dejando de lado las tradiciones, el vivir en comunidades de prácticas, donde se cultivan no solo reglas sino también sensibilidades y hábitos. Dejamos el cultivo de la intuición al azar y nos hacemos insensibles ante el cambio histórico.”

Fernando Flórez (*Ídem*).

La pedagogía es social. Es la acción del ser humano sobre la realidad a través de actos que se convierten en experiencias, las cuales llegan a ser conceptos cuando despliegan su magnitud en el espacio de la conciencia. Por eso, esa conciencia puede tener sueños en la fantasía y en la construcción de la imaginación. El desarrollo general es propuesta educativa y el desarrollo específico accionar pedagógico. Estos dos construyen el derecho a la diferencia, base de la conformación de los equipos de aprendizaje como comunidades de prácticas.

A continuación presentamos algunas sugerencias para construir esos equipos y comunidades:

- a. Mantenga informado a todo el equipo: no deje de comunicar cualquier dato relevante mientras dure la actividad. No espere hasta la reunión de evaluación del día siguiente para dar explicaciones. El desconocimiento y la falta de información llevarían al equipo a cometer errores durante las actividades no resueltas.
- b. Reúna al equipo cuando tenga que dar instrucciones o comunicar un dato importante: la única forma de saber que todo el mundo sabe lo mismo y trabaja según las mismas pautas es reunir el equipo para darle instrucciones.
- c. Inste al equipo a que haga preguntas. Sabemos que estará deseando dar las instrucciones lo más rápido posible y que todo el mundo se ponga manos a la obra. Pero si no deja que se formulen preguntas en una reunión, o después, alguien podría confundir los hechos, no valorar correctamente las prioridades o entender mal sus instrucciones. Si para evitar perder tiempo no les permite esta posibilidad, les estará pidiendo que se enfrenten a una situación con información equivocada o con un enfoque incorrecto.



- d. Haga participar al equipo en la toma de decisiones importantes: este es el enfoque ideal porque consigue que la gente se comprometa con la decisión y que haga todo lo posible por que funcione. Evidentemente, en una situación de crisis, no puede perder tiempo organizando encuestas y debates para discutir cuál es la mejor solución al problema. Pero procure involucrar al equipo lo máximo posible.

Saber en contexto (funcionar en el entorno) Fuentes variadas de conocimiento

“Porque no cree en nada, pero acepta todo tal como se presenta. Acepta sin aceptar y descarta sin descartar. Nunca siente como si supiera, ni tampoco siente como si nada hubiera pasado. Actúa como si tuviera el control, aunque este temblando de miedo. Actuar en esa forma disipa la obsesión.”

Carlos Castañeda. *Relatos de poder*. Pág. 74 y 75.

Se parte de la articulación e incorporación de procesos y valores productivos en la reintegración social y económica de los participantes. Este ensamblaje es fuente de nuevos conocimientos. El desarrollo aislado y por separado es difícil y relativo, no se logra. A más tardar después del proyecto Manhattan (bomba atómica) se sabe que nadie es genio, que hay que trabajar en equipo; esto es, que la integración del saber y el hacer en un marco ético configura la condición para nuevos conocimientos. Los conocimientos sin ética van al basurero de la historia cada vez con mayor celeridad.

Por tanto, para aumentar los desarrollos se hace necesario acoplar los distintos, vale decir, las expresiones externas de la diferencias que cada ser tiene y que no son reducibles a la uniformidad. Esta es una de las funciones del ensamblaje. La escuela uniforme ya no existe. Las nuevas concepciones educativas plantean una escuela que amplía sus fronteras, que abre sus puertas a saberes y prácticas considerados, hasta ahora, extraescolares. Aquí se inscriben las preocupaciones más recientes, encaminadas a lograr un desarrollo armónico e integral de los diferentes aspectos planteados por la Ley General de Educación: la educación ambiental, el conocimiento de la Constitución nacional, la evaluación, los procesos administrativos y la comunicación, entre otros.

Ir más allá de la forma

“—Ella está en el horizonte — dice Fernando Birri. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.

¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.”

Eduardo Galeano. *Úselo y tírelo*. Biblioteca de ecología. Planeta.

Este cambio de visión o ampliación de la misma es una meta esencial del quehacer de la sociedad con relación a sus participantes en proceso de reintegración. Al explorar las posibles alternativas de canalización del potencial pedagógico, teórico, práctico y comunicativo que conlleva el modelo pedagógico con las aprendices de especialistas que voluntariamente participan y lleven la bandera del proyecto, ésta realidad debe ser explorada para llegar al máximo consenso posible.

Los objetivos del modelo y su impacto serán determinados por el proceso mismo de participación. *Participar es decidir y planear es tomar decisiones. La planeación participativa es decidir decidiendo.*

Objetivos: Organizar con los especialistas en formación y el personal e instituciones comprometidas con el programa la elaboración del plan de trabajo, observatorios integrales, conversatorios comunitarios, talleres de proyectos, exploratorios de planeación participativa, charlas, prácticas, proceso de conclusiones y seguimiento de resultados de la educación en reintegración.

Humberto Maturana propone la comprensión de lo humano como el entrelazamiento entre las acciones de *lenguajear* y *emocionar*, articulado en el *con-ver-sar, conversar, que es la propia actividad humana.*

Todos venimos de no decidir cuando niños. Hemos dicho sí a lo que la mamá y los más próximos nos indican, proponen o dicen. Hay un día en el cual el niño le responde “no” a la mamá, y empieza a decirle “sí” a la maestra o al maestro. Esto sucede entre los 6 y los 7 años. Luego le acepta todo al padre, casi todo a los amigos, a los compañeros, a los hermanos y a los adultos, quienes sin ninguna relación con el niño se sienten autorizados e investidos de poder para proponerle y concitarlo a lo que sea.

Cuando está entre los 12 y los 14 años lo empiezan a llamar adolescente, que adolece de cosas, de todo dicen unos, de razón; y entre los 14 y los 16, sin ser niño ni adulto, lo empiezan a llamar joven de quince años. Los quince años de los jóvenes y las jóvenes son asociados a su posibilidad de engendrar y, en el joven, de empezar a ser responsable con la genética que aporta para el nacimiento de la vida. “Ella está en edad de merecer y él en edad de producir”.

En la edad adulta debemos permanentemente decidir frente a las responsabilidades.

Modelo de formación con los participantes de la reintegración

Un modelo de formación para la participación como cualquier otro modelo no puede ser sino un ente de razón, es decir, una construcción teórica del pensamiento para resolver en el mejor de los casos algo parecido a lo concebido.

En 1913, Boor utilizó la palabra modelo para la descripción que publicó del átomo de hidrógeno. Actualmente la cibernética usa los modelos como la mejor forma de conocer, prever y transformar la realidad.

El modelo no es la realidad pero nos permite conocer la realidad. Son esquemas que se construyen para entender la realidad, que es mucho más rica que ellos y por lo mismo está por encima de estos. Los modelos no se deben volver ni un adorno ni una cárcel. La simplificación de la totalidad que producen los modelos con la generalización de su aplicación no debe impedir la visión ni la comprensión permanente de la particularidad. El modelo tiene como pareja de complementación el desarrollo, es en ésta relación que se implementa; el modelo pretende un desarrollo, éste caracteriza y diferencia al modelo de otros.

El modelo se transforma y se especifica. Se estabiliza al ritmo del desarrollo que pretende lograr. Un conglomerado humano cualquiera que sea su organización social, económica y política tiene dinámicas propias. Pero cuando es traído de fuera, como una imposición tecnológica, generalmente no funciona debido a que no corresponde a la dinámica de formación económica de la sociedad. Es aquí



donde el modelo de formación cualquiera que sea, si quiere reproducirse, debe partir de informarse sobre la investigación de esa realidad en busca de la capacidad del poder y la verdad de su cultura.

Se puede decir que el único modelo está en partir de la investigación para, sobre ella, ir encontrando la solución pedagógica de las necesidades sociales como la concepción teórica que se requiere para implementar acertadamente la realidad humana con que se cuente. La articulación de la investigación y la acción educativa con el carácter global y totalizante exige que los aspectos específicos estén articulados al fin, para quedarse como capacidad instalada del sector particular de la localidad.

En la comunidad educativa, en la escuela tradicional, es donde se forma para el poder o para el no poder. Es evidente que la educación de élite forma para el poder y la educación para la mayoría de la población forma para el no poder. No es difícil observar estos hechos en el teatro de operaciones de la educación; inicialmente, por ejemplo, en el esquema ilustracionista, del cual son tributarias todas las escuelas libertadoras: allí se decía “la luz del entendimiento os hará libres y poderosos”. La práctica, empero, nos ha mostrado lo contrario, esto es, que el poder procura sabios y no al revés; nos enseñó a comprender que ésta era apenas la realidad de un desarrollo determinado.

El proceso de conceptualización se da en la concurrencia del consumo y el servicio, exigiendo a su vez una nueva expansión cultural. El diseño social y la estabilidad histórica son las tendencias que exigen ideas, relaciones e instrumentos para la concreción de los diferentes modelos de desarrollo. El proceso de producción viene desenvolviéndose al calor de una gran innovación, y ella exige –en lo local y lo regional– cada vez una mayor autonomía sobre los medios de producción para poderse adecuar a dicha dinámica de innovación, so pena de tender rápidamente a la obsolescencia. Se requiere, entonces, de una estructura de redes que articulen las diferentes divisiones del trabajo de la región y de la localidad con un proceso cibernético que reproduzca por la vía del pensamiento las tendencias que se viven en lo real.

Construir espacios de participación popular, comunitaria, institucional y ciudadana en los procesos de formación de los participantes en reintegración es nuestra meta, por ello hablamos de un joven conceptualmente que es un ser más allá de un joven contextualizado.

La cultura de proyectos como productora del espacio sentipensante del participante

La cultura de proyectos permite los ejes de la producción de conocimiento para el desarrollo pedagógico. La comprensión de la cultura de proyectos es el entendimiento del individuo, la familia, la clase o el grupo y la región.

Lograr el desarrollo social es el fin último del modelo pedagógico, el cual transmite nuevos contenidos a la representación, participación y la compenetración del participante en reintegración con su medio. En lo económico, se pretende desenvolver la subarticulación, la articulación y la estructuración del contexto regional a partir del adecuado desarrollo tecnológico. En lo político, los fines están constituidos por el diálogo, el ensamblaje y la planificación de los procesos de construcción de los espacios y territorios de la ciudad o de la ruralidad.

La comunidad pedagógica se realiza como una gran fuerza de trabajo social y supera el milagro de la producción personal –cuyo producto exclusivo y excluyente no va más allá de los

objetos destinados al uso individual– con relación al saber privado, como modalidad propia de una sociedad egoísta, excluyente y no incluyente.

El modelo pedagógico de intervención

El conocimiento productivo es la correspondencia entre los instrumentos y las fases de desarrollo del proceso de pensamiento, tomando como primer momento la asimilación de los procesos en la experiencia que produce la instrumentación necesaria entre posibilidad y necesidad, la acomodación de los procesos productivos que crea la instrumentación entre la producción y la creatividad, y el equilibrio y proyección de los procesos de desarrollo que crea la instrumentación entre la relación y la operación.

La asimilación de la experiencia se da en el manejo de la temporalidad en correspondencia con los acontecimientos para producir la administración del cambio. La estructura histórica accede al desarrollo de la participación desde el manejo del cambio, permitiendo la vigencia de la relación pedagógica. Esta estructura de la relación desde la comprensión de la misma realiza la previsión en la concurrencia del espacio, y la estructura espacial produce el manejo de la temporalidad, se obliga a la asimilación de la experiencia como dinámica de la realización.

Los mecanismos de conjunto en la conformación del pensamiento y la metodología son los siguientes:

La asimilación de los procesos...

De cuantificación y medida precisan los logros pedagógicos dentro de un marco educativo a partir de: La primera actividad es la ubicación y la determinación de los procesos juveniles, luego se hace la organización de la incertidumbre, como camino instrumental para caracterizar los sueños y su aplicación y, finalmente, se realiza la agrupación y la aditividad de las acciones. Con estos articuladores hacemos un seguimiento a la producción de la razón y a la medida contrastada.

La acomodación de los procesos...

De interpretación y fortalecimiento de la comprensión del intérprete y del interpretante son concretados en la planificación y la participación.

Lo primero por abordar es la integración al problema y la comunicación de la solución para realizar la construcción de la solución participativa, que es el camino “de lo real a la realidad”, articulando las fuerzas y los resultados, en tanto es el desarrollo de la interpretación y la traducción de las fuerzas lo que caracteriza la aplicación de la razón.

La acomodación de los procesos productivos para caracterizar los instrumentos que se desarrollan entre la producción y la creatividad se da con la coordinación del movimiento con la palabra, con la generación del producto y la transformación del mismo, con la autonomía y el ejercicio de la libertad en todas sus formas y con la transformación y el trabajo.

El equilibrio del proceso base de las soluciones metodológicas: con modo todo se puede



La participación significa el paso de un estado de desarrollo precario a una nueva situación de desarrollo con oportunidades económicas, sociales, culturales y políticas, que debe darse dentro de un modelo educativo específico para un desarrollo positivo de la experiencia.

Al construir el yo, socialmente se construye el otro

En la visión proyectiva se presenta una amplia dimensión de existencias, se vive la necesidad del otro para comprender. Tener presente que para comunicar sintiendo, comunicar viviendo, comunicar recordando, hay que asumir con el alma y la vida el proceso. La creatividad de sus fuerzas personales con plena conciencia y en correspondencia con la libertad permite que comuniquemos la cultura para saber y hacer las cosas mejor.

La proyección: nueva decisión didáctica

La didáctica dejó de ser un manejo de la exposición para conllevar a su interior el comportamiento de los procesos propios del tema que se expone, lo cual implica que se deba conocer sus estructuras lógicas y racionales, que son las que permiten la correspondencia entre la realidad y el pensamiento.

El propio pensamiento ha superado la sicología individual para resolver traumas de comportamiento personal y llega a una sicología social comprensiva de los procesos de la aprehensión del conocimiento, por eso no hay teoría del aprendizaje, hay enseñanza.

La pedagogía moderna es representación para llevar un mensaje coherente. Las diferentes posiciones ante lo real obligan a que la pluralidad se convierta en uno de los manejos más complicados de nuestro tiempo, pues saber recoger el pensamiento de ecos diferentes es complejo. Enseñar a convivir en paz y con respeto por los demás significa estar preparado para comprender un mundo de procesos, un mundo de difusiones, un mundo de diferencias y, sobre todo, un universo de posibilidades.

Ensamblaje entre procesos y productos

Sabiendo que es fundamental encontrar *procesos* de transición, debemos iniciar el desarrollo de un cerebro social capaz de transformar la convivencia de los seres humanos en las diferentes comunidades. Ello permitirá llevar el conocimiento y el desarrollo cultural al real operacional de nuestros grupos sociales, como en el caso de los y las participantes en reintegración. Sólo colectivamente, es decir en la participación social, podremos dar respuesta a las expectativas y a las necesidades que se nos presentan.

Los educadores de adultos y los promotores de la educación en reintegración, además de ser buenos comunicadores del conocimiento científico, debemos ser capaces y eficientes constructores de futuro. Esta es la garantía de la creatividad social.

A partir de la Constitución de 1991, el país se situó en la avanzada del desarrollo mundial, ubicando a los departamentos y a los municipios ante el mayor reto de la historia del país al instalarse en un proceso de progreso correspondiente a las exigencias del desarrollo mundial. Proceso que se vive en lo cotidiano.

Rumbos reintegradores y andares pedagógicos

En este aparte nos referimos a los siguientes cuatro aspectos:

El interés acrecentado de individuos que vienen de arriesgar diariamente su vida y que tienen consigo una inmensa capacidad de trabajo que debe ser canalizada hacia la transformación de la realidad, comenzando su autotransformación en una acción asociativa orientada por un interés individual al transitar hacia convertirse en un empresario del capital social para su localidad y región.

Participación social del adulto/a que encuentra a través de la participación y su formación oportunidades económicas y sociales que utilizará para el beneficio social y propio en el marco de nuevos espacios vitales para su integración y desarrollo en comunidad.

Simultaneidad de medios (TIC): implica el uso de los medios de comunicación masivos como instrumentos pedagógicos. Su lectura e interpretación debe aprenderse, así como la comunicación a través de diferentes códigos lingüísticos y la producción de información básica.

Reducción del tiempo: se cuenta con hombres especiales con gran acumulación de conocimientos empíricos y fuertes en realidades vitales, cuyas experiencias pueden ser transformadas en conocimientos nuevos que permitan la reducción de los espacios temporales de participación y cuya voluntad de trabajo y disciplina sean condiciones subjetivas para hacer del tiempo pedagógico un tiempo de múltiples usos.

Los anteriores elementos de recuperación de la localidad están mediados por el contexto curricular (recorridos, caminos, mapas de búsqueda). La mediación, a su vez, consta también de cuatro momentos para determinar el modelo educativo institucional; son los momentos del diagnóstico del contexto local, de la ciudad o la ruralidad, a saber:

Contexto adulto diagnosticado programado: media la relación entre el interés acrecentado de los conceptuantes²⁶ y la participación social del diseño curricular. El interés acrecentado del o la conceptuante nos produce la pregunta *qué se debe aprender*, es decir, cuáles son los fines, contenidos, habilidades y magnitudes del contexto curricular. La programación así concebida determina los contenidos que se van a suministrar.

Contexto adulto diagnosticado suministrado: el interés acrecentado del y la conceptuante y la simultaneidad de los medios determina la metodología, o sea, la pregunta *cómo se debe aprender*; qué medios y técnicas, qué métodos y planes se han de emprender. El contexto diagnosticado suministrado siempre es menor a lo programado, pero es mayor en nuevos retos educativos surgidos del escenario pedagógico. Esto permite afinar los contenidos suministrados que van a ser asimilados por el conceptuante.

Contexto adulto diagnosticado asimilado: la simultaneidad de los medios y el aprendizaje de la lectura e interpretación de los medios en un tiempo reducido nos da la respuesta a la pregunta *con quiénes se debe aprender*, es decir, cuál es la participación organizada de los agentes educativos, cómo es la admisión, cuáles son los niveles del aprendizaje, cómo es la evaluación del proceso, cuál es la distribución del personal con respecto al tiempo. Esta organización nos produce las habilidades que los conceptuantes han de aplicar.

²⁶ El adulto o adulta dentro de su contexto debe elaborar conceptos, ideas, relaciones e instrumentos que le permitan salir adelante en la comprensión de su contexto; es por ello que lo llamamos conceptuante.



Contexto adulto diagnosticado aplicado: es el resultado del enseñaje de un enseñante aprendiz que obtiene un conocimiento en un tiempo reducido, esto es, para ser educado mediante la participación en la realidad que ha de transformar. En el fondo responde a la pregunta *para qué se debe aprender*. Qué nuevos conocimientos y teorías del saber universal se necesitan, qué tecnologías y nuevas prácticas se han de aplicar en el proceso investigativo y participativo.

Para emprender tales objetivos se parte de reconocer y propiciar los siguientes elementos, que, una vez concertados, se convertirán en principios reguladores de la acción:

- Reconocer la heterogeneidad educativa local, puesto que cada institución educativa tiene unas características propias no sólo en el ámbito educativo y pedagógico, sino en lo económico y cultural y en otros aspectos por descubrir y descifrar en su vida escolar y en su entorno, que incluye la forma como se hacen y administran las cosas. *Reconocer lo propio*.
- Partir de la voluntad y las prioridades locales. Los docentes de cada institución educativa son los que realmente conocen sus problemas y limitaciones y pueden ubicar sus potencialidades. *Partir de lo propio*.
- Ubicar las capacidades intrínsecas locales. Generalmente se dispone de unos recursos de diverso orden que no han sabido utilizarse adecuadamente por distintas razones y que se constituyen en el activo más valioso de cada institución educativa local. *Encontrar la riqueza local*²⁷.
- Precisar colectivamente un derrotero, un saber adónde llegar, un sueño posible construido con el anhelo de todos. *Fijar el rumbo de la estrategia “educación de adultos en reintegración” en el ámbito local, municipal, urbano y rural*.

El reconocimiento, aplicación y sostenimiento de estos principios debe conducir a los siguientes logros de actividad:

- Desatar procesos continuos, dinámicos y flexibles en cada una de las áreas de trabajo que se definan.
- Ajustar la acción a las necesidades e intereses particulares y prioritarios de cada disciplina educativa con una estrategia formativa general (*Talleres pedagógicos*).
- Garantizar que los conocimientos, experiencias y logros de los talleres queden en las instituciones educativas y en su entorno local.

Proyectos integradores

El método pedagógico entiende las características de los grupos humanos a atender y la naturaleza compleja del proceso a través de los momentos de formación, tales como el entrenamiento integral, en el cual se capacita, con la *actividad sensorial humana* como escenario para la acción, en relaciones y no en operaciones, y con la planificación y el rumbo como propósito.

El conversatorio comunitario se debate construyendo la gestión para determinar el andar, teniendo como ejes de participación la práctica y en particular *la practica social del quehacer pedagógico*.

²⁷ Plan Sectorial de Educación 2008-2012. *Educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación Distrital. Pág. 69.

El taller de proyectos es otro escenario de reflexión, en el cual ésta se realiza a través de la comparación de los recursos, esto es, a partir del *con qué* se ejecutan los rumbos y el andar en la exploración de la educación y en la razón y la acción, en los siguientes escenarios pedagógicos:

- El entrenamiento integral para desarrollar las relaciones corporales-comunitarias a partir de la actividad sensorial humana.
- El conversatorio comunitario para determinar los ejes de la participación comunitaria en un lenguaje y emocionar adecuados a las necesidades de la cultura local.
- El taller de proyectos para concretar las proyecciones de los participantes mediante de la comparación crítica de sus distintas visiones.
- En el exploratorio de educación para priorizar las acciones, las reflexiones y las estrategias del proceso emprendido.

Glosario

ENSEÑAJE: Cuando la Tecnología educativa, entre la enseñanza y el aprendizaje había un guión muy corto con el constructivismo. *Entre tanto, el guión entre la enseñanza y el aprendizaje se alargó.* Leonardo Svharstein, en su libro *Psicología de las organizaciones sociales* (1995), dice que en el acto de enseñanza-aprendizaje no se sabe quién aprende y quién enseña, si el maestro o el estudiante. Entonces, hay enseñanza cuando el polo activo lo desempeña el enseñante.

METODOLOGÍA DEL CEREBRO SOCIAL: SE REFIERE AL MODELO EDUCACIONAL INTEGRAL (1967), SÍNTESIS REALIZADAS POR GERMÁN ZABALA CON LOS PLANTEAMIENTOS DEL PROFESOR FEDERICCI, JEAN PIAGET Y OTROS, Y QUE SE EXPRESA EN LOS MOMENTOS Y EL MODELO DE ESTA PROPUESTA.

LENGUAJAR: Desarrollo de las conversaciones.

CHURUATA: Metodología de registro abierto iniciada en el Plan Sebucán (Hernán Peralta y otros. Venezuela. 1981).

PEDAGOGIAR: En la actualidad nadie conduce a nadie, todos somos guías de todos. (*Tesis de Germán Zabala. IDEP. Bogotá. 2003*)



XII

Memorias

Informe de la coordinación de las mesas de trabajo
I Foro Continental “Educar y Formar en la Reintegración”

Bogotá, Abril 27 y 28 de 2009, Hotel Sheraton



Comisiones 1 y 2	195
Tema: El contenido social dentro de los proyectos de educación para la formación en los procesos de reintegración	195
Comisiones 3 y 4	198
Tema: Educación para ser productivo y el afianzamiento vocacional en la reintegración	198
Comisiones 5 y 6	203
Tema: El impacto de la formación por proyectos en el desarrollo comunitario	203
Comisiones 7 y 8	206
Tema: Adecuación de las competencias básicas y ciudadanas en procesos de educación y formación para la reintegración	206
Comisiones 9 y 10	221
Tema: Ser y afecto en la educación para la reintegración	221



Comisiones I y 2

Vladimir Zabala

Tema: El contenido social dentro de los proyectos de educación para la formación en los procesos de reintegración

Se recogieron los aportes de los participantes en las mesas, las cuales tuvieron como eje de discusión *La construcción del sujeto social en los procesos de formación para la reintegración*. Con base en el eje citado se recogieron los siguientes aportes:

- El proceso de aprendizaje es para la vida, el aprendizaje es siempre, se vive aprendiendo. Se trata de un proceso humanizador.
- Los procesos de aprendizaje son subjetivos, o mejor, se dan en la relación con los otros, son intersubjetivos.
- El proceso no es únicamente del desmovilizado o desvinculado, sino que además involucra la institucionalidad del Estado y gubernamental –a los agentes de estos–, así como a las familias, las comunidades, también a las víctimas y, en general, a la sociedad.
- Un factor importante en la construcción intersubjetiva –y en estos procesos de pedagogía reintegral– es el papel de los facilitadores, que deben estar comprometidos, y de corazón.
- Los procesos no deben ser obligatorios o motivados únicamente por acceder a un beneficio económico; deben encontrarse otros factores de motivación que permitan la construcción de sentido y para la vida de los participantes, un significado profundo.
- No solamente se deben considerar diferentes actores en el proceso, sino también diferentes dimensiones y ámbitos, como, por ejemplo, el planteado por María Lucía Upegui, “aprender de lo aprendido en la guerra”, y considerar las diferentes dimensiones: lo psicológico (ser), lo familiar y cultural (pensar), la sobrevivencia (hacer) y lo político (poder).
- Un factor fundamental es el de los procesos educativos y formativos como mediación para reconstruir la confianza en el otro y en el grupo social. La confianza para tener seguridad en sí mismo y en los otros.
- De igual forma hay que preguntarse y problematizar: ¿a que nos reintegramos?, ¿reintegración o qué? y ¿nos reintegramos a un proceso que reconoce la historia colectiva y person-

al, a una situación de libertad, de autonomía, de ser y sentirse reconocido como partícipe, actor y protagonista de su propio proceso personal y comunitario? (Desde Freire: Educación para la Libertad).

- Es importante reconocer quiénes son los sujetos que participan de estos procesos (desvinculados, agentes institucionales, familias, comunidades, etc.). También cuáles son las necesidades y el contexto donde se están dando los procesos de reintegración, además identificar las relaciones entre los diferentes actores y los diferentes tipos de mediación que permitan reconstruir o formular los proyectos de vida.
- Identificar en un proceso de formación integral la dimensión subjetiva que considere tanto la vida pasada en los grupos como el presente que están viviendo en el proceso de reintegración.
- Un aspecto importante es que a partir de eventos como éste, y de un tiempo para acá, se esté dando un cambio en la política de reintegración que debe implicar la implementación de una política de largo plazo, involucrando a las comunidades.
- Sin embargo, se reconoce que no es una tarea fácil, pues una gran inquietud es cómo desarrollar estos procesos en medio del conflicto, sin que se incremente la desvinculación de los participantes de sus contextos y familias y puedan darse reales procesos de acercamiento y de reconstrucción de tejido social de la población reintegrada y de las comunidades.
- Para propiciar y mediar en la reconstrucción de confianza y de las comunidades se requiere que éstas comprendan el conflicto y sus dinámicas, así como una reflexión suya sobre los motivos de la vinculación y sobre las historias de vida de los diferentes actores.
- También es importante el trabajo de género y el desarrollo de un enfoque diferencial para estos procesos desde tal perspectiva.

Aspectos problemáticos o contradictorios en las diferentes presentaciones del foro

- Pareciera que la ACR no tuviera o no hubiera desarrollado una concepción o posición política frente al proceso de reintegración.
- Preocupa que todavía hoy no se tenga una propuesta educativa, y una de tal naturaleza que reconozca los trabajos de los pedagogos del Sur, de nuestro continente, los aportes de Freire, de la Educación de Adultos, del trabajo comunitario de la educación popular.
- La educación en un servicio o un derecho; hablamos de acceso a servicios o de acceso y garantía de derechos.
- ¿El proceso de reintegración es sólo un reto institucional o es también un reto político?
- El proceso formativo para la reintegración debe asumir y entender que todos los participantes somos competentes.
- El asunto central del proceso formativo para la reintegración es si se trata de un proceso de formación académica, de formación profesional, de formación humanizante o de formación para una vida con sentido.
- Otra contradicción tiene que ver con la pregunta acerca de si el proceso formativo se orienta a la adquisición de competencias, capacidades o talentos, y de la relación de esto con lo que se ha denominado inteligencias múltiples y con cuáles: ¿las de Freinet o las de Harvard?



- Los procesos se presentan de manera muy mecanizada en un enfoque de la productividad, que deja de lado una formación más integral y humanizadora. Qué los participantes estén bien como seres humanos.
- ¿Es un proceso que busca responder a la guerra o a la formación para la reintegración? ¿Es un proceso humanizador que reintegre la historicidad, la subjetividad y el reconocimiento, y en el que se pueda resolver o tramitar el dolor de las personas?
- Otra inquietud es cómo nos apropiamos de estos procesos de la reintegración, de la pedagogía reintegral, para convertirlo en un proceso de construcción de paz, de ciudadanía plena y de reconciliación nacional.

Conclusiones De La Comisión

1. Diferencias de extractoras:
 - a. El proceso de aprendizaje es para la vida.
 - b. Se vive aprendiendo en la relación con otros.
 - c. Institucionalidad del Estado.
 - d. Papel de los facilitadores.
 - e. Procesos educativos y formativos: confianza.
 - f. Mediación pedagógica.
 - g. ¿Cómo se desarrolla en medio del conflicto?
 - h. Género y enfoque.
 - i. Competencia.
2. Institución del Proyecto.
3. Romper con el cambio (claridad, capital social, Estado).
4. Transformación mental.
5. ¿Para qué y por qué es el objetivo?
6. La mujer en el papel fundamental.
7. Entender el proceso mental.

Participantes:

Otoniel Romero

Ingrid Kruiter

Mónica Tierradentro

Jaime García

Hernando Aldana

Minor Arias

Andrés Sánchez

Marco Antonio López

Juan Pablo Fayad

Leonel Narváez

Comisiones 3 y 4

César David Domínguez

Tema: Educación para ser productivo y el afianzamiento vocacional en la reintegración

1. Integración entre competencias básicas y las competencias laborales.
2. Afianzamiento vocacional: ¿Qué hace la educación para conocer y enseñar la lógica de los procesos productivos?

Presentación

El trabajo con las comisiones se desarrolló con el propósito de adquirir más elementos para mejorar la conceptualización y visión, para la estructuración y construcción del modelo de formación, de tal manera que el programa a diseñar dé respuestas eficaces a las demandas específicas y puntuales de la población a atender.

Para lograr una participación amplia y propositiva de todos los integrantes de las comisiones se propusieron preguntas orientadoras sobre los temas a tratar. Igualmente se recomendó contestar individualmente y por escrito las preguntas. Después, con la moderación de un miembro de la comisión, cada participante expuso su pensamiento y, luego, por consenso, se sacaron las conclusiones. Con esto se logró la participación activa y ordenada de todos en el tiempo establecido.

Este documento presenta la compilación de los aportes generados en las comisiones. La elaboración del mismo se basó en la lectura, análisis y síntesis de las respuestas a las preguntas y en las conclusiones propuestas por los integrantes de las comisiones.

Comisión 3

Pregunta orientadora:

Teniendo en cuenta las características de las familias participantes, cuál es el principal reto que debe emprender el sistema educativo para lograr articular eficazmente las competencias



básicas y las competencias laborales, con el fin de que el participante logre vincularse al sistema productivo de manera permanente.

Diseñar un programa de formación integral que reconozca las diferencias y que dé alcance a competencias personales, básicas y laborales que le permitan al estudiante vincularse eficientemente al mundo laboral y productivo. Esto debe hacerse con acompañamientos antes, durante y después de adelantar el programa, con indicadores de desempeño.

Vincular a la empresa privada, al Estado y a la comunidad para que contribuyan a la autosostenibilidad del programa de formación.

Aumentar la intensidad horaria en la formación en empresarismo y vinculación laboral, de tal forma que se cierren los círculos de este proceso.

Articular todas las dimensiones de las personas, como seres individuales, en un mismo escenario donde se enlacen las áreas de formación y su proyección laboral, de tal forma que se garantice cerrar las brechas o fracturas identificadas en el proceso de formación personal.

Mejorar el sistema de información y seguimiento por parte de la ACR. Generar espacios de retroalimentación permanente entre las entidades capacitadoras, la ACR y el participante.

¿Cómo lograr la integración entre las competencias básicas y las competencias laborales?

Se debe tener en cuenta:

- El proceso histórico de desarrollo individual, como punto de partida para su programa de formación.
- Reconocer el contexto sociocultural de cada uno y todos los participantes.
- Orientar los programas considerando la heterogeneidad de los participantes.
- Privilegiar la construcción de propuestas participativas e integradoras.
- Rescatar espacios de aprestamiento en competencias básicas con aplicabilidad en la formación laboral.
- Crear entre los participantes mecanismos de sentido de pertenencia y estímulos distintos de los monetarios.

Plantear en un mismo proceso los cuatro componentes: psicosocial, nivelación escolar, formación para el trabajo y proyecto productivo o de empleabilidad.

¿Cuál es la idea y concepto más interesante de lo que acaba de escuchar en el día de hoy?

- Tener en cuenta qué quiere el participante y qué se quiere, para orientar la motivación desde allí, desafiándolo para que sea un gestor del cambio.
- Realizar un inventario de necesidades de los participantes, las empresas y la comunidad para orientar el programa de formación.
- Adaptar el currículo a las potencialidades, capacidades y necesidades de los jóvenes, teniendo en cuenta las particularidades y su formación integral, esto es, que se reconozca al ser humano en todas sus dimensiones.
- Abordar el proceso de formación con base en pedagogía diferencial, comunitaria y política.
- Creación de un modelo “nuevo” de formación que permita integrar el proceso desde la acogida al programa hasta la autosostenibilidad.
- Construcciones locales desde la visión del que se reincorpora.

- La reconstrucción no de una población específica, sino de una visión de nueva sociedad.

El programa de formación debe considerar: énfasis en el desarrollo humano, educación basada en principios éticos y morales, crear corresponsabilidad en los participantes, trabajar con el concepto de comunidades de aprendizaje a través de la palabra, romper el esquema del aula de clase tradicional, que sea sencillo de aplicar en el contexto mediato y la visión de futuro, partir de lo local a lo general.

¿Qué piensa que debe hacerse para mejorar el sistema de educación para la reintegración?

Para mejorar el sistema educativo se deben tener en cuenta los conocimientos previos, los antecedentes psicosociales y el tiempo disponible para participar en los procesos educativos. Igualmente, considerar el seguimiento del proyecto productivo desde la implementación y la integración del proceso de formación con otras áreas, tales como el aspecto psicosocial, familiar, de salud y vivienda, entre otras.

Trabajar más el conocimiento de los perfiles particulares de los participantes y los contextos de procedencia (historia, cultura, dimensiones). Diseñar y establecer una etapa de adaptación del participante al sistema educativo (valoración educativa, inserción en el sistema, adquisición de competencias ciudadanas). Ubicar al participante en el sistema educativo de acuerdo con la valoración de sus potencialidades, considerando la oferta educativa y las posibilidades laborales. Basarse en la consecución y adecuación de logros (Merani), la rehabilitación de la confianza (Rementería), y tener la posibilidad de nivelación escolar permanente.

Comisión 4

Pregunta orientadora:

¿Cuál es el principal desafío del Proyecto Colombiano de Formación para la Reintegración para afianzar desde las comunidades la vocación laboral de los participantes?

Proponemos darle más importancia al individuo, educarlo a partir de sus experiencias, vivencias, costumbres, teniendo en cuenta una metodología incluyente e integral, a partir del contexto de cada población.

Es fundamental indagar por los intereses y deseos del ser humano, teniendo en cuenta vocaciones en contexto, prácticas, oficios y haceres que no necesariamente se aprenden por medio de educación formal escolar.

Educación basada en una relación de igualdad: docentes/educandos, esto genera la posibilidad de que todos aprendan. Reconocer las vivencias de cada sujeto como importantes en el proceso de aprendizaje y las relaciones afectivas como línea transversal en el proceso educativo.

Brindar acompañamiento permanente para desarrollar las competencias básicas identificando las necesidades particulares de los individuos: estas son la puerta de entrada para desarrollar las competencias laborales. Las competencias laborales permiten desarrollar y/o afianzar las habilidades específicas que generen los espacios productivos (la región, las comunidades y sus necesidades económicas y productivas), con visión de pasado, presente y futuro.



Recomendaciones de la comisión

El desarrollo vocacional requiere la caracterización inicial del participante, la identificación de intereses y habilidades relacionadas con vocaciones y, además, incorporar las redes primarias en el afianzamiento.

Velar por la articulación permanente entre entidades, manteniendo con un hilo conductor entre las mismas. Igualmente, trabajar y sensibilizar a operadores en metodologías de intervención.

Estructuralmente debe considerarse el subsidio como factor no determinante para motivar la educación; existen evidencias en ACR de lo lesivo que es este mecanismo.

El apoyo psicosocial debe relacionar el desarrollo armónico de competencias básicas (entendidas éstas como las competencias necesarias para la vida de la OECD) con competencias laborales (referente SENA), observando e interviniendo para fomentar los hábitos que evidencien criterios de desempeño.

Generalmente, el afianzamiento vocacional de los participantes se debe revisar mucho más allá de lo que muestre un documento que determine el perfil de la persona como tal. Debe darse, además, una revisión transversal y tenerse en cuenta lo que el participante plantee de viva voz acerca de lo que desea desempeñar y evidenciar en los ambientes económico, social y laboral del municipio donde se encuentra radicado.

Desde los procesos de orientación vocacional y profesional se deben articular proyectos de vida, pertinentes para el desarrollo personal y regional, enfocados hacia la competitividad y la generación de empresa (empresarismo).

Integrantes de la comisión n°3:

José Soche Bermúdez – FUNDACEP
Hever Miguez – UNAD
Iván Gamboa – ACR
Judith Yamile Jaimes R. – COLSUBSIDIO
Esmeralda Cáceres – FORO JOVEN
Margarita Ramírez – ICBF
Olga Casas – COLSUBSIDIO
Gustavo García Méndez – Secretaria de Educación
Nohora Aydeé Ramírez – Universidad de la Salle
Iván Zabala – Universidad de Cundinamarca
Andrés Casallas – Observatorio DDR
Nelson Velandia – ACR

Integrantes de la comisión n°4:

Alonso Herrera – UNAL
Johanna Sierra V. – ACR

Luz Enith Castro O. – Mineducación

Marisol Forero C. – Mineducación

María Patricia Sánchez – IOM

Javier Fayad S. – U. del Valle

Omaira Urueña M. – ACR

Olga Rocío Niño García

Clara Cortés Mesa



Comisiones 5 y 6

Gilberto Cardozo

Tema: El impacto de la formación por proyectos en el desarrollo comunitario

1. Integración y pertinencia de los proyectos
2. Formación por proyectos en el diseño educativo

Presentación

El presente informe contiene la síntesis del trabajo realizado en las comisiones 5 y 6, durante los días lunes 27 y martes 28 de abril de 2009 en el marco del Primer Foro Continental “Educar y Formar en la Reintegración”.

La metodología giró alrededor de dos preguntas orientadoras, a las que los integrantes respondieron de manera espontánea desde su perspectiva frente a este proceso y de acuerdo con su experiencia y sus expectativas. La dinámica ante esta pregunta permitió consolidar las respuestas en cuatro aspectos: conceptualización, características, proceso para su implementación y debilidades.

Preguntas orientadoras

¿Cuál cree usted debe ser la estrategia educativa adecuada para generar la confianza perdida entre los colombianos y reorientar todos los esfuerzos para ser ciudadanos productivos y competitivos?

¿Cómo diseñar una estrategia educativa socioproductiva que permita vincular a poblaciones y/o comunidades vulnerables (reintegrados, desmovilizados, desplazados, delincuencia en proceso de rehabilitación) a procesos autónomos y sostenibles?

Conceptualización

Una estrategia educativa para un proceso de reintegración expresa la coherencia y confluencia de acciones de formación en la transformación puntual de una o varias problemáticas del sujeto de

aprendizaje, por lo general problemáticas asociadas a la cadena de pobreza y que le han implicado a éste sobrevivir y no salir de sus condiciones de vulnerabilidad.

Esto implica la necesidad de generar ámbitos de reflexión con el fin de clarificar el concepto de proceso educativo en términos de espacio, tiempo y sentido, de tal manera que se desarrolle en los participantes un sentido de tolerancia y disposición hacia el aprendizaje.

Lo anterior exige realizar un diagnóstico de los grupos de participantes con el fin de conocer sus necesidades y subjetividad y las competencias de entrada frente a los propósitos del programa educativo. Esto permite orientarlos según sus intereses y habilidades previas para la toma de decisiones en su formación.

Una vez identificadas estas competencias de entrada, es necesario contar con una red de apoyo para su remisión a las instituciones educativas según su nivel y según las competencias que tenga el aprendiz frente a su proceso formativo.

Con el fin de identificar su aplicabilidad tanto en el contexto local como regional y/o nacional, este programa ha de contar con acompañamiento antes, durante y después de culminado el proceso formativo, en particular, porque los adultos necesitan soluciones de impacto, además de ser fundamental que la educación esté articulada a los oficios y trabajos que desempeñan estas personas para que les encuentren sentido y significado reales.

Como se desprende de lo anterior, no son suficientes ni una estrategia ni el logro de cobertura, sino que es de vital importancia generar un impacto positivo en el aprendiz, su núcleo familiar y su entorno comunitario. Es decir, ofrecer reales posibilidades de desarrollo, por lo que es necesario vincular otros actores: gobiernos locales (generan y apoyan desarrollo), empresas, educadores y población.

Características

Una estrategia educativa que genere confianza es aquella que sea funcional a la actividad de la persona, que tenga funcionalidad en su vida. La confianza va de la mano con la funcionalidad y, en ese sentido, la educación debe ir amarrada al trabajo y los oficios.

Es decir, una propuesta educativa comprometida con el desarrollo de procesos de confianza y productivos que den vía a la reintegración de ex combatientes y al desarrollo de procesos sociales debe promover la generación de:

- Competencias básicas –académicas, desarrollo de habilidades comunicativas, pensamiento lógico y pensamiento científico– para el desarrollo de la inteligencia.
- Competencias laborales generales y específicas pertinentes para la competitividad.
- Competencias ciudadanas para la organización comunitaria, la convivencia pacífica y la participación, con énfasis en la reeducación de los valores y en la credibilidad del ser en sí mismo, para ser revestidos en su propia persona, en la familia y la sociedad colombiana.

Esta estrategia debe ser de carácter pragmático, orientada a acciones puntuales existentes que comporten contenidos y creación de capacidades, y que, aparte de su eficiencia y eficacia, sirvan para transformar a las personas, sus familias y comunidades.

Y, finalmente, esta estrategia debe sacar los procesos educativos de las aulas y prescindir de los profesores tradicionales; debe construirse en la enseñanza desde las necesidades de la población y



las oportunidades de cada territorio; debe entender y valorar la experiencia previa de las personas para no desaprenderla, y debe generar cohesión en las comunidades y favorecer la acción colectiva.

Proceso para su consolidación

Partiendo de la conciencia y el compromiso del participante en el proceso de integración económica y social, más el apoyo de la comunidad receptora, el proceso para la implementación de esta estrategia es como sigue:

- Diagnóstico, es decir, identificación de necesidades y potencialidades de la población.
- Diagnóstico de necesidades de los sectores productivos.
- Identificación conjunta (participante, docente/instructor/tutor más otros actores: empresas, gobiernos, comunidad) de posibilidades de generación de ingresos.
- Implementación de acciones de formación por proyectos incluyentes y viables.

Como se aprecia, esta estrategia requiere del compromiso del docente/instructor/tutor en el proceso de generación de ingresos (asocio al proyecto productivo, gestión de planes laborales).

Debilidades

La principal dificultad para una apropiación exitosa de habilidades y reconocimiento de competencias profesionales de oficios radica en la pertinencia y adecuación de éstas a la disponibilidad real de recursos y medios para poner en práctica aquellas habilidades y competencias que sirvan para la consolidación de comunidades solidarias y productivas.

Comisiones 7 y 8

Omar Raúl Martínez Guerra

Tema: Adecuación de las competencias básicas y ciudadanas en procesos de educación y formación para la reintegración

La educación constituye un componente de vital importancia en el Proyecto Colombiano de Formación para la Reintegración, junto con la formación laboral y la atención psicoafectiva. En desarrollo de la estrategia general para la reintegración, la implementación del proceso educativo debe ajustarse a las orientaciones de política nacional. Para el caso de la educación básica y media, en lo concerniente a la cobertura, dichas orientaciones promueven el acceso al servicio educativo y su permanencia en él. En cuanto a la calidad, se soportan en tres ejes: los estándares básicos de calidad, los planes de mejoramiento y la evaluación.

En el caso que nos ocupa, la principal preocupación a la hora de diseñar una estrategia, radica en su calidad. Al hablar de calidad se está incluyendo la pertinencia y la flexibilidad, como dos de las características de la educación básica y media de personas adultas.

El Ministerio de Educación Nacional ha definido los estándares de calidad para el lenguaje y la comunicación, la matemática, las ciencias sociales y naturales y la ciudadanía como los campos para el desarrollo de competencias en los niños y las niñas, los jóvenes y las personas adultas. En este último caso, se sugiere que existirán condiciones de desarrollo especiales, las que tienen que ver con los saberes, prácticas y experiencias presentes en las personas, aún sin haber asistido a la escuela regular. Estos elementos hacen parte del proceso educativo y, por lo tanto, deben incorporarse a los programas de estudio. Pero también es preciso tener en cuenta, además de estos saberes previos, las condiciones reales del aprendizaje, en las que caben los métodos de trabajo en el aula y fuera de ella, los materiales utilizados, los horarios de trabajo, las estrategias de evaluación y seguimiento y los calendarios.

De todos modos, la formación en las competencias antes citadas debe constituir la base de los programas educativos de las personas en proceso de reintegración. No hacerlo significaría admitir una discriminación de esta población. Pero, por sobre todo, la justificación esencial está



determinada al comprender y aceptar que en esas competencias, los estudiantes adultos encuentran las bases fundamentales para desarrollar el proceso cognitivo, así como las herramientas del conocimiento, en la perspectiva de su incorporación a la vida del trabajo y la producción, la ciudadanía y la convivencia. Sin desarrollo básico de estas competencias, no será muy probable que las personas adultas en proceso de reintegración puedan cumplir con estos objetivos del proyecto.

En estos términos, el trabajo de los grupos 7 y 8 en el Foro Continental se realizó en tres sesiones, tal como estaba previsto al finalizar cada grupo de plenarios, a partir de tres preguntas claves, a saber:

1. ¿Cómo lograr el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas en el proceso de reintegración socioeconómico?
2. ¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje de las personas en procesos de reintegración?
3. ¿Cómo trascender la disyuntiva teoría-práctica en una intervención educativa en el proceso de reintegración?

Los resultados del análisis y la reflexión de los participantes son los siguientes:

El desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas en el proceso de reintegración socioeconómica

Teniendo en cuenta los enunciados anteriores, la primera pregunta apuntó justamente a indagar entre los participantes sobre los procedimientos más adecuados para incorporar el tema en la estrategia.

Conclusiones, observaciones, recomendaciones

- Las competencias actuales del Ministerio se ajustan a las necesidades de la población desmovilizada, pero es preciso señalar las estrategias específicas a desarrollar para alcanzar dichas competencias. Para ello deben diseñarse rutas educativas, fortaleciendo los procesos para viabilizar los resultados.
- Es importante tener en cuenta dos características básicas: la población es heterogénea y es adulta. Por ello, es necesario partir no de los ideales, sino de la realidad de esta población, incluyendo las dos características mencionadas para desarrollar las competencias básicas. Las competencias ciudadanas necesitan ser desarrolladas desde la experiencia vivencial.
- Es necesario tener en cuenta la historia y la realidad de las y los desmovilizados y establecer un diálogo continuo con las personas en el proceso para atender sus necesidades concretas, esto es, responder a sus expectativas. El diálogo y la comunicación son los elementos principales para restablecer la confianza y lograr la reconstrucción del tejido social. Se deben generar espacios de encuentro interinstitucional.
- Es recomendable tener en cuenta la metodología de Escuela Nueva, como estrategia que desarrolla empoderamiento, formación de autoestima y autoconfianza. Es evidente la trascendencia que tiene la confianza, por ello, debe hacerse énfasis en la desmovilización como primer paso en la sociedad.
- El trabajo en competencias básicas y ciudadanas implica el desarrollo de destrezas de integración social y resolución pacífica de conflictos, así como viabilizar y proyectar las compe-

tencias en procesos democráticos al interior de los escenarios educativos. Es clave mirar las experiencias concretas, garantía de seguimiento y proyección a largo plazo. De esta manera, se evita el riesgo de aplicar una formación por competencias que se limite a desarrollos eminentemente teóricos, sin relación con la práctica y la realidad de la población, no olvidando que existen diferencias reales entre el ideal de las competencias ciudadanas y la realidad de cómo éstas se desarrollan al interior de las aulas, p. ej., la inclusión y el respeto como ideales frente a la realidad de la discriminación y la reproducción de la exclusión. Esto supone que en las aulas de clase, en el mejor de los casos, es decir, cuando ya se cuenta con la voluntad de estudiar de los participantes, se debe partir del insumo mismo que ellos representan; la teorización sobre competencias ciudadanas es un valor agregado, pues estas son una adquisición que se renombra sobre la experiencia real. Las competencias ciudadanas pueden enseñarse, pero deben construirse en escenarios de interacción real y completamente vivencial, donde la escuela y sus agentes pueden y deben ser catalizadores. En el caso de las competencias básicas también es preciso partir de la base real de conocimientos y no de la ideal.

- Para un trabajo por competencias es indispensable fortalecer la confianza en la institucionalidad y generar, a su vez, confianza en la sociedad para reconocer y aceptar a la población desmovilizada. Las iniciativas aunque deben surgir de la institucionalidad, deben también materializarse en las escuelas y comunidades mismas –capacitar a los profesores, transformar las dinámicas de la educación–. Es necesario que las políticas institucionales se pregunten por las necesidades y deseos concretos de la población desmovilizada. Viabilizar el carácter de liderazgo y de capital social y político de la población.
- Fortalecer la educación en el área de los derechos humanos, los mecanismos de participación, la cultura política. Los incentivos no pueden ser subsidios; es necesario que los estudiantes desmovilizados comprendan que la educación no sólo persigue formarlos como trabajadores y empleados, sino también como ciudadanos que pretendan generar aportes y transformaciones a la sociedad.
- Hacer más oportuno, placentero, agradable y sencillo el proceso de educación y formación ciudadana. Subrayar la importancia de reconocer que los y las desmovilizados no son sólo individuos, sino que tienen familias, por lo que las políticas educativas no pueden ser individualizadas, sino responder también a ellas. Es importante que el proceso involucre la creación de vínculos entre desmovilizados, sus familias y la comunidad. Vínculos que representen compromisos y dependencia mutua que ayudará a generar confianza entre todas las partes.
- Es muy importante poder diversificar las competencias que se quieren enseñar a la población desmovilizada. Capacitar a un grupo que viva en la misma localidad, o en localidades vecinas, para que aprenda las mismas competencias, generará una sobreoferta de capacidades que evitará que éstas se traduzcan en actividades productivas.
- Es muy importante que los participantes tengan una base común de competencias básicas, pero también que la educación tenga en cuenta particularidades de cada desmovilizado según su historia y sus intereses; para no homogeneizarlos, hay que escucharlos y saber qué quieren. Es importante partir de diagnósticos idóneos que posibiliten el conocimiento del



grupo de reinsertados, reconociendo la particularidad de su historia específica, al tiempo que se hace necesario conocer el compromiso y disposición de la comunidad en la que se da la reintegración social, ya que el desarrollo de competencias es eficiente en la medida en que responda a las necesidades reales de quienes intervienen en el proceso. Se impone, entonces, organizar el contenido formal de manera que se asegure la historia de la vida de la persona interesada, su cultura. Como se trata de una visión sociocultural y socioambiental, es necesario que la enseñanza produzca sentido y significado para la vida del reinsertado. Las competencias deben abordar estas experiencias y articularse en los contextos específicos en que vive la población en los distintos lugares de su existencia. Así, hay que ver cómo se conjugan diferentes formas de exclusión, por género, raza, etnia, clase, color y cómo éstas marcan la experiencia de la reintegración y el tránsito hacia los ejercicios de participación, actividad política e incentivos para permanecer en estos procesos.

- Tener una perspectiva social y cultural, teniendo en cuenta las realidades diversas y múltiples de la población reinsertada. Trabajar con mayor énfasis y calidad lo referente a derechos y deberes. Incluir una perspectiva de corresponsabilidad. La intervención educativa no puede reducirse a que el reintegrado sea “un buen ciudadano”, porque estamos anulando su identidad, historia e intereses. ¿Es el sujeto reintegrado solamente un sujeto en reconstrucción ciudadana y política? ¿Qué pasa con sus necesidades psicológicas, personales, sociales y educativas? De otra parte, es indispensable partir de los saberes con los que cuenta cada persona, su historia y el reconocimiento que tiene de sí mismo para poder acercarse desde ahí unos saberes que le permitan alcanzar dichas competencias. En este sentido, es fundamental la formación de los docentes, la investigación previa sobre los intereses, la proyección de esta población y la elaboración de material didáctico que genere acercamiento e interés en los contenidos curriculares, pero, sobre todo, en generar en las competencias una plataforma para su desarrollo personal, social y laboral.
- Es importante que ellos se muevan en la legalidad y que las reglas sean construidas en comunidad con su participación, de tal forma que las entiendan y las practiquen. La educación también debe construirse con su participación.
- Hay que buscar un acercamiento docente-estudiante, de tal forma que el primero sepa quién es su estudiante, de dónde viene, etc., y pueda visibilizarlo como un compromiso social.
- Hay que formar a la sociedad civil para que reciba a los desmovilizados, no los rechace y entienda sus particularidades. Las competencias ciudadanas y de convivencia deben involucrarse en toda la población, no sólo en los participantes desmovilizados. Hay que hacer énfasis en la solución pacífica de conflictos.
- Posteriormente se hace necesario la generación de espacios que permitan el encuentro e intercambio de quienes hacen parte del proceso (todos: instituciones y personas), permitiendo así el ejercicio pleno de competencias, tales como:
- La comunicación, la cual requiere de habilidades como identificar lo que se quiere o debe comunicar; la selección de los medios, formas y herramientas de socialización, y la unificación de criterios para garantizar, o mejor aún, minimizar equívocos.

- La participación: conocimiento y fortalecimiento de acciones encaminadas a comprender deberes y derechos.
- La equidad: desarrollo y análisis de situaciones que permitan reconocer que las diferencias, más que generar temor, constituyen un punto de convergencia que favorece la creación en diversidad.
- Las competencias básicas para la ciudadanía deben partir de un objetivo específico que es el pleno ejercicio de la participación y el ejercicio de los derechos. En este sentido es claro que el proceso de reintegración conlleva –tránsitos– hacia la construcción de procesos de ciudadanía y formación de ciudadanos; sin embargo, es conveniente ampliar el entendimiento que existe en Colombia acerca del concepto de competencias ciudadanas: la perspectiva que ha venido implementando el MEN no es suficiente para generar cambios y transformaciones significativas
- La población en proceso de reintegración tiene, asimismo, sus propias experiencias y nociones de lo que es la ciudadanía, por tanto, no es posible pensar en alguna ciudadanía hegemónica que provenga de las instituciones o de la relación con el Estado y la legalidad.
- Se hace necesario abordar el dilema entre reparación y reintegración para generar una formación en competencias tanto básicas, como ciudadanas, que generan justicia y equidad.
- La estrategia radica en el trabajo mancomunado de las distintas instancias, la visualización de resultados alcanzados dados a conocer, su evaluación y ajuste a las necesidades del proceso.
- En este mismo momento estamos construyendo la experiencia que debe revertirse en acciones concretas sobre la ruta efectiva e interconectada entre las distintas instancias para la construcción de la congruencia entre las competencias y la política de reintegración. Partiendo de un proceso educativo y de formación con base en competencias ciudadanas, es indispensable tener una clara visión de sujeto y, por ende, de los propósitos de formación.
- Es necesario implementar estrategias pedagógicas que favorezcan las competencias de una forma general, sin reducir al sujeto reintegrado a un individuo en “formación de buen ciudadano” o a un operario más de la “maquinaria social”.
- Por lo anterior es indispensable favorecer procesos individuales y colectivos que propendan por el favorecimiento de competencias cognitivas, tales como el análisis, interpretación y comprensión, y sociales, como solución de conflictos, comunicación asertiva y planeación; además favorecer mecanismos de participación de la población reinsertada que proponga alternativas de intervención educativa.
- Iniciación de la aceptación de las personas reintegradas. Dada la magnitud y duración del conflicto, es importante la aceptación y convivencia con personas que de alguna forma han tenido que ver con los grupos y actores armados.
- Cuando se trate de procesos de alfabetización, es importante aprovechar la lectura y escritura con personas adultas que han estado acostumbradas a mostrar sus argumentos sólo a través de las armas. Asimismo, es importante mostrarles que sí es viable un estilo de vida, es decir, que no sólo a través de la violencia se pueden generar formas de vida que aseguren el sustento económico, sino que la vía legal podrá hacerlo posible igualmente. De la mano del estudio, también podrán alcanzar una productividad que les generará autosostenibilidad.



- Es importante fortalecer su identidad como colombianos, es decir, la convicción de que hacen parte de un colectivo donde se pueden tomar decisiones duras que permitan un cambio de la sociedad a través de formas pacíficas; qué conozcan formas democráticas de participación y de movilización grupal.
- El proceso de adaptación para la construcción (y diseño) de un currículo para la población de reintegrados debe tener claro el enfoque de la pertinencia en las competencias:
- Competencias básicas: formación para cualificar y permitir ingreso en el mundo laboral y la realidad social por fuera del escenario del que provienen.
- Competencias ciudadanas: proceso de reintegración social que permita construir ciudadanía, reconocimiento de los deberes y derechos, posibilidad de ser actor social y político en el marco de la democracia y los derechos humanos.
- Las competencias laborales y ciudadanas a desarrollar con la población en proceso de reintegración debe hacer mucho énfasis en la convivencia pacífica, en la solución pacífica de conflictos, en los deberes, en el respeto a la vida; las actividades correspondientes deben tener un carácter lúdico y debe propiciarse la participación del grupo en la formulación de reglas de juego.
- Tener en cuenta las competencias laborales específicas en relación con el mercado laboral en donde esté ubicada la población en proceso de reintegración. Hacerle comprender a ésta el valor que para el desarrollo tienen la educación y el trabajo.
- Hay que partir del conocimiento de las características, necesidades educativas e intereses de la población en proceso de reintegración; al igual que de las necesidades e intereses de la comunidad y del país para definir en qué competencias la educación debe enfatizar y de qué manera. La propuesta educativa debe ajustarse, diferenciarse, según personas, grupos y contextos, sin descuidar el derecho de los estudiantes a recibir una educación de buena calidad, que en principio no elimine o descarte competencias, pero que, según las circunstancias particulares de grupos y contextos determinados, otorgue una importancia relativa a algunas de estas.
- Se hace necesario reconocer el estado de esas competencias a partir de los participantes, y de esta manera diseñar una ruta integral, en la que las diferentes áreas de integración contribuyan a la adquisición y fortalecimiento de las mismas. No se pueden reducir los escenarios a tareas puntuales, sino buscar una fusión de elementos que favorezca el aprendizaje pertinente con el cual el participante logrará contar con las herramientas que se exigen en la civilidad; de esta manera, podría establecerse un modelo que fusione, por ejemplo, la educación con lo psicosocial, esto es, que en espacios psicosociales, en los cuales se trabaja la persona, se apoye el desarrollo de competencias básicas de lectoescritura o matemáticas, o la ruta o recorrido donde ellos mismos comprendan y aprendan el funcionamiento de instituciones y aprendan a utilizarlas.
- Se considera que la formación de estas personas para el trabajo en equipo puede ser una alternativa factible si se hace con metas y objetivos concretos, en cuyo marco ejerzan o tengan vivencias del trabajo colaborativo, puedan tomar decisiones, ejercer roles y mejorar su autoestima.
- La experiencia de Escuela Nueva activa con comunidades de desplazados y las evaluaciones realizadas por la Universidad del Rosario (Dr. Clemente Forero) en cooperación con la Fundación Escuela Nueva, señalan que se logran mejores comportamientos sociales, se

cualifica la familia mejorando la relación padres-hijos y se estimula la participación de los jóvenes en políticas y acciones de mejoramiento social. Quienes han vivido estas experiencias, antes que esperar votar por propuestas, son quienes formulan proyectos propios.

- Se debe emplear una pedagogía lúdica y promover experiencias que les brinden elementos adecuados y necesarios para adquirir las competencias básicas y ciudadanas que se proponen como parte componente del proceso de reintegración. Una de las metodologías de enseñanza que hemos descubierto en la ACR, que es de suma relevancia para la actividad pedagógica con este tipo de población, es el trabajo práctico. Es importante que pasen tiempo con empresarios, ONGs y otras instituciones que les den bases de cómo comportarse en la sociedad y les hagan comprensibles las razones de la existencia de las reglas sociales y de la necesidad de ser sociales.
- Existe un programa denominado SER SOCIAL mediante el cual se les brindan prácticas laborales con fines comunitarios, como, por ejemplo, ser salvavías o reconstruir parques o espacios públicos, de tal forma que aprendan el valor de lo social y, al mismo tiempo, aprendan habilidades básicas para interactuar y trabajar en comunidad.
- De acuerdo con los intereses y talentos de cada uno y contando con materiales apropiados, elaborados para esta metodología, debe tenerse claro ¿qué enseñar?, esto es, lectura comprensiva, razonamiento lógico, matemáticas básicas, competencias ciudadanas y tecnología como herramienta fundamental.
- La formación no debe hacerse solamente con personas reintegrados, con el propósito de que la sociedad también aprenda a convivir con ellos y ellos con los demás ciudadanos. Aquí se hacen necesarias flexibilización y la adaptación curricular.
- Una vez el panorama general del individuo esté estructurado, se parte desde sus propios intereses hacia su proceso de empoderamiento, en tanto individuo capaz de salir adelante de manera exitosa. Para llegar a esa meta se requieren actividades, talleres, visitas y acompañamiento de profesionales especialistas en las temáticas que más se ajustan a los intereses y motivaciones de la población a reintegrar.
- Es fundamental lograr que esa población comprenda de verdad que puede tener éxito en su proceso de reintegración social, y eventualmente laboral, y que hay oportunidad para ellos dentro de la civilidad. Esto es lo que puede conducir a la permanencia, a la sensación de que sus intereses son validados y de que el camino que piensan recorrer está encaminado hacia esas particularidades; también puede reforzar el autoconcepto, inicialmente desde la perspectiva de deberes y derechos concebidos como parte fundamental del proceso de una ruta a la legalidad.
- Es recomendable implementar procesos de mediación, ejercicios reflexivos y dinámicas del día a día que inviten a la toma de decisiones en procesos de relación e interrelación con el otro, entendido sus pares, entidades, familia, contexto social. Es preciso partir de procesos problemáticos evidenciados como oportunidades de hallazgo. Generar procesos de relación negativa para buscar acuerdos de procedimiento en forma positiva.
- Una adecuación de las políticas educativas y ciudadanas emitidas desde la institucionalidad –y en cabeza del MEN y la ACR– debe partir de considerar, en primera medida, el carácter



integral de la formación requerida y las condiciones, problemáticas y potencialidades específicas de la población desmovilizada.

- En este sentido es fundamental comprender que los procesos no pueden limitarse a la consideración y perfeccionamiento de las competencias tradicionales de la educación secundaria y superior. Se debe, por supuesto, facilitar un complemento psicosocial que permita a la población desmovilizada aproximarse a los escenarios físicos, las relaciones sociales con los y las compañeras, las relaciones con las formas de la academia y las instituciones, manteniendo en el panorama las situaciones contextuales de la población (valores, ideologías, diversión afectiva, condiciones materiales, etc.).
- La educación en este sentido no puede ser asistencialista y debe viabilizar la formación de ciudadanía. Se requieren módulos específicos relacionados a los derechos, el aparato estatal, las instituciones, las vías democráticas y civiles de participación social y política. El escenario académico debe, entonces, trascender la sociedad y la comunidad en un proceso continuo.

Las dificultades de aprendizaje de las personas en procesos de reintegración

Una vez definida la primera pregunta respecto al cómo hacerlo, cómo adecuar en el programa educativo el desarrollo de competencias, se quiso indagar, en segundo término, sobre las dificultades para alcanzar los aprendizajes. El tema de las dificultades no deja de ser recurrente en el proceso educativo, pero para el caso de personas que han estado ausentes del mismo, como es el caso de las personas analfabetas, o han tenido una participación discontinua, temporal e incompleta, indagar sobre las dificultades para aprender es un buen punto de partida a la hora de las recomendaciones pedagógicas.

Conclusiones, observaciones y recomendaciones

- Con base en los aportes del grupo se encontraron unas categorías de dificultades desde diferentes ámbitos: Estado y sus instituciones, modelos educativos, docentes y comunidad, teniendo como eje central el sujeto (o los sujetos) en proceso de reintegración.
 - *Estado e instituciones:* reconstrucción de la confianza en las instituciones del Estado y propender por una confianza mutua entre sociedad y reincorporado; cambios en las políticas gubernamentales que respondan a las necesidades de la población y estén en concordancia con los proyectos institucionales de las escuelas.
 - *Instituciones educativas:* las metodologías tradicionales deben cambiar para generar confianza y evitar el temor del estudiante para volver al aula.
 - *Modelos educativos:* deben ser pertinentes y flexibles basados en la construcción mutua de saberes, que respondan a las necesidades del mercado laboral de manera integral (cognitivo, afectivo, social, cultural y tecnológico), que contemplen los saberes y conocimientos de cada estudiante para iniciar el proceso educativo formal.
 - *Docentes:* deben ser quienes acompañen el proceso de cada estudiante a partir de la historia, los saberes y las expectativas que ellos tienen. Necesitan cu-

- alificar su práctica docente y recibir formación para el manejo adecuado de procesos educativos con esta población.
- *Comunidad:* acercamiento y confianza para no estigmatizar la población. Los procesos educativos deben contemplar la familia y la comunidad para resignificar prácticas.
 - Tal vez un primer obstáculo es diferenciar el aprendizaje de reinsertados y de la demás población vulnerable. No debería haber distinción en el proceso de enseñanza, ya que la estigmatización puede desmotivar y afectar el aprendizaje. El aprendizaje es y debe ser voluntario para que éste resulte en consecuencias positivas. No se debe imponer lo que se enseña. Entre más posibilidades tengan para escoger que quieren estudiar y aprender, el proceso de aprendizaje tendrá una mayor motivación.
 - Los sujetos en proceso de reintegración requieren de un apoyo para la reconstrucción de su proyecto de vida, basado en competencias básicas, ciudadanas y laborales, que les permita continuar independientemente hacia su propio futuro. Es importante desarrollar iniciativas de enseñanza con elementos que comprometan al estudiante reinsertado con la comunidad y con quien presta el servicio de enseñanza. Para generar motivación en el aprendizaje se necesita motivación en la persona que enseña.
 - Las dificultades más frecuentes y reconocidas, además de lo expresado, tienen que ver también con
 - la adaptación a sistemas educativos establecidos y con el desconocimiento de los docentes acerca de la problemática de esta población;
 - el tiempo de ausencia de contacto con el ámbito educativo;
 - el temor que causa el ser visibilizado por sus debilidades motrices y de conocimientos en grupos de población heterogénea joven;
 - el poco nivel de conocimiento de significados de conceptos;
 - la calidad del material que se entrega para desarrollos académicos;
 - la falta de hábitos y reglas que permitan, al comienzo, asumir el rol de estudiantes;
 - la falta de pertinencia de las prácticas en relación con sus intereses individuales y sus expectativas de mejorar sus ingresos;
 - el alto índice de analfabetismo entre ellos es determinante para el acceso más agradable al sistema educativo;
 - los tiempos de acompañamiento pedagógico son muy cortos para alcanzar logros mínimos en algunas regiones.
 - Entre las principales recomendaciones que se formulan para el aprendizaje están:
 - Ajuste de un currículo que involucre la posibilidad de ingreso al ámbito laboral, desde los cognitivo, social, cultural, personal y tecnológico.
 - Identificación de las expectativas de los participantes para una correcta o adecuada intervención, para el acompañamiento en el proceso por parte del docente y la institución.



- Reconocimiento de la base de saberes y experiencias del participante, para engranarlas en el currículo.
 - Formación adecuada de docentes.
 - Necesaria implementación de los métodos aportados por la educación popular, que permitan una caracterización a partir del diálogo y la construcción colectiva de saberes, de las necesidades, deseos y potencialidades de la población específica, en este caso, la población en proceso de reintegración. Este diálogo facilitará la calificación de los programas educativos en el sentido de su pertinencia y viabilidad.
- Es necesario responder a las necesidades concretas de los involucrados en razón de su edad, genero, raza, organización previa, región de procedencia, saberes, necesidades, etc.
 - Reforzar los procesos de fortalecimiento institucional, específicamente los educativos, en las regiones de procedencia con el fin de ampliar el escenario de reintegración y en este mismo sentido de reparación, reconciliación y construcción de ciudadanía.
 - Fortalecer los procesos educativos orientados a una formación integral con énfasis en la participación política que permita a los desmovilizados considerarse a sí mismos no solo como productores-consumidores, sino como ciudadanos plenos. Hay que asumir un abordaje holístico del aprendizaje que comprenda:
 - Saber a través de un diagnóstico psicosocial si los factores socio económicos son de riesgo o protectores a la hora de emprender la meta educativa.
 - Saber a través de un diagnóstico educativo si hay problemas de aprendizaje individual.
 - Desde la política educativa, para la PAV (población afectada por la violencia), parecieran no haberse generado simultáneamente procesos alternos en construcción de cultura de la formación con enfoque diferencial: la política va por un lado y la comunidad educativa por otro.
 - Si bien la ACR ha avanzado en la lógica de incentivar el esfuerzo marcando una diferencia frente a los procesos de formación del PRVC, hay un largo terreno que recorrer en la “reconstrucción cognoscitiva-colectiva” en torno a la educación por motivaciones o por obligación. Hay que proponer un método de incentivo que reconozca el proceso de avance cualitativo de aprendizaje y no el porcentaje de asistencia.
 - No puede aplicarse un mismo modelo para una población que viene del impacto del conflicto o de aquella que proviene de las tensiones de hacer parte de él desde cualquier posición o rol desempeñado; es decir, hay impactos que desencantan del sistema y de la formación no formal o formal. En este marco se dificulta el aprendizaje por el modelo que se implementa, la pedagogía utilizada, la desconfianza en el proceso institucional y gubernamental, la falta de compromiso con el mismo, haciéndolo responsable de lo que de aquí nace y le sirve para salir adelante.
 - Otra dificultad se desprende del largo tiempo que los participantes han estado ausentes de una estructura formal de disciplina, estudio y responsabilidad, por lo que se hace necesaria una preparación previa para enfrentar el nuevo reto que exige la disposición de aprender. La disciplina de estudio se adquiere y los intereses de los participantes deben estar reflejados en

esta propuesta para que sea atractiva. La propuesta de incorporación debe responder al nivel del participante (ni por debajo ni por encima), con lo cual se espera lograr atraer la atención de los participantes, sin que se sientan pasando por un sistema formal, rígido y evaluable, sino por un proceso de formación que les va a aportar para la vida y los va a dotar de herramientas prácticas que pueden poner en uso rápidamente y de manera pragmática.

- Reafirmando la importancia de tener en cuenta tanto sus experiencias y saberes previos, como sus intereses actuales y sus opiniones, cuando se esté elaborando ese plan de reincorporación para lo educativo y lo social es recomendable considerar la diversidad de sujetos a reintegrar: generalmente se trata de un adulto con niveles cognitivos y comprensivos, con ritmos de trabajo y niveles de frustración, con experiencias previas y motivacionales diferentes. Es un ser colectivo con posturas políticas que deben tenerse en cuenta, con historia familiar y un proyecto de vida en construcción, que hizo parte de colectivos con los que rompió y de otros con los que construye la manera como lo afectan e impactan la política central, los imaginarios que intervienen en su relación con las comunidades que lo acogen y la influencia por parte de las instituciones que intervienen en su proceso, así como la relación entre lo que el reinsertado espera del proceso y lo que esperan –en términos de lo institucional y lo vital– todos los que se relacionan con él.
- No se tiene en cuenta su aprendizaje significativo, es decir, sus aprendizajes previos, por tanto no se deben utilizar los mismos planes curriculares establecidos oficialmente (MEN). Deben hacerse flexibilizaciones curriculares, teniendo en cuenta sus intereses, su lugar de vivienda, su región, etc.
- Quieren ir más rápido a la práctica, sin tener en cuenta que hay sustentos teóricos muy importantes para una mejor praxis. El proceso de formación debe llevarlos a comprender esta realidad y motivarlos para que acepten que una educación con calidad les ayuda mucho más a largo plazo que en la inmediatez.
- Estigmatización de las comunidades. Por el contrario, todos debemos prepararnos para entender y acoger a la población en condición de reintegración.
- Estas dificultades son válidas también para las personas diferentes que tienen dificultades en general, p. ej., drogadictos, homosexuales, etc. No estamos preparados para la diferencia. Por lo tanto, se hacen recomendables las siguientes estrategias:
 - Desarrollar en ellos el amor por la lectura para enfrentar las dificultades al leer: se deben promover lecturas diarias de poemas, canciones y cuentos.
 - Fomentar la disciplina con amor para contrarrestar su evidente falta entre ellos.
 - Presentar ejemplos de las personas o personajes que han progresado en su interés por el estudio y en sus esfuerzos para conseguir sus metas.
 - Vincular a la familia, y que ésta sea el valor que les mueva a progresar.
 - Tener muy en cuenta sus intereses. Que ganen cuando progresen en el aprendizaje y que pierdan cuando no hagan la tarea o el trabajo.
 - Tener en cuenta que para muchos el hecho de volver a estar en un escenario de aprendizaje donde los educan, en un lugar físico (aula o escuela), representa



una dificultad que posiblemente les recuerda frustraciones o temores, más aún si se confrontan con unos métodos que no los tienen en cuenta y están orientados por personas que son “frontales”.

- Debe entenderse el contexto y el significado cuando se habla de dificultades. Una de las objeciones es con respecto a la connotación de la palabra “dificultades”. No podemos tomar a la población como difícil, o como inmersa en situaciones imposibles de intervenir. Se trata de asumirlos como un grupo poblacional que tiene unas características sociodemográficas, subjetivas y, por ende, de aprendizaje. Aquella concepción es la que ha llevado a ver como un problema la educación de la población reintegrada, sin que, por lo demás, se haya encontrado la receta para solucionar el problema. Partiendo de lo anterior, y pasando a las recomendaciones, se sugiere rescatar la subjetividad e individualidad en el proceso educativo y las prácticas pedagógicas con la población reintegrada.
- Otra de las recomendaciones es favorecer los hábitos de estudio y el manejo de la frustración porque ésta puede favorecer la desmotivación y deserción del proceso, sobre todo, si los participantes se encuentran con propuestas educativas que no respondan a sus propósitos de vida, ni reconocen sus habilidades para el estudio. Por lo anterior, debe pensarse en propuestas educativas que se vayan ajustando a lo que de ellas espera la persona en proceso de reintegración. Además, como por lo general hay deficiencias en sus hábitos y habilidades para el estudio, debe ofrecerse un apoyo que ayude a mejorarlas y superarlas.
- Las propuestas educativas nos suelen reconocer que un elemento importante para trabajar con esta población es la reconstrucción de un proyecto de vida, al cual la educación puede contribuir. Hay que pensar que estas personas entran a un proceso de normalización, por lo que se crea una relación desigual que no favorece una relación cercana de confianza, necesaria para incrementar las posibilidades de aprendizaje.
- Tomando en cuenta las ponencias, el marco conceptual de la población ex combatiente, las políticas gubernamentales y los avances desde la academia en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, se podría repensar que la pedagogía por medio de la tensión diferenciada se proyecta al “quehacer” educativo dirigido a la totalidad de la población desde su particularidad y atención a la necesidad.
- Las soluciones están expuestas desde los distintos ámbitos, lo novedoso y urgente es la cohesión de estos saberes en pro no sólo de la atención al proceso de la persona reintegrada, sino de la comunidad donde se sucede el proceso de reconciliación y reparación.
- Los procesos de aprendizaje se contextualizan desde la atención a la diferencia, de donde emergen las dificultades de aprendizaje. Este elemento es fundamental para poner en marcha la pedagogía y la amplia gama de estrategias existentes.

Cómo trascender la disyuntiva teoría-práctica en una intervención educativa en el proceso de reintegración

Por último, se propone una reflexión final en el foro: indagar por lo que debe hacerse para superar, o avanzar, en relación con una problemática que no es propia solamente de la educación de

las personas en proceso de reintegración, puesto que la separación de la teoría y la práctica es, en muchos casos, una característica de todo tipo de procesos de educación formal y escolarizado. Pero si bien es un problema que afecta la calidad de la educación en general, y con ella, la pertinencia, asumida como la relación con las necesidades de la realidad, para el caso que nos ocupa es una inquietud realmente apremiante por resolver en el diseño de la estrategia.

Conclusiones, observaciones y recomendaciones

- En primer lugar, debemos comenzar por definir de qué teoría y práctica vamos a partir. Para ello, debemos responder las preguntas ¿qué es el sujeto reintegrado?, ¿para qué educar? y ¿cómo educar? El cómo lleva a establecer algunos de las prácticas, porque éste debe ser un diseño flexible que permita enriquecer el proceso en el camino. Además, se puede reducir la brecha entre práctica y teoría partiendo de las creencias de los docentes reintegrados y de la filosofía de la educación en la que se basen, retomando el modelo pedagógico para plantear desde allí una plataforma vivencial que pase de ser transmisión de conocimientos a construcción de saberes, que oriente en valores y transforme el entorno, dándole sentido a la vida, al ser y al hacer.
- Lo anterior permite encontrar mayor sentido a la práctica y una relación más cercana entre práctica y teoría, relación que, en un programa educativo, no sólo para la reintegración, sino para todo abordaje educativo, debe ser equilibrada. Si ellas no se complementan, sino que el programa se inclina más hacia la una que hacia la otra, éste se puede volver inoperante, pues, como se dice, “todo extremo es vicioso”.
- Es necesario el marco teórico y conceptual que orienta este trabajo. Sería interesante que las comisiones pudieran conocer y participar en el desarrollo de esta apuesta, así como los sujetos beneficiarios del proyecto. La propuesta, para ser viable, debe enmarcarse en las polémicas de integración y de educación del país. Y reconocer las condiciones reales que éste tiene para implementarla, sin olvidar que dicha implementación debe ser objeto de veeduría por parte de la sociedad.
- El fortalecimiento de la interlocución con las instancias comprometidas con el proceso debe estimularse mediante la continuidad. Continuar con el ejercicio de la construcción del proceso real sobre los parámetros existentes.
- Determinar tiempos y espacios para nuevos encuentros de construcción.
- Debe pensarse en desarrollar políticas estatales que garanticen permanencia y seguimiento de procesos de formación e integración. Sistematización de experiencias exitosas. Establecer metodologías flexibles que permitan el análisis de acciones encaminadas al reconocimiento de procesos de calidad para todos lo que requiere establecer tiempos reales (los requeridos para adquirir un aprendizaje significativo).
- Es importante pensar en la lógica de los procesos a mediano y largo plazo. Si bien es cierto que las demandas gobierno-Estado no siempre dan lugar a estos cambios en tiempos procedentes con la apropiación de la teoría para hacerlos realmente prácticos, pues se esperan resultados rápidos y, por lo demás, cuantificables, la pregunta acerca de por qué no se dan cambios en el pensamiento de los participantes aparece con posterioridad. Estos esfuerzos



(foros, congresos, capacitaciones, etc.) deben replicarse y multiplicarse con y para las entidades educativas territoriales y sus actores, con el propósito de generar preguntas y acciones por parte de quienes tienen la facultad de enseñar y dirigir los procesos educativos.

- Realizar un proceso consultivo con participantes, partiendo de sus realidades.
- Construir un currículo integral que permita la práctica de sus saberes a través de pretextos comunicativos, atravesados por los conceptos que se hallan en la práctica.
- Dar alternativas de investigación, temáticas del recorrido del pensamiento histórico, con la realidad, generando retos de creatividad y propuestas que lleven al asombro.
- Generar procesos paralelos de acompañamiento a docentes y equipo directivo en la construcción de estos programas.

Correos de los participantes

ANDRÉS MACÍAS – JICA

macias_anres@hotmail.com

SANDRA PATRICIA M. – Liceo Val

monroynarvaez@yahoo.com.ar

ALEC YAMIR SIERRA MONTAÑEZ – ANTROPÓLOGO

alecsierra@gmail.com

IVONNE SÁNCHEZ – U. de los Andes

LINDA RUTH CASTRO – ENLACE ACR

FRANCISCA RODRÍGUEZ P. – Instituto Paulo Freire

franpirri@paulofreire.org

MILENA BENÍTEZ R.

m.benitez95@uniandes.edu.co

ANA CRISTINA FUENTES BECERRA – SNPS

acrisfuentes@hotmail.com

LUISA FERNANDA MARTÍNEZ – Fundación Transformemos

luisa@trasformemos.com

HORTENSIA ELENA FIGUEROA RUIZ – S.E. Sincelejo

Figueroa@sensincelejo.gov.co

CARLOS PINZÓN – MEN

cpinzon@mineducacion.gov.co

MARCELA VANEGAS JARAMILLO – Fundación Carvajal

Nmarcela1986@hotmail.com

HERMAN CORREA OTERO – Fundación Escuela Nueva

OLGA ROCÍO CÁRDENAS CHAVES – Diócesis de Facatativá

Rociocardenasche@gmail.com

JULIANA DEL CASTILLO – ACR

ESPERANZA MORALES – Liceo UAC

espera169@hotmail.com

MARÍA ELVIRA LAVERDE – ACR

marialaverde@presidencia.gov.co

ELSA MARÍA GAITÁN – Enlace ACR

elsagaitan@presidencia.gov.co

ANDRÉS MACÍAS

macias-andres@hotmail.com

LORENA MARÍA ARISTIZABAL FARAH – Universidad Nacional

Observatorio Procesos de Desarme

loraina24@gmail.com

XIMENA GONZÁLEZ – Fundación Carvajal

Proyectos.educacion@fundacioncarvajal.org.co

SANDRA PATRICIA MONROY

monroynarvaez@yahoo.com.

ESPERANZA MORALES

espera169@hotmail.com

HERNÁN CORREA – Fundación Escuela Nueva

hcorrea@escuelanueva.org



Comisiones 9 y 10

Ednna Lucena Acosta Gil

Tema: Ser y afecto en la educación para la reintegración

Propósito:

Generar un espacio para la reflexión y la discusión constructiva que permita recoger la experiencia de personas y organizaciones que han trabajado la dimensión afectiva en procesos educativos con población reintegrada o con población adulta o vulnerable, como referentes para la construcción de una propuesta educativa para la reintegración.

Participantes

Participaron 29 personas (15 en la comisión No. 9 y 14 en la comisión No. 10), entre los cuales se encontraban profesores de instituciones oficiales y privadas con experiencia en atención a población vulnerable (Colegios distritales, Fe y Alegría), miembros de comunidades religiosas católicas (Salesianos) y cristiana (Iglesia Cristina de Puente Largo), representantes de organizaciones privadas con intereses en el sector educativo y social (Fundación Volvamos a la Gente, Fundación para la Reconciliación, Fundación Antorchas de Luz, Fundación Alberto Merani, Colsubsidio), miembros de organizaciones del gobierno (Procuraduría, Secretaria de Gobierno de Bogotá, ACR), consultores particulares con experiencia en el campo psicosocial, entre otros.

Desarrollo de las mesas de trabajo

Primer día

Se inició el trabajo en cada una de las comisiones propiciando un espacio para la presentación de los diferentes miembros, en el cual se evidenció que los integrantes tenían un interés común en la dimensión afectiva, dado que por condiciones de su trabajo y experiencia personal se encontraban relacionados con población reintegrada o vulnerable.

Partiendo de reconocer la importancia que todos los miembros daban a la dimensión afectiva y de su papel en los procesos formativos, se planteó como pregunta generadora de la reflexión y discusión la pregunta:

¿Cómo hacer para vincular, mantener de forma exitosa a la población reintegrada desde la dimensión afectiva en un proceso educativo y formativo?

Se propicio un espacio para que los diferentes miembros expresaran sus reflexiones en relación a la pregunta generadora y, posteriormente, a manera de conclusiones, establecieran una serie de preguntas que sintetizarán la discusión y sirvieran como referentes de discusión para la siguiente jornada de mesas de trabajo.

En la comisión No. 9 la discusión giró en torno a las preconcepciones que se manejaban en la sociedad y en diferentes sectores acerca de la población en procesos de reintegración, cuestionando los estigmas y discriminaciones que se generan y que entorpecen los procesos educativos. Asimismo, se planteó la importancia de que cualquier proceso que se desarrolle en el ámbito educativo tiene que partir del proyecto de vida como fundamento para la autogestión.

En la comisión 10 se abordó la discusión comentando situaciones y experiencias de algunos de los integrantes en relación con procesos educativos o de intervención con población reintegrada o vulnerable.

Planteamiento de preguntas a responder

1. ¿Cómo encontrar un modelo educativo basado en el reconocimiento del ser (aptitudes, talentos, actitudes, fortalezas, etc.), sin perder de vista el colectivo del proceso?
2. ¿Está definido el concepto de reintegración desde la idiosincrasia cultural particular de nuestro contexto?
3. ¿Cuál sería la concepción de educación para la vida y qué concepto la definiría?
4. ¿Cuáles serían las metodologías y estrategias en el proceso de formación que apuntan a la reintegración?

Segundo día

Al iniciar, la coordinadora de las comisiones retoma las preguntas trabajadas con el fin de sintetizarlas en dos grandes cuestionamientos:

¿Cuáles son los componentes afectivos que se deberían tener en cuenta con anterioridad y durante el proceso educativo en la dimensión afectiva?

Comisión No. 9

¿Cuáles son las acciones que, con base en la experiencia de los participantes, pueden contribuir a la formación afectiva de las personas en proceso de reintegración?

Comisión No. 10

A continuación se dividen las comisiones con el fin de iniciar el proceso de diálogo frente a las preguntas.



Conclusiones comisión 9

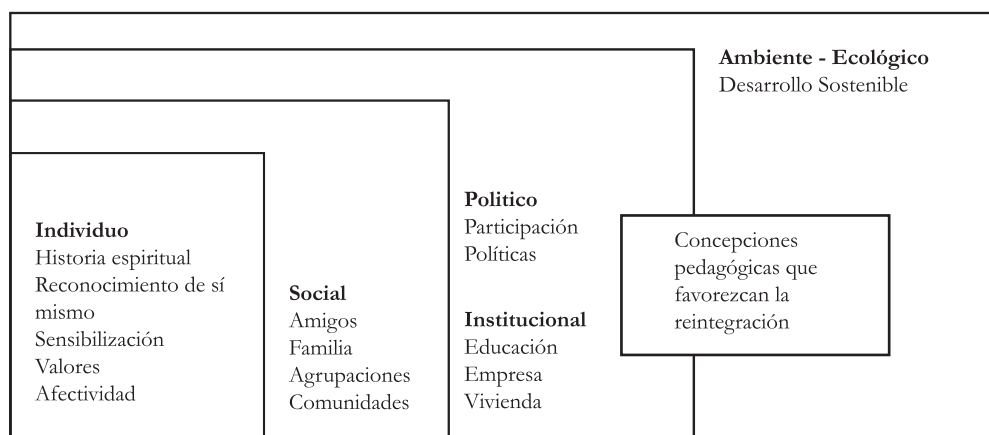
¿Cuáles son los componentes afectivos que se deberían tener en cuenta con anterioridad y durante el proceso educativo en esta dimensión?

- Co-construir espacios de aprendizaje que afecten la vida cotidiana, donde se fortalezca el desarrollo social, afectivo, emocional a través de la generación de ambientes que partan de las realidades y los insumos del contexto. Estos espacios permitirían el reconocimiento de sí mismos como seres sociales de tal forma que se lleve a la autodeterminación consolidando así un proyecto de vida con sentido.
- Partir del trabajo personal como un espacio de aprendizaje, no se puede pensar lo emocional separado de lo cognitivo. Es necesario realizar trabajos en el marco familiar, resolver las relaciones a nivel parental, esto permitirá mejorar la convivencia. Procesos de psicoterapia profunda encaminados al perdón y a superar la culpa.
- Es necesario trabajar aspectos relacionados con la expresión de emociones, sentimientos, la autoestima, la historia de vida de cada uno de ellos. Esto permite reconocerse como individuo a partir de espacios conversacionales que facilitan procesos de socialización de las historias de vida en las aulas.
- Pensar en la didáctica y la pedagogía que se va a trabajar; crear un ambiente de aprendizaje que permita transformar el acto educativo, partiendo de los principios pedagógicos que ya existen y contextualizarlos a las necesidades particulares de este tipo de población.
- Es necesario construir la solución con las personas que están afectadas con la situación, permitiéndoles partir de sus propias necesidades.
- Hay que resolver el problema de ¿quién forma a los formadores en procesos de reintegración?

Conclusiones comisión 10

¿Cuáles son las acciones que, con base en la experiencia de los participantes, pueden contribuir a la formación afectiva de las personas en proceso de reintegración?

En la mesa se creó la siguiente propuesta de modelo educativo:



El modelo parte del reconocimiento del individuo y la relación del mismo con su entorno social, plantea la necesidad de generar unas condiciones institucionales y políticas que permitan la inclusión y generen un ambiente ecológico que propicie el desarrollo humano sostenible de las personas que acceden al proceso.

Análisis del desarrollo de las mesas

Es de destacar el manifiesto interés de parte de los integrantes de las dos comisiones por ser partícipes de un proceso de construcción de un modelo educativo que desde la dimensión afectiva responda a las necesidades y problemáticas de la población en procesos de reintegración.

La discusión permitió reconocer puntos de gran interés e importancia para ser considerados en el trabajo que realicen la ACR y el Programa de Formación para la Reintegración, tales como el reconocimiento de generar procesos psicoafectivos tendientes a la reconciliación y el perdón, las dificultades del sistema educativo para abordar la dimensión afectiva, así como cuestionamientos sobre los formadores.

Sin embargo, en las discusiones quedó presente que existe un desconocimiento generalizado de lo que realmente significa la dimensión afectiva y de sus implicaciones dentro de los procesos educativos y formativos. Existe una tendencia muy fuerte que considera los procesos afectivos desde el punto de vista de lo psicosocial y los aborda desde el campo terapéutico, planteándolos inclusive como prerrequisitos que deben “resolverse” previo al ingreso de esta población a la oferta educativa. En consecuencia, el compromiso de los participantes se orientó a fortalecer la fundamentación teórica sobre la dimensión afectiva que se ha desarrollado desde los campos de la pedagogía, la psicología y las neurociencias, como referentes para posteriores discusiones.

Perfil De Ingreso	Ciclos Formación Básica Y Media	Formación Sena
Grupo a	Ciclos 1 y 2	Auxiliar – operario
Grupo b	Ciclo 3 y 4	Técnica
Grupo c	Ciclos 5 y 6	Técnica profesional – tecnólogo



Objetivos de la reintegración

Ciclos Formación Básica Y Media	No Retorno	Participación Ciudadana	Redes Sociales Productivas
Ciclos 1	Se reconoce como un desmovilizado, identificando las causas que lo llevaron a tomar esta decisión	Se reconoce en su condición de ciudadano, identificando los mecanismos que le permiten gozar de esta condición.	
Ciclos 2	Reconoce las ventajas de la política de desmovilización valorando las oportunidades que tiene para su vida	Valora las normas sociales como garantía que posibilita ejercer derechos y el deberes como ciudadano	
Ciclos 3	Toma decisiones teniendo como prioridad las acciones que promueven la reintegración social		
Ciclos 4	Planifica su proyecto de vida para la reintegración		
Ciclos 5	Lleva a cabo acciones de reintegración		
Ciclos 6	Evalúa los avances de su proceso para la reintegración.		



PROGRAMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN
PARA LA REINTEGRACIÓN