

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN</b> - R A E -	Código: FT-IDP-04-09
		Versión: 3
		Fecha Aprobación: 25/07/2017
		Página: 1 de

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Informe final del Estudio sobre modelos flexibles en educación
<b>Acceso al documento</b>	Centro de Documentación del IDEP, Biblioteca Digital
<b>Título del documento</b>	<b>ESTUDIO COMPARADO SOBRE MODELOS FLEXIBLES EN EDUCACIÓN</b>
<b>Autor(es)</b>	Delvi Gómez Muñoz (investigadora principal). Amanda Cortés. Coordinadora del estudio por IDEP. Alexandra Diaz. Profesional académica IDEP. María Victoria Narváez. Coordinadora del estudio por IDIPRON
<b>Supervisor/a</b>	Amanda Cortés
<b>Entidad(es) Participante(s)</b>	IDIPRON

<b>Palabras Claves</b>	Modelos educativos flexibles, Estrategias educativas flexibles, estudio de caso, educación inclusiva, inclusión, jóvenes, juventud.
<b>Resumen</b>	Este documento da cuenta de una investigación de naturaleza cualitativa centrada en la metodología de estudios de caso que compara el modelo educativo flexible implementado en el INSTITUTO DISTRITAL PARA LA PROTECCIÓN DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD-IDIPRON- y la estrategia educativa flexible de la jornada nocturna implementada en el Colegio Distrital Gerardo Paredes dirigidas a un grupo de jóvenes de 18 a 24 años de edad receptores o beneficiarios de estos modelos educativos.
<b>Contenidos</b>	<p>La pregunta de investigación que orientó este estudio de caso comparado, fue: ¿cuáles son los aportes que se derivan del ejercicio comparativo entre el MEF implementado en IDIPRON y del MEF implementado en una Institución Educativa del Distrito a la formación de un grupo de jóvenes de 18 a 24 años de edad receptores o beneficiarios de dichos modelos educativos?</p> <p>El objetivo general de la investigación consiste en aportar elementos de análisis a la apuesta escolar inclusiva de la ciudad derivados de los resultados de un estudio de caso comparado entre dos Modelos Educativos Flexibles implementados en Bogotá. Como objetivos específicos, se encuentran:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar un balance de los modelos pedagógicos flexibles que operan a nivel nacional y distrital en el país.</li> <li>• Identificar y caracterizar dos Modelos Educativos Flexibles que contemplen entre su población objetivo a jóvenes entre los 14 y 24 años de edad.</li> </ul>



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
EDUCACIÓN  
Instituto para la Investigación Educativa y el  
Desarrollo Pedagógico

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -

Código: FT-IDP-04-09

Versión: 3

Fecha Aprobación: 25/07/2017

Página: 1 de

- Definir categorías analíticas que permitan establecer diferencias y similitudes entre los MEF estudiados para la elaboración del estudio de caso.
- Analizar la información recabada a la luz de las categorías analíticas y emergentes.
- Proponer un conjunto de recomendaciones derivadas de los resultados del estudio de caso comparado.

Este documento está dividido en siete partes. En la primera, se presentan los antecedentes en los que se enmarca esta investigación. La segunda se concentra en los referentes conceptuales y metodológicos que la orientaron. La tercera presenta una caracterización de los estudios de caso seleccionados: el Modelo Educativo Flexible “Ciudad-escuela-ciudad territorio” del IDIPRON y la Estrategia Educativa Flexible implementada en la IED Gerardo Paredes. La cuarta da cuenta de las estrategias de recolección de información cualitativa implementadas. La quinta presenta el proceso de sistematización y codificación que se derivó del trabajo de campo realizado. La sexta da cuenta de los resultados del estudio de caso comparativo. Este gran capítulo se encuentra, a su vez, dividido en siete grandes categorías analíticas. Finalmente, a manera de conclusión, en la séptima y última parte se exponen los aportes de los MEF/EEF al sistema escolar formal que se derivan de este estudio de caso comparativo. De esta manera, la tabla de contenido que estructura el documento, da cuenta de:



## Tabla de contenido

Introducción .....	4
Antecedentes .....	7
Modelos impulsados por el MEN .....	11
Estrategias impulsadas por la SED .....	18
Centros de Atención Especializada (CAE) del SRPA .....	23
Referentes conceptuales y metodológicos .....	29
Referentes conceptuales .....	29
Modelos educativos .....	31
Flexibilidad .....	32
Modelos educativos tradicionales vs MEF .....	33
Juventud/ jóvenes .....	37
Referentes metodológicos .....	39
Los estudios de caso en la investigación cualitativa .....	39
Categorías analíticas para el diseño de instrumentos .....	40
Validación de los instrumentos .....	42
Los casos seleccionados: Caracterización de cada Institución .....	43
IDIPRON .....	43
Modelo Educativo Flexible "Ciudad-escuela-ciudad territorio" .....	49
Jornada nocturna IED Gerardo Paredes .....	52
Estrategias de recolección de información .....	55
Entrevistas semi-estructuradas .....	55
Grupos focales .....	55
Sistematización de la información recopilada en campo .....	61
Información transcrita .....	61
Análisis cualitativo con Atlas TI .....	62
Codificación .....	63
Familias de códigos: <i>Codificación Axial</i> .....	68
Resultados estudio de caso comparativo .....	74
Apuestas por una educación inclusiva .....	74
Inclusión y enfoque diferencial en el contexto escolar, una dupla inseparable .....	74



**RESUMEN ANALÍTICO EN  
EDUCACIÓN  
- R A E -**

Código: FT-IDP-04-09

Versión: 3

Fecha Aprobación: 25/07/2017

Página: 1 de

Los MEF frente al resarcimiento del derecho a la educación y al cierre de brechas .....	76
¿Educación inclusiva vs inclusión social? .....	80
Contexto situacional .....	85
Caracterización poblacional estudiantes Nocturna Gerardo Paredes .....	85
Caracterización poblacional jóvenes IDIPRON .....	88
Flexibilidad en los MEF/EEF .....	96
Encuadres teóricos y aplicabilidad de los MEF/EEF .....	100
La Estrategia Educativa Flexible de la nocturna en el Gerardo Paredes.....	100
Recursos para la implementación de la nocturna en el Gerardo Paredes.....	105
El Modelo Educativo Flexible del IDIPRON .....	109
Recursos para la implementación del MEF del IDIPRON.....	117
Condiciones docentes .....	124
Docentes Nocturna Gerardo Paredes.....	124
Docentes Modelo Educativo Flexible IDIPRON .....	129
Intencionalidad de los MEF/EEF: expectativas de formación de los jóvenes .....	134
Expectativas de formación jóvenes nocturna Gerardo Paredes .....	135
Expectativas de formación jóvenes MEF IDIPRON .....	137
Convivencia y formación para la ciudadanía .....	142
Convivencia en el Gerardo Paredes.....	142
Convivencia y formación para la ciudadanía en el IDIPRON .....	144
Aportes de los MEF/EEF al sistema escolar formal.....	147
Anexos .....	152
Anexo 1. Guías de moderación.....	152
Guía de moderación Grupos focales docentes .....	152
Guía de moderación Grupos focales jóvenes .....	154
Guía de moderación Entrevista semi-estructurada (actores clave).....	156
Bibliografía .....	159

NOTA: El documento no cuenta con material didáctico, ni pedagógico.

**Metodología**

Aunque en investigación cualitativa los casos de estudio pueden ser personas, instituciones o un conjunto de ellas, para efectos de esta investigación, se entiende que el caso a analizar son los Modelos Educativos Flexibles implementados en dos instituciones distintas y que el propósito último será compararlos entre sí con miras a arrojar luces que

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN</b> - R A E -	Código: FT-IDP-04-09
		Versión: 3
		Fecha Aprobación: 25/07/2017
		Página: 1 de

	<p>permitan dar respuesta al objetivo general de esta investigación. En el marco del desarrollo de este estudio de caso comparado, se implementarán las siguientes estrategias metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Seis (6) entrevistas semi-estructuradas en profundidad con personas clave en la implementación de los MEF en ambos contextos (IDIPRON y el colegio seleccionado de la SED): coordinadores/rectores/la coordinadora de la SED sobre Estrategias Flexibles, etc.</li> <li>➤ Cuatro (4) grupos focales con jóvenes distribuidos así: Dos (2) grupos focales con jóvenes beneficiarios o receptores de los MEF en IDIPRON y dos (2) con beneficiarios o receptores de los MEF en el colegio de la SED seleccionado. Idealmente, los seis participantes de cada grupo focal deben tener entre 18 y 24 años de edad y deben haber permanecido en la institución por lo menos un año. Esto con el propósito de que puedan dar cuenta en detalle de su experiencia en la institución y del modelo educativo flexible al que atienden. Idealmente, también, se espera que en cada grupo focal de estudiantes haya paridad de género.</li> <li>➤ Dos (2) grupos focales con docentes: uno (1) con docentes del IDIPRON y otro con los docentes de la institución de la SED seleccionada.</li> <li>➤ Los instrumentos diseñados para llevar a cabo ambas estrategias metodológicas se articulan alrededor de las siete categorías o criterios de comparación de modelos educativos propuestos por Morán Morán (2008), a partir de los aportes de Joyce, Weil y Calhoun sobre modelos de enseñanza, para comparar modelos educativos. Dichos criterios de comparación, son: intencionalidad del modelo, encuadre teórico, flexibilidad/adaptabilidad, aplicabilidad, contexto situacional y condiciones docentes</li> </ul>
<b>Conclusiones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Si bien las apuestas por lograr la implementación de una política escolar inclusiva para la ciudad están ancladas en el reconocimiento de la importancia del cumplimiento del derecho a la educación y en la intención de ofertar “respuestas diferenciales”, también es necesario preguntarse hasta qué punto dicha intención puede influir negativamente en</li> </ul>



**RESUMEN ANALÍTICO EN  
EDUCACIÓN  
- R A E -**

Código: FT-IDP-04-09

Versión: 3

Fecha Aprobación: 25/07/2017

Página: 1 de

la creación de nuevos nichos o fronteras diferenciales para el acceso o el restablecimiento de derechos de estas poblaciones. Una excesiva fragmentación de programas o estrategias educativas flexibles creadas con el propósito de responder a las necesidades de cada subgrupo poblacional, podría traer como consecuencias negativas la profundización de la brecha escolar en términos de la calidad ofertada y el desconocimiento de que la “diversidad” no es un asunto que solo remite a características genéricas para describir poblaciones, sino que es una condición intrínseca que las define. Si se parte del principio del reconocimiento de la diferencia dentro de cada grupo poblacional receptor de estrategias educativas flexibles, por ejemplo, debería poder responderse de manera más efectiva a las necesidades de formación escolar de los jóvenes menores de 18 años de edad que, por distintas razones, atienden a la jornada nocturna.

➤ En estrecha relación con el punto anterior, un gran aporte que podría realizar el IDIPRON a la escuela regular consiste en que, si bien este MEF fue diseñado para responder a las necesidades de un grupo poblacional específico (jóvenes habitantes de calle o en riesgo de estarlo), también es cierto que la solidez del modelo logra permear el quehacer institucional y la vida de los jóvenes, en buena medida porque trasciende la visión de “adaptar” una estrategia educativa flexible a dicha población. “Adaptar” una estrategia, usualmente pasa por seleccionar, entre un conjunto de ellas que usualmente han sido formuladas por el Ministerio de Educación Nacional, cuál es la más pertinente para implementar (no adoptar) en una población específica. En teoría, estas estrategias vienen acompañadas de recursos o insumos pedagógicos, tales como cartillas de estudio. En el caso del Gerardo Paredes y, a raíz de la pandemia, los docentes iniciaron un proceso de diseño de cartillas que respondieran a sus propósitos de enseñanza aprendizaje. En este sentido es necesario preguntarse, realmente, qué determina la diferencia entre una Estrategia Educativa Flexible y un Modelo Educativo Flexible, más allá del uso de insumos pedagógicos. Responder a esta pregunta podría conducir al reconocimiento de que las poblaciones alrededor de las que se diseñan, o



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
EDUCACIÓN  
Instituto para la Investigación Educativa y el  
Desarrollo Pedagógico

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -

Código: FT-IDP-04-09

Versión: 3

Fecha Aprobación: 25/07/2017

Página: 1 de

articulan, las Estrategias Educativas Flexibles no son lo mismo que la Estrategia en sí. Es decir, ¿articular una estrategia por el solo hecho de que quienes asisten a ella lo hacen en jornada nocturna es suficiente para nombrarla como tal? ¿La Estrategia es la nocturna, o es “volver a la escuela”, o la estrategia es la “validación” del bachillerato? ¿Qué, en últimas, constituye, determina el alcance y le da contenido a una EEF?

➤ En esta misma dirección también es necesario preguntarse hasta qué punto una Estrategia Educativa Flexible adaptada a distintos contextos y poblaciones puede, o no, responder con la misma contundencia que un Modelo Educativo Flexible a las necesidades sujetos, tan específicos como diversos, como los que se vinculan a estas modalidades de formación. La evidente brecha identificada entre una Estrategia Flexible que se incorpora y se adapta a un subgrupo poblacional como el que atiende a la jornada nocturna en el Colegio Gerardo Paredes, y el Modelo Educativo Flexible del IDIPRON, podría salvarse generando estrategias para que los colegios distritales que incorporan estas modalidades de atención escolar no solo se pregunten cómo dichas estrategias se articulan al PEI institucional, sino si estas son suficientes para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones, o si es necesario avanzar en un trabajo institucional, colectivo y reflexivo como el adelantado por el IDIPRON para cualificar aún más dicha oferta escolar. Si la respuesta va encaminada hacia el reconocimiento de la insuficiencia de dichas estrategias para responder a las necesidades identificadas, será entonces necesario avanzar en la consolidación de Modelos Educativos realmente Flexibles. Es decir, de modelos que, como el del IDIPRON, respondan a unos estándares curriculares dados por el MEN o por la SED, pero que, al mismo tiempo, trasciendan en perspectiva de derechos y en función de proyectos pedagógicos atados a núcleos problemáticos, la enseñanza de contenidos disciplinares. En este sentido, se trata entonces de hacer uso de la posibilidad de implementar Estrategias Educativas Flexibles en contextos escolares distritales como un espacio de verdadera reflexión pedagógica sobre el sentido último de aprendizaje que allí se aspira a alcanzar. De esta



**RESUMEN ANALÍTICO EN  
EDUCACIÓN  
- R A E -**

Código: FT-IDP-04-09

Versión: 3

Fecha Aprobación: 25/07/2017

Página: 1 de

manera, no basta el solo hecho de la escuela regular oferte una estrategia educativa flexible para determinado grupo poblacional; a la oferta es necesario sumarle la cualificación.

➤ Las constantes maneras en las que, tanto docentes como jóvenes del IDIPRON y de la jornada de la nocturna y de la estrategia de Aceleración del Gerardo Paredes han “internalizado” el principio de que hay niños, niñas, adolescentes y jóvenes que por distintas razones “no encajan” en el aula regular, amerita una profunda reflexión. Como se vio en el transcurso de este documento, las razones por las que esto ocurre son muy variadas e incluyen la extra edad por deserción escolar o repitencia, las dificultades de aprendizaje, las improntas disciplinares, la percepción de la rigidez normativa y las dificultades para reconocer y valorar la diferencia. Al respecto, la escuela regular podría beneficiarse enormemente si conociera las razones por las que los jóvenes que hacen parte de las Estrategias o Modelos Flexibles se adaptan rápidamente a ellos: unas relaciones mucho más afectivas mediando el vínculo maestro-estudiante (“aquí nos quieren”); la posibilidad de ser reconocido más allá de un apellido por un docente gracias al número reducido de estudiantes por “salón”; la posibilidad de no ser juzgados por ser “diferentes” o indisciplinados; la percepción de que bajo estos Modelos o Estrategias se va a un ritmo de aprendizaje mucho más personalizado, en parte porque existen maestros mucho más “pacientes”; el reconocimiento de la educación como un “proceso” formativo que, en el caso de los jóvenes del IDIPRON de manera particular, trasciende la enseñanza de contenidos formales y se plantea desde un “currículo” para la vida. En esta misma línea, la escuela regular también podría beneficiarse en la medida en que comprenda que allí, en estos espacios, poco se vive o se experimenta el matoneo entre pares. Tanto en el IDIPRON como en el Gerardo Paredes, la diferencia se vive positivamente desde lo cotidiano. La posibilidad de que un joven de 16 años comparta y valore positivamente el hecho de compartir un salón de aula con un adulto de 40 años, en el Gerardo Paredes, es un ejemplo al respecto.

➤ Otro aporte del MEF del IDIPRON a la escuela regular, vista



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
EDUCACIÓN  
Instituto para la Investigación Educativa y el  
Desarrollo Pedagógico

**RESUMEN ANALÍTICO EN  
EDUCACIÓN  
- R A E -**

Código: FT-IDP-04-09

Versión: 3

Fecha Aprobación: 25/07/2017

Página: 1 de

desde la implementación de Estrategias Educativas Flexibles como la jornada de la nocturna del colegio Gerardo Paredes, consiste en la incorporación de una perspectiva de formación que, además de ocuparse de contenidos disciplinares, también les permita a los jóvenes conectarse y/o identificar sus talentos y vislumbrar o ampliar sus horizontes y sus proyectos de vida. La ausencia de una formación técnica o vocacional, así como del reconocimiento de que la motivación para estudiar se agota con el hecho de alcanzar el grado de bachiller, contrasta fuertemente con la formación en artes y en talleres técnicos y vocacionales que reciben los jóvenes del IDIPRON y que los ayuda a soñar con un futuro distinto para sí. De estas posibilidades carecen los jóvenes de la nocturna del Gerardo Paredes, y allí hay un punto muy importante por revisar: ¿cómo plantearse las Estrategias Educativas Flexibles en perspectiva del enfoque de capacidades de los sujetos a los que estas se dirigen? Recordemos que, tal y como se especificó en este documento, gracias a las gestiones adelantadas por el Gerardo Paredes, y a raíz de la falta de movimiento corporal experimentada durante la pandemia, solo recientemente se les autorizó incorporar gimnasia corporal en el currículo ofertado. Y si bien también se han realizado avances para entrar en convenios con el SENA a los que puedan acceder las personas inscritas en la jornada nocturna, de momento estos no están vigentes.

➤ Finalmente, otro aporte del estudio de caso comparado realizado, consiste en la posibilidad de poner en evidencia los retos que supone implementar Modelos o Estrategias Educativas Flexibles de cara a las regulaciones y estándares trazados por el Ministerio de Educación Nacional y por la Secretaría de Educación del Distrito para su implementación. Un ejemplo claro al respecto es que, tanto unos como otros, deben acogerse al decreto reglamentario que regula la jornada nocturna en el país. Este decreto, paradójicamente, deja poco espacio para flexibilizar la implementación de Estrategias Educativas que, realmente, respondan a las necesidades de esta población. Otro ejemplo son las edades mismas que cubre la población aquí sujeto de investigación: jóvenes

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -</b>	Código: FT-IDP-04-09
		Versión: 3
		Fecha Aprobación: 25/07/2017
		Página: 1 de

	<p>entre 18 y 24 años de edad. Una apuesta escolar inclusiva realmente flexible con este rango etario, debería partir del reconocimiento de que las condiciones de pobreza y exclusión social en la que viven muchos jóvenes en la ciudad hace que coexistan “distintas” maneras de ser joven en un mismo espacio social. Implementar como “límite” reglamentario los 18 años de edad para la garantizar el cumplimiento por parte del estado del derecho a la educación, no reconoce que es justo con ellos, jóvenes desescolarizados y en extra edad, quienes usualmente han experimentado distintas maneras de vulneración de derechos, con quienes se tiene una gran deuda social. Pasar por alto estas realidades solo incrementa las brechas entre quienes caben o se “ajustan” a la normativa y pueden ser llamados “jóvenes” como tal, y quienes no.</p>
--	--

<b>RAE elaborado por:</b>	Delvi Gómez Muñoz
<b>RAE revisado por:</b>	Amanda Cortés

<b>Fecha de elaboración del RAE:</b>	07	02	2022
--------------------------------------	----	----	------

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO -IDEP-  
E INSTITUTO DISTRITAL PARA LA PROTECCIÓN DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD- IDIPRON-

ESTUDIO COMPARADO SOBRE MODELOS FLEXIBLES EN EDUCACIÓN

**CONTRATO NO. 50 DE 2021**

**PRODUCTO 8**

**Documento final que dé cuenta del estudio de caso comparado e incluya los aportes al sistema escolar formal para su flexibilización en el trabajo con población de alto riesgo, acorde a las orientaciones dadas por el supervisor del contrato**

Equipo:

Delvi Gómez Muñoz  
Investigadora principal

Amanda Cortés  
Coordinadora del estudio por IDEP

Alexandra Díaz  
Profesional académica IDEP

María Victoria Narváez  
Coordinadora del estudio por IDIPRON

2021

## Tabla de contenido

Introducción .....	4
Antecedentes.....	7
Modelos impulsados por el MEN .....	11
Estrategias impulsadas por la SED .....	18
Centros de Atención Especializada (CAE) del SRPA .....	23
Referentes conceptuales y metodológicos.....	29
Referentes conceptuales .....	29
Modelos educativos.....	31
Flexibilidad .....	32
Modelos educativos tradicionales vs MEF .....	33
Juventud/ jóvenes .....	37
Referentes metodológicos .....	39
Los estudios de caso en la investigación cualitativa .....	39
Categorías analíticas para el diseño de instrumentos.....	40
Validación de los instrumentos .....	42
Los casos seleccionados: Caracterización de cada Institución.....	43
IDIPRON.....	43
Modelo Educativo Flexible “Ciudad-escuela-ciudad territorio” .....	49
Jornada nocturna IED Gerardo Paredes .....	52
Estrategias de recolección de información.....	55
Entrevistas semi-estructuradas.....	55
Grupos focales.....	55
Sistematización de la información recopilada en campo.....	61
Información transcrita .....	61
Análisis cualitativo con Atlas TI .....	62
Codificación .....	63
Familias de códigos: <i>Codificación Axial</i> .....	68
Resultados estudio de caso comparativo .....	74
Apuestas por una educación inclusiva .....	74
Inclusión y enfoque diferencial en el contexto escolar, una dupla inseparable.....	74

Los MEF frente al resarcimiento del derecho a la educación y al cierre de brechas.....	76
¿Educación inclusiva vs inclusión social? .....	80
Contexto situacional.....	85
Caracterización poblacional estudiantes Nocturna Gerardo Paredes .....	85
Caracterización poblacional jóvenes IDIPRON .....	88
Flexibilidad en los MEF/EEF .....	96
Encuadres teóricos y aplicabilidad de los MEF/EEF .....	100
La Estrategia Educativa Flexible de la nocturna en el Gerardo Paredes.....	100
Recursos para la implementación de la nocturna en el Gerardo Paredes.....	105
El Modelo Educativo Flexible del IDIPRON .....	109
Recursos para la implementación del MEF del IDIPRON .....	117
Condiciones docentes.....	124
Docentes Nocturna Gerardo Paredes.....	124
Docentes Modelo Educativo Flexible IDIPRON .....	129
Intencionalidad de los MEF/EEF: expectativas de formación de los jóvenes .....	134
Expectativas de formación jóvenes nocturna Gerardo Paredes .....	135
Expectativas de formación jóvenes MEF IDIPRON.....	137
Convivencia y formación para la ciudadanía .....	142
Convivencia en el Gerardo Paredes.....	142
Convivencia y formación para la ciudadanía en el IDIPRON.....	144
Aportes de los MEF/EEF al sistema escolar formal .....	147
Anexos .....	152
Anexo 1. Guías de moderación .....	152
Guía de moderación Grupos focales docentes .....	152
Guía de moderación Grupos focales jóvenes.....	154
Guía de moderación Entrevista semi-estructurada (actores clave).....	156
Bibliografía .....	159

## Introducción

En el marco del diseño de la agenda de la Estrategia 1: “*Agenda de Investigaciones para la transformación pedagógica*” adelantado por el IDEP en el 2020, se ratificó la importancia de orientar la producción académica de esta institución para contribuir al cumplimiento de metas sectoriales de cierre de brechas y de transformación pedagógica en el marco del ODS 4.

A partir de un ejercicio bibliométrico realizado ese mismo año, se evidenció que el tema de Inclusión en educación es una preocupación por las condiciones evidenciadas de inequidad en el acceso a la educación de millones de niños, niñas y jóvenes al sistema.

Esto último se ha venido reiterando desde 1990 donde, a través de la Declaración mundial de la educación, la UNESCO se planteó el propósito de buscar la universalización de la educación y reconoció la urgencia de suprimir la disparidad educativa, especialmente en los grupos vulnerables a ser discriminados y excluidos: niños, niñas y adolescentes (NNA) pobres, población rural, minorías étnicas, y población con discapacidad<sup>1</sup>. Hoy en día, y a pesar de las múltiples estrategias implementadas en materia de política pública educativa a nivel nacional y distrital para incorporar la perspectiva inclusiva en la educación, aún es necesario orientar esfuerzos para dar cumplimiento a este propósito.

La necesidad avanzar en el cumplimiento de una educación inclusiva, que de manera especial responda a las necesidades de los grupos poblacionales más vulnerables, ha generado respuestas por parte de entidades estatales del sector educativo orientadas a cubrir las necesidades de aquellas poblaciones que presentan dificultades para participar de la oferta educativa tradicional. Una de estas respuestas son los Modelos Educativos Flexibles, impulsados por el Ministerio de Educación Nacional, así como por la Secretaría de Educación del Distrito.

Enmarcados en un enfoque de derechos, los Modelos Educativos Flexibles (MEF) tienen como propósito garantizar el derecho a la educación de sus beneficiarios, así como resarcir el daño causado por la cesación del mismo en población altamente vulnerable. Su objeto último

---

<sup>1</sup> Información tomada de los estudios previos del IDEP para el desarrollo de esta investigación.

consiste en brindar atención integral a la población vulnerable, desarrollar sus habilidades y destrezas y “contribuir efectivamente a la estabilización e integración socioeconómica de la población en tales circunstancias”<sup>2</sup>

Esta investigación se pregunta de manera particular por los aportes que se derivan del ejercicio comparativo entre el Modelo Educativo implementado en el INSTITUTO DISTRITAL PARA LA PROTECCIÓN DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD-IDIPRON- y el MEF implementado en una Institución Educativa del Distrito, a la formación de un grupo de jóvenes de 18 a 24 años de edad receptores o beneficiarios de estos modelos educativos. A partir de los análisis que de allí se deriven se espera aportar insumos analíticos a la apuesta escolar inclusiva de la ciudad.

Así, el *objetivo general* de esta investigación consiste en aportar elementos de análisis a la apuesta escolar inclusiva de la ciudad derivados de los resultados de un estudio de caso comparado entre dos Modelos Educativos Flexibles implementados en Bogotá. Como *objetivos específicos*, la investigación se propone:

1. Elaborar un balance de los modelos pedagógicos flexibles que operan a nivel nacional y distrital en el país.
2. Identificar y caracterizar dos Modelos Educativos Flexibles que contemplen entre su población objetivo a jóvenes entre los 14 y 24 años de edad.
3. Definir categorías analíticas que permitan establecer diferencias y similitudes entre los MEF estudiados para la elaboración del estudio de caso.
4. Analizar la información recabada a la luz de las categorías analíticas y emergentes.
5. Proponer un conjunto de recomendaciones derivadas de los resultados del estudio de caso comparado.

Este documento está dividido en siete partes. En la primera, se presentan los antecedentes en los que se enmarca esta investigación. La segunda se concentra en los referentes conceptuales y metodológicos que la orientaron. La tercera presenta una caracterización de los estudios de caso seleccionados: el Modelo Educativo Flexible “Ciudad-escuela-ciudad territorio” del IDIPRON y la Estrategia Educativa Flexible implementada en la

---

<sup>2</sup> MEN (2014). Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno.

IED Gerardo Paredes. La cuarta da cuenta de las estrategias de recolección de información cualitativa implementadas. La quinta presenta el proceso de sistematización y codificación que se derivó del trabajo de campo realizado. La sexta da cuenta de los resultados del estudio de caso comparativo. Este gran capítulo se encuentra, a su vez, dividido en siete grandes categorías analíticas. Finalmente, a manera de conclusión, en la séptima y última parte se exponen los aportes de los MEF/EEF al sistema escolar formal que se derivan de este estudio de caso comparativo.

## Antecedentes

Según María Victoria Narváez, los Modelos Educativos Flexibles surgieron en la década de los sesenta del siglo XX para ofrecer una educación de calidad a la población rural” (Narváez, 2018: 91), y con el paso del tiempo la oferta de MEF se fue diversificando y ampliando sus posibilidades en función de una estrategia viable de educación inclusiva. La iniciativa de los MEF, aclara esta autora, se integró activamente a la política educativa de los Gobiernos de Álvaro Uribe (2002-2010) en la formulación de su plan sectorial de educación llamado “Revolución Educativa” (...) De la misma manera, en los dos periodos de la Administración Santos no solo se mantuvo, sino que amplió esta iniciativa tanto en plan educativo desarrollado en (2010-2014) “la Política Educativa para la Prosperidad” y como en la política educativa Implementada en el periodo de 2014 al 2018 “Colombia la más educada” (Narváez, 2018, 92). De esta manera, de acuerdo con la Evaluación Institucional y de Resultados de la Estrategia Modelos Educativos Flexibles realizada por la firma consultora UT Econometría-SEI en el 2015, sostiene Narváez, “esta estrategia ha ampliado efectivamente las oportunidades educativas para los más pobres y vulnerables” (Narváez, 2018: 93).

Tal y como lo aclara el *Portafolio de modelos educativos*, documento producido en 2010 por la entonces Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el marco de la política de calidad, y tomando como base la experiencia en la aplicación de metodologías flexibles, el Ministerio presentó un conjunto de modelos educativos “diseñados con estrategias escolarizadas y semiescolarizadas, procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje, metodologías flexibles, diseño de módulos con intencionalidad didáctica, articulación de recursos pedagógicos, desarrollo de proyectos pedagógicos productivos y a través de la formación de docentes y el compromiso comunitario, [que] fortalecen el ingreso y la retención de la población en el sistema”<sup>3</sup>.

En efecto, según el documento, esta necesidad surgió del diagnóstico del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 “*Hacia un Estado Comunitario*”, que puso en evidencia las

---

<sup>3</sup> MEN (2010). *Portafolio de Modelos Educativos*, p.4.

inequidades del sistema educativo que se veían reflejadas no sólo en problemas de *cobertura*, sino de *calidad y eficiencia* con marcados contrastes entre las zonas urbanas y rurales. La *Revolución Educativa* planteada por el gobierno de entonces buscaba orientar acciones en estos tres frentes. La implementación de distintos modelos educativos<sup>4</sup> hizo así parte de las acciones trazadas por dicha Revolución Educativa en el marco de la política de calidad y con ellos se buscaba atender de manera prioritaria a la “población rural dispersa y urbano-marginal, a los grupos étnicos-indígenas, afro colombiano, raizal y gitanos-, a la población de frontera, a los niños y jóvenes afectados por la violencia, a la población en riesgo social y a la población iletrada en alto grado de vulnerabilidad”<sup>5</sup>. Así, se reconocían las necesidades y especificidades de estas poblaciones y se ofrecía un portafolio de modelos de educativos pertinentes que respondieran, de manera diferenciada, a sus retos de acceso y de permanencia en el sistema escolar.

Hoy en día, los Modelos Educativos Flexibles acompañados pedagógicamente para su consolidación, o evaluados para su aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), son trabajados desde la Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa que, a su vez, hace parte de la Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media del MEN. Desde allí, se ratifica la definición de *Modelos Educativos Flexibles* (MEF), como

propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional. Estos modelos se caracterizan por contar con una propuesta conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen. También cuenta con procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento definidos, además de materiales didácticos que guardan relación con las posturas teóricas que las orientan (MEN, 2016)<sup>6</sup>

Tal y como se advierte en esta definición, los MEF son *propuestas* de carácter pedagógico que se adaptan a las necesidades específicas de las poblaciones vulnerables a las que se dirigen. Por vulnerabilidad poblacional, en este contexto, se entiende, como ya se

---

<sup>4</sup> En este documento del MEN aparecen los siguientes modelos educativos: aceleración del aprendizaje, escuela nueva, postprimaria, telesecundaria, servicio de educación rural-SER, programa de educación continuada-CAFAM, Sistema de Aprendizaje Tutorial-SAT, y las propuestas educativas para jóvenes y adultos: A crecer y Transformemos. En: MEN (2010). Portafolio de Modelos Educativos.

<sup>5</sup> MEN (2010). Portafolio de Modelos Educativos, p.4.

<sup>6</sup> <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340087:Introduccion>

mencionó, a la población rural dispersa y urbano-marginal, a los grupos étnicos-indígenas, afro colombiano, raizal y gitanos, así como a la población de frontera y los niños, niñas y jóvenes afectados por la violencia, a la población *en riesgo social* y a la población iletrada en alto grado de vulnerabilidad.

Por su parte, a nivel de la Secretaría de Educación Distrital, no se hace referencia a los MEF como Modelos, sino como *Estrategias Educativas Flexibles* que también están enmarcadas en el cumplimiento de los principios de cobertura, calidad, pertinencia y permanencia de la población estudiantil que requiere adelantar procesos de enseñanza-aprendizaje que se ajusten a sus necesidades “de tiempo, ubicación geográfica y condiciones específicas”<sup>7</sup>

En este punto, vale la pena señalar que, si bien el Ministerio se refiere a ellos como *Modelos*, y la Secretaría de Educación del Distrito como *Estrategias*, estos no solo comparten o están amparados por una misma política educativa regida por principios de mejoramiento de la calidad y de la cobertura educativa, sino que ambos aspiran ofrecer alternativas de educación formal que respondan a las necesidades de poblaciones diversas o en “condiciones de vulnerabilidad”. Llamo la atención en el hecho de que, si bien se adaptan o adecúan a las necesidades de estas poblaciones, no por ello dejan de ser modelos de educación formal.

En algunos casos, como se verá, estos modelos tienen distintos alcances y medios para su implementación y en la mayoría resulta difícil poner en evidencia cuándo, en efecto, constituyen un modelo educativo flexible, y cuándo son, a lo sumo, una estrategia o proyecto que surge para atender una necesidad educativa puntual. Atendiendo a la definición del MEN, los modelos educativos flexibles deberían contar con una “propuesta conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen”<sup>8</sup>. Sin embargo, algunos de las propuestas educativas concebidas como flexibles, adolecen de estas características y más bien adquieren el carácter de un programa con material educativo que los docentes que así lo consideren pertinente pueden descargar de la página del MEN e implementar en sus aulas de clase.

---

<sup>7</sup> [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/gestion-educativa/estrategias-educativas-flexibles](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/estrategias-educativas-flexibles)

<sup>8</sup> <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340087:Introduccion>

Esto ocurre así quizás por la dificultad misma que supone planear y ejecutar acciones de política pública que tengan como propósito impactar procesos complejos como, en este caso, el acceso y permanencia de poblaciones vulnerables en el sistema escolar. En este sentido, este documento se acoge a la definición de política pública propuesto por Tamayo Sáenz (1997) y citado en el documento Planificación de políticas, programas y proyectos sociales de la UNICEF (2012). Allí se aclara que las políticas públicas son un conjunto de objetivos, decisiones y acciones llevadas a cabo por un gobierno para solucionar determinados problemas, pero que estas no son el “resultado de un proceso lineal, coherente y necesariamente deliberado de diseño o formulación, sino que es objeto de un proceso social y político que configura un campo en disputa” (UNICEF, 2012).

Las políticas públicas se cristalizan, aclara la UNICEF, en programas y proyectos a los que se les asigna recursos para su puesta en marcha. Los programas están conformados por un conjunto de proyectos que persiguen objetivos comunes y establecer prioridades de intervención. De esta manera, los proyectos “pueden ser definidos como la unidad mínima de asignación de recursos para el logro de uno o más objetivos específicos” (UNICEF, 2012:14). A la luz de estas definiciones, sería posible pensar, por ejemplo, que los Modelos Educativos Flexibles son un programa que está enmarcado en una política pública educativa que “surgió” o se institucionalizó en el marco de la *Revolución Educativa*, y que se compone de un sinnúmero de programas y proyectos para responder a la necesidad educativa de las poblaciones vulnerables.

El barrido de Modelos Educativos Flexibles-MEF- que sigue a continuación puede servir a la postre para ejemplificar, en algún grado, el hecho de que la implementación de las políticas públicas no responde a un proceso lineal en el que se parte de una definición amplia de MEF dada por el MEN que posteriormente se traduce en proyectos que se implementan de manera “lineal”, “coherente” y necesariamente “deliberada”. Al ser objeto de un proceso social y político, recordemos, las políticas públicas configuran un campo en disputa. Un campo que, por tanto, sufre acomodados, reajustes y en el que logran consolidarse iniciativas de largo alcance y trayectoria, pero también en el que “surgen” apuestas cuyo impacto y tiempo de implementación es apenas perceptible en términos de los objetivos que se traza y de cara a la esfera de lo público que esperan impactar.

A continuación, revisaremos algunos de los programas, estrategias y/o proyectos impulsados por el Ministerio de Educación Nacional y por la Secretaría de Educación del Distrito como Modelos Educativos Flexibles (en el caso del MEN) y como Estrategias Educativas Flexibles (en el caso de la Secretaría de Educación del Distrito).

## Modelos impulsados por el MEN

En el documento portafolio de modelos educativos del MEN (2010), ya mencionado, aparecen los siguientes modelos: Aceleración del aprendizaje, Escuela Nueva, PostPrimaria, Telesecundaria, Servicio de Educación Rural-SER, Programa de Educación continuada-CAFAM y Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT<sup>9</sup>. La siguiente tabla ilustra información general sobre la población, la edad, el nivel educativo que cubre y el propósito general de cada uno de estos programas:

*Tabla 1: Modelos Educativos MEN (2010)*

---

<sup>9</sup> Adicionalmente, este documento menciona, no dos Modelos, sino dos propuestas educativas adicionales para jóvenes y adultos: A Crecer y Transformemos. A Crecer es una propuesta educativa de ciclos lectivos especiales integrados de alfabetización y educación básica primaria de jóvenes y adultos en el departamento de Arauca. Está dirigida a jóvenes de 13 años en adelante de áreas rurales y urbano marginales a quienes se les ofrece cartillas de aprestamiento inicial para matemáticas y lecto-escritura. Transformemos, por su parte, es un modelo pedagógico que desarrolla la educación básica y media a través de un proyecto educativo institucional que integra las diferentes áreas del saber con el contexto donde habitan los estudiantes y las comunidades de las áreas rurales y urbano marginales del Norte de Santander.

Modelos educativos MEN (2010)	Información básica	Población	Edad	Nivel educativo
<b>Aceleración del aprendizaje</b>	Modelo escolarizado de educación formal que se imparte en un aula de la escuela regular, los beneficiarios deben saber leer y escribir.	Niños niñas y jóvenes	Extraedad	Básica Primaria
<b>Escuela Nueva</b>	Modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano marginales.	Niños y niñas	7-12 años	Básica Primaria
<b>Postprimaria</b>	Modelo escolarizado de educación formal, desarrolla las áreas obligatorias del currículo, proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos, con un docente por grado como facilitador del proceso de aprendizaje.	Niños, niñas y Jóvenes	12-17 años	Básica Secundaria
<b>Telesecundaria</b>	Modelo escolarizado de educación formal, desarrolla las áreas obligatorias del currículo, proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos, con un docente por grado como facilitador del proceso de aprendizaje.	Niños, niñas y Jóvenes	12 - 17 años	Básica Secundaria
<b>Servicio de educación rural-SER</b>	Modelo educativo semi-presencial, desarrolla los CLEIs a partir de procesos de investigación, en el marco del decreto 3011 del 1997	Jóvenes y adultos	Las personas con edades de 13 años y más que no han ingresado a ningún grado del ciclo de básica primaria o hayan cursado como máximo los tres primeros años. Las personas con edades de 15 años o más que hayan finalizado el ciclo de educación básica primaria y demuestren que han estado por fuera del servicio público formal	Básica Secundaria y media
<b>PROGRAMA DE EDUCACIÓN CONTINUADA - CAFAM-</b>	Es un modelo educativo no formal, abierto, flexible y semi escolarizado, centrado en el aprender a aprender y se desarrolla con materiales propios.	Jóvenes y adultos	Las personas con edades de 13 años y más que no han ingresado a ningún grado del ciclo de básica primaria o hayan cursado como máximo los tres primeros años. Las personas con edades de 15 años o más que hayan finalizado el ciclo de educación básica primaria y demuestren que han estado por fuera del servicio público formal dos años o más. Artículo 16 y 17 del decreto 3011/97	Alfabetización, básica primaria, secundaria y media.
<b>SISTEMA DE APRENDIZAJE TUTORIAL - SAT</b>	Es un modelo educativo semi-escolarizado, flexible, formal, organizado en tres niveles y cada uno cubre dos grados académicos.	Jóvenes y adultos	Las personas con edades de 15 años o más que hayan finalizado el ciclo de educación básica primaria y demuestren que han estado por fuera del servicio público formal dos años o más. Artículos 17 decreto 3011/97	Básica Secundaria y media

De estos programas, vale la pena resaltar varios asuntos. El primero, que de los siete (7) programas que se referencian en esta tabla (*Tabla 1*), según la página Web del Ministerio de Educación, solo parecen continuar los cuatro (4) primeros. Adicionalmente, se cuenta con los programas: Retos para Gigantes, Caminar en Secundaria y Nivelemos. La siguiente tabla (*Tabla 2*) da cuenta de las generalidades de estos tres (3) programas adicionales:

*Tabla 2: Modelos Educativos Flexibles MEN (2021)*

Modelos educativos MEN	Información básica	Población	Edad	Nivel educativo
<b>Retos para Gigantes: Transitando por el Saber</b>	Este modelo es una estrategia de educación para estudiantes de transición a quinto grado, que por razones de enfermedad, accidentes o convalecencia, permanecen largos periodos de tiempo hospitalizados y no pueden asistir al aula de clases de forma regular.	Niños, niñas y jóvenes	Menores de 18 años	Transición y Básica primaria (1º a 5º)
<b>Caminar en secundaria</b>	Estrategia de nivelación de estudiantes de la zona rural que permita, por un lado, garantizar la permanencia y regreso de aquellos estudiantes que por encontrarse en condición de extraedad han abandonado el sistema educativo y, por otro lado, brindar herramientas que permitan que los jóvenes se nivelen en cuanto a su edad y grado y continúen sus estudios.	Jóvenes en extraedad de sexto a noveno grado	13 años en adelante	Básica secundaria (6º a 9º )
<b>Nivelemos</b>	La colección Nivelemos es una estrategia didáctica y pedagógica para acompañar a los docentes en sus aulas de clase, cuando se enfrentan a situaciones que requieren apoyar a sus estudiantes en los conceptos y procesos esenciales de las áreas de Lenguaje y Matemáticas, en cada uno de los grados de Transición a Quinto grado.	Estudiantes en aulas regulares desde Transición hasta grado quinto	5- 11 años	Transición y básica primaria

El segundo aspecto es que, tal y como se observa, con excepción de los programas que no aparecen referenciados como programas activos o vigentes actualmente en la página del Ministerio de Educación, y que también contemplaba como beneficiarios a la población adulta mayor de 18 años (Servicio de Educación Rural-SER, Programa de Educación Continuada - CAFAM. Y Sistema de Aprendizaje Tutorial-SAT-), la gran mayoría está dirigida a niños, niñas y jóvenes menores de 18 años de edad y con énfasis especial en las poblaciones rurales. Además de esta población, las poblaciones vulnerables que aparecen allí como receptoras de estos programas también incluyen, como en el programa Retos para Gigantes, a estudiantes de transición y básica primaria que se encuentran en centro hospitalario, o los estudiantes

extraedad que por distintas razones no han logrado culminar básica primaria o secundaria. En todos los casos, aunque apelando a distintas estrategias o modalidades de atención que oscilan entre la disposición de material didáctico y pedagógico como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el ofrecimiento de modelos educativos más consolidados (como el caso de Escuela Nueva), la implementación de estos modelos pasa necesariamente por las pautas trazadas por el sistema de escolarización formal. En este sentido, llama la atención, por ejemplo, que el Programa de educación no formal, abierto y semi- escolarizado de Educación Continuada- CAFAM, parezca haber desaparecido, al igual que los programas semi-presenciales y/o semi-escolarizados, del Servicio de Educación Rural -SER- y del Sistema de Aprendizaje Tutorial -SAT-.

Un tercer aspecto que es necesario tener en consideración es la gran variedad de apuestas cobijadas bajo la misma categoría de Modelos Flexibles promovida por el MEN. Al respecto, aparecen como Modelos Flexibles, por ejemplo, tanto un programa como *Nivelemos* que es una colección de textos que ofrece herramientas pedagógicas a los docentes para apoyarlos en sus procesos de enseñanza de las matemáticas y del lenguaje, como el modelo *Escuela Nueva*. El modelo Escuela Nueva, llamado durante muchos años *Programa Escuela Nueva*,

en los últimos años se le ha venido considerando como un *modelo educativo* (...) Un *modelo educativo* es un todo conceptual estructurado, creado socialmente para visualizar, representar, comprender y hacer seguimiento de las variables que intervienen en los procesos educativos. Actualmente se considera Escuela Nueva como un modelo educativo porque presenta de manera explícita una propuesta pedagógica (activa), una propuesta metodológica (cuenta con un componente curricular, uno organizativo administrativo, uno de interacción comunitaria) y una propuesta didáctica (cartillas con unidades y guías, las cuales desarrollan una secuencia didáctica). Estos componentes son coherentes entre sí y hacen de Escuela Nueva un modelo pertinente para atender necesidades del país; le permiten desarrollar algunas de las políticas, planes y proyectos sociales, ofrecer educación básica completa con calidad y equidad y cumplir las metas de atención a los niños y niñas de la zona rural dispersa<sup>10</sup>.

De esta manera, Escuela Nueva hace parte de los modelos de educación formal y estructurada para el país, que tras cerca de 50 años de implementación, es reconocida, hoy en día, como una alternativa pedagógica pertinente para la formación de niños y niñas en

---

<sup>10</sup> El subrayado es mío. MEN. Manual de implementación de Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I. 2010, p. 9.

áreas rurales del país. Entre otros principios pedagógicos del modelo se encuentran la individualización, el desarrollo progresivo, el antiautoritarismo, el afecto y la adaptabilidad.

El concepto de adaptabilidad en Escuela Nueva es parte de la estructura misma de la metodología, siendo incluso anterior al modelo como tal. Los modelos flexibles se caracterizan por su capacidad de adaptarse a su entorno y a las condiciones específicas de la población que atienden. Están diseñados para cambiar y ofrecer las mejores posibilidades de acuerdo con su contexto. Si bien las guías de Escuela Nueva son un referente importante de trabajo, debe quedar claro que no son la única manera y que su contenido puede ser adaptado, si se considera necesario. El currículo de las instituciones está definido de manera concreta en el PEI y las guías de Escuela Nueva son una herramienta para cumplir ese PEI, están diseñadas para enriquecer la experiencia educativa, pero no son una camisa de fuerza a la que se deban ceñir todos los procesos pedagógicos<sup>11</sup>.

De esta manera, es posible hacer referencia al modelo Escuela Nueva como un Modelo Educativo Flexible, propiamente: se adapta a las necesidades de la población a la que se dirige, tiene una propuesta conceptual y metodológica, y va más allá de la didáctica o la implementación de cartillas y recursos de apoyo a la labor docente, entre otros aspectos necesarios para ser tipificado como tal. La adaptabilidad del modelo, componente que está en el origen del mismo desde sus inicios, antecede y se equipara así a lo que hoy en día se reconoce como MEF. Sin embargo, tal y como se advierte por los descriptores de programas similares promovidos por el Ministerio de Educación Nacional como MEF de las *Tablas 1 y 2*, no todos tienen los mismos componentes o alcances de Escuela Nueva para ser reconocidos en cuanto tal. Unos, como Nivelemos, se quedan en el nivel de la didáctica y el ofrecimiento de recursos pedagógicos disponibles para los maestros y maestros que desean implementarlos.

Es por esta razón que encontramos, por ejemplo, en el Manual de implementación de *Caminar en Secundaria*, una estrategia para la permanencia en la educación básica y secundaria de los jóvenes de las zonas rurales, la siguiente aclaración:

(...) es necesario ratificar que la Estrategia no constituye en sí misma un modelo educativo flexible y que su intención se centra en dar respuesta a un problema concreto de la realidad educativa de algunos establecimientos (jóvenes en extraedad). En esta dirección, la estrategia debe ser asumida de manera flexible en los PEI, de tal modo que se la aplique temporalmente cuando el problema de extraedad así lo amerite<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> *Íbid*, p.21

<sup>12</sup> MEN. Manual de implementación *Caminar en secundaria*. Estrategia para la nivelación de los estudiantes en extraedad de básica secundaria en establecimientos educativos del sector rural, 2010, p. 35.

Un cuarto aspecto que vale la pena tener presente es que, es probable que deba pasar mucho tiempo antes de que un Modelo Educativo Flexible se consolide como tal. De allí que, por ejemplo, gracias al largo tiempo de implementación del Modelo Escuela Nueva, haya sido posible adaptarlo y replicarlo en entornos poblacionales diversos. Al respecto vale la pena mencionar, por ejemplo, la implementación del proyecto Escuela Nueva-Escuela y Desplazamiento que tenía por objeto capacitar “a los docentes de las zonas afectadas por la violencia o en situación de desplazamiento para contribuir a la recuperación física, psicológica y la reintegración de los niños, niñas y jóvenes”<sup>13</sup> de poblaciones rurales y urbano marginales. O el proyecto, Escuela Nueva-Círculos de Aprendizaje, que fueron concebidos como “ambientes de aprendizaje que operan en espacios comunitarios donde la escuela sale del aula y amplía su influencia social, articulados a escuelas-madre que son escuelas oficiales con las cuales comparten actividades tanto para los alumnos y docentes, con atención personalizada y multigrado en grupos de 12”<sup>14</sup>, o el proyecto Escuela Nueva orientada a la población del litoral pacífico. Estos dos últimos implementados a comienzos del 2000, en asocio con la Agencia Internacional para el Desarrollo-USAID/AID y la Organización Internacional de las Migraciones-O.I.M, entre otras organizaciones internacionales.

Finalmente, en quinto lugar, llaman la atención los reacomodos, los proyectos que se van eliminando (Servicio de Educación Rural -SER-; Programa de Educación Continuada-CAFAM-; Sistema de Aprendizaje Tutorial- SAT), así como los que van siendo aprobados como MEF por parte del Ministerio de Educación Nacional: Retos para Gigantes, Caminar en Secundaria y Nivelemos. Pero también, por ejemplo, la permanencia de algunos programas que como el de Telesecundaria van siendo modificados para dar origen a “nuevas” estrategias como la de Secundaria Activa. La Telesecundaria es “una propuesta educativa de educación básica secundaria dirigida a jóvenes de 12 y 17 años. Integra diferentes estrategias de aprendizaje en el marco de una propuesta educativa activa, donde la televisión educativa cambia los paradigmas tradicionalmente considerados frente a la construcción de procesos de pensamiento en alumnos y docentes. Armoniza la educación presencial con educación a distancia a partir de la utilización de medios de comunicación”<sup>15</sup>. Este programa, tal y como

---

<sup>13</sup> MEN. Portafolio de Modelos Educativos, 2010, página 46.

<sup>14</sup> *Íbid*, p.47.

<sup>15</sup> MEN. Portafolio de Modelos Educativos, 2010, página 26.

se especifica en una cartilla de implementación de Secundaria Activa, “Es el resultado de la actualización y cualificación del modelo educativo Telesecundaria, en su versión colombiana (1999-2002), que a su vez fue adaptado de los módulos de Telesecundaria Mexicana por parte del Ministerio de Educación Nacional”<sup>16</sup>. Las actividades de este Modelo Educativo Flexible, fueron seleccionadas por el Ministerio de Educación como parte de las acciones de contención sobre la emergencia del Covid-19 para brindar herramientas, según lo propuesto en los Estándares Básicos de Competencias, para que los estudiantes continuaran “con su proceso educativo de forma autónoma y desde la comunidad de su hogar”<sup>17</sup>. Este dato es interesante toda vez que ilustra las múltiples maneras en que un MEF puede ser adaptado según las condiciones contextuales del momento.

En documentos más recientes del Ministerio de Educación, se encuentran otros modelos educativos para la educación media rural (Media Rural con énfasis en aprendizajes productivos (MEMA) y Media Rural con Profundización en Educación para el Trabajo). También aparecen otros programas de Educación para Jóvenes y Adultos (*Grupos Juveniles Creativos*, dirigido a jóvenes y adultos entre 15 y 26 años de edad en situación de desplazamiento, o alta vulnerabilidad, en cualquier momento del año lectivo, sobre el que volveré más adelante, y *Bachillerato Pacicultor*, dirigido a estudiantes a partir de los 15 años y enfocado en la profundización de la cultura para la paz, la vida y la convivencia)<sup>18</sup>. Este último programa es una iniciativa de la Organización para la Paz, una entidad que promueve el diálogo pedagógico desde la paz como cultura de transformación. En su página Web, se afirma que *Bachillerato Pacicultor*

es un programa de educación flexible que atiende específicas que experimentan poblaciones vulnerables. Está orientado a facilitar que jóvenes y adultos/as obtengan el título de bachilleres y sean gestores Pacicultores. Ello significa que los/as beneficiarios/as reconstruyen sus proyectos de vida mientras acceden al título de bachilleres, centrando su atención en propiciar habilidades para la vida y la convivencia, para generar la transformación cultural en comunidad, superando violencias y previendo comportamientos de riesgo como la vinculación a la guerra, a la delincuencia y a otras formas de acción violenta.

---

<sup>16</sup> MEN. Secundaria Activa, 2012.

<sup>17</sup> En: aprender digital. Secundaria activa: <https://movil.colombiaaprende.edu.co/node/67>

<sup>18</sup> Se trata de una presentación con información general sobre MEF, a manera de bullets dados en un Power Point. No es precisa la fecha de su elaboración. En: MEN. Modelos Educativos Flexibles. Estrategia educativa con calidad para poblaciones diversas y en condición de vulnerabilidad. Orientaciones para su diseño, implementación y evaluación. SITEAL, UNESCO, 2018.

El Bachillerato Pacicultor se inserta en la comunidad de las y los estudiantes. Son los docentes – tutores quienes se trasladan a los barrios, casas y comunidades donde viven los estudiantes, algunos han llamado este programa “educación a domicilio”, porque uno de los aspectos más importantes es entender la escuela como un espacio itinerante, flexible y abierto al aprendizaje en y con la comunidad.

Razón por la cual se generan condiciones favorables para el establecimiento de la población desplazada en los entornos de llegada (receptores) y se ayuda a superar prejuicios por parte de la población que los acoge<sup>19</sup>.

A pesar de esta descripción, no queda del todo claro hasta qué punto Bachillerato Pacicultor es, en efecto, un Modelo Educativo Flexible reconocido como tal por el Ministerio. Lo que sí queda, luego de este barrido de programas y proyectos impulsados por el MEN, es la sensación de una gran dispersión de fuentes de información y de que resulta difícil saber, a ciencia cierta, realmente cuáles de estos programas se encuentran vigentes hoy en día y cuáles son Modelos, propiamente. Esto puede ocurrir, bien porque la información oficial del Ministerio de Educación a través de su página Web no se encuentra actualizada y/o porque no hay documentos recientes producidos por el MEN en los que se divulguen iniciativas recientes por él lideradas en esta materia.

## Estrategias impulsadas por la SED

Tal y como se mencionó, los programas y proyectos impulsados por la Secretaría de Educación del Distrito, lo son bajo la denominación Estrategias Educativas Flexibles. La siguiente tabla (*Tabla 3*), ilustra las líneas temáticas con las que cuenta la SED, y que aparecen en su página Web:

*Tabla 3: Estrategias Educativas Flexibles SED*

---

<sup>19</sup> Bachillerato pacicultor. Sobre el programa y su pedagogía. En: <https://www.obserpaz.org/bachillerato-pacicultor>

Estrategias Educativas Flexibles SED	Información básica	Población	Impacto
<b>Educación para personas jóvenes y adultas</b>	Esta es una apuesta para que quienes no han culminado sus estudios puedan avanzar en su proceso educativo sin discriminación alguna, con estrategias educativas flexibles, pertinentes y diferenciales. El programa trabaja en pro de la cualificación de los docentes y la garantía de las condiciones para ofrecer una educación de calidad para todas y todos.	Pueden acogerse a esta estrategia jóvenes que, cumpliendo 13 años, no han accedido al nivel de básica primaria, así como aquellos que, teniendo por lo menos 15 años de edad, no han iniciado la básica secundaria. Esta estrategia educativa se adelanta en 59 colegios en jornadas nocturna y fines de semana.	Esta estrategia educativa se adelanta en 59 colegios en jornadas nocturna y fines de semana.
<b>Atención educativa a estudiantes en extraedad</b>	La atención educativa a estudiantes en extraedad, se realiza a través del programa "Volver a la Escuela", cuyo objetivo es atender las necesidades académicas particulares de niñas, niños y jóvenes, garantizar su acceso y continuidad en el sistema educativo y nivelar su desfase edad-grado existente.	Niños o jóvenes que tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio esperada para cursar un determinado grado.	El programa está presente en 74 colegios de 19 localidades del Distrito, se ha venido consolidando a través de planes estratégicos en tales instituciones y se desarrolla mediante tres niveles: procesos básicos (Grado cero), Aceleración primaria (De 1° a 5°) y Aceleración Secundaria (De 6° a 9°).
<b>Aulas Refugio</b>	Esta estrategia es una acción afirmativa de articulación intersectorial entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y la Secretaría Distrital de la Mujer que está concebida desde un enfoque diferencial con perspectivas de género y derechos para facilitar, por intermedio de una estrategia metodológica de educación flexible, la permanencia y promoción, de niños, niñas y adolescentes víctimas de violencia intrafamiliar o del conflicto armado, en el sistema de educación formal para contribuir a la construcción y reconstrucción de sus proyectos de vida.	Niños y niñas y adolescentes menores de edad, hijos e hijas de mujeres víctima de violencias de género y/o en el contexto del conflicto armado que son acogidos bajo medida de protección judicial en Casas Refugio de la Secretaría Distrital de la Mujer.	Sin datos
<b>Aulas Hospitalarias</b>	Son espacios de aprendizajes que se encuentran inmersos en un ambiente hospitalario, a través de una estrategia de cobertura, calidad, pertinencia y equidad, que permite brindar un apoyo pedagógico y escolar en el ámbito de la educación formal para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes hospitalizados y/o con incapacidades que, por su condición de enfermedad, requieren de ambientes de aprendizaje que favorezcan su desarrollo cognitivo, emocional y psicosocial.	Niños, niñas o adolescentes deben estar hospitalizados o con incapacidad y es su médico pediatra quien autoriza, con el aval del padre o madre de familia, que pueda ser atendido pedagógicamente por los docentes del programa.	Sin datos
<b>Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes</b>	Es el conjunto de normas, actividades, instituciones y personas que trabajan en equipo para investigar y decidir las acciones a seguir con las y los adolescentes de 14 a 18 años que han cometido algún delito (Ley 1098 de 2006) o que se han involucrado en situaciones Tipo III (Ley 1620 de 2013).	Adolescentes de 14 a 18 años que han cometido algún delito (Ley 1098 de 2006) o que se han involucrado en situaciones Tipo III (Ley 1620 de 2013): acoso escolar, ciberacoso, hurto, daño en bien ajeno, lesiones personales, extorsión, secuestro, homicidio, comercialización de estupefacientes y abuso sexual.	La Secretaría de Educación del Distrito cuenta con la Línea del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, y desde allí se adelantan varias acciones entre las que están "Implementar estrategias y metodologías educativas flexibles y pertinentes de atención educativa formal para adolescentes y jóvenes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes".

De estos programas, se resaltan los siguientes aspectos. El primero, la diversidad de poblaciones a las que se dirigen y entre las que se encuentran, no solo los estudiantes extraedad, sino aquellos cuyas madres han sido víctima de la violencia intrafamiliar y/o el conflicto armado y los adolescentes entre 14 y 18 años de edad que han cometido algún delito y hacen parte del Sistema de Responsabilidad Penal, sobre el que nos detendremos en la siguiente sección de este documento. También, de manera similar el programa Retos para gigantes del MEN, aparece aquí como población a la que se dirigen las Estrategias Educativas Flexibles de la SED, los niños, niñas y adolescentes que deben permanecer en centros hospitalarios por largos periodos de enfermedad. A diferencia de la población a la que se dirigen los MEF del MEN, la diversidad poblacional que impacta la SED con sus Estrategias Educativas Flexibles y, por obvias razones, no está concentrada en el cierre de brechas urbano-rurales. A grandes rasgos podría afirmarse que la población a la que se dirige la SED es urbano-marginal y que allí incorpora de manera específica, y también a diferencia del MEN, a aquellos adolescentes en conflicto con la ley por situaciones Tipo III (ley 1620 de 2013): acoso escolar, ciber acoso, hurto, daño en bien ajeno, lesiones personales, extorción, secuestro, homicidio, comercialización de estupefacientes y abuso sexual.

Un segundo aspecto es que, a diferencia del Modelo Escuela Nueva del MEN, por ejemplo, las estrategias de la SED no parecen estar articuladas alrededor de un modelo educativo propiamente dicho, sino más bien en función de los grupos poblacionales que aspiran a atender. En esta medida, por ejemplo, carecemos de información sobre los modelos educativos y las metodologías que orientan las estrategias *Educación para personas jóvenes y adultas* y *Atención educativa a estudiantes en extraedad*. Se sabe, sin embargo que, en el primer caso, esta estrategia opera en las jornadas nocturna y de fin de semana y que en el 2018 la SED dispuso cerca de 8 mil cupos para aquellos adultos, jóvenes y personas de la tercera edad que quisieran continuar con sus estudios<sup>20</sup>. Este proceso, tal y como afirma la página, se dio en el marco de la Ruta de Acceso y Permanencia del Distrito, implementada por la alcaldía de Enrique Peñalosa, que tenía como propósito vincular a más de 10 mil niños, niñas y jóvenes en extra edad con atención pertinente en modelos educativos flexibles. En esta misma línea se encuentra el programa *Volver a la escuela*, que busca, a través de

---

<sup>20</sup> En: [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/node/4625](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/4625)

metodologías de nivelación (procesos básicos, aceleración primaria y aceleración secundaria) restituir el derecho de quienes se han alejado del sistema<sup>21</sup>

El tercer aspecto, se trata de la alianza que teje la Secretaría de Educación del Distrito, en este caso, con la Secretaría Distrital de la Mujer, para atender a la población de Niños y niñas y adolescentes menores de edad, hijos e hijas de mujeres víctima de violencias de género y/o en el contexto del conflicto armado que son acogidos bajo medida de protección judicial en Casas Refugio de la Secretaría Distrital de la Mujer. Esta estrategia de *Aulas refugio*, junto con el programa de *Bachillerato pacicultor*, serían de las pocas que de manera explícita parecieran estar atendiendo el cumplimiento del derecho a la educación de población de los niños, niñas y jóvenes afectados por la violencia o, como en el caso de *Bachillerato pacicultor*, que estarían enfocadas en generar una cultura de paz y condiciones favorables para el desarrollo de población desplazada.

Finalmente, aunque no hace parte de la lista de estrategias de la SED presentada en la *Tabla 3*, es necesario mencionar que también existen los *Grupos juveniles creativos*, dirigidos a jóvenes en situación de vulnerabilidad entre los 16 y los 24 años de edad. Esta estrategia promueve el regreso a las aulas bajo un “modelo de educación flexible en el que hay un común denominador: sueños que se cumplen en la escuela”<sup>22</sup>. Tal y como lo indica la página de la SED, este modelo educativo fue desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional en 2005 en asocio con la Organización Internacional para las Migraciones OIM, el Consejo Noruego para Refugiados y la Secretaría de Educación de Soacha. Su propósito consiste en “garantizar el acceso y la permanencia a una población que por su situación de vulnerabilidad le es muy difícil realizar sus estudios de forma regular”<sup>23</sup>. Entre esta población se encuentran, por ejemplo, jóvenes mujeres que abandonaron el estudio por trabajo y/o por la maternidad. En el 2016, “983 jóvenes entre los 16 y los 24 años de edad, distribuidos en 8 colegios del Distrito de las localidades de Bosa, Kennedy, Rafael Uribe, San Cristóbal, Suba, Usaquén y Engativá, [hacían] parte de esta estrategia”<sup>24</sup>.

Según la página Web Colombia aprende, la mayoría de jóvenes entre 13 y 26 años que se vincula a este modelo “presenta situación de vulnerabilidad. Estos jóvenes con quienes se

---

<sup>21</sup> SED. Dirección de inclusión e integración de poblaciones. Documento sin fecha.

<sup>22</sup> SED. Grupos juveniles creativos, una estrategia diseñada para cumplir sueños. En: [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/node/5463](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5463)

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> *Ibid.*

trabaja están en una etapa de capital importancia en la que se consolida la identidad y se construyen los proyectos de vida”<sup>25</sup>. Esta estrategia, aclara este sitio Web, responde a los lineamientos y estándares curriculares establecidos por el MEN y los participantes son titulados bajo el reconocimiento legal de la institución y del modelo. En este caso, a la apertura, la integralidad, la interdisciplinariedad y la pertinencia del modelo, se une la flexibilidad. Esta última se entiende como la oportunidad que tienen los estudiantes para “acceder al modelo en momentos diferentes al inicio de las actividades, gracias a los procesos de nivelación. Igualmente facilita la capacidad del modelo para adaptarse a las diferentes condiciones de trabajo en cuanto a horarios y espacios”<sup>26</sup>. Inicialmente este modelo se implementaba a través de procesos de selección pública contratados por el MEN. Actualmente, el modelo “se encuentra a disposición de las secretarías de educación que lo requieran y el MEN presta asistencia técnica a aquellas que lo requieran”<sup>27</sup>.

Es probable que, tal y como sucede con los modelos impulsados por el MEN, también existan tránsitos entre programas, cambios de nombres, unos que son eliminados y otros que van surgiendo a la luz de las nuevas necesidades e iniciativas en materia de formación en Modelos Educativos Flexibles de grupos poblacionales específicos. En este sentido, es muy posible, por ejemplo, que la estrategia *Grupos juveniles creativos* sea una versión actualizada de otra ya mencionada como una de las adaptaciones del modelo Escuela Nueva: *Escuela Nueva-Círculos de aprendizaje*. Esta estrategia fue implementada en 2005 con 152 grupos que cubrían 4600 niños(as) en 22 sedes educativas de altos de Cazucá en Soacha. Al igual que *Grupos juveniles creativos*, fue consolidada entre el MEN, la Secretaría de Educación de Soacha, la Agencia Internacional para el Desarrollo-USAID/AID y la Organización Internacional para las Migraciones- OIM, entre otras instituciones.

A la luz de estos posibles reacomodos, resulta difícil afirmar que la lista presentada aquí de estrategias impulsadas por la SED es exhaustiva. Sin embargo, vale la pena resaltar el hecho de que, con contadas excepciones, como esta de los *Grupos juveniles creativos*, pareciera haber puentes que comunican los programas, estrategias o proyectos impulsados por el MEN con aquellos promovidos por la Secretaría de Educación en materia de formación educativa flexible.

---

<sup>25</sup> <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/107560>

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> *Ibid.*

## Centros de Atención Especializada (CAE) del SRPA

Como se mencionó, la Secretaría de Educación del Distrito contempla dentro de sus estrategias educativas flexibles, la Línea del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. Tal y como se especifica en la página de la SED, el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) “es el conjunto de normas, actividades, instituciones y personas que trabajan en equipo para investigar y decidir las acciones a seguir con las y los adolescentes de 14 a 18 años que han cometido algún delito (ley 1098 de 2006) o que se han involucrado en situaciones Tipo III (ley 1620 de 2013)”<sup>28</sup>.

La Línea del SRPA adelanta desde la SED, acciones tales como:

- ✓ Implementar estrategias y metodologías educativas flexibles y pertinentes de atención educativa formal para adolescentes y jóvenes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.
- ✓ Generar y orientar estrategias y herramientas pedagógicas y psicosociales a las instituciones educativas distritales para el abordaje de las situaciones escolares asociadas al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, desde la promoción, la prevención, la atención y el seguimiento desde un enfoque diferencial y de garantía de derechos.
- ✓ Orientar la activación de la ruta pedagógica “Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes” en cuanto a ingreso, acceso, permanencia, prevención, abordaje inicial y transición de los estudiantes, en un trabajo con docentes y profesionales responsables de la práctica pedagógica, en torno a su manejo y aplicación desde un enfoque diferencial y de garantía de derechos.
- ✓ Generar estrategias pedagógicas para el abordaje de las problemáticas asociadas a las situaciones tipo III, estipuladas en el manual de convivencia en articulación con el comité de convivencia escolar. Hay que recordar que en el marco de la Ley 1620 de 2013 estas situaciones son: acoso escolar, ciber acoso, hurto, daño en bien ajeno, lesiones personales, extorción, secuestro, homicidio, comercialización de estupefacientes y abuso sexual.
- ✓ Articular con las Direcciones Locales de Educación acciones orientadas a fortalecer las redes y mesas estamentales en torno a la ruta pedagógica en el marco del SRPA<sup>29</sup>.

Si bien la página de la SED no especifica en qué, exactamente, consisten las “estrategias y metodologías educativas flexibles y pertinentes de atención educativa formal para adolescentes y jóvenes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes”, su enfoque de atención parece enfocarse en la prevención y abordaje de situaciones escolares que puedan estar vinculadas al SRPA, en la clarificación o activación de

---

<sup>28</sup> SED. Estrategias educativas flexibles. En: [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/gestion-educativa/estrategias-educativas-flexibles](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/estrategias-educativas-flexibles)

<sup>29</sup> *Íbid.*

la ruta pedagógica pertinente cuando así sea necesario y en el manejo de estrategias pedagógicas para abordar “situaciones tipo III, estipuladas en el manual de convivencia en articulación con el comité de convivencia escolar”.

Aunque de momento se desconozca, exactamente, cómo opera esta Línea del Sistema de Responsabilidad Penal de la SED, existe un Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015<sup>30</sup> que reglamenta a nivel nacional la prestación del servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), en concordancia con lo dispuesto en el Libro II de la Ley 1098 de 2006 y el Capítulo 5 del Título III de la Ley 115 de 1994. El servicio público educativo que se imparta a los adolescentes y jóvenes vinculados al SRPA, afirma el Decreto,

se prestará con el propósito de garantizar la vinculación y/o continuidad en el sistema educativo, para lo cual se organizará la oferta dirigida a desarrollar estrategias, modalidades diferenciadas e implementación de modelos educativos de acuerdo con la edad y grado académico, que respondan a las características del SRPA. Lo anterior, con observancia y el ejercicio de los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de competencias ciudadanas como parte del proceso pedagógico y restaurativo<sup>31</sup>.

La garantía de la vinculación y/o continuidad en el sistema educativo, parece así reposar de manera privilegiada en los Centros de Atención Especializada (CAE) a los que son remitidos los estudiantes que han cometido “situaciones tipo III”: acoso escolar, ciber acoso, hurto, daño en bien ajeno, lesiones personales, extorción, secuestro, homicidio, comercialización de estupefacientes y abuso sexual. Según el Observatorio del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes de la Universidad Nacional de Colombia, los adolescentes en conflicto con la Ley Penal en el Distrito Judicial de Cundinamarca son su mayoría hombres entre los 15 y los 20 años de edad que deben cumplir sanción en diferentes modalidades así determinadas por los diferentes juzgados. Estas modalidades incluyen libertad asistida, medio semicerrado externado, privación de la libertad en Centro de Atención Especializada (CAE) o lugares de paso o Centros Transitorios (CETRA) para el

---

<sup>30</sup> Al respecto, el Ministerio de Educación afirma que en el 2015 se materializó con el Decreto 2383 el trabajo conjunto con distintas mesas de trabajo como el SNBF, el SENA, Coldeportes y el Ministerio de Cultura con el propósito de establecer la ruta de trabajo articulada del MEN, las Secretarías de Educación a nivel municipal y el ICBF. Este Decreto, reglamenta la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA.

<sup>31</sup> MEN, 2015. Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015. En: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353407\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353407_recurso_1.pdf)

adolescente que ha infringido la norma penal. Una de las características que permiten identificar a las y los adolescentes dentro del Distrito Judicial de Cundinamarca, afirma el Observatorio,

es la reincidencia en faltas leves. En muchos casos, el hurto se convierte en una manera de obtener ciertos ingresos para las y los adolescentes, que en su camino y orientados desde su subjetividad, encuentran en dicha actividad una forma fácil de conseguir dinero *“Yo en realidad no me considero una amenaza, necesitaba plata. Me iba a poner a estudiar allá”*. Es necesario hacer énfasis en las diferencias que cada una de estas medidas implica; así, la percepción de los adolescentes también está marcada por el territorio en el cual se encuentran inmersos, por la temporalidad, por los regionalismos, por sus diferencias de sexo, etnia, raza, entre otras.<sup>32</sup>

Los CAE están distribuidos a lo largo y ancho del país y una de sus funciones consiste, tal y como en el caso del CAE “CreSer” de Amazonas, que atiende población adolescente indígena, y que está en articulación permanente con la Defensoría de Familia y con el ICBF, en brindar una formación académica “encargada de suplir los conocimientos adquiridos en la formación escolar. Del mismo modo reciben clases de manualidades, tejido y agricultura, siendo esta última la que mejor acogida tiene por parte de los adolescentes. El desarrollo del modelo pedagógico implementado por “CreSer” al interior del CAE requiere de un contacto permanente y directo entre operadores y adolescentes, a partir del cual se tejen interacciones que permitan el reconocimiento mutuo como seres humanos y sujetos con derechos”<sup>33</sup>

Esta modalidad de contratación de operadores o instituciones con proyectos pedagógicos definidos para la atención de esta población, se replica en instituciones tales como Zaragoza, en Soacha, la Escuela de trabajo El Redentor, la institución Luis Amigó, la Asociación integral para el desarrollo de Grupos Humanos, GRUPHUM, y la Comunidad Terapéutica Amigoniana San Gregorio, entre otras. Al igual que lo que ocurre con los modelos y estrategias educativas flexibles, es probable que estas instituciones vayan cambiando con el tiempo: unas clausurándose, otras abriéndose o modificando su nombre, directivas y/o directrices. La siguiente tabla (*Tabla 4*), presenta una lista (no exhaustiva) de algunos CAE que

---

<sup>32</sup> Acuña Vizcaya, Myriam López (2013). Grupo de Investigación Observatorio SRPA. La medida pedagógica como sanción en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (Ley 1098 de 2006 y 1453 de 2011). Estudio socio jurídico Distrito Judicial de Cundinamarca. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, p.79.

<sup>33</sup> *Ibid*, p.74

fue posible rastrear en distintas páginas del Ministerio de Educación y/o del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

**Tabla 4. Operadores Centros de Atención Especializada (CEA)**

Operador Centro de Atención Especializada SRPA	Información básica	Lugares en los que opera/operó
Zaragoza, en Soacha	Zaragoza era una cárcel que en 2011 “se convirtió” en un CAE para atender a 42 jóvenes que estaban dentro del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). Considerado por la Representante a la Cámara Ángela María Robledo como el “Guantánamo de los jóvenes” sería cerrado ese año por no cumplir con las condiciones de un Centro de Atención Especializada (CAE), según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2015).	Soacha
Escuela de trabajo El Redentor	CONGREGACION DE RELIGIOSOS TERCARIOS CAPUCHINOS DE NUESTRA SEÑORA DE LOS DOLORES, Bogotá. El Decreto 524 de 2014 Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Ordenó la adopción de medidas en el Centro de Atención Especializado - CAE Escuela de Trabajo “El Redentor” para la atención a jóvenes y adolescentes en conflicto con la Ley Penal. En el 2016 los sacerdotes capuchinos cedieron el manejo del reformatorio y tomó el mando el Instituto Psicopedagógico de Colombia - Ipsicol- con una fórmula que parecía haber fracasado: combinar mayores con menores de edad. De este centro se tiene conocimiento mediático en razón del hacinamiento y los continuos intentos de fuga.	Bogotá
Instituto Luis Amigó	Lleva más de 30 años activo. Es un espacio que brinda “segundas oportunidades de vida a los jóvenes en conflicto con la ley, a través del restablecimiento de sus derechos y trabajando para la prevención de los delitos, bajo los lineamientos y supervisión del ICBF”. Los jóvenes pueden estudiar por ciclos y graduarse. Se ofrecen convenios con el SENA, apoyo para egresados, cuenta con un programa post-egreso y asesoría en la construcción de un proyecto de vida.	¿Cajicá?
Asociación Integral para el desarrollo de Grupos Humanos, GRUPHUM	GRUPHUM, es una entidad sin ánimo de lucro, fundada en 1.999, la cual vela por la garantía, el cumplimiento y el restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes de Colombia que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Desde el año 2002 la Asociación integral ha venido desarrollando en convenio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF- los programas en Medio Socio- Familiar, en la modalidad de intervención de apoyo a la población en situación de peligro, Jóvenes infractores de ley en las modalidades de externado, intervención de apoyo y servicio a la comunidad. Cuenta con el proyecto Casa Colores en Usme con el apoyo de IDARTES.	La Asociación cuenta con diferentes sedes a nivel nacional; actualmente trabajan en los municipios de Zipaquirá, Pacho, Caqueza, Girardot y Bogotá. Con diferentes perfiles según la necesidad de cada población.
Comunidad Terapéutica Amigoniana San Gregorio	Es una institución de carácter privado sin ánimo de lucro y de calidad, que ofrece tratamiento integral especializado a personas en condiciones de vulnerabilidad con problemas de uso y/o abuso de sustancias capaces de producir dependencia. Restituyendo en el ser humano la dignidad que le corresponde en sus dimensiones biopsicosocial y trascendental, siendo garante de sus derechos. Dirigida y administrada por la Congregación de los Religiosos Terciarios Capuchinos, bajo los principios rectores de la Pedagogía Amigoniana, las políticas de la WFTC, los estándares de calidad establecidos por el ICBF y demás normas legales vigentes.	Cota (Cundinamarca).

De esta lista, vale la pena resaltar dos aspectos. El primero, las alianzas, no siempre exitosas, que se tejen entre instituciones particulares o prestadoras de servicios para la atención de población en conflicto con la ley. Tal es el caso, en particular, del Centro Zaragoza en Soacha y de la escuela de trabajo, El Redentor. Sobre estas instituciones la información a la que puede accederse directamente es prácticamente nula. De ellas se tiene algún tipo de información a partir de fuentes secundarias como prensa y columnas de opinión. Por ejemplo, El Redentor, que algunas veces aparece bajo el nombre “Centro de rehabilitación y resocialización de El Redentor”, fue noticia en el 2018 a causa de las condiciones de violencia, hacinamiento y marginalidad que para entonces debían soportar los cerca de 2.000 menores

que allí vivían<sup>34</sup>. En lo corrido de ese mismo año, afirma otro portal noticioso, se habían reportado 20 motines que obligaron a la entonces directora del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) a afirmar que era necesario realizar una reforma estructural que permitiera cambiar de instalaciones pues estas estaban hechas para un hospital psiquiátrico que se convirtió en una cárcel<sup>35</sup>. En este entonces, la institución operaba como una cárcel para menores con un número reducido de policías que se veían limitados en el uso de formas coercitivas para contener los motines, afirma el portal de noticias.

El segundo aspecto es el carácter “mixto” sobre el que operan instituciones que, como el Luis Amigó, por ejemplo, funciona bajo los lineamientos y supervisión del ICBF, y dispone de distintas modalidades de atención: centro de emergencia, semicerrado internado en restablecimiento, internamiento abierto y programa especializado para el consumo de spa. En el 2016, el instituto atendía 445 usuarios, todos remitidos por juzgados y por el ICBF con el propósito de reestablecer sus derechos y dar tratamiento terapéutico para consumo y conductas delincuenciales. Quienes así lo deseen, pueden estudiar por ciclos y graduarse. Cuentan con convenios con el SENA y un programa post-egreso que realiza seguimiento a los estudiantes hasta tres años después de que han dejado la institución. Su principal función es rehabilitar a los jóvenes y ayudarles en el proceso de construcción de su proyecto de vida.<sup>36</sup> En una línea similar, la Comunidad Terapéutica San Gregorio, que hace parte de la comunidad amigoniana de Terciarios Capuchinos, también opera bajo los principios y estándares trazados por el ICBF y demás normas vigentes. Su propósito es ofrecer “tratamiento integral especializado a personas en condiciones de vulnerabilidad con problemas de uso y/o abuso de sustancias capaces de producir dependencia. Restituyendo en el ser humano la dignidad que le corresponde en sus dimensiones biopsicosocial y trascendental, siendo garante de sus derechos”<sup>37</sup>. Al igual que en Luis Amigó, esta institución ofrece distintas modalidades de

---

<sup>34</sup> El Tiempo. Los conmovedores relatos de dos jóvenes que estuvieron en El Redentor. Noviembre 05 de 2018. <https://www.eltiempo.com/bogota/jovenes-hablan-de-como-es-la-vida-en-el-centro-de-rehabilitacion-el-redentor-289948>

<sup>35</sup>RCN. Centro de rehabilitación El Redentor sería trasladado, mas no cerrado. Octubre 10 de 2018. <https://www.rcnradio.com/colombia/centro-de-rehabilitacion-el-redentor-seria-trasladado-mas-no-cerrado>

<sup>36</sup> Luis Amigó, una segunda oportunidad de vida. Historias de vida, cambiando el mundo. En: [https://www.youtube.com/watch?v=DMRex\\_E\\_3co](https://www.youtube.com/watch?v=DMRex_E_3co)

<sup>37</sup> En: <http://comunidad-sangregorio.blogspot.com/p/intervencion-comunitaria.html>

atención, pero no solo a adolescentes y jóvenes hombres, sino a niñas y adolescentes y jóvenes mujeres también: programas de internamiento, programas ambulatorio para quienes presentan “consumo inicial o esporádico”, programa de prevención integral de adicciones y formación dirigida a contextos educativos y empresariales y programas de actualización en tratamiento dirigido a terapeutas y profesionales afines. Por su parte, la Asociación Integral para el desarrollo de Grupos Humanos, GRUPHUM, adelanta desde el 2002 convenios con el ICBF para desarrollar

los programas en Medio Socio- Familiar, en la modalidad de intervención de apoyo a la población en situación de peligro, Jóvenes infractores de ley en las modalidades de externado, intervención de apoyo y servicio a la comunidad. De la misma manera, La Asociación emprendió en el año 2012 la operación del programa de NNA vinculados a las peores formas del trabajo infantil y como programa de protección en la modalidad de externado para la población en condiciones de amenaza y vulneración, con un equipo profesional altamente calificado<sup>38</sup>.

Al parecer, esta Asociación, concentra parte de sus esfuerzos en brindar formación artística y en fortalecer procesos comunitarios en contextos en los que los derechos han sido vulnerados y en los que se excluye a estas poblaciones de las “grandes políticas culturales”. Este es parte del objeto del proyecto Casa colores en Usme que adelanta la Asociación con el apoyo de IDARTES.

Vale la pena anotar que en la información revisada, en ninguno de los CAE aparece de manera explícita la noción de Modelo Educativo Flexible para significar, por ejemplo, el trabajo de formación escolar por ciclos y de formación para el trabajo que adelanta el instituto Luis Amigó. Esto podría ser un indicio de la falta de articulación de los procesos educativos liderados por instituciones como el Ministerio de Educación Nacional en esta materia o bien, la reivindicación de unas apuestas de formación “propias” de la institución que están amparadas en la filosofía institucional y pensadas y diseñadas para dar respuesta a los problemas de la población a la que se dirigen.

En lo que respecta a la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA, en el 2016 el Ministerio de Educación Nacional suscribió un convenio con la Universidad Pedagógica Nacional para avanzar al respecto brindando asistencia técnica y formación a funcionarios y educadores de 10 regiones del país priorizadas por el MEN y por el ICBF. Otros

---

<sup>38</sup> En: <https://gruphum.wixsite.com/gruphum/quienes-somos1-croh>

convenios y alianzas estratégicas, incluyen a la Fundación Bolívar Davivienda, con la que se suscribió un convenio en el 2015 para implementar prácticas restaurativas a través de la yoga y de las que fueron beneficiarios adolescentes, jóvenes y familias de educadores del Centro Educativo Amigoniano-Escuela de Trabajo el Redentor de Bogotá. La Fundación Delirio también suscribió un contrato para utilizar el baile como motivador y herramienta lúdica de adolescentes y jóvenes del SRPA en Valle del Cauca. Otros proyectos y/o convenios incluyen a la Fundación Construyendo Futuro y la Escuela de Teatro Esquina Latina (Regional Valle del Cauca)<sup>39</sup>. Queda así la impresión de que existen pocas instituciones para atender a los adolescentes y jóvenes del SRPA, pero que al mismo tiempo hay iniciativas dispersas y de corto aliento que esperan impactar este grupo poblacional en materia educativa.

## Referentes conceptuales y metodológicos

### Referentes conceptuales

Si bien, tal y como se mencionó, existen referentes que definen aquello que desde el Ministerio de Educación (MEN) y de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) entienden por un Modelo Educativo Flexible (MEF), aún es necesario preguntarse qué es, propiamente, un modelo educativo y en qué rasgos concretos, o bajo qué condiciones, se hace evidente su carácter de flexibilidad. Esta precisión se hace necesaria toda vez que la definición de dicho Modelo dada por el MEN se mencionan aspectos generales que los definen<sup>40</sup> sin llegar a precisar, por ejemplo, qué tipo de propuestas conceptuales de carácter pedagógico involucra, o en qué se diferencian de modelos educativos de corte “tradicional” que gozan de una “propuesta conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, y/o que también atienden poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad y que, por tanto, responden a las “condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen”.

La necesidad de aclarar con algún grado de detalle qué es un MEF y en qué se diferencia de un modelo educativo tradicional o convencional se hace imperiosa porque, tal

---

<sup>39</sup> <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/proteccion/sistema-de-responsabilidad-penal-para-adolescentes-srpa>

<sup>40</sup> contar con una propuesta conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen. También cuenta con procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento definidos, además de materiales didácticos que guardan relación con las posturas teóricas que las orientan.

y como se menciona en el documento del MEN (2012) *Anexo técnico, administrativo, pedagógico y operativo del proceso de implementación de los modelos educativos flexibles del Ministerio de Educación Nacional*,

uno de los aspectos constitutivos de la implementación de los modelos educativos flexibles es su institucionalización, la cual entre otros, incluye la articulación con el Proyecto Educativo Institucional PEI del establecimiento educativo que lo asuma (Institución Educativa Madre-IEM), y ello da a los estudiantes del modelo los mismos derechos académicos otorgados por las normas legales vigentes a los estudiantes del aula regular: informes académicos, evaluación del aprendizaje interna y externa (Pruebas Saber), promoción académica y de grado, y certificados académicos, y debido proceso en caso de reclamaciones (MEN, 2012:9).

En este sentido, y tal y como afirma Narváz (2018), los MEF “cumplen con toda la normatividad exigida para el reconocimiento de modelos educativos en Colombia, desde el diseño e implementación de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), los sistemas de evaluación y de calidad educativa, hasta todos los reconocimientos educativos formales. (MEN, 2017). De esta manera, aclara la investigadora, “indistintamente de la naturaleza flexible de este tipo de modelo, debe cumplir con todos los criterios de calidad educativa y todas las demás normas de ley que regulan la educación” (Narváz, 2018: 93). Así, pareciera, el carácter flexible del Modelo, no riñe en modo alguno la institucionalización en la que están enmarcados modelos educativos de corte más tradicional y está inmerso en el cumplimiento de “pautas y normativas” creadas para el reconocimiento de modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y de los parámetros allí delineados para definir qué se entiende por un sistema educativo de calidad. Sin embargo, tal y como la advierte el MEN en el documento, ya mencionado, del anexo técnico para su implementación, la concepción, principios, propósitos y metodologías de los MEF están orientados por los enfoques y tendencias educativas de la “llamada sociedad del conocimiento, predominantes en el presente siglo y consecuentes con las exigencias de la globalización” (MEN, 2012:11).

A continuación, de la mano de Lourdes Morán, se aborda primero la pregunta por el “modelo educativo”. En segundo lugar, nos detendremos en la noción de “flexibilidad”, en general, y de “flexibilidad educativa” en particular. En tercer lugar, se esbozarán algunos elementos característicos de modelos educativos tradicionales con el propósito de diferenciarlos, al menos en cuanto a la intencionalidad se refiere, de los MEF. Finalmente se

reflexionará sobre la población que se ha definido como eje de la reflexión en torno a los MEF: las y los jóvenes urbanos de alto riesgo que habitan en la ciudad de Bogotá.

## Modelos educativos

Tal y como señala Morán, “cuando elaboramos un modelo, lo hacemos para poder comprender de manera más acabada la realidad, analizar su naturaleza y cada uno de sus elementos” (Morán, 2008:141). En este sentido, un modelo, aclara Morán, no es la realidad misma, sino una abstracción, una representación de esa realidad, “algo que inventamos para explicar una serie de datos que queremos interpretar”. Por tanto, aclara este autor, un modelo pretende formular regularidades entre los hechos y los acontecimientos que incluyen y deja de lado los detalles, “las particularidades que caracterizan cada ejemplo concreto”. (Morán, 2008:141).

Trasladado al campo educativo, un modelo educativo, o un “modelo de enseñanza”, es “una representación sobre lo que sucede en cierto proceso de enseñanza-aprendizaje” (Morán, 2008:142) que está atravesada por diversas dimensiones y particularidades que marcan las diferencias entre uno u otro:

una determinada concepción del aprendizaje, una particular noción del hombre, una específica apreciación de cultura, determinadas estrategias para alcanzar sus intenciones de enseñanza, determinados medios para potenciar esas estrategias, una vía para adecuar o modificar la situación a diversos contextos, y un estilo de profesor, de centro educativo y de alumno. Es decir, los modelos poseen una orientación filosófica y psicológica particular en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Cuentan con un modelo teórico que explica cuáles son los objetivos que se intenta alcanzar con el diseño de diferentes ámbitos educacionales, con estrategias, métodos y procedimientos coherentes al modelo teórico (Morán, 2008:142).

Aunque para esta autora los modelos de enseñanza no están diseñados para emplearse en “aulas arquetípicas”, las generalidades o regularidades que exponen, permiten analizar si son, o no, aplicables a determinados contextos. En últimas, retomando los planteamientos de Joyce, Weil y Calhoun (2002), Morán resalta la importancia de los modelos en tanto planes estructurados que sirven para configurar un currículo, diseñar materiales de enseñanza y orientar la enseñanza en las aulas no como fórmulas matemáticas, sino como “experiencias concretas de clases que pueden sinterizarse en un modelo de enseñanza” (Morán, 2008:142).

En su trabajo, Morán toma entonces de Joyce, Weil y Calhoun la noción de modelos de enseñanza, así como la de “diseño educativo” propuesta por Charles M. Reigeluth (1999). El propósito último del texto de Morán consiste en revelar interconexiones entre “modelos y diseños” clasificados de maneras diferentes. Para esto, establece siete criterios de comparación, de los cuáles uno es la flexibilidad/adaptabilidad del modelo. Los otros son: intencionalidad, encuadre teórico, aplicabilidad, configuraciones/contexto situacional y condiciones docentes. Aunque no se trata aquí de definirlos uno a uno, vale la pena mencionar que su precisión resulta útil en ejercicios investigativos de corte comparativo. Así, por ejemplo, para Morán, comparar modelos educativos implica necesariamente develar cuál es la dirección fundamental que toma la enseñanza (intencionalidad), cuál es el encuadre teórico que sostiene el modelo, qué tanto son susceptibles de ser ajustados a diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, cuál es el nivel de estructuración que promueven, cómo se configuran o cuál es el contexto situacional que los envuelve y cuáles son las condiciones necesarias para el buen desempeño o ejercicio de la tarea docente.

## Flexibilidad

En su texto, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, el sociólogo Richard Sennett (2000) llama la atención sobre la expresión “capitalismo flexible” para denotar el acento que se pone en la flexibilidad y la manera en que esta característica impacta el carácter del trabajador. A los trabajadores “se les pide un comportamiento ágil; se les pide también -con muy poca antelación- que estén abiertos al cambio, que asuman un riesgo tras otro, que dependan cada vez menos de los reglamentos y procedimientos formales” (Sennett, 2000:9). Se les pide, en últimas, que estén abiertos y se estimulen ante una experiencia más flexible, no solo en el trabajo, sino en otras instituciones.

Respecto a la genealogía del término, Sennett aclara que

la palabra *flexibilidad* entró en el idioma inglés en el siglo XV; su sentido original derivaba de la simple observación que permitía constatar que aunque el viento podía doblar un árbol, sus ramas volvían a la posición original. *Flexibilidad* designa la capacidad del árbol para ceder y recuperarse, la puesta a prueba y restauración de su forma. En condiciones ideales, una conducta humana flexible debería tener la misma resistencia a la tensión: adaptable a las circunstancias cambiantes sin dejar que éstas lo rompan. Hoy la sociedad busca vías para acabar con los males de la rutina creando instituciones más flexibles. No obstante, las prácticas de la flexibilidad se centran principalmente en las fuerzas que doblegan a la gente. (Sennett, 2000:47).

Desde esta postura, Sennett se pregunta si, en efecto, la flexibilidad, con todos los riesgos e incertidumbres que comporta, remediará el problema de la rutina que pretende atacar. “Aun suponiendo que la rutina tiene un efecto apaciguador sobre el carácter, ¿cómo podría la flexibilidad producir un ser humano más comprometido? (Sennett, 2000: 46)”<sup>41</sup>.

En lo que respecta a la flexibilidad en el ámbito educativo, para Morán, esta se refiere a la capacidad que tiene un modelo o diseño educativo de ser ajustado a diversas situaciones y experiencias de enseñanza-aprendizaje. Un modelo que requiera para funcionar de alumnos con pensamiento formal de orden superior, es un modelo de “baja” adaptación. En el otro extremo están los modelos que “se adaptan a diferentes temáticas y pueden ser destinados a alumnos de diferentes edades, tomando los recaudos necesarios y adecuando los pasos planteados en cada uno de ellos” (Morán, 200:149). A manera de ejemplo, menciona Morán, “la teoría para el diseño integral basada en la educación efectiva resulta adaptable a grupos de alumnos de distintas edades y a diferentes aprendizajes” (Morán, 2000:149).

## Modelos educativos tradicionales vs MEF

Desde una perspectiva crítica sobre la institución educativa, señala Herrera (2014) citando a Martínez Boom (2012), “la aparición histórica de la escuela no está ligada a hechos estrictamente educativos. Aparece como una forma inédita asociada a cuestiones que tienen que ver con los pobres, con las prácticas de policía, con asuntos de la vida de la ciudad, con los problemas planteados por esa regularidad llamada población y por supuesto con el poder (Martínez Boom, 2012:15)”. En este sentido, el trabajo de Martínez Boom, junto con trabajos como los adelantados por Pedraza (2010, 2011), nos han mostrado cómo la educación y la institucionalidad escolar generaron una serie de dispositivos para formar, a través de conocimientos expertos como la higiene, la medicina y la urbanidad, el cuerpo moderno en el país.

La promesa de formar a un ciudadano a través de la escuela, tal y como lo afirma Álvarez Gallego, es parte de la extrañeza que comporta esta institución. “A lo largo de casi

---

<sup>41</sup> Para este sociólogo, distintas formas en las que se asumió la flexibilidad pueden rastrearse en los escritos de economía política posteriores a Adam Smith. Para Mill, por ejemplo, es el comportamiento flexible lo que genera la libertad humana. En su análisis sobre la flexibilidad, aclara Sennett, “el sistema de poder que acecha en las formas modernas de flexibilidad está compuesto de tres elementos: reinención continua de instituciones (de la burocracia), especialización flexible de la producción y concentración sin centralización del poder” (Sennett, 2000:48). Estas mismas son las fuerzas que inclinan a la gente hacia el cambio, hacia la rebelión contra la rutina, con el agravante del carácter “engañoso” de una “nueva libertad.

dos siglos ha servido para evangelizar, civilizar, higienizar, desarrollar y más recientemente para formar competencias ciudadanas y laborales. Ha pasado por el control de la Iglesia, del Estado y ahora se la disputan los organismos internacionales de cooperación para el desarrollo, la sociedad y el mercado” (Álvarez Gallego, 2013:233). Dadas sus mutaciones, aclara Álvarez Gallego, sería erróneo afirmar que la escuela sigue siendo la misma. Ha transformado sus fronteras modificando tiempos, contenidos, métodos, relaciones con el espacio, funciones y actores. Y, sin embargo, “aún la reconocemos con los mismos límites básicos que la constituyeron en la modernidad: la instrucción, la educación y la socialización, de niños y jóvenes, en un espacio particular, en grupos divididos por edades y con maestros que se las ingenian para cumplir con eso que todavía llaman encargo o misión” (Álvarez Gallego, 2013:233).

Traigo a colación esta perspectiva sobre la escuela tradicional, o sobre la oferta educativa tradicional del país, en un intento por develar en qué aspectos, en concreto, se diferencia de los Modelos Educativos Flexibles (MEF), al menos en lo que a la intencionalidad de los modelos se refiere. Al respecto es necesario anotar, nuevamente, que si bien son varios los Modelos Educativos Flexibles (MEF) reconocidos por el Ministerio de Educación<sup>42</sup>, tal y como lo afirma Narváez, su carácter flexible, no los exime de la responsabilidad de cumplir con “todos los criterios de calidad educativa y todas las normas de ley que regulan la educación” (Narváez 2018: 91).

Tal y como se mencionó, en la definición dada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los MEF se oponen, tal y como se opone la flexibilidad a la rutina, a la oferta educativa tradicional. Ambos, sin embargo, están enmarcados en la perspectiva del cumplimiento del derecho a la educación y propenden por una educación inclusiva capaz de formar en competencias ciudadanas y laborales en el estudiantado. Al respecto, basta recordar que para el MEN, tanto la concepción, principios, propósitos, contenidos y metodologías de los MEF están orientados por los mismos objetivos que persigue la escuela tradicional. Sin embargo, a diferencia de esta, los MEF parecieran surgir para atender a la

necesidad de cambiar la práctica educativa tradicional, que considera solamente al estudiante y a tan solo su dimensión cognitiva, por una educación que incluya

---

<sup>42</sup> Retos para Gigantes, Apoyo Académico Especial, Secundaria Activa, Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Caminar en Secundaria, etc., cada uno de ellos tiene una propuesta conceptual, pedagógica y didáctica distinta y atiende, también, poblaciones en distintas condiciones de vulnerabilidad.

la formación multidimensional e integral para todos los estudiantes; por lo cual, tanto actividades pedagógicas en general, como las de los modelos educativos flexibles en particular, contemplan otras dimensiones de la formación humana tales como las actitudes, los valores, la creatividad, las emociones y el afecto, así como las acciones necesarias para su aprendizaje y consolidación en la vida misma en su contexto personal y social (MEN, 2012:11).

En este sentido, por ejemplo, aclara el MEN, el “aprendizaje significativo basado en conocimientos previos, es una pieza fundamental para la mayoría de los MEF” (MEN, 2012:12). El papel docente requiere en el contexto de su implementación una indagación constante sobre las “características, intereses y saberes que poseen los estudiantes, para la construcción de los nuevos saberes (...) No obstante (...), los MEF al ser validados y evaluados por el Ministerio de Educación Nacional, guardan relación directa en todo su contenido con los estándares básicos de competencias y demás políticas públicas” (MEN, 2012:12).

En este contexto surge, por ejemplo, la necesidad de emprender acciones orientadas al reconocimiento institucional, por parte del Ministerio de Educación Nacional, de apuestas pedagógicas que, como la de IDIPRON, pese a su trayectoria en materia de atención a poblaciones vulnerables en riesgo de calle, aún no se encuentran reconocidas por dicha entidad como una institución enmarcada en los Modelos Educativos Flexibles del país. Tal es el propósito enunciado por la investigadora en su trabajo de grado titulado *Propuesta de modelo educativo flexible para niños y niñas en condición de habitabilidad en calle de la ciudad de Bogotá* (2018): diseñar un Modelo Pedagógico Flexible que se convierta en el eje educativo del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON). Esta entidad distrital hace parte del Sector de Integración Social de la Alcaldía Mayor de Bogotá desde 1970 y el modelo de intervención dirigido a diferentes problemáticas relacionadas con los habitantes de calle nació de la propuesta educativa salesiana formulada por el sacerdote Javier de Nicoló.

Aunque más adelante se describirá en detalle esta propuesta, vale la pena mencionar que en el 2020 el IDIPRON socializó el modelo educativo flexible de la entidad, conocido como ‘Ciudad Escuela, Ciudad Territorio’, que fue construido colectivamente por distintos actores de la Entidad y tomando como insumos los resultados de investigación adelantados por María Victoria Narváez en 2018. Este modelo,

se constituye desde cuatro proyectos fundamentales: Comunicaciones, Cultura Ciudadana, Cultura Ambiental y Lógico-Matemático; estas engloban las áreas contempladas dentro de los estándares para su validación a nivel nacional, pero construidas de manera distinta para favorecer las necesidades cognitivas, emocionales y personales características de nuestros beneficiarios desde su metodología.

(...)

‘Ciudad Escuela, Ciudad Territorio’ fue avalado por la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación de Bogotá, la cual, desde hace dos años, ha realizado acompañamiento pedagógico a la Escuela Pedagógica Integral en la construcción del modelo que se erige con base en la realidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se forman dentro del IDIPRON, una población que se caracteriza por su vulnerabilidad social<sup>43</sup>.

El propósito último de este Modelo, consiste en proveer una serie de herramientas a los niños, niñas y jóvenes habitantes de calle (NNHC) para que construyan una vida digna. En sus inicios, tal y como aclara la investigadora, “la propuesta educativa salesiana tenía como objetivo proporcionar mejores posibilidades de vida a los niños que habitaban las calles. Por tanto, desde un principio se estableció una premisa de educación para la vida productiva, es decir, de generar escenarios para que los NNHC a partir de su propia experiencia vital pudieran constituirse en personas que contribuyeran a su propio bienestar y al de la sociedad” (Narváez, 2018:101).

La propuesta pedagógica de IDIPRON asume a los niños como sujetos de transformación y pedagogía y por lo tanto rechaza el sistema educativo asistencial en donde el sujeto es considerado “objeto” y no “sujeto de su educación. El programa opta entonces por un

proyecto educativo de puertas abiertas en donde sea el mismo muchacho quien decida entrar porque quiere cambiar, en donde se le respeta como persona se le ofrezca un ambiente familiar y le permita sentirse a gusto, se le brinden las posibilidades de desarrollar sus capacidades y se le capacite técnica y políticamente para que al inserirse (*sic*) definitivamente en la sociedad pueda no sólo con su trabajo sostenerse y sostener su hogar, sino ser también un sujeto de cambio social. (Castrellón, 1984, P. 77.). Citado por Narváez, 2018:2

A partir de esta información, habría que indagar en profundidad, por ejemplo, hasta qué punto los MEF (en este caso, el modelo implementado en IDIPRON) toman distancia en su intencionalidad última de aquello a lo que propende la escuela de corte más “tradicional” con sus estudiantes, esto es, la de formar competencias ciudadanas y laborales que les permitan enfrentar la vida de una manera digna. Es posible, sin embargo, que aunque el propósito de ambos modelos sea el mismo, y con algunas diferencias, también lo sean los cuatro proyectos fundamentales que lo articulan (comunicaciones, cultura ciudadana, cultura ambiental y pensamiento lógico-matemático), las diferencias entre ambos radique no sólo en

---

<sup>43</sup> <https://www.idipron.gov.co/ciudad-escuela-ciudad-territorio>

el grado de vulnerabilidad de la población a la que se dirigen los MEF, sino en la manera de llevar conocimientos “propios” de la escuela tradicional y de adaptarlos a la realidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se forman en IDIPRON.

De momento será necesario tener presente que, tal y como lo afirma el MEN, los MEF dialogan con la escuela tradicional, no solo en el hecho de que ambos modelos educativos están amparados en los mismos principios legales y objetivos de formación de sus estudiantes, sino en la implementación de enfoques pedagógicos contemporáneos:

(...) los MEF no solamente ha[n] logrado sus propósitos directos de ampliación de la cobertura y mejoramiento de la permanencia escolar de la población estudiantil en condición de alta vulnerabilidad y desplazamiento, sino que además, son apoyo y orientación para que las instituciones educativas en general apliquen los aportes a la pedagogía que le hacen las distintas escuelas contemporáneas de la Psicología del aprendizaje, tales como aprendizaje significativo, cognitivismo, humanismo, constructivismo, entre otros, y ello se traduce en un mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en todo el sistema educativo (MEN, 2012:12).

También vale la pena tener presente que el término “flexibilidad” admite múltiples usos en distintas instancias del campo educativo colombiano, sin que ello implique necesariamente que pueda determinarse con precisión a qué hacen referencia, más allá del espíritu que evocan, y en un contexto que de manera decidida propende por la institucionalización y la estandarización de modelos diversos de enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, en el marco de la educación inclusiva para la educación superior, se hace referencia a *currículos flexibles e interdisciplinarios*, como aquellos que “contienen elementos que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil” (MEN, Fundación Saldarriaga Concha, sf:93). A los “*currículos flexibles*” se suman expresiones otras tales como las “*metodologías flexibles*”, las didácticas innovadoras, la capacidad de adaptación de los currículos a las particularidades del entorno y los contextos regionales y el uso de herramientas de “*evaluación flexible*” que reconocen las particularidades, las capacidades y las potencialidades de cada estudiante<sup>44</sup>.

## Juventud/ jóvenes

Tal y como lo afirma el MEN, los Modelos Educativos Flexibles están dirigidos de manera especial a “población joven y adulta de 15 años y más, en condición de analfabetismo, población vulnerable, desplazados, desmovilizados, víctimas del conflicto, indígenas,

---

<sup>44</sup> MEN, Fundación Saldarriaga Concha (s.f). Índice de inclusión para Educación Superior (INES).

afrodescendientes, con Necesidades Educativas Especiales y ROM". Vale la pena entonces preguntarse por aquello que comporta esa "población joven" a la que estos Modelos se orientan.

En primer lugar, urge señalar, tal y como lo afirma Bourdieu, que "la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable y que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, como de un grupo constituido, dotado de intereses comunes, y de referir esos intereses a una edad definida biológicamente, ya constituye una manipulación evidente" (Bourdieu, 2000:144). En este sentido, por ejemplo, habría al menos que entrar a analizar las diferencias entre juventudes atravesadas, o no, por el ingreso al mundo del trabajo, por la maternidad o la paternidad, que estudian, o no, en condiciones materiales precarias que restringen las posibilidades de "portar" los signos visibles atribuibles a la "juventud", entre otras particularidades. Por tanto, tal y como lo han señalado estudiosos de la condición de "juventud", tales como Mario Margulis y Marcelo Urresti (1998), "hay distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural" (Margulis y Urresti, 1998:3).

Esta comprensión ha permeado los estudios de juventud, tal y como aquel adelantado por IDIPRON sobre las micropolíticas y las cotidianidades juveniles hoy en día en Bogotá con el texto: ¿De quién es la calle? Ciudadanías juveniles/ciudadanías incómodas (2014). Las prácticas juveniles (El grafiti, el microtráfico en el barrio San Bernardo en Bogotá y las distintas formas de habitar este espacio de la ciudad, las subjetividades políticas de los y las jóvenes en la Fiscala Fortuna) fueron los objetos de esta investigación. Respecto a la investigación sobre jóvenes en la Fiscala Fortuna, afirma este texto,

En la invasión algunos jóvenes no tienen acceso a otros espacios de la ciudad y no conocen otros planes más que caminar por el barrio, sentarse en la única banca del mirador, ir al colegio y bajar a comprar las cosas del almuerzo. Así, la posibilidad de experimentar distintas formas de "ser" joven es limitada (IDIPRON, 2014:75).

De esta manera, se hace énfasis en que la categoría juventud es, tal y como lo afirma este texto, no es una categoría homogénea y que, al ser construida social, política, histórica y culturalmente está "mediada por las condiciones socio-económicas en las que se vive y por el capital social y cultural que acumulan las personas en los contextos que habitan" (IDIPRON, 2014:75).

Así, un estudio que indague por las características que definen los Modelos Educativos Flexibles dirigidos a “jóvenes” en condición de vulnerabilidad y/o en riesgo de calle debe, necesariamente, incorporar una perspectiva acerca de la “juventud” que posibilite un acercamiento a la diversidad de sus condiciones sociales, materiales y culturales de existencia. Entre otras razones contextuales que atraviesan a “jóvenes” en condición de vulnerabilidad que asisten a MEF, deberá indagarse hasta qué punto en efecto, tal y como lo afirma el estudio mencionado, “el colegio se ha convertido en un espacio expulsor que también limita las oportunidades de educación de los jóvenes, especialmente por el trato de los profesores hacia los estudiantes” (IDIPRON, 2014:78).

## Referentes metodológicos

### Los estudios de caso en la investigación cualitativa

Tal y como lo afirma Carvajal (2011), “en ocasiones la investigación cualitativa en educación requiere que el investigador comprenda el funcionamiento de un programa particular o que se interese por comprender el impacto que una política o estrategia educativa tiene en los estudiantes y docentes. En estos casos particulares, es posible preferir los estudios de caso sobre otros métodos existentes pues “se espera que un estudio de caso atrape la complejidad de un caso particular (Stake, 1995, p.xi)” (Carvajal, 2011:392). Desde la perspectiva de Robert Stake, un estudio de caso “es el estudio de la particularidad y complejidad de un caso en sí mismo; es llegar a entender su actividad dentro de circunstancias importantes (Stake,1995, p.xi)” (Carvajal, 2011:393). Aunque en investigación cualitativa los casos pueden ser personas, instituciones o un conjunto de ellas, para efectos de esta investigación, se entiende que el caso a analizar está conformado por dos instituciones con MEF y que el propósito último fue compararlos entre sí con miras a arrojar luces que permitieran dar respuesta al objetivo general de esta investigación.

Dada la naturaleza particular de los estudios de caso como metodología de investigación, usualmente se requiere para su implementación de un “intérprete en campo” para observar y registrar objetivamente lo que sucede y “examine de manera simultánea su significado y redireccione la observación para refinar o justificar esos significados” (Carvajal, 2011:393). Sin embargo, dada la situación del Covid-19 que nos atraviesa, la observación

directa en campo no se contempló como parte de la metodología de investigación. Por tanto, se concedió total prelación a lo dicho por los actores consultados a través de entrevistas en profundidad y grupos focales. Se cuidó, sin embargo, el intento por preservar las “*múltiples realidades*, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. (Stake, 1995:12)” (Carvajal, 2011:394). De esta manera, el estudio de caso concedió de manera privilegiada información sobre lo que “se dice” y no tanto sobre lo que “se hace”. Es decir, privilegió el “discurso” sobre sobre determinadas “prácticas” relacionadas con la implementación de los MEF.

### Categorías analíticas para el diseño de instrumentos

Los instrumentos para la recopilación de la información cualitativa de ese estudio de caso comparado fueron contruidos alrededor de las categorías analíticas conceptuales propuestas por Joyce, Weil y Calhoun (2002) que, a su vez, fueron retomadas por Morán (2008)<sup>45</sup>. Aunque ya se hizo referencia a la utilidad del trabajo de Morán, vale la pena recordar que el trabajo de Morán toma de Joyce, Weil y Calhoun la noción de modelos de enseñanza, así como la de “diseño educativo” propuesta por Charles M. Reigeluth (1999). El propósito último del texto de Morán consiste en revelar interconexiones entre “modelos y diseños” clasificados de maneras diferentes. Para esto, Morán establece siete criterios de comparación de modelos educativos que, en conjunto, y con algunas adaptaciones para nuestro ejercicio investigativo, sirvieron de pauta teórica para la elaboración de los instrumentos de recopilación de información que se presentan (validados) al final de este documento.

Los criterios de comparación de modelos educativos propuestos por Morán, son: intencionalidad del modelo, encuadre teórico, flexibilidad/adaptabilidad, aplicabilidad, contexto situacional y condiciones docentes. Veamos entonces, de la mano de Morán (2008), en qué consiste cada una de estas categorías de comparación:

*Intencionalidad*, se refiere a la dirección fundamental que tiene que tomar la enseñanza. La intencionalidad, aclara Morán, va más allá de un objetivo específico que anima el modelo educativo y se orienta más hacia “un desarrollo más amplio del individuo”. En este sentido, es posible que dentro de la intencionalidad del modelo se distingan cuatro aspectos

---

<sup>45</sup> Morán, Lourdes (2008). Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos Educación y Educadores, vol 11, núm 2, diciembre. Universidad de la Sabana.

fundamentales: desarrollo cognitivo, desarrollo social, desarrollo emocional y desarrollo físico.

*Enquadre teórico*, hace referencia a la “toma de posición teórico-ideológica explícita o implícita del modelo”. Con esta categoría, se persigue así comprender cuáles son los conceptos y criterios teóricos que fundamentan los modelos. Estos modelos pueden tan amplios y variados y oscilar entre aquellos que se sitúan en puntos de vista conductista como constructivista, así como los que privilegian perspectivas intra o interdisciplinares.

*Flexibilidad/adaptabilidad del modelo*. Este criterio de comparación, desde la perspectiva de Morán, está relacionado con la posibilidad de indagar hasta qué punto los modelos y diseños educativos “permiten su ajuste a diversas situaciones y experiencias de enseñanza-aprendizaje”<sup>46</sup>. Es decir, hasta qué punto se adecúan a situaciones concretas tales como las edades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

*Aplicabilidad del modelo*. Esta categoría está relacionada con los aspectos metodológicos de cada modelo educativo. En este sentido, compete a esta noción, el rol del docente en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, así como las estrategias y recursos de los que dispone para el logro de sus objetivos de enseñanza.

*Contexto situacional*, se refiere a la “configuración de la situación del aula” y de manera concreta, a los tipos de organización y de interacción que allí se llevan a cabo. Para efecto del diseño de los instrumentos, sin embargo, esta categoría se adaptó para indagar allí por las características y el contexto socioeconómico de la población a la que se dirigen los MEF, así como a las diferencias contextuales que explican las diferencias entre los MEF y la escuela o el sistema escolar formal.

*Condiciones docentes*, hace referencia, según Morán, a las “competencias del docente”. Es decir, a la capacidad y disposición para el buen desempeño o ejercicio de la tarea docente. En lo que respecta a esta investigación, bajo esta categoría se indagará por la trayectoria de vida que explica, a grandes rasgos, cómo llegaron los maestros entrevistados a ser docentes de los MEF, así como a los retos y logros que supone su rol en el contexto de implementación de MEF, entre otros asuntos.

---

<sup>46</sup> Morán, Lourdes (2008). Criterios para...p, 148.

## Validación de los instrumentos

Una vez diseñados, los instrumentos fueron sometidos a una validación por expertos ajenos al equipo de investigación del convenio IDEP-IDIPRON. Con esta validación se pretendía recibir retroalimentación sobre las preguntas allí planteadas, así como identificar posibles errores u omisiones en la formulación de las mismas. Los validadores recibieron vía correo electrónico las baterías de instrumentos completas, tanto para la realización de Grupos focales (con maestros y con estudiantes) como de entrevistas semi-estructuradas con actores clave, con instrucciones precisas acerca de lo que se esperaba de sus comentarios y retroalimentación.

Para la realización de la validación se escogieron dos perfiles distintos. Por un lado, se contó con una maestra de la Secretaría de Educación del Distrito, experta en inclusión para personas en condición de discapacidad. Esta maestra es reconocida en el ámbito local por su experticia en el campo de la educación inclusiva y participó como invitada para narrar su experiencia significativa al respecto en el marco de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. Actualmente hace parte de la Red Distrital de Referentes de Discapacidad. Por otro lado, se contó con la participación de una psicóloga, doctora en Educación por la Universidad de la Florida, y miembro activo de un equipo de evaluación de la Vicerrectoría académica de la Universidad Javeriana en Bogotá.

Los instrumentos validados se encuentran disponibles el *Anexo 1 (Guías de moderación)* al final de este documento.

# Los casos seleccionados: Caracterización de cada Institución

## IDIPRON

Tal y como se advierte en la página Web de la institución, el IDIPRON es una institución que tiene como misión “formar ciudadanos creativos e innovadores con oportunidades, desde un modelo pedagógico basado en los principios de afecto, alegría y libertad y un talento institucional que apropia la vocación de servicio y liderazgo para construir proyecto y sentido de vida en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en habitabilidad en calle, en riesgo de habitarla o en condiciones de fragilidad social de la ciudad”<sup>47</sup>.

Esta Misión, sin embargo, ha ido modificándose en el tiempo para excluir unas variables, tales como el trabajo por el goce pleno de derechos y el desarrollo de capacidades para alcanzar una vida digna y feliz en el marco del ejercicio de derechos y deberes, por ejemplo), e incluir otras, entre las que están: la formación de ciudadanos creativos e innovadores con oportunidades, la vocación de servicio y liderazgo institucional y la construcción del proyecto y el sentido de vida de NNAJ<sup>48</sup>. Se han mantenido, en todo caso, los principios rectores del modelo pedagógico de la institución (afecto y libertad, a los que posteriormente se sumó el de la alegría), así como la población a la que el Instituto pretende impactar: niños, NNAJ en habitabilidad en calle, en riesgo de habitarla o en condiciones de fragilidad social de la ciudad.

Así pues, de la mano de su primer director, el padre salesiano Javier de Nicolás, el IDIPRON consolidó los principios rectores del modelo pedagógico que continúan vigentes hoy en día, así como la intención de impactar positivamente la situación de vulnerabilidad social y pobreza extrema de los NNAJ habitantes de calle de Bogotá<sup>49</sup>. En 1967, mediante el acuerdo

---

<sup>47</sup> <https://www.idipron.gov.co/mision-y-vision>

<sup>48</sup> Un documento de la Alcaldía de Bogotá de 2017, describe así la Misión del instituto: “IDIPRON es la entidad distrital que a través de un modelo pedagógico basado en los principios de afecto y libertad, atiende las dinámicas de calle y trabaja por el goce pleno de derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud en situación de vida en calle, en riesgo de habitarla o en condiciones de fragilidad social, desarrollando sus capacidades para que se reconozcan como sujetos transformadores y ciudadanos que ejercen sus derechos y deberes para alcanzar una vida digna y feliz”. En: IDIPRON. Plataforma estratégica. Plan estratégico, IDIPRON. Alcaldía de Bogotá, 2017, p. 4.

<sup>49</sup> Tal y como lo aclara un texto del IDIPRON, la manera reciente de referirse al “sujeto callejero” como habitante de calle” es relativamente reciente. A él se le han atribuido términos tales como “gamín”, “pelafustanillo”, “niño de la calle”, “pordiosero”, “pandillero”, “indigente” y “desechable. Así como la

80 del Concejo de Bogotá, se crea así el Instituto que hoy en día es una “entidad distrital descentralizada (personería jurídica y autonomía administrativa) que hace parte del Sector de Integración Social”<sup>50</sup>.

En su trayectoria de más de 50 años, el IDIPRON ha ido complejizando su modelo de intervención con NNAJ en situación de calle en las modalidades de territorio, externado e internado, ha ampliado y reconfigurado los propósitos de sus casas de atención y se ha enfrentado a las complejas problemáticas que atraviesan el contexto social del país y la condición de habitabilidad en calle de los NNAJ. El perfil de esta población puede sintetizarse de la siguiente manera:

Jóvenes de 8 a 18 años de edad; con historial de abuso físico, sexual, emocional y psicológico; con historial de consumo de sustancias psicoactivas, con índices de desnutrición grave y crónica; con precarios o inexistentes vínculos familiares; tienen a la calle como su punto de referencia existencial. En la calle viven, construyen sus relaciones sociales y emocionales, de allí que conforman grupos. De la calle obtienen su sustento por varias vías: trabajo, prostitución (generalmente son explotados), mendicidad o cometiendo delitos. No están vinculados al sistema educativo tradicional. (ICBF, 2010)<sup>51</sup>.

Los siguientes datos dan cuenta de la población y los contextos de atención a esta población entre 2018 y 2020<sup>52</sup>:

- 300 niños entre los 6 y los 13 años de edad, atendidas en la UPI San Francisco (fuera de Bogotá en una zona rural para generar unos procesos de formación diferentes).
- 216 niñas entre los 6 y los 13 años de edad, atendidas en la UPI San Francisco.
- 2823 adolescentes entre los 14 y los 18 años de edad, hombres y mujeres, distribuidos en las diferentes unidades y territorios. (Unos en internados en Florida y Arcadia hacia las afueras de Bogotá en espacios campestres).
- 6434 jóvenes entre los 18 y los 29 años de edad, distribuidos en las diferentes unidades y territorios.

---

población catalogada “en situación de fragilidad social”. La noción de “gaminismo”, por ejemplo, estaría vinculada a los inicios del programa con las unidades Bosconia, La 11 y Liberia. La noción de “los muchachos” a la unidad de La Florida; la de “Ñeros” a Acandí y Tuparro, y la de “habitante de calle” al extinto Cartucho y la creación del Oasis. En: IDIPRON, *Del gaminismo al habitante de calle. Musarañas III*.

<sup>50</sup> IDIPRON. Plataforma estratégica. Plan estratégico, IDIPRON. Alcaldía de Bogotá, 2017.

<sup>51</sup> IDIPRON. Modelo educativo flexible Ciudad - Escuela para NNAJ habitantes de y en calle. Documento interno de trabajo No. 17.

<sup>52</sup> Datos extraídos de la presentación realizada por María Victoria Narvárez para el IDEP sobre la Escuela pedagógica integral IDIPRON y su modelo pedagógico flexible.

Tal y como se advierte en el documento Plataforma Estratégica del IDIPRON (2017), el IDIPRON comprende y atiende “niños que hacen de la calle un escenario para el ejercicio de su libertad”<sup>53</sup>. En esta medida, el instituto se enfrenta a las poblaciones de la capital denominadas “empobrecidas” que habitan principalmente en los barrios periféricos de la ciudad. Para estas poblaciones “la calle se torna en un escenario casi natural para expresar su tensa relación con sus familias, la ciudad y sus instituciones. es una población que no entra en la clasificación de gaminos o ahora llamados ciudadanos habitantes de calle, como tampoco en la de los trapeceistas; constituyen un nuevo rostro que ha tomado la segregación en Bogotá”<sup>54</sup>

Hoy en día, el IDIPRON cuenta con nueve Unidades de Protección Integral (UPI), urbanas y rurales, y en algunas de las cuales se ofrece atención académica<sup>55</sup> inmersa, tal y como lo está la institución en su conjunto, en la trayectoria y la filosofía salesiana que la originó. Si bien no es objeto de esta caracterización describir el fundamento pedagógico salesiano, vale la pena señalar que los aportes al respecto fueron realizados por Don Bosco quien definió su método como “sistema preventivo”<sup>56</sup>. Con este método se buscó “prevenir la necesidad del castigo poniendo al niño en un entorno en el cual se ve capaz de ser lo mejor que uno puede ser. Es una manera agradable, amable e integral de abordar la educación” (Don Bosco, 2014. Párr1)”.<sup>57</sup> Los principales fundamentos pedagógicos del sistema preventivo, aclara María Victoria Narváez, están centrados en la práctica y la experiencia, y tienen como pilares fundamentales, la razón, la religión y el amor. Este modelo educativo, aclara Narváez, puede resumirse en tres aspectos:

1. Necesidad de escuela y trabajo para desarrollar sus potencialidades.
2. Necesidad de ser jóvenes, es decir de gozar de un clima de familia en el que puedan sentirse acogidos, importantes, protegidos, amados, gozar de su tiempo y de una oportunidad de juego y diversión.

---

<sup>53</sup> IDIPRON. Plataforma Estratégica. Plan Estratégico IDIPRON, 2017, p.22.

<sup>54</sup> *Ibid.* La denominación “trapeceistas” hace referencia a un término usado por Javier De Nicoló para referirse a los jóvenes que “prueban finura al filo de la muerte”, p. 22.

<sup>55</sup> Es necesario precisar esta información a partir de la caracterización del IDIPRON que se encuentra elaborando esta misma institución. Las UPI son: Santa Lucía, Perdomo y la 32, Molinos y Servitá, Florida, Oasis I y II, Rioja, San Francisco y Arcadia, Edén y Liberia, La 27 y Normandía.

<sup>56</sup> La experiencia del padre Javier de Nicoló quedó consignada en el libro *Musarañas* (1981), reeditado en el 2019 bajo el título: *Musarañas III. Del gaminismo al habitante de calle*.

<sup>57</sup> Narváez Bucheli, María Victoria. Modelo Educativo Flexible “Ciudad-escuela-ciudad-territorio” para niños y niñas en condición de habitabilidad en calle. Escuela pedagógica integral IDIPRON. *Mimeo*.

3. Necesidad de encontrarse con Dios, para descubrir su propia dignidad de Hijos de Dios y el sentido mismo de su vida. (Inspección San Francisco de Sales, 2004, p.2)<sup>58</sup>

Ahora bien, si por un lado el IDIPRON está fundado filosóficamente bajo el denominado “sistema preventivo” como modelo educativo propuesto por Don Bosco, por otro lado cuenta con un modelo de atención denominado: Modelo de atención SE3 que está diseñado para que las áreas de Salud, Sicosocial, Sociolegal, Escuela, Emprender y Espiritualidad interactúen entre sí de manera transdisciplinar para lograr que los NNAJ, “en compañía de sus educadores, desarrollen sus capacidades y amplíen sus libertades (...). Así, condiciones u oferta institucional y ejercicio de la libertad de los NNAJ son los dos aspectos que entran en juego continuo dentro del proceso pedagógico para el desarrollo de capacidades. Uno y otro se exigen”<sup>59</sup>.

Aún a riesgo de fragmentar un modelo de atención en el que todas estas áreas actúan de manera integrada, sinérgica, vale la pena detenernos en el componente escolar, o en el proceso educativo que allí tiene lugar. Al respecto, el documento Plataforma Estratégica del IDIPRON, señala que

si no todos, sí la mayoría de los NNAJ han desertado de la escuela tradicional, de ahí que en el Instituto se han diseñado procesos escolares que pretenden desde un modelo flexible y contextualizado vincular a NNAJ a alcanzar una mejor comprensión de la cultura, así como una mejor relación con el mundo y la sociedad. Adelanta acciones que tienen que ver con la nivelación académica, la vinculación a la oferta distrital escolar, el desarrollo de procesos de ciudadanía, participación y convivencia. Pretende conectar todo aquello que los NNAJ realizan cotidianamente y también de forma esporádica con las exigencias del Ministerio de Educación Nacional (IDIPRON, 2017. *Plataforma Estratégica*, p. 24).

Dos elementos centrales aparecen en esta cita que valen la pena ser retomados con cierta cautela. El primero de ellos, la deserción de la escuela tradicional los NNAJ que acoge del IDIPRON. El segundo, la necesidad que de allí se deriva de ofertar un “modelo flexible y contextualizado” que, sin embargo, no se desmarca de los parámetros impuestos por la oficialidad que en este caso remite a “las exigencias del Ministerio de Educación Nacional”.

---

<sup>58</sup> *Íbid*, p.87

<sup>59</sup> IDIPRON. Plataforma Estratégica. Plan Estratégico IDIPRON, 2017, p.23.

Sobre el primer aspecto, vale la pena señalar que esta es una idea que circula en varios textos producidos por el IDIPRON y sobre la que, sin embargo, no se cuenta con datos estadísticos que permitan vislumbrar con claridad cuántos de los estudiantes que ingresan a las UPI del IDIPRON han pasado por la escuela formal y bajo qué condiciones o qué razones contextuales explican dicha expulsión del sistema escolar formal. Al respecto, sin embargo, el texto del IDIPRON *¿De quién es la calle? Ciudadanías juveniles/ ciudadanías incómodas*, nos da una pista cuando afirma que para muchos de los NNAJ que pasan por el IDIPRON, “la posibilidad de estudiar se termina a temprana edad (entre los 13 y los 15 años), mientras que la necesidad de aportar económicamente en el hogar se vuelve cada vez más urgente”<sup>60</sup>.

Entre las razones esgrimidas para salir del colegio se escuchan expresiones como “me echaron del colegio”, “iba perdiendo otra vez el año”, “tengo prioridades en la vida y entre esas no está estudiar”. Algunas personas manifiestan la necesidad de trabajar en el reciclaje y de recibir ingresos, afirmando que tuvieron que elegir entre estudiar o trabajar. El requerimiento inmediato de devengar dinero, en varios casos, supera el deseo o la expectativa de continuar en el colegio. En palabras de algunos jóvenes “el estudio no garantiza un buen futuro”, pues consideran que aún terminando su bachillerato no tendrán buenas oportunidades en la vida, entonces “¿para qué estudiar?” El estudio es así visto por algunos como un accesorio y no como una posibilidad real de mejorar los ingresos y la calidad de vida en el mediano y largo plazo. Esta no es una problemática que obedezca simplemente a las decisiones de los habitantes del barrio, pues el colegio se ha convertido en un espacio expulsor que también limita las oportunidades de educación de los jóvenes, especialmente por el trato de los profesores hacia los estudiantes<sup>61</sup>.

De esta manera, varios elementos, más allá de la priorización del trabajo sobre el estudio en razón a las carencias económicas, entrarían a explicar la deserción de estos NNAJ de la escuela tradicional: la falta de perspectiva sobre los efectos reales o prácticos de la educación para el futuro, la priorización de una noción temporal centrada en la inmediatez por encima de una perspectiva a largo plazo en la proyección de futuro, el desencanto frente al conocimiento si este no deriva en productividad y la visión de la escuela como espacio que “expulsa” si esta no supe ideales de relación en el vínculo maestro(a)-estudiante.

Un informe producido por el IDEP, y compilado por el investigador Edwin Ferley Ortiz, en el marco de un convenio suscrito en 2014 entre esta institución, la Alta Consejería Distrital de TIC de la Alcaldía Mayor de Bogotá y el IDIPRON, y con el que se pretendió medir la

---

<sup>60</sup> IDIPRON. *¿De quién es la calle? Ciudadanías juveniles/Ciudadanías incómodas*.

<sup>61</sup> Íbid, p.74-76.

percepción de los jóvenes de 14 y 28 años de edad en riesgo de calle que habían accedido a un programa de formación y capacitación en tecnologías de la información y la comunicación, arroja algunos datos interesantes. De las 709 encuestas aplicadas (361 a hombres y 348 a mujeres) que participaron del programa de formación, la mayoría de jóvenes (36,41%) afirmó no haberse encontrado estudiando al inicio del programa de formación en TIC “porque tenía que trabajar (...) En total, el 66.85% dejaron sus estudios ya sea porque decidieron trabajar [30,44%] o porque tuvieron que trabajar para apoyar a sus familias y aportar recursos para el sostenimiento del hogar”<sup>62</sup>. Solo el 1,13% señaló que no se encontraba estudiando porque le iba mal en el colegio, tenía malas notas o había perdido el año. Otro porcentaje reducido (1,24%) respondió que no le interesó seguir estudiando porque el colegio no le servía. Otros motivos para justificar no encontrarse estudiando, aclara el informe, incluyen razones tales como “el consumo de drogas, prestar el servicio militar, falta de recursos y oportunidades”<sup>63</sup>.

Esta información resulta a todas luces interesante pues no solo ratifica la experiencia de la autonomía en este grupo de jóvenes en particular, sino la tensión que sobre ellos pesa en términos de la relación entre estudio y trabajo. Tal y como se afirma en el Estudio Distrital de Juventud 2014, la vivencia de esta tensión es muy variada e incluye, por supuesto, a quienes viven una experiencia escolar que finalmente los conduce al mundo del trabajo, pero también a

aquellos que se resisten o no se proyectan dentro de esta experiencia y directamente se vinculan a temprana edad al trabajo, aquellos que ni estudian ni trabajan, aquellos que después de la experiencia escolar busca, encuentran y no encuentran trabajo. La tensión entre los dispuesto por otros, por el mundo adulto y lo deseado por ellos pareciera ser una dinámica reguladora del conjunto de actividades en el espacio social y en el tiempo social que desarrollan las y los jóvenes.<sup>64</sup>

A esta variedad de situaciones hay que añadir, por supuesto la complejidad que supone enfrentar esta misma tensión en contextos urbanos o rurales marcados por condiciones de extrema pobreza o, como en el caso de la población que atiende el IDIPRON, en riesgo de habitabilidad en calle.

---

<sup>62</sup> IDEP. Serie Informes. Informe Ejecutivo. Una experiencia de convivencia social e inclusión digital con jóvenes en riesgo de calle, en Bogotá, D.C. Ortiz Morales, Edwin Ferley (*Comp*).

<sup>63</sup> *Ibid*.

<sup>64</sup> IDIPRON. Secretaría Distrital de Integración Social. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte-Observatorio de Culturas. Estudio Distrital de Juventud 2014. Alcaldía de Bogotá, Bogotá Humana, p. 23.

## Modelo Educativo Flexible “Ciudad-escuela-ciudad territorio”

El Modelo Educativo Flexible del IDIPRON denominado “Ciudad-escuela-ciudad territorio” para NNAJ en condición de habitabilidad en calle se construyó de manera colaborativa a partir de la experiencia de los distintos actores de la institución (los NNAJ habitantes de calle y los educadores) en el marco de la investigación doctoral en educación desarrollada por María Victoria Narváez en la Universidad Santo Tomás en el año 2018. Se trata de un modelo educativo especialmente planteado para dicha población y que tiene como propósito posibilitar “el fortalecimiento de conocimientos, emociones, capacidades, competencias y habilidades que les procuren una vida digna”.<sup>65</sup>

La consolidación de este modelo parte del reconocimiento de que “la gran mayoría de NNAJ presenta altos niveles de deserción escolar. En este sentido, tienen una representación negativa de la educación tradicional, dado que la relacionan con autoritarismo y conocimientos que no tienen una utilidad real para ellos en su vida diaria”<sup>66</sup>. Al respecto, el MEF del IDIPRON tiene en cuenta esta ruptura con el sistema educativo tradicional y se propone “activar procesos de resiliencia educativa (...). Cuando los niños y las niñas presentan esas rupturas con la escolaridad pierden la oportunidad de llevar esta intencionalidad pedagógica hacia la construcción de pensamiento crítico y de una reflexión a sus propias vidas”<sup>67</sup>

De acuerdo con María Victoria Narváez, este modelo, fundamentado en una concepción alternativa de la educación, de los principios del currículo socio-crítico y de las premisas básicas de la pedagogía activa y del aprendizaje significativo, aspira a ser una propuesta educativa alternativa que permita el restablecimiento del derecho a la educación de NNAJ habitantes de calle y de constituirse en un escenario que les ofrezca posibilidades de desarrollo humano. En este sentido, tiene como expectativa de que “promover la inclusión de una población en alto grado de vulnerabilidad como los NNAJ habitantes de y en calle, permitirá construir una serie de alternativas de desarrollo humano y de promoción activa de valores centrados en el respeto de sí mismos y los demás (...) El Modelo Educativo Flexible

---

<sup>65</sup> Narváez Bucheli, María Victoria (2019). Modelo Educativo Flexible “Ciudad-escuela-ciudad-territorio” para niños y niñas en condición de habitabilidad en calle. Escuela pedagógica integral IDIPRON. *Mimeo*.

<sup>66</sup> *Ibid*, p. 5

<sup>67</sup> *Ibid*, p. 133.

para NNAJ, además permitirá implementar proyectos de vida productivos, que le permitan a cada niño, niña, adolescente y joven educarse para la vida”<sup>68</sup>.

Uno de los principios metodológicos que guio la consolidación del Modelo Ciudad-escuela-ciudad territorio es que “la reflexión pedagógica y curricular deba ser constante, activa y además participativa e integral en el sentido en que la perspectiva educativa debe ser complementada con las perspectivas que frente al modelo tiene cada niño y niña. Así, el Modelo Educativo Flexible debe contribuir decisivamente a la construcción de los proyectos de vida de los NNAJ”<sup>69</sup>. Se diferencia de otros modelos de educación en calle en la medida en que este MEF “no tiene como propósito la intervención, sino el restablecimiento del derecho a la educación a partir de la construcción de proceso pedagógico y curricular flexible”<sup>70</sup>.

En la medida en el que Modelo se acoge a los lineamientos de constitución de Modelos Educativos Flexibles del MEN (2017), con “Ciudad-escuela-ciudad territorio” se buscó una “integralidad intencionada entre los fundamentos pedagógicos, los núcleos o proyectos curriculares, el rol de los educadores y el sistema educativo del IDIPRON” <sup>71</sup>. Cada núcleo curricular se compone de un manual operativo, una cartilla docente y una cartilla del estudiante. Si bien este documento no tiene como propósito describir estos aspectos para cada uno de los módulos o componentes que lo articulan, vale la pena señalar que cada uno de ellos cuenta con la descripción relativa a los Derechos Básicos de Aprendizaje y su correspondiente articulación en mallas por grados y ciclos, y que las distintas partes que lo constituyen están atadas al PEI “Currículo para la vida”.

Los componentes de este modelo giran en torno a 4 proyectos pedagógicos: lógico matemático, de cultura ambiental, de cultura ciudadana y de comunicación. La siguiente información, incluida la gráfica, fue tomada de la presentación realizada por María Victoria Narváez para el IDEP en el 2020, ilustra estos cuatro módulos o proyectos curriculares, así como los núcleos problémicos que los originaron y que guardan estrecha relación con cada uno de ellos.

---

<sup>68</sup> *Íbid*, p. 28.

<sup>69</sup> *Íbid*, p. 31.

<sup>70</sup> *Íbid*, p. 133.

<sup>71</sup> *Íbid*, p.133

## Modelo pedagógico flexible ciudad- escuela-territorio



Gráfica tomada de la presentación realizada por María Victoria Narváez ante el IDEP en el 2020.

El primer núcleo problemático gira en torno a *la palabra* de los NNAJ habitantes de calle cuya voz no es aprobada o reconocida. De este núcleo problemático se deriva el proyecto curricular de comunicación. Otro núcleo problemático es *el cuerpo* como elemento de cuidado para sí mismo y relacional con el medio ambiente y la sociedad. De allí se deriva el proyecto curricular de cultura ambiental. Un tercer núcleo se articula en torno a la *resolución de conflictos* del que se deriva el proyecto que lleva este mismo nombre y que está centrado en el ejercicio de construcción de la ciudadanía.

Si bien se cuenta entonces con este MEF, señala María Victoria en su exposición ante el IDEP, al interno del IDIPRON este modelo se transversaliza por unos principios que están dados por el Instituto: alegría, afecto y libertad que es lo que determina las relaciones y la consolidación de ambientes felices y de relaciones también felices entre educadores y NNAJ. La construcción de este modelo supuso procesos de construcción académica en relación con la malla curricular desde los cuatro proyectos curriculares; los planes de estudio para cada uno de ellos; la construcción del PEI y de los proyectos por UPI y por territorio atendiendo a la diversidad de perfiles que atiende cada una de estas unidades o centros de atención; la creación de un pacto de convivencia cimentado en el paradigma de la justicia restaurativa y no en la noción de castigo, y finalmente, en la consolidación de cartillas educativas para cada

proyecto. Uno de los resultados interesantes de la implementación de este MEF es que quienes pasan por allí cambian su perspectiva frente al proceso educativo. Por esta razón, “aproximadamente el 75% de los NNAJ retirados de la EPI [Escuela Pedagógica Integral del Idipron] se vincularon a otras IE”. Desde el 2018 al 2020, de los el IDIPRON ha graduado cerca de 1035 jóvenes, de los cerca de 10.000 inscritos para este mismo rango temporal. Adicionalmente, en el 2020, “aproximadamente el 20% de los jóvenes de grado once, se vincularon a un programa de formación técnica con el SENA”. Se trata así, concluye María Victoria en su intervención, de una “Propuesta educativa que amplía el paradigma de cómo la educación debe atender las diferentes circunstancias de vida”.

## Jornada nocturna IED Gerardo Paredes

El Colegio Distrital Gerardo Paredes se encuentra ubicado en la Localidad 11 de Suba, en el barrio Rincón y, en su gran mayoría, recibe una población estudiantil de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Tal y como lo afirma el documento titulado *Colegio Distrital Gerardo Paredes: una institución educativa incluyente desde una perspectiva del desarrollo humano*, este “ofrece atención en todos los niveles, ciclos, sedes y jornadas, a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales de déficit cognitivo y discapacidad visual; población víctima del conflicto armado, desplazados, desvinculados y reincorporados de los grupos armados y los hijos de desmovilizados; Jóvenes y adultos con necesidades de validación y alfabetización, población perteneciente a grupos étnicos y demás miembros de la comunidad en general”<sup>72</sup>. Tal y como se advierte en este fragmento, y como lo afirma el documento, en el transcurso de la última década, la IED Gerardo Paredes ha ido ampliando su noción de inclusión, para dejar de considerarla en términos de la atención ofertada a niñas, niños y adolescentes con necesidades educativas especiales, sino para incluir allí a distintos grupos poblacionales: indígenas, desplazados por la violencia, afrodescendientes, reinsertados y comunidad LGBTI.

---

<sup>72</sup> Disponible en: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-gerardo-paredes-ied> (Descargado en agosto de 2021). Documento sin fecha.

De allí que el enfoque de la institución enfatice en su carácter de institución educativa incluyente, y en el hecho de que esta sea reconocida a nivel local y distrital como una institución de puertas abiertas para todos y en la que “la discriminación y la segregación no hacen parte del actuar de la mayoría de sus integrantes”<sup>73</sup>. La siguiente imagen, tomada de la página del Colegio en el portal Red Académica, da cuenta del Proyecto Institucional de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC) de la institución y de la centralidad que en dicho proyecto toma el concepto de inclusión.

## COLEGIO GERARDO PAREDES



Disponible en: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-gerardo-paredes->

Según datos suministrados por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED), a junio de 2021, el Colegio Gerardo Paredes contaba con 4819 estudiantes matriculados. Para ese entonces, esta institución era una de las pocas en ofertar todas las estrategias educativas flexibles impulsadas por la SED: Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA), manzana de cuidado, Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), Programa Volver a la Escuela

<sup>73</sup> *Ibid.*

(VAE) y Aulas Hospitalarias. Según datos de la SED, el número de estudiantes inscritos en el programa de educación para personas jóvenes y adultas (EPJA) a junio de 2021 era de 465 estudiantes, y el de inscritos en el programa Volver a la Escuela (VAE) para ese mismo corte era de 299. Sobre el VAE, el documento ya mencionado, señala que

Este programa está dirigido a niños, niñas y jóvenes que han abandonado el sistema escolar por diferentes problemáticas sociales (Pandillas, consumo de drogas, maltrato infantil, embarazo en adolescentes, malnutrición, desplazamiento). En el colegio inició como una estrategia para dar respuesta a la repitencia y la extra edad y luego sí se fue implementando para resolver las problemáticas anteriormente mencionadas y que fueron causa de discriminación y por lo tanto la negación al Derecho a la Educación de esta población.

Sobre el programa de educación para adultos que funciona en la nocturna, desafortunadamente, no se encontraron datos adicionales para ampliar esta caracterización. Sin embargo, en un video de YouTube titulado: *Una narrativa de la transformación del colegio Gerardo Paredes*, el coordinador Fernando Barbosa comenta que programa inició en 1987 para dar respuesta a las necesidades de la comunidad por alfabetizarse y de los trabajadores por terminar su educación de básica primaria y secundaria. En sus inicios, comenta Barbosa, el programa recibió población “desplazada”, “amnistiada” y con “mayores de edad que presentaban baja autoestima porque no pudieron culminar por alguna razón sus estudios de primaria y de bachillerato”<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> EN: <https://www.youtube.com/watch?v=ZCbArQYOHdW>

# Estrategias de recolección de información

## Entrevistas semi-estructuradas

Durante la fase de diseño metodológico se contempló la realización de seis (6) entrevistas semiestructuradas con actores clave en la implementación de los MEF en ambos contextos (IDIPRON y IED Gerardo Paredes). Estas entrevistas, tal y como lo ilustra la siguiente tabla, se llevaron a cabo de la manera prevista. Se contó con la participación de tres (3) actores institucionales del IDIPRON, dos (2) del colegio Gerardo Paredes y una (1) de la Secretaría de Educación de Bogotá, líder en la implementación de Estrategias Educativas Flexibles. A excepción de una entrevista con el coordinador de la nocturna, que fue realizada de manera presencial, todas las demás se llevaron a cabo de manera virtual.

*Tabla 5: entrevistas individuales semiestructuradas realizadas*

Entrevistas individuales/institución	Rol	Fecha de realización	Modalidad
IDIPRON	Líder SIGID de la escuela	1/09/2021	Virtual
	Rectora de la institución	1/09/2021	Virtual
	Coordinadora académica de la EPI	1/09/2021	Virtual
Gerardo Paredes	Coordinador nocturna GP	6/09/2021	Presencial
	Rectora de la institución	10/09/2021	Virtual
SED- Dirección de Inclusión e Integración de	Profesional líder- Estrategias Educativas Flexibles	15/09/2021	Virtual

## Grupos focales

Durante la fase de diseño metodológico se proyectó la realización de 6 grupos focales con beneficiarios o receptores de los MEF en IDIPRON y con beneficiarios o receptores de los MEF en el colegio de la SED seleccionado, en este caso, del IED Gerardo Paredes. La realización de estos grupos focales fue diseñada de la siguiente manera:

*Tabla 6: Diseño preliminar de realización de grupos focales*

<b>Institución</b>	<b>No. Grupos focales Docentes</b>	<b>No. Grupos focales Estudiantes</b>	<b>Total GF</b>
<b>IDIPRON</b>	1	2	3
<b>Colegio SED</b>	1	2	3
<b>Total</b>	2	4	6

Dado que se esperaba que cada grupo focal, tanto de docentes como de estudiantes, convocara un máximo de 6 participantes, en total se deseaba contar con las voces de 12 docentes y de 24 estudiantes bajo esta modalidad de participación. Sin embargo, tal y como lo ilustran las tablas a continuación, la participación excedió este número, en parte porque, a cambio de un grupo focal con docentes en la IED Gerardo Paredes, se realizaron en esta institución, como se detalla más adelante, dos grupos focales con docentes de distintas educativas flexibles. En total, se contó con la participación de 5 docentes y 11 jóvenes distribuidos en dos grupos focales en el IDIPRON, y con 13 docentes y 11 jóvenes en el Gerardo Paredes, para un total de 40 participantes (18 docentes y 22 jóvenes) en 7 grupos focales realizados.

#### Grupo focal docentes IDIPRON

El grupo focal con docentes del IDIPRON se llevó a cabo de la manera prevista. La tabla a continuación presenta los datos generales de los participantes a este grupo focal, que fue desarrollado de manera virtual. Tal y como se muestra en la *Tabla 6*, con una excepción, los participantes fueron mujeres en rangos etarios entre los 37 y 46 años de edad.

*Tabla 7: Grupo focal docentes IDIPRON*

Grupo focal docentes IDIPRON					
Género	Rango edades (años)			Fecha de realización	Modalidad
	27-36	37-46	47-59		
Femenino		X		20/08/2021	Virtual
Femenino		X		20/08/2021	Virtual
Masculino		X		20/08/2021	Virtual
Femenino	X			20/08/2021	Virtual
Femenino		X		20/08/2021	Virtual

#### Grupos focales docentes Gerardo Paredes

La decisión de realizar dos grupos focales con docentes en el Gerardo Paredes, a cambio de uno, obedeció a la necesidad de profundizar en dos poblaciones distintas que hacen parte de dos de las múltiples estrategias educativas flexibles que ofrece esta institución. Las estrategias flexibles focalizadas en esta institución fueron el programa diurno de aceleración del aprendizaje (*Volver a la escuela*) y el programa de la nocturna dirigido, en su gran mayoría, a jóvenes mayores de 18 años de edad y a adultos mayores.

Tabla 8: Grupos focales docentes

Grupos focales docentes GERARDO PAREDES								
Estrategia educativa flexible	Género	Rango edades (años)				Fecha de realización	Modalidad	Sede
		27-36	37-46	47-59	>60			
Docentes "Aceleración"	Femenino		X			2/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Femenino		X			2/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Masculino				X	2/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Femenino			X		2/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Femenino			X		2/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Femenino			X		2/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Femenino			X		2/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
Docentes "Nocturna"	Femenino		X			6/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Femenino		X			6/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Femenino	X				6/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Femenino	X				6/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Femenino		X			6/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Femenino			X		6/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes

Tal y como se observa, se llevaron a cabo dos (2) grupos focales con docentes de ambas estrategias flexibles. El primer grupo convocó siete (7) docentes de la estrategia de "aceleración" y fue realizado de manera presencial en la sede la institución. Solo con una excepción, el diálogo se desarrolló fundamentalmente con mujeres en rangos etarios entre los 47 y los 59 años de edad.

En el segundo grupo focal, con docentes del programa de la nocturna, participaron seis (6) docentes mujeres en distintos rangos etarios y, al igual que el anterior, fue realizado de manera presencial en la IED en cuestión.

#### Grupos focales jóvenes IDIPRON

Los grupos focales con jóvenes del IDIPRON se llevaron a cabo de modo presencial en la sede administrativa de la institución. Tal y como estaba proyectado, se realizaron dos (2) grupos focales que convocaron jóvenes entre los 18 y los 27 años de edad. La gran mayoría, sin embargo, pertenecía al rango etario de los 18 a los 26 años de edad.

*Tabla 9: Grupos focales jóvenes IDIPRON*

Grupos focales jóvenes IDIPRON						
Grupo Focal	Género	Rango edades		Fecha de realización	Modalidad	Sede
		18-26	27-36			
GF1	Masculino	X		25/08/2021	Presencial	IDIPRON
	Femenino	X		25/08/2021	Presencial	IDIPRON
	Transexual	X		25/08/2021	Presencial	IDIPRON
	Masculino		X	25/08/2021	Presencial	IDIPRON
	Masculino	X		25/08/2021	Presencial	IDIPRON
	Masculino	X		25/08/2021	Presencial	IDIPRON
GF2	Masculino		X	25/08/2021	Presencial	IDIPRON
	Masculino	X		25/08/2021	Presencial	IDIPRON
	Femenino	X		25/08/2021	Presencial	IDIPRON
	Masculino		X	25/08/2021	Presencial	IDIPRON
	Femenino	X		25/08/2021	Presencial	IDIPRON

Tal y como lo ilustra la *Tabla*, el predominio de la participación de los jóvenes estudiantes en ambos grupos focales fue masculino. De once (11) participantes, siete (7) eran hombres, tres (3) mujeres y un (1) trans.

## Grupos focales jóvenes Gerardo Paredes

Tal y como se advierte en la siguiente tabla, los grupos focales de jóvenes en el Gerardo Paredes siguieron la misma modalidad que los realizados con los docentes de esta institución.

*Tabla 10 Grupos focales jóvenes Gerardo Paredes*

Grupos focales jóvenes GERARDO PAREDES							
Grupo Focal	Género	Rango edades			Fecha	Modalidad	Sede
		0-17	18-26	27-36			
Jóvenes Nocturna	Masculino		X		2/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Masculino		X		2/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Masculino	X			2/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Femenino		X		2/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Femenino		X		2/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Femenino			X	2/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
Jóvenes Aceleración	Femenino	X			6/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Femenino	X			6/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Masculino	X			6/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Masculino	X			6/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes
	Masculino	X			6/09/2021	Presencial	IED Gerardo Paredes

A diferencia de los grupos focales de jóvenes llevados a cabo en el IDIPRON, la participación de hombres y mujeres, tanto en el grupo focal con jóvenes de la nocturna, como con jóvenes de aceleración fue más equitativa. De los seis (6) participantes del grupo de la estrategia de la nocturna, tres (3) eran hombres y tres (3) mujeres. En el grupo de aceleración, participaron tres (3) hombres y (3) mujeres.

En cuanto a las edades de estos participantes, vale la pena anotar que dada la población a la que se dirige la estrategia de “Aceleración”, los participantes eran jóvenes entre los 16 y los 17 años de edad. En este caso, todos firmaron consentimiento informado para menores de edad, que se anexa, junto con los demás, al final de este informe. Si bien la edad de los estudiantes supone una variación en relación con la población objeto delimitada para el desarrollo de este estudio de caso, se optó por consultarlos dado que, no solo se encuentran inscritos bajo una modalidad educativa flexible, sino que sus impresiones y valoraciones resultaban clave a modo de contraste con la educación que reciben los jóvenes inscritos en la modalidad nocturna en la misma institución. Otro aspecto a considerar que se tuvo en cuenta para incluirlos en el estudio es el carácter “liminar” del momento de vida que

atraviesan: si bien se encuentran al “final” de la adolescencia y, legalmente hablando, ad portas del comienzo de la juventud, sus trayectorias de vida difieren de las vividas por adolescentes de su misma edad y nos recuerdan el carácter socialmente construido de eso que denominamos “juventud”.

#### Resumen estrategias que operaron virtual y presencialmente

Tal y como se mencionó, algunas actividades, tanto de grupos focales como de entrevistas a actores clave, operaron de manera virtual, y otras de manera presencial. Aunque con un par de excepciones, se privilegió llevar a cabo los grupos focales con estudiantes y con docentes de manera presencial, y las entrevistas de manera virtual vía Zoom. Sin embargo, el primer grupo focal con docentes del IDIPRON tuvo lugar de manera presencial y una entrevista individual con el coordinador de la nocturna del Colegio Gerardo Paredes, se llevó a cabo de manera virtual. Los demás grupos focales tuvieron lugar, tanto en las instalaciones del IDIPRON o del Colegio Gerardo Paredes, según fuese el caso.

*Tabla 11: Número de actividades realizadas discriminadas por modalidad de trabajo*

<b>Modalidad</b>	<b>Actividad</b>	<b>Número</b>
<b>Presencial</b>	Grupos focales estudiantes IDIPRON	2
	Grupos focales estudiantes Gerardo Paredes	2
	Grupos focales docentes Gerardo Paredes	2
	Entrevista a coordinador nocturna Gerardo Paredes	1
<b>Virtual</b>	Grupo focal docentes IDIPRON	1
	Entrevista a Líder SIGID de la escuela IDIPRON	1
	Coordinadora académica de la EPI IDIPRON	1
	Rectora escuela IDIPRON	1
	Profesional SED Líder- Estrategias Educativas Flexibles	1
	Rectora colegio Gerardo Paredes	1
<b>TOTAL</b>		<b>13</b>

## Sistematización de la información recopilada en campo

### Información transcrita

Tal y como se advierte en la siguiente tabla, en el marco de la investigación sobre Modelos Educativos Flexibles, se recopilaron 20 horas y 30 minutos de audio. Estos audios corresponden, tanto a los grupos focales y entrevistas llevadas a cabo en el IDIPRON como a las realizadas en el Colegio Gerardo Paredes, así como a la entrevista llevada a cabo a una funcionaria de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). La duración de cada una de estas actividades se discrimina en la siguiente tabla.

Tabla 12: Total de horas de audio

Institución	Actividad	Duración audio
<b>SED</b>	Entrevista a funcionaria de la SED	1 hora
<b>AUDIOS IDIPRON</b>	Grupo focal 1 Jóvenes IDIPRON	2 horas
	Grupo focal 2 Jóvenes IDIPRON	2 horas
	Grupo focal Docentes IDIPRON	2 horas
	Entrevista a coordinadora académica de la EPI	1 hora y 40 minutos
	Entrevista a líder SIGID	1 hora 40 minutos
	Entrevista a rectora	2 horas 20 minutos
<b>AUDIOS GERARDO PAREDES</b>	Grupo focal estudiantes Nocturna GP	1 hora 40 minutos
	Grupo focal estudiantes Aceleración GP	1 hora
	Grupo focal docentes Nocturna GP	1 hora
	Grupo focal docentes Aceleración GP	1 hora 30 minutos
	Entrevista a coordinador Nocturna GP	1 hora
	Entrevista a rectora GP	1 hora 40 minutos
<b>TOTAL horas de audio</b>		<b>20 horas 30 minutos</b>

Una vez terminada la fase de recopilación de información, se procedió a transcribir por completo cada uno de estos audios. Este trabajo se realizó de manera colaborativa entre distintos integrantes del equipo de investigación del convenio IDEP-IDIPRON en el que se ubica este ejercicio investigativo, y corresponde a la primera fase en el proceso de

sistematización. La siguiente tabla ilustra tanto el estado en el que, a la fecha, se encuentra la transcripción de cada uno de estos audios, así como la entidad responsable de este ejercicio.

*Tabla 13: Transcripciones realizadas*

Institución	Actividad	Duración audio	Responsable transcripción	ESTADO
<b>SED</b>	Entrevista a funcionaria de la SED	1 hora	IDIPRON	Transcrito
<b>AUDIOS IDIPRON</b>	Grupo focal 1 Jóvenes IDIPRON	2 horas	IDEP	Transcrito
	Grupo focal 2 Jóvenes IDIPRON	2 horas	IDEP	Transcrito
	Grupo focal Docentes IDIPRON	2 horas	IDEP	Transcrito
	Entrevista a coordinadora académica de la EPI	1 hora y 40 minutos	IDEP	Transcrito
	Entrevista a líder SIGID	1 hora 40 minutos	IDEP	Transcrito
<b>AUDIOS GERARDO PAREDES</b>	Entrevista a rectora Escuela IDIPRON	2 horas 20 minutos	IDEP	Transcrito
	Grupo focal estudiantes Nocturna GP	1 hora 40 minutos	IDEP	Transcrito
	Grupo focal estudiantes Aceleración GP	1 hora	IDEP	Transcrito
	Grupo focal docentes Nocturna GP	1 hora	IDEP	Transcrito
	Grupo focal docentes Aceleración GP	1 hora 30 minutos	IDIPRON	Transcrito
	Entrevista a coordinador Nocturna GP	1 hora	IDIPRON	Transcrito
	Entrevista a rectora GP	1 hora 40 minutos	IDIPRON	Transcrito
<b>TOTAL horas de audio</b>		<b>20 horas 30 minutos</b>		

*NOTA: Todas las transcripciones se encuentran disponibles en medio digital en la carpeta de la supervisora de este proyecto por parte del IDEP.*

## Análisis cualitativo con Atlas TI

Una vez culminada la primera fase de la sistematización con la transcripción de los trece (13) audios, se dio inicio a la segunda fase de la sistematización recabada. En esta segunda fase se parte de la comprensión de que sistematizar no es nada distinto a “organizar según un sistema” (Real Academia de la Lengua Española). En investigación cualitativa, este proceso de ordenar los datos recopilados a través de distintas fuentes, en este caso a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales, es un ejercicio de sistematización que implica ya un ejercicio interpretativo de los resultados obtenidos en campo. Este proceso de sistematización u ordenamiento de la información comprende así un ejercicio de *codificación* (o categorización) en el que intervienen procedimientos tales como la conceptualización y la reducción de datos, la elaboración de categorías en términos de sus propiedades y

dimensiones, y el proceso de relacionamiento de los datos por medio de una serie de oraciones proposicionales (Strauss y Corbin, 1998)<sup>75</sup>.

Como apoyo en esta labor de codificación se hizo uso del *software* Atlas.ti. Este software contribuye en la organización, agrupamiento y reagrupamiento de grandes volúmenes de información cualitativa, y facilita la gestión de información que puede estar asociada a uno o más códigos o categorías de análisis. De esta manera, “reemplaza” la codificación y elaboración de matrices de análisis que se realiza en paquetes de Office como Excel, al tiempo que permite exportar, en archivos Rtf, el resultado de dicha codificación. La unidad hermenéutica, o conjunto de fuentes de información codificada y agrupada en “familias” analíticas, que resulte del proceso de codificación de la información en *Atlas.ti* será entregada como parte de los resultados de esta investigación.

## Codificación

Dos consideraciones se tuvieron en cuenta al momento de dar inicio a la codificación. La primera, tal y como lo aclaran Coffey y Atkinson, es que

la codificación puede concebirse como una manera de relacionar nuestros datos con nuestras ideas acerca de ellos. Entonces, como los códigos son vínculos entre las localizaciones en los datos y el conjunto de conceptos e ideas, son en este sentido mecanismos heurísticos. La codificación refleja nuestras ideas analíticas, pero no se ha de confundir la codificación misma con el trabajo analítico de desarrollar esquemas conceptuales<sup>76</sup>

En un sentido netamente procedimental, codificar implica entonces un ejercicio analítico en el que se vinculan conceptos, datos y nuestras propias ideas acerca de ellos. Para el caso en particular que nos ocupa y, tal como se aclarará más adelante, el diseño de los instrumentos o guías de moderación de grupos focales o entrevistas ya comprendía una serie de conceptos a partir de los cuáles giró la recopilación de información. Sin embargo, en el

---

<sup>75</sup> Strauss, Ansel y Juliet Corbin (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de enfermería.

<sup>76</sup> Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2003). En: Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería, pp. 32.

momento de dar inicio a la codificación (*codificación abierta*), estos conceptos raramente fueron vinculados de manera directa como códigos. Su influencia, como también se verá más adelante, jugó un papel más decisivo en la conformación de familias de códigos (*codificación axial*).

En el proceso de *codificación abierta* se optó así por una codificación más de tipo descriptivo, si se quiere, en la que los datos fueron fragmentados a partir de lo que estos mismos me iban sugiriendo. En algunos casos, esto implicaba nombrar un código de tal manera que bajo ese código quedarán vinculadas las citas relativas a las perspectivas de los distintos actores consultados sobre un tema particular. Por ejemplo, las maneras en las que se describen las características poblacionales de los jóvenes que participan de Modelos Educativos Flexibles (MEF). En otros casos, estos códigos remitían a una categoría identificada en lo local (lo émico). En esta dirección, un ejemplo ilustrativo es la categoría “*proyecto de vida*”. Si bien se indagó por esta categoría de manera particular durante algunas entrevistas o grupos focales con docentes, también fue enunciada por varios de los actores consultados de manera espontánea y por tanto pareciera tener un lugar importante en la constitución misma de los MEF. Otro ejemplo, surgido de la entrevista con la funcionaria de la SDIS que podría eventualmente ser considerado una categoría émica, o categoría instalada en el lenguaje de la formulación de política pública, es la de “*respuestas educativas diferenciales*” o la de “*oferta institucional con enfoque diferencial*”. Aunque ambos códigos puedan remitir al mismo tipo de información en este caso se optó por mantenerlos separados, tal y como fueron formulados durante el desarrollo de la entrevista de la que se derivan.

Bajo otros códigos, vale la pena señalarlo, emergen asuntos muy complejos que remiten a nociones tales como inclusión/exclusión/inserción social, a las apuestas por la “formación ciudadana” y lo que implica “construir ciudadanía” en entornos atravesados por la inequidad y la desigualdad social. Estos conceptos hacen parte de la codificación realizada de las fuentes primarias, pero solo un análisis en profundidad de lo que evocan nos puede dar pistas para comprender hasta qué punto sostienen conceptualmente los MEF, o de qué maneras influyen o atraviesan su implementación. Estos ejemplos de codificación sirven entonces para ilustrar las distintas “gradaciones” que implica el acto de nombrar o de rotular pequeños fragmentos conversacionales, así como las distintas complejidades a las que remiten.

La segunda consideración que se tuvo en cuenta antes de dar inicio a la codificación, es que tal y como lo mencionan Coffey y Atkinson en la cita anterior, es que si bien la codificación

refleja las ideas analíticas de quien codifica, este proceso no puede confundirse con el trabajo analítico de desarrollar “esquemas conceptuales”. De esta manera, siguiendo el ejemplo de la codificación de aquellos fragmentos relativos a códigos tales como “formación ciudadana” o “construcción de ciudadanía”, el solo hecho de agrupar las citas que den cuenta de ellos no implica que se esté desarrollando un trabajo analítico en profundidad o con miras a la producción de esquemas conceptuales al respecto. Así, el análisis de la información cualitativa opera en una suerte de capas que se van superponiendo las unas a las otras y en las que intervienen procesos tales como el agrupamiento de datos, la fragmentación, la codificación, la descripción y el análisis de la información sistematizada. El desarrollo de “esquemas conceptuales” supone una apropiación de los contenidos y alcances de la información sistematizada con la intención de teorizar sobre los hallazgos, las relaciones entre los códigos, los conceptos y la jerarquización categorial encontrada. Ahora bien, aunque en lo que respecta a esta investigación la etapa de análisis de la información que sigue a este ejercicio de categorización de las fuentes primarias no conducirá a la “producción de teoría”, sí tiene como propósito último dar cuenta de los hallazgos más importantes de la investigación. Estos hallazgos serán articulados a partir de las familias de códigos que fueron agrupadas con este propósito y deberán dar respuesta tanto a la pregunta como al objetivo general y específicos de esta investigación.

La pregunta que intentará ser respondida, recordemos, será: ¿cuáles son los aportes que se derivan del ejercicio comparativo entre el MEF implementado en IDIPRON y del MEF implementado en una Institución Educativa del Distrito a la formación de un grupo de jóvenes de 18 a 24 años de edad receptores o beneficiarios de dichos modelos educativos? Como *objetivo general*, por tanto, se espera aportar elementos de análisis a la apuesta escolar inclusiva de la ciudad derivados de los resultados de un estudio de caso comparado entre dos MEF implementados en Bogotá.

Veamos a continuación cómo fue el proceso de codificación abierta y axial seguidos durante la etapa de sistematización de la información recopilada en campo. Una vez conformada la *Unidad Hermeútica*, se procedió a realizar una codificación abierta de cada uno de estos trece (13) documentos primarios. En este proceso de codificación abierta, tal y como lo concibe la teoría fundada, intervienen procesos tales como el análisis minucioso de cada documento (línea por línea, frase por frase, párrafo por párrafo) y la fragmentación de datos para, posteriormente, nombrarlos o codificarlos bajo un código particular.

En un primer ejercicio de codificación de estos 13 documentos emergieron alrededor de setenta (70) códigos que posteriormente fueron re-agrupados o re-nombrados a partir de un análisis comparativo de los mismos y con el propósito de lograr mayor precisión frente a aquella información a la que cada uno de ellos remitía. Luego de este proceso de recodificación, los códigos se redujeron a cincuenta (50), que se ilustran en la siguiente tabla extraída de la Unidad Hermenéutica de *Atlas.ti*.

Tabla 14. Códigos Modelos Educativos Flexibles IDEP-IDIPRON (*Atlas.ti*)

códigos [UH: Modelos Educativos Flexibles IDEP IDIPRON]

Miscelánea Imprimir Visualizar

Buscar

Nombre	Fu...
Modelo Educativo IDIPRON~	136
Escuela regular vs MEF~	87
Caracterización poblacional jóvenes IDIPRON~	68
Derecho a la educación_OBJETIVOS de la educación~	56
Modelo Educativo NOCTURNA GP~	50
Docentes IDIPRON	48
Inclusión IDIPRON~	37
Formación ciudadana_Construcción de ciudadanía	34
Modelo Educativo Aceleración (Volver a la escuela)~	29
Flexibilización como estrategia~	28
Caracterización poblacional jóvenes NOCTURNA~	28
Implementación EEF durante la pandemia~	25
Recursos para la implementación de MEF IDIPRON	24
Consumo de sustancias psicoactivas	22
Docentes Gerardo Paredes	21
Docentes aceleración_VOLVER a la escuela GP	21
Recursos para la implementación de las estrategias educativas f...	21
Inclusión Gerardo Paredes~	20
Formación técnica~	20
Modelo Educativo Flexible vs Estrategia Educativa Flexible~	19
Proyecto de vida	19
Estigmas sociales sobre jóvenes IDIPRON	19
Docentes nocturna GP	19
Modelos Flexibles Gerardo Paredes	18
Flexibilización vs marcos normativos	17

códigos [UH: Modelos Educativos Flexibles IDEP IDIPRON]

Miscelánea Imprimir Visualizar

Buscar

Nombre	Fu...
Convivencia Estudiantes Gerardo Paredes~	17
Política de educación inclusiva SED~	16
Caracterización poblacional estudiantes Aceleración	27
Recursos para la implementación NOCTURNA GP~	14
Oferta institucional con enfoque diferencial~	14
Convalidaciones_CERTIFICACIONES Jovenes	14
Modalidad contratación docentes	13
Expectativas de formación jóvenes IDIPRON~	11
Habitabilidad en calle~	11
Inserción social jóvenes IDIPRON	10
Expectativas de formación jóvenes NOCTURNA	10
Convivencia Estudiantes IDIPRON	10
Cualificación docentes EEF SED	9
Respuestas educativas diferenciales~	7
Recursos para la implementación MEF Aceleración~	6
Vulneración de derechos	6
Sistema de responsabilidad penal adolescente~	6
Convenios IDIPRON	5
Evaluación_Pruebas estandarizadas~	5
Autonomía institucional	4
Estrategias Educativas Flexibles Gerardo Paredes	4
Cierre de brechas e impacto de respuestas educativas diferencia...	3
Expectativas de formación estudiantes Aceleración	2
Convivencia colegios MEF segun SED	1
Educación sexual Gerardo Paredes	1

Tal y como se advierte en estas imágenes, frente a cada uno de estos códigos aparece un número que corresponde al número de citas que les están asociadas. No todos los códigos tienen la misma densidad de citas y, de hecho, algunos de ellos, aunque pocos, solo tienen una o dos citas para soportarlos. Sin embargo, se optó por mantenerlos, pues la información a la que remiten no es susceptible de ser reagrupada bajo un código distinto.

En este punto de la codificación se crearon códigos para describir asuntos particulares frente a cada uno de los Modelos Educativos Flexibles objeto de este estudio de caso

comparativo. Así, por ejemplo, se cuenta con códigos que remiten a la caracterización poblacional de los jóvenes de IDIPRON, de los jóvenes de la Nocturna del colegio Gerardo Paredes y de los estudiantes de Aceleración, también del colegio Gerardo Paredes. Lo mismo ocurre, por ejemplo, con códigos tales como las expectativas de formación de los jóvenes, la caracterización de los docentes, los recursos para la implementación de los distintos modelos y los que agrupan las descripciones acerca de lo que en términos educativos encierra cada uno de estos modelos. Además de estos códigos, también existen otros tales como los que remiten a las apuestas inclusivas de las instituciones en las que se implementan los modelos flexibles a comparar, a la perspectiva del resarcimiento del derecho a la educación a la que aspiran y a asuntos específicos tales como la formación ciudadana y/o la construcción del proyecto de vida.

Una vez depurada esta lista de cincuenta (50) códigos producto de la codificación abierta, se procedió a realizar una *codificación axial*.

### Familias de códigos: *Codificación Axial*

La *codificación axial* es una etapa de la codificación, que no necesariamente ocurre después de la codificación abierta, que tiene como propósito agrupar lo que se fragmentó en la primera etapa de la codificación y en función de grandes núcleos temáticos o categoriales. Ambos tipos de codificación no ocurren siempre de manera secuencial pues cuando es posible que durante la codificación abierta opte por recurrir a la codificación axial, es decir, la que se produce, por ejemplo, en torno las categorías conceptuales preconcebidas en la etapa de diseño metodológico de la investigación y que en este caso hacen referencia a los referentes de comparación de modelos educativos planteados por Morán. En el caso de este proceso de codificación, vale la pena señalarlo, ambos procesos ocurrieron de manera secuencial: primero se realizó la codificación abierta y luego la codificación axial.

Con las categorías teóricas como referente central para la realización de la codificación axial, se procedió a agrupar en familias (tales como las denomina el Software Atlas.ti), los cincuenta (50) códigos obtenidos durante la codificación abierta. El resultado de dicha agrupación dio como resultado la conformación de ocho (8) familias de códigos que, en su gran mayoría, como podrá verse, guardan estrecha relación con las categorías teóricas

previamente definidas. Las familias, son: Aplicabilidad de los MEF; Apuestas educación inclusiva; condiciones docentes; contexto situacional, encuadre teórico MEF, Flexibilidad de los, intencionalidad de los MEF y Convivencia y formación para la ciudadanía.

#### Aplicabilidad de los MEF

Esta familia está compuesta por 4 códigos: recursos para la implementación de Estrategias Educativas Flexibles, recursos para la implementación de MEF Aceleración, Recursos para la implementación Nocturna GP y recursos para la implementación de MEF IDIPRON. Bajo el primer código se agrupan algunas generalidades enunciadas por la funcionaria de la Secretaría de Educación del Distrito entrevistada acerca de cuáles son los recursos materiales con los que se cuenta para implementación de las Estrategias Educativas Flexibles, tal y como las concibe la SED. Los siguientes tres (3) códigos corresponden, de manera particular, a los recursos materiales de los que disponen los docentes, directivos docentes, así como los recursos percibidos como tal por parte de los jóvenes receptores de los MEF, para el logro de objetivos de enseñanza-aprendizaje. Deliberadamente se excluyó de esta familia el recurso humano para la implementación de los MEF, pues se consideró necesario dedicar una familia aparte para narrar y describir las complejas redes de sentido que atraviesan la labor de los docentes de dichos modelos.

#### Apuestas educación inclusiva

Esta familia está compuesta por 9 códigos que dan cuenta de las diferentes apuestas de educación inclusiva promovidas por la SED así como de la manera como se perciben y se vivencian estas apuestas por una educación inclusiva en los contextos del IDIPRON y de la IED Gerardo Paredes en los que se implementan los MEF objeto de análisis comparado para esta investigación.

Así pues, de los nueve (9) códigos, cinco (5) se refieren de manera particular a las apuestas inclusivas impulsadas por la SED: Política de Educación inclusiva SED, oferta institucional con enfoque diferencial, respuestas educativas diferenciales, cierre de brechas e impacto de las respuestas educativas diferenciales y autonomía institucional. Estos cinco códigos proveen un marco útil para comprender no solo la intencionalidad que se promueve a nivel de la SED con los MEF, sino la manera como se comprende y se ha ido transformando la noción misma de “educación inclusiva” en el contexto de la educación distrital y la visión

según la cual cada institución que opta por implementar un enfoque inclusivo lo hace en el marco de su autonomía institucional.

Dos (2) códigos más, dan cuenta de estas mismas apuestas por la educación inclusiva en el marco ampliado de las percepciones sobre el cumplimiento del Derecho a la educación y de los objetivos a los que debería aspirar el sistema educativo en su conjunto y/o de cara al resarcimiento de este derecho cuando ha sido vulnerado. Estos dos códigos, son: Derecho a la educación/Objetivos de la educación y vulneración de derechos. De manera particular, con estos códigos se describe cómo los MEF aspiran a dar respuesta a asuntos gruesos que amenazan con la vulneración del Derecho a la educación: población en extraedad, desescolarización, falta de cobertura escolar, embarazo adolescente, extrema pobreza, trabajo infantil, etc.

Los dos códigos restantes: Inclusión IDIPRON e Inclusión Gerardo Paredes describen cómo se concibe la apuesta inclusiva en ambas instituciones y cómo los MEF analizados para ambos contextos responden a un propósito amplio de educación inclusiva.

#### Condiciones docentes

Esta familia agrupa seis (6) códigos que dan cuenta del principal recurso para la implementación de MEF: los docentes o educadores de jóvenes a los que se dirigen estos modelos educativos.

El primer código de esta familia: Cualificación docentes EEF SED, da cuenta de las cualidades o habilidades de formación que idealmente deberían tener los docentes de MEF. Se presentan aquí las particularidades que supone ser docente de estos modelos, así como la propuesta de la SED de que reciban una cualificación distinta a la de los profesores de “aulas regulares” y en mayor sintonía con las necesidades específicas de las poblaciones receptoras de MEF.

Los siguientes cuatro (4) códigos describen o caracterizan el rol de los docentes en los distintos MEF indagados: tanto del conjunto de docentes de los distintos MEF que operan en la IED Gerardo Paredes, con particular énfasis en los docentes de Aceleración y de los estudiantes de la jornada Nocturna de esta institución, así como el rol de los docentes o formadores del IDIPRON. Se trata aquí no solamente de dar cuenta de caracterizaciones generales de dichos roles en los distintos contextos analizados, sino de describir las

percepciones y los sentires de los beneficiarios consultados de los MEF frente al rol e importancia que tienen sus docentes en sus procesos de formación y de aprendizaje.

El último código que forma parte de esta familia se refiere de manera particular a las modalidades de contratación docente y las diferencias que supone ser un docente con contratos laborales que se renuevan año a año vs docentes de planta pagados por la nómina de la SED.

#### Contexto situacional

Esta familia agrupa 7 códigos con los que se espera, principalmente, caracterizar a los beneficiarios de los MEF consultados, así como la manera como los docentes o funcionarios de las instituciones en las que se desarrolló esta investigación describen a un “estudiante promedio” de estos MEF.

Tres (3) de estos siete códigos, se concentran en las poblaciones de los MEF estudiados: jóvenes del IDIPRON, jóvenes de la nocturna de la IED Gerardo Paredes y estudiantes de la estrategia de Aceleración, también de esta última institución.

Dos (2) códigos adicionales se concentran en describir de manera particular asuntos que atraviesan las vidas de los jóvenes del IDIPRON: la condición de habitabilidad en calle y los estigmas sociales que pesan sobre esta población.

Los dos (2) códigos restantes ilustran asuntos que atraviesan, en mayor o en menor medida, a las poblaciones consultadas: el asunto del consumo de sustancias psicoactivas, por un lado, y los jóvenes dentro de los MEF que hacen parte del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA).

#### Encuadres teóricos MEF

Esta familia se compone en total de seis códigos. Cuatro (4) de ellos describen las estrategias o modelos educativos analizados: el modelo del IDIPRON, las estrategias educativas flexibles del Gerardo Paredes (tal y como se hace referencia a ellas desde las voces de los actores consultados) y de manera específica, la estrategia educativa de la jornada nocturna y de aceleración de esta institución escolar.

Además de estos códigos, dos (2) más conforman esta familia: uno con el que se describen algunas generalidades sobre los modelos o estrategias que atraviesan el modelo pedagógico del colegio Gerardo Paredes, y otro con el que se contrastan las valoraciones de

rectores, docentes, directivos docentes y de la funcionaria de la SED sobre las diferencias entre un modelo educativo flexible y una estrategia educativa flexible. Así, con esta familia de códigos se discutirá las posibles brechas entre un modelo educativo flexible y una estrategia flexible, de cara a las estrategias o modelos analizados y haciendo referencia, siempre que sea posible y a partir de la información recogida, a los conceptos y criterios teóricos que los fundamentan.

#### Flexibilidad en los MEF

Bajo esta familia de códigos se agrupan cuatro (4) códigos: flexibilización vs marcos normativos, Escuela regular vs MEF, Flexibilización como estrategia e Implementación de EEF durante la pandemia. Estos códigos tienen como propósito último describir en qué consiste la flexibilidad de los MEF y cómo, por ejemplo, al contrastarlos con la escuela regular, arrojan pistas sobre el “deber ser” de ambas formas o maneras de concebir la educación a la luz de las valoraciones de los actores consultados. También hacen parte de esta familia, los límites que emergen entre la flexibilización como estrategia y los marcos normativos en los que esta opera. De esta manera, con estos códigos se pretende dar cuenta de la complejidad que encierran los modelos educativos flexibles como estrategia de enseñanza aprendizaje, en los distintos contextos en los que son implementados, así como de lo que el ejercicio de contraste entre unos y otros le sugiere o le informa a la escuela regular.

#### Intencionalidad de los MEF

Intencionalidad de los MEF es una de las familias con mayor número de códigos asociados. Se compone de nueve (9) códigos, distribuidos de la siguiente manera:

Tres (3) códigos con los que se hace referencia a las expectativas de formación de los jóvenes consultados y la manera en que el modelo educativo bajo el cual se ciñen les facilita el cumplimiento de estas expectativas u objetivos. Estos códigos, son: expectativas de formación jóvenes Idipron, expectativas de formación estudiantes aceleración y expectativas de formación jóvenes nocturna.

Cuatro (4) códigos están relacionados con asuntos relativos al ingreso al mundo del trabajo de las poblaciones consultadas, con un énfasis adicional en el caso del IDIPRON. Estos

códigos son: proyecto de vida, formación técnica, inserción social jóvenes IDIPRON y Convenios IDIPRON.

Los dos (2) códigos restantes tienen que ver con las certificaciones necesarias para validar la formación recibida y tener probabilidades, o bien de continuar un proceso de formación técnica, o bien de ingresar a la educación superior. Estos códigos, en estrecha relación con los códigos Proyecto de vida y formación técnica, son: convalidaciones/certificaciones jóvenes y evaluación/pruebas estandarizadas.

#### Convivencia y formación para la ciudadanía

Bajo esta familia se agrupan dos asuntos emergentes de vital importancia que guardan estrecha relación con familias tales como intencionalidad de los MEF y encuadres teóricos de los MEF. Sin embargo, dada su especificidad, se mantuvieron como una familia aparte pues aluden de manera específica a asuntos de convivencia entre estudiantes y experiencias de bullying o las distintas formas en las que se tramitan las sanciones a jóvenes entre uno y otro MEF. Así, esta familia está compuesta por cuatro (4) códigos. Tres (3) de ellos se refieren de manera puntual a la convivencia tanto entre jóvenes de IDIPRON, como a la convivencia entre estudiantes del colegio Gerardo Paredes y la convivencia en colegios MEF según lo manifestado por la funcionaria de la SED. El código adicional retoma asuntos mucho más específicos relacionados con la Formación ciudadana o el ejercicio de construcción de ciudadanía tal y como es percibido por distintos actores consultados, tanto del IDIPRON como de la IED Gerardo Paredes.

# Resultados estudio de caso comparativo

## Apuestas por una educación inclusiva

Hablar de educación inclusiva, en el contexto de este estudio de caso comparado, remite al menos a tres comprensiones que emergieron durante las entrevistas y grupos focales realizados. La primera de ellas está relacionada con la conexión, casi tácita, que se establece entre inclusión y enfoque diferencial de cara a la formulación de la política inclusiva de la Secretaría de Educación del Distrito. La segunda guarda relación con la necesidad cada vez más imperiosa de profundizar y posicionar aquello que se entiende por educación inclusiva en el marco ampliado del cumplimiento del Derecho a la educación y de la reducción de brechas escolares. La tercera, finalmente, da cuenta de las fronteras conceptuales entre educación inclusiva e inclusión social y a la manera en la que ambos asuntos emergen en los contextos en los que se desarrolló este estudio de caso: el IDIPRON, por un lado, y la IED Gerardo Paredes, por el otro.

## Inclusión y enfoque diferencial en el contexto escolar, una dupla inseparable

Tal y como lo señaló la profesional líder de Estrategias Flexibles de la Secretaría de Educación del Distrito, dicha entidad, desde la dirección de inclusión e integración poblacional, contempla una gran variedad de “respuestas diferenciales” con las que se llega a las comunidades educativas para atender a personas y grupos de “especial protección constitucional”. Las respuestas educativas diferenciales comprenden así una amplia variedad poblacional entre la que se encuentran jóvenes del sistema de responsabilidad penal adolescentes (SRPA); jóvenes en extraedad<sup>77</sup>; población adulta, y adulta mayor; personas “penadas” o privadas de la libertad; mujeres víctimas de violencia; mujeres en actividades sexuales pagadas; cuidadores y cuidadores; niñas, niños y jóvenes en situación de

---

<sup>77</sup> Sobre esta estrategia en particular, la entrevistada señaló: “Y tenemos una estrategia muy importante para mí, que es la respuesta educativa para los estudiantes en extra edad, nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes, entre los 9 y 17 años que están en extra edad, hay tenemos la respuesta educativa en 79 colegios del distrito”. (Entrevista a Liliana Palacios).

enfermedad que deben recibir atención escolar domiciliaria, y niñas, niños y adolescentes con discapacidades físicas y/o cognitivas, entre otros.

Cada una estas poblaciones, señaló la entrevistada, recibe una “oferta educativa con enfoque diferencial”. Una oferta que incorpora una “pedagogía diferencial” y que de manera particular se dirige y flexibiliza de acuerdo a las necesidades de cada una de estas poblaciones. Desde esta perspectiva, las Estrategias educativas flexibles son una apuesta inclusiva cuya línea técnica se da desde el nivel central y luego se articula en las direcciones locales,

siempre implementando ese enfoque diferencial (...) La política de educación inclusiva pretende que todos estemos en las mismas posibilidades de recibir respuestas pero, lógicamente, como somos diversos, pues la respuesta también es diferencial (...) Entonces el ejercicio ha permitido que lleguemos a nuestras comunidades educativas con muchas propuestas (...) Esa línea técnica de aceptación de la diferencia y sobre todo de acompañar en la diferencia desde estas respuestas educativas, nosotros estamos en los colegios siempre movilizándolo ese mensaje en el marco de la política de inclusiva. (Liliana Palacios, SED)

Dada la complejidad y la constante transformación de las problemáticas a las que se enfrentan las poblaciones a las que se dirigen dichas propuestas educativas diferenciales, permanentemente están emergiendo nuevas apuestas o estrategias para responder a ellas, cada vez de manera más particularizada. Al respecto vale la pena mencionar una respuesta recientemente dada por la Secretaría para atender a jóvenes que han tenido conflictos con la ley penal, o jóvenes que han estado en riesgo de vinculación o se encuentran en pos-egreso y que necesitan, tal y como lo mencionó la entrevistada, “un acompañamiento diferencial”. Se trata, de acuerdo con la entrevistada, de un proyecto piloto que se inició en la Localidad de San Cristóbal: “los jóvenes pues muy felices porque eran jóvenes que no encajaban en nuestra cotidianidad del aula regular, entonces tomamos la decisión, de implementar ahí una estrategia que se llama proyecto de Vida y Plan de Carrera”. Estas propuestas educativas diferenciales, como se mencionó, no solo incorporan jóvenes que difícilmente “encajan en el aula regular” sino mujeres cuidadoras y otro tipo de poblaciones que requieren de una oferta que se adapte a sus necesidades y condiciones sociales particulares.

Tal y como lo señaló María Victoria Narváez, esta perspectiva inclusiva impulsada desde la SED se ha venido transformando en los últimos cinco años. Hoy en día, por ejemplo, resulta

notorio que, cuando se habla de inclusión, el marco de referencia va mucho más allá de la atención que hasta entonces se ofertaba de manera prioritaria para poblaciones con limitaciones físicas o cognitivas. La inclusión, de la mano de los desarrollos que al respecto ha tenido la academia, aclara María Victoria, ha pasado entonces a “atender las cotidianidades” de una amplia diversidad de poblaciones de estudiantes. En este sentido se ha ido trascendiendo la mirada de la educación centrada en lo disciplinar para pasar a mirar también que “la educación debe estar al servicio de las diferentes necesidades que tengan los muchachos”.

En el contexto de la promoción y difusión de apuestas educativas diferenciales impulsadas por la SED, vale la pena señalar que, lejos de ser una imposición que debe ser adaptada por los colegios distritales en su conjunto, estas se institucionalizan por requerimiento ante de la Secretaría de las instituciones que desean adoptar una o varias de las estrategias disponibles. En este sentido, operan sobre la base de la autonomía institucional. Son los colegios los que toman la decisión, por ejemplo, de implementar una jornada nocturna o un programa específico como “volver a la escuela” para población en extra-edad. Una vez las instituciones optan por alguna de las estrategias flexibles disponibles, desde el nivel central, la SED realiza un acompañamiento de acuerdo a sus necesidades específicas, partiendo siempre de las condiciones y necesidades que tiene el colegio para implementar cualquiera de las estrategias en cuestión.

## Los MEF frente al resarcimiento del derecho a la educación y al cierre de brechas

En términos generales, uno de los grandes aportes de los Modelos Educativos Flexibles (MEF) identificados es el resarcimiento del derecho a la educación. Tal y como lo planteó una de las entrevistadas del IDIPRON, estos modelos “garantizan que el derecho a la educación lo tengamos todos”<sup>78</sup>. Apelando a la metáfora de una discoteca a la que solo se permite el ingreso de mayores de 18 años de edad mientras los demás se quedan sin bailar, la entrevistada aclaró que los Modelos Flexibles son como un “tipo de baile especial” que se adecúa a la edad de los excluidos y que “*garantiza que todos bailemos, ¿cierto? A mí ese ese*

---

<sup>78</sup> (Claribel Quintero, Idipron).

*me parece el gran aporte: les garantiza a todos que puedan acceder a la educación desde su particularidad*<sup>79</sup>. Los excluidos del baile, en el caso particular del IDIPRON, y desde la perspectiva de esta entrevistada, son de manera particular los jóvenes en extraedad que llevan desescolarizados mucho tiempo y quienes por esa razón sienten que estudiar “ya no es con ellos”. De lo que se trata allí es justamente de

darle esa oportunidad a esa población vulnerable, que está vulnerada desde muchos derechos: como volverlo a rescatar y decirle como, oye, ven, tenemos una propuesta diferente para ti, eso es como lo que los motiva y los hace que estén ahí presentes (Johanna León, Idipron).

En el caso particular del IDIPRON, este resarcimiento del derecho a la educación, tal y como lo mencionó la entrevistada, pasa por el hecho de que los jóvenes comprendan y sientan que “tienen los mismos derechos y con las mismas condiciones que están los jóvenes en un colegio normal”. En efecto, desde la perspectiva de estos jóvenes, en su mayoría desescolarizados durante varios años, estudiar y graduarse como bachilleres se constituye en todo un reto. Tal y como manifestó una participante del grupo focal 2 de jóvenes del IDIPRON: “Yo quisiera ir a otro ritmo con mi estudio para terminar rápido y salir adelante ya, porque yo me siento ya muy grande para estar haciendo este grado que estoy haciendo (...) pero cómo le digo, si trabajo, no estudio, entonces así, entonces así”. “Sentirse muy grande” para retomar procesos de escolarización, tal y como lo manifestó la líder Sigid del IDIPRON, Johanna León, implica abrir las puertas a jóvenes de 28 años de edad que por su edad no pueden asistir a un colegio convencional:

Su primer temor es enfrentarse a eso. Cuando se van a matricular, cuando llevan algún documento, como que lo dicen bajito, ya tengo 25 años y hasta ahora estoy en sexto. Entonces, es como hacerlo sentir no importa, tranquilo, para eso estás aquí, para ponerle fin a esa brecha que te tienen afuera como señalado, como discriminado, porque tienes una edad y no cumples con unos parámetros estándares de educación. Que deberías tener, mejor dicho, terminar tu educación a los 18 años, si no la terminas ya, es señalado, discriminado en los ambientes laborales, desde las instituciones educativas ¿no? Ya no puedes estudiar porque tienes tanta edad porque toca limitarte a un horario, fines de semana, instituciones por la noche, etc. La extra-edad de nuestros jóvenes es un punto de analizar. (Johanna León, Idipron).

---

<sup>79</sup> *Íbid*

Resarcir el derecho a la educación que ha sido vulnerado y con ello reducir las brechas de deserción escolar y de analfabetismo son aspectos que emergieron como grandes ganancias de los Modelos Educativos Flexibles. El contexto de las vidas de los jóvenes del IDIPRON, así como de los jóvenes de la nocturna de la IED Gerardo Paredes, las precarias condiciones socioeconómicas que atraviesan sus trayectorias vitales dejaron como saldo, en algún momento de sus vidas, la vulneración del derecho a la educación en asocio con otras violencias y vulnerabilidades (el desplazamiento por razones asociadas al conflicto armado del país y el trabajo infantil), y otras formas o modalidades de expulsión del ámbito escolar formal (falta de cupos escolares y rechazo de las aulas regulares por extra edad):

Casi siempre reciclábamos hasta Bochica, hasta... ¿cómo es que se llama esto? Ay, se me olvidó esta localidad... Hasta Rafael Uribe Uribe, y siempre recogíamos muchas toneladas, y pues igual, es que eso es una condición áspera, porque uno en el reciclaje pues también conoce indigentes, conoce gente de mucho tipo y de muchas cosas, y pues mi mamá me despertó la mentalidad desde muy chiquita porque yo trabajé con ella desde mis 6 años (*Grupo focal 2, Jóvenes IDIPRON*).

Lo que pasa es que después de que yo saliera, casi último, ahí se quedaron mis papeles [para matricularse en una escuela], entonces mi familia y yo nos fuimos para el pueblo y no pudimos reclamarlos. Y pues, insistíamos en que me dejaran estudiar hasta el final, pero sin papeles me sacaron (*Estudiantes aceleración, Grupo focal Gerardo Paredes*).

Yo recientemente me vine a Suba, y en los colegios que iban a preguntar, pues, no me recibían. Entonces, pues hasta que mis papás, nos vinimos a vivir por acá, y entonces, por acá fue que me recibieron así. Pues, ya por la edad ya no podía hacer un curso normal. (*Estudiantes aceleración, Grupo focal Gerardo Paredes*).

La historia mía es un poquito triste porque cuando yo era pequeña no pude estudiar (...) Cuando yo era pequeña mi mamá se fue con otro hombre y nos dejó a 11 hermanos, y a mí me ha tocado cuidar de ellos porque era la mayor. No podía estudiar, mi papá me decía que estudiara, pero no podía, porque yo decía que, si él trabaja y yo estudiaba, ¿quién cuidaría a los otros? (...) . Y desde ahí, estoy aquí, porque mi marido me abrió un cupo aquí, y aquí me recibieron por primera vez, yo no sabía nada, ni la letra "a", y gracias a mis profesores y a Dios ya estoy despegando palabras, aunque yo no sé leer, ni nada. (*Estudiantes nocturna, grupo focal Gerardo Paredes*).

El año pasado, el año antepasado y pasado, bueno, antepasado, antes de la pandemia, llego aquí una muchacha de unos yo creo que unos 22 años con dos

criaturitos chiquitos, [diciendo] que ella quería estudiar que quería terminar su bachillerato, eso fue antes de la pandemia (...) Ella prácticamente no tenía qué comer, ella cargaba bultos en abastos y los dos peladitos encerrados en la pieza (...) Perdió sexto el primer semestre del 2020 (...) no volvió, eso a pesar de todas las llamadas: que venga, que no sé qué. No, a ella le tocó dedicarse... ahh se fue a vivir a Soacha donde el papá o algo así, no sé, se perdió. En el semestre pasado la recuperamos (...) y se pudo graduar. (*Entrevista coordinador nocturna, IED Gerardo Paredes*)

En este contexto, resarcir el derecho a la educación implica acceder, de manera diferenciada y de acuerdo a las necesidades específicas de los jóvenes a quienes este derecho les ha sido vulnerado directa o indirectamente, a una modalidad o estrategia educativa flexible particular. Aunque más adelante nos detendremos en detalle en dichas modalidades, así como en la caracterización poblacional de los jóvenes que asisten a modelos educativos flexibles, vale la pena resaltar que sin la existencia de dichos modelos y entidades ofertándolos, sin duda las brechas de analfabetismo y deserción escolar, por ejemplo, serían mucho más pronunciadas.

La pregunta por los efectos del paso por modelos flexibles educativos como vehículo para reducir la exclusión social y la brecha socioeconómica que claramente se advierte en al menos tres de los cinco fragmentos citados ameritaría, en sí mismo, un análisis mucho más pormenorizado que el que aquí apenas alcanza a mencionarse. Resulta claro, sin embargo, no solo la apuesta que hacen instituciones como el IDIPRON o el Gerardo Paredes para brindar modelos educativos que se adapten a las realidades y condiciones de los estudiantes, sino también el hecho de que, entre los mismos jóvenes, se ha internalizado la formación escolar como un medio para obtener una vida distinta y con mejores oportunidades, en un contexto marcado por la precariedad económica y la inequidad social.

También puede verse cómo los jóvenes de ambas instituciones han experimentado en carne propia las consecuencias de la marginación y de la exclusión social y cómo la escuela ha operado, a juzgar por sus relatos, tanto como entidad que excluye y relega, al mismo tiempo que subsana e integra. En ambos escenarios, aunque con diferencias relacionadas con la caracterización poblacional que cada una de ellas recibe, a la escuela se le ha otorgado el papel de incluir socialmente a poblaciones excluidas del sistema escolar. En este sentido, vale la pena recordar que “la exclusión educativa es una manifestación de la exclusión social. La exclusión y la discriminación se reproducen en la escuela cuando se reafirman las

desigualdades en función del mérito personal (Dubet 2005) y se mantienen relaciones asimétricas a partir de la asignación de estereotipos”<sup>80</sup>.

### ¿Educación inclusiva vs inclusión social?

Una diferencia notoria que resulta al contrastar la educación inclusiva de ambas instituciones es que en el colegio Gerardo Paredes esta surgió de la necesidad de trabajar con los estudiantes en el respeto de la diversidad, de la diferencia, y en el mejoramiento de la convivencia. En la perspectiva del IDIPRON, si bien la educación inclusiva es un motor que orienta y subyace al modelo pedagógico de la institución, por encima de la formación en la diferencia y el mejoramiento de la convivencia, prima la necesidad de incluir de manera específica un grupo poblacional marginado al grueso de la sociedad. En este sentido, en el colegio Gerardo Paredes el concepto “educación inclusiva” pareciera estar alineado con mayor precisión a los estándares de la Secretaría de Educación, mientras que en el caso del IDIPRON, además de este concepto, emerge con claridad el de “inclusión social” como concepto articulador de su apuesta pedagógica. Sobre la diferencia conceptual entre ambos constructos, es necesario aclarar que

la Educación Inclusiva no debe confundirse con la inclusión social en tanto que, a diferencia de esta, la primera no pretende señalar quiénes están o no incluidos. Es importante aclarar también que la integración no es sinónimo de inclusión pues el objetivo de la Educación Inclusiva no es atender a un grupo específico, sino ofrecer políticas institucionales que se orienten hacia la igualdad de oportunidades para todos<sup>81</sup>.

Tal y como lo advierte la rectora del colegio Gerardo Paredes, el proceso de inclusión en esta institución inició con niños con necesidades diversas, antiguamente denominados, “niños de educación especial”. A esta población se sumaron niños con déficit cognitivo y problemas de autismos, pero a medida que se fue ampliando la diversidad poblacional, el problema de convivencia se hizo más acuciante. El tema de convivencia fue tan grande, señala

---

<sup>80</sup> En: Notas técnicas. Lineamientos. Lineamiento de política de educación inclusiva. Secretaría de Educación del Distrito. Mayo de 2018. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia y la Alcaldía Mayor de Bogotá, p. 17.

<sup>81</sup> En: Notas técnicas. Lineamientos. Lineamiento de política de educación inclusiva. Secretaría de Educación del Distrito. Mayo de 2018. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia y la Alcaldía Mayor de Bogotá, p. 17.

la rectora, que existían peleas entre los niños que pertenecían al cabildo Muisca del barrio el Rincón, en Suba. Estos niños eran tildados de “indios” por otros niños que a su vez usaban un lenguaje descalificante para referirse a los afro, a los desplazados, a los desmovilizados y a los reinsertados. Entonces, comenta la rectora, urgió la necesidad de avanzar en un trabajo que estuviera orientado a reconocer la riqueza de esa diversidad poblacional que atendía al colegio.

Y empezamos a trabajar el manual de convivencia, era un manual de convivencia desde una perspectiva pedagógica, desde una perspectiva del acuerdo, del encuentro (..) un proyecto [liderado por una profesora de sociales] para que realmente se hiciera una verdadera inclusión de ellos [etnias y población afro] y hacer el reconocimiento, que ellos se reconocieran (...) Y empezamos a trabajar esas diferencias y llegó el momento en que allá ya no le dicen en el colegio a otro “negro”, sino que es un niño diferente y está incluido y es igual a mí, tiene los mismos derechos (*Entrevista a la rectora del Colegio Gerardo Paredes*).

Posteriormente se sumó al trabajo la necesidad de reconocer a la población LGBTI y poder avanzar en el uso de un lenguaje inclusivo respecto a estas poblaciones. Desde allí se trabajó de la mano de un profesor líder en asuntos tales como el machismo y el empoderamiento de las niñas desde un enfoque de género para reducir con ello la tasa de embarazo adolescente. En este contexto, la perspectiva inclusiva se ha ido ampliando para ir integrando en distintas modalidades incluso la población de jóvenes que han cometido infracciones y que hacen parte del Sistema de Responsabilidad Adolescente (SRPA). Gracias a un convenio entre el colegio y la Secretaría de Integración Social, junto con la Corporación Infancia y Desarrollo, la supervisión de la oferta educativa que se dirige a esta población recae en manos del colegio Gerardo Paredes. Hacen parte también de las estrategias educativas para atender a poblaciones diversas en esta institución la jornada nocturna y el programa de aceleración para jóvenes en extra edad.

Esta multiplicidad de estrategias inclusivas ofertadas por el Gerardo Paredes y de su intención de formar a los estudiantes en el aprecio y el respeto de la diferencia, en la valoración del ser humano, hacen que esta institución sea reconocida, tal y como lo señaló la funcionaria de Estrategias Flexibles de la SED entrevistada, como “*un colegio completamente inclusivo* que tiene la población en extra edad, que tiene respuesta para nuestros estudiantes con discapacidad, con talentos excepcionales, grupos étnicos, tiene todo el enfoque diferencial. En el marco de una política de educación inclusiva, a eso quisiéramos llegar en

todos nuestros colegios”<sup>82</sup>. Tal y como se advierte en el documento técnico Lineamiento de política de educación inclusiva de la Secretaría de Educación del Distrito (2018)

la educación inclusiva supone entonces, una transformación progresiva del sistema educativo, de manera prioritaria y fundamental con un cambio en la percepción y las actitudes de la comunidad educativa frente a la diversidad, para crear una cultura inclusiva que encuentra en la diferencia un valor. Por supuesto, requiere de la coherencia en las políticas y el proyecto educativo institucional que indiquen el camino hacia una educación de calidad, aquella que logra dar una respuesta efectiva a todos los estudiantes, independientemente de su origen, creencias, cultura, características y condiciones. Se materializa a partir de la innovación permanente de las prácticas pedagógicas y la disposición de ambientes de aprendizaje variados, que reconocen los distintos ritmos de desarrollo y aprendizaje, así como los elementos contextuales de los estudiantes y sus familias<sup>83</sup>.

Ahora bien, que en el caso del IDIPRON se reconozca como central a la construcción del proyecto educativo y pedagógico la noción de inclusión social, tal y como se afirmó atrás, no quiere decir que el de educación inclusiva no esté allí presente. Tal y como se expresa en la cita inmediatamente anterior, la educación inclusiva se materializa en un conjunto de prácticas pedagógicas que responden a distintos ritmos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, y este es el caso, como se verá más adelante, del Modelo Educativo Flexible del IDIPRON. Por otro lado, uno de los cuatro elementos que explican la educación inclusiva consiste en poner especial énfasis en “aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar”<sup>84</sup>. En el caso del IDIPRON, este grupo de particular atención se trata de jóvenes en condiciones o en riesgo de habitabilidad en calle. Grupo que, lejos de ser homogéneo, comporta, en sí mismo, una gran variabilidad poblacional. Tal y como lo mencionó una entrevistada, uno de los principios del modelo del IDIPRON es el de la inclusión<sup>85</sup>, al que se responde en la medida de las capacidades del

---

<sup>82</sup> Entrevista a Liliana Palacios, SED.

<sup>83</sup> En: Notas técnicas. Lineamientos. Lineamiento de política de educación inclusiva. Secretaría de Educación del Distrito. Mayo de 2018. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia y la Alcaldía Mayor de Bogotá, p. 17.

<sup>84</sup> Los tres elementos restantes, son: la comprensión de que la inclusión es *un proceso* que debe ser visto como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado; el hecho de que la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, y la identificación y eliminación de barreras que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, y de manera particular de una educación inclusiva. En: Notas técnicas. Lineamientos. Lineamiento de política de educación inclusiva. Secretaría de Educación del Distrito. Mayo de 2018. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia y la Alcaldía Mayor de Bogotá, p.18

<sup>85</sup> Otros principios que orientan el aprendizaje en contexto de los jóvenes de IDIPRON, son: partir de la realidad de los muchachos, el principio de la dignificación de sus vidas, el del respeto por el cuerpo, el de la

personal humano de la institución. Al respecto, esta entrevistada mencionó que la escuela atiende población con

discapacidad auditiva, visual, cognitiva leve, cognitiva grave, creo que se dice, moderada, retraso mental leve, retraso mental moderado, tenemos, digamos, chicos que son medicados porque padecen esquizofrenia debido a su alto consumo o debido a que han tenido situaciones de violencia o de desplazamiento forzado. Lastimosamente por violaciones, también tenemos chicos en esa condición de fragilidad y que quisiéramos atender a todos, ¿sí? Pero medianamente lo hacemos desde nuestras capacidades y lo que más nosotros podemos, atender a nuestra población de inclusión, ese es un principio para nosotros, desde la honestidad, desde la ética profesional, hacer ese acompañamiento hasta donde podamos y hasta donde nos lo permitan nuestras capacidades (*Entrevista Claribel Quintero, IDIPRON*).

Esta gran variedad poblacional exige, tal y como la misma entrevistada lo aclaró, un reto para materializar la perspectiva de educación inclusiva que consiste en la necesidad de los docentes de estudiar “cómo aprende” un joven para quien su aprendizaje es netamente visual, cómo lo hace aquel que tiene memoria a corto plazo, el hiperactivo, o el que toma medicamentos para la esquizofrenia. Por otro lado, la perspectiva de educación inclusiva en el IDIPRON se advierte en el hecho, no de la promoción del valor positivo de la diferencia, sino en la vivencia cotidiana de esta comprensión. Como instituto, el IDIPRON promueve la idea de que esa diversidad hace parte misma de la vida y se evidencia en el hecho de que todo aquel que por alguna razón es marginado, juzgado o estereotipado por su forma de vestir, por el color de su piel, por su indisciplina y/o hábitos de consumo, etc, encuentra en el IDIPRON un lugar libre de juzgamientos. En este contexto, tal y como lo mencionó una joven en un grupo focal de esta institución, es el reconocimiento y la internalización del valor de la diferencia:

Le hacen creer a uno que ser diferente no es malo. Porque somos diferentes. Muchos van con la sociedad, pero nosotros vamos en contra de eso, ¿sí? Porque no tenemos ese mismo pensamiento, pero no somos personas malas. Somos personas con un pensamiento diferente, pero bien. Y gracias a esos pensamientos diferentes ha pasado todo lo que ha pasado en el mundo, se han visto más cosas, nuevas modas, más cultura, muchas cosas nuevas, porque ha habido alguien que

---

ciudadanía activa y el del afecto y la libertad. Estos dos últimos son principios amplios del modelo pedagógico pero que, sin duda, permean la escuela del IDIPRON, afirmó Claribel Quintero en la entrevista realizada.

piensa diferente y lo han dejado, le han dado esa oportunidad, y ha cambiado la sociedad. Yo creo que nosotros también podemos cambiar los jóvenes (*Grupo focal 2\_Jóvenes IDIPRON*).

Tal y como se advierte en esta cita, la joven estudiante de la escuela IDIPRON reconoce haber transformado su percepción negativa acerca de la diferencia y se posiciona desde un lugar en que, no solo la reconoce como valor positivo, sino que afirma el poder transformador que esta trae consigo: “yo creo que nosotros también podemos cambiar los jóvenes”, afirma al final de su intervención. El nosotros al que se refiere, vinculado con el “somos personas con un pensamiento diferente, pero bien,” entraña un reconocimiento de la manera negativa en que son percibidos socialmente, como colectivo. A estas percepciones acudieron los jóvenes en varias ocasiones durante los grupos focales para hacer referencia a la exclusión y a la marginación social de la que son objeto. Es en este sentido en el que en el IDIPRON resulta complejo separar constructos tales como el de educación inclusiva del de inclusión social. Ambos parecen ir de la mano y retroalimentarse mutuamente. Veamos dos ejemplos que no solo ilustran la internalización de la diferencia, sino también los modos en los que viven la exclusión y la posibilidad de apertura a otras formas de relacionamiento con la vida y con la sociedad a través del IDIPRON:

como dice mi compañera, a veces uno entra al colegio porque, pues las condiciones que uno tiene, pues de pronto por ser consumidor, te excluyen un poquito de la sociedad, tienes un poquito de dificultad de entrar en un colegio normal, y la edad que tienes tampoco te lo permite. Entonces, descubrimos que, en el Idipron, pues, no importa la condición en la que tú estés, pero sí hay una proyección para que tú por lo menos tengas un sentido (*GF1\_Jóvenes Idipron*).

Lo que te digo, los pelados lo miran a uno porque uno habla a lo que nosotros hemos vivido, y entre nosotros nos entendemos porque lo hemos vividos. Pero nos metemos en grupos sociales donde uno dice, no, yo estuve en la calle, eh... a mí me sacaron de la L, y todo mundo lo mira a uno así, y de una vez lo tildan a uno, lo señalan, y lo declasan a uno, lo hacen a un lado a uno por ser así, porque era muy dañado, muy ñero. Quién sabe qué dirán de uno, pero es la verdad. Entonces, yo creo que en Idipron nosotros hemos tenido, lo que tú dices [haciendo referencia a NH], somos familia, nos entendemos, nos acogemos entre nosotros mismos porque hemos vivido algo similar (*GF\_Jóvenes IDIPRON*)

## Contexto situacional

Aunque en la sección anterior empezó a perfilarse la población a la que se dirigen los MEF a los que nos aproximamos en este estudio de caso comparado, en este apartado nos detendremos en detalle al respecto. Fundamentalmente contrastaremos, a partir de las voces de los distintos actores consultados, las características poblacionales de los estudiantes de la nocturna de la IED Gerardo Paredes, con los del IDIPRON. En ocasiones se realizarán también algunas menciones a los estudiantes de aceleración del colegio Gerardo Paredes.

### Caracterización poblacional estudiantes Nocturna Gerardo Paredes

Tres asuntos llaman la atención acerca de la manera como los estudiantes de la nocturna, sus docentes y la rectora de la institución, describen las particularidades de esta población. El primero, está relacionado con una situación económica que obliga a gran parte de ellos a acudir a la nocturna para trabajar durante el día en trabajos no calificados. El segundo, con el amplio rango de edades de los estudiantes que asisten a esta jornada escolar. Y, el tercero, con la maternidad temprana como rasgo característico de la mayoría de las mujeres inscritas en esta modalidad de educación.

Tal y como se refirió un estudiante a la manera como caracterizaría el perfil de quienes asisten a la nocturna en el Gerardo Paredes, se trata de una población con “una vida atareada”. Con pocas excepciones, los estudiantes de este grupo focal manifestaron trabajar durante el día y estudiar durante la noche. Por ejemplo, uno de ellos trabajaba apoyando una microempresa familiar de venta de huevos y de panela, y otro como mensajero. En opinión de la rectora de la institución, en efecto, muchos de los estudiantes, en efecto, realizan trabajos no calificados:

muchos son constructores, trabajan en la construcción, es lo que ellos llaman la rusa (...) otras son empleadas domésticas, otros son de vigilancia, inclusive a los de vigilancia los tenemos en cuenta cuando les toca los turnos (...) señores del aseo (...), vendedores ambulantes. Esa es la población que fundamentalmente nosotros atendemos (*Entrevista rectora del Gerardo Paredes*)

Aunado a esta caracterización, se encuentra la percepción de una de las docentes de la nocturna acerca de las difíciles situaciones económicas por las que atraviesan los estudiantes. Al respecto, refiriéndose al hecho de que los estudiantes cuentan con refrigerio durante su jornada, afirmó: “aquí la gente llega con hambre y a estudiar. Aquí hay personas que vienen toda la jornada de trabajar y que llega con hambre, que llega hasta las 10:00 pm después de toda la jornada a comer algo, y entonces, el refrigerio es como una compensación”<sup>86</sup>. Y en estrecha conexión con este contexto de economía precaria en el que se desenvuelven las vidas de los estudiantes, está el hecho de que esta población no permanece en la institución por largos periodos de tiempo. Tal y como lo mencionó la rectora, se trata de una población “flotante” en razón, justamente, de la necesidad que tienen de moverse entre un barrio y otro, entre una localidad y otra, en busca de trabajo. En opinión de la rectora, esta realidad dista mucho de la que viven los chicos de la diurna, pues estos “muy difícilmente se van del colegio, ellos no se van tanto ni se retiran”. Esta percepción es compartida por una de las docentes de la nocturna, así:

aunque la población es muy flotante, que es una de las principales diferencias con las otras jornadas, acá llegan mucha más cantidad, se retiran aún más, son más itinerantes ellos, es una población que en su mayoría vienen con ese sentido, esa voluntad de estudiar, de aprender, de hacer lo que quiere hacer, y eso es muy bonito para uno como maestro (*Grupo focal docentes nocturna, Gerardo Paredes*)

El segundo asunto que describe en términos generales la población de la nocturna es, la “heteogeneidad de las edades”, como se refirió a ello una docente:

Tiene uno adultos, adultos mayores o jóvenes, entonces como tratar de conjugar esos distintos tipos de aprendizajes, escenarios, en la misma aula de clase. Esa heterogeneidad, a la larga, pues es a la vez riqueza, porque ellos se van alimentando unos de otros de las habilidades, de las potencialidades que hay entre unos y otros. Entonces, esa heterogeneidad es algo muy interesante (*Grupo focal docentes nocturna, GF*).

A esta riqueza, aunada con la extrañeza que también implica reconocerse parte de una población tan heterogénea, también se hizo mención en el grupo focal de los estudiantes de la nocturna. Al respecto, uno de ellos comentó:

---

<sup>86</sup> Docente mujer. Grupo focal docentes nocturna, Gerardo Paredes.

Uno en la nocturna, pues debe ser respetuoso, porque hay personas que ya tienen 40, 22, 23 años de para arriba, y uno, pues hasta ahora, yo cuando llegué me dio tratar de dar pena porque en mi salón ya habían (*sic*) 3 señores de 70, 75 años. Pues uno se siente raro, porque uno estaba acostumbrado a compartir con compañeros más jóvenes, a hacer la locura, yo no digo que yo era sano. Entonces, por eso mismo, uno se siente al principio por eso raro, pero es mientras uno va cogiendo confianza con ellos. Se acopla, interactúa con ellos, digamos, pues una presentación, uno los incluye, todo eso. Pero al principio, a uno sí le da pena por lo mismo (*GF\_Estudiantes nocturna\_GP*).

Si bien este estudiante menciona unos rangos de edades que irían desde los 22 hasta los 75 años, también resultó evidente que a la jornada nocturna también asisten jóvenes menores de edad. En el caso narrado por uno de los participantes hombres, por ejemplo, ingresó a la edad de 15 años a la nocturna porque de día debía trabajar. Si bien uno de los requisitos para entrar a la nocturna era estar en extra-edad y tener 16 años cumplidos, dada su situación particular logró acceder a un cupo en el Gerardo Paredes. En otro caso, el ingreso de otro estudiante se dio a los 17 años de edad porque “ya había perdido dos años” de colegio y cuando se mudó de su ciudad natal a Bogotá no consiguió cupo en ninguna localidad. Al respecto, este estudiante comentó: “entonces, yo quise acelerar mi proceso educativo pues, viniendo aquí a la nocturna. El año en que llegué tuve un accidente terrible, me tuve que salir de estudiar ese año, y volver el año pasado a comenzar. Y pues, aquí estoy, intentándolo otra vez”<sup>87</sup>

Finalmente, en estrecha relación con la posibilidad de ingresar a la nocturna aun siendo menor de edad, está el caso de las mujeres quienes narraron cómo la experiencia de la maternidad temprana las obligó a dejar de estudiar por un tiempo para volver a retomar sus estudios tiempo después. En el caso en particular de una joven que fue mamá a los 15 años e ingresó a los 16 años a la nocturna, se advirtió la misma aclaración sobre las limitaciones que tuvo para entrar a esta jornada teniendo solo 16 años. Al respecto, señaló: “estaba buscando cupo y me dijeron que no podía estudiar de noche porque tenía 16. Pero yo le dije que tenía un niño y me dijeron: meté un registro del niño en una carpeta, y así puedes estudiar en la nocturna”<sup>88</sup>.

Un caso similar de maternidad temprana fue narrado por otra participante del grupo focal, procedente de Cauca, quien había suspendido durante dos años sus estudios porque

---

<sup>87</sup> Participante hombre, nocturna Gerardo Paredes.

<sup>88</sup> Participante mujer, Grupo focal nocturna Gerardo Paredes.

“salió embarazada” cuando tenía 14 años de edad. En su caso, la llegada a Bogotá y el ingreso a la nocturna siendo menor de edad no supuso ningún impedimento: “(...) cuando tuve al niño, pues yo duré casi 2 años que no estudiaba, pues esperando que creciera un poquito más. En el 2018, me presenté aquí y pues, todo fue normal, me recibieron normal, me dijeron que trajera mis papeles, que había cursado sexto y séptimo, y ya. Estoy aquí hace 3 años, ya con el favor de Dios, en noviembre me gradúo”<sup>89</sup>.

## Caracterización poblacional jóvenes IDIPRON

Los descriptores a los que recurrieron tanto maestros como directivas, así como los propios jóvenes, para caracterizar las vidas y trayectorias de quienes asisten a las escuelas del IDIPRON, fueron de naturaleza muy variada. Tal y como una docente aclara, las características de la población que atiende al IDIPRON son muy diversas y varían entre las unidades de atención<sup>90</sup>. Sin embargo, una de las constantes, es la precariedad económica y, tal y como veremos más adelante en esta sección, el hecho de provenir en su gran mayoría de familias fragmentadas, la desescolarización (asociada a la extra edad) y el consumo de sustancias psicoactivas.

Sobre la precariedad económica se describieron situaciones que trascienden, de lejos, la experiencia de la pobreza. A este respecto se refería una entrevistada al señalar que muchos de los jóvenes del IDIPRON, además de haber habitado o estar en riesgo de habitabilidad en calle y de experimentar una alta fragilidad social, son chicos “de estratos económicos súper bajos”<sup>91</sup>. En su mayoría, aclara una docente, son jóvenes que se dedican, en algunos casos junto con sus familias, al reciclaje, al trabajo en plazas de mercado y demás actividades de trabajo informal<sup>92</sup>. Una de las participantes de un grupo focal, comentó, por

---

<sup>89</sup> Participante mujer, Grupo focal nocturna Gerardo Paredes.

<sup>90</sup> Tal y como lo manifestó Johanna León en su entrevista, y como se advirtió en la caracterización de la institución, cada casa del IDIPRON atiende una población específica. Ante el cierre de una Unidad en Normandía que recibía jóvenes mujeres en riesgo de ESNA, se preguntaba Johanna: “¿a dónde van nuestras chicas? La idea no es enviarlas a una Arcadia, ni a un San Francisco, porque cada casa tiene su caracterización, entonces, se abrió otra unidad que también ya estaba en mantenimiento, y eso, para la atención de ellas. Entonces, siempre se busca la atención priorizada según la caracterización de las unidades. Tenemos unidades de internado, unidades de externado, tenemos unidades por edades. Hoy en día, Arcadia, tenemos la Ciudadela de los Jóvenes, entonces, atendemos jóvenes, niños, niñas, hasta los, en Arcadia, hasta los 18 años. De 6 años a 13 años, los atendemos en San Francisco, son niños que son de Bogotá y los atendemos en San Francisco. Es la ciudadela de los niños”. En: Entrevista a Johanna León, IDIPRON.

<sup>91</sup> Claribel Quintero, IDIPRON.

<sup>92</sup> Yamile, Grupo focal 1 docentes IDIPRON.

ejemplo, que trabajaba como cajera en un “fruver” que fue cerrado. “entonces, me tocó (...) yo sé de costura, entonces, coser, o a veces a un salón de belleza, pues mi mamá es estilista. Entonces, trabajo de todo un poco, de lo que salga”<sup>93</sup>.

A esto se suma, tal y como lo advierte la rectora de la escuela del IDIPRON, profundas carencias afectivas e historias de generaciones enteras marcadas no solo por la pobreza sino, en algunos casos, por las huellas del dolor que han dejado el abandono, la violencia intrafamiliar, el desplazamiento interno y el conflicto del país. Entonces, aclara la rectora, “nos llega el chico con desnutrición, con una imposibilidad de relacionarse consigo mismo, con el otro, con los espacios (...) con la imposibilidad de vivir en grupo, con bajos niveles de autoridad, con muy bajos niveles de manejo de frustración (...) altos niveles de violencia, altos niveles de agresividad”. También se evidencia entre los jóvenes la aparición de enfermedades mentales tempranas, como un fenómeno nuevo que está en estudio, y el hecho de que “como consecuencia de la pobreza, hay un grupo [de migrantes venezolanos] que está buscando ingresar al IDIPRON”<sup>94</sup>. Allí el reto para el instituto consiste, aclara la rectora, en dar inicio a todo un proceso de convalidación de títulos que otorga el consulado y en buscar la manera en la que se va a responder a esta población en el cumplimiento de sus derechos. Ahora bien, si bien la pobreza es un factor fundamental que describe a la población del IDIPRON, como bien lo describe la entrevistada, las carencias son de naturaleza compleja y variada. Tal y como lo resumió uno de los jóvenes en el contexto de una descripción sobre la utilidad de las labores cotidianas que los jóvenes en una unidad asumen para mantener el sitio en orden: “Porque en esta institución estamos personas vulnerables, que tenemos necesidad, no solamente económica, sino de varios tipos”<sup>95</sup>.

La necesidad económica, juega, en todo caso, un rol central en las maneras en que estos jóvenes narran sus propias trayectorias de vida. En estos relatos surge también de manera espontánea, en contraste, lo que el IDIPRON ha significado para ellos en términos de accesos a bienes básicos tales como el alimento y la educación. Veamos solo cuatro ejemplos al respecto:

---

<sup>93</sup> Participante, mujer, grupo focal 2 Jóvenes IDIPRON.

<sup>94</sup> Entrevista María Victoria.

<sup>95</sup> (participante hombre, GF2 Jóvenes\_IDIPRON).

Yo nací aquí en Bogotá. Yo vivía en los barrios de Ciudad Bolívar. Entonces, en ese tiempo, vivíamos en mucha pobreza, eh... era la pobreza más abundada. Somos 10 hermanos, yo soy el quinto, el de la mitad, mejor dicho, y pues, allá se veía mucha delincuencia, muchos problemas. Yo, pues, realmente, tenía muchos problemas allá, siendo tan pequeño. Entonces, mis amigos, los más mayorcitos, pues ya los de la pandilla, los de la banda, ellos asistían al Idipron de Arborizadora, pero yo era muy juicioso, yo estaba en quinto de primaria ya con esa edad que tenía. Entonces, yo ingresé, yo un día fui con ellos, y la verdad, pues desde el primer día que fui, me gustó mucho porque había baño, desayuno, almuerzo, juegos, había muchas cosas que realmente, nunca había tenido. Entonces, yo empecé a ingresar al Idipron (*GF1 Jóvenes IDIPRON*).

Muchos de nosotros vienen [al IDIPRON], pues por aprender, pero también porque tenemos hasta un plato de comida allá en la unidad. Y es la realidad, muchos van es hasta por la comida, incluso yo, yo también muchas veces, digamos, ahorita que estoy viviendo solo y todo eso, pues yo le ayudo a mi familia, pero digamos que eso le ayuda a uno. Porque si no fuera por eso, digamos, hace poquito yo me iba a retirar, y las profes, bueno, me llamaron, me dieron un mercado y eso nos ayudó a sustentarnos a nosotros. (*GF1 Jóvenes IDIPRON*).

(...) yo trabajé desde muy pequeña en la calle. Ellos [en el colegio al que asistía] desconocían esa parte, pues también entonces mi mentalidad era muy diferente a la de otros niños, porque la mayoría de niños iba con sus papitos al colegio, llevaban refrigerios, y uno vivía casi como en pobreza extrema, casi como, y los otros compañeros me decían que era una piojosa porque mi mamita reciclaba. (*Grupo focal 2\_jóvenes IDIPRON*).

Llevo un año y medio en el modelo pedagógico Idipron, porque inicié por territorio y me estaba quedando por problemas y circunstancias de mi casa, estaba habitando calle, eh... pues, encontré un apoyo muy grande en el instituto. Me lo recomendó una amiga, porque prácticamente en esa semana me tocó casi ya que pararme aquí en la esquina [de la carrera 10 con calle 13 en Bogotá. Un sitio conocido en la ciudad por la prostitución]. Tenía dos opciones, o pararme en una esquina o iniciar otro futuro para mi vida, ¿no? Y gracias a Idipron estoy aquí sentada y estoy en buen estado, bella, divina (*GF1\_Jóvenes IDIPRON*).

Sobre la fragmentación familiar que también describe a esta población, dos maestras del grupo focal señalaron que, además de que los jóvenes son “población habitante o con posibilidad de habitar en calle”, en su mayoría provienen “de familias fragmentadas (...) vienen de familias fracturadas, las dinámicas familiares son difíciles. Entonces, son consumidores de sustancias psicoactivas y que son de estratos socioeconómicos muy

bajos”<sup>96</sup>. Al respecto, otra docente afirma que en estos jóvenes se evidencia una ruptura muy fuerte con la familia, la escuela y la institución:

Entonces, esa fractura ha hecho que los chicos mismos no tengan credibilidad en ninguno de esos 3 ámbitos, sin querer decir que no hayan chicos que sí quieran a su papá, a su mamá, que han tenido o han tratado de tener mejores relaciones, pero se marca mucho esa ruptura con esos 3 entes de la sociedad que son fundamentales. Por ende, pues los chicos llegan con todas estas situaciones que nos comentan las compañeras desde el rechazo y la exclusión, hasta el consumo, hasta el maltrato psicológico, violentado verbal, etc., hasta el desarraigo de la sociedad frente a ellos. Yo siento que ese es un problema, no solo con los jóvenes que trabajamos, sino un problema cultural y social donde los chicos y los jóvenes que estamos viviendo en este momento histórico, exigen y se quieren empoderar de alguna manera haciendo resistencia también, entonces, siento que es una cosa muy generalizada, incluso se ve en colegios distritales y privados. Donde los chicos, por más necesidades que pasen o no pasen, tienen esa fuerte ruptura, entonces, hay una soledad, siento yo, muy fuerte en muchos de nuestros chicos, lamentablemente, desde muy niños, que están en los internados desde los 6 años hasta los jóvenes con los que trabajamos de 28 años. (*Grupo focal 1\_Docentes IDIPRON*).

En las reflexiones de esta docente, tal y como ella lo afirma, la ruptura de los jóvenes con estas tres instituciones conlleva a una “soledad” muy fuerte que, en su opinión, paradójicamente, también motiva o impulsa el momento histórico del país en el que los jóvenes se agrupan y se empoderan para exigir cambios sociales estructurales. Recordemos, al respecto, que la información recopilada en el marco de esta investigación se produjo en medio de las movilizaciones y protestas masivas impulsadas por jóvenes y líderes sociales en rechazo al asesinato de líderes sociales y de la propuesta a la reforma tributaria, entre otros asuntos de gran descontento social. Más adelante volveremos al asunto de la formación y de la participación ciudadana que se impulsa y se promueve como uno de los ejes pedagógicos del IDIPRON.

En cuanto a la desescolarización como otra de las características de los jóvenes del IDIPRON, se hizo referencia en conexión con el hecho de tener que trabajar para asumir responsabilidades de cuidado de sus propios hijos o familiares; con “el gusto” por todo cuanto ofrece la vida de la calle, o simplemente con el hecho de reconocer que no se “encaja” por razones de extraedad o juzgamientos sociales a las escuelas regulares. De estos aspectos,

---

<sup>96</sup> PA, Grupo focal 1, Docentes IDIPRON

veamos con algún grado de detalle este último. Tal y como lo mencionamos atrás, y como lo manifestó una de las funcionarias entrevistadas del IDIPRON, “la extra-edad de nuestros jóvenes es un punto de analizar”<sup>97</sup>.

A Julio de 2021, aclaró esta entrevistada, el IDIPRON contaba con 2700 jóvenes matriculados en las once unidades de protección integral que cuentan con escuela. De estas unidades, dos ofrecen procesos de nivelación, una opera bajo la modalidad de internado de niñas, niños y adolescentes y en otras unidades asisten de manera prioritaria jóvenes que cursan hasta el grado once. La Unidad de Arcadia, por ejemplo, es una unidad de adolescentes que no están en extra-edad. Se trata, como se mencionó en la entrevista, de una unidad para “jóvenes con 16, 17 años que están en grados décimo y once. Van como en la escuela regular”<sup>98</sup>. Ahora bien, el IDIPRON también cuenta con escuelas para jóvenes en extra-edad que pueden permanecer matriculados hasta que cumplen 28 años y 11 meses de edad: “porque cuando cumplieron sus 29 años ya el instituto no puede hacer atención con ellos, es como la normativa. Entonces, cuando están sobre edad, ahí sí, profe, voy en tal grado, se empiezan a preocupar. Esa es la atención de nosotros”<sup>99</sup>.

En efecto, entre los jóvenes que participaron del grupo focal existía un rango variado de edades y grados cursados en el Instituto: un joven de 27 años de edad cursando grado noveno y una joven de 19 años en el mismo grado; un joven de 25 años, recién graduado, que llevaba en el Instituto 10 años y había pasado por varias casas o unidades; un joven que ingresó al IDIPRON cuando tenía 11 años de edad, etc. En algunos de estos casos, la permanencia en el IDIPRON ha estado interrumpida por periodos en los que recayeron en el consumo de sustancias psicoactivas y/o en los que optó por volver a la calle con el propósito de delinquir. Estas entradas y salidas del Instituto, hacen que los tiempos de permanencia allí se prolonguen, sin perder de vista, sin embargo, el límite de los 28 años y 11 meses de edad para obtener un título de bachiller. Sobre la trayectoria recorrida por el joven que ingresó por primera vez al IDIPRON cuando tenía 11 años, narró:

*Participante:* Después yo me regresé cuando estaba más grandecito, como 14, 15 años, y pues regresé, ya no vivíamos en Ciudad Bolívar, vivíamos en la Comuna 1 de Soacha, y pues allá yo me salí, pero, eh... por temas de, digamos que, empecé

---

<sup>97</sup> Entrevista a Johanna León, IDIPRON.

<sup>98</sup> Entrevista a Johanna León, IDIPRON.

<sup>99</sup> Entrevista a Johanna León, IDIPRON.

a robar y a vender estupefacientes, entonces me agarraron varias veces, y ellos me propusieron que si era o el Redentor o volver al Idipron, y pues yo dije que al Idipron porque me gusta más [*demás participantes se ríen y hacen burlas*]. Y yo regresé al Idipron, y pues ahí tuve un buen proceso porque me dieron convenio, avancé, estaba como en séptimo y avancé hasta décimo, pero entonces, se pusieron difíciles las cosas allá en el Perdomo, entonces yo me salí.

*Moderadora:* ¿Por qué se pusieron difíciles?

*Participante:* Pues la verdad, no tengo mucha buena relación con mis compañeros, y pues, también problemas económicos, entonces no pude seguir asistiendo... bueno... Me salí, y hace poquito estábamos en Soacha y mataron a unos amigos, entonces, no, yo dije que ya estaba cansado de esa vida, que ya no quería seguir vendiendo y... seguir pues, los mismos pasos (...). Entonces yo dije: me voy a Idipron. Y golpeé la puerta, y como dijeron mis compañeros, allá siempre no lo discriminan a usted si es joven, si es drogadicto, si de pronto, usted hizo algo malo, usted es bienvenido aquí cada vez que quiera, y pues por esa razón estoy aquí en el Idipron. Y ya, gracias a Dios, hace una semana me dijeron que me había graduado, y pues voy a ser egresado del Idipron (*Grupo focal 1, Jóvenes IDIPRON*)

De este relato, además de las razones que, en su caso, explican los periodos de permanencia y de retiro del IDIPRON, llama la atención el uso de la expresión, muy presente entre los jóvenes que participaron de esta investigación, sobre el hecho de no sentirse allí “discriminado” en razón a la edad, o a sus decisiones y recorridos de vida: “usted es bienvenido aquí [al IDIPRON] cada vez que quiera”. Comprensiones similares expresaron jóvenes que narraron haberse sentido discriminados en espacios escolares regulares en razón a su edad, o al hecho de llegar al colegio “secuelo”: “es como el guayabo, pero con las pepas es diferente”, aclara un joven participante del primer grupo focal. O jóvenes que fueron expulsados de la escuela regular “por no portar bien el uniforme, por las llegadas tarde, cosas básicas”<sup>100</sup>. En este caso, la expulsión de la escuela trajo consigo un periodo de cuatro años de desescolarización que intentó subsanar así: “intenté validar en... en Bosa, y tenía que sacar unos papeles, pues ya era mayor de edad, y me dijeron que tenía que ir al Bienestar, que por haberme, [por] haber salido del colegio así nada más”<sup>101</sup>. Respecto a la edad como uno de los motivos de discriminación en entornos escolares regulares, veamos los relatos de un joven y de una docente del Instituto:

(...) somos una población de habitantes de calle, personas, chicos problemas, donde no hacen caso en la familia, sino pues, lo que, entonces en un colegio distrital a uno le miran un hablado feo, eh, una forma de vestir que no es, y de una vez lo van expulsando a uno, le van poniendo matricula condicional a uno, y

---

<sup>100</sup> Participante hombre, grupo focal 1.

<sup>101</sup> Participante hombre, grupo focal 1.

por eso, uno no se mete allá. Y porque también miran como la edad (*Grupo focal 2, jóvenes*).

Otra de las características que tienen nuestros muchachos es el tema de la extraedad, ¿sí? Entonces, la mayoría de nuestros chicos están en extra-edad, chicos de 26, 25 años, y aun de pronto no han culminado su básica primaria, y todo ha sido por esa ruptura que se ha dado con la escuela. Algunos chicos, chicas, llegan con esa aversión al sistema porque han sido excluidos, violentados, vulnerados. Sin embargo, en ese ejercicio de nuestro modelo pedagógico está el rescatarlos, volver a incluirlos, volver a enamorarlos de la parte académica, pero partiendo de esos intereses, habilidades, que nosotros, en la medida, vamos descubriendo y fortaleciendo (*Grupo focal 1 docentes IDIPRON*)

A esta situación de discriminación y rechazo del ámbito “normalizado” de la escuela regular, entre otras razones, por la edad, se suma también el hecho de que muchos de los jóvenes que participaron de los grupos focales tienen un historial con el consumo de sustancias psicoactivas. Uno de los jóvenes del segundo grupo focal, de 27 años de edad, comentó, por ejemplo, que “residió” 18 años en el IDIPRON. A este instituto llegó a los 15 años de edad cuando era habitante de calle y su madre “consumidora en el cartucho”. Su vida transcurrió en la L, normalmente conocida como el Bronx, hasta que el Padre Javier de Nicolás “lo recogió” y se convirtió en reeducador y egresado del IDIPRON: “He visto cómo han cambiado los modelos de educación, de rehabilitación, de acogimiento de las unidades. Conozco casi todas las unidades. Eh... la única que no conozco es la de las mujeres”, afirma con orgullo este joven de 27 años de edad. Historias similares asociadas al consumo y a la vida en la calle se repitieron en los grupos focales realizados. Al respecto, algunos ejemplos contados en las voces de quienes han pasado por estas experiencias de consumo y rehabilitación de la mano del IDIPRON y/o en las que se advierte la experiencia de la vida en la calle y el papel del consumo propio, o de uno de sus familiares cercanos, son:

Llevo, total, 3 años y medio. Sí, empecé, vengo de ser habitante de calle, ya estuve en el consumo, duré 4 años habitando calle, conocí Idipron por parte de los ángeles azules, que en ese tiempo estaban haciendo su trayectoria en los barrios, porque yo vengo de Usme. Conocí eso (...) yo cuando lo conocí el Oasis, dentaba (*sic*) y salía, ¿sí me entiendes? Después fue que me enfoqué más en qué es Idipron, en qué es en lo que le colabora a uno, y la primer fase fue eso, un proceso de auto rehabilitación para uno, en medio de ese proceso, está lo académico, ¿sí ves? Que empiezan a enseñar las bases del colegio, ¿tú cómo estás? Porque es cierto que

uno en el consumo, la mente de uno, o el sistema neural de uno se pierde, se desenfoca, ¿sí me entiendes? Entonces, ellos lo que hacían era que la persona se volviera a enfocar a nivel educativo (*Grupo Focal 2\_Jóvenes IDIPRON*).

Desde muy niño me gustaba la calle, desde los 8, 7 años, mi mamá me dejaba encerrado, yo me le escapaba de la casa, me bajaba pa'l Bronx o si no me iba pa'l San Bernando. Me gustaba el ambiente, me gustaban las pepas, comérmelas (*Grupo Focal 1\_Jóvenes IDIPRON*).

Porque yo hablo desde mis 10 años, cuando yo conocí a Idipron, yo era un animal de calle, no tenía educación, porque mi mamá nunca me educó, ella era su pipa y su pipa. Yo comía con las manos, no me bañaba. Venga le digo cucho, ¿cómo son vueltas? Hablaba re ñero, siempre con mi cabra, andaba con dos pate cabras, una pa' mí, y otro pa'l que quisiera darse conmigo, si no tiene, lo monto. 10 años. Era lujero... (*Grupo Focal 2\_Jóvenes IDIPRON*).

No, antes, créame, no, porque no tenía, digamos, ese apoyo académico, y solo era pensar en lo que tenía que hacer hoy y mañana, la droga que iba a consumir, dónde iba a dormir, y al día, y no tenía el tiempo para reflexionar en mí mismo. En cambio, acá ya es otra vuelta, porque ya tú piensas en ti, en tu personalidad, en tu presentación personal, y digamos, ya la capacidad que tenemos de relacionarnos con ustedes que son los que tienen un rango más alto que nosotros, digámoslo así. (*Grupo Focal 1\_Jóvenes IDIPRON*).

En estas voces, además de los ejercicios de contraste que emergen en algunos relatos para dar cuenta de la vida antes y después del IDIPRON, se advierte con claridad el vínculo entre el consumo de drogas y la habitabilidad en calle, y entre estos aspectos y el abandono familiar y la soledad que experimentan los jóvenes y a la que se refería una de las docentes, ya traídas a colación en este apartado. También se evidencia cómo alrededor del consumo de sustancias psicoactivas estos jóvenes han construido una huella identitaria que no ha seguido en sus vidas una trayectoria lineal. Aunque en algunos casos se hace referencia al respecto en términos de: “estuve en las drogas y luego salí, o fui “rescatado” o “rehabilitado”, lo cierto es que en la mayoría de los casos este es un proceso de múltiples entradas y salidas; un proceso en espiral. Tanto así que, como lo señaló uno de los jóvenes, hoy en día resulta difícil garantizar que, por los mismos giros que da la vida, todo seguirá un curso “normal”:

Sí, claro, profe, pero la vida es muy difícil. Hoy puedo estar acá, y puedo estar diciendo que quiero hacer las cosas todo muy bien, pero puede ser que mañana

la carta me dé otro giro y puede ser que mañana esté haciendo las cosas mal  
(Grupo Focal 1\_Jóvenes IDIPRON).

## Flexibilidad en los MEF/EEF

El término flexibilidad remite, tanto a asuntos relativos a la flexibilización curricular y a la capacidad de la escuela de adaptarse a las necesidades particulares de los estudiantes, como a asuntos de orden organizativo que permiten que dicha flexibilización y adaptabilidad se den de manera efectiva. Dentro de lo organizativo aparecen asuntos tales como la posibilidad que tienen los estudiantes de la nocturna del Gerardo Paredes de asistir al colegio a partir de las 6:00pm y hasta las 10:00 pm de lunes a viernes, como la que tienen los estudiantes del IDIPRON, de asistir solo dos veces a la semana a la escuela, y en los días y horarios que más les convengan. Tal y como lo aclaró una funcionaria del IDIPRON, incluso hasta los procesos para matricular estudiantes son de carácter flexible:

(...) a los chicos les parece increíble que tengamos una escuela donde, si él decide matricularse hoy, lo matriculamos, porque somos un proceso constante, no tenemos fechas de matrícula como la escuela regular (...). Entonces, para la promoción de tu plan de estudio son 16 semanas, pero esas semanas son tuyas, nosotros nos acomodamos a tu tiempo (Johanna León, IDIPRON).

Al respecto, el coordinador de la jornada nocturna del Gerardo Paredes, también enfatizó en que la flexibilidad de la nocturna exige comprender, por ejemplo, que entre los estudiantes hay guardias de seguridad “que están una semana por la noche y una semana por la mañana, y tenemos que ser flexibles en que vengan una semana y otra semana no”. En este sentido, opera entre los estudiantes de la nocturna del Gerardo Paredes el mismo principio de flexibilización de horarios que, a su vez, también trae consigo una flexibilización en términos de las fechas de entrega de trabajos escolares y de las evaluaciones. En el caso del IDIPRON, aclaró una funcionaria entrevistada, al estudiante que no pudo siquiera asistir los dos días a la semana esperados, se le “puede esperar, [se le] puede dar más tiempo, se puede acomodar a [su] particularidad, a [su] ritmo, de tal manera que alcance [su] objetivo

(...) Entonces, eso nos permite a nosotros que dentro de la flexibilidad seamos un poco más sin dejar de cumplir, sin dejar de responder a una normativa”<sup>102</sup>.

En otra intervención, una entrevistada del IDIPRON, puntualizó que la gran diferencia entre los modelos flexibles con otros modelos es justamente el hecho de que, bajo los flexibles, “la escuela está para ti, no tú te acomodas a la escuela. Es como una propuesta desde la vida misma, desde el coger a un sujeto en su vida, en su integridad total, creo yo”<sup>103</sup>. En esta apreciación coincide la rectora de la escuela del IDIPRON cuando afirma que, en efecto, una de las características fundamentales del modelo pedagógico flexible de esta institución consiste en “atender las particularidades de un grupo de población que le permita, a través de estos modelos, diseñar acciones educativas que les favorezcan a los niños, o a los jóvenes, poder acceder a los procesos educativos”<sup>104</sup>.

Adecuarse a las realidades de los chicos, como se refiere a este proceso la rectora del IDIPRON, requiere de un esfuerzo constante por estudiar y comprender sus realidades y de ir viendo qué es lo que ellos “van necesitando (...) por eso se habló de modelo flexible, por eso, porque es que eso nos permite estar revisando, revisando, y creando, creando, para ellos”, puntualizó. En esta apreciación también coincide la funcionaria de la Secretaría de Educación entrevistada. Para ella, incluso, el hecho de que el modelo del IDIPRON responda de manera tan particular a las necesidades de la población a la que se dirige, hace que difícilmente pueda tomarse como referente para implementar en otros contextos a los que se dirige la Secretaría. Esto ocurre así, de acuerdo con la funcionaria, no solo porque dicho modelo va dirigido a una “población completamente distinta”, sino porque desde la Secretaría ya cuentan con sus propias “herramientas, metodologías, eh, modelos y estrategias”<sup>105</sup>. Ahora, tal y como ella misma aclaró en el transcurso de su intervención, los modelos flexibles brindan múltiples posibilidades de apertura para ser implementados en diferentes contextos escolares. Bajo las orientaciones técnicas adecuadas, aclaró, los modelos flexibles con los que cuenta la SED pueden “adaptarse” a las necesidades de la población. Situaciones como la pandemia, en su opinión, lograron que dichos modelos “salieran a la luz” en el marco de la flexibilización curricular:

---

<sup>102</sup> Entrevista Claribel Quintero, IDIPRON.

<sup>103</sup> Johanna León, IDIPRON

<sup>104</sup> Entrevista Rectora IDIPRON.

<sup>105</sup> Entrevista a Liliana Palacios, SED.

la pandemia nos forzó hacer flexibilización curricular, al cien por ciento, a toda la comunidad educativa, entonces, bueno, vengan a ver qué es lo que hacen los modelos flexibles, incluso algunos colegios nos prestaban los módulos del programa volver a la escuela<sup>106</sup>.

En la capacidad de “adaptarse” a circunstancias como la pandemia y de adaptarse y responder también a las necesidades de los estudiantes reside así la potencia de los Modelos y de las Estrategias Educativas Flexibles. Sin embargo, tanto en el Gerardo Paredes, como en el IDIPRON, también emergen unos límites en términos de la implementación de estos modelos que, en ambos casos, están trazados en función de las directrices dadas por la Secretaría de Educación del Distrito para la enseñanza a través de estrategias o modelos educativos flexibles. Al respecto, dos de las entrevistadas del IDIPRON, puntualizaron:

[ambos modelos], digamos, están regidos por una norma, en el caso de Bogotá nos rige la Secretaría de Educación, o el caso Colombia, el caso del Ministerio de Educación Nacional, y debemos responder desde una parte legal, porque lo que se quiere es que es un modelo flexible o tradicional, ambos deben garantizar que si un muchacho sale en cualquier etapa del proceso, lo pueda culminar si sale del flexible, puede ir al tradicional o viceversa, ¿sí? Hay como esa similitud (*Claribel Quintero, IDIPRON*).

Ni en la casa, ni en la calle, ni con sus pares, entonces, uno aquí hacerles entender que nuestro modelo es flexible y está construido para ti, pero, así como tienes unas cosas que vas a ganar, cuidado porque puedes perder otras, pero si las pierdes no es por nuestra responsabilidad, es por tú dinámica. Si tú aceptaste estar en nuestro modelo, tenemos unas prácticas por las que tenemos que responder, no solamente somos Idipron, sino que también somos Secretaría de Educación. Entonces, también nosotros respondemos a ellos, y lo que nos interesa que de verdad salgas fortalecido con unos estándares curriculares que de verdad en cualquier lugar te los evalúen y te digan sí los tienes, los tienes aprendidos para tu vida, no solamente somos flexibles porque la palabra lo dice. Y esa palabra flexible cuestiona mucho en otros ambientes, el que no conoce de educación o de modelos, dice, o sea, flexibles es como que lo aceptan todo, ustedes le aceptan todo a esos jóvenes. Por ejemplo, la policía nos tiene en un concepto de que Idipron es el que le acepta todo (...) Pero no, o sea, digamos, en cuanto a educación, en cuanto a lo que están aprendiendo nuestros jóvenes, sí somos flexibles comparando con los modelos de los que los chicos salieron, ¿sí? (*Johanna León, IDIPRON*).

---

<sup>106</sup> Entrevista a Liliana Palacios, SED.

En la parte final de esta cita se evidencia otro aspecto al que se recurrió para definir o trazar los contornos de aquello a lo que remite el término “flexibilidad” en el marco de esta investigación. Se trata de la posibilidad de definir qué es “flexible” en relación a un referente de contraste que, en este caso, se trata de la escuela regular. Como se ha visto en las páginas precedentes, existe una percepción por parte de algunos estudiantes vinculados a modelos educativos flexibles, especialmente del IDIPRON, de que la escuela tradicional opera sobre la base de la rigidez normativa y de que esta escuela excluye, margina y rechaza “la diferencia”. Sobre un ejercicio comparativo entre la escuela tradicional y el Modelo Educativo Flexible del IDIPRON, una docente de esta institución se expresó así:

La escuela tradicional tendría que reconocer que somos diversos en la igualdad. Yo a mis chicos les digo que somos de la misma especie, somos animales biológicos, pero somos diversos en lo social. Y eso nos ayuda a construir, y lamentablemente en la escuela tradicional, por la misma cantidad de chicos, la carga académica de los profes y del desinterés del gobierno nacional de invertirle realmente a la educación y a poder ser una potencia mundial en pensamientos y en ideas, pues, se queda corta, entonces, yo creo que la escuela tradicional tiene que aprender a validar y a valorar el sentir de la gente, el sentir que todas las personas vivimos situaciones diferentes pero que sí queremos una equidad, una dignidad y una justicia en este país tan violento y tan hostil, tenemos que reconocer al individuo y al ser. Cómo ese ser se puede empoderar de su propia proyección de vida y pueda aportar a la sociedad. Creo que eso sería lo importante, no limitarse a lo tradicional, por eso los chicos se aburren y desertan (...) creería que la escuela tradicional podría empezar a trabajar desde el chico como tal, desde conocer su contexto, sus habilidades, sus dificultades, partir de un diagnóstico real de nuestros chicos, así como lo hacemos nosotros, que partimos de una prueba diagnóstica para saber que damos en el año. Ser un poco personalizado. Eso creería.

De esta intervención llama la atención, nuevamente, la adaptabilidad que los Modelos Educativos Flexibles comportan, en contraste con la homogeneización a la que pareciera tender la escuela regular. Esta homogeneización, que la maestra del IDIPRON explica en razón de la manera en la que opera el sistema escolar regular (docentes con sobrecarga académica y con pocas posibilidades de conocer a sus alumnos dada la “cantidad de chicos” a los que enseña), se contrasta con el carácter mucho más “personalizado” de los modelos educativos flexibles. Tal y como lo manifestó una docente del grupo focal de aceleración del Gerardo Paredes, bajo esta estrategia educativa flexible, es posible romper con “esa concepción estigmatizada de que la flexibilidad solamente ahonda lo curricular”. En opinión de esta

maestra, la flexibilidad también se refleja en la voluntad del maestro por acercarse más al contexto del estudiante, a su parte emocional, personal y familiar. De allí que, también bajo esta estrategia, así como con la de la nocturna, los maestros logren identificar que el término flexibilidad comporta también cierto grado de cercanía emocional y “personalización” del proceso de enseñanza aprendizaje. Las siguientes dos citas refuerzan esta idea, de la mano de las percepciones de dos maestros de la nocturna del Colegio Gerardo Paredes:

Ellos [los estudiantes de la nocturna] (...) tienen también mucho cariño, a pesar de que también tienen unas experiencias muy fuertes de violencia, hay unos que han pasado por escuelas muy complejas, de violencia física, de silenciamiento, bueno, de tantas prácticas muy difíciles en la escuela, ellos sí tienen un cariño y un respeto muy importante por esta escuela.

Como tener más en cuenta los intereses de los estudiantes, porque en la nocturna sí lo hacemos, en la nocturna nosotros funcionamos de esa manera y por eso se vuelve tan significativo, mientras que, regular, porque no es regular porque también es regular, no lo tenemos en cuenta. Nosotros en la tarde, lo hablo por mí, tengo niños entre 10 y 12 años, yo soy la adulta y soy la que llevo conocimiento, yo soy la que tengo la razón absoluta, cosa que no pasa en la tarde.

## Encuadres teóricos y aplicabilidad de los MEF/EEF

### La Estrategia Educativa Flexible de la nocturna en el Gerardo Paredes

La jornada nocturna del Colegio Gerardo Paredes es una de las distintas Estrategias Educativas Flexibles ofertadas en esta institución<sup>107</sup>. Sobre esta jornada, el coordinador académico, afirma que hace más de ocho años la tendencia era que “se acabara la jornada nocturna”. Con tan solo cinco o seis cursos, y una población de seis o siete estudiantes en

---

<sup>107</sup> Las Estrategias Educativas Flexibles hacen parte del Proyecto Institucional de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC) del Colegio Gerardo Paredes: Humanizando el presente transformamos el futuro. Allí, se conjugan Estrategias y “Currículos flexibles” como parte del componente de inclusión de la institución. Entre estos “Currículos flexibles”, se encuentran: Volver a la escuela y aceleración del aprendizaje; Jornada extendida 40x40; Justicia Restaurativa para adolescentes y jóvenes; población migrante; cultura para el trabajo y opción de vida; víctimas del conflicto armado; manzana del cuidado y Educación de adultos.

cada uno de ellos, muchos con problemas de drogadicción e indisciplina, se había optado por eliminar esta oferta escolar. A esto se sumaba el hecho de que los docentes de esta jornada se “aburrían y desertaban”. Gracias a la voluntad de las directivas del colegio, se optó, sin embargo, por “ponerle orden” a esta oferta escolar y, aclara el coordinador, se comenzó por dejar de otorgarle “horas extra” a profesores de cátedra de otros colegios para que fueran a esa jornada a dictar su clase, y de reemplazarlos por docentes de la misma institución en un intento por lograr mayor sentido de pertenencia y compromiso con la institución y con los mismos estudiantes de esta jornada escolar. Con estos maestros se inició un trabajo muy fuerte en asuntos convivenciales. Posteriormente se incorporó la jornada nocturna al plan de estudio de la institución y se empezó a dar cabida “a jóvenes de extra edad que ya no tienen cabida en la educación formal”, puntualizó el coordinador.

El trabajo con la población de la nocturna no ha estado exento de retos, de los cuáles quizá la altísima deserción (cerca del 40% o 50%, según el coordinador de la nocturna), sigue siendo uno de los principales asuntos por atender. Aunque los porcentajes de esta deserción han ido cambiando por la modalidad de enseñanza virtual instaurada durante la pandemia, la altísima movilidad de los estudiantes por razones laborales, sigue siendo una constante que atraviesa esta modalidad de formación escolar.

En términos de las áreas de formación, los estudiantes ven las materias “básicas” y en cada salón hay un promedio de 15 o 20 estudiantes, que contrastan con los 40-45 por salón que atienden en la jornada diurna. Tal y como lo comenta el coordinador, entre estas áreas no se contaba con Educación física, ni deportes. A raíz de la pandemia, aclara, “se solicitó y la Secretaría lo entendió muy bien y empezamos turnos, nos asignaron un profesor de actividad física y empezamos ahorita hace como dos meses con ese programa de actividad física como más buscando que haya un poquito más de movimiento”<sup>108</sup>. El permiso tuvo que tramitarse ante la Secretaría para que les permitieran, a través de horas extras, contratar un profesor de “actividad física”, tal y como se refirió a este campo la rectora de la institución. Esto ocurrió así dado que la educación de adultos está regulada por el Decreto 3011 de 1997 en el que se establece que la educación de adultos debe ofrecer programas de alfabetización, educación básica, media, no formal e informal, en las áreas fundamentales y obligatorias establecidas

---

<sup>108</sup> Entrevista con el coordinador de la Nocturna, GP.

como tal en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994. En opinión de la rectora, los estudiantes de la nocturna están

muy contentos porque el profesor ha tratado de adaptarles a los del primer ciclo que son casi todos de adultos mayores, entonces les ha adaptado juegos, juegos tradicionales, juegos de mesa también para que ellos hagan y también la movilidad y la actividad física porque desde la pandemia estuvieron supremamente quietos, entonces hace mes y medio implementamos la actividad física en la noche (*Rectora Colegio Gerardo Paredes*).

En lo que respecta a las “áreas fundamentales y obligatorias”, los planes de estudio adoptados se ajustan a “cada ciclo lectivo especial integrado, atendiendo las necesidades de aprendizaje y las características de la población adulta”<sup>109</sup>. Al respecto, afirma la funcionaria de la Secretaría de Educación entrevistada, la Secretaría de Educación toma las orientaciones de este Decreto y diseña “unas específicas para hacer este currículo flexible en el marco de nuestra comunidad de jornada nocturna y fines de semana”<sup>110</sup>.

Dadas las características poblacionales de los jóvenes y adultos que asisten a la nocturna, en opinión de una docente de esta jornada, y más allá de los criterios y estándares que “se inventa el Ministerio” para este grupo poblacional, también está la intención de los maestros por responder a las necesidades y expectativas de los estudiantes:

y uno dice, bueno, y cómo trato de llevar eso al aula, cómo trato de entenderlo, y aplicarlo. Y le implica a uno unos retos pedagógicos, profesionales, muy interesantes de tratar de romper con eso de lo que debe ser frente a, bueno, y ¿ustedes también qué quieren?, ¿qué necesitan? y ¿cómo lo negociamos frente a ese currículo? Entonces, son muy bonitas las clases porque es ese diálogo permanente (*GF Docentes Gerardo Paredes*).

Las necesidades de los estudiantes, en razón a la misma diversidad poblacional a la que nos referimos en un apartado anterior de este documento, son muy dispares. Tal y como lo manifestó otra docente de la nocturna, a veces es muy complejo el proceso de enseñanza aprendizaje “porque en el ciclo 1 en la nocturna, tengo de todas las edades, tengo señores que medio saben leer, unos que no saben leer, unos que nunca asistieron a la primaria, ¿sí?”

---

<sup>109</sup> Decreto 3011 de 1997, por medio del cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. Disponible en:

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf)

<sup>110</sup> Entrevista a Liliana Palacios, SED.

Digamos, en un solo curso tengo varios grupos, de ahí ya es complejo. A veces, ya es compleja la situación, porque tengo que tener cinco clases diferentes para una misma clase”<sup>111</sup>.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la percepción sobre sus propios ritmos de aprendizaje y sobre las distintas materias que aprenden (biología, matemáticas, español, álgebra, ética, tecnología, inglés y sociales, química y física dependiendo del ciclo lectivo) son muy variadas. Por un lado, están quienes perciben que en la jornada nocturna (a la que algunos estudiantes se refirieron como “validación”) tratan de comprimir los contenidos y de “acumular ideas” en el poco tiempo que permanecen en la institución. Unos estudiantes consideran que esto conduce a la lógica de “el que entendió, entendió, sino pues paila”<sup>112</sup>. Al respecto un estudiante, por ejemplo, comentó extrañar su “escuela normal, porque entendía más, era más lento”<sup>113</sup>. Por el otro, están quienes afirman que

en mi caso, siento que es lo contrario. Pues, por lo menos hasta antes de la pandemia, yo sentí que empecé a aprender de verdad, de que los profesores empezaron a centrarse en mí, en mi conocimiento en educación, realmente a enseñarme, hasta que llegué a la nocturna. Antes no, de hecho, tengo como una muy mala visión o postura hacia el colegio normal.”<sup>114</sup>.

En medio de estas posturas disímiles, también emergen las voces de quienes afirman que la mayoría de los profesores de la nocturna, a diferencia de los profesores de las jornadas regulares, se muestran siempre muy dispuestos a atender las dudas de los estudiantes, incluso fuera de los horarios de la nocturna. No falta, sin embargo, la comprensión de que existen áreas de formación que, más allá del carácter obligatorio para poder obtener un título, en nada contribuyen a su proceso de formación de los estudiantes<sup>115</sup>. Tal es el caso narrado por los estudiantes de un docente de tecnología que nunca ha llevado a sus estudiantes a una sala de cómputo o intentado enseñar tecnología con los teléfonos móviles de sus estudiantes. A cambio, tal y como lo mencionaron varios estudiantes, el profesor los pone a “hacer dibujos”, a “hacer crucigramas”, a “plantar frijoles” o “hacer muñecas”. A esta clase en particular se refirió así una estudiante:

---

<sup>111</sup> Grupo focal docentes, Gerardo Paredes.

<sup>112</sup> Estudiante grupo focal Nocturna, Gerardo Paredes.

<sup>113</sup> Estudiante grupo focal Nocturna, Gerardo Paredes.

<sup>114</sup> Estudiante grupo focal Nocturna, Gerardo Paredes.

<sup>115</sup> DW: Aquí los profesores intentan hacer lo mejor que pueden, para transmitir contenidos y para formarnos como personas. Pero eso ya lo limita más allá del profesor, hay cosas que, sí, digamos, en mi caso, yo sigo sintiendo que para mi formación y mi futuro yo aquí estoy obteniendo mi cartón y mi título, pero más allá de que me aporte realmente para mi realidad, no, para nada. Y pues, eso va más allá de los maestros.

no me estás preguntando, pero ahorita nos puso una hoja para contar unos cuadritos, y yo como ¿qué?... Yo digo a veces, ¿para qué vine hoy? Si no me dejan hacer nada, al menos déjenme adelantar algo que me hace falta (...) porque trabajo, tengo mi marido, no me queda tiempo, y vengo acá y pierdo dos horas hay veces, ahí sentados, escuchándolo.”<sup>116</sup>.

En opinión de la rectora de la institución, no se trata de que los estudiantes de la nocturna no tengan acceso a las aulas de tecnología del colegio, sino más bien de la negativa del docente a hacerse cargo de los equipos “por el tema de inventarios”. En contraste, sin embargo, también está el reconocimiento de la utilidad de los contenidos y de una valoración positiva de los métodos de enseñanza de los demás maestros. Tal y como lo afirma la rectora,

por ejemplo, el profesor de gestión empresarial, uy, ese profesor sí les hace muchas cosas de emprendimiento y ellos hacen su feria empresarial y en la feria empresarial ehh promocionan sus productos, hacen muchas cosas muy bonitas. La colombianidad en los profesores de sociales, ahh más ahorita lo de la actividad física entonces ya están preparando también inter-cursos ¿sí? Cosas que también integran. Entonces estamos así tratando de darles mejores condiciones a los de la nocturna porque realmente en el colegio la situación más dura la viven ellos<sup>117</sup>.

En contraste con la comprensión de las duras condiciones de vida de los estudiantes de la nocturna, también se evidencia el hecho de que estos estudiantes, más allá de la clase de gestión empresarial, carecen de las oportunidades de formación técnica que están disponibles para los estudiantes de la jornada regular. Gracias a un convenio con el SENA, los estudiantes diurnos tienen la posibilidad de obtener una doble titulación como técnicos y como bachilleres académicos. En la noche esta articulación no se da. Tal y como aclara la rectora, aunque se ha expresado el deseo de que los estudiantes de la nocturna también tengan estas posibilidades, lograr el convenio con el SENA para esta población no ha sido posible. “Entonces pues lo que nosotros hacemos es animar mucho a los de la noche para que continúen sus estudios, pero ellos generalmente terminan su bachillerato y ahí quedaron”, aclara la rectora. En efecto, tal y como afirmó un estudiante en el grupo focal: “aquí los profesores se encargan de inculcar unos valores y una educación siempre muy buena, muy excelente. Pero, digamos, que en la normalidad sí se sentaban y daban el tiempo para dar una formación de proyecto de vida, sacaban horas. Aquí eso sí no lo he visto”.

---

<sup>116</sup> Estudiante grupo focal Nocturna, Gerardo Paredes.

<sup>117</sup> Entrevista Rectora Gerardo Paredes.

La percepción de falta de escenarios o de oportunidades para el aprendizaje también está conectada con la total ausencia de actividades recreativas por fuera de la institución:

(...) cuando yo estaba normal en el día, o sea, he extrañado eso porque también teníamos 40x40, que es salir afuera de Bogotá a hacer actividades, entonces, yo extraño eso. Aquí solo una vez nos han hecho un evento, yo participé, yo amo participar, amo los eventos, yo participé (*Grupo focal estudiantes nocturna Gerardo Paredes*).

## Recursos para la implementación de la nocturna en el Gerardo Paredes

En cuanto a los recursos de los que se dispone para la implementación de la jornada nocturna en el Gerardo Paredes, hay dos asuntos en los que vale la pena detenerse. El primero, en conexión con la dificultad para acceder a las salas de cómputo ante la negativa del docente de esta área de formación, está el hecho de que los estudiantes de esta jornada, no acceden a la biblioteca, ni a los laboratorios de química de la institución. Veamos las siguientes opiniones de los estudiantes al respecto:

Sobre los recursos, pues, algo que yo veía en el colegio, que era también tecnología, es que allá sí habían (*sic*) computadores, no sé si aquí había, no sé si lo daban antes de que yo llegara, pero eso sí, esos recursos sí me sorprendió que no nos lo dieron.

(...)

En los 3 años que llevo en el colegio, he ido 2 veces a la sala de informática.

(...)

Y siguiendo con el tema de recursos, en los temas de educación física también me parece que hay muchos *materiales* para hacer ejercicio, entonces, ese tema muy interesante.

(...)

Referente a los recursos, yo sí, cuando salí de la normalidad y llegué acá, lo que sí extraño muchísimo, son los *laboratorios* y ciertas dinámicas que se manejan en la normalidad, y que uno aprendía. Aquí no hay laboratorios, pero creo que eso sí es normal de validar.

En opinión del coordinador de la nocturna, estas situaciones se explican, no porque a los estudiantes se les vede el acceso a estos recursos, sino porque su utilización depende fundamentalmente, tal y como lo vimos en el caso del docente de informática, del docente de área encargado. En términos del acceso diferenciado a recursos entre estudiantes de las jornadas diurna y nocturna, tal vez el único que, en opinión del coordinador se advierte con claridad, es que, durante la pandemia, los estudiantes de la jornada de la mañana recibieron *tablets* como apoyo a su proceso de formación académica virtual, mientras que los estudiantes de la nocturna no tuvieron acceso a este recurso. Al respecto, la rectora comentó:

la secretaria hizo una valoración desde como desde la caracterización de los niños y tenían que tener el nivel y existen unas condiciones. Entonces, los niños de bachillerato salieron [que] todos tenían las condiciones y salieron todos favorecidos y a todos los de bachillerato se les dio la *Tablet*. Y fíjese que ahí los de inclusión se quedaron por fuera porque a los de aceleración bachillerato no les dieron, ni a los de la nocturna. Entonces pues ahí yo les planteé eso a los de la dirección de inclusión: que por qué a ellos no. A nosotros, por ejemplo, nos quedaron como 50 tabletas de niños que se retiraron y no la reclamaron. Entonces nosotros dijimos que postulábamos a los estudiantes que tenían más necesidades, pero no nos han contestado.

La decisión sobre la asignación de este recurso, aclaró la rectora, la toma la Secretaría de Educación a partir de un estudio que realizaron junto con el DANE para establecer las condiciones de vulnerabilidad económica de las poblaciones. Esta decisión podría también estar relacionada con el hecho, mencionado por el coordinador, de que el Ministerio paga a cada colegio determinada cantidad de dinero por estudiante, “como doscientos mil pesos, bueno, no sé, pero por el estudiante de la nocturna, no”. Otro recurso que también está disponible, pero que es subutilizado es la biblioteca, en parte porque “las personas que han llegado de bibliotecólogos no han funcionado”, aclara el coordinador. Respecto a la disposición de recursos del colegio disponibles para los estudiantes de la jornada de la mañana, en contraste con los disponibles para los estudiantes de la nocturna, una docente, comentó:

Digamos, al estudiante de la mañana se le brindan todas las posibilidades, todos los recursos tecnológicos de biblioteca, de orientación, de educación especial, todos los servicios que haya, los brindan. Pero en la noche, es todo lo contrario, porque es una inversión que no importa ni que se refleja en todos los procesos económicos de afuera. Entonces, cuando tú llegas a la noche ¿qué sucede? Obviamente no hay recursos tecnológicos, no hay implementos de nada, el estudiante de la noche es un agregado para la educación. Esa es una de las cosas

de que quisieran cerrar la noche. Cuando nosotros llegamos aquí, llegamos docentes que llegamos en la mañana, llegamos a usar e implementar los recursos que había para todo mundo. Entonces, nosotros tenemos los televisores, pero los computadores difícilmente se pueden prestar en la noche y para prestarlos tienen muchas condiciones, porque esos recursos para la noche no están. Sin embargo, los docentes que estamos hemos hecho lo posible para usar todos los recursos que hay en la mañana también en la noche, pero hay cosas que se nos salen de las manos, por ejemplo, nosotros no tenemos servicio de biblioteca porque no nos van a mandar a nadie horas extras. Es lo que dice [ella], orientación y educación especial fue una lucha por el coordinador que tenemos para conseguir que dejaran a alguien en la noche, porque educación y orientación especial no había. Entonces, eso es algo malo que tiene la jornada porque no nos incluyen a nosotros porque no somos los que toman las decisiones, sino que son decisiones que toma directamente la Secretaría. (*Grupo focal docentes nocturna Gerardo Paredes*).

Y en estrecha conexión con la percepción de la insuficiencia de asignación presupuestal que se les otorga a las jornadas nocturnas, está el hecho, mencionado por una docente del grupo focal, de que “la jornada nocturna no tenía derecho a refrigerio”. Si bien esta misma docente afirma que dentro de la Secretaría ha habido voluntad para suplir esta necesidad, fue necesario “batallar” para lograr este recurso. En opinión de la docente, esto se explica en parte porque si bien se trata de estudiantes con necesidad, “los recursos que llegan al colegio son por estudiantes matriculados, los estudiantes de la jornada nocturna no cuentan. Los recursos que llegan acá es porque la Secretaría, dentro de la Subsecretaría de Integración tiene en cuenta ese programa, porque el Ministerio no gira recursos para la jornada nocturna”.<sup>118</sup> Respecto a la ironía que implica librar una “batalla” para que los estudiantes de la jornada nocturna recibieran refrigerio, la docente puntualizó:

Lo de los refrigerios también fue muy triste porque ellos a veces llegaban y veían la comida desperdiciada y nosotros necesitamos, queremos aprovechar ese recurso que otros no están aprovechando, y muchas veces en esta situación, ha sido incluso paradójico cuando uno se comunica, ve los mensajes y los chistes que hacen los estudiantes y dicen, ay, profe, los extrañamos, pero al refrigerio lo extrañaba más. O sea, es chistoso, pero es muy triste. Había alguno que enviaba una foto, nunca te valoré y nunca olvidaré mi último refrigerio, antes de que nos fuéramos. Y a uno, por ejemplo, se le da, y claro, eso ahorita es con todas las jornadas y es muy triste, pero incentivar, por no decir forzar, un retorno al aula con un refrigerio en esas condiciones es muy difícil. (*Docente grupo focal nocturna Gerardo Paredes*).

---

<sup>118</sup> GF Docentes nocturna GP

El segundo aspecto relativo a los recursos para la implementación de la jornada nocturna en esta institución, se trata de unas cartillas para estudiantes construidas en tiempo de pandemia como apoyo al proceso de enseñanza de los estudiantes. Dos maestras del grupo focal, comentaron al respecto:

Yo por lo menos, cuando empecé, empecé a buscar trabajos temas que hablen sobre cómo enseñarle a leer y a escribir a adultos, y es muy poco el trabajo que hay en Colombia sobre cómo enseñarles a adultos. Si tú buscas una cartilla, no hay, de hecho, todas son para niños, ellos tienen cartillas para niños de primero. ¿Sí? Y las guías que ahorita estamos manejando que hicimos los profesores. Pero es muy complejo encontrar una guía que uno tiene como la dirección para enseñarles a ellos, entonces tiene uno que valerse de sus recursos para poder inventar, ser el pionero. (*GF Docentes nocturna\_Gerardo Paredes*).

Ellos disfrutaban mucho su material, y aunque uno sabe que les cuesta, que cada pesito para ellos es difícil, el trabajo con el material concreto ha sido muy bonito. Entonces, uno les trae cualquier tipo, entonces (...) con los mapas haciendo un trabajo, ellos se esforzaban mucho haciendo sus trabajos con los mapas, yo, por ejemplo, con las guías (...) Y a veces le dolía a uno porque uno sabe que les cuesta a ellos. Entonces, el hecho de tener una cartilla impresa donde pueden tener muchas de las cosas que vamos a trabajar, y adicionalmente, que el colegio se las proporciona, pues es un avance. (*GF Docentes nocturna\_Gerardo Paredes*).

Y además, lo interesante desde matemáticas, el trabajar esos temas desde diferentes áreas, es que, de alguna manera uno conoce el entorno, uno conoce el contexto donde están estos estudiantes. Entonces, por ejemplo, en matemáticas el tema es conozcamos Colombia. Entonces empezamos a trabajar el salario mínimo, cuánto aumentó el auxilio de transporte, si quiero ir a Villa de Leyva, si quiero ir a no sé qué, entonces [hasta dónde alcanzo a ir]. Esos sencillos problemas (...) Todas esas cosas son muy, muy bonitas porque uno sabe el contexto de ellos y los va aplicando en su guía, que no se le viene a dar una cartilla que es globalizada y generalizada y que no se adapta a donde estamos nosotros en el Gerardo Paredes. (*GF Docentes nocturna\_Gerardo Paredes*).

En estas intervenciones se advierte, en primer lugar, el hecho de que la construcción de cartillas como apoyo al aprendizaje de los estudiantes de la nocturna es una estrategia relativamente nueva que surge, en parte por la pandemia, y en parte por la necesidad de contar con un material de apoyo a la enseñanza que efectivamente sirviera de apoyo a esta población. El segundo asunto, es la clara apuesta de los docentes por producir un material impreso y proporcionado por el colegio que responda a los contextos de vida de los estudiantes y que, en esta medida, esté conectado de manera más evidente con sus intereses

y realidades. Desde la perspectiva de los estudiantes, las valoraciones sobre sus experiencias de aprendizaje con las cartillas son aún muy incipientes y en su mayoría, están atadas a la coyuntura de estudio virtual durante la pandemia:

Como ahora que estamos presencial. Y a veces no entendía matemáticas en octavo, y yo no entendía, y no entendía nada, pero aquí con la profesora, yo sí entiendo, porque ella nos explica y cuando uno tiene la duda con ella, ella lo explica. Pero virtual no podíamos hacer nada. En la primera cartilla yo no supe nada, me la hicieron. Pero ahora esta, sí la pude hacer porque me han explicado. Pero la primera y la segunda tampoco la pude hacer, porque nos dieron clase que aún no habíamos visto. Pero ahora que estamos ahorita en este tercer, la pude hacer yo sola porque la profesora me ha explicado (*Grupo focal estudiantes Nocturna*).

Pues sí, era mejor antes [de la pandemia], claro que sí. Pero si te has puesto a pensar que por una parte también es bueno la cartilla ahorita, porque motivó, pues, yo no sé. Pero yo llego a mi casa y yo la veo, no la resuelvo, la resuelvo acá, porque es lo que han dicho. Yo la veo en la casa y digo, esto es así, esto es asá, y cuando llego al colegio digo, profe, esto es así, que no sé qué, viene uno con más ideas en la mente. Más que tú venías al colegio y decías ¿qué me van a dar? Pero sí, para mí es chévere volver a lo presencial, porque yo era una que decía ¿cuándo volvemos? ¿cuándo volvemos? ¿cuándo volvemos? (*Grupo focal estudiantes Nocturna*).

## El Modelo Educativo Flexible del IDIPRON

Si bien ya anteriormente se describieron los componentes que articulan el MEF del IDIPRON denominado “Ciudad-escuela-ciudad territorio”, así como los principios pedagógicos y metodológicos que lo fundamenta<sup>119</sup>, vale la pena recordar, como lo mencionó una de las entrevistadas, que el “modelo pedagógico de la escuela es un pedacito del modelo pedagógico del instituto”<sup>120</sup>. En efecto, el modelo pedagógico de la escuela del IDIPRON se articula, por un lado, a los principios de alegría, libertad y afecto, que son los cimientos dados por el sistema preventivo de Don Bosco, y a partir de los cuales se construyen las relaciones interpersonales entre el personal administrativo, los educadores y los niños, niñas,

---

<sup>119</sup> Ver producto No. 3, que contiene una caracterización del MEF del IDIPRON y fue entregado al IDEP a mediados del mes de julio por quien escribe este informe.

<sup>120</sup> Claribel Quintero, IDIPRON.

adolescentes y jóvenes que forman parte del instituto. Y, por otro lado, a las áreas que el Instituto ha establecido para atender a los jóvenes desde una perspectiva integral de derecho y que el IDIPRON denomina como SE3 (SE al cubo), y que comprende las áreas: psicosocial, socio legal, salud, educación, emprendimiento y espiritualidad.

El modelo pedagógico “Ciudad-escuela-ciudad territorio” se articula, recordémoslo, en torno a cuatro proyectos que son: el lógico matemático, de cultura ambiental, de cultura ciudadana y de comunicación. Cada núcleo responde a los Derechos Básicos de Aprendizaje y está atado al PEI de la institución “Currículo para la vida”. Este modelo, tal y como lo aclara la entrevistada, fue diseñado “para el aprendizaje en contexto”; es decir, para responder de manera específica a las necesidades de adolescentes y jóvenes que no habían podido alcanzar objetivos educativos bajo modelos educativos tradicionales. Cuando el modelo empezó a construirse, aclara, “se trabajó sobre la marcha, porque antes de la creación todo fue como muy experimental. Y lo bonito fue que cuando ya se dijo, digamos, bueno, se va a crear el documento, se va a estructurar de esta manera, ya había amucho bagaje, como con mucho insumo”<sup>121</sup>. El fundamento teórico del modelo, aclaró una educadora en el grupo focal, no solo remite a los principios que subyacen al sistema preventivo de Don Bosco ya mencionados, sino al currículo emancipador de Pablo Freire que busca que “los chicos tengan consciencia” para lograr transformaciones que conduzcan a una sociedad más libre, digna e igualitaria. También remite a la pedagogía activa, la escuela nueva y el aprendizaje significativo “donde nosotros somos mediadores del proceso educativo y el centro del mismo proceso educativo es el estudiante”<sup>122</sup>.

Pasar de una comprensión “experimental”, basada en una intención pedagógica o de una idea acerca del deber ser de la escuela del IDIPRON, a la posibilidad de estructurar un modelo pedagógico, con un fundamento teórico y un propósito explícito acerca del objeto último de formación al que se aspiraba, implicó todo un proceso de construcción participativa que trascendiera la simple “adopción” de un modelo o de unas estrategias pedagógicas y para dar paso a la “construcción” de uno propio:

Lo que pasa es que yo cuando llegué a Idipron, yo pensé que ellos ya tenían todo este marco teórico, conceptual, pero yo veía que ellos trabajaban desde, respetuosamente, desde la intención pedagógica, pero que no había una

---

<sup>121</sup> Claribel Quintero, IDIPRON.

<sup>122</sup> SU, grupo focal docentes IDIPRON.

estructura. Pero, cuando llego acá, veo que se está creando, que se está haciendo. En los otros modelos de educación flexible, les comentaba a mis compañeros, simplemente implementábamos las cartillas y los colegios nos certificaban y pare de contar. Aquí no, aquí tú tienes la propuesta, el modelo, el formato el currículo, o sea, todo lo está construyendo desde la escuela desde la experiencia que tienen los profesores y la misma población. (*Grupo focal docentes IDIPRON*).

Allí radica, tal y como esta misma educadora lo aclaró en el transcurso de su intervención, el reto de construir un modelo educativo flexible, pero que al mismo tiempo se mantuviera en los límites de los “marcos teóricos dados por el Ministerio. Donde hay unas normas bien establecidas, pero que tenemos que flexibilizar para poder trabajar con nuestros muchachos”<sup>123</sup> .

Este reto implicó pasar por un proceso de construcción y validación del modelo pedagógico ante la Secretaría de Educación del Distrito. Tal y como lo comenta la funcionaria entrevistada de dicha institución, y como algunos docentes y funcionarios del IDIPRON lo manifestaron, este fue un proceso arduo que se desarrolló en mesas técnicas de trabajo conjunto entre contratistas de la SED y del IDIPRON. Hoy en día la Secretaría reconoce el modelo “Ciudad-escuela-ciudad territorio” como un modelo integral que “complementa todo un escenario educativo [y que] realmente responde significativamente a esa población específica (...) es un modelo desde la libertad, desde de tomar la decisión de estar en el IDIPRON. Pero pues que tiene una población específica (...) y esta respuesta educativa que ellos tienen, encajan perfectamente en esa población específica”<sup>124</sup>.

A grandes rasgos, tal y como lo describieron los educadores y funcionarios del IDIPRON, este modelo parte del reconocimiento de que el joven llega al instituto con unos presaberes ya instalados que son el referente a partir del cual se articula la propuesta curricular. Este modelo también integra, como se mencionó, un principio inclusivo, así como el reconocimiento de la necesidad de que el joven o el adolescente adquiera una identidad y se reconozca como un sujeto y un ciudadano digno de derechos, un ciudadano capaz de vivir una vida más digna. Reconocer las necesidades de los adolescentes y jóvenes que pasan por las escuelas del IDIPRON para la construcción del modelo pedagógico, llevó a la identificación de cuatro necesidades o núcleos problemáticos fundamentales que, a su vez, derivaron en los

---

<sup>123</sup> (PAOLA\_Grupo focal docentes IDIPRON).

<sup>124</sup> Liliana Palacio, SED.

cuatro proyectos que lo conforman. Dichas necesidades, fueron: la de despertar una conciencia de autocuidado del cuerpo que estuviese vinculada a la relación entre el propio cuerpo, el cuerpo de los demás y el medio ambiente (*proyecto cultura ambiental*); la de reconocerse como un ciudadano activo y participativo que comprende la importancia de cumplir normas y que reconoce sus habilidades y puede proyectarse socialmente haciendo uso de esas fortalezas (*proyecto cultura ciudadana*); la de recobrar el valor de la palabra que les ha sido invalidada (*proyecto comunicativo*), y la de resolver problemas, más allá de la adquisición de competencias matemáticas, en el ámbito social y relacional (*proyecto lógico-matemático*).

En la perspectiva del aprendizaje en contexto, los contenidos de enseñanza asociados a cada uno de cuatro proyectos pedagógicos implican, de parte de los docentes, una habilidad importante para lograr la flexibilización curricular a la que nos referimos en un apartado anterior. Y en estrecha conexión con esta flexibilización curricular, la posibilidad de ofrecer un modelo de corte más “personalizado”:

El chico no se tiene que amoldar a lo que yo tengo estructurado, yo como profe, que soy la persona que razona, yo soy la que muchas veces se amolda a la realidad de él, a las necesidades que él tiene. Por eso, mi currículo es tan flexible, que, si él no puede aprender de x manera, pues la llevamos de la otra, y otra si es necesario. Y si él tiene que ausentarse de la escuela porque le tocó trabajar un mes, porque le nació su bebé a los 15 años y no tiene red de apoyo familiar, porque recayó en el consumo, ¿sí? Por “x”, “y”, “z” factores que le afectan y por eso lo hacen vulnerable, yo no tengo una sanción para eso. Yo siempre voy a estar con la puerta abierta para que él regrese. Yo le voy a hacer un seguimiento. Eso es lo que nosotros tenemos y lo que nos caracteriza, digámoslo así. (*Claribel Quintero*).

En este sentido, la flexibilidad curricular que los educadores han interiorizado está completamente relacionada con su comprensión acerca de la realidad de los tiempos, posibles y variables, de los que los jóvenes disponen para adelantar sus procesos de formación. Sin sanciones, con la posibilidad de que “la puerta siempre esté abierta” para que regrese, dicho tiempo de formación se dilata tanto como se contrae. Se dilata en la medida en que, como lo mencionaba una educadora, “nuestro modelo es un proceso que no termina (...) aquí los chicos no pierden el año, continúan el proceso”<sup>125</sup>. Y así como no termina para el estudiante, tampoco termina para el docente quien, en línea con la perspectiva de

---

<sup>125</sup> SU DOCENTE grupo focal.

investigación acción participativa que soporta la construcción del modelo, debe estar en proceso de mejora continua de las planeaciones, y debe estar atento para realizar las adaptaciones necesarias de acuerdo a las particularidades de cada estudiante e, inclusive, del modelo educativo flexible mismo. Por otro lado, el tiempo de formación se contrae en la medida en que los educadores tienen también instalada la comprensión de que es probable que un joven solo termine asistiendo simplemente, un día, a una única sesión de su jornada escolar. Dado que ese día puede ser todo lo que este joven conocerá de la escuela y el educador actúa, día a día, bajo la premisa de que “toda acción como un acto educativo”<sup>126</sup>.

Esta comprensión deriva en distintas acciones pedagógicas que, tal y como fueron narradas por una docente, van desde cuidar la ambientación del aula y de “perfumarse” con amor como si se trata de ir a bailar a la escuela todos los días con los estudiantes, hasta mantener conciencia plena de que, en cada minuto, sin importar el tiempo de permanencia de los jóvenes en la institución, se está “instalando” en ellos una inquietud o un saber. También deriva en la importancia de asumir la responsabilidad que implica “quedarse” en el aula con los problemas de los jóvenes sin tener que remitirlos, como en el aula regular, a un externo que los oriente<sup>127</sup>. Al respecto, una educadora, puntualizó: “nosotros miramos cómo, a partir de eso que está pasando en el aula, creamos una acción pedagógica. Entonces, toda acción es un acto pedagógico. También el joven nos quiere y lo expresa”<sup>128</sup>.

En efecto, en las intervenciones de los jóvenes no solo aparecen sus comprensiones sobre el modelo educativo y los proyectos que lo articulan, sino sobre los vínculos que establecen entre los contenidos de aprendizaje y su cotidianidad, así como sobre el papel que allí juegan las habilidades pedagógicas de sus maestros y el componente afectivo en la relación alumno-educador mediando este proceso. De la misma manera, también se evidencia la manera en que algunos principios que subyacen al MEF del IDIPRON han marcado una diferencia radical en la vida de estos jóvenes:

Participante 1: (...) por eso es que yo digo, el Idipron solamente no es el estudiar y el estar, no. Sino que también construye familia, y eso es lo muy bonito, porque es que hay veces, uno por el vicio, las cosas, destruya su hogar, su familia. Entonces, eso es lo más bonito que me ha parecido en el Idipron, y o sea, me parece bien.

---

<sup>126</sup> Paola, Grupo Focal 1\_Docentes IDIPRON.

<sup>127</sup> Paola, Grupo Focal 1\_Docentes IDIPRON.

<sup>128</sup> Paola, Grupo Focal 1\_Docentes IDIPRON.

Participante 2: Por eso se llama currículum para la vida. (GF1\_Jóvenes IDIPRON).

Entonces, como cuando te digo, conocí Idipron y volví a esa faceta de educación, entonces, yo digo que esto es un, o sea, un premio muy grande que nos brinda Idipron a todos los jóvenes. Porque, como te digo, más de uno viene de perder el rumbo de estudio, ¿sí ves? Estás enfocado en que le tocó guerrear en la calle, entonces, yo vengo como, ¿cómo te digo? ¿cómo sería la palabra? Vengo como esquivante de todo, ¿sí me entiendes? Pero ese modelo de estudio lo hace a usted cambiar rutinamente, porque es un modelo de libertad, ¿sí me entiendes? Te expresas tú a como tú quieras, ¿sí me entiendes? Nadie te va a oprimir, nadie te va a decir eso está mal, no lo hagas, no, yo digo que antes te van a decir hazlo, y mejora. (GF2\_Jóvenes IDIPRON).

Es un proceso, muchos de aquí, o sea, hemos estado también como con eso, ay, parece, quiero terminar mi estudio, y es muy difícil, muy difícil, pero cuando tú aprendes a vivir tu proceso y te lo gozas, porque de eso también se trata, porque para eso vienen los profes con su energía, para que tú te goces este proceso, porque, esto es un modelo pedagógico que no se da dos veces en la vida. No es una oportunidad que te den muchas personas, y esta oportunidad es tuya, y aquí la oportunidad es para el que quiera salir adelante y el que lo quiera aprovechar (GF2\_Jóvenes IDIPRON).

También creo que ellos [el IDIPRON] quieren con este modelo, o sea, de verdad, como hacernos renacer de esa figura también de tanto deterioro mental y físico, porque venimos de varias situaciones en las cuales nos sentimos hasta cansados de la vida, imagínate. Muchachos de, el mayor, el mayor, tiene 28 años, el más mayor, ya cansado de la vida, imagínate. Y también hay niños, porque está Luna Park, porque son niños que son de la calle y muchos de ellos se sienten cansados y quieren buscar otra cosa. Y la mayoría de ellos creen que esa salida es la droga, ¿sí? Entonces, ellos quieren regenerar esa mentalidad y hacernos entender que la vida está llena de oportunidades para el que quiere, y pues, esto es Idipron, una oportunidad para el que tiene esta capacidad, y pues, me gusta el aporte tuyo, porque la mayoría somos artistas. Yo también conozco aquí gente muy tremenda, tremenda, tremendamente buenísima. Bueno, entonces sí, sumercé es como [risas]. (GRUPO FOCAL 2).

Son 4 proyectos, son lógico matemático, lógico español, que se llama comunicación, otro que es [inaudible, 1:27:25]. Pues ellos tienen otros nombres diferentes, pero en sí, si lo ponemos a ver, está el profe de sociales, es el que nos da de todo lo que pasa en el congreso, de porqué aprueban esta ley, de porqué ellos se están robando la plata, y pues si uno se pone a ver, ellos saben muchas cosas, pero es porque se las han enseñado y porque uno las puede ver (GF1\_Jóvenes IDIPRON).

Digamos, la matemática yo la veo como, digamos, yo practico matemática y sé resolver los ejercicios matemáticos es como para, para, ponerlo en mi vida cotidiana, porque yo pienso que un problema matemático es un problema de una vida cotidiana. Digamos, ¿cómo te relaciono yo un problema? Mira, tú sabes que tú vas a hacer una división, ¿listo? Te salió un número mal, ya se convirtió en un problema para ti, ¿cierto? En la vida cotidiana pasa igual, tú vienes del trabajo, metes la llave, y ese ejercicio, si lo haces todos los días, lo haces casi que con los ojos cerrados. El problema viene cuando metes la llave mal y no puedes abrir. Ya se convirtió en un problema. Entonces, esa es la relación que tenemos nosotros con matemáticas y la vida cotidiana. Todo es matemática, donde tú mires, todo es matemática (GF1\_Jóvenes IDIPRON)

No, profe, pues yo la verdad vengo desde noveno, desde un colegio, pues distrital. Yo voy a ser sincero, pues yo en ese tiempo, a mí me hacían mucho bullying, muchísimo. Pues, entonces, lo que pasó conmigo, es que yo decidí no volver estudiar. Y cada vez que yo así ni validando podía terminar mi estudio, no entendía ningún tema, nunca lo entendí. Me daba mucha rabia los profesores, yo era muy rencoroso con ese tema, ¿sí me entiendes? ¿Qué pasó? Que aquí en Idipron me he dado cuenta que yo soy una persona diferente. Que, acá realmente, se esmeran por ayudarte, porque realmente he entendido temas que nunca había entendido. Química, nunca había entendido muchas cosas. Matemáticas... y como que te hacen entender y nunca es a las malas. Es como que te enseñan más horas y ya, entonces queda grabado, si uno no entienden, te vuelven a explicar hasta que se te grabe. Pero es con amor. (GF2\_Jóvenes IDIPRON).

Cuando llegué a Idipron, a esos días de cumplir casi los 15 años, dicen, ¿a quién le gusta el rap? Y yo, alcé la mano, cuando armé una fiesta, y me doy cuenta que yo no sé nada de rap, y yo no tenía ninguna base, y yo pensaba que rap era como cantar, y notas y ya. Y me di cuenta que eso tenía base, su tempo, sus cosas. Y bueno, eso también fue un detonante tremendo para mí, porque, o sea, es mi vida, o sea es algo que, ay, Dios mío, ya toca hasta la fibra más recóndita de mi alma. Y entonces, pues, desde ahí, también empezó mi transformación, mi cambio, esa educación emocional que me brindan, y un apoyo, también, sentimental, porque pues para mí, o sea, yo en ese momento no tenía ninguna expectativa frente a la vida, o sea, jum, donde me pare la vida, si me toca aquí, me toca aquí, lo que sea. Y entonces, bueno, entonces, también no había expectativas ante la vida, y yo, o sea, no sé, mis expectativas eran demasiado bajas hacia la vida, era como terminar el bachillerato y pues desde ahí, empezar a trabajar. Y pues a raíz de que la música llegó a mi vida y toda esa formación, porque, siento un avance demasiado enorme en tan poquito tiempo, porque no reconozco a la Daniela, no reconozco ni mi apellido ni mi nombre. Pero sí, estoy consciente de mis raíces y de dónde vengo (GRUPO FOCAL 2).

Bueno, como era yo, yo era muy antisocial, uy, demasiado, golpeaba mucho con la sociedad. Es más, yo digo que yo tuve muchos problemas con los demás. A mí

me decían feo y yo le demostraba quién era más feo [risas]. Yo golpeaba mucho. Pero la verdad, es que desde que conocí Idipron, ya me ha cambiado la forma de hablar con la gente, de comunicarme. Incluso, ya no miro mal en la calle, ya no me la paso con los chinos que me la pasaba antes, soy más enfocado en mi estudio, en salir adelante, en tener un buen futuro. Entonces, llegó Idipron y me ha cambiado mucho la vida, demasiado (GRUPO FOCAL 2).

(...) Y el señor me dijo, pero es que el Idipron solo maneja gente, gamines, gente grosera y tal, entonces, y o llegué y le dije al caballero, ¿usted me ve que yo sea de ese gremio? ¿Grosero? Entonces, así le dije, no, nosotros venimos de hacer un proceso, caballero, ¿sí me entiende? (...) Este proceso nos da el criterio y la virtud de poder hablar con la sociedad y que la sociedad nos conozca, quién es verdaderamente Idipron. Porque sí, uno no puede juzgar el libro por la portada. Le toca a usted leerlo para saber si le gusta o no. Y eso fue lo que le dije al caballero. Ya nos está detallando, ya usted se está dando cuenta que Idipron no es solo de gamines. Idipron también nos da una enseñanza para hablarle a la gente y sensibilizarlo sobre las mismas cosas de la calle, entonces, pues eso pasó. (GRUPO FOCAL 2).

En estos fragmentos, además de principios centrales a la apuesta del IDIPRON como, el de la libertad, aparecen otros como la mención al hecho de que en el Instituto se construye “familia”, al “currículo para la vida” y a comprensión de que la escuela del Instituto es un proceso y una oportunidad que está allí para “gozar”. Un modelo pedagógico que, como se advierte en la segunda cita, “no se da dos veces en la vida” y que representa una oportunidad que está allí para aprovechar y para “el que quiera salir adelante”. Esta oportunidad significa no solo el aprendizaje de contenidos, sino la oportunidad de encontrar un sentido de vida más allá de la calle y el consumo. Una alternativa que implica un “renacer” al cansancio de la vida.

También se evidencia con claridad la comprensión de los proyectos que conforman el MEF del Idipron y las transformaciones que supone acercarse a áreas tales como las matemáticas cuando estas son susceptibles de conectarse con la vida misma. De igual manera, se advierte cómo la paciencia y el amor en la práctica pedagógica marcan la diferencia para quienes finalmente encuentran que pueden comprender contenidos disciplinares que bajo un esquema regular escaparían a su comprensión. Y esto, nuevamente, en un contexto de aprendizaje en el que “te hacen entender y nunca es a las malas” y que se caracteriza por una pedagogía que pasa por el “apoyo sentimental” y se da desde el amor. Tal

y como lo expresó un joven en su intervención haciendo referencia a la dedicación de sus educadores para que se comprenda un tema en particular: “pero es con amor”.

En este sentido, no solo se encuentran en estas valoraciones los proyectos del modelo (lógico-matemático, comunicación y cultura ciudadana, principalmente), sino la experiencia directa de los principios del Instituto que se articulan al sistema preventivo de Don Bosco: alegría, libertad y afecto. En la vivencia de estos principios, así como en la posibilidad de encontrar un sentido de vida que conecte con los propios intereses y que sea, en el caso de una de las citas pasa por el encuentro con el arte y con la música, capaz de “tocar hasta la fibra más recóndita de mi alma”, como lo expresó una estudiante al hacer referencia a su encuentro con el rap, radica la posibilidad de transformación en libertad de las vidas de estos jóvenes.

## Recursos para la implementación del MEF del IDIPRON

Los recursos materiales para la implementación del MEF del IDIPRON son inseparables de los recursos que la institución cuenta para su funcionamiento en las distintas unidades que la conforman. Así, al indagar por recursos para la implementación del MEF emergieron asuntos tan diversos como los materiales didácticos que se entregan a los jóvenes; la comida y demás beneficios materiales a los que tienen acceso quienes hacen parte de las distintas unidades del Instituto; la posibilidad de contar con transporte para movilizarse entre unidades para acceder a determinados servicios (laboratorios de química, por ejemplo) o para llevar a cabo una “salida pedagógica”, o la posibilidad de contar con el beneficio de tarjetas recargadas del Transmilenio para que los jóvenes puedan asistir a sus clases sin colarse en el articulado.

Del conjunto de recursos disponibles, sin embargo, vale la pena resaltar tres de ellos. El primero, que el acceso a ellos se da de manera diferenciada entre las distintas unidades y que estos son percibidos en términos de “carencia” en relación con los disponibles para los jóvenes en “territorio”. Al estar en “territorio”, por ejemplo, las clases transcurren en parques o espacios prestados que están sujetos a las condiciones de quienes los alquilan o los prestan y no se cuenta con los beneficios a los que acceden los demás jóvenes. Al respecto, un joven comentó: “para poder ingresar a Idipron es importante perseverar y que uno quiera ingresar,

que es cuando uno está en territorio. Muchas veces el territorio toca hacerlo en un parque, y no es bueno, porque por eso mismo, tildan a Idipron. Pero es que mire, ¿en un parque? Deberían darle los espacios. Se supone que esto es distrital”<sup>129</sup> Ante esta situación, una joven que hace parte de esta modalidad de formación, comentó: “Yo iba a decir que le den más ayuda a los muchachos de territorio, porque yo escucho que a ellos [los de las unidades] les dan que el mercado, que el convenio y cosas de esas”<sup>130</sup>. Esta inquietud fue replicada así por una joven que asiste a una unidad y hace parte de un convenio:

por eso te digo, tú tienes que vivir el proceso, o sea, muchos de aquí, vinimos de pasar cosas densas, entonces, territorio es la primera etapa que vas a vivir. Yo sé que en unos días, meses, vas a pasar en unidad, sino que también tienes que probar tus ganas, o sea, todo. No creas que todo el tiempo te van a dejar así, porque ellos también son conscientes que uno necesita. Es un proceso<sup>131</sup>.

De esta manera, quienes han transitado por distintas fases en su proceso de formación con el IDIPRON aseguran que la del territorio es la primera de un largo camino que se debe recorrer, y que la asignación de recursos llegará con el tiempo y en la medida en que cada quien demuestre que tiene “las ganas” de continuar en él.

El segundo aspecto que emerge cuando se indaga por los recursos disponibles para llevar a cabo los procesos que allí se adelantan es la importancia que cobra el alimento que se recibe, o se deja de recibir, en el IDIPRON. Una joven que hace parte de un convenio de Cultura ciudadana, y quien recibe dicho estímulo por parte del IDIPRON por realizar presentaciones artísticas en eventos distritales, narró así las razones acerca de por qué ese dinero no es suficiente para cubrir sus necesidades de alimento y por qué deberían incorporar un refrigerio en el marco del cumplimiento de esta labor:

A mí sí me gustaría que de pronto sea con los chicos de convenio, o sea, yo hablo de mi convenio, no voy a hablar mal de nadie [*risas*], pero siento que sí, o sea, por lo menos, a nosotros nos, ush, hay veces nos dan durísimo, porque somos los artistas. Por lo menos, una vez nos pusieron a ir al Jardín Botánico, nos citaron a las 8:00 am, entonces unos tenían que madrugar a las 3:00 am, a las 4:00 am, a unos les tocaba muy lejos, y el transporte en Transmilenio es peor, fatality. Y, pues que muchas veces no nos dan refrigerio, nunca, o sea, a menos que trabajemos con la Alcaldía, eso es muy de vez en cuando, porque siempre somos muy independientes. Y, pues, para mí, empezar convenio fue demasiado mal. Llegué a aguantar hambre, de llegar a mi casa desmayada. Llegué al portal y caí rendida en cansancio, del hambre. Decía, no, Dios mío, ¿qué hago? Me quitaron el tiempo

---

<sup>129</sup> Joven, segundo grupo focal IDIPRON.

<sup>130</sup> Joven mujer, segundo grupo focal jóvenes IDIPRON.

<sup>131</sup> Daniela, grupo focal 2 jóvenes IDIPRON.

para conseguir plata, porque yo trabajaba en los Transmilenios informalmente. Y yo qué hacía, si salía muy cansada para subirme al Transmilenio, porque los pies no me daban, me decían siéntate. Siento que sería muy bonito que hicieran como ese cambio y nos brindaran ese apoyo. Tampoco es que lo que nos den nos alcance para mucho, porque yo soy independiente, y a mí me gusta tener mi arte, yo le invierto a eso. Yo al narcotráfico no le invierto, porque entendí qué es eso, y eso es generar conciencia de que esto es solo un círculo vicioso desde el presidente hasta el que compra. Entonces, yo digo no, eso no va conmigo, entonces no le brindo mi trabajo al narcotráfico, pero sí compro óleos que son demasiado caros, compro materiales, que a mí nadie me regala eso. Y las cosas, pues que mis cosas de aseo, hasta ahorita pude conseguir mi cama, porque antes dormía en el piso y esas cosas. Entonces, es muy difícil, que lo apretan a uno, y ellos creen que el estímulo que le dan, o sea, la plata no importa, pero sí que le ayuden a uno con comida sería genial. (GF2\_Jóvenes IDIPRON).

Tal y como se evidencia en este relato, las condiciones de precariedad económica subyacen, aun recibiendo una retribución económica por su labor, y se materializan en asuntos concretos tales como el hambre, la petición de un complemento al incentivo monetario en forma de alimento, o el reconocimiento de que, aunque se reciba un dinero a cambio de una labor, este apenas alcanza para comprar una cama y dejar de dormir en el piso. Emergen allí también asuntos tales como los modos para la obtención de recursos en la economía informal en Transmilenio y la convicción de apostarle a un estilo de vida alejado del “narcotráfico”.

En el contexto de precariedad económica narrado por esta joven y en la petición de complementar el incentivo con “un refrigerio” se explica la importancia que cobran para estos jóvenes los mercados o el alimento que reciben por parte de la “tías”, que son las mujeres que preparan sus alimentos en las distintas unidades del IDIPRON y quienes se suman a los vínculos “familiares” que los jóvenes tienen la posibilidad de construir en la institución<sup>132</sup>. Al respecto, veamos tres ejemplos:

Participante 1: Y pues muchas veces, la merienda, siempre, si no hay, los profesores entre ellos sacan para los refrigerios.

Participante 2: De algún lado sacan para darle a usted. Permitirle a que usted siga con su contextura (GF2\_Jóvenes IDIPRON).

---

<sup>132</sup> Al respecto, una joven del primer grupo focal, comentó: “Idipron construye familias, porque también no solamente es el acompañamiento a nosotros como jóvenes, sino también con nuestras familias, y el vínculo familiar lo hace el Idipron como seguimiento para volver a relacionarnos. Porque nosotros, hay veces como habitantes de calle, ese estigma dejémoslo ahí, como personas así, la familia hay veces, el círculo familiar, también perjudica mucho y nos perjudica a nosotros. Eso es lo que el Idipron hace también, es tratar de tener ese acompañamiento familiar para que nosotros ahí nos ayuden a ser mejores personas y estar ahí en esa mano”.

En taller tenemos todo lo que no se encuentra en ninguna otra parte. Digamos, en panadería tenemos hornos, tenemos mesas, tenemos las máquinas, tenemos todas las herramientas. Que, si nos hace falta una cubeta de huevos, vamos y se las pedimos a las tías. Las tías nosotros les llamamos a las señoras de la cocina, porque es como las personas que nos cocinan y es como nuestra familia, o sea, son como muy apreciadas por nosotros. (GF1\_Jóvenes IDIPRON).

*Participante 1:* Y la profe también, los profes tienen buena experiencia, digamos, todos técnicos, tanto como panadería, como ebanistería, metalistería, todo eso es técnico, y están todos los medios para usted capacitarse. Solo hay que, digamos, aprovecharlos, porque muchas veces vamos y estamos pensando en la calle, en ir a fumar, ¿sí me entiende?, cuando realmente, tenemos que llegar a enfocarnos en lo que vamos a enfocarnos, porque es algo que no vamos a ver, porque la verdad, las únicas partes donde yo lo he visto es en el Idipron y en el SENA, no hay dónde más. Y pues, digamos, ahorita hicimos una pizza y nos quedó deliciosa, que todo mundo en la unidad quería. Que todos querían, los profes, los jóvenes, eso en panadería, digamos, esos talleres son muy apetecidos. Y también, unos llegan...

Y es aprovechable, porque digamos, tú haces el alimento y el alimento se reparte ahí.

*Participante 2:* Hay para todos.

*Participante 1:* Es muy raro, porque usted, digamos, dice, hicimos esta torta, pero yo me la voy a llevar para mi casa, pero mentiras, usted en el transcurso de la esta, la profe que hagamos un tinto, que tome queso, que quieren bocadillo, que hagamos arepuelas, así y eso, y termina así la clase, repartiendo todo lo que hizo. Y pues realmente, es muy bueno.

Respecto a la posibilidad de acceder a alimentación, una maestra comentó, en efecto, que “la parte importante que también prima para ellos es la parte del recurso alimentario, entonces, ellos tienen su desayuno, su almuerzo, su meriendita”<sup>133</sup>. En su intervención, se refirió así a la manera en la que operó la entrega de mercados a los jóvenes y sus familias en tiempos de pandemia, así como a la posibilidad que durante esta época, y a propósito de la entrega de mercados, tuvieron los docentes de conocer las familias de los jóvenes y las condiciones en las que viven:

Los chicos en toda la parte de pandemia, se hizo la entrega de los mercados, porque sabíamos que muchos de ellos si al caso, se comen un pan y se toman un agua de panela, y hay veces que pasan más necesidades. Digamos, que, también, fue una experiencia de los docentes de poder conocer como toda la parte de los barrios, de las condiciones de las invasiones donde ellos viven y poder entender por qué están llegando tarde a las unidades. (Grupo focal 1\_Docentes IDIPRON).

---

<sup>133</sup> Grupo focal 1\_Docentes IDIPRON.

El tercer aspecto se refiere a los recursos didácticos a los que acceden los jóvenes de las unidades, entre los que se encuentra la posibilidad de asistir a espacios culturales y recreativos de la ciudad que, en la mayoría de los casos, se vinculan de manera directa a los contenidos de enseñanza aprendizaje de los proyectos que articulan el MEF del Instituto. Haciendo referencia al título del MEF: Ciudad-escuela-Ciudad-territorio, en efecto, la ciudad se constituye en sí misma en un escenario con una diversidad de oportunidades para el aprendizaje y así lo perciben los jóvenes cuando se refieren a las salidas pedagógicas

KC: Paseos, digamos, a museos, a conocer la historia de Bogotá. Yo conozco casi todos los museos de Bogotá, Museo del Oro, ese del florero, el de los policías, el de la Nacional, el de las universidades, el del aeropuerto. Pero hoy en día, no sé, tal vez la plata, los recursos, hoy en día... (GF1\_Jóvenes IDIPRON).

Aunque, tal y como lo mencionó una funcionaria del IDIPRON, estas salidas hacen parte del concepto de “aula museo” que permea la práctica pedagógica del instituto, en momento de pandemia no se había podido reactivar. Sin embargo, tal y como afirmó la entrevistada, se trata de “hacer uso de todos esos recursos que nos brinda la ciudad y los estamentos gubernamentales”<sup>134</sup> y aprovecharlos.

A estas salidas pedagógicas se suman los libros, cuadernos, material didáctico, insumos para talleres y laboratorios, etc., que el IDIPRON les provee para el aprendizaje. En la perspectiva de los estudiantes estos recursos son suficientes y variados. Lo importante, sin embargo, es lo que los educadores logran hacer con estos recursos y a la manera como los integran a las distintas actividades pedagógicas que se proponen desarrollar desde cada proyecto que compone el MEF. En algunos casos estas actividades involucran la participación de expertos de otros campos que se suman a las intencionalidades de enseñanza aprendizaje tanto reflexivas como lúdicas:

Pues, ahorita estamos en eso, y como nos graduamos, digamos que mañana tenemos una actividad de... en el Tunal, tenemos que ir a la biblioteca, y pues, ahí vamos, no sé qué actividad, porque la verdad, ellos son una cajita de sorpresas, ellos salen con muchas cosas porque vienen muy preparados. Hay gente de espiritualidad, hay psicosocial, hay psicólogos, hay terapeutas. Digamos, el lunes, nos hicieron yoga, y yo me quedé dormido [*risas*] (...) Las actividades deportivas son muy lúdicas. Digamos, uno anda muy estresado en la calle, porque todo mundo lo mira mal, porque todo mundo lo menosprecia. (GF1\_Kendra\_Idipron).

---

<sup>134</sup> Claribel Quintero, IDIPRON.

Ahora bien, aunque la mayoría de los jóvenes afirma que el IDIPRON les provee todo lo necesario para estudiar: dotaciones, kits con cuadernos y otros insumos básicos, por ejemplo, también hay algunos que consideran que estos insumos han ido disminuyendo. En una intervención, incluso, se advirtió el temor de que el IDIPRON se acabara y que quienes más necesitan de estos recursos fueran privados de todo cuando les ofrece el Instituto y que, de otra manera, no habría forma alguna de acceder:

pero de un tiempo para atrás de que se fue cayendo el Idipron, porque el Idipron en sí se está cayendo, quitaron varias casas, quitaron Iberia, la 12, quitaron Arborizadora Alta, muchas casas las están desapareciendo, lo están acabando. Supuestamente, el Idipron quería pasar a ser para programas con jóvenes con plata, que es absolutamente innegable, porque el Idipron es para gente, es verdad que nosotros vivimos como, yo en mi pensar, estudiamos y vivimos mejor que hasta un ricachón, ¿sí me entiende? Tenemos todas las comodidades. Yo conocí una piscina gracias al Idipron, porque si no... Yo no sabría qué es una piscina, ¿Sí me entiende? (GF1\_Jóvenes IDIPRON).

En la consciencia de vivir “mejor que hasta un ricachón” y de “tener todas las comodidades” no solo emergen el hecho de reconocerse sujeto de “privilegios”, más no de derechos, sino la acentuada división de clase entre los jóvenes “con plata” vs “ellos” los jóvenes del IDIPRON, y la perspectiva de carencia, el temor de que esas comodidades dejen un día de existir. En esta misma perspectiva de la “reducción de ingresos”, otro estudiante comentó con añoranza, por ejemplo, que, anteriormente, cuando estaba el Padre Javier de Nicoló, les daban “hasta cuadro mudas de ropa” al año<sup>135</sup>.

Sin embargo, más allá de estas percepciones de carencia, prevalece la idea exactamente opuesta: la convicción de que en el Instituto se tiene acceso a un número importante de recursos y beneficios que permean la cotidianidad de la práctica pedagógica y que enriquecen los procesos de formación escolar. Tal y como un joven comentó:

*Participante 1:* En la unidad mía, pues, en todas las que he estado, el pelado que necesita algo, solo tiene que acercarse al de convivencia y decirle profe, no tengo un cuaderno, necesito uno para escribir (...) y van y le consiguen uno a uno. No es que, ellos le digan a uno usted qué necesita. El que tiene boca habla, el que necesita, pide su ayuda y allá se la dan, así no tenga la institución. Así sea de la misma plata de ellos.

*Participante 2:* JM: En colegio normal no hacen eso, si no trajo cuaderno, para observador... [risas].

---

<sup>135</sup> Jóvenes, Grupo focal 1.

Esta percepción de los jóvenes coincide con la de los educadores quienes afirmaron que, en efecto, de lo que se trata es de sacar el máximo provecho a los materiales didácticos y recursos disponibles y que, cuando se quedan “cortos” de material, los mismos profesores se encargan de buscar convenios, de suplir la falta de material con salidas pedagógicas o de buscar que vayan asistan “talleristas, que nos regalen las agendas, que nos regalen tales juegos, ¿sí? Entonces, uno siempre está como en esa constante inquietud, que, ante la falta de recursos, hay que gestionarlos como sea”.<sup>136</sup> En este sentido, y en el contexto de una charla sobre los materiales básicos de los que disponen los estudiantes (lápices, borradores, colores, cuadernos, bibliotecas, laboratorios, etc.), una educadora comentó que si bien hay momentos en los que hay “abastecimiento de cosas”, hay otros en los que no hay tanto pues esto depende de los recursos que dispone el Distrito para la escuela. De esta manera, “el recurso más grande que tenemos, en serio, es el talento humano [*risas*]. Porque nosotros improvisamos con lo que hay”, comentó esta docente durante el desarrollo del primer grupo focal:

A veces tenemos como algunos implementos deportivos, pues, nuestras unidades cuentan con canchas, algunas cuentan con gimnasio, nuestros jóvenes tienen los materiales básicos que son lápices, borradores, colores. En este momento, en la unidad en la que me encuentro, contamos con biblioteca, hemos ido escribiendo con los jóvenes y entre todos, colecciones, ellos están muy emocionados con la lectura de Mario Mendoza, por ejemplo, entonces, claro, es calle, calle, entonces, eso nos permite a nosotros avanzar en foros literarios con los muchachos. En este momento, estamos en el festival literario que se llama Oiga, Mire, Lea, entonces, mis chicos están haciendo una actividad de ilustración, grafiti, con pintura y con papel. Entonces, los recursos, pues, a veces son limitados, pero el mayor recurso que tenemos es el talento humano. (*PROFE Primer grupo focal*).

Tal y como se mencionó, al uso que los educadores hacen de estos recursos, se suman, además, la posibilidad que tienen los jóvenes de acceder a un servicio de enfermería en cada unidad, un equipo psicosocial disponible para realizar seguimientos y visitas domiciliarias, talleres en distintos campos como parte de los procesos de formación para el área de emprendimiento, terapia ocupacional para los jóvenes con problemáticas de aprendizaje, el recurso alimentario, las tarjetas del SITP recargadas y la articulación con otras entidades

---

<sup>136</sup> Claribel Quintero, IDIPRON.

distritales como Bibliored y el IDR, por ejemplo. Sobre este último instituto, una docente comentó: “Y nosotros tenemos, por ejemplo, con el IDR, a veces se me olvida, con tantas cosas tan buenas que se hacen con nuestro modelo, porque es demasiado bueno, insisto”.<sup>137</sup>

## Condiciones docentes

En esta sección nos detendremos, tal y como lo expresó una docente del IDIPRON, en el más importante de los recursos para la implementación de los MEF: los docentes. En un primer momento se presentará en rol de los docentes de la nocturna del Gerardo Paredes, vistos desde el lente de los estudiantes y del de ellos, propiamente. En un segundo momento, se expondrán los resultados del mismo ejercicio adelantado sobre los docentes del IDIPRON. Finalmente nos detendremos en algunas consideraciones propuestas por la funcionaria de la SED frente a las cualidades o habilidades de formación que idealmente deberían tener los docentes de los MEF.

### Docentes Nocturna Gerardo Paredes

Respecto a los docentes de la jornada nocturna, vale la pena tener en consideración tres aspectos. El primero, tal y como se mencionó, guarda estrecha relación con la modalidad de contratación docente y con la diferencia que ellos mismos establecen entre quienes, siendo de planta en el colegio, trabajan en modalidad de apoyo por “horas extra” y quienes están directamente nombrados por la SED para trabajar en dicha jornada. El segundo, las valoraciones de los estudiantes sobre el rol de sus docentes, más allá de los asuntos descritos en el apartado sobre recursos para la implementación de la Estrategia Flexible en la jornada nocturna. El tercero, las coincidencias entre las valoraciones de la rectora del instituto y la funcionaria de la Secretaría de Educación del Distrito, sobre aquellas cualidades que idealmente debería tener un docente vinculado a Estrategias Educativas Flexibles en colegios del Distrito.

Para el coordinador de esta jornada escolar, esta diferencia resulta del hecho de que la nocturna recibe una asignación presupuestal menor por parte del Ministerio que la que

---

<sup>137</sup> Grupo focal 1 docentes.

recibe la jornada regular, lo que implica menor posibilidad de contratar profesores de planta para esta jornada. En opinión del coordinador de la nocturna, es la Secretaría de Educación, con sus propios recursos, quien paga a los docentes de esta jornada en modalidad de horas extras y con el firme propósito de no perder a los estudiantes que allí asisten. Estos profesores, puntualiza el coordinador, no los nombra la Secretaría, “esos los paga es Bogotá [con] las horas extra”. En todo caso, los maestros que atienden a esta jornada, afirma la funcionaria entrevistada de la SED, no son externos a la SED. Es decir, son docentes provisionales o de planta que están “regidos por el mismo estatus laboral” y que, cuando se trata de horas extra, trabajan en contrajornada. Esto les da la posibilidad de recibir un ingreso adicional y de laborar de esta manera durante mucho tiempo. Tenemos docentes, aclara la funcionaria, que llevan “muchos años en nuestra jornada [y que] realmente [están] comprometidos con estos procesos”. En efecto, tal y como se evidenció en el grupo focal de docentes de la jornada nocturna, muchos de ellos llevan más de 10 años en “modalidad de apoyo por horas extra”. Al respecto, esta docente aclaró:

Por mucho tiempo los maestros de la nocturna eran de una jornada especial, y que tenían hasta nombramiento, pero desde hace 20 años el nuevo régimen, no ha habido nombramientos para la jornada nocturna especialmente. Entonces, hay colegios que mantienen los profesores que venían de hace tiempo, y en la medida que van pasando situaciones, los maestros se pensionan, se retiran, no vienen, mueren, entonces, quedan esas vacantes. En esas vacantes es que llegan los docentes que veníamos de aula regular, entonces, venimos de la misma institución, excepto un maestro, todos los maestros somos del mismo colegio, institución, bajo un mismo PEI, pero que estamos apoyando la jornada nocturna bajo la modalidad de horas extras. (Docente jornada nocturna GP).

Para esta docente, aunque en los últimos diez o doce años, la Secretaría de Educación del Distrito, desde la Subsecretaría de Integración, ha ido ampliando el número de docentes que trabajan en modalidad de horas extra en jornada nocturna, pareciera estar instalada la idea de que los estudiantes de la nocturna son como “estudiantes de segunda” que quisieran “aburrir” para poder acabar con esta jornada. Dos posibles evidencias en esta dirección serían el hecho de que los estudiantes de la jornada nocturna “no merecen [los] profesores de planta” que dejaron de nombrarse hace veinte años y el hecho de que los recursos que se asignan al colegio son “por estudiantes matriculados; los estudiantes de la jornada nocturna no cuentan”.

El segundo elemento a tener en cuenta es que el trabajo de los docentes de la nocturna, independientemente de su modalidad de contratación, es altamente valorado no solo por los estudiantes, sino por los mismos docentes quienes se refirieron a su rol en esta jornada como una “auténtica” labor docente. En este sentido, varios docentes del grupo focal se refirieron a su labor con los jóvenes de la nocturna en términos muy positivos:

[un proceso] interesante, diferente, acogedor, un proceso diferente en educación y el que más me ha dejado enseñanzas y aprendizajes.

Una jornada muy especial, además, que lo llena a uno de mucho cariño, porque es una jornada de la gratitud, creo yo. Encuentra uno ese sentido tan bonito de ser maestro. A mí a veces me decían, usted parece más enamorada de su jornada nocturna que donde está nombrada.

Cuando comenzamos [el trabajo en la nocturna] alcancé a trabajar 2, 3 meses, y empezó la pandemia, entonces sí fue un poco complicado porque no conocía a los estudiantes. Pero la experiencia sí ha sido muy linda, muy amañada con la gente de la nocturna porque, como decía [la profe], es una familia, entonces se siente un ambiente totalmente diferente al de la tarde.

Hay unos temas que lo conmueven más a uno que otros, hay vivencias que te permiten ver otros horizontes que tú no has visto. Nosotros a veces lo decimos, el mundo de los estudiantes es tan diferente al de los maestros, que muchas ocasiones, uno, ni siquiera han tenido esas experiencias de lo que ellos han tenido, entonces, esa parte de las emociones y sentimientos, sí, a veces uno pelea con ellos, uno, lucha para que aprendan, uno sueña con verlos graduados y todo, yo siempre creo que somos ay, que yo lo quiero ver graduado, ay, que mire, quédese. Definitivamente, cuando el estudiante no puede o no quiere, vuelve después, otra vez no lo volvemos a encontrar con el proceso, pero yo creo que es más la parte humana que cualquier otra.

A mí me parece muy chévere ser maestro, lo receptivo que uno es porque uno aprende mucho de ellos, y es que, a veces uno en las otras jornadas sigue como en lo tabula rasa, usted no tiene ningún conocimiento, entonces yo le voy a dar conocimiento. En cambio, en la noche es muy bonito ese ejercicio de construcción porque es el diálogo. Yo insisto en lo importante del diálogo entre todos porque se va construyendo. Y en la medida en que ellos van asociando, relacionando muchas de las cosas que uno les propone, así sea muy sencillo, el aprendizaje es muy real y significativo.

Es que uno es más consentidor que incluso en el día que trabaja con niños, porque es que el adulto necesita más respaldo, que tú lo apoyes con palabras, que lo animes, necesita mucho contacto con el maestro. Ese ha sido un reto fuerte porque yo soy muy seca. He tenido que sacar mi lado más dulce [risas]. Sí, yo soy muy seca, entonces ese hecho de tener que decirle, de tomar esas

determinaciones frente a un estudiante, de hablarle (...), de no juzgarlo, que eso es básico en la noche, bueno, sí, se equivocó, y qué pasa, seguimos adelante y todo ese proceso continúa.

Como se advierte en las reflexiones de estos docentes, el aprecio por la labor y el reconocimiento de la importancia del rol que ejercen en la jornada nocturna está claramente mediado por la posibilidad que han tenido de sensibilizarse frente a las realidades que vive la población que atiende a la jornada de la noche, y que pareciera contrastar de manera significativa con el ambiente y el clima de enseñanza y aprendizaje que se vive en la jornada regular. Así, emergen asuntos tales como la valoración y el aprecio por la importancia del rol que ejercen en la jornada nocturna, la posibilidad de entablar relaciones afectivas, casi de “familia” con ellos, de construir colectivamente entre docente y alumno a partir del diálogo para lograr “aprendizajes reales y significativos” y de estar allí para ellos brindando apoyo y respaldo sin juzgamiento alguno y entendiendo que se trata de un proceso de formación continuo.

Tal y como se mencionó atrás, la mayoría de los estudiantes de la nocturna perciben esta apertura y disposición de los docentes para acompañar sus procesos de enseñanza y en algunas ocasiones, para ir de acuerdo a sus propios ritmos de aprendizaje. En general también valoran positivamente la enseñanza que allí reciben cuando la contrastan con sus propias experiencias o posturas frente a las jornadas regulares, y reconocen el esfuerzo que la mayoría de sus docentes realiza para fortalecer sus procesos de aprendizaje. Refiriéndose al caso de la una docente, por ejemplo, un estudiante comentó valorar mucho a una profesora que no le gusta dejar su contenido a medias y que hace hasta lo posible para que todos lo entiendan: “hasta que no termina de explicar el tema, como que no se va”, comentó un estudiante sobre esta docente. Sobre su propia experiencia con su aprendizaje y el balance positivo que de él realiza, otros estudiantes narraron así la manera en que conectan los contenidos curriculares con la vida misma:

Yo antes creía que lo que enseñaban acá, lo podía aprender uno afuera, y eso, pero, la verdad, yo sí he entendido muchas cosas y siento que sí me podrían servir por fuera del colegio. La verdad, sí siento que, aprender tanto, muchas cosas, tener vida, no solo de centrarse en una sola materia, sino que varias materias te entra (*sic*) información, que te va a terminar sirviendo. Ya sean temas políticos. Por ejemplo, yo no sabía nada de político, y aquí en el colegio me han inculcado sobre política, y ya no hablo por hablar, hablo con argumentos. Sí siento que sirve mucho.

Mira, por ejemplo, yo, soy sincera, yo no reciclaba, y hasta en mi trabajo reciclo. Toda bolsa la reciclo en mi trabajo. Y eso que, en mi trabajo, y eso que en mi trabajo todo mundo bota. A través de los años y de los minutos que los profesores nos explican a nosotros, yo he aprendido muchas cosas. E igual, con mi hijo voy igual. Le estoy enseñando a reciclar a mi hijo, a no tirar basura a la calle, porque eso es malo.

Como de vez en cuando, porque yo que llevo 3 años que llevo acá, en ciclo 3, comenzamos viendo lo básico, digamos, lo de sexto y séptimo. Ya el año pasado se fue avanzando, porque ya estábamos viendo temas de octavo y noveno, que son como más avanzadas. Digamos, los profesores a uno le decían si no entiende, tome mi número, escíbame al correo, y uno le pregunta, profe es que no entendí tal cosa. A mí me pasaba era con la profe de matemáticas. No entendía muy bien, pues entonces un día ella me dijo llámeme y yo le digo cómo es, y pues ya le he cogido el ritmo. Ahorita, que ya estamos en finales, por decirlo así, ya han cambiado como varias materias.

Ahora bien, en tercer lugar, y sobre el perfil que idealmente debería tener un docente vinculado a Estrategias Educativas Flexibles en colegios del Distrito, la rectora del Gerardo Paredes se refirió así a asuntos tales como la necesidad de que sean docentes con habilidades socioemocionales y “sanos” en este sentido:

yo pienso que el perfil de maestro que se requiere, por ejemplo, para aceleración y para los adultos en la nocturna, sí es un perfil que la Secretaría debía de revisarlo. Y tiene que ver sobre todo con que esa parte socioemocional la tenga él sana, sana el maestro porque si es un amarguetas... yo les digo, ¡noo, es que usted no puede ser un amarguetas! Porque con todas las dificultades que ellos llegan, y usted les va a amargar, entonces, pues no se va a establecer una relación pedagógica humana y ahí es donde tenemos las dificultades.

Otros asuntos, tales como que sea un docente con habilidades socioemocionales, que entienda la importancia de la comunicación, que sea tolerante y cálido en el trato con los estudiantes, “donde la alegría, la comprensión de esos seres humanos que llegan este ahí”, se mezclan también con la necesidad de que comprenda la importancia de transversalizar conocimientos, y de trabajar en equipo a partir de la idea de la “integralidad” disciplinar. Dicha integralidad surge en la medida en que se logra articular un conocimiento a partir de un tópico generativo (bien sea un proyecto, una pregunta, o un problema a resolver). En opinión de la rectora, y en el caso particular de la jornada nocturna, lograr este trabajo en equipo resulta difícil con aquellos docentes nombrados en propiedad. De esta manera, las modalidades de contratación estarían marcando una diferencia, y no precisamente favorable para los estudiantes, en términos de la ampliación de los horizontes de práctica pedagógicos

que orientan o deberían orientar los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la nocturna. Finalmente, sobre habilidades socioemocionales comentó la rectora que estas también se necesitan para el docente de aceleración, aunque ellos, los de aceleración, “son muy cálidos con los chicos”, puntualizó.

Sobre la formación que debería tener un docente de estrategias educativas flexibles, la entrevistada de la Secretaría de Educación comentó que, en efecto, a partir de caracterizaciones de la población docente realizadas en el 2020 y el 2022, ha resultado notorio que estos docentes requieren acompañamientos y procesos de cualificación permanente. En tiempos de pandemia, desde la SED se adelantaron encuentros virtuales para acompañar algunos colegios en esta dirección. Este acompañamiento, se ha pensado “en todo lo que es la implementación diferencial eh, fortalecer el 3011 no con la mirada que se tiene de la norma, sino que otros alcances tiene el 3011 para que los colegios también puedan tomar otras decisiones, eh, fortalecerlos en todo lo que son herramientas tecnológicas”, comentó. Otros grandes campos de acompañamiento incluyen el trabajo en el fortalecimiento de guías pedagógicas integrales para implementar con los estudiantes y el “acompañamiento psicosocial” para que el docente de la nocturna o de cualquier otra estrategia flexible sepa cómo responder ante situaciones tales como el consumo de sustancias psicoactivas, de violencia de género, orientaciones sexuales diversas. En este contexto, “actuar” significa preparar al maestro para responder desde las ruta y protocolos establecidos para enfrentar cada una de estas situaciones.

## Docentes Modelo Educativo Flexible IDIPRON

Sobre los docentes del MEF del IDIPRON también emergieron dos aspectos. El primero, al igual que con los docentes de la nocturna del Gerardo Paredes, relacionado con la modalidad de contratación docente. Y el segundo, con las propias valoraciones sobre el rol que desempeñan en la Institución y la manera como dicho rol es percibido por parte de los estudiantes.

Sobre el primer aspecto, y a diferencia de las modalidades de contratación de los docentes de la nocturna, los docentes del IDIPRON carecen de los beneficios y seguridades que brinda ser un docente de planta. “Los educadores [del IDIPRON] somos contratistas”,

afirmó una docente. “Somos contratistas de Idipron con, digamos, con las condiciones que Idipron nos ofrezca”, comentó una entrevistada. En efecto, dado que el IDIPRON depende de la asignación presupuestal que recibe de la administración distrital de turno, los rubros asignados para contratar docentes no solo son insuficientes para ampliar la base de docentes que se necesitan para llegar a toda la población que atienden, sino que son muy reducidos cuando se trata de ofrecer condiciones laborales de planta, incluso a docentes que llevan más de diez años de trabajo en la institución.

Al momento de realizar a cabo el trabajo de campo de esta investigación, se contaba con sesenta y tres (63) docentes que, en opinión de una docente, deben generar y dar respuesta “a todo porque a los chicos no los puedo dejar solos. Y es complejo, pero como somos magia, somos magos, podemos hacer todo eso”. Este número puede parecer “grande” si tiene en cuenta que, por ejemplo, en el contexto de la reactivación económica por la pandemia y en medio de la alternancia, la asistencia de los jóvenes a la escuela es variable y cercana al 80% de los matriculados. Sin embargo, puede ser un número “muy pequeño” cuando, de igual manera, se espera que estos docentes den respuesta “integral” a la formación de los jóvenes en competencias básicas de aprendizaje trazadas por el Ministerio y por la Secretaría de Educación: “Cuando la planta de profes es tan pequeña, nos obliga a dinamizarnos y volvernos profes más integrales en medio de toda la estructura del proceso pedagógico”, comentó una docente en el grupo focal.

En medio de la incertidumbre, de recortes de personal, y de la variabilidad de asignación presupuestal entre una administración y otra, así como de la inestabilidad que produce a algunos docentes reconocerse como “contratista” sujeto a las fluctuaciones o a la proyección y visión que tengan las distintas administraciones, subyace la comprensión de que a los docentes han tenido que adaptarse a los cambios que trae cada administración y al contexto de una falta de garantías laborales que puede ser decisivo para algunos en algún momento de sus trayectorias profesionales:

Me adapto a esto como opción de vida, en este momento, como te digo, puede que yo no me pensione acá, que en dos años diga me voy, mañana o pasado mañana. Porque también, ¿qué perjudica al profe de Idipron? Que no hay una estabilidad laboral, y yo sé que todos tenemos compromisos y tenemos que tener una estabilidad laboral, los años pesan, todos los profesionales después de cierta edad no vamos a ser tan apetecidos en todo lado, así manejemos perfiles que se necesitan mucho, y eso hace que muchos tengamos que irnos, y créeme que a

veces no es porque no nos guste, porque no amemos lo que hacemos, sino porque ya otros factores empiezan a pesar más, ¿sí? (Entrevista Claribel Quintero).

Esto, sin perder de vista, como lo comentaba una docente, que “la ilusión de esto [de enseñar en el IDIPRON] vale la pena, que se ven los procesos en los mismos resultados de los chicos y que ellos son las principales personas que nos pueden juzgar o evaluar si está funcionando o no”<sup>138</sup>. Tal y como se mencionó al hacer referencia al Modelo Educativo Flexible del instituto, los balances y evaluación que realizan los jóvenes sobre sus docentes se realizan desde un lugar afectuoso y cargado de sentimientos de gratitud por todo cuanto los docentes hacen por ellos: la dedicación, el compromiso con sus procesos de enseñanza-aprendizaje, el “amor” con el que logran transmitir sus saberes. Y es que, tal y como manifestaron la rectora de la escuela y los docentes, unas características de los educadores del IDIPRON es que este es un docente que no se puede “rutinizar”; que debe ser creativo y paciente con los contenidos que enseña; un docente consciente de su misionalidad y de la manera y el lugar desde el que cada día se relaciona y entra en diálogo con los jóvenes. Un docente, tal y como lo exige el modelo pedagógico y como lo mencionó la rectora de la escuela que, aunque resulte difícil conseguir dada la especificidad del perfil y requisitos que debe cumplir, haga parte de un “proceso de capacitación permanente, porque eso nos permite de alguna manera ir construyendo perfiles intradisciplinarios (..) porque nosotros trabajamos por proyectos y por unos proyectos curriculares cuyo núcleo problémico es la vida de nuestros muchachos”. Pero sobre todo, tal y como lo mencionó una entrevistada, un docente que debe realizar su trabajo con entrega y amor: “Entonces, es algo que te digo, y es que si en algún momento no quieres hacer esto con amor, con la entrega, con todo lo que acarrea trabajar en Idipron, pues, sencillamente vete al Magisterio, búscate otra oportunidad, pero por ahora, hazlo con amor y con responsabilidad”<sup>139</sup>

Esta demanda requiere, por supuesto, una capacidad constante de leer los contextos siempre cambiantes de su aula de clase y una actitud serena para afrontar momentos y difíciles y la capacidad y el carisma suficientes para jugar distintos roles y flexibilizarse para dar respuesta a las contingencias del momento:

Si te toca tomar media hora de la clase para hacer de psicólogo, de mamá, de hermano mayor, lo haces. Y hay muchos muchachos que expresan en voz alta lo

---

<sup>138</sup> Grupo focal docentes IDIPRON

<sup>139</sup> Claribel Quintero.

que tienen y resultamos como en terapia, todos los pelados le dicen esto, lo otro, no socio, para las que sea (...) Así fuera el 10% de la clase, porque el reto mío es que el muchacho se lleve algo ese día que fue a mi clase. Entonces, tiene que llevarse algo de mí, ¿sí? (Entrevista Claribel Quintero).

Esta forma de ver el ejercicio del educador del IDIPRON deviene en el reconocimiento y en la posibilidad de conectarse con la “magia” de su práctica pedagógica y con el cariño que sienten frente a sus estudiantes: “desde la experiencia de trabajo en educación flexible, nosotros atendemos esas necesidades especiales y los acogemos con cariño. Es lo que yo noto de diferencia en la experiencia, el afecto que tienen los modelos de educación flexible con la población”<sup>140</sup>. Esta magia, que opera desde la afectividad, a la que también se hizo referencia como a la “vocación” del docente del IDIPRON, es lo que para una docente les permite dar respuesta al 90% de las necesidades de los estudiantes y que el estudiante llegue “motivado a la escuela. Cada día se amplía y se amplía y ellos quieren más de la escuela, por eso para ellos la escuela ha sido lo más importante. Y sus maestros, digamos, que es un punto de referencia para ellos”, comentó. Las apreciaciones de los jóvenes guardan total sintonía con esta forma de comprender el ejercicio del docente del IDIPRON. Veamos una de las citas que, desde la perspectiva de una joven del IDIPRON, mejor captura esta magia o vocación de sus docentes del instituto:

Llegar aquí al Idipron es como una reformación y una oportunidad también de cambio porque, o sea, no sé, son muy especiales, los profesores tienen como una particularidad de entrar en tu vida, no sé. Te tocan unas fribitas por allá, y me gusta mucho, me gusta mucho, como trabajan aquí (...) y pues, no, de verdad, le doy muchas gracias a Idipron por ese proceso y por esos profesores que son muy diferentes, de verdad. Saben de mente que un joven necesita qué cosa y qué cosa. Porque aquí hay mucha gente que está tostada de la cabeza y pues, también nos acogen, hay varios jóvenes particulares que entendemos el proceso, que cada persona es independiente y es diferente, entonces, nos, no aquí estamos, somos los rudos. (Grupo focal 2\_Jóvenes IDIPRON).

A la percepción de los docentes y de los jóvenes reflexionando sobre sus educadores, se suma la de la rectora: “de verdad que la escuela, es una escuela fantástica, o sea, fabulosa, fabulosa, fabulosa, porque es que el educador tiene que ser muy muy, muy, muy humano, saber leer el dolor del otro (...) y saberlo encausar ¿no? (...) no solamente sentir lástima, sino decir: yo te tengo estas herramientas y con estas herramientas yo voy a encausar, para que

---

<sup>140</sup> Docente mujer grupo focal IDIPRON.

la vida sea distinta (...) Sé lo valiosos que son, y lo humanos que son, lo que han construido. Yo los miro, a esos maestros con los chicos... ¡ay!, ¡Dios mío! Yo los miro y veo esa grandeza de seres humanos”, concluyó. Esta apreciación de la rectora, valga la pena mencionarlo, se dio en el contexto de una conversación sobre espacios de participación (tipo charlas) promovidos por la Secretaría de Educación, en los que los docentes del IDIPRON no tienen forma de participar porque son de acceso exclusivo para “maestros oficiales”. En este quiebre radical entre “docentes IDIPRON” vs “docentes de la SED” se advierte tanto esta limitante como la ventaja misma que supone mantener firme la premisa de que el docente del instituto debe ser muy distinto al de la SED. El docente del IDIPRON, comenta la rectora, a diferencia del de la SED que tiene sus propios esquemas, “tienen que estar en un aprendizaje y en una flexibilidad constante y muy en línea hacia lo humano”. Si bien, seguramente, aclara la rectora, muchos docentes de la SED tendrán las habilidades que tienen los del IDIPRON, es importante contar con docentes en los que se acoplan los ambientes de enseñanza aprendizaje con el espacio, la intención pedagógica y las personalidades mismas de los docentes:

Indudablemente tiene que ser una persona con una gran capacidad de adaptación, (...) Por lo tanto tiene que ser eh, muy creativo, seguridad absoluta, pues, ninguno de nosotros, de los seres humanos, pues, tenemos una seguridad absoluta, pero sí conocerse un poco y, saberse cuáles son sus fortalezas. Poder tener, como claridad en eso, en sus fortalezas, porque de eso es que nos vamos a agarrar, porque es que de lo contrario nos derrumbamos (...) ante un primer encuentro con la realidad de nuestros chicos nos derrumbamos. Tienen que tener una gran capacidad para ese estudio permanente (...) El profesor nuestro no se puede rutinizar (...) Cada planeación es distinta, porque cambian sus estudiantes, sus poblaciones, sus retos son distintos, ¿sí? Pero especialmente [debe] tener claridad que, ser educador es, a ver, es darse, darse la mano con otro. O sea, es que mi vida se da la mano con la otra vida. Y que en algún momento yo puedo guiar, pero yo soy esencialmente acompañante (...) acompañante de mí, para eso debo saber leerlo, para eso debo saber que lo que encontré, como yo, pongo lo que yo sé, y lo que yo puedo, a disposición de eso, para que el que estoy acompañando crezca. ¿Sí? Entonces esa claridad, es decir que debemos ser humildes (...) muy humildes. No me la sé, mejor dicho, yo no sé nada, porque la vida de estos muchachos rebosa.

(...)

Hay un reto, un reto fuerte, que a mí me parece fuerte, y que es una gran responsabilidad de los apoyos académicos que les llamamos, que los que están en cada unidad, pero es una gran responsabilidad mía también, y es, leer al educador. Estar leyéndolo, permanentemente ¿sí? Leerlo porque es que un movimiento de manos, un tono de voz, una mirada, un abrazo a un muchacho, o a una niña, un manejo de espacio, un manejo de tiempo, puede ser definitivo en el proceso

educativo de la vida de uno de nuestros muchachos (...) Y eso no lo aprendemos, o sea eso no nos lo enseña la universidad (...) Es un aprendizaje que también uno tiene que hacer: acostumbrarse a que diariamente nos lean, y que diariamente nos digan qué leen en nosotros, que eso no es fácil (...) y en los educadores no es fácil (...) Eso que te estén leyendo permanentemente, que te digan: ojo, cuidado con esto, mida el tono de voz, ojo con esta palabra, mira lo que escribiste en la planeación ¿sí? Entonces todo eso, esa disponibilidad que tiene que haber para recibir como un aprendizaje y sentir que eso me está nutriendo ¿sí? Eso no es fácil.

## Intencionalidad de los MEF/EEF: expectativas de formación de los jóvenes

Las expectativas de formación de los jóvenes de la nocturna y del IDIPRON remiten, por distintas vías, a la noción de proyecto de vida y a los recursos que tanto una institución como la otra proveen para que los jóvenes puedan vislumbrar una ruta para materializarlo. En el caso de la formación de los jóvenes de la nocturna, y en ausencia de convenios con entidades como el SENA, o de estrategias de orientación vocacional, las expectativas se remiten, básicamente, a lo sueños que los estudiantes manifestaron tener en el marco del desarrollo del grupo focal. En este caso en particular, la ausencia de formación, por ejemplo, en campos artísticos, hace difícil que quien quiera proyectarse en esta dirección encuentre una conexión entre los contenidos de aprendizaje de la nocturna y el propio proyecto de vida. Bajo estas condiciones, pareciera entonces que el gran reto para la gran mayoría de los estudiantes de la nocturna, así como para los docentes que acompañan sus procesos, consiste en lograr que “al menos” culminen su bachillerato. Para los estudiantes de la escuela del IDIPRON, el panorama se abre un poco más, gracias a la formación en talleres de distintos oficios, a los convenios y a la posibilidad de establecer vínculos más estrechos y de más largo aliento con sus maestros y con la institución como tal. En esta sección nos detendremos así en ambos asuntos.

## Expectativas de formación jóvenes nocturna Gerardo Paredes

Tal y como lo manifestó la Rectora del Gerardo Paredes, y como ya se mencionó, un aspecto que limita las posibilidades de los jóvenes de la nocturna en términos de formación, es que la Ley General del Ministerio de Educación establece como obligación del estado brindar educación “hasta los 18 años”. Al respecto, mencionó:

La misma política educativa a pesar de que habla de equidad, de inclusión, es una población a la que se tiene una deuda social muy grande, una deuda social en cuanto a la alfabetización, en cuanto a su aprendizaje, en cuanto a las oportunidades, ¿sí? Eso ahí es muy duro. Y, como yo le decía, ellos [los estudiantes] van... ellos saben que van por conseguir su bachillerato, y ya.

A diferencia de lo que ocurre con los estudiantes de Aceleración, por ejemplo, comentó la rectora, un niño de ocho años de edad que se haya nivelado y alcanzado sus logros de aprendizaje con dicha estrategia, regresa al “aula regular” a continuar con su proceso de formación escolar. Quien por repitencia se queda y “sale de la edad”, va para aceleración, pero tiene la posibilidad de regresar. Y entre estos jóvenes en extra-edad, son muy pocos los que tienen más de 18 años de edad. Si no han salido de la estrategia de Aceleración es, básicamente, tal y como lo menciona la rectora, por la concepción que la escuela tiene de darle continuidad al proceso de formación: “El sistema no los saca, así cumplan los 18 años (...) Entonces, por ejemplo, cumplen los 18 y pasaron a décimo, no importa. Y con 19 años puede estar en once, pero eso no pasa en la jornada nocturna”<sup>141</sup>, aclara.

En la jornada nocturna, aunque el estudiante puede perder el ciclo en el que se encuentra, tiene la posibilidad de repetir tantas veces como sea necesario hasta pasarlo. En este sentido, al igual que con los niños, niñas y adolescentes de la Estrategia de Aceleración, el joven de la nocturna puede continuar con su proceso de formación escolar sin restricción alguna. Sin embargo, a diferencia de la Estrategia Educativa Flexible de Aceleración, que fue concebida para armonizarse con la escuela regular, con la nocturna no se advierte la misma armonización entre uno y otro ámbito. Allí, en la nocturna, la ruptura entre la “regularidad”

---

<sup>141</sup> Entrevista Rectora Colegio Gerardo Paredes.

de la escuela y lo “alternativo” o flexible se advierte con mayor claridad. Por esta razón, el proceso de formación escolar queda reducido de alguna manera al hecho de terminar el bachillerato y de animar a los estudiantes para que continúen su proceso de formación técnica o académica fuera del colegio:

También hemos tenido personas que su proyección es terminar bachillerato para tener un trabajo mejor, y a veces son personas que tienen 40, 45 años que llevan toda la vida buscando ese sueño de necesito el bachillerato (...) Entonces, igual que en la mañana, nosotros sí tratamos de decirle a los estudiantes mire, vaya y siga estudiando, si a usted le gusta, haga esto, vaya al SENA, si puede ir a la universidad, hágalo. Yo creo que todos estamos enfocados en lo mismo, en que el estudiante continúe un proceso normal, porque el hecho de que su proceso académico haya terminado muchos años después, no significa que no pueda continuar (Docente\_GF\_Nocturna).

Desde la perspectiva de los estudiantes, en efecto, graduarse como bachilleres se convierte en un logro a alcanzar. Al respecto, una estudiante procedente de Guapi, Cauca, y quien se desescolarizó por razones médicas primero, y luego por haberse embarazado a los 14 años de edad, comenta:

Entonces, con el favor de Dios, pues ya me gradúo en noviembre. Pues, o sea, quiero terminar, porque usted sabe que en estos tiempos exigen mucho ese cartón bachillerato, hasta para barrer, lo que sea, están exigiendo ese cartón. Y pues, también es un ejemplo a seguir, porque le quiero dar un ejemplo a mi hijo (...) Yo estoy trabajando en una empresa de empanadas, ¿sí? Pero yo no quiero quedarme trabajando como tal ahí<sup>142</sup>

Alcanzar el título de bachiller es, en sí mismo, todo un horizonte de realización. En un caso, inclusive, y en la medida en que la trayectoria de vida ha estado marcada por la experiencia de la violencia y el desplazamiento interno, la maternidad temprana, el rol de cuidadora y la deserción escolar, “volver a estudiar” después de haber permanecido un largo periodo fuera del sistema educativo ya se constituye, en sí mismo, en un sueño a realizar. Tal es el caso de una mujer en sus veinte que se reconoció analfabeta y que llegó a Bogotá huyendo de la violencia y la pobreza de su pueblo en Nariño. Al preguntarle a esta mujer por sus sueños, la primera respuesta, fue: “todavía no tengo ninguno”. Luego de unos segundos

---

<sup>142</sup> Entrevista Grupo focal estudiantes nocturna.

de reflexión y de hacer consciencia del camino que ha recorrido para estudiar en la nocturna, aclaró: “Pues, seguir estudiando hasta donde Dios quiera o me lleve”.

Si bien otros estudiantes manifestaron querer “llegar hasta la universidad” y encuentran en el currículo escolar de la nocturna y eso que se desea estudiar, una conexión, en otros casos no ocurre lo mismo. Un estudiante que desea estudiar medicina, por ejemplo, comentó que en efecto su profesora de química de vez en cuando intenta explicarles “lo de ciertos químicos que tienen que ver con el manejo médico, entonces, pues más o menos estoy recibiendo orientación en medicina”. En otros, los estudiantes manifestaron estar combinando su proceso de validación en la nocturna con cursos de corta duración para poder acceder a un mejor empleo. Y en otros se evidencia una clara ruptura entre la formación de la nocturna y el proyecto de vida. Al respecto llama la atención el caso de un joven interesado en estudiar “algo por el lado audiovisual” y para quien su objetivo es “expresar una idea a partir de una manifestación artística, no sé cuál es, pero ahí está”. A este joven se le preguntó si la nocturna le brindaba herramientas para alcanzar ese sueño y, dado que no recibe ningún tipo de formación artística, la respuesta fue: “no, por el lado de nocturno de bachillerato, no (...) Lo más artístico son las fotocopias del profesor de tecnología [*risas*]”<sup>143</sup>. La necesidad de complementar la formación que se recibe en la nocturna se advirtió en un caso de una joven con múltiples sueños (ser cantante, ingeniera, docente, reina de belleza) quien se inscribió en una academia privada con el sueño de convertirse en una bailarina profesional. En este caso en particular, como en el de la mayoría de jóvenes que participaron en el grupo focal, graduarse primero y “conseguir un buen trabajo” para cubrir las obligaciones se constituye en la más inmediata e imperiosa necesidad.

## Expectativas de formación jóvenes MEF IDIPRON

Tal y como se ha mencionado, los jóvenes que asisten a las escuelas del IDIPRON acceden a un conjunto de beneficios (talleres de emprendimiento y de formación técnica, convenios con entidades como el SENA y el IDRD, estímulo de corresponsabilidad) que les posibilita visualizar un proyecto de vida sintonizado con sus sueños y de cara al

---

<sup>143</sup> Entrevista Grupo focal estudiantes nocturna.

reconocimiento de sus talentos y capacidades. Un proyecto de vida que, en muchos casos, tal y como lo mencionó un estudiante, se fue ampliando, gracias a su paso por la escuela del IDIPRON, más allá del hecho de terminar el bachillerato:

porque pues recién yo llegué yo dije: yo termino mi bachillerato y me salgo de ahí y ya, solo necesito mi bachillerato y consigo cualquier trabajo por ahí. Pero no, entonces, ya empiezo a voy a estudiar esto, me gusta esto, y los profes también le inculcan a uno eso (GF1\_Jóvenes IDIPRON).

O, tal y como lo afirmó otro joven refiriéndose al objetivo último de aprendizaje que consideraba que el IDIPRON perseguía con sus estudiantes: “entonces, yo digo que lo que el IDIPRON quiere es que nosotros expresemos nuestros talentos internos, ¿sí me entiendes? A eso voy yo”<sup>144</sup>. En el ejemplo del que se valió este joven para argumentar su punto, el papel de la formación artística que ofrece el Instituto jugaba un papel fundamental. Al respecto, una joven, comentó:

No, la verdad, yo quiero estudiar mucho, mucho, mucho arte, ya en unos diillas pasaré aquí al conservatorio de Javier de Nicoló, la verdad quiero educar mucho esa parte artística. Hasta el momento y hasta hoy, soy empírica, no tengo ningún tipo de formación, y nada, yo quiero ser una música tremenda (GF2\_Jóvenes IDIPRON).

Para quienes no tienen la intención de vivir de sus talentos artísticos, emergen otras opciones de formación técnica en distintos oficios, algunos de los cuáles a los que ya se hizo alusión en un apartado anterior. Además de estos talleres, el IDIPRON cuenta con una Escuela de Convenios en donde los jóvenes reciben un recurso denominado Estímulo de corresponsabilidad. Aunque también a este estímulo se hizo referencia atrás, vale la pena aclarar que se trata de un dinero que reciben a cambio de trabajar en instituciones distritales cuatro días a la semana y asistir dos días a la escuela. Se denomina estímulo de corresponsabilidad porque, tal y como lo aclaró una docente, les permite que se preparen laboralmente para desenvolverse de manera “corresponsable” en la sociedad. Al respecto, esta misma docente, puntualizó:

(...) Trabajan 4 y deben asistir a la escuela 2 días. Son 3 grupos distintos, grupo A, grupo B y grupo C, donde obviamente asisten chicos diferentes cada 2 días. Estas entidades donde están vinculados los chicos son la Secretaría de Ambiente, Secretaría de Justicia y Seguridad, Transmilenio también, Secretaría de Hábitat,

---

<sup>144</sup> (GF2\_Jóvenes IDIPRON).

Cultura Ciudadana también, hay chicos que trabajan en cultura ciudadana, logística, entonces, también vemos que todo esto les da emprendimiento y corresponsabilidad como muy bien decimos en el instituto, que los chicos no solo esperen recibir una asistencia, sino que al contrario esto sea corresponsable y formativo, que es lo que nos interesa (*Grupo focal docentes IDIPRON*).

Para ser parte de esta escuela de convenios, detalló la docente, los jóvenes deben estar en el rango de edad entre los 18 y los 28 años de edad y cumplir con otros requisitos, tales como: no tener problemas de consumo, de violencia entre ellos y deben tener un “buen proceso académico”. Cumplir con los acuerdos mínimos tales como la asistencia a la escuela, que se organiza de tal manera que ellos puedan lograr sus objetivos de aprendizaje en los dos días que deben asistir, es la contrapartida que deben asumir quienes acceden a este beneficio, además de cumplir con sus tareas y responsabilidades. Respecto a este convenio, como se mencionó también, algunos jóvenes expresaron su malestar porque perciben que en este momento están haciendo parte de él quienes “vienen referenciados” y no, como anteriormente, quienes trabajaron arduamente para acceder a él. Refiriéndose a jóvenes que por el solo hecho de pertenecer a barras bravas ya tienen entrada al convenio, un joven expresó: “Por eso, ¿sabe qué, profe?, usted ni me hable, ¿va a hacer alguna actividad?, no ¿sabe qué, profe?, suerte, porque es que yo vengo todo el año y a mí no me tienen en cuenta para nada. Que sí, me están ofreciendo algo, pero aquí el almuerzo es obligatorio, porque es algo, ni siquiera es del Estado, el que lo creó fue Javier de Nicolás”<sup>145</sup>.

Ahora bien, independientemente del hecho de que algunos estudiantes puedan, o no, acceder a este programa de estímulos, la percepción generalizada es que el IDIPRON ofrece unas rutas o caminos para la realización personal, para que se conecten con la posibilidad de soñar un futuro distinto, más allá de la idea de graduarse de bachiller. Al respecto se evidenció cómo las proyecciones de algunos jóvenes están completamente alineadas con los referentes o los modelos de acompañamiento que han tenido en el IDIPRON: convertirse en profesores, en trabajadores sociales, brindar atención psicosocial a quienes más la necesitan, empatizar con las necesidades de otros que están pasando por lo que ellos vivieron. Servir, en últimas de replicadores de la filosofía y del proceso adelantado por el IDIPRON y “ponerse la chaqueta anaranjada”<sup>146</sup> que representa a un trabajador de esta institución.

---

<sup>145</sup> Grupo focal 1, jóvenes IDIPRON.

<sup>146</sup> GF 2, jóvenes IDIPRON.

Porque cuando a uno le ha pasado, yo pienso que la calle es dura, la violencia familiar, todo eso es durísimo, creo que no sería bonito ver a otras personas así. A mí me da duro ver a un parcerero, sea el que sea, en la calle durmiendo, me duele, me duele muchísimo, porque sé qué es eso. Y me gustaría, pues darles como esa oportunidad a las personas. En los colegios sería muy bacano hacer seminarios, uf, bueno, muchachos (GF2\_Jóvenes IDIPRON).

Para otros, la motivación de ingresar al SENA y obtener un trabajo técnico es el principal motor para continuar el proceso de formación como bachilleres. Para esto, sin embargo, muchos jóvenes encuentran trabas a la hora de certificar el trabajo o la formación obtenida en el IDIPRON:

Entonces, pues ahorita, mi motivación es meterme al SENA, y pues, no ha sido fácil por mi propio medio porque ya estuve averiguando, hice exámenes y todo, y ha sido imposible. De pronto mi referencia, mi vulnerabilidad, mi juventud, no me ayuda mucho, ¿sí me entiende? (...) Estoy en desventaja frente a muchos jóvenes porque de pronto, porque hemos estado involucrados en el tema de drogas y delincuencia y todo eso (...) Yo por lo menos he trabajado con el Idipron, en el acueducto, y haciendo encuestas en todo Bogotá, pero a mí no me aparece que yo trabajé con ellos. Quiere decir que, mejor dicho, no tengo ninguna experiencia laboral con ninguna empresa. (GF1\_Jóvenes IDIPRON).

Sobre las certificaciones, este mismo joven aclaró que, junto con otros estudiantes, en este momento se encuentran esperando a que se les realice un “traspaso” o se les otorgue una certificación desde el IDIPRON para ingresar al SENA. “Como en todo colegio normal”, aclaró este joven, la idea es que se pueda lograr ese tránsito o articulación formal entre el SENA y el instituto: “Y pues, la moral es esa, profe, que nos hagan el traspaso, y si no, sería imposible ingresar al SENA, no sé, de pronto, lo que te digo, por temas personales o lo que sea”, puntualizó. Tal y como se advierte en su relato, el hecho de reconocerse en “desventaja” por un pasado vinculado a las drogas y la delincuencia es percibido por este joven como un factor que influye negativamente en la posibilidad de perseguir su propósito de formación técnica. Resulta notorio también el hecho de que, si bien al interior del IDIPRON se ofrecen oportunidades de formación técnica, esta no resulta suficiente a la luz de las condiciones de acceso y competencia a la que estos jóvenes se enfrentan en materia formación técnica una vez salen de la institución. A esto se suma el hecho de que, aun habiendo recibido cursos y capacitación técnica en la escuela, algunos continúen percibiéndose en condición de desventaja social y de rechazo en función de su pasado, incluso, frente a los demás aspirantes

a este tipo de formación para el trabajo. Sobre este asunto de las certificaciones y en materia de articulación institucional, la rectora de la escuela del IDIPRON comentó que, en efecto, el SENA es una entidad con unos parámetros de exigencia muy fuertes que se resiste a flexibilizarse: “que no puede ceder ni en su convivencia, ni en su disciplina, ni en sus asistencias, ni en sus aprendizajes, no puede ceder”.<sup>147</sup> Las consecuencias de esta falta de articulación, impactan negativamente y contrastan radicalmente con el proceso de apertura y flexibilidad que se adelanta en el IDIPRON.

Las certificaciones para poder ingresar a la Escuela del IDIPRON, tal y como lo mencionó la rectora, requieren una carga importante de trabajo pues es muy común encontrar jóvenes que llevan cinco años en la calle y que “ya ni se acuerdan cómo se llamaba el colegio donde estudió”. Para tratar de solventar este problema, comenta la rectora, el IDIPRON diseñó unas pruebas que en su momento contaron con el aval del Ministerio de Educación y que permiten ubicar a los jóvenes en determinados cursos. De esta manera, el asunto de obtener una convalidación, un título, un documento legal que les permita a estos jóvenes transitar de la calle al IDIPRON, o de esta institución a otras como el SENA, atraviesa sus trayectorias de formación y sus aspiraciones futuras. Dicho de otra manera, las trababas no se encuentran en la dificultad para visualizar cómo y a qué quisieran dedicarse profesional o laboralmente, sino en las trabas administrativas que van emergiendo en el camino. Algunas de estas talanqueras logran resolverse con éxito, otras no. En este contexto, tal y como afirma la rectora, la apuesta decidida del instituto consiste en buscar todos los medios para que los chicos convaliden, obtengan sus certificados y puedan ganar “seguridades” que permitan “soltarlos” del Instituto: “entonces, así como te cuento, lo que toque hacer [con las convalidaciones], lo que toque hacer, uno lo hace. Y hasta donde tenga que ir, pues uno va”, puntualizó la rectora.

---

<sup>147</sup> Entrevista Rectora escuela IDIPRON.

## Convivencia y formación para la ciudadanía

Dos asuntos que emergieron en el transcurso de esta investigación, y que necesitarían una indagación en profundidad, son el asunto de la convivencia, por un lado, y de la manera como se vive la formación para la ciudadanía, por el otro. En esta sección, apenas se mencionan algunos asuntos relacionados con este tema enfatizando el primero de estos asuntos para el caso del Gerardo Paredes y del segundo, para el caso del IDIPRON.

### Convivencia en el Gerardo Paredes

Tal y como lo mencionó el coordinador de la nocturna, el colegio Gerardo Paredes ha experimentado en los últimos cinco años un proceso de transformación importante que está estrechamente relacionado con el mejoramiento de la convivencia escolar: “esto era una gaminería, a esto le decían en Gerardo Puñaladas, por la mañana (...) hoy en día, no. Esto parece un colegio de monjas”. En efecto, tal y como se advierte en el PIECC de la institución, junto con el enfoque inclusivo, otro enfoque central a la formación que allí se ofrece, es el de convivencia. Una gran variedad de proyectos y convenios específicamente enfocados en el mejoramiento de la convivencia y en la resolución de conflictos, hacen parte de la apuesta de esta institución por brindar una educación integral a sus estudiantes. Entre estos programas y convenios se encuentran: Hermes, El otro soy yo, resignificación de espacios de violencia y consumo de SPA, Orientación escolar y seguimiento a situaciones críticas, y Educación para la ciudadanía sexual, equidad de género y convivencia, entre otros. Estos proyectos hacen parte del Proyecto Institucional de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia: Humanizando el presente transformamos el futuro.

Algunos de estos proyectos están atravesados, más que otros, por el trabajo que se ha adelantado en el colegio en términos del respeto hacia el otro, del respeto a la diversidad. La manera como se vive ese respeto a la diferencia, de manera particular en la jornada nocturna, pasa por el reconocimiento que los mismos jóvenes realizan sobre las ventajas de hacer parte de una escuela inclusiva que en el mismo salón acoge tanto a un joven de veinte años, como a uno de cuarenta. En este sentido, la experiencia de la aceptación de la diferencia es un

proceso que ocurre de manera natural en el contexto de la nocturna y que no supone ningún problema para uno u otro estudiante de la nocturna.

En este momento, tal y como lo mencionó la rectora del Colegio, se encuentran trabajando en un nuevo enfoque de convivencia para ir encaminándolo hacia la “justicia restaurativa”:

porque todos, todos, en la poblaciones necesitan restaurarse, restaurarse porque vienen de procesos y situaciones supremamente traumáticas ya sea por el desplazamiento, ya sea por la infracción que cometen ya sea por bueno todas las situaciones que ellos viven entonces darles más bien un enfoque restaurativo, un enfoque en el que el ser humano prima ante todo y a buscar ese sentido de equidad, igualdad de aceptar la diferencia y entonces así fue que empezamos empezamos a comprender la inclusión y en esta inclusión empezamos también a mirar cual era el currículo que le servía al colegio, en ese proceso curricular, nosotros tenemos es un currículo general pero se hacen adaptaciones, se hace adaptación en la noche, se hace adaptación con los chicos de aceleración.

Si bien este fue el único contexto en el que emergió el asunto del trabajo adelantado en materia de justicia restaurativa en la jornada de la nocturna, llama la atención el hecho de que es con los jóvenes que hacen parte del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente que el colegio atiende, en convenio con FORJAR (de la Secretaría de Integración Social) y con la Corporación Infancia y Desarrollo, se está adelantando el trabajo sobre el manual de convivencia y se está trabajando en el enfoque restaurativo. Este trabajo tiene en cuenta una realidad con la que el colegio se ha venido topando, que es que muchos jóvenes llegan a estrategias como Aceleración, por ejemplo, referidos por rectores de otros colegios como adolescentes con problemas de convivencia: “y cuando se dan cuenta que el colegio es otra dinámica entonces hay un cambio, hay una transformación en esas personas y además porque nosotros los queremos, no los excluimos”, comenta la rectora al respecto. En efecto, los jóvenes de aceleración, más que los de la nocturna, manifestaron haber transitado por distintos colegios y por distintos motivos, antes de haber ingresado a esta estrategia educativa flexible en el Gerardo Paredes:

Pues, yo, pues, yo entré al modelo de Aceleración fue por lo mismo, porque yo era muy vago, yo no hacía caso, yo tuve muchos problemas en colegio y todo. Yo repetí q cuarto y 2 sextos [risas]. Y pues, yo siempre tuve la vagancia, digamos, como, lo que más perdía el año era por la disciplina, porque mi familia me enseñó a nunca dejarnos, entonces cuando alguien nos decía algo, teníamos como cascar o algo así. Entonces, ya un punto que la gente, el colegio no me quería, entonces, pues mi mamá vio la oportunidad acá, y me metió en lo de la Aceleración, y pues

desde el año pasado me la he pasado súper. He conocido buenos amigos, los profesores explican bien

(...)

Pues, o sea, me refiero a que los de la Aceleración van lento porque nos tienen paciencia, nos quieren, digamos, uno no hace un trabajo y uno dice, profe, deme un tiempito de una semana y ellos dicen que sí, y uno no lo entrega, la otra semana, entonces, la otra semana pero me lo entrega.

En la percepción de este estudiante, emerge así una gran diferencia entre la escuela regular y la estrategia flexible de aceleración, a la que ya se había hecho referencia anteriormente y que tiene que ver con el hecho de que, bajo esta estrategia, los estudiantes “difíciles”, con problemas de convivencia, o problemas de aprendizaje, tienen cabida en la estrategia y no son excluidos en razón a su comportamiento. Y más allá de esto, el componente afectivo de saberse “querido” mediando las valoraciones de los estudiantes y su relación con los maestros. Quizás, en esta experiencia del trato afectuoso y de la verdadera inclusión, radica la vivencia del componente convivencial que caracteriza el contexto escolar del Gerardo Paredes. Esta relación más estrecha entre docente y alumno es posible, entre otras razones, por el número reducido de alumnos que hacen parte de un salón de aceleración, en contraste con los 40 o 45 por salón que asisten a un aula regular.

## Convivencia y formación para la ciudadanía en el IDIPRON

En el caso de la convivencia en el IDIPRON, desde la perspectiva de algunos educadores, es un tema complejo que está relacionado con la dificultad que tienen para las relaciones interpersonales y sus dificultades de para cumplir normas. Para mejorar en estos aspectos, en el instituto opera un pacto de convivencia que se adapta a las problemáticas de los jóvenes y mediante el cual se establecen acuerdos mínimos que permitan mejorarla. A diferencia de lo que ocurre en la escuela regular, no existen sanciones tipo “anotaciones en el observador”, sino que, a cambio se trabaja desde “un proceso intencionado que es trabajar sobre una reflexión y una acción reparadora”<sup>148</sup>. En este sentido, al no contar con un modelo de convivencia basado en la sanción, se elimina la posibilidad de que los jóvenes, cansados y agobiados por imposiciones y normativas punitivas, deserten del instituto.

---

<sup>148</sup> Grupo focal 1. Docentes IDIPRON

Al respecto, una docente, expresó, refiriéndose a las formas de matoneo y violencia que se viven en la escuela regular, y a las razones por las cuáles muchos jóvenes son excluidos de ese entorno (población LGBTI, consumidores de sustancias psicoactivas, etc.), que muchos de ellos en efecto terminan siendo atendidos por el IDIPRON,

*porque nos damos cuenta que la población no es el problema, son las dinámicas sociales que los están llevando a esa situación. Y nosotros nos vemos obligados a innovar (...Porque a veces cuando hemos estado con esos chicos que han estudiado en algún colegio y nos dicen profe, es que yo estudié ahí y uno ve que los mismos docentes que pasan dicen ahí va el marihuanero. Entonces, estando dentro y fuera de la escuela siguen siendo rotulados del mismo sistema escolar (Grupo focal Docentes IDIPRON).*

En el reconocimiento de que “la población no es el problema”, sino las dinámicas sociales, entre las que se encuentran la discriminación y el rechazo social, emerge al mismo tiempo, tal y como lo mencionó la rectora de la escuela, la comprensión de que por la misma dinámica de la calle los jóvenes del IDIPRON llegan a la escuela con el reconocimiento de que “el otro simplemente está ahí, y ya. No importa como esté, simplemente hace parte de tu entorno”. Si bien esta comprensión no significa que no se presenten problemas de convivencia, sí implica que expresiones de matoneo entre unos y otros por “ser diferentes” sean realmente raras y escasas. A este saber instalado en los jóvenes se suma el respeto y la aceptación profunda de sus docentes por la diferencia. En este sentido, tal y como afirma la rectora:

es curioso cómo, y nos hemos evaluado mucho esa pregunta: ¿por qué en nuestras unidades no hay ese bullying del que tanto se habla en la escuela tradicional? ¿sí? De burlarse del niño ¿no? Es que ahí mismo sale otro y lo defiende y lo generaliza: aquí no te vas a burlar de él, ni le vas a hacer el feo. Y una chica trans forma grupo de trabajo normal con los demás. Es un ambiente diferente.

Y en palabras de dos jóvenes:

No lo permitimos [*el matoneo*] no por los profesores, sino por nosotros mismos. Porque, yo veo de verdad que allá a alguien le están haciendo bullying y yo lo cojo y le digo, papi, respetemos porque somos personas que de donde venimos, de dónde, el respeto en la calle es lo que más valoramos (Grupo focal 2\_ estudiantes)

Los psicosociales actúan también de manera infalible, ven las cosas, como la situación y de una vez actúan y no dejan que eso avance, y también charlan a los

chicos, y nada, los charlan y ellos tienen su manera de hacerte caer en cuenta y de reflexionar. (Grupo focal 2\_estudiantes)

En cuanto a la formación para la ciudadanía, asunto que adquiere una connotación muy importante en toda la apuesta educativa del MEF del IDIPRON, vale la pena recordar que uno de los núcleos problemáticos alrededor del cual se articula el MEF es justamente la necesidad de “construcción de ciudadanía”. Este proceso comprende, desde asuntos tales como la importancia de que se cumplan normas o acuerdos sociales en el entorno escolar y urbano, pero también la creación del “autogobierno” y de que construyan a sí mismos como “buenos ciudadanos” con capacidad de liderazgo y de transformación positiva de la ciudad. Los requisitos exigidos para ser vinculados, por ejemplo, a la escuela de convenios y el estímulo de corresponsabilidad, sin duda, hacen parte de esta estrategia de formación. También hacen parte de este proceso, la intención de convertir los espacios culturales y recreativos de la ciudad en escenarios pedagógicos para el encuentro con el otro y el reconocimiento del entorno urbano más allá de las calles, y la motivación para el emprendimiento pues, de esta manera, el joven podrá tener acceso a una vida al margen de la economía informal y del rebusque legal, o ilegal, en las calles de la ciudad.

Desde la perspectiva de los jóvenes, una cita que se muestra particularmente ilustrativa de esta apuesta del IDIPRON, dice así: “Digamos, lo que el Idipron busca es, por lo menos que nos formemos y que sepamos caminar en las calles de Bogotá, ¿no? Que sepamos por lo menos diferenciar un semáforo, tener un trabajo formal, ser un ciudadano normal<sup>149</sup>. Al preguntarle a este joven qué entendía exactamente por la expresión “ciudadano normal”, esto respondió:

Un ciudadano normal para mí es tener los mismos derechos que los otros, saber reglas, tener, digamos, tener los mismos derechos que cualquier otro ciudadano como normal. Que no nos excluyan por el solo hecho de vestirnos así o de tener otros hábitos, no. Solamente que nos vean como cualquier otro ciudadano, que tenemos la capacidad de votar y la capacidad de poder razonar con otra persona de cualquier tema como cualquier otro ciudadano. Me imagino que es el propósito del Idipron (*GF1\_Jóvenes IDIPRON*).

---

<sup>149</sup> GF1\_Jóvenes IDIPRON

Tener acceso a los derechos que “los otros”, con “capacidad para razonar” con los demás y hacer parte de un proyecto de sociedad que no se construya sobre la base de la marginación, la exclusión y la clasificación social que aplasta y juzga la diferencia, es parte de lo que este joven entiende por ser un “ciudadano normal”. Un ciudadano que reconoce su condición de sujeto de derechos y, habría que agregar, la importancia de reclamar aquellos que le han sido vulnerados. Y esto, en un contexto social que estructuralmente no parece estar preparado para enaltecer y valorar la diferencia en términos positivos:

Lo último que acabé de decir, ¿qué fue? Lo más duro de saber esa realidad de juzgar a todos, es que el Idipron es el que más ayuda a la ciudad. Transmilenio está en Idipron, cultura ciudadana, está en semáforos, de todo, Idipron. ¿Quiénes limpian todos los letreros del pare? El Idipron. ¿Quiénes siembran en los parques? Idipron. Sí. ¿Quién es el que tiene los baños en los centros comerciales? Entonces, Idipron, es un chirriadero, entonces la gente ve quién es Idipron, y no lo acepta (GF2\_Jóvenes IDIPRON).

## Aportes de los MEF/EEF al sistema escolar formal

En este estudio de caso hemos comparado la jornada nocturna como Estrategia Educativa Flexible implementada en el Colegio Distrital Gerardo Paredes de Bogotá, y el Modelo Educativo Flexible del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud-IDIPRON. La pregunta de investigación que orientó este estudio de caso comparado, fue: ¿cuáles son los aportes que se derivan del ejercicio comparativo entre el MEF implementado en IDIPRON y del MEF implementado en una Institución Educativa del Distrito a la formación de un grupo de jóvenes de 18 a 24 años de edad receptores o beneficiarios de dichos modelos educativos? En esta sección, nos proponemos entonces dar respuesta a esta pregunta de investigación.

- ✓ Si bien las apuestas por lograr la implementación de una política escolar inclusiva para la ciudad están ancladas en el reconocimiento de la importancia del cumplimiento del derecho a la educación y en la intención de ofertar “respuestas diferenciales”, también es necesario preguntarse hasta qué punto dicha intención puede influir negativamente en la creación de nuevos nichos o fronteras diferenciales para el

acceso o el restablecimiento de derechos de estas poblaciones. Una excesiva fragmentación de programas o estrategias educativas flexibles creadas con el propósito de responder a las necesidades de cada subgrupo poblacional, podría traer como consecuencias negativas la profundización de la brecha escolar en términos de la calidad ofertada y el desconocimiento de que la “diversidad” no es un asunto que solo remite a características genéricas para describir poblaciones, sino que es una condición intrínseca que las define. Si se parte del principio del reconocimiento de la diferencia dentro de cada grupo poblacional receptor de estrategias educativas flexibles, por ejemplo, debería poder responderse de manera más efectiva a las necesidades de formación escolar de los jóvenes menores de 18 años de edad que, por distintas razones, atienden a la jornada nocturna.

- ✓ En estrecha relación con el punto anterior, un gran aporte que podría realizar el IDIPRON a la escuela regular consiste en que, si bien este MEF fue diseñado para responder a las necesidades de un grupo poblacional específico (jóvenes habitantes de calle o en riesgo de estarlo), también es cierto que la solidez del modelo logra permear el quehacer institucional y la vida de los jóvenes, en buena medida porque trasciende la visión de “adaptar” una estrategia educativa flexible a dicha población. “Adaptar” una estrategia, usualmente pasa por seleccionar, entre un conjunto de ellas que usualmente han sido formuladas por el Ministerio de Educación Nacional, cuál es la más pertinente para implementar (no adoptar) en una población específica. En teoría, estas estrategias vienen acompañadas de recursos o insumos pedagógicos, tales como cartillas de estudio. En el caso del Gerardo Paredes y, a raíz de la pandemia, los docentes iniciaron un proceso de diseño de cartillas que respondieran a sus propósitos de enseñanza aprendizaje. En este sentido es necesario preguntarse, realmente, qué determina la diferencia entre una Estrategia Educativa Flexible y un Modelo Educativo Flexible, más allá del uso de insumos pedagógicos. Responder a esta pregunta podría conducir al reconocimiento de que las poblaciones alrededor de las que se diseñan, o articulan, las Estrategias Educativas Flexibles no son lo mismo que la Estrategia en sí. Es decir, ¿articular una estrategia por el solo hecho de que quienes asisten a ella lo hacen en jornada nocturna es suficiente para nombrarla como tal? ¿La Estrategia es la nocturna, o es “volver a la escuela”, o la estrategia es la “validación”

del bachillerato? ¿Qué, en últimas, constituye, determina el alcance y le da contenido a una EEF?

- ✓ En esta misma dirección también es necesario preguntarse hasta qué punto una Estrategia Educativa Flexible adaptada a distintos contextos y poblaciones puede, o no, responder con la misma contundencia que un Modelo Educativo Flexible a las necesidades sujetos, tan específicos como diversos, como los que se vinculan a estas modalidades de formación. La evidente brecha identificada entre una Estrategia Flexible que se incorpora y se adapta a un subgrupo poblacional como el que atiende a la jornada nocturna en el Colegio Gerardo Paredes, y el Modelo Educativo Flexible del IDIPRON, podría salvarse generando estrategias para que los colegios distritales que incorporan estas modalidades de atención escolar no solo se pregunten cómo dichas estrategias se articulan al PEI institucional, sino si estas son suficientes para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones, o si es necesario avanzar en un trabajo institucional, colectivo y reflexivo como el adelantado por el IDIPRON para cualificar aún más dicha oferta escolar. Si la respuesta va encaminada hacia el reconocimiento de la insuficiencia de dichas estrategias para responder a las necesidades identificadas, será entonces necesario avanzar en la consolidación de Modelos Educativos realmente Flexibles. Es decir, de modelos que, como el del IDIPRON, respondan a unos estándares curriculares dados por el MEN o por la SED, pero que, al mismo tiempo, trasciendan en perspectiva de derechos y en función de proyectos pedagógicos atados a núcleos problemáticos, la enseñanza de contenidos disciplinares. En este sentido, se trata entonces de hacer uso de la posibilidad de implementar Estrategias Educativas Flexibles en contextos escolares distritales como un espacio de verdadera reflexión pedagógica sobre el sentido último de aprendizaje que allí se aspira a alcanzar. De esta manera, no basta el solo hecho de la escuela regular oferte una estrategia educativa flexible para determinado grupo poblacional; a la oferta es necesario sumarle la cualificación.
- ✓ Las constantes maneras en las que, tanto docentes como jóvenes del IDIPRON y de la jornada de la nocturna y de la estrategia de Aceleración del Gerardo Paredes han “internalizado” el principio de que hay niños, niñas, adolescentes y jóvenes que por distintas razones “no encajan” en el aula regular, amerita una profunda reflexión. Como se vio en el transcurso de este documento, las razones por las que esto ocurre

son muy variadas e incluyen la extra edad por deserción escolar o repitencia, las dificultades de aprendizaje, las improntas disciplinares, la percepción de la rigidez normativa y las dificultades para reconocer y valorar la diferencia. Al respecto, la escuela regular podría beneficiarse enormemente si conociera las razones por las que los jóvenes que hacen parte de las Estrategias o Modelos Flexibles se adaptan rápidamente a ellos: unas relaciones mucho más afectivas mediando el vínculo maestro-estudiante (“aquí nos quieren”); la posibilidad de ser reconocido más allá de un apellido por un docente gracias al número reducido de estudiantes por “salón”; la posibilidad de no ser juzgados por ser “diferentes” o indisciplinados; la percepción de que bajo estos Modelos o Estrategias se va a un ritmo de aprendizaje mucho más personalizado, en parte porque existen maestros mucho más “pacientes”; el reconocimiento de la educación como un “proceso” formativo que, en el caso de los jóvenes del IDIPRON de manera particular, trasciende la enseñanza de contenidos formales y se plantea desde un “currículo” para la vida. En esta misma línea, la escuela regular también podría beneficiarse en la medida en que comprenda que allí, en estos espacios, poco se vive o se experimenta el matoneo entre pares. Tanto en el IDIPRON como en el Gerardo Paredes, la diferencia se vive positivamente desde lo cotidiano. La posibilidad de que un joven de 16 años comparta y valore positivamente el hecho de compartir un salón de aula con un adulto de 40 años, en el Gerardo Paredes, es un ejemplo al respecto.

- ✓ Otro aporte del MEF del IDIPRON a la escuela regular, vista desde la implementación de Estrategias Educativas Flexibles como la jornada de la nocturna del colegio Gerardo Paredes, consiste en la incorporación de una perspectiva de formación que, además de ocuparse de contenidos disciplinares, también les permita a los jóvenes conectarse y/o identificar sus talentos y vislumbrar o ampliar sus horizontes y sus proyectos de vida. La ausencia de una formación técnica o vocacional, así como del reconocimiento de que la motivación para estudiar se agota con el hecho de alcanzar el grado de bachiller, contrasta fuertemente con la formación en artes y en talleres técnicos y vocacionales que reciben los jóvenes del IDIPRON y que los ayuda a soñar con un futuro distinto para sí. De estas posibilidades carecen los jóvenes de la nocturna del Gerardo Paredes, y allí hay un punto muy importante por revisar: ¿cómo plantearse las Estrategias Educativas Flexibles en perspectiva del enfoque de capacidades de los

sujetos a los que estas se dirigen? Recordemos que, tal y como se especificó en este documento, gracias a las gestiones adelantadas por el Gerardo Paredes, y a raíz de la falta de movimiento corporal experimentada durante la pandemia, solo recientemente se les autorizó incorporar gimnasia corporal en el currículo ofertado. Y si bien también se han realizado avances para entrar en convenios con el SENA a los que puedan acceder las personas inscritas en la jornada nocturna, de momento estos no están vigentes.

- ✓ Finalmente, otro aporte del estudio de caso comparado realizado, consiste en la posibilidad de poner en evidencia los retos que supone implementar Modelos o Estrategias Educativas Flexibles de cara a las regulaciones y estándares trazados por el Ministerio de Educación Nacional y por la Secretaría de Educación del Distrito para su implementación. Un ejemplo claro al respecto es que, tanto unos como otros, deben acogerse al decreto reglamentario que regula la jornada nocturna en el país. Este decreto, paradójicamente, deja poco espacio para flexibilizar la implementación de Estrategias Educativas que, realmente, respondan a las necesidades de esta población. Otro ejemplo son las edades mismas que cubre la población aquí sujeto de investigación: jóvenes entre 18 y 24 años de edad. Una apuesta escolar inclusiva realmente flexible con este rango etario, debería partir del reconocimiento de que las condiciones de pobreza y exclusión social en la que viven muchos jóvenes en la ciudad hace que coexistan “distintas” maneras de ser joven en un mismo espacio social. Implementar como “límite” reglamentario los 18 años de edad para la garantizar el cumplimiento por parte del estado del derecho a la educación, no reconoce que es justo con ellos, jóvenes desescolarizados y en extra edad, quienes usualmente han experimentado distintas maneras de vulneración de derechos, con quienes se tiene una gran deuda social. Pasar por alto estas realidades solo incrementa las brechas entre quienes caben o se “ajustan” a la normativa y pueden ser llamados “jóvenes” como tal, y quienes no.

# Anexos

## Anexo 1. Guías de moderación

### Guía de moderación Grupos focales docentes

Fecha:

Hora de inicio:

Enlace Zoom o Meet:

Moderador:

Número de participantes:

Institución:

Rol:

Hora de finalización:

#### **Objetivo:**

Recoger las valoraciones de un grupo de maestros y maestras de Modelos Educativos Flexibles sobre su experiencia en este proceso

#### **Instrucciones previas:**

Durante la fase de convocatoria para conformar los grupos focales, quienes acepten participar deberán diligenciar un consentimiento informado que les será enviado por parte del IDEP. Al inicio del grupo focal se preguntará a los participantes si enviaron este consentimiento y se les solicitará autorización para grabar la sesión aclarando que esto se realiza única y exclusivamente para los propósitos de este estudio. A continuación, se explicará brevemente el objeto del grupo focal y la dinámica de participación: pidiendo la palabra por turnos en el chat.

Se invitará a dejar la cámara encendida durante el tiempo que dure el grupo focal y a que cada uno de los participantes se presente brevemente señalando: nombre, institución, trayectoria docente y años de experiencia como maestros(a) de MEF.

NOTA: idealmente, cada grupo focal estará acompañado por un relator(a) distinto al moderador quien se encargará de dar la palabra a quienes así lo soliciten, tomará notas sobre

el desarrollo de cada grupo focal y llevará un control sobre el nombre de la persona que interviene en determinado momento. Esta información será utilizada para complementar o puntualizar asuntos que se pueden escapar a la transcripción.

### **Preguntas guía**

#### *Intencionalidad del modelo*

¿Qué entendemos por Modelo Educativo Flexible (MEF)?

¿Cuál es el objetivo de estos modelos?

¿Qué importancia tienen en el MEF las nociones “proyecto de vida” y “formación ciudadana”?

#### *Encuadre teórico*

¿Cuáles son las principales características de los MEF que se implementan en sus instituciones?

¿En qué se diferencian y se asemejan los MEF de los modelos educativos convencionales?

#### *Contexto situacional en el que se implementa*

¿Pueden describir las características y el contexto socioeconómico de la población estudiantil que hace parte de los MEF con los que trabajan? y/o ¿Qué tan distinta es esta población de la que asiste a la escuela regular? ¿por qué?

Un supuesto que está detrás de los MEF es que la escuela tradicional está alejada de los intereses y expectativas reales de los NNAJ y que los MEF sí responden de manera puntual a estos intereses, o a los estilos de vida “no convencionales” de quienes se vinculan a ellos ¿Qué opinan al respecto?

¿De qué manera (o hasta qué punto) el tránsito por los MEF subsana (o ayuda a resarcir) el hecho de que los NNAJ desertan del sistema escolar formal por las falencias que este presenta?

¿Qué tanto se da el tránsito en la dirección contraria, es decir, que los estudiantes pasen de los MEF a la escuela formal?

#### *Aplicabilidad*

¿Qué aspectos fundamentales (apoyos personales, técnicos y/o materiales) caracterizan la enseñanza del MEF con el que trabajan? ¿podrían proporcionar un ejemplo?

¿Cuál es el rol de ustedes como docentes en el acompañamiento a los estudiantes de MEF y en qué se diferencia (o se diferenciaría) del rol que asumen (o asumirían) en un modelo educativo tradicional?

¿Cómo promueven las interacciones estudiante- estudiante para el aprendizaje?

¿De qué recursos disponen para la enseñanza?

¿Administrativa y organizativamente, cómo operan los MEF?

*Condiciones docentes*

¿Qué titulación tienen y en qué difiere de la de un maestro “regular”?

¿Cómo llegaron a ser maestros de los MEF? (perfil establecido para ello, tipo de nombramiento y normatividad que los cobija).

¿Cómo evalúan/valoran su rol en los MEF en términos de los retos y logros allí alcanzados?

*Flexibilidad/adaptabilidad del modelo*

¿El modelo flexible con el que trabajan se adapta a las edades y necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes? ¿podrían proporcionar un ejemplo? y/o ¿Qué tan flexibles son los modelos flexibles con los que trabajan?

Para quienes han tenido la posibilidad de transitar entre ambos modelos: ¿qué tendría que aprender la escuela tradicional de los MEF?

Si tuvieran la posibilidad de cambiarle algo al Modelo, ¿qué cambio sería y por qué?

Guía de moderación Grupos focales jóvenes

Fecha:

Hora de inicio:

Enlace Zoom o Meet:

Moderador:

Número de participantes:

Institución:

Rol:

Hora de finalización:

### **Objetivo:**

Recoger las valoraciones de un grupo de jóvenes vinculados a Modelos Educativos Flexibles sobre sus valoraciones y experiencia en este proceso.

### **Instrucciones previas:**

Durante la fase de convocatoria para conformar los grupos focales, quienes acepten participar deberán diligenciar un consentimiento informado que les será enviado por parte del IDEP. Al inicio del grupo focal se preguntará a los participantes si enviaron este consentimiento y se les solicitará autorización para grabar la sesión aclarando que esto se realiza única y exclusivamente para los propósitos de este estudio. A continuación, se explicará brevemente el objeto del grupo focal y la dinámica de participación: pidiendo la palabra por turnos en el chat.

Se invitará a dejar la cámara encendida durante el tiempo que dure el grupo focal y a que cada uno de los participantes se presente brevemente señalando: nombre, institución, grado que cursan, tiempo de permanencia en la institución y en el MEF.

NOTA: idealmente, cada grupo focal estará acompañado por un relator(a) distinto al moderador quien se encargará de dar la palabra a quienes así lo soliciten, tomará notas sobre el desarrollo de cada grupo focal y llevará un control sobre el nombre de la persona que interviene en determinado momento. Esta información será utilizada para complementar o puntualizar asuntos que se pueden escapar a la transcripción.

### **Preguntas guía**

*Contexto situacional en el que se implementa*

¿Podrían contarme por qué están vinculados a esta escuela y no a una “escuela tradicional”?

¿La escuela a la que están vinculados cumple sus expectativas de formación? ¿por qué?

¿Quiénes de ustedes estarían interesados o les motiva la idea de regresar a la escuela tradicional?

#### *Encuadre teórico*

¿En qué se diferencian y se asemejan la escuela a la que asisten y los centros educativos convencionales? (En el trato de los docentes, en los materiales de estudio, en los horarios, etc...)

#### *Intencionalidad del modelo*

¿Cuál es el objetivo de la escuela (y/o del MEF) a la que se encuentran vinculados?

¿Qué importancia tiene en su escuela las nociones “proyecto de vida” y “formación ciudadana”?

#### *Aplicabilidad*

¿Podrían describirme una clase regular? ¿Cómo inicia, cómo se desarrolla, de qué recursos disponen y cómo finaliza?

¿Cuál es el rol de los docentes en sus procesos de aprendizaje? ¿Es distinto al rol que asumen los docentes en una escuela tradicional? ¿por qué?

¿Cómo se relacionan con sus compañeros y con sus docentes?

#### *Flexibilidad/adaptabilidad del modelo*

¿La escuela a la que están vinculados se adapta a sus edades y necesidades de aprendizaje? ¿por qué?

¿Qué título aspiran a alcanzar?

Para quienes han tenido la posibilidad de transitar entre ambos modelos: ¿qué tendría que aprender la escuela tradicional de la escuela a la que asisten?

Si tuvieran la posibilidad de cambiarle algo a la escuela a la que están vinculados, ¿qué cambio sería y por qué?

#### Guía de moderación Entrevista semi-estructurada (actores clave)

Fecha:

Hora de inicio:

Enlace Zoom o Meet:

Moderador:

Número de participantes:

Institución:

Rol:

Hora de finalización:

**Objetivo:**

Recoger las valoraciones de un grupo de personas clave en la implementación de Modelos Educativos Flexibles (funcionarios de inclusión de la SED a cargo de la implementación de los MEF, rectores, rectoras) sobre su experiencia en este proceso

**Instrucciones previas:**

Durante la fase de convocatoria para conformar los grupos focales, quienes acepten participar deberán diligenciar un consentimiento informado que les será enviado por parte del IDEP. Al inicio del grupo focal se preguntará a los participantes si enviaron este consentimiento y se les solicitará autorización para grabar la sesión aclarando que esto se realiza única y exclusivamente para los propósitos de este estudio. A continuación, se explicará brevemente el objeto del grupo focal y la dinámica de participación: pidiendo la palabra por turnos en el chat.

Se invitará a dejar la cámara encendida durante el tiempo que dure el grupo focal y a que cada uno de los participantes se presente brevemente señalando: nombre, institución, rol allí desempeñado y tiempo de permanencia en la institución.

NOTA: idealmente, cada grupo focal estará acompañado por un relator(a) distinto al moderador quien se encargará de dar la palabra a quienes así lo soliciten, tomará notas sobre el desarrollo de cada grupo focal y llevará un control sobre el nombre de la persona que interviene en determinado momento. Esta información será utilizada para complementar o puntualizar asuntos que se pueden escapar a la transcripción.

**Preguntas guía**

*Intencionalidad del modelo*

¿Qué son los Modelos Educativos Flexibles (MEF) y cuál es su aporte en materia de educación inclusiva?

¿Cuál es el objetivo de estos modelos?

*Encuadre teórico*

¿En qué se diferencian y se asemejan los MEF de los modelos educativos convencionales?

*Contexto situacional en el que se implementa*

¿Qué tan distinta es la población que asiste a la escuela regular de la que asiste a los MEF? ¿por qué?

Un supuesto que está detrás de los MEF es que la escuela tradicional está alejada de los intereses y expectativas reales de los NNAJ y que los MEF sí responden de manera puntual a estos intereses, o a los estilos de vida “no convencionales” de quienes se vinculan a ellos ¿Qué opinan al respecto?

¿De qué manera (o hasta qué punto) el tránsito por los MEF subsana las falencias de NNAJ que desertaron del sistema escolar formal?

¿Qué tanto se da el tránsito en la dirección contraria, es decir, que los estudiantes pasen de los MEF a la escuela formal?

#### *Aplicabilidad*

¿Cuáles son los requerimientos técnicos a tener en cuenta para que un MEF sea validado como tal ante la Secretaría de Educación de Bogotá?

¿Qué ocurre después de la validación de un MEF?

¿De qué recursos (humanos y materiales) se dispone para la implementación efectiva de un MEF?

¿Administrativa y organizativamente, cómo operan los MEF?

#### *Condiciones docentes*

¿Qué caracteriza a un maestro de MEF en contraste con uno de modelo educativo convencional?

¿A qué retos/dificultades se ven enfrentados los maestros de MEF?

#### *Flexibilidad/adaptabilidad del modelo*

¿Qué tan flexibles son los modelos flexibles?

¿Qué tendría que aprender la escuela tradicional de los MEF?

## Bibliografía

Acuña Vizcaya, Myriam López (2013). Grupo de Investigación Observatorio SRPA. La medida pedagógica como sanción en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (Ley 1098 de 2006 y 1453 de 2011). Estudio socio jurídico Distrito Judicial de Cundinamarca. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

Álvarez Gallego, Alejandro (2013). Las fronteras de la escuela. Fronteras históricas entre la escuela, el estado y la ciudadanía en Colombia. En: Ciudadanías y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía. Memorias del Seminario Internacional. IDEP, pp. 233-248.

Bourdieu, Pierre (2000). Cuestiones de sociología. Madrid: Ediciones ISTMO, S.A.

Carvajal, Diógenes (2011). Reflexividad y subjetividad en el uso de la técnica de *shadowing* en investigación en educación. En: Montoya Vargas, Juny. Educación para el siglo XXI: aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), 2007-2010. Volumen 2. Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), pp.377-404.

Herrera, Claudia Ximena (2014). Cuerpo y escuela: subjetividades en tensión. En: El cuerpo en Colombia- Estado del arte cuerpo y subjetividad. En: Bogotá, Universidad Central-IDEP, pp.147-172.

IDIPRON (2014). ¿De quién es la calle? Ciudadanías juveniles/ciudadanías incómodas. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Narváez Bucheli, María Victoria (2018). Propuesta de modelo educativo flexible para niños y niñas en condición de habitabilidad en calle de la ciudad de Bogotá. Proyecto de investigación, Universidad Santo Tomás. *Mimeo*.

Margulis Mario y Marcelo Urresti (1998). La construcción social de la condición de juventud. En: "Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Universidad Central-DIUC. Siglo del Hombre Editores, pp. 3-21.

MEN (2010). Portafolio de Modelos Educativos.

MEN (2010). Manual de implementación de Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I.

MEN (2010). Manual de implementación Caminar en secundaria. Estrategia para la nivelación de los estudiantes en extraedad de básica secundaria en establecimientos educativos del sector rural.

MEN (2012). Secundaria Activa. Grado 6°. Lenguaje.

MEN (2015). Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015

MEN (Sf). Modelos Educativos Flexibles. Estrategia educativa con calidad para poblaciones diversas y en condición de vulnerabilidad. Orientaciones para su diseño, implementación y evaluación. SITEAL, UNESCO, 2018.

Morán, Lourdes (2008). Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos Educación y Educadores, vol 11, núm 2, diciembre. Universidad de la Sabana.

Sennett, Richard (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Editorial Anagrama.

Strauss, Ansel y Juliet Corbin (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de enfermería.

UNICEF-CIPPEC (2012). Planificación de políticas, programas y proyectos sociales. Buenos Aires, Fundación CIPPEC.