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

1. Información General	
Tipo de documento	Informe Final de la formación y capacitación técnica: Una apuesta por la inclusión digital y la convivencia de jóvenes en Bogotá – Convenio 546 de 2015
Acceso al documento	Centro de Documentación del IDEP, Biblioteca Digital
Título del documento	Resultado de la formación y capacitación técnica: Una apuesta por la inclusión digital y la convivencia de jóvenes en Bogotá
Autor(es)	Luís Fernando Escobar Cano
Supervisor	Edwin Ferley Ortiz Morales
Entidad(es) Participante(s)	N/A

Palabras Claves	Convenio 546 de 2014, jóvenes en condiciones de alta marginalidad y exclusión social, TIC.
Resumen	Mediante el convenio 546 de 2014, suscrito entre la Alcaldía Mayor de Bogotá, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP- y el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud –IDIPRON, se buscó enlazar intereses en materia de promoción de la convivencia social y ciudadana con los de inclusión digital en el Distrito Capital, para realizar la unión de esfuerzos técnicos, financieros y administrativos con el fin de fortalecer la política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá en materia de convivencia e inclusión digital mediante un programa de formación y capacitación en TIC y software libre para jóvenes de 19 UPZ.
Contenidos	Este documento presenta el análisis de los modelos de intervención, alternativas de formación y capacitación para el trabajo y apropiación social de TIC con jóvenes en condiciones de alta marginalidad y exclusión social. La construcción del programa, con énfasis en la formación y capacitación técnica de jóvenes en las condiciones establecidas, en el convenio 546 de 2014. Diseño y aplicación del un sistema de monitoreo y evaluación de los resultados de la intervención propuesta en el marco del convenio. La sistematización y análisis de los resultados del proceso seguido en el marco del convenio y un documento con recomendaciones para la política pública.



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

Código: FT-IDP-04-09

Versión: 3

Fecha Aprobación: 25/07/2017

Página: 1 de

Metodología

Se planteó el problema de investigación de acuerdo con el objetivo del Convenio 546 de 2014, al igual que las preguntas y los objetivos, tomando referentes teóricos de estudios sobre violencia, fenómenos de pandillas juveniles, jóvenes, conflicto e inclusión social, marco legal de las TIC en Colombia, la relación de IDIPRON y EL SENA con la educación para el trabajo y el desarrollo humano, programas de formación para jóvenes.

Se elaboró la introducción del diseño de la evaluación de resultados del convenio y la apuesta por la inclusión social de jóvenes en riesgo de violencia y delincuencia al igual que la estructura general del sistema de monitoreo y evaluación.

Análisis de cada variable identificada de esta fase del proceso, a partir de la información cuantitativa levantada y de la información cualitativa también conseguida.


Dando como resultado de la investigación unas conclusiones y recomendaciones para un modelo pedagógico.

Conclusiones

Es el asunto que venimos tratando desde que nos preguntamos por el ¿Qué hacer? Otra cosa podría resultar paralizante y, por ello, enajenante. Desde que uno de los maestros que asistieron a los conversatorios afirmase que su modelo, el de IDIPRON, es “constructivista holístico” nos quedamos pensando que querría decir con ello, puesto que ninguno de sus compañeros le contradijo.

Si se piensa el modelo como un referente de la acción. Imaginemos, p.ej., un pintor o un escultor que tiene en frente una casa, un paisaje, una persona, un florero, etc., etc. y que se concentra en ello tratando de hacer en el lienzo su copia o, tratando, también, de hacer una caricatura de eso que observa, en fin. Eso es lo que entiendo como modelo. Y, cuando se habla de ello en pedagogía, podemos pensar en el conjunto de acciones, procesos, relaciones, pautas, etc., que van configurando entre el/o los docentes y los estudiantes una forma de ser o hacer que refleja la intencionalidad formativa que valida su relación. Eso, no es otra cosa que pedagogía, conocimiento del otro -el educando- que orienta la intervención del educador.

Y, en ese sentido pensamos que la intervención del maestro debe ser, ante todo, respetuosa del educando, asumiéndolo realmente como un otro, diferente pero igual, en dignidad y derechos, que piensa, siente, se emociona, en fin, como cualquier otro ser humano; y que, desde el

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

	<p>nacimiento empieza a querer hacer su mundo, aunque también, hacer del mundo de los otros el propio mundo, no necesariamente en el sentido de apropiárselo expropiando al otro. Esos son referentes del modelo pedagógico que yo o cualquier otro maestro tenemos presente cuando oficiamos como tales. Y, eso, cuando se convierte en un acuerdo institucional es el modelo pedagógico institucional, un referente para la acción que ha de tener la variabilidad del mundo de la vida en que ella se inscribe.</p> <p>Ahora bien, sabemos que en el modelo pedagógico hay variables y constantes, como en el mundo de la vida y que el modelo deberá responder a ello, en razón de unas necesidades e intereses de los sujetos que participan porque todos necesitamos aprender el mundo para vivirlo y cuando no lo hacemos tendremos, también, que padecerlo y gozarlo.</p> <p>En las páginas anteriores no he presentado un modelo pedagógico, sino varios – modelos o propuestas pedagógicas- que responden a unos ciertos parámetros, dejando ver porque los elijo. En este caso, porque me parece que se llevan más con el proyecto pedagógico de IDIPRON y su planta docente. Y, los pongo de tal manera, para que quede claro que no puede ser el modelo, sino, uno entre tantos posibles, según la realidad institucional. Siempre que ese uno constituya una elección coherente con el o los principios institucionales.</p> <p>Finalmente, parece conveniente señalar que este estudio cobraría verdadero sentido se fuese puesto a disposición de los más directos interesados: los maestros del IDIPRON, para ser debatido con ellos en un proceso del que finalmente pueda salir algo que ellos puedan reconocer como su propuesta, la propuesta pedagógica del IDIPRON.</p>
--	--

RAE elaborado por:	Luís Fernando Escobar Cano
RAE revisado por:	Edwin Ferley Ortiz Morales

Fecha de elaboración del RAE:	09	01	2019
--------------------------------------	----	----	------



**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO, IDEP**

**RESULTADO DE LA
FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN TÉCNICA: UNA APUESTA POR LA
INCLUSIÓN DIGITAL Y LA CONVIVENCIA DE JÓVENES EN BOGOTÁ**

Investigador IDEP

Luís Fernando Escobar Cano

Responsable Académico

Edwin Ferley Ortiz Morales

Convenio 546 de 2015 - Contrato 065 de 2015

Bogotá, D.C., Enero de 2019

I. Tabla de contenido

II. Marco general.....	14
Planteamiento del problema.....	14
Objeto del convenio 546 de 2014	17
Preguntas	17
Objetivos.....	18
Objetivo general.	18
Objetivos específicos.....	18
III. Referentes Teóricos	19
Los estudios sobre la violencia: un marco de comprensión necesario.....	19
El enfoque de derechos es condición fundamental de todos los propósitos	27
El fenómeno de las pandillas juveniles:.....	36
La experiencia del reconocimiento del otro en la educación	42
Jóvenes:.....	53
Una preocupación fundamental.....	53
Jóvenes, conflicto e inclusión social	62
Jóvenes: ¿de la calle, en la calle, por la calle?	64
Solidaridades, rivalidades, parcerías	67
La precariedad del empleo de los jóvenes.....	68
Juventud vulnerable en la agenda pública nacional	69
El panorama nacional.....	70
El escenario distrital.....	83
Referencias:	110
Marco legal de las TIC en Colombia	116
Análisis del marco legal de TIC.....	116

Plan Nacional de Tecnologías de la información y las comunicaciones.....	122
TIC en el Distrito Capital.....	128
Resultados Obtenidos de la Implementación de las TIC.....	134
Avances a Nivel Nacional.....	137
Marco legal de la formación y capacitación técnica en Colombia y en Bogotá.	149
Marco Teórico.	151
Antecedentes Legales.	157
Ley 30 del 92	157
El SENA e IDIPRON y su relación con la educación para el trabajo y el desarrollo humano.....	168
Encargados de la formación para el trabajo y el desarrollo humano en Colombia y Bogotá:	173
Requisitos y legalidad de las instituciones funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano.....	174
Ente regulador de las entidades de formación para el trabajo y desarrollo humano ...	175
Programas de Formación	176
Formación para el trabajo y desarrollo humano en el sistema educativo colombiano	176
Entorno y circunstancias de los jóvenes del Convenio 546 de 2014.....	178
Ley 375 de 1997 (Ley de la juventud)	179
Ley 1622 de 2013 (Estatuto de Ciudadanía Juvenil).....	181
Medidas de Protección:	186
Medidas de Promoción:	186
Sistema de Responsabilidad penal Juvenil	191
El ICBF en el sistema de responsabilidad penal adolescente (SRPA) - Resolución 1301 de 2010	193
Conclusiones	199

Referencias y bibliografía	201
Introducción del diseño de la evaluación de resultados del convenio 546 de 2014 y la apuesta por la inclusión social de jóvenes en riesgo de violencia y delincuencia	205
Estructura general del Sistema de Monitoreo y evaluación	208
Transformación del proyecto de vida.....	210
Reducción del consumo sustancias psicoactivas	213
Valoración de la posibilidad de inclusión laboral productiva	216
Valoración TIC y su aplicación a la vida y el entorno	217
Calidad, oportunidad y eficacia de la fase identificación, caracterización y focalización	218
Calidad, oportunidad y eficacia en el proceso introductorio para la vinculación de los jóvenes.....	220
Se analiza a continuación cada variable identificada de esta fase del proceso, a partir de la información cuantitativa levantada y de la información cualitativa también conseguida	221
(Calidad) Adaptación de los jóvenes al proceso formativo	221
(Calidad) Adaptación de los jóvenes al proceso formativo	226
Percepción de calidad sobre los contenidos impartidos	229
Percepción de calidad sobre el profesorado	233
Percepción de calidad sobre las metodologías empleadas	244
Correspondencia oferta e interés formativo	247
Condiciones logísticas para formación TIC	248
Incidencia de la ubicabilidad y acceso	250
IV. Categorías de análisis	252
Sujeto situado y diferenciado (jóvenes de la calle): subjetividad -jóvenes nini-, Juventud	252

Territorio – la calle de la periferia, el parche, el hueco-	252
convivencia y/o convivencialidad.....	252
Inclusión digital: brecha digital, pobreza digital, nativo digital, migrante digital; Apropiación digital y ciudadanía digital; apropiación tecnológica, cibercultura, ciberspacio, ciberciudadanía, competencias informacionales, sociedad de la información	252
El Sujeto.....	252
La Subjetividad:	254
Los jóvenes	255
Jóvenes nini.....	255
La juventud	256
Jóvenes en condición de calle	258
Inclusión digital.....	265
Nativo digital.....	266
Pobreza Digital.....	267
Brecha Digital	268
Cibercultura.....	269
Ciudadanía digital	269
Competencia informacional	270
Las nuevas tecnologías: ¿Una opción u otro embeleco?.....	271
Los jóvenes y las TIC	273
Las TIC: ¿una opción para aliviar la pauperización de la vida de nuestros jóvenes?.....	274
Estrategias populares y juveniles contra la pobreza digital	274
V. Antecedentes generales y específicos	277
De las TIC y su importancia en la formación de la niñez y la juventud, el lenguaje digital.	277

Formación Técnica-Tecnológica.	278
Antecedentes sobre la irrupción y evolución de las TIC en Colombia, América Latina y el Caribe	283
Antecedentes específicos	300
De Pilar Viadero Sánchez: “Las nuevas tecnologías y los adolescentes en exclusión social: El proyecto Ciberandara”:	300
De: Julie Katzman – Gerente General FOMIN- Programa <i>Entra21</i>	301
-Informe final- fase 2001-2007.	301
De: Clara Inés Restrepo: Escalamiento de un proyecto de inclusión juvenil: El caso de un proyecto "entra21" en Medellín, Colombia: “Jóvenes con Futuro”	303
De: Juan Carlos Hernández: La pasantía laboral en los proyectos –Entra21-	304
Elementos básicos de las pasantías en proyectos <i>Entra21</i>	304
Proyecto C4 Ciencia y Tecnología para crear, colaborar, compartir. (convenio: secretaría de educación del distrito y centro ático de la pontificia universidad javeriana)	306
- Usos y apropiaciones de la tecnología en los colegios distritales	306
Plataformas de e-learning / learning management system (lms) o sistema de gestión del aprendizaje	310
E-learning (aprendizaje en línea)	310
¿Qué son los MOOC (cursos en línea masivos y abiertos)?	310
¿Se puede entender la educación, sea del tipo que sea, como una simple acumulación de conocimientos apprehendidos por el alumno a través de lecciones magistrales o recursos facilitados por el profesor? En cierta medida, la razón de ser de los MOOC es la respuesta a esta pregunta.	315
Teletrabajo	330
Contexto	330
Antecedentes	331

Qué es el teletrabajo	332
Teletrabajador.....	333
Características del teletrabajo.....	333
Modalidades del teletrabajo	334
Beneficios para la organización:	336
Para el negocio:	336
Para las operaciones:	337
Para el área de recursos humanos:.....	337
Para el área de tecnología:.....	337
Para los programas de responsabilidad social:	337
Beneficios para los trabajadores:.....	338
Otros beneficios del teletrabajo:.....	339
Retos para la implementación	340
Requerimientos Para El Teletrabajo.....	341
Estadísticas del teletrabajo	341
Instrucciones Ministerio del Trabajo para el sector público	342
Bibliografía:	343
Edu-entertainment / Entretenimiento educativo	343
El lazarillo de Tormes en Twitter.....	346
El Lazarillo cabe en 104 'tweets'	349
Tragapalabras	349
The Warhol Art	350
Tipos de edutainment	351
Playfull Learning	351
Medios que mueven: Entretenimiento educativo para el cambio social.	352

¿Por qué son efectivas las estrategias de EE?	353
Estrategias	354
Bibliografía:	354
Startups	355
¿Por qué son importantes?.....	356
Startups e inversores.....	357
Bibliografía	358
VI. Resultados.....	359
Introducción	359
La convivencia: ¿Qué es? ¿Cómo puede alcanzarse?.....	361
Los sujetos de este proceso	364
Los jóvenes del IDIPRON:	366
Los y las educadoras del IDIPRON	370
¿Volver a la escuela?	371
¿Hasta dónde la escolaridad?	372
Criterios y condiciones que determinan la política pública	374
¿Cuáles deben ser los criterios y las condiciones que determinen las políticas públicas de formación y capacitación técnica en el uso de las TIC para jóvenes en condiciones de alta marginalidad y exclusión social?.....	374
Podemos pensar la educación de otra manera.....	378
La diversidad de lo humano: un reto que exige pensar creativamente la pedagogía ..	381
Pedagogías de la alteridad, de la diversidad o las diferencias.....	384
Los conversatorios con los educadores del IDIPRON.....	388
¿Qué hacer? La propuesta pedagógica al IDIPRON.....	397
La organización escolar y la profundización de las desigualdades sociales	400
Perspectivas de construcción curricular	402

¿Puede la educación basarse en una definición de intereses y necesidades desde las comunidades?	405
La necesidad de hacer el tránsito hacia un currículo de aprendizaje	408
Los planteamientos de Donald Lemke	417
Rutas metodológicas posibles	419
Aprendizaje basado en la identificación de necesidades e intereses	422
¿Cómo procedería la búsqueda de información?	425
La investigación como estrategia pedagógica	430
VII. Conclusiones y recomendaciones	443
Modelo Pedagógico	449
Bibliografía	452

Presentación

El acuerdo 489 de 2012 sancionó el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” cuyo Objetivo General se planteó:

Mejorar el desarrollo humano de la ciudad dando prioridad a la infancia y adolescencia con énfasis en la primera infancia y aplicando un enfoque diferencial en todas sus políticas. Se buscará que en Bogotá se reduzcan todas las formas de segregación social, económicas, espaciales y culturales por medio del aumento de las capacidades de la población para el goce efectivo de los derechos, del acceso equitativo al desarrollo de la ciudad, del apoyo al desarrollo de la economía popular, así como también buscará aliviar la carga del gasto de los sectores más pobres y la promoción de políticas de defensa y protección de los derechos humanos de los ciudadanos y las ciudadanas. (Concejo de Bogotá, 2012)

Para el cumplimiento de ese objetivo, las directrices y políticas que orientarían la acción articulada de la administración tendrían como su primer eje (art.3), el lograr una: “Una ciudad que reduce la segregación y discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo.” Para lo cual se consideró necesario el trabajar, entre otras cosas, por:

Reducir las condiciones sociales, económicas y culturales que están en la base de la segregación económica, social, espacial y cultural de la ciudadanía bogotana, que contribuye a la persistencia de las condiciones de desigualdad o que dan lugar a procesos de discriminación. Se trata de remover barreras tangibles e intangibles que les impiden a las personas aumentar sus opciones en la elección de su proyecto de

vida de manera que estas accedan a dotaciones y capacidades que permitan gozar de condiciones de vida que superen ampliamente los niveles de subsistencia básica...

Una preocupación especial en tal sentido estaba centrada en la situación de los jóvenes “en riesgo de calle y delincuencia.” El Alcalde se planteó la necesidad de “disputarles los jóvenes a las redes mafiosas en la ciudad, brindando oportunidades reales de estudio que se conviertan en nuevas oportunidades de vida para estos jóvenes” (El Espectador, 2014).

Mediante el convenio 546 de 2014, suscrito entre la Alcaldía Mayor de Bogotá, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP- y el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud –IDIPRON, se buscó enlazar intereses en materia de promoción de la convivencia social y ciudadana con los de inclusión digital en el Distrito Capital, para realizar la unión de esfuerzos técnicos, financieros y administrativos con el fin de fortalecer la política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá en materia de convivencia e inclusión digital mediante un programa de formación y capacitación en TIC y software libre para jóvenes de 19 UPZ priorizadas, previamente focalizados y caracterizados bajo criterios de elegibilidad por escolarización y edad: tener noveno grado de bachillerato y entre 14 y 28 años de edad (cláusula segunda).

En tanto que el análisis de la convivencia social y ciudadana se instala en la lucha contra las condiciones sociales, económicas y culturales que están en la base de la segregación, se requiere superar la mirada tradicional de la seguridad ciudadana como la represión del delito, buscando, más bien impactar en las condiciones estructurales que determinan la desigualdad y que devienen en pobreza e inseguridad. Es en este marco que el Plan de Desarrollo identifica en las Tecnologías de la Información y Comunicación –TIC- un

potencial que podría romper esas condiciones estructurales e instituirse como un mecanismo que facilite el acceso a opciones de elección y determinación de la vida, el desarrollo y el conocimiento de las personas y, muy especialmente, de aquellas, hasta ahora excluidas y marginalizadas.

La intervención propuesta en el convenio es una apuesta novedosa para cada una de las partes del convenio y, en particular, para IDIPRON que, por primera vez, luego de cuarenta años de trabajo con población en alto grado de vulnerabilidad social y como una respuesta al proceso de revisión estratégica del instituto y de los resultados con la población misionalmente atendida, está proponiendo, mediante el programa “Jóvenes en paz”, además del apoyo económico diario para su permanencia en el proceso educativo, la inclusión de los jóvenes en alternativas de carácter técnico laboral.

Para la Alta Consejería en TIC de la Alcaldía Mayor, el programa TIC para *Gobierno Digital, Ciudad inteligente y sociedad del conocimiento y del emprendimiento*, propone acciones en dos sentidos básicos: primero, en la promoción de acceso universal a las TIC; y, segundo, en su apropiación social. Éste convenio responde claramente al interés de promover procesos de apropiación social y de superación de exclusiones sociales y digitales que, por primera vez, desde su institucionalización en la administración distrital, se contemplan como procesos de formación técnica.

Por último, para el IDEP, en su misión de producir y divulgar conocimiento educativo y pedagógico y efectuar el seguimiento de la política pública educativa, la propuesta se constituye en una novedosa oportunidad para reflexionar sobre la formación técnica, como un medio para lograr los propósitos enunciados en cuanto a convivencia e inclusión digital

de la población juvenil del Distrito Capital en condiciones de alta vulnerabilidad social y, de esta manera, contribuir al fortalecimiento de políticas públicas en la materia.

Resumiendo podríamos decir que la inclusión digital que se pretende, mediante la capacitación en TIC y software para disminuir las desventajas, más que las diferencias, entre sectores poblacionales que hacen a los “jóvenes en riesgo de calle y delincuencia” una población en permanente riesgo de transgresión a la ley, por la obligada precariedad de su existencia. Se espera que dicha inclusión, más allá de posibilitar la convivencialidad (Hornedo, 2006, pág. 33)¹ necesaria para dichos jóvenes, contribuya en su habilitación como trabajadores en condiciones de ser empleados o de asumir por si mismos actividades productivas.

¹Ivan Illich, dice: la convivencialidad es la libertad individual, realizada dentro del proceso de producción, en el seno de una sociedad equipada con herramientas eficaces... Una sociedad convivencial es una sociedad que da al hombre la posibilidad de ejercer una acción lo más autónoma y lo más creativa, con la ayuda de herramientas menos controlables por los

II. Marco general

Planteamiento del problema

La educación pública de la capital redujo en 1,6% la tasa de niños, niñas y jóvenes que abandonan el colegio. Durante el actual gobierno distrital la capital corrigió una tendencia al incremento en el número de estudiantes que se desvinculan del sistema educativo, pasando del 3,9% en 2011 al 2,3% en 2014 (último año consolidado). Cifra que es, además, inferior a la tasa nacional actual que está en 3,1% según datos del ministerio nacional. Esta tasa de deserción en el sistema educativo oficial de Bogotá es la más baja desde 1997 y se consolida como otra promesa cumplida por el gobierno de la Bogotá Humana que se había propuesto, al inicio de su administración, reducir el porcentaje de estudiantes que dejan la escuela pública al 2,4% durante el cuatrienio.

Los estudios socioeconómicos señalan que las ofertas actuales de empleo para poblaciones con bajo nivel de escolarización, podrían ampliarse en la medida estas puedan acceder a niveles básicos de formación técnica-laboral, siendo el las TIC, un campo accesible y prometedor en tal sentido.

Los estudios realizados sobre las posibilidades que brinda el conocimiento y manejo de las TIC, para que poblaciones con bajos niveles de escolaridad y en condiciones de exclusión social, puedan superar esas condiciones adversas, tienen fundamento, entre otros, en el reconocimiento de que la deserción escolar no sólo tiene su origen en la existencia de condiciones objetivas y subjetivas que afectan a quienes desertan, sino también, en la poca pertinencia que, para muchos de ellos, tienen los aprendizajes que la escuela posibilita, dada su escasa vinculación con el mundo de la vida. Por esa razón, entre otras, la

apropiación y uso de las TIC podría ser una alternativa para esa población, en su mayoría, desertora de la escuela.

Además, el hecho irrecusable de que estamos en la “sociedad de conocimiento”, puesta de presente cuando, cada vez más, trabajar es aprender, transmitir y producir conocimientos, nos advierte que no sólo se trata de que jóvenes en condiciones de exclusión se vinculen o re-vinculen a la vida productiva, sino que ello se dé, en condiciones tales, que puedan asumirse a ella, siguiendo activamente la velocidad de los cambios que se producen en el conocimiento, adecuándose a nueva naturaleza del trabajo en la cual la transacción del conocimiento cobra la mayor importancia; y, además, porque el ciberespacio – donde se insertan- constituye un soporte para las tecnologías intelectuales que amplifican, exteriorizan y modifican numerosas funciones cognitivas del ser humano: la memoria, la imaginación, la percepción, los razonamientos...

A lo anterior se agrega que el flujo del saber, el trabajo como transacción de conocimientos, las nuevas tecnologías de la inteligencia individual y colectiva cambian profundamente nuestro enfoque de la educación y la capacitación. Lo que hace falta aprender, ni lo que se ha de investigar, ya no puede planificarse ni predefinirse con exactitud. La definición y adquisición de competencias son individuales, por lo que, crecientemente, pueden canalizarse menos en programas o carreras válidas para todo el mundo.

También es preciso considerar que el consumo de internet no se da en forma homogénea entre los jóvenes: “la escolaridad y el género determinan diferentes usos y apropiaciones” (Bouille, 2008: 110). Ello implica considerar dos tipos de navegantes entre los jóvenes de

sectores populares: los lúdicos y los escolares. Entre los lúdicos se destacan los jóvenes no escolarizados, quienes con pocos estudios acumulados utilizan Internet como un entretenimiento, ya sea para chatear con amigos, jugar en red o buscar información sobre el mundo del espectáculo y de la música y “chismear” novedades de la vida privada de sus artistas favoritos. En cambio, para los escolares, Internet representa una fuente de información. Entre los jóvenes escolarizados, la utilización de las herramientas digitales es más amplia y variada. Entre ellos, el empleo de los buscadores resulta una herramienta cómoda, fácil y rápida que compite con las bibliotecas. (otros) .p.1). Es preciso estimular, entonces, un uso productivo de estos medios, como herramientas que facilitan el acceso al conocimiento y, de manera especial en este caso, al desarrollo de capacidades laborales.

En razón de lo anterior y en concordancia con el Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana, el Convenio Interadministrativo 546 de 2014, suscrito entre la Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá, el Instituto Distrital para la protección de la niñez y la juventud – IDIPRON- y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-, se acordó articular estrategias para beneficiar a jóvenes de 19 UPZ, previamente focalizados y caracterizados de acuerdo con los siguientes parámetros de elegibilidad: que tuviesen aprobado noveno grado de educación secundaria y entre 14 y 28 años de edad. Ello, para desarrollar programas de formación técnica, con alto énfasis en tecnologías de la información y la comunicación, que fortalezcan la política de uso y apropiación de las TIC y software libre en el Distrito Capital en el marco del eje 1 del plan de desarrollo de la Bogotá Humana. Para tal fin, se adquirirían servicios de formación técnica para los jóvenes seleccionados, se desarrollarían actividades de investigación y evaluación educativa y se establecerían indicadores de gestión y seguimiento, a través de

los cuales se realizarían recomendaciones de políticas educativas y de emprendimiento, que posteriormente se darían a conocer a través de la socialización de experiencias pedagógicas y la publicación de la sistematización del proceso de formación objeto del convenio interadministrativo.

Objeto del convenio 546 de 2014

Se trata de “Fortalecer la política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., en materia de convivencia e inclusión digital, mediante un programa de formación y capacitación en TIC y software libre para jóvenes.”

Para dar cumplimiento a lo establecido en el convenio nos resultan, entonces, pertinentes las siguientes:

Preguntas

¿Cuáles deben ser los criterios y las condiciones que determinen las políticas públicas de formación y capacitación técnica en el uso de las TIC para jóvenes en condiciones de alta marginalidad y exclusión social?

¿Qué características deberá poseer una propuesta de formación y capacitación técnica que, generando condiciones de empleabilidad y emprendimientos productivos en el ámbito de las TIC, se convierta en una alternativa viable y sostenible para atender a la población juvenil de Bogotá en riesgo de violencia y delincuencia?

Objetivos

Objetivo general.

Proponer criterios para la formulación de políticas que promuevan la convivencia y la inclusión digital de jóvenes en condiciones de alta marginalidad y segregación social a partir de la formación y capacitación técnica-laboral en Bogotá D. C.

Objetivos específicos.

- Analizar modelos de intervención, alternativas de formación y capacitación para el trabajo y apropiación social de TIC con jóvenes en condiciones de alta marginalidad y exclusión social.
- Construir el estado de la cuestión, con énfasis en la formación y capacitación técnica de jóvenes en las condiciones establecidas, en el convenio 546 de 2014.
- Diseñar y aplicar un sistema de monitoreo y evaluación de los resultados de la intervención propuesta en el marco del convenio 546/2014.
- Sistematizar y analizar los resultados del proceso seguido en el marco del convenio 546/2014.
- Proyectar un documento de recomendaciones de política pública.

III. Referentes Teóricos

Los estudios sobre la violencia: un marco de comprensión necesario.

Reconociendo la importancia de los jóvenes como esperanza de toda sociedad, porque en ellos están puestas las expectativas de su continuidad y mejoramiento y, porque la inconformidad que aparece como si fuese inherente a su condición etaria no les permite, por lo general, el acomodarse con lo dado, cuando lo dado, les resulta como un contrasentido o una negación en el universo de sus expectativas y, por lo tanto algo a superar, esos jóvenes, también pueden ser, como ocurre en Colombia y otros países acosados por problemáticas semejantes, centro de preocupaciones fundamentadas en los chances que la misma sociedad en general tiene para ofrecerles inserción plena en su vida social y productiva. Pero, está visto que tal inserción tiene que sortear tanto los avatares del desarrollo económico, como del clima social construido por cada sociedad en razón de su desarrollo histórico. Si nos detuviésemos a revisar ese rastro fatal que marca nuestra existencia como nación, al menos, desde el siglo anterior, tendríamos que admitir, como han afirmado en su momento, estudiosos de ese fenómeno, que:

Colombia ha venido sufriendo el impacto de una dura prueba desde 1930, agudizada desde 1948, a la que, por sus características siniestras, se ha denominado “la violencia”. Mucho se ha escrito sobre ella, pero no hay acuerdo en cuanto a su sentido. Se acentúa, en cambio, el peligro de habituarse a la situación patológica que conlleva.

En efecto, la nación carece de la noción exacta de lo que fue la violencia, ni la ha sopesado en toda su brutalidad aberrante, ni tiene indicios de su efecto disolvente

sobre las estructuras, ni de su etiología, ni de su incidencia en la dinámica social, ni de su significado como fenómeno y mucho menos de su trascendencia en la psicología del conglomerado campesino; ni de las tensiones que creó, ni de la crisis moral que presupone, ni del enjuiciamiento que implica a los dirigentes de todo orden, ni del llamado que formula a una permanente, eficaz y serena meditación del problema que plantea. En parte se debe esto a que la bibliografía sobre la violencia ha echado por el atajo de la escueta enumeración de crímenes nefandos con inculpaciones partidistas o de la fácil casuística lugareña vertida en novelas que no han logrado todavía la total dimensión interpretativa del fenómeno. Quizás estén inmaduros los aportes para la obra definitiva. (Guzmán C., 2010, pág. 37)

En este sentido y dadas las características de nuestra realidad, si se pretende actuar sobre ella para transformarla, en la perspectiva de un proceso de humanización, es preciso reconocer esa impronta de violencia que nos acompaña, como una huella que ha marcado casi toda nuestra historia republicana. Y, por supuesto, también las acciones que, aunque intermitentes y, a veces, no suscitadas desde nosotros, se orientan a su superación.

Dice José Fdo. Serrano, que:

“La violencia” como momento histórico, fenómeno social y discurso, se ha convertido en una constante de la vida nacional, siendo ya parte de la cotidianidad, del lenguaje y de las historias y formas de vida de las personas colombianas. En este sentido, y, con un efecto por demás contradictorio, el impacto social de “la violencia” ha llevado a la visibilización de actores sociales que antes no eran tenidos en cuenta en la escena social, como es el caso de los jóvenes”. Los cuales se

convirtieron en sujetos de atención social, por efecto de la violencia sicarial... El sicario se convirtió en una de las representaciones mediáticas y sociales más comunes de la condición juvenil – masculina por demás- conformada por historias de vida propias, con modos de vestir y llevar en el cuerpo particulares lenguajes y geografías comunes, así como un destino final –la muerte temprana-... Así, de una manera dolorosa, en Colombia, de un tiempo para acá, ser joven se volvió sinónimo de ser violento, lo cual, en un escenario de fuerzas encontradas, legitima la acción de aquellos sectores sociales que dicen tomar la justicia por su mano y mantienen el aislamiento y la estereotipia que impide la consolidación del tan anhelado tejido social... En lugar de ser caos, como algunos proponen, la violencia está pasando a ser el orden, a crear y dar existencia a los sujetos y determinar las relaciones sociales...(Al respecto véase Cubides et al1998). (Ferrándiz, 2005, pág. 130)

Es innegable que ese rastro fatal que marca nuestra existencia como nación, determinó que los jóvenes de hoy fuesen, inevitablemente, receptores de lo que de ese estado de cosas puede heredarse, no sólo en términos de la precarización de la vida humana, que a ellos les corresponde afrontar, apenas cuando todavía están pasando de la niñez a la juventud, aún en su condición de adolescentes, y, por la que, muchas veces, antes que un cuaderno o una herramienta, para afirmar su ingreso a la vida educativa y/o productiva, reciben el arma que los conmina a alistarse en una de las facciones de una guerra incomprensible, malográndose con ello todas las expectativas de su desarrollo como ciudadanos y productores de su propia existencia.

Esos jóvenes, que deberían tener una vida más normal o más regularizada, una vida de escuela, universidad o de relativa inserción laboral, aunque generadores, a veces, de

rupturas esperanzadoras, también son, como ocurre en Colombia y otros países acosados por problemáticas semejantes, centro de preocupaciones fundamentadas en las definiciones que cada sociedad se da para su continuidad. En ellas, es que puede leerse realmente la existencia o no de una voluntad mayoritaria por la construcción de una paz social, o una inclinación al auto-extermínio.

En una sociedad como lo es la colombiana, lo que determina la afirmación de la inexistencia de condiciones que pudiesen asegurar la convivencia pacífica de sus nacionales, es que el núcleo problemático no se ubica tanto en la carencia de condiciones materiales – objetivas-, como en la ausencia de disposiciones o condiciones subjetivas para permitir que esas condiciones materiales se dispongan. Esa y no otra es la razón fundamental de la violencia que, por momentos, parece tener toda la fuerza necesaria para arrastrarnos a todos hacia el abismo. Y, es la razón, también, de que en este estudio gane relevancia no sólo el estudio del sujeto, sino también, el de la subjetividad, dimensión del ser humano atravesada y marcada por la dominación y/o la opresión de que suele ser objeto.

Por ello, cabe en este punto, destacar el planteamiento hecho por Marcelo Urresti sobre la dominación:

La pregunta por el poder y la dominación en el seno de las sociedades contemporáneas se encuentra entre las más complejas que pueden formularse entre las ciencias sociales. La dominación involucra el poder en todas sus variantes y manifestaciones: en principio las formas del poder institucional al que podríamos llamar de derecho y, por lo tanto, constituido en mecanismos fundados en las instituciones, las normas y los procedimientos que regulan su funcionamiento; pero

también incluye las formas del poder fáctico o de hecho, que proviene de los recursos que algunos actores particulares o corporativos manejan para imponer sus puntos de vista, obtener nuevos recursos o definir reglas de juego que favorezcan sus intereses. Entre los primeros sobresalen las instituciones del Estado y sus poderes –el Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial-; pero también se incluyen los órganos derivados de ese poder instituido que operan desde la delegación en esferas decisivas de la vida social como la salud, la educación, la convivencia, la seguridad de los ciudadanos o la actividad económica. Entre los segundos se encuentra todo el arco de los actores particulares que se desempeñan en distintas áreas de la actividad social: los empresarios, los trabajadores, las organizaciones comunitarias y territoriales, las asociaciones civiles y religiosas, los órganos de representación colectiva que se agrupan por reclamos o luchan por intereses sectoriales, los medios de comunicación, todos ellos diferenciados internamente por sus escalas y competencias, por sus fortalezas relativas y sus capacidades de imposición o de veto, definiendo un terreno complejo de fuerzas y oposiciones, contrapesos y balanceos en los que tienden a imponerse aquellos que cuentan con los recursos más eficaces o concentrados en mayor proporción o aquellos que en paridad de fuerzas los utilizan del modo más oportuno y maximizador. (Margulis, 2011, pág. 23)

Podríamos considerar que los jóvenes no son tan ajenos a las múltiples formas de dominación que pesan sobre su existencia. Posiblemente, no sean muchos los que puedan construir una explicación estructurada y aceptable en términos de saber académico sobre el asunto, pero si, los que intuyen, casi siempre con mucha certeza, que sus padres y, por su conducto, ellos mismos, son objeto de injusticias que no pueden admitir como justificables

en ningún sentido y, para no pocos, la forma de responder a ello puede ser reventarse contra esa institucionalidad. Una primera expresión de ese reventarse, lo viven los mismos padres, como también los maestros y las maestras, en cuanto que ellos y ellas, también se les aparecen, a los jóvenes, como parte de ese andamiaje social que vehiculiza la dominación y que Urresti se permite explicitar. Por ello, es importante la diferencia que este hace entre dominación y opresión, cuando respecto de esta última afirma:

...Los que no participan de la dirección del proceso de dominación-, en términos genéricos, los dominados, no son necesariamente los oprimidos, aunque el castellano corriente conduce a pensar que los dominados ocupan de por sí ese lugar. Oprimidos son aquellos que en una situación de imposición que les resulta por completo injusta, deben obedecer lo que les mandan incluso en contra de sus intereses, integridad y voluntad, como sucede con los esclavos o los siervos. Distinto es el caso de los que no participan en la dirección de los rumbos generales y siguen –voluntaria o involuntariamente- lo que otros deciden para ellos, participando de algunos beneficios colectivos en claro pie de desigualdad: es la situación de aquellos que acompañan y se benefician con los cursos impuestos, aunque no se encuentren, en absoluto, en el timón del proceso y, más allá de su eventual vocación directiva, la delegan en otros más poderosos o preponderantes de los que sin embargo obtienen beneficios. ... (Margulis, 2011, pág. 24)

Y, concluye Urresti este apartado, señalando que: “*la dominación no es un proceso continuo ni cerrado*”, que el pensarla en términos absolutos, opresivos o despóticos, es un asunto, más bien teórico, porque ella está siempre abierta a contraposiciones que son

variables en fuerza, magnitud y eficacia, según sean los procesos que se desarrollen, de crisis o de cambios.

En este sentido y dadas las características de nuestra realidad, si se pretende actuar sobre ella para transformarla, esa distinción entre dominación y opresión que se patentiza permanentemente en procesos como el electoral de nuestras “democracias”, es preciso tenerla siempre presente en la perspectiva de un proceso de humanización como es el educativo, porque ello también puede contribuir, en la explicación causal de las múltiples violencias que han marcado nuestra existencia como república, y, nos permitiría enfrentarlas con mayores posibilidades de acierto, en la perspectiva de construir para ellas una solución duradera, que llegue hasta sus raíces.

Entre los estudios e investigaciones que, de distinto orden, se han realizado en el propósito de entender las causas de las violencias que han marcado nuestra vida nacional y, especialmente sus implicaciones sobre la niñez y la juventud, podría destacarse “No nacimos pa’semilla”. Una colección de relatos sobre las comunas populares de Medellín que estremeció a sus lectores, por la crudeza de sus revelaciones y que sería publicado apenas un año después de que se suscribiese la Convención mencionada antes... es un libro de crónicas en el que aparece la marginalidad desparramada, o mejor encaramada, sobre las comunas de Medellín, Colombia. Salazar da la voz a los marginados para tratar de penetrar lo más objetivamente posible en la problemática violenta de las bandas juveniles. En este libro que es una conmovedora mezcla de literatura de testimonio y reflexión sociológica, hablan los sicarios (...), las madres de los sicarios, los sacerdotes de los barrios donde viven los sicarios y los enemigos de los sicarios. Son crónicas que retratan una mentalidad juvenil a la que el Estado colombiano se ha negado a mirar y a considerar.

Volviendo hacia los planteamientos de Urresti, bien podríamos afirmar que esa expresión de absoluto desprecio por la vida, condensada en “no nacimos p’ semilla”, acusa que lo que ha pesado más sobre nuestra sociedad para hacer que los y las jóvenes desprecien la vida y estén tan dispuestos a rendirla, no ha sido por tener frente a ellos un horizonte de posibilidades que alienten la existencia, ni siquiera una promesa creíble de libertad, sino más bien, por la carencia de éstos y, la preeminencia de formas de dominación veladas, por los señuelos de la libertad que hacen ver las acciones y/o los pensamientos inducidos como propios, porque la opresión no se percibe, más que como un cierto malestar. Es que entre nosotros la dominación no ha sido, simplemente, un problema de concesiones que le permiten al otro, los otros, gobernar sin opresión, sino que, ha sido, en muchos casos, el efecto inevitable de las diferentes formas de opresión y, por ello, de violencias, ejercidas por esos otros para mantenerse como dominadores, controlando y utilizando todos los factores de poder que pudiesen viabilizar sus pretensiones.

Quizá contribuya al entendimiento de la situación que vivimos, estando a punto de cerrar un proceso trascendental para la vida nacional, como sería la terminación de una guerra interna de más de 60 años, tener en cuenta el aporte que, sobre el poder nos hace Manuel Castells:

El poder es el proceso fundamental de la sociedad, puesto que esta se define en torno a valores e instituciones y lo que se valora e institucionaliza está definido por relaciones de poder. El poder es la capacidad relacional que permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder. El poder se ejerce mediante la coacción (o la posibilidad de ejercerla) y/o

mediante la construcción de significado partiendo de los discursos a través de los cuales los actores sociales guían sus acciones. Las relaciones de poder están enmarcadas por la dominación que es el poder que reside en las instituciones de la sociedad. La capacidad relacional del poder está condicionada, pero no determinada por la capacidad estructural de la dominación. Las instituciones pueden mantener relaciones de poder que se basan en la dominación que ejercen sobre sus sujetos... La capacidad relacional significa que el poder no es un atributo sino una relación. No puede abstraerse de la relación específica entre los sujetos del poder, los empoderados y los que están sometidos a dicho empoderamiento en un contexto dado. (Castells, 2012, págs. 33-34)

En cuanto que las razones que dieron origen a la guerra que se pretende terminar tienen fundamento en una disputa por el acceso a la concreción de derechos fundamentales, como el de la propiedad para todos, sin los cuales la vida se coloca en el campo del azar, los individuos están exigidos a vivir permanentemente en una condición de confrontación que hace imposible la prevalencia de un orden de libertades en el que primen seguridades básicas. Esto, por supuesto, va siendo percibido y afrontado por las nuevas generaciones y va a determinar, en buena medida, sus relaciones con los demás.

El enfoque de derechos es condición fundamental de todos los propósitos

Luís Edo Pérez, dice que:

Dada la complejidad interna y los últimos significados del derecho a la educación, conviene comenzar por hacer algunas precisiones preliminares. La expresión “derecho a la educación” es usada, en realidad, para referirse a tres objetos diversos.

En primer lugar, se usa para hablar de un derecho a la educación en sentido literal. Este uso, como veremos adelante hace referencia al derecho a acceder al servicio de educación. En segundo lugar, también es posible hablar de derechos en la educación. Esta dimensión abarca todos aquellos derechos que deben ser respetados dentro de los procesos educativos, por ejemplo, el derecho al libre desarrollo de la personalidad, a fin de que las prácticas pedagógicas se adapten a los derechos humanos. En tercer lugar, con frecuencia se hace alusión a los derechos que se logran a través de la educación. (Pérez M., 2007, pág. 46 y ss).

Como bien lo especifica en sus programas la Secretaría de Educación del distrito, “El enfoque diferencial se enmarca en una perspectiva de derechos humanos y es la base para la construcción de modelos educativos sin exclusiones, que den respuesta a las distintas necesidades eliminando las barreras físicas, económicas, pedagógicas y actitudinales, y donde la diversidad es entendida como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorece el desarrollo humano.

Son principios del enfoque diferencial:

- *Reconocimiento del potencial de aprendizaje de cada estudiante,*
- *Reconocimiento de la diversidad,*
- *Equidad,*
- *Igualdad de oportunidades,*
- *Participación social.*

En el caso específico de los jóvenes en condiciones de marginalidad, lo primero que habría que decir es que esta marginalidad no los priva, ni los limita del derecho a acceder al

servicio educativo; pero, además, ellos y ellas tienen derechos en la educación que no pueden ser afectados por su alta condición de vulnerabilidad y, para lo cual, las prácticas pedagógicas deben ser las que se adapten, es decir, estén en concordancia con la particularidad de sus condiciones, lo cual remite, si es preciso, a una especificidad sujeta por sujeto. Y, también, como es lo que se propone el proyecto, esos y esas jóvenes tienen derecho a mejorar sus capacidades productivas en cuanto sea posible.

Alejandra Cerón destaca que los fundamentos conceptuales del derecho a la educación están estructurados en torno a dos ejes:

El primero, el del enfoque de derechos en educación que hace referencia al reconocimiento y la atención a la dignidad de las personas y a las diversidades de origen territorial y cultural en el marco de los derechos humanos; y el segundo, el de la política pública educativa que se concreta en los fines de la educación consagrados en la Ley 115 de 1994 y que deben ser realizados en los y las estudiantes.

En la articulación de estos dos ejes –dice Cerón- está la persona como sujeto de derechos, sujeto situado y diferenciado.

Ese es un presupuesto obligado para cualquier proyecto educativo y cobra relevancia por:

...la tensión existente entre un enfoque de carácter técnico administrativo que privilegia la consolidación de sistemas educativos soportados en la gestión mixta del sector público y el sector privado, basado en criterios de eficiencia y calidad derivados de la adopción de modelos de gestión considerados exitosos en el mundo

empresarial privado, con la argumentación de que el Estado es —demasiado grande, lento, burocrático y corrupto; y otro enfoque que entiende la educación como un derecho fundamental de las personas que debe ser garantizado por el Estado incluyendo una gestión orientada al fortalecimiento de la educación pública.

Esta tensión, continúa Cerón-

“ha marcado el diseño y la adopción de las políticas públicas en general, y educativas en particular, durante las dos últimas décadas, y ha generado radicales diferencias en los efectos producidos por su aplicación”. (IDEP, 2014)

En el ámbito mundial y en América Latina se han producido importantes aportes a esta discusión, y en Colombia se destacan los esfuerzos realizados en Bogotá para avanzar en la consolidación de políticas educativas con enfoque de derechos. El —Plan Sectorial de Educación 2004-2008: Bogotá una Gran Escuela: Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor dice en su presentación.

El objetivo central de este Plan es desarrollar una política educativa que responda a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente, que se proponga la vigencia plena del derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública...

(Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación, 2004)

Como la garantía de protección de los derechos por parte del Estado está relacionada en buena medida con los contenidos de la política pública, es apenas lógico que estos dos referentes deban ser tomados como punto de partida.

El enfoque de derechos en educación se ha venido construyendo de manera progresiva con aportes provenientes de diferentes sectores y con matices conceptuales y políticos. En este proceso se pueden distinguir, inicialmente, dos líneas de desarrollo: La primera tiene que ver con el planteamiento, no realizado, del liberalismo clásico que se construyó sobre los presupuestos de igualdad, libertad y fraternidad proclamados por los revolucionarios franceses: el liberalismo político, ligado a la construcción de regímenes democráticos, tuvo a la educación como un instrumento para el desarrollo del proyecto de construcción de identidad ligado al surgimiento de los estados nacionales modernos. En ellos, la educación debía contribuir al cumplimiento de la promesa de construir una sociedad de hombres libres e iguales, actuando sobre la desigualdad no natural, moral o política de la que hablaba Rousseau, para cumplir la meta de igualdad propuesta como fin social. Este fue el planteamiento básico que cobró forma en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, promulgada en 1948, que conecta con varios tratados internacionales posteriores, que plantean en distintos niveles el tema del derecho a la educación en un recorrido que se puede resumir entre la Declaración de los Derechos del niño (1959) y el Marco de Acción de Dakar del año 2000 que continuó la línea de pensamiento de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, aprobada en Jomtien, Tailandia, en 1990, la que sancionó y reforzó como principio educativo universal la idea de una —Educación Para Todos. Entre estos esfuerzos se destaca el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado en enero de 1966, que precisó los objetivos de la educación y señaló la obligación de los Estados de velar porque se garanticen los propósitos y objetivos expuestos en su artículo 13. Estos desarrollos se complementan con las Metas del Milenio proyectadas a 2015 y, más recientemente, con las Metas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos.

La segunda línea contiene una crítica a la visión liberal clásica de los derechos humanos, sobre todo en lo que tiene que ver con la responsabilidad del Estado respecto de su realización, ello por el no cumplimiento de esa perspectiva liberal, como lo atestigua la progresiva ampliación de las desigualdades. Esta segunda línea refuerza el surgimiento del enfoque alternativo de derechos que se ha venido consolidando como la segunda línea, que tiene como núcleo el rechazo al abandono de la idea del Estado como garante de derechos y la apertura a un enfoque de corresponsabilidades mediante el cual se han venido transfiriendo a la sociedad, más exactamente a la empresa privada, con criterio mercantil (es decir de regulación por el mercado), las responsabilidades que la visión clásica había depositado en él. En materia de educación esto ha significado desfinanciación y debilitamiento de la educación pública, regulación de la calidad por pruebas estandarizadas, mercantilización y consolidación de multinacionales educativas, desprofesionalización docente, consolidación de modelos gerenciales y administrativos de los sistemas y las instituciones educativas, adopción de políticas educativas fragmentadas, abandono de los principios de universalidad, gratuidad y obligatoriedad como responsabilidad del Estado, entre otros. (IDEP, 2014)

Omar Pulido (2015) en su estudio: “*Territorios de vida, participación y dignidad de niños, niñas y jóvenes*”, hace referencia a un proyecto realizado entre 2011 y 2013, también por encargo del IDEP, relacionado con las implicaciones ética, política y pedagógica que plantean la vulneración de derechos de los niños, las niñas y los jóvenes (NNJ).

Durante 2011, dice Pulido, se caracterizaron los territorios y formularon lineamientos pedagógicos para la construcción de redes de protección escolar en la interlocalidad sur del Distrito Capital. En 2012 continuó el proyecto con el objetivo de:

Implementar y validar lineamientos pedagógicos que posibiliten la consolidación de territorios y estrategias de activación de redes, como movilización social para la garantía y el goce efectivo de derechos en seis territorios de las localidades de Usme, San Cristóbal y Ciudad Bolívar. (Lozano, 2012, pág. 4)

Es importante anotar que esta investigación recogió antecedentes existentes en la materia, entre los cuales están el programa Gestión Social Integral (GSI) que incluyó una investigación adelantada en 2009 por la Secretaría Distrital de Integración Social, la Secretaría Distrital de Salud, la Unión Temporal Grupo Guillermo Fergusson y la Corporación Nuevo Arco Iris; el proyecto de investigación Ciudad Protectora para Niños y Niñas de la Primera Infancia, realizado por SavetheChildren y la Secretaría Distrital de Integración Social, con el objeto de crear orientaciones y herramientas pedagógicas para la acción, para la promoción de los derechos de infancia y la prevención de violencias; y el proyecto Caminos Seguros, adelantado por la Secretaría de Educación del Distrito entre 2004 y 2008 que produjo pedagogías, narrativas, cartografías y re-significaciones construidas desde los colegios para la protección y el cuidado de la infancia. (IDEP, 2014)

El proyecto Territorios de Vida, Participación y Dignidad de Niños, Niñas y Jóvenes definió como uno de sus principios orientadores la perspectiva territorial compleja:

...que entiende que la acción pedagógica se realiza con personas que tienen la misma ubicación socio-espacial y se relacionan en forma conflictiva, afirmando sus identidades y apropiando física y simbólicamente sus territorios (el corporal, la casa, la calle, el barrio, la escuela, la localidad, la ciudad). (Lozano, 2012, pág. 5)

En este estudio se destaca el propósito de analizar la situación de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes:

Pensando espacialmente las dinámicas sociales”, en la medida en que “el goce efectivo de sus derechos... tiene que ver con los contextos donde ellos se desenvuelven”, contextos tanto de las vulneraciones como de las condiciones que lo hacen posible. Lozano equipara la “contextualidad” a la territorialidad cuando asume que las vulneraciones a los derechos y las dinámicas que aportan a su garantía “se producen en territorios específicos” de la vida y de las relaciones que van “desde el propio cuerpo hasta el ecosistema, pasando por la habitación, la casa, la cuadra, el barrio, el parque, la escuela, la localidad, la ciudad, el país” (Págs. 11-12).

Lozano aborda la noción de territorio en términos de subjetividad, intersubjetividad, complejidad, conflicto e inestabilidad:

“Los territorios resultan en definitiva de una construcción social que adquiere diferentes significaciones de acuerdo con el sujeto individual o colectivo que lo vivencia, desde sus propias condiciones de poder, de ubicación social, de género, de edad, de etnia, etc.” De allí se deriva la territorialidad como “categoría de relación

que implica sujetos que la ejerzan”, relación que también es de conflicto y confrontación (Pág. 68).

Los derechos de los NNJ se agruparon en tres categorías: vida, dignidad, participación, “entendidos como el conjunto de dinámicas, condiciones y posibilidades a las que los NNJ, simplemente por estar vivos y pertenecer a la especie humana”, complementadas con “una mirada sobre la institucionalidad, en la perspectiva de identificación de instancias responsables de la garantía de esos derechos” (Pág. 17).

Hoy se desarrolla a nivel global un debate sobre los derechos de los jóvenes e igualmente sobre los derechos de la mujer. Ese debate se conjunta en el campo laboral en torno al problema de la precarización del empleo, tanto para los jóvenes como para las mujeres y, quedan planteados problemas sobre los cuales es necesario profundizar teniendo como un referente “los principios para el empoderamiento de las mujeres adoptados por la ONU que destacamos a continuación y que tienen igual valor para los jóvenes:

1. Promover la igualdad de género desde la dirección al más alto nivel.
2. Tratar a todos los hombres y mujeres de forma equitativa en el trabajo – respetar y defender los derechos humanos y la no discriminación-.
3. Velar por la salud, la seguridad y el bienestar de todos los trabajadores y trabajadoras.
4. Promover la educación, la formación y desarrollo empresarial, cadena de suministro y marketing a favor del empoderamiento de las mujeres.
5. Promoverla igualdad mediante iniciativas comunitarias y cabildeo.
6. Evaluar y difundir los progresos realizados a favor de la igualdad de género.”

El fenómeno de las pandillas juveniles:

Es una preocupación pública que ha movilizado a las autoridades de todo el mundo. Las ciudades, los gobiernos nacionales y los organismos internacionales han tratado de entender y responder a este fenómeno de manera apropiada. Sin embargo, esto no ha sido nada fácil. El debate sobre las pandillas juveniles constituye un desafío debido a la inexistencia de una definición común, a contextos específicos que limitan la transferencia del aprendizaje, y a la falta de consenso en cuanto a la mejor manera de responder. A pesar de estos desafíos, se ha logrado llegar a algunos acuerdos sobre cómo se debe pensar en las pandillas, dónde operan y qué se puede hacer para abordar el fenómeno de la mejor manera.

Para garantizar un nivel de entendimiento común, algunos países han destacado la distinción entre las pandillas juveniles y las organizaciones delictivas de adultos. Lo cierto es que, la frontera entre lo que se reconoce como pandillas juveniles y las bandas como formas de delincuencia organizada, es cada vez más difusa.

Tanto en Canadá como en los Estados Unidos, se tiende a diferenciar las pandillas juveniles o las pandillas en motocicleta, de los grupos de discriminación o ideológicos y las bandas exclusivamente de adultos. La vinculación de grupos de jóvenes con organizaciones delictuales dedicadas al narcotráfico, o, con los paramilitares, ha complejizado muchísimo en Colombia el mapa de los actores armados y, en especial, ha dificultado que se pueda hacer clara distinción entre organizaciones de la insurgencia, y organizaciones delictivas, como también en algunos casos, entre éstas últimas y las fuerzas regulares del Estado. Lo común es que de todas partes se persigue el reclutamiento de los jóvenes y que la precariedad de su vida, les induzca a buscar las opciones armadas.

Dada la complejidad de las pandillas juveniles y las diferencias en los objetivos, los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales han adoptado una serie de enfoques para abordar el tema. El papel de la investigación ha sido muy importante en el intento por comprender mejor cómo se forman las bandas y en el diseño de prácticas basadas en estudios e información fiable (Rosenblat, Pauls y Hornick 2005). Numerosos estudios llevados a cabo sobre las pandillas —así como sobre las motivaciones y los procesos de afiliación a estas— desde una amplia gama de perspectivas, incluyendo sociológicas y económicas, han ayudado a los investigadores a elaborar una tipología que identifica elementos comunes y demuestra la diversidad del fenómeno.

Por lo general, se entiende que las pandillas tienen:

- Una *carácter colectivo*, que se refiere al comportamiento delincual y criminal de los miembros de las pandillas, más allá de los actos que esos miembros hayan cometido como individuos (Klein et al. 2001).
- Una *asociación con la delincuencia*, que lleva a que muchos se refieran a las bandas como entidades criminales u organizaciones criminales.
- Una *dimensión juvenil* que hace diferencia con la adultez. (Organización Mundial de la Salud 2002: 35).

En la mayoría de los países que reconocen el fenómeno, las pandillas están formadas principalmente por hombres, aunque también hay mujeres que participan en ellas.

La afiliación a las pandillas se manifiesta con frecuencia a través de la utilización de: signos, tatuajes, colores, determinadas prendas de vestir y cierto tipo de lenguaje. A veces,

estos símbolos crean confusión respecto a cómo se percibe a los jóvenes que participan en las pandillas y cómo se determina su afiliación.

Las pandillas también pueden tener elementos relacionados con la identidad étnica, cultural o política. En algunos países —como Jamaica (Mogensen 2005: 229), España (Garrido 2007) y Nigeria—, las bandas están conectadas a las influencias políticas en curso y a la violencia, mientras que las clasificaciones según categorías étnicas o culturales son comunes en Estados Unidos y Canadá.

El carácter delictivo de las pandillas es cada vez más definido a lo largo de un continuo. En un extremo, es posible identificar a grupos de amigos que imitan a las bandas criminales, pero que no constituyen un peligro real para la sociedad; en el otro extremo del continuo están los grupos de pandilleros vinculados a la delincuencia organizada, que están conformados en gran parte por miembros adultos.

En Europa, los investigadores suelen evitar el término *pandilla* debido al riesgo de estigmatización y optan más bien por el término *grupo de delincuentes juveniles* (DYP) para referirse a «jóvenes que participan en actividades de delincuencia a nivel de grupo» (Sharp et al. 2006, pag. 1). Los investigadores han enunciado los riesgos de fortalecer a las pandillas mediante el trabajo de intervención; asimismo, se han referido a las diferentes formas de tipologizar a las pandillas y al tema del entendimiento común entre ellas, así como a las influencias culturales y de los medios de comunicación (Sharp et al. 2006: 1).

Para evitar la formación de pandillas y ayudar tanto a los jóvenes que las integran como a los que quieren alejarse de éstas, es importante comprender los factores de riesgo asociados a la afiliación.

Factores socioeconómicos, interpersonales y de la comunidad pueden animar a los jóvenes a unirse a las pandillas. La Organización Mundial de la Salud (2002: 35) identifica los siguientes factores de riesgo:

- Falta de oportunidades de movilidad social o económica en el contexto de una sociedad que promueve el consumo de manera agresiva.
- Debilitamiento del compromiso de los efectivos locales con la aplicación de la ley y el orden —corrupción y violencia dentro del aparato estatal encargado de ejercer la fuerza—.
- Interrupción de la escolaridad, combinada con bajas tasas de remuneración por el trabajo no calificado.
- Falta de orientación, supervisión y apoyo de los padres y otros miembros de la familia.
- Maltrato en el hogar.
- Presencia de compañeros que ya pertenecen a una pandilla.

Tabla I

<i>Factores de riesgo</i>	<i>Influencias externas</i>
Pobreza	Presión de los padres para que los jóvenes contribuyan al ingreso familiar
Falta de oportunidades económicas debido al bajo nivel de educación y a la alta tasa de desempleo	Presencia de miembros de la familia o amigos que pertenecen a una pandilla
Marginación social	Admiración de los compañeros por la cultura de pandilla
Problemas familiares	Violencia culturalmente arraigada como instrumento para la resolución de problemas
Falta de infraestructura para realizar actividades recreativas	Falta de un modelo o de otra figura de confianza —profesor, familiar, amigo— a quien se pueda acudir en busca de ayuda
Violencia causada por grupos rivales o miembros de mayor nivel	Desmotivación, en gran parte por pasar mucho tiempo en las calles

Fuente. El informe *Ni guerra ni paz* (Dowdney 2005: 87) distingue factores de riesgo externos.

Los jóvenes afiliados a las pandillas con frecuencia se ven envueltos en una *búsqueda de identidad* (Horta 2007), y pueden encontrar en estas agrupaciones a una *familia simbólica*. Los investigadores destacan la importancia de entender a los miembros de las pandillas como «actores sociales que surgen por la ausencia de oportunidades y que están en *busca de identidad*».

Aunque la composición de las pandillas puede variar en gran medida, los estudios que abordan el tema desde una perspectiva clínica observan que la afiliación a una pandilla responde a una necesidad básica de pertenecer y crear un sentido de *identidad*. El perfil de un joven pandillero a menudo se asemeja a una forma extrema de un típico adolescente que desafía la autoridad y necesita experimentar roles de adulto. *La falta de apoyo o de integración a la comunidad* ha sido citada en todo el mundo como una razón para que un joven forme parte de una pandilla. Un estudio realizado en Canadá en el 2004 descubrió que muchos miembros de pandillas tenían antecedentes de abuso y venían de barrios de bajo nivel socioeconómico, con bandas que actuaban como familias sustitutas y se hacían cargo de sus miembros (Hemmati 2006).

En Ciudad del Cabo, Sudáfrica, también fueron identificados los entornos familiares disfuncionales: violencia doméstica, consumo de drogas, miembros de la familia que son miembros de pandillas (Ward 2007). Por lo tanto, las condiciones socioeconómicas y la familia son el núcleo fundamental de los factores de riesgo, según organizaciones internacionales como la Organización Panamericana de la Salud (OPS). Hamel y Fredette (2006: 9) indican que los miembros de las pandillas de jóvenes que se unen a bandas dan gran importancia al grupo y lo consideran el único lugar que responde verdaderamente a su

necesidad de ser valorados, aceptados y unidos. Esta característica determina que las intervenciones en las pandillas sean particularmente difíciles.

El desmoronamiento de los mecanismos tradicionales de apoyo, la globalización y el desempleo también han sido vinculados a la afiliación a las pandillas. Las investigaciones han demostrado que las personas jóvenes que pertenecen a las pandillas no sólo provienen por lo general de familias disfuncionales, sino que también viven en enclaves urbanos caracterizados por la pobreza y poseen bajos niveles de educación. En la mayoría de casos, los jóvenes van en busca de protección, atención, educación, identidad y poder. Las pandillas proliferan en los lugares donde el orden social se ha desintegrado y donde existen formas alternativas de comportamientos culturales compartidos.

La experiencia del reconocimiento del otro en la educación

Un tema recurrente en los estudios sobre juventud es el de alteridad. No por obsesión de los analistas, sino porque aparece explícitamente formulado por los jóvenes, bajo la forma de lo otro o “el otro”. La otredad refiere casi siempre al “antagonista” o a la “alteridad radical”, y otorga, más allá de las diferencias –por ejemplo, socioeconómicas y regionales-, un sentimiento de pertenencia a un “nosotros”. La identidad es antes que nada una categoría de carácter relacional (identificación-diferenciación). Todos los grupos sociales tienden a instaurar su propia alteridad. La construcción simbólica “nosotros los jóvenes” instaura diferentes alteridades, de manera principal aunque no exclusiva, con respecto a la autoridad: la policía, el gobierno, los mayores, etc. (Reguillo, 2013, pág. 34)

Esteban Krotz (1994), por su parte, apoyado en las observaciones de C. Levy Strauss, sobre *“la inexistencia de motivos para suponer una correlación necesaria o incluso*

solamente predominante entre sencillez tecnológica o caza y recolección y capacidad de habla y del pensamiento rudimentario u orientado exclusivamente de modo utilitario.”, considera “bastante acertada la suposición de que la sociedad cazadora-recolectora, nómada, con su detallada y precisa observación de la naturaleza y sus desarrollados mecanismos sociales de cooperación y coordinación exigía y, al mismo tiempo impulsaba, una intensiva comunicación entre sus miembros” a pesar de las huellas, “escasas y casuales que quedan de todo ello”. Lo que obliga a “suponer también para aquella época de la humanidad” de “la existencia de una rica reflexión y creación intelectual” que “tal vez incluso se daba de manera más constante y con una participación mucho más general de lo que es el caso hoy en día en las sociedades llamadas desarrolladas.”

Tal reflexión—dice Krotz:

Se ocupaba también de un suceso no demasiado frecuente, pero que ocurría una y otra vez: el encuentro entre uno o varios miembros del grupo con miembros de otras comunidades humanas. Como lo documentan descripciones de este tipo de contactos de tiempos mucho más posteriores todavía, estas situaciones constituían en primer lugar un problema de orden cognitivo. Cuando los seres vivientes no pertenecientes al grupo propio, no eran vistos de antemano como monstruos ininteligibles, entonces había que aclarar si ellos o sus huellas eran de naturaleza humana. De acuerdo con las clasificaciones muchas veces testimoniadas a lo largo de la historia de tales contactos, podía tratarse aquí tanto de seres vivos infrahumanos, p.ej., de una variedad de animales especiales, como de seres supra humanos, tales como espíritus, demonios o dioses. El paso decisivo en esta reflexión consistía siempre en ver a otros seres humanos como otros...” (Krotz, 2012).

En el caso que nos ocupa se trata, para asumir una categoría ya posicionada en el ámbito institucional, de un sujeto situado y diferenciado que en el lenguaje utilizado en IDIPRON, se reconoce como “jóvenes en riesgo de calle y delincuencia”, porque en muchos de ellos, su territorio, es la calle, pero no cualquier calle, de un lugar céntrico, sino la calle de la periferia o de los extramuros, donde se reúne el parche o se dan los encuentros convenidos. Así pues, para los efectos de este trabajo, definimos sujeto y territorio como categorías interdependientes, que se determinan mutuamente.

Dice, por otra parte, Silvana Vignale que:

...una Pedagogía de las diferencias... afirma la singularidad, la diferencia y la alteridad, y se vuelve crítica de las pedagogías, sujetos o lógicas totalitarias que reducen las diferencias a estereotipos o “deber -ser”. Se parte de la idea de la educación como la respuesta que se da a los niños que nacen, los nuevos que llegan. (Vignale).

Problema que introduce la diferenciación entre “*nosotros*” – los adultos que ya formamos parte de este mundo y este orden- y, los “*otros*”- los niños, los que llegan a un mundo que les pre-existe-. ¿Cuál es la respuesta que “nosotros” damos a los “otros” que llegan?, ¿qué relaciones se establecen entre unos y otros? Se considera que para atender la diferencia se hace necesaria una apertura a una experiencia del “otro” que “implica, por lo tanto, cierta sensibilidad y expectativa que nos permita percibir la singularidad del otro como la nuestra; comprender que la subjetividad se constituye en relación. La cuestión educativa se vuelve ética en la medida en que la educación es responder o hacerse cargo de

los nuevos que llegan. Por eso se vuelve importante considerar que para una experiencia del otro –o para el cuidado del otro- es necesaria una experiencia de sí mismo – cuidado de sí-.

A propósito de la ética en la cuestión educativa , Foucault, indagado por el curso que, en el año de 1982, desarrollaba en el Colegio de Francia sobre la hermenéutica del sujeto, deja claro que su preocupación fundamental estuvo siempre centrada en el problema de las relaciones existentes entre el sujeto y los juegos de verdad, como prácticas de sí mismo, que han pasado de ser prácticas coercitivas a prácticas de autoformación del sujeto, prácticas de libertad, más que prácticas de liberación. Foucault entiende la ética como práctica reflexiva de la libertad que es su condición ontológica, aquello que se lleva a cabo en la búsqueda o en el cuidado de uno mismo; y es por ello que afirma:

Ocuparse de uno mismo ha sido, a partir de un determinado momento, denunciado casi espontáneamente como una forma de egoísmo o de interés individual en contradicción con el interés que es necesario prestar a los otros o con el necesario sacrificio de uno mismo. Esto ha tenido lugar durante el cristianismo, pero no me atrevería a afirmar que se deba pura y simplemente al cristianismo... La libertad individual era para los griegos algo muy importante – contrariamente a lo que comúnmente se dice, inspirándose más o menos en Hegel, de que la libertad del individuo carecía de importancia ante la hermosa totalidad de la ciudad –:"cuida de ti mismo"(Foucault, 2009).

Si el planteamiento de Foucault se hubiese quedado en este punto; es decir, si su preocupación se hubiese reducido al sujeto individual, tal planteamiento sería inadmisibles para la construcción de esta propuesta; pero Foucault va más allá. Veamos:

El cuidado de sí es ético en sí mismo: pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida en que este ethos de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros... El ethos implica también una relación para con los otros, en la medida en que el cuidado de sí convierte a quien lo posee en alguien capaz de ocupar en la ciudad, en la comunidad, o en las relaciones interindividuales, el lugar que conviene – ya sea para ejercer una magistratura o para establecer relaciones de amistad –. Y, además, el cuidado de sí implica también una relación al otro en la medida en que, para ocuparse bien de sí, es preciso escuchar las lecciones de un maestro. Uno tiene necesidad de un guía, de un consejero, de un amigo, de alguien que nos diga la verdad. De este modo el problema de las relaciones con los demás está presente a lo largo de todo este desarrollo del cuidado de sí.(Foucault, 2009)

Podemos presumir, apoyados en la experiencia acumulada por IDIPRON, que los docentes que allí se desempeñan, se mueven permanentemente frente al reto de hacer de esos jóvenes, que pasan por allí, sujetos que se ocupen de sí mismo con plena responsabilidad, en una lucha diaria acompañada por la incertidumbre tanto como por su saber, desdoblado, a veces, en intuiciones. Ellos buscan acertar en el trato y las orientaciones que dan a esos jóvenes que recogen en las calles, en un primer impulso para guarecerlos y brindarles algo de comida y techo, pero, enseguida, para buscar inducirlos a asumirse en su condición de sujetos. Quizás, lo que hacen estos licenciados, psicólogos, sociólogos, antropólogos, en fin, docentes y sus auxiliares, son esfuerzos, nunca suficientemente estimados por ambientar un nicho cultural, algo parecido a ese ethos, en algún momento invocado como un horizonte esperanzador para la nación que se previó con la nueva Constitución.

Cuando se lee con atención la propuesta que hace Touraine (Touraine, ¿Podremos vivir juntos?, 2006) sobre una “*Escuela del Sujeto*” que busque la emergencia de la subjetividad, no se puede menos que plantearse la búsqueda de puntos de conexión con el pensamiento de Foucault, de la misma manera que se hace, cuando se piensa en el sentido profundamente humanista del pensamiento marxista que otros pensadores como Marcuse, Gramsci, Fromm, supieron exaltar. Sin desconocer las indiscutibles diferencias sobre el devenir de sus ideas en el orden de lo político, el estudio de estos pensadores obliga a considerar que pensar en el otro, hacerlo objeto de cuidado, ocuparse de él, en cuanto está implicado en el propio ejercicio de la libertad, se constituye en condición característica de la pedagogía, en el sentido de un saber práxico y reflexivo sobre lo humano. Sin embargo, no es fácil hacerlo, al menos, no con el desprendimiento que implica irse más allá de sí, hacia la exterioridad del propio ser, sustraerse de la mismidad para dejar ser al otro como realmente otro.

En el proceso de recuperación del sujeto, de plantearnos la necesidad de una educación que propicie su emergencia, está la apuesta ética por la humanización que no transita solamente por los caminos de la subjetividad. No hay posibilidades de emancipación social, sin subjetividades capaces de incurrir, cada vez más, en prácticas de libertad hasta que esto se constituya en su manera de ser; pero, ello no es posible sino en la medida en que avanzamos en la constitución de sociedades autónomas, emancipadas. Los dos procesos son interdependientes.

Fals Borda hablaba de una sociología de la liberación, para lo cual reclamaba:

...la formación de una ciencia nueva, subversiva y rebelde, comprometida con la reconstrucción social necesaria, autónoma frente a aquella que hemos aprendido en otras latitudes y que es la que hasta ahora ha fijado las reglas del juego científico, determinando los temas y dándoles prioridades, acumulando selectivamente los conceptos y desarrollando técnicas especiales, también selectivas, para fines particulares”. Él propendió siempre, en sus trabajos teóricos y prácticos por “la utilización del método científico para describir, analizar y aplicar el conocimiento para transformar la sociedad, trastocar la estructura de poder y de clases que condiciona esa transformación y poner en marcha todas las medidas conducentes a asegurar una satisfacción más amplia y real del pueblo.(Fals B., 1987, pág. 17 y ss)

En ese sentido, Fals Borda estaba en completa sintonía con otros pensadores latinoamericanos que, desde esa misma época se comprometieron, bien con la elaboración de una “filosofía de la liberación”, o, con una “Teología de la liberación”, o bien, con trabajar por hacer la “Educación como práctica de la libertad”, que, dicho y explicado de otro modo, implicaba hacer una “Pedagogía del oprimido” que empieza por sustituir una concepción ingenua del analfabetismo, de soluciones puramente mecanicistas que esconden un miedo a la libertad, por una crítica humanista, que:

Se instaura como un proceso de búsqueda, de creación, de recuperación, por el alfabetizando, de su palabra, palabra que, en la situación concreta, objetiva, en la cual él se encuentra, le está siendo negada. En el fondo negar la palabra es algo más –es negar el derecho de decirla-. Pero, decir la palabra no es repetir una palabra cualquiera. En esto consiste el equívoco, peor aún, el sofisma de la concepción ingenua criticada”.(Freire, 1970)

Toda la metodología que acompaña este proceso, pasa por el desentrañamiento de esas subjetividades constitutivas de los “jóvenes de la calle”. Las estrategias que se ponen en juego, no tienen únicamente el propósito de recabar información, porque ellos no son, no pueden ser, los objetos a investigar, sino y ante todo, los sujetos que requerimos conocer para podernos plantear, con mayores posibilidades de acierto, unos haceres posibles en la perspectiva de su rescate e inclusión, para que dejen de ser lo que García Canclini llamó: “Diferentes, desiguales y desconectados”(García, 2004) ...

Eso es, a nuestro entender, lo que en el IDIPRON se ha estado persiguiendo todo el tiempo y, para ello, es preciso reconocer, en primera instancia, la pedagogía que inspira a los que allí fungen como educadores, porque sólo puede ser, desde ese reconocimiento que se podría decir algo serio respecto a los efectos que podría surtir el esfuerzo financiero que hoy compromete a la administración distrital. Es la puesta en juego del saber pedagógico que, a pesar del relegamiento de que se le ha querido hacer objeto, está ahí, como un acumulado de la humanidad que transita por las aulas, pero también por los demás espacios de la cotidianidad de nuestras vidas como seres humanos. La pedagogía como un saber hacer para aprender a ser con la advertencia del maestro o la maestra. Un saber, por ello, sobre la vida y en la vida.

Como bien enfatizan Frabboni y Pinto:

El actual orden de saber-discurso pedagógico es el resultado de una larga historia de reflexión que se desarrolló en los siglos con el alternarse y entramarse de distintas corrientes de pensamiento, cada una de las cuales (con su propia concepción del hombre y de la mujer, de la naturaleza y de la sociedad, de lo inmanente y de lo

trascendente) influyó en los varios modelos de educación-instrucción-formación y, por consiguiente, en los respectivos modelos de escuela.

A su turno, las diferentes concepciones del conocimiento, del mundo y de la cultura son fuertemente deudoras de específicos modelos pedagógicos, es decir, de específicas “teorías de la modificabilidad humana”. (Frabboni, 1996, pág. 15).

En este caso particular, estamos hablando de aportes como los de Enrique Dussel, Gustavo Gutiérrez y de Paulo Freire y otros que constituyen la pléyade de pensadores, activistas y herederos de aquellos que, entre los años 50 y 60 del siglo XX, van a desarrollar todo un movimiento de disenso e impugnación, primero en los Estados Unidos y luego en la Europa occidental que, inspirado en las vanguardias intelectuales y artísticas, implica una lectura crítica de la realidad que irradia hacia todos los campos de la existencia.

Se hacen evidentes, las contradicciones de determinados modelos económicos y sociales, pero sobre todo, culturales y educativos, y... surgen con fuerza instancias de radical redefinición del sistema formativo completo... En este alterado clima se inician y multiplican, a un tiempo, proyectos y programas de reconstrucción material, cultural y moral de un mundo que se presenta en pedazos. Se vuelve a discutir la cuestión de los derechos humanos (el derecho a la vida, a la salud, a la cultura, a la escuela, a la creatividad) y, sobre todo, la necesidad de garantizar tales derechos a quienes están privados de ellos: a los pueblos, grupos, personas, víctimas de discriminaciones sociales y culturales, constreñidos a vivir en condiciones de extrema pobreza, dependencia y explotación...” (Frabboni, 1996, pág. 15 y ss.).

Ese movimiento, asumido por la juventud, desembocará, primero, en formas inéditas de contracultura -los hippies, p.ej.- que manifiestan su oposición al sistema adoptando un estilo de vida inspirado en ideales comunitarios, anárquicos y libertarios de hermandad pacífica y humanitaria; luego, con el movimiento estudiantil de la Universidad de Berkeley que se extiende rápidamente por los estados Unidos y Europa,

Los jóvenes activistas comenzaron a actuar contra el riesgo de la guerra nuclear, contra la indiferencia y el conformismo de los poderes institucionales - y – encuentran camino para transformarse en un amplio movimiento político y social que actúa y se difunde fuera de los lugares tradicionales de la política...” (op.c.16). “en pocos años, la rebelión juvenil contra la sociedad burguesa se asocia con las instancias de reivindicación de todas las minorías así como también a las luchas de los movimientos tercermundistas y antiimperialistas de Asia, África y América Latina, confluyendo en una movilización de ideas políticas heterogéneas y estratificadas... A todo esto se agrega el amplio movimiento de auto transformación que tiene como protagonista al mundo católico y a su misma Iglesia. Es el papa Juan XXIII, quien signa el gran cambio: con el Concilio Vaticano II. (1962-1965).(Frabboni, 1996, pág. 17)

En este marco rico y heterogéneo, la impugnación de los años sesenta y setenta involucraba de lleno a la pedagogía, a la educación y a la escuela, denunciando su carácter ideológico, es decir, la función de reproducción y de reforzamiento de una ideología precisa –La capitalista y burguesa – que aquellas cumplían. La pedagogía, entonces, se implica de lleno en un proceso crítico reconstructivo general. Un proceso que la ve comprometida con la revisión de un proyecto formativo pero,

sobre todo, de un estatus de ciencia que “piensa” y “proyecta” la formación.”(Frabboni, 1996, pág. 18).

Entonces, Toda esa inconformidad con el nuevo orden mundial impuesto, que significaba la reorganización del capitalismo como sistema dominante después de las dos guerras que asolaron a la tierra en la primera mitad del siglo XX, necesariamente habría de derivar en la proliferación de ideas de liberación que, desde la filosofía, la sociología, la pedagogía, la psicología, la antropología y la teología darán cuenta del desarrollo de un pensamiento latinoamericano, que se anuncia, entre otros acontecimientos, en la apropiación de las tesis del Concilio Vaticano II en la CELAM de Medellín (1968)-.

El hecho, suficientemente demostrado y documentado de que somos seres diferentes y diversos, desautoriza a persistir en la realización de procesos educativos homogenizantes en cuanto que ello se constituye en flagrante violación de los derechos humanos reconocidos en la Declaración Universal de 1948 y que los estados han refrendado en sus propias legislaciones. La persistencia en tales desconocimientos, induce al cuestionamiento de los fines de la educación que se proclaman como un acuerdo universal y desvela que ella, más que a la búsqueda de la realización de un proyecto humanizador, está sirviendo a inconfesables intereses de dominación que niegan el derecho a la felicidad de los pueblos, en aras de una idea de desarrollo centrada en la acumulación y concentración ilimitada, por unos pocos, de los bienes naturales existentes y de la riqueza producida por la sociedad, privándose a los demás, que constituyen la inmensa mayoría de la especie, de los recursos básicos para su subsistencia.

En segundo término y en razón de lo anterior, este camino no concluye en la concreción de ese reconocimiento, porque siendo de hecho muy importante, él, por sí mismo, no asegura que los pueblos sean restituidos en sus derechos, haciéndose frágil y efímera su realización. Este camino va hacia la recuperación y el señalamiento, como una necesidad fundamental, del derecho de todos los seres humanos a pensar y luchar por concretar otro tipo de sociedad, no fundada en la explotación y miserabilización de su existencia. Y, sin ninguna duda, para avanzar hacia esa nueva sociedad es precisa otra educación y otro hacer científico, que tenga como fundamento la construcción y desarrollo de pedagogías de la alteridad que nos avancen hacia ese Otro, humano humanizado, que ya no fuimos nosotros.

Jóvenes:

Una preocupación fundamental

La referencia a las violencias que se ha hecho en las líneas precedentes y la forma como **los jóvenes**, inevitablemente resultan involucrados en ellas, nos permite llamar la atención, de manera muy especial, sobre esta parte tan importante de la sociedad que son los jóvenes y en quienes están puestas las expectativas de su continuidad y mejoramiento. Pero, también puede verse que estos, aunque son generadores de rupturas esperanzadoras, también pueden ser, como ocurre en Colombia y otros países acosados por problemáticas semejantes, centro de preocupaciones fundamentadas en las opciones que la misma sociedad en general tiene para asegurarles, como corresponde, una inserción plena en su vida social y productiva. Y, está visto que tal inserción tiene que sortear tanto los avatares del desarrollo económico, como del clima social construido por cada sociedad en razón de su desarrollo histórico. Es en ese sentido que el Plan de desarrollo “Bogotá Humana” ha

contemplado unos programas que se desarrollan tanto en el campo de la educación formal como de la educación para el trabajo y el desarrollo social.

Pero, los jóvenes tampoco permanecen impávidos ante la mirada del mundo adulto o la sociedad mayor. Ellos han sido importantes protagonistas de la historia del siglo XX en diversos sentidos. Ellos han dado sobradas muestras de que también se piensan, en lo que son y en lo que podrían ser. Su irrupción, como ya se dijo, en la escena pública contemporánea de América Latina data de la época de los movimientos estudiantiles de finales de los años sesenta. Aunque en ese entonces fueron más propiamente pensados como “estudiantes”, empezaba a ser claro que un actor social que tendía a ser visto con temor o con romanticismo y que había sido construido por una pujante industria cinematográfica como un “*rebelde sin causa*”², reivindicaba, a través de sus expresiones, una voluntad de participar como actor político. Se puede pensar que es, en ese sentido, que luego se afirmará que:

Los jóvenes existen más allá de las estadísticas que los reducen a un rango de edad, o de los aparatos de vigilancia y control que los reducen a comportamientos. Existen a través de la relación múltiple y mediada que una sociedad particular establece con sus miembros; a través de las representaciones que la sociedad elabora sobre los `buenos´ y los `malos´ jóvenes; existen a través del sistema jurídico político que les otorga un `lugar´ y les demanda unas prácticas; existen a través del discurso que el mercado elabora sobre y para ellos.” (Reguillo R. , 2000).

²Véase: Camus, Albert. “El hombre rebelde”. Edit. Losada. B.Aires. 2003.

Y, habría que precisar, también, que la problemática de la juventud, no deviene sólo de las particularidades de una nación. Hoy estamos en un mundo interconectado, que incide fuertemente en todos los procesos de subjetivación y construcción de identidad, principalmente de las nuevas generaciones. El desarrollo de las TIC, implica hasta cierto punto la superación de las distancias físicas y, con ello, posibilita la puesta en común de múltiples visiones, comprensiones y apuestas sobre nuestra existencia como humanos.

Se ha tratado, también, de definir la condición de la juventud, como etapa de la vida, desde tres perspectivas. (Plataforma Conflicto Urbano y Jóvenes (PCUJ), 2005, págs. 22-24) :

1) La primera de ellas reza:

...La juventud como una etapa de tránsito delimitada por dos procesos: uno de tipo biológico que prepara al individuo para asumir la reproducción social de la especie mediante la maduración de sus órganos genitales; y, otro, de carácter social, en el que se desarrollan ciertas habilidades sociales, se adquieren conocimientos y asimilan una serie de valores que le permiten al sujeto constituirse en un ser productivo, preparado para desempeñar diferentes roles sociales y una función dentro de la división social del trabajo.

Esta etapa está marcada por la subordinación al adulto debido a su experiencia y saber acumulados. Y, ello da lugar a una “*indulgencia o moratoria social*”, de la que se benefician fundamentalmente los jóvenes de las clases alta y media alta y que supone cierta permisividad frente a las normas y las exigencias del desempeño de roles y funciones asignadas socialmente a los adultos, lo cual le permite al joven crear vínculos con los de su

generación, diferenciándose del resto de la sociedad para desplegar su autonomía. Los jóvenes de los sectores subalternos, en cambio, tendrán que asumir tempranamente sus roles y responsabilidades como productores económicos. Los indígenas, por supuesto, responden a otro tipo de concepciones sobre la vida de las que derivan otras prácticas culturales.

2) La segunda, es una perspectiva que encuentra sus máximos exponentes en Mario Margulis y Marcelo Urresti, considera que en la condición de **juventud** intervienen dimensiones construidas social, cultural e históricamente. La juventud se asume como un estadio de la vida que se configura por diversos factores entre los que se cuentan: el carácter generacional; las relaciones sociales cotidianas que se dan en distintos marcos institucionales – la familia, la escuela, p.ej.- y en las cuales se reconoce esa pertenencia generacional asignando un lugar social culturalmente pautado; el capital temporal que indica que el joven dispone de un plus de tiempo considerablemente mayor que las generaciones precedentes existentes; la clase social que ubica al individuo en una estructura social marcando sus posibilidades de realización personal; el género que define las características sociales – comportamientos, actitudes, prácticas, roles, etc.- asignadas culturalmente a hombres y mujeres; la vivencia del cuerpo y la sexualidad en la que se hacen visibles no sólo signos del tiempo y el origen de clase, sino también, en la que se expresa la manera de estar en el mundo, de sentirse con más tiempo por delante, más distante de las enfermedades, la vejez y la muerte.

En la medida en que las sociedades no son homogéneas y que a su interior coexisten procesos que posibilitan la diversidad, la diferencia y la construcción de horizontes de sentido de vida distintos, no es posible enunciar la juventud como si fuera una entidad

genérica u homogénea y en consecuencia es preciso reconocer que existen distintas maneras de ser joven. **La juventud**, al ser un producto social es una condición que se construye y reconstruye en el devenir de las sociedades y en la interacción social.

3) La definición cronológica del joven constituye la tercera perspectiva. La variable etaria adquiere una connotación importante en el discurso jurídico porque establece la frontera para el tratamiento diferenciado de niños y adolescentes respecto al adulto, tanto en la judicialización de los casos de violación a la ley, como de defensa y protección de los derechos específicos de estas poblaciones... trasciende culturalmente la connotación del referente biológico al establecer diferencias respecto al lugar que el joven ocupa en la sociedad, pues a pesar del reconocimiento que este ha adquirido en el plano legislativo como sujeto de derechos subsisten posturas que subvaloran su papel como actor social, económico, político y cultural.

Una lectura desde nuestra propia realidad, recoge la idea de que:

La juventud es una construcción cultural relativa en el tiempo y en el espacio, pues cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta; las formas y contenidos de este proceso varían de una a otra. En este sentido, los contenidos que se atribuyen a la juventud dependen de los valores asociados a este grupo de edad y a los ritos que marcan sus límites.”(Escobar, 2003, pág. 49)

En nuestras sociedades – del llamado sur- por lo menos, esa pretensión de preparar a los hijos para las nuevas responsabilidades sociales, choca de frente con el reto que, para muchos padres implica, no sólo reconocerlas, sino poder asumirlas. Cómo se definen éstas y que tan legítimas pueden ser, es un asunto que se amarra a la biografía de los sujetos,

según la cual, la lectura de tales responsabilidades podrá abocar a disimiles posturas. No se trata simplemente de preparar a los hijos para que puedan asumir con solvencia las responsabilidades sociales, se trata de que las responsabilidades puedan ser reconocidas como tales. Y, ello no depende solamente de la voluntad de los sujetos, sino también, de si estos se sienten impelidos a asumirlas como propias.

Otra lectura, desde una realidad diferente como es la de Francia, dice que:

Las encuestas sobre la juventud muestran que, al margen de los medios cada vez más restringidos en que la familia prepara a la nueva generación para el ejercicio de responsabilidades sociales y la autonomía personal, la formación de los jóvenes es más y más caótica dentro de un grupo primario; hacen todo tipo de experiencias que no se integran entre sí, que se suceden o se yuxtaponen, como si cada individuo estuviera habitado por varios personajes. Viven varios tiempos, el del colegio o el liceo, el del grupo de pares o el de la sexualidad, en ausencia, la mayor parte de las veces, de un principio de integración de las diferentes experiencias. Se debilita la idea de un sometimiento progresivo a las normas de la vida social, tanto las de la profesión como las de la familia. La complementariedad clásica de la norma impuesta y la autonomía conquistada, la idea de que a través de la interiorización de las normas e incluso de las coacciones el individuo adquiere conciencia de su propia libertad (...), pierde fuerza al extremo de desaparecer. Algunos desean volver a dar vigor a la idea de ciudadanía: el individuo se hace libre, dicen, al identificarse con la comunidad de los ciudadanos libres... -pero- La personalidad en una sociedad que tiende a organizarse a partir del consumo, no tiene principio de integración...

(Touraine, 2006, pág. 61)

Sea lo uno o lo otro, lo cierto, lo que aparece para el joven, la joven hoy, es que la vida es un agite, un corre- corre, que parece sin sentido. Las normas un referente difuso porque no proyectan confianza, sino riesgo, dado que no hay equilibrio en ellas y lo que se advierte, por el contrario, es la presencia agresiva del desequilibrio, o, lo que es lo mismo, de su cuestionable legitimidad. Son legales si, pero deniegan su legitimidad en la medida en que son parciales, en que su interpretación se amaña. Para el joven de la calle, constituyen un reto. Aquel se debate entre el imperativo de su cumplimiento y la rebeldía a que convocan las injusticias que se profundizan. Para algunos, ello puede implicar la diferencia entre vivir o morir, otros, simplemente no pueden soportar ese régimen de iniquidad, si no están, casi que permanentemente, en un estado como de levitación, alticos del suelo, por eso la droga y, también, a veces, para tener el “valor” de hacer “lo que hay que hacer” en el momento oportuno. Por ello, no es raro que, de pronto, opten por el desconocimiento normativo o la abierta transgresión. Igual -parecen decir-, no hay tanto que perder.

Los niños con los que inicialmente trabajó IDIPRON eran aquellos integrados bajo la cualidad jurídica de situación irregular. Sin embargo, lejos de propender por un ejercicio punitivo, compasivo o represivo para transformar y prevenir ciertas características pre-delincuenciales, el proyecto institucional propuso un modelo de atención de puertas abiertas para distanciarse sustancialmente de aquellos recintos de protección, ocultamiento y encierro que operaban en la ciudad. Un primer fundamento que sostenía esta iniciativa era el conocimiento institucional de las experiencias de gaminos que habían estado reclusos en diferentes instituciones y que escaparon por las condiciones de encierro. El segundo fundamento fue el reconocimiento de que los infantes, no eran anormales ni criminales, evitando con

ello los nuevos dispositivos educativos de la reeducación, la psiquiatría, las teorías de Frederic Skinner y los estudios cognitivos conductuales de la Universidad de Harvard que fueron implementados en la institución psiquiátrica, penitenciarias y correccionales. Por último, el tercer fundamento era que los gamines no buscaban un segundo hogar que reprodujera condiciones de miseria, sino el respeto y apoyo a la opción por la libertad que habían elegido al vivir en la calle.” (Niñez, Juventud y Derechos -Una lectura situada-, 2014, pág. 33).

La cita que precede, bien sirve para ubicar y referenciar el origen de la idea que subyace al proyecto que nos ocupa. Se trata, como lo pretendieron entonces, de seguirle dando impulso a “*una innovación contrahegemónica que expulsaba el castigo de su apuesta*” mientras persiste en la idea de la libertad, como base de cualquier elección que pueda corresponderle a la persona, porque personas son quienes se hacen partícipes de este proyecto. Y, ¿si han tenido los arrestos para sobrevivir en las calles, porque no pueden tenerlos para seguir siendo ellos y ellas, los hacedores de sus vidas? O... ¿Quiénes son esos seres que deambulan por los espacios de la marginalidad, física y legal, cuya proximidad no puede menos que generar zozobras, temores, que saltan por los ojos de espectadores sorprendidos con su intempestiva presencia?

Ellos tratan de ser, ante todo, sujetos, no de otros, sino de sí mismos, seres que intentan “*ocuparse de sí*”, constituirse, desde sí y para sí; o que, por lo menos eso pretenden, a eso los impulsa su propia existencia. Basta verlos concurrir al espacio de IDIPRON. Allí llegan en busca de recursos. Necesitan el dinero para la subsistencia diaria y, por ello conceden a las exigencias que se les plantean, porque también necesitan encontrarse con otros, sus pares, porque todos necesitamos del reconocimiento que se da en el estar con otros, como

también en la disputa, que puede ser por los recursos, pero también, por señalar o ganar un lugar en el grupo. No se está de cualquier manera, porque la condición humana nos impulsa a estar de la manera en que nos sentimos cómodos, más o menos seguros, aceptados y/o acatados. Eso tiene que ver con la búsqueda de seguridades y en ello funciona también nuestro instinto animal.

En cuanto a lo educativo, la indagación que orientaría una acción pedagógica, sería: ¿Con que presupuestos tratan ellos de ocuparse de sí? ¿Podrá alguien hacerlo cuando no ha sido gobernado adecuadamente, cuando la ignorancia, de sí mismo y de las cosas que, en principio, nos domina, no ha sido superada? ¿Y, si admitiésemos que tal ignorancia no es carencia, sino llenura de algo que suple ese conocimiento necesario para uno ocuparse de sí, y que, por ello mismo, no se reconoce fácilmente cómo tal?

Ellos y ellas, p. ej., no encuentran mucha dificultad o remilgos para compartir la comida que traen o para hacerse partícipes. Del mismo plato y con la misma cuchara, uno a uno, van despachando el comiso con los del grupo o parche. Pero así, con la misma frescura que se da el compartir, de pronto, por algo que está pendiente por dirimir, se trenzan en duelo, a veces hasta con el precio de su integridad. Si su vida ha sido un azar desde el inicio, que deben aprender a sortear con el arrojo necesario para seguir estando ahí, mal podrían escabullirse de los momentos en los cuales se ven abocados a defender lo suyo o a cobrar porque el reconocimiento sea a lo bien. A fin de cuentas, es eso lo que les vale, para mantenerse allí, en su espacio relacional. En todo caso, ellos tienen que ocuparse de sí. El problema es ¿cómo?

En este marco, el proyecto pedagógico institucional propuso su más interesante práctica educativa: el autogobierno, a través de la consolidación de la llamada república de los muchachos. Entendida como el paso final del programa, esta operaba en la casa La Florida y permitía que el mundo de la infancia operara independientemente del de los adultos. El autogobierno era posible en tanto se lograba practicar una educación no bancaria en términos freirianos, es decir, una educación en la que no se llenara de conocimientos y condicionamientos al infante en beneficio de un sistema autoritario, sino en la que él decidiera autónomamente en beneficio de su propia experiencia. Desde esta perspectiva, el egreso del niño del programa de IDIPRON no significaba que la institución lo hubiera integrado a la sociedad, sino que él había iniciado una inserción crítica, es decir, que había vuelto a ella para aportar a su transformación. No es de extrañar, entonces, que con el paso de los años el instituto hubiera decidido que su equipo de trabajo estuviera especialmente conformado por egresados del programa. (IDIPRON, 2014, pág. 14).

Jóvenes, conflicto e inclusión social

En 2005 se publicó el trabajo “Jóvenes, conflictos urbanos y alternativas de inclusión”, como:

...un balance comparativo de cuatro estudios exploratorios sobre conflictos por territorios, conflictos por participación política y jóvenes realizados en zonas focalizadas de las ciudades de Medellín, Cali y Barrancabermeja y un sector ubicado entre los municipios de Soacha y Bogotá. (Plataforma Conflicto Urbano y Jóvenes (PCUJ), 2005, pág. 7)

Ese trabajo, que fue producto de investigaciones realizadas en el 2003, por iniciativa de la Plataforma sobre Conflicto Urbano y Jóvenes – PCUJ-, tuvo, en su revisión, tres preguntas orientadoras, teniendo en cuenta que la realización de los cuatro estudios correspondió a una apuesta común institucional para indagar sobre el mismo objeto: ¿por qué se privilegia el conflicto urbano y los y las jóvenes? ¿Cuáles son los referentes – problemas, teorías, conceptos, estrategia metodológica- que guían el proceso de investigación? ¿Cuáles son los principales hallazgos obtenidos en cada una de las ciudades en la identificación de las relaciones entre conflictos por territorio y jóvenes y conflictos por participación política y jóvenes? (Plataforma Conflicto Urbano y Jóvenes (PCUJ), 2005, pág. 7)

Algunos hallazgos que consideramos importantes destacar para este estudio, son los siguientes:

1. La población juvenil es uno de los actores más afectados por la exclusión y un actor protagónico en diversas expresiones de violencia en distintos ámbitos de la vida cotidiana;
2. Algunas experiencias de trabajo en contextos escolares y barriadas populares urbanas, al igual que testimonios de víctimas directas, dan cuenta de la vinculación voluntaria o forzada de la población juvenil al crimen organizado, las economías ilegales y los grupos guerrilleros y paramilitares que operan en el país.
3. La constricción de sus expresiones asociativas, estéticas y estilos de vida por parte de actores estatales y paraestatales;
4. El control indiscriminado mediante la aplicación de medidas de corte represivo implementadas por organismos de seguridad del Estado en las que se incurre en la

violación de los derechos humanos y la estigmatización y criminalización del joven, son otros tantos ejemplos que pueden citarse para ilustrar la participación de la población juvenil como víctimas y victimarios en la violencia social, política y simbólica que azota a Colombia. (Plataforma Conflicto Urbano y Jóvenes (PCUJ), 2005)

En la elaboración de los estados del arte se corrobora también la no neutralidad de las categorías empleadas para referirse al joven cuando al correlacionar el sujeto de análisis con la delimitación geográfica del objeto de estudio – barrios, comunas, localidades y zonas que por lo general no sobrepasan el estrato medio-bajo, se encuentra que términos como jóvenes en alto riesgo, infractores, delincuentes y menores se emplean preferiblemente para denominar a jóvenes de barrios populares clasificados en las estadísticas oficiales e identificados en el imaginario colectivo urbano como de alto riesgo o vulnerabilidad, peligrosos y violentos. Esta coincidencia es la que permite al PCUJ plantear que la percepción social del joven de sectores populares urbanos es la de un sujeto agresivo, violento y peligroso por la asociación que se hace con los contextos vitales en los que reside. (Plataforma Conflicto Urbano y Jóvenes (PCUJ), 2005, pág. 19).

Jóvenes: ¿de la calle, en la calle, por la calle?

Los niños con los que inicialmente trabajó IDIPRON eran aquellos integrados bajo la cualidad jurídica de situación irregular. Sin embargo, lejos de propender por un ejercicio punitivo, compasivo o represivo para transformar y prevenir ciertas características pre-delincuenciales, el proyecto institucional propuso un modelo de atención de puertas abiertas

para distanciarse sustancialmente de aquellos recintos de protección, ocultamiento y encierro que operaban en la ciudad. Un primer fundamento que sostenía esta iniciativa era el conocimiento institucional de las experiencias de gamines que habían estado reclusos en diferentes instituciones y que escaparon por las condiciones de encierro. El segundo fundamento fue el reconocimiento de que los infantes, no eran anormales ni criminales, evitando con ello los nuevos dispositivos educativos de la reeducación, la psiquiatría, las teorías de Frederic Skinner y los estudios cognitivos conductuales de la Universidad de Harvard que fueron implementados en las instituciones psiquiátricas, penitenciarias y correccionales. Por último, el tercer fundamento era que los gamines no buscaban un segundo hogar que reprodujera condiciones de miseria, sino el respeto y apoyo a la opción por la libertad que habían elegido al vivir en la calle. (IDIPRON, 2014, pág. 32).

Ellos tratan de ser, ante todo, sujetos, no de otros, sino de sí mismos, seres que intentan “*ocuparse de sí*” (Foucault, *La Hermenéutica del Sujeto* (Curso Collège de France 1981-1982), 2011), constituirse, desde sí y para sí; o que, por lo menos eso pretenden, a eso los impulsa su propia existencia. Basta verlos concurrir al espacio de IDIPRON. Allí llegan en busca de recursos. Necesitan el dinero para la subsistencia diaria y, por ello conceden a las exigencias que se les plantean, y, porque también necesitan encontrarse con otros, sus pares, porque todos necesitamos del reconocimiento que se da en el estar con otros, como también en la disputa, que puede ser por los recursos, pero también, por señalar o ganar un lugar en el grupo. No se está de cualquier manera, porque la condición humana nos impulsa a estar de la manera en que nos sentimos cómodos, más o menos seguros, aceptados y/o acatados. Eso tiene que ver con la búsqueda de seguridades y en ello funciona también nuestro instinto animal.

En cuanto a lo educativo, la indagación que orientaría una acción pedagógica, sería:
¿Con que presupuestos tratan ellos de ocuparse de sí? ¿Podrá alguien hacerlo cuando no ha sido gobernado adecuadamente, cuando la ignorancia, de sí mismo y de las cosas que, en principio, nos domina, no ha sido superada? ¿Y, si admitiésemos que tal ignorancia no es carencia, sino llenura de algo que suple ese conocimiento necesario para uno ocuparse de sí, y que, por ello mismo, no se reconoce fácilmente cómo tal?

Ellos y ellas, p. ej., no encuentran mucha dificultad o remilgos para compartir la comida que traen o para hacerse participes del mismo plato y con la misma cuchara. Uno a uno, van despachando el comiso con los del grupo o parche. Pero así, con la misma frescura que se da el compartir, de pronto, por algo que está pendiente por dirimir, se trezan en duelo, a veces hasta con el precio de su integridad. Si su vida ha sido un azar desde el inicio, si saben que deben aprender a sortear sus contingencias con el arrojo necesario para seguir estando ahí, mal podrían escabullirse de los momentos en los cuales se ven abocados a defender lo suyo o a cobrar porque el reconocimiento sea a lo bien. A fin de cuentas, es eso lo que les vale, para mantenerse allí, en su espacio relacional. En todo caso, ellos tienen que ocuparse de sí. El problema es cómo.

- En este marco, el proyecto pedagógico institucional propuso su más interesante práctica educativa: el autogobierno, a través de la consolidación de la llamada república de los muchachos. Entendida como el paso final del programa, esta operaba en la casa La Florida y permitía que el mundo de la infancia operara independientemente del de los adultos. El autogobierno era posible en tanto se lograba practicar una educación no bancaria en términos freirianos, es decir, una educación en la que no se llenara *de* conocimientos y condicionamientos al infante en beneficio de un sistema autoritario, sino en la que él

decidiera autónomamente en beneficio de su propia experiencia. Desde esta perspectiva, el egreso del niño del programa de IDIPRON no significaba que la institución lo hubiera integrado a la sociedad, sino que él había iniciado una inserción crítica, es decir, que había vuelto a ella para aportar a su transformación. No es de extrañar, entonces, que con el paso de los años el instituto hubiera decidido que su equipo de trabajo estuviera especialmente conformado por egresados del programa

Solidaridades, rivalidades, parcerías

¿Por qué los jóvenes, estos jóvenes de la calle, asumen comportamientos que los hacen ver diferentes, comportamientos emocionales que expresan solidaridades, pero también rivalidades fuertes, parcerías?

Según Alfonso Torres C., (2013, pág. 113 y ss), en su análisis de la “comunidades emocionales”, Maffesoli considera que el individualismo eclipsa toda la reflexión contemporánea, encontrándonos confrontados con una especie de doxa que goza de una amplia aceptación y que disfraza o niega las nuevas formas sociales que se elaboran en nuestros días. “Como si las categorías” que nos han servido para analizar la sociedad estuvieran completamente saturadas y el individuo no tuviese ya la sustancialidad que le han reconocido por lo general los filósofos desde los tiempos de las luces”. Y, más bien, propone acudir a la idea de “persona”, o máscara, que puede ser cambiante y que, sobre todo, integra una variedad de escenas y de situaciones que sólo tienen valor para ser representadas en grupo. Él afirma:

Las grandes características atribuidas a estas comunidades emocionales son el aspecto efímero, la “composición cambiante”, la inscripción local, “la ausencia de

organización”(Maffesoli; 1990:38)... la conexión entre la emoción compartida y la comunalización abierta es precisamente la causante de esta multiplicidad de grupos, que acaban constituyendo una especie de vínculo social, en definitiva, bastante sólido. Se trata aquí de una modulación que, cual un hilo rojo que recorriera el cuerpo social, no es por ello, menos permanente. Permanencia e inestabilidad: tales son los dos polos alrededor de los cuales se articulará lo emocional en las sociedades contemporáneas.”(Torres C, 2013, pág. 115)

La precariedad del empleo de los jóvenes.

Antes de entrar a conocer las características de la precariedad laboral juvenil, conviene precisar que, aunque el fenómeno que sufren los y las jóvenes tiene, indudablemente, características y especificidades propias de un colectivo en transición a la fase adulta, no se puede realizar una lectura separada del fenómeno de precariedad laboral que sufren otros colectivos o grupos sociales. Más bien al contrario. Resulta imprescindible comprender qué está sucediendo en nuestra sociedad, en su campo laboral como mercado de trabajo, para comprender con más precisión qué está ocurriendo entre los y las jóvenes. Por tanto, no se puede separar la problemática que sufre la juventud de la que puedan sufrir las mujeres, las personas mayores de cuarenta y cinco años o los/as parados/as de larga duración.

Otro aspecto que conviene tener en cuenta es que no todo el colectivo joven sufre la precariedad laboral, ni todos los que la sufren, la soportan del mismo modo. Evidentemente la juventud, como segmento de la población ya hemos dicho, no es homogénea. Y por tanto cuando nos referimos, por economía del lenguaje, a los y las jóvenes, realmente estamos hablando de una mayoría de jóvenes que tienen graves dificultades para la inserción laboral y que además pueden ver agravada esta situación por ser mujeres, personas con

minusvalías, ex presidiarios/as, drogodependientes, jóvenes en riesgo social, jóvenes de otras minorías étnicas. En el otro extremo se encuentran aquellos jóvenes, cuya situación familiar, social y económica, les permite acceder al mercado de trabajo con facilidad y con unas buenas condiciones iniciales de trabajo.

Por último, conviene recordar el contexto internacional más próximo en el que hay que analizar nuestra realidad más inmediata. El mercado de trabajo está profundamente afectado por la política económica que se impulsa en cada país y, ésta, por el modelo económico que prevalece. Un modelo fundado en la maximización de la ganancia y no la cobertura de las necesidades fundamentales de todos y todas, por ser un modelo mezquino, excluyente y, por ello, criminal, no considera que el trabajo, sea la fuente principal de ingresos de la infinita mayoría de las personas en cualquier sociedad sujeta a dicho modelo. Allí la ganancia se abona con la sangre de los millones de personas que sucumben ante la lógica de una economía que se nos presenta con toda la apariencia de un conocimiento científico, pero, no para decir de la necesaria relación que debería existir entre los bienes producidos por una determinada sociedad y la forma como ellos se distribuyen para atender a las necesidades fundamentales de su miembros, sino, para darle visos de normalidad y hasta de conveniencia para todos a lo que se constituye en la situación privilegiada de unos pocos.

Juventud vulnerable en la agenda pública nacional³

Por: Claudia M. Moreno.

³ Resumen Documento Elaborado por Claudia M. Moreno Ojeda como parte de su producto para el Convenio 546 de 2014. Para ver información completa ver: ANEXOS, Juventud vulnerable en la agenda pública nacional.

El tratamiento de la juventud en las políticas públicas en Colombia es de reciente data. Solo en los últimos 15 años ha emergido el desarrollo político y conceptual de la juventud, en paralelo con la emergencia de políticas de derechos de segunda generación y con enfoque diferencial y de territorio.

El presente documento aborda el panorama general a nivel nacional de las políticas públicas de juventud, así como del lugar que ha ocupado este sector poblacional en los últimos planes de desarrollo y sus correspondientes ejecuciones. A partir de esto, se presenta el escenario distrital para hacer un balance de la emergencia de políticas públicas y programas de juventud en el distrito, con énfasis en el concepto de vulnerabilidad y atención al “riesgo de violencia y delincuencia” relacionado con el Convenio 546 de 2014 que nos cita.

El panorama nacional

La aparición de las agendas de juventud a nivel nacional es relativamente reciente y han estado a cargo de varias instituciones: en 1990 se creó la Consejería Presidencial para la Juventud, la mujer y la familia; en 1994, se creó el Viceministerio de la Juventud, adscrito al Ministerio de Educación Nacional. Posteriormente, en 1999, por medio de la Resolución 846 de la Defensoría del Pueblo se creó la Defensoría Delegada para los derechos de la Niñez, la Juventud, la Mujer y los Ancianos. En el año 2000 se sustituyó el Viceministerio de la Juventud por el Departamento Administrativo de la Presidencia de la República con el Programa Presidencial para el Sistema Nacional de Juventud – “Colombia Joven”. Esta entidad fue creada por el Decreto número 822 del 2000 en donde se establecía como su

objetivo misional el “fijar políticas, planes y programas que contribuyan a la promoción social, económica, cultural y política de la juventud” (Presidencia de la República; Decreto número 822 de 2000)

En las políticas públicas nacionales se ha venido consolidando un enfoque de derechos, instaurado en el marco constitucional de Colombia desde la promulgación de la Constitución de 1991. A partir de este momento se destacan la Ley 375 de Julio 4 de 1997 “Por la cual se crea la Ley de la juventud y se dictan otras disposiciones”, y la Ley Estatutaria 1622 de 2013, “Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones”. Estos dos marcos legales coinciden en el fomento a la participación, la equidad entre géneros y la justicia social, como marcos significativos.

Ley 375 de 1997 estipulaba que el Estado garantizaría el apoyo en la realización de planes, programas y proyectos que tengan como finalidad la vida, la paz, la solidaridad, la tolerancia, el bienestar social, la justicia y la formación integral de los jóvenes (Congreso de la República: Ley 375 de 1997). En esta ley se establecían como derechos a ser garantizados para la juventud el tiempo libre, la educación, el libre desarrollo de la personalidad y la cultura. Se introduce la perspectiva de género para generar acciones que tengan como fin la equidad entre ellos.

La Ley Estatutaria 1622 de 2013 se define como la Ley de ciudadanía juvenil, entendiéndola como “La condición de cada uno de los miembros jóvenes de la comunidad política democrática; y para el caso de esta ley implica el ejercicio de los derechos y deberes de los jóvenes en el marco de sus relaciones con otros jóvenes, la sociedad y el Estado. La exigibilidad de los derechos y el cumplimiento de los deberes estará referido a

las tres dimensiones de la ciudadanía: civil, social y pública.” (Congreso de la República. Ley Estatutaria 1622 de 2013:1). Para la garantía de estos derechos se establece el desarrollo de un Sistema de Alertas Tempranas que permita prevenir crímenes contra los jóvenes y asegurar acciones de protección oportunas, así como el reconocimiento de derechos en el ejercicio de la ciudadanía juvenil que permita a los jóvenes la realización de su proyecto de vida en condiciones de igualdad (Congreso de la República. Ley Estatutaria 1622 de 2013:9).

De la ley 375 de 1997 a la Ley Estatutaria 1622 de 2013 no sólo cambió el rango de edad en el que se enmarca la juventud, de 14-26 años a un rango de 14 a 28 años, sino que se posicionan nuevas perspectivas. De esta forma, por ejemplo, el enfoque de derechos humanos de la Ley Estatutaria 1622 de 2013 amplía la concepción de los derechos que habían sido contemplados en la ley 375. Ley Estatutaria 1622 se guía hacia la igualdad y universalidad en el acceso a derechos y de integración social. Se busca que las acciones en pro de estos objetivos se fundamenten en criterios de acceso, permanencia y sostenibilidad. Además, se introduce el enfoque de la seguridad humana que entiende la promoción de la convivencia y la paz en relación con la garantía de condiciones mínimas que aseguran la convivencia.: “Bajo el cual se busca garantizar unas condiciones mínimas básicas que generen seguridad emocional, física, psicológica, de las personas y las sociedades y asegurar la convivencia pacífica en cada territorio.” (Congreso de la República. Ley Estatutaria 1622 de 2013:2).

La ley estatutaria 1622 de 2013 también fortalece una perspectiva territorial, entendiendo al territorio como una construcción colectiva de los jóvenes en tanto sujetos sociales “que habitan y usan espacios que construyen con otros sujetos sociales, son

reconocidos como agentes con derechos pertenecientes a un territorio corporal y físico donde construyen colectivamente y de manera consciente y diferencial entornos simbólicos, sociales y ambientales” (Congreso de la República. Ley Estatutaria 1622 de 2013:4). Esta perspectiva se encuentra también planteada en el Plan de Desarrollo “Prosperidad para Todos” 2010-2014, que establece como necesario el diseñar una estrategia vinculante a nivel territorial para enmarcar los diagnósticos, las metas, las líneas de base, los instrumentos de medición y la focalización del gasto público social en infancia y adolescencia (Departamento Nacional de Planeación, Plan Nacional de desarrollo 2010-2014. Tomo I: 344).

De las agendas que permanecen subrayamos la participación juvenil. Desde la Ley 375 de 1997 se reconoció en el artículo catorce como condición esencial para el ejercicio de la convivencia, el diálogo, la solidaridad y para que los jóvenes sean protagonistas de su propio desarrollo y proyecten su “capacidad renovadora” al desarrollo del país. Esta ley propuso la conformación de los Consejos de Juventud que ha estado a cargo en los últimos años del Programa Presidencial Colombia Joven, entidad que además se encargó de la creación de las Comisiones Accidentales para la Juventud en la Cámara de Representantes y Senado de la República.

En términos de la juventud en situaciones de vulnerabilidad y en las acciones de discriminación positiva que buscan mitigarlas, la Ley 375 de 1997 promulga que el Estado dará trato especial y preferente a los y las jóvenes que se encuentren en circunstancias de debilidad y vulnerabilidad manifiesta con el fin de crear condiciones de igualdad real y efectiva. Este trato preferente se establece especialmente para quienes viven en condiciones de extrema pobreza e indigencia, en los centros urbanos, tienen alguna discapacidad o

quienes hacen parte de las comunidades afrocolombianas, indígenas y raizales (Congreso de la República; Ley 375 de 1997: Artículo 6). Además, en su capítulo seis, cuando se refiere a las políticas de promoción social, señala la necesidad de “Impulsar programas de reeducación y resocialización para jóvenes involucrados en fenómenos de drogas, alcoholismo, prostitución, delincuencia, conflicto armado e indigencia” (Congreso de la República; Ley 375 de 1997: Capítulo 6).

En concordancia a este punto se han generado documentos de política pública como el CONPES 173 de 2014 “Lineamientos para la generación de oportunidades para los y las jóvenes” y la Ley 429 de 2010 “Por la cual se expide la Ley de formalización y generación de empleo”. Estas políticas incluyen dentro de sus objetivos el promover el capital social y la recuperación de la confianza como factores para la minimización de las condiciones de vulnerabilidad, impulsar la generación y ampliación de capacidades y competencias de los adolescentes y jóvenes a través de la formación y mejorar el tránsito de los jóvenes al mundo laboral en condiciones dignas y decentes (Consejo Nacional Político Económica y Social; 2014:14).

En la ley estatutaria 1622 de 2013 de Ciudadanía Juvenil se establece que es necesaria la reducción de las desigualdades para llevar a cabo el pleno desarrollo del proyecto de vida en condiciones de plena garantía de derechos, igualdad e integración social. Para esto se adopta una perspectiva diferencial según condiciones de vulnerabilidad, discriminación, diversidad étnica, cultural y de género. En referencia a los jóvenes en conflicto con la ley, se establecen políticas de segunda oportunidad en condiciones de igualdad y no discriminación y se promueven medidas de promoción de derechos mediante la implementación del “programa de servicios amigables de justicia para jóvenes con énfasis

en promoción de los Derechos Humanos y conocimiento de los derechos en el marco de infracciones a la ley penal” (Congreso de la República. Ley Estatutaria 1622 de 2013:12).

Estas acciones se dan en concordancia con el Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, por las que se implementó el Sistema Responsabilidad Penal Adolescente basándose justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño causado por jóvenes en conflicto con la ley. En materia de responsabilidad penal para adolescentes este código estipulaba un proceso “de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral. “ (Ministerio de Protección Social: 2006, Código de Infancia y adolescencia: Artículo 140, pg 69) No obstante, el informe de la Comisión de Evaluación del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, integrada por entidades como Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo y el Observatorio del SRPA de la Universidad Nacional de Colombia, señala que la aplicación del SRPA ha mostrado una serie de inconsistencias que obedecen a los vacíos en la ley respecto a por ejemplo al ente rector del sistema o a la definición de una fuente de financiación, o a la interpretación discrecional de aspectos de la misma.

Igualmente se señala la carencia de programas de capacitación especializada para todas y todos los funcionarios que hacen parte del Sistema, los limitados recursos económicos asignados, aspecto que se hace crítico en relación con la insuficiencia de espacios físicos en donde puedan llevarse a cabo detenciones preventivas y donde puedan ejecutarse las sanciones. En cuanto a la justicia restaurativa como aspecto crítico se identifica la escasez de reflexiones pedagógicas y programas de prevención y servicio comunitario al interior del Sistema que permita trascender las sanciones de privación de libertad: “En la actualidad se viene implementando una aplicación intensiva de la privación de libertad y de libertad

asistida y no se ha desarrollado una oferta de programas concebidos desde la justicia restaurativa que contribuya a una reflexión pedagógica del delito y por consiguiente, a la reintegración social de los y las adolescentes que ingresan al sistema, sumado a lo ya señalado sobre la aplicación mínima del principio de oportunidad y del servicio comunitario que es la sanción menos utilizada por los y las jueces” (Comisión de Evaluación del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes; 2011:15).

La comisión enumera varias recomendaciones para la implementación en el SRPA de un modelo que asegure la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño en un proceso con carácter pedagógico, especializado y diferenciado, alternativo del internamiento institucional. Se sugiere, entre otras, la capacitación de los guías y los diferentes actores procesales del sistema; la formulación de un proceso de acompañamiento al joven hasta su reinserción social y en dónde la institución se convierta en un centro de referencia al que este puede acudir permanentemente; y el involucramiento de los padres o representantes legales de los jóvenes en el proceso: “Esta propuesta debe ser entendida de manera integral, es decir no basta con que haya un lugar y un mediador y se firme un acuerdo. Se trata de que el proceso de acompañamiento al adolescente vaya hasta su reinserción social y que el adolescente cuente con un centro de referencia al que pueda acudir incluso diariamente cuando sienta una crisis, o esté desmotivado o no pueda alcanzar los objetivos del acuerdo” (Comisión de Evaluación del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes; 2011:26-27).

En informe de seguimiento a la implementación de la Ley Estatutaria de Ciudadanía Juvenil elaborado por la Procuraduría General de la Nación se señala que para la garantía del derecho al trabajo, la inclusión social y la continuación del proyecto de vida de las y los

adolescentes sancionados penalmente se debe “impartir directrices precisas para favorecer el ingreso de esta población al sector productivo de la sociedad como un derecho y no un simple entrenamiento en un oficio mientras se cumplen la respectiva sanción.”

(Procuraduría general de la Nación; 2015: 610). En las recomendaciones generales también se propone además de adoptar medidas eficaces que procuren la reintegración social de las y los adolescentes sancionados penalmente, contar con programas de prevención diseñados para el aprovechamiento del tiempo libre.

El marco legal enunciado se ha traducido en ejecuciones concretas en los planes de desarrollo nacional y distrital. Al revisar el Plan de Desarrollo 2006-2010 “Estado comunitario: desarrollo para todos”, se enuncian nueve dimensiones especiales del desarrollo entre las que se encuentran la equidad de género, la cultura y el desarrollo y la juventud (Departamento Nacional de Planeación, Plan Nacional de desarrollo 2006-2010; Capítulo 7). Aquí se enuncia que la política de juventud debe reconocer a los jóvenes “como un elemento activo en la participación política de la vida nacional y como un grupo clave para la generación de una sociedad democrática con un mayor grado de equidad y de armonía” (Departamento Nacional de Planeación, Plan Nacional de desarrollo 2006-2010; Capítulo 7, tomo II-pp 449). Con esta perspectiva, se proponen acciones de fortalecimiento del Sistema Nacional de Juventud coordinado por el Programa Presidencial Colombia Joven y se desarrollará una estrategia nacional de productividad juvenil en articulación con las alcaldías, gobernaciones y entidades del orden nacional. Asimismo, se propuso la prevención de la criminalidad juvenil como parte de su agenda de consolidación de la política de seguridad democrática, considerándola una medida de protección a la población

vulnerable y concentrándose en sus efectos más que en sus causas (Departamento Nacional de Planeación, Plan Nacional de desarrollo 2006-2010. Tomo 2:697).

En términos presupuestales el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 “Estado comunitario: desarrollo para todos”, asigna a las dimensiones de desarrollo enunciadas el 4,57% de las transferencias estatales centrales, porcentaje un total \$58.804.106 millones de pesos constantes asignados del presupuesto nacional. La inversión total de los sectores de acción social y protección social es de \$31.783.348 de pesos de las asignaciones centrales. Y específicamente la dimensión “juventud” recibe 4476 millones de pesos constantes para la ejecución de sus programas en cuatro años, lo que representa tan sólo un 0,005% de los recursos.

El Plan de Desarrollo “Prosperidad para Todos” 2010-2014, correspondiente al primer mandato de Juan Manuel Santos, se caracteriza por darle un mayor espacio de juventud. Se elaboran algunos diagnósticos entre los que se incluyen problemas como el embarazo adolescente y el consumo de sustancias psicoactivas, temas recurrentes en el planteamiento de distintas políticas públicas, además de la violencia Intrafamiliar, el maltrato y el abuso sexual. Se señala en además la inexistencia de un sistema de información nacional consolidado que integre los diversos sistemas de información y que facilite análisis diferenciales y situados. Esta preocupación por la falta de una base de datos completa en materia de juventud que sirva como base a la hora de planear acciones estatales se encuentra presente hasta la actualidad al nivel nacional y distrital

De acuerdo al Plan Plurianual de Inversiones 2011-2014, para el objetivo “Igualdad de oportunidades para la prosperidad social” son asignados desde el nivel central un 27,6% de

los recursos y específicamente para el programa de niñez, adolescencia y juventud son asignados 4.431.889 millones de pesos constantes, que en términos porcentuales se traducen en un 2,27% de las asignaciones centrales, siendo estas asignaciones las únicas contempladas para la ejecución de sus programas aun cuando se establecen criterios de corresponsabilidad. Este aspecto cambia en el plan de desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país” del segundo mandato de Juan Manuel Santos, en donde se propone establecer “Alianzas para el Desarrollo entre actores estatales, privados, de sociedad civil sobre una agenda compartida de interés público para ampliar el impacto de cada una de las acciones” (Departamento Nacional de Planeación, Plan Nacional de desarrollo 2010-2014).

No obstante, en este plan de inversiones no existe un rubro específico de juventud, sino que se incluyen en las estrategias transversales de Movilidad Social y Seguridad, justicia y Democracia para la Construcción de la Paz, programas de atención y asistencia integral a la infancia, la adolescencia, la juventud y sus familias. En el plan de inversiones estos programas de asistencia integral no tienen un presupuesto claro determinado, como si lo tienen otros de cada estrategia transversal. En este plan de desarrollo también prevalece en las asignaciones de nivel central el sector de seguridad y defensa con \$59.098.492 millones de pesos, frente al de acción social que cuenta con \$9.889.440 millones de pesos.

Instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) señala que el gasto explícito en primera infancia, infancia, adolescencia y juventud creció 25% en términos reales entre 2005 y 2011, al pasar de 3,9 a 4,8 billones de pesos constantes de 2005; aunque entre 2009 y 2011 se disminuyó en un 5,7%.; “A pesar de este comportamiento creciente, el gasto explícito en primera infancia, infancia, adolescencia y juventud nacional ha disminuido como porcentaje del Gasto Social del Gobierno Nacional,

al pasar de 17,9% en 2005 a 15,1% en 2010. Esto se debe a que el crecimiento de su monto ha sido más lento que el del Gasto Social total, el cual ha aumentado en términos reales en 52%, al pasar de 21,7 a 32,9 billones de pesos constantes” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; 2012:84)

El Plan Nacional de desarrollo 2010-2014 “Prosperidad para Todos” también incluyó acciones en torno al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) para mejorar el esquema de seguimiento, control y monitoreo del ICBF y adoptar rutas y protocolos de actuación interinstitucional en función del adolescente, sus derechos y la responsabilidad que debe asumir por sus conductas. (Departamento Nacional de Planeación, Plan Nacional de desarrollo 2010-2014). En este gobierno se le da un lugar importante al fenómeno del pandillismo entendiéndolo como “la expresión violenta de agrupaciones juveniles que afectan su integridad, al igual que la convivencia y la seguridad ciudadana” (Departamento Nacional de Planeación, Plan Nacional de desarrollo 2010-2014. Tomo I: 278).

En este aspecto este plan de desarrollo propone varias líneas de acción para contrarrestar este fenómeno que incluyen una visión más amplia del fenómeno ligado a sus causas sociales. Entre las acciones propuestas se encuentran: identificar la magnitud y formas de expresión de las pandillas; promover estrategias diferenciadas y participativas de inclusión social y económica de adolescentes vinculados a ellas; fortalecer la red familiar, comunitaria e institucional de apoyo y acompañamiento a estos adolescentes; “desarrollar esquemas de protección a los mismos e incentivar que los gobiernos territoriales incluyan estas problemáticas en sus planes territoriales, articulando las Estrategias de Seguridad y

Convivencia Ciudadana con las de Desarrollo Social.” (Departamento Nacional de Planeación, Plan Nacional de desarrollo 2010-2014. Tomo I: 278).

Para ejecutar las líneas de acción enunciadas en cada uno de los planes de desarrollo se han llevado a cabo programas con mayor o menor impacto. En el fomento de la participación política, el ICBF con el apoyo de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) propulsó desde el año 2008 la estrategia “Los Jóvenes tienen la palabra” para fortalecer las capacidades en la toma de decisiones y participación, veeduría y control en entidades públicas y privadas con el fin de garantizar sus derechos. En 2010 participaron dentro de la estrategia 1.200 jóvenes de quince departamentos del País y a 2011 la estrategia vinculó a 10.000 jóvenes en los procesos de formación en participación, control y veeduría de los cuales 7.919 culminaron el proceso. La selección de estos jóvenes se hizo mediante una focalización hecha por la comisión intersectorial de prevención del reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por grupos armados al margen de la Ley. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; 2012:78)

En la apertura de espacios de participación, se destacan programas como la “Estrategia Cultural Identidades Juveniles”, concebido en el año 2011. Este programa fue desarrollado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familia (ICBF) y Ministerio de Cultura la Estrategia Cultural giró en torno a tres ejes: el fortalecimiento de los espacios culturales en los municipios, el fomento del diálogo juvenil sobre sus factores de riesgo e intereses y la formulación de planes para poner en marcha las acciones propuestas en estos espacios. Estos diálogos se enfocarían paulatinamente en cuatro temas que conservan un enfoque clásico del riesgo y la prevención en la juventud: prevención del embarazo adolescente, suicidio, reclutamiento forzado y consumo de sustancias psicoactivas. En el campo

económico también se busca visibilizar a los jóvenes, al respecto las dos últimas administraciones nacionales subrayan en sus rendiciones de cuentas las acciones desarrolladas por el Programa Colombia Joven Emprende en visibilizar las iniciativas de emprendimiento juvenil y socializar convocatorias y fondos de financiación como el Fondo Emprender.

La restitución de derechos vulnerados por el conflicto armado ha adquirido una importancia fundamental en las agendas públicas, contando con recursos de cooperación internacional. Para garantizar el derecho a la protección el ICBF con Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) trabajar desde el año 1999 en los Centros de Oportunidades y Referencias Juveniles (CROJ), con el apoyo técnico y económico de la OIM. En estos centros se brinda apoyo y seguimiento a la restitución de derechos de jóvenes desmovilizados de los grupos armados que se reintegran a la vida civil. Entre 2008 y 2009 presentan resultados como la atención a 3.280 adolescentes, 255 apoyados con iniciativas productivas, 101 vinculados a la red de empleos, 1.257 con acceso a proyectos de recreación cultura y deporte y 1.977 con atención psicosocial. A 2010 Colombia contaba con catorce CROJ en el territorio nacional.

Adicionalmente, se han implementado los Clubes Juveniles y Prejuveniles que se desarrollan desde 2006 en cabeza del ICBF. Estos clubes se concentran en hacer acciones preventivas sobre problemáticas como el pandillismo, la drogadicción, el reclutamiento forzado, el embarazo en adolescentes, entre otras. En los últimos ocho años, la iniciativa ha tenido un incremento de su cobertura de modo que en 2002 trabajaba con 49.561 personas y a 2010 con 116.520. Esto también se refleja en el presupuesto que tiene asignado el

programa que pasó de 10.123 millones de pesos en 2002 a 21.475 millones en 2010.

(Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; 2012:79)

El escenario distrital

El desarrollo de una agenda de Juventud en Bogotá, Distrito Capital, tiene unos antecedentes muy importantes que han influenciado no solo el accionar local, sino incluso el desarrollo nacional de políticas públicas. El análisis de las mismas, deja en evidencia su correspondencia con un modelo de ciudad y sus relaciones con los marcos normativos nacionales en la materia. Para este análisis partimos de las políticas públicas distritales de juventud a nivel Bogotá, con énfasis en la mirada sobre esta población en condiciones de vulnerabilidad, para luego adentrarnos en los planes de desarrollo y terminar con una exploración de los programas concretos ejecutados.

En Bogotá la agenda de juventud se consolida con el surgimiento en el año 2005 del Acuerdo Distrital 159 "Por el cual se establecen los lineamientos de la Política Pública De Juventud Para Bogotá D.C" y un año más tarde el Decreto 482 de 2006, "Por el cual se adopta la Política Pública de Juventud para Bogotá D.C. 2006-2016". La política pública distrital concibe a la juventud como agentes de decisión y sujetos diversos y de derechos (Alcaldía Mayor de Bogotá; Decreto 482 de 2006: Artículo 3-Principios). La política se guía por el enfoque de derechos que "parte del entendimiento efectivo, integral, interdependiente y transversal de los derechos políticos y civiles, económicos, sociales y culturales y los colectivos, así como sus dimensiones de promoción, protección, restitución y garantía. Está orientado a promover la libertad, el bienestar y la dignidad de los y las jóvenes." (Alcaldía Mayor de Bogotá; Decreto 482 de 2006: Marco general).

La perspectiva territorial también guía esta política pública en cuanto se busca que su implementación y ejecución tenga en cuenta a los distintos territorios físicos, políticos, administrativos, simbólicos y ambientales (Alcaldía Mayor de Bogotá; Decreto 482 de 2006: Artículo 3-Principios). En este sentido, se establece una relación estrecha entre territorio-identidad situando así la manera en la que los y las jóvenes se identifican, se diferencian, adquieren conocimientos y desarrollan sus habilidades sociales y personales.

Se tienen como valiosos los imaginarios, subjetividades y manifestaciones culturales y comunicativas que surgen en relación a estos territorios. Asimismo, se integran el enfoque de género buscando erradicar todas las violencias asociadas a él. Otro de sus principios es la integralidad, destacando la sincronización de acciones y metas de la gestión entre instituciones públicas y la trascendencia de la visión sectorial. En este Decreto 482 de 2006 el desarrollo del proyecto de vida individual y colectivo cobra importancia en relación dos ejes fundamentales: en la transformación de la experiencia pedagógica en la escuela y la enseñanza “con el fin de permitir a los y las jóvenes reconocer y relacionarse con su entorno, generando procesos críticos, reflexivos y propositivos” y en los programas de inclusión económica, productiva y social de los y las jóvenes (Alcaldía Mayor de Bogotá; Decreto 482 de 2006: Título 3)

Al tratar los temas de violencia y resolución de conflictos este decreto promulga la construcción de una cultura reconciliación y la prevención de las violencias, basada en el análisis de las causas sociales con una orientación preventiva y pedagógica bajo los siguientes lineamientos: el desarrollo de una cultura de paz que propicie la resolución no violenta de conflictos y fomente el respeto integral y la restitución de los derechos de los jóvenes; el fortalecimiento de iniciativas de prevención a la vinculación de jóvenes al

conflicto armado; el diseño de “estrategias de pedagogía para la paz que consideren al joven como un agente de decisión y transformación de su entorno y fomenten la capacidad crítica y reflexiva de los y las jóvenes buscando la creación de consensos sobre reglas de convivencia”; la promoción de formas de la participación social y alternativas políticas; la generación de acuerdos que garanticen el derecho a la libre movilidad y el derecho a la seguridad de los jóvenes en sus territorios y la “garantía de programas y proyectos especiales para las y los jóvenes que se encuentran en situación de privación de la libertad, habitantes de la calle o en proceso de resocialización”. (Alcaldía Mayor de Bogotá; Decreto 482 de 2006: Título 2).

Al desarrollar el concepto de juventud en condiciones de vulnerabilidad, la Política Pública de Juventud para Bogotá D.C. 2006-2016 establece que la restitución de derechos está basada en la equidad y la no discriminación de quienes no tengan pleno acceso a bienes y servicios, se encuentren en situación de marginación política o sociocultural o sean víctimas de violencias intrafamiliar, sexual y escolar. De igual manera, se priorizan grupos poblacionales de jóvenes que se encuentran en situación de desplazamiento, en situación de discapacidad, quienes hacen parte de la comunidad LGBT o de poblaciones étnicas, quienes han estado en conflicto con la ley, quienes se dedican al trabajo sexual y jóvenes cabeza de familia. Para estos jóvenes se enuncian líneas de acción a través de estrategias pedagógicas como la educación para el trabajo, la orientación psicológica y la ampliación de oportunidades productivas y de generación de ingresos. Se propone la coordinación interinstitucional para estos propósitos y mecanismos de seguimiento.

Las políticas públicas mencionadas surgen en la administración de Luis Eduardo Garzón (2004-2008) Esta administración se convierte en un punto de referencia en la emergencia

de agendas en políticas de juventud en la ciudad que trascienden discursivamente los temas permanentes como el de consumo de drogas y embarazo adolescente, aunque también los contemple. El "Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2004-2008. Bogotá Sin Indiferencia" se destaca por incluir a la juventud como una de las catorce directrices que se plantean como regentes de la gestión pública. En este sentido, la juventud de la "Bogotá sin Indiferencia" se reconoce como un sujeto político para la realización de sus proyectos de vida que reconozcan la diversidad y encaminen hacia la construcción de una sociedad justa y democrática: "Se fortalecerán y promoverán las políticas, instancias, estrategias, y programas para la juventud, brindando mecanismos, escenarios y oportunidades que garanticen el ejercicio de sus derechos, la participación con decisión, el reconocimiento de su diversidad y la elevación de sus capacidades en función de fortalecerla como un sujeto político para la realización de sus proyectos de vida y la construcción de una sociedad justa y democrática." (Alcaldía Mayor de Bogotá; Plan Nacional de Desarrollo:36).

En términos presupuestales este Plan de Desarrollo "Bogotá Sin Indiferencia" pone su énfasis en el eje social asignándole un 60% de los recursos, la directriz de juventud no tiene un presupuesto propio asignado, hechos que serían una constante en los dos planes de desarrollo siguientes. Del total de los recursos del eje social de la Bogotá sin Indiferencia un 5,9% se destina al programa de restablecimiento de derechos para la inclusión social de los diferentes sectores poblacionales. Frente al protagonismo del eje social, el eje de reconciliación recibe un 4% del total de los recursos, aun cuando en él se incluyan proyectos como la formulación y la aplicación de la política de derechos humanos que beneficiarían a los y las jóvenes.

En desarrollo del Plan de Desarrollo “Bogotá sin Indiferencia” se plantea una reforma administrativa que reordena las competencias de juventud en el Distrito Capital. En 2005 se creó el programa “Jóvenes sin Indiferencia” que tuvo como objeto administrar políticamente el tema de juventud junto con el Departamento Administrativo de Acción Comunal Distrital (DAACD), institución que tuvo un papel protagónico en las dos administraciones anteriores y que en la Bogotá Sin Indiferencia se encargó del asesoramiento y fortalecimiento de los Consejos de Juventud, Redes y Mesas Juveniles locales. Con la Reforma Administrativa ratificada mediante el Acuerdo 257 del 30 de noviembre de 2006 “Por el cual se dictan normas básicas sobre la estructura, organización, y funcionamiento de los organismos y de la entidades de Bogotá, Distrito Capital, y se expiden otras disposiciones” el programa de “Jóvenes sin Indiferencia” desapareció y las tareas que cumplía el DAACD pasan al Nuevo Instituto Distrital de Participación y Acción Comunal-IDPAC. En esta entidad, se crea además la Gerencia de Juventud, perteneciente a la Subdirección de políticas poblacionales, y; el Departamento Administrativo de Bienestar Social se convirtió en la Secretaría de Integración Social, donde se creó la Subdirección de Juventud en el IDPAC que recogió los procesos que adelantó la Unidad Coordinadora de Prevención Integral (UCPI). (Forero; 2009:50)

La Secretaría Distrital de Gobierno adquiere nuevas responsabilidades en materia de convivencia que tienen un enfoque de derechos humanos y las acciones participativas de la comunidad, que marcarían su acción en los programas que buscan la reducción de las violencias juveniles. Entre las funciones básicas de esta secretaría se incluyen: la promoción de los programas de justicia de paz y de reconciliación, el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática “mediante la promoción y garantía de la convivencia pacífica,

los derechos humanos, el ejercicio de la ciudadanía, la cultura democrática, la seguridad ciudadana y el orden público” y “la atención de las poblaciones vulnerables desde la perspectiva de convivencia y seguridad ciudadana” .(Alcaldía Mayor de Bogotá; Decreto distrital 539 de 2006: Capítulo I)

Es importante señalar que este protagonismo de la juventud en el Plan de Desarrollo de Garzón viene antecedido por varias acciones de la Alcaldía de AntanasMockus. Esta alcaldía desarrolló varias acciones en materia de juventud con su enfoque de cultura ciudadana; aunque en su plan de desarrollo “Bogotá para vivir todos del mismo lado” la juventud no tiene mayor protagonismo. Las acciones en materia de juventud se enmarcaron principalmente en los objetivos del componente de Familia y Niñez, al que le eran asignados un 3,1% de los recursos del plan de inversiones. Ya en la primera administración de Mockus, en 1996, había surgido “Jóvenes Tejedores de Sociedad” que se constituyó en uno de los programas de jóvenes emblemáticos de la ciudad y que tuvo continuidad durante varios periodos gubernamentales hasta 2007, por petición de los mismos jóvenes participantes que se lo apropiaron:. Este programa estaba a cargo del DAACD, en el marco de sus Acciones para la Convivencia y posteriormente fue ejecutado desde el Instituto Distrital de Cultura y Turismo –IDCT-.

Con **Jóvenes Tejedores de Sociedad** se buscó fortalecer el buen aprovechamiento del tiempo libre y las capacidades y aptitudes artísticas de jóvenes entre los catorce y los veinticinco años, de estratos uno, dos y tres con talleres gratuitos de música, danza, arte dramático, artes plásticas, literatura y medios audiovisuales. Este programa en la Bogotá sin Indiferencia atendió en promedio anual entre el periodo 2004-2007 a 2263 jóvenes , incluso llegando a la población de jóvenes en las cárceles Modelo y Picota. Este programa facilitó

la participación de jóvenes tejedores en el Foro Mundial de la Cultura de Barcelona y la promoción de sus grupos musicales en escenarios como la Media Torta. (Ramírez; 2008:76)

La segunda administración de Mockus desarrolló el programa "Cartas de Navegación para la Política Social" que tuvo como propósito formular de manera concertada y coordinada entre las entidades distritales y diferentes actores de la sociedad civil las políticas para grupos poblaciones específicos como los jóvenes. La responsabilidad del diseñar un insumo a la política de juventud de manera participativa se le otorgó al Departamento Administrativo de Acción Comunal Distrital (DAACD), dando como resultado el documento "Joven-es Bogotá - Hacia la formulación de una política pública de juventud para Santa Fe de Bogotá". Este documento se sumaría al insumo que se había generado en la administración de Enrique Peñalosa (1998-2001) "**Bogotá Joven Piénsala Créala**" y que también había buscado fundamentarse en la interlocución juvenil a partir de varios encuentros ciudadanos juveniles organizados desde 1999 y de la experiencia de las mesas locales de juventud que buscaron conocer las dinámicas de los jóvenes en cada uno de sus territorios. Con la administración de Mockus se ampliaron y cualificaron los canales de discusión y participación juvenil en las instituciones públicas, creando el Consejo Distrital y los Consejos Locales de Juventud. El primer ejercicio de elecciones para los Consejos Locales de Juventud fue realizado en septiembre de 2003 y reveló una alta participación en las urnas con más de catorce mil votos que ratificaron la elección de más de 185 consejeros de juventud (DAACD en Forero; 2009:11). La participación también se dio en la ejecución de los recursos, surgiendo los Cabildos de Presupuesto Participativo de Juventud.

Con estos antecedentes la formulación de la Política Pública de Juventud para Bogotá 2006-2010 tenía ya una estructura organizacional institucional de participación directa de los jóvenes, alcanzando la incidencia de más de 15.000 jóvenes entre consejeros de juventud, personeros estudiantiles y organizaciones de base. (Alcaldía Mayor de Bogotá en Forero; 2009:50) Esta participación se dio por medio del diseño de “agendas autónomas”, metodología propuesta por los mismos jóvenes. Estos espacios hacían parte del programa “Participación para la decisión” que se describe como una estrategia para que recibió un total de 1800 millones de pesos para su ejecución en cuatro años, en términos porcentuales un 4,7 % del total del eje de reconciliación, lo que corresponde a un 0.008 % de los recursos totales de la administración y que se propuso como meta en el plan de desarrollo “Bogotá Sin Indiferencia” la formulación del Plan Distrital de Juventud para la gestión de Políticas Integrales de Juventud.

Del seguimiento a los procesos de los concejos locales de juventud por parte del Equipo Joven del DAACD y posteriormente del IDEPAC, en convenio con otras instituciones como la Corporación Nuevo Arco Iris, surgió la propuesta de aprovechar esta plataforma para apoyar procesos comunitarios de jóvenes vinculando a los concejos como creadores y ejecutores de los mismos. Así, se designó un presupuesto entre cinco y diez millones a cada iniciativa juvenil de las veinte localidades de la ciudad. En 2007 esta convocatoria recibió la propuesta de cincuenta y seis iniciativas de las que se ejecutaron trece (Forero; 2009:57). Tanto la administración de Mockus como en la de Peñalosa buscaron promover las asociaciones juveniles. Para apoyar las propuestas de los jóvenes la alcaldía de Peñalosa creó en el 2000 uno de los programas que ha tenido mayor continuidad en el distrito: Jóvenes Conviven por Bogotá, que se desarrolló hasta la administración de la Bogotá Sin

Indiferencia. Este programa se enmarca en la política en materia de Seguridad y Convivencia a la cabeza de la Secretaría Distrital de Gobierno en Bogotá y fue uno de los primeros acercamientos a las iniciativas territoriales propias de los jóvenes. Este programa ha contado con recursos de cooperación internacional provenientes del BID, la OIM y USAID apoyando a más de setecientas organizaciones.

El fortalecimiento de las organizaciones sociales de base de jóvenes también ha sido importante en las últimas alcaldías. En el plan de desarrollo de esta Bogotá Positiva 2008-2012 consolidaba a los jóvenes como sujetos plenos de derechos y les otorgaba primacía en generar las condiciones necesarias para el reconocimiento, garantía y restablecimiento del ejercicio pleno de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y colectivos, dando continuidad a la Política Pública Distrital. En este sentido la administración dirige su accionar en reducir los factores de desigualdades injustas y evitables que impiden o dificultan el acceso y disfrute de las oportunidades, a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias. (Alcaldía Mayor de Bogotá; Plan de desarrollo “Bogotá Positiva para vivir Mejor”: Artículo 2)

En el Plan de Desarrollo “Bogotá Positiva” el objetivo estructurante “ciudad de derechos” que tiene un 61% de los recursos del plan de inversiones y del objetivo “derecho a la ciudad” que tiene un 32% del presupuesto. En el objetivo “ciudad de derechos” se incluye el programa “Toda la vida integralmente protegidos, Infancia y adolescencia feliz y protegida” en el que está el proyecto “jóvenes visibles con derechos y responsabilidades”. En este proyecto se busca, entre otras, fomentar alternativas productivas para la generación de ingresos de las poblaciones vulnerables, estableciendo como meta promover el empleo para jóvenes mayores de veintidós años resocializados por el Idipron y vincular a seis mil

jóvenes integrantes de pandillas procesos de educación formal y ocupacional, estas metas no tienen una línea base definida. (Alcaldía Mayor de Bogotá; Plan Distrital de Desarrollo “Bogotá Positiva: para vivir mejor”:93).

El plan de desarrollo 2012-2016 “Bogotá Humana” se propone el fortalecimiento de la participación con decisión a través de los lineamientos de la política pública de juventud y la consolidación del sistema distrital de juventud bajo los principios de universalidad, igualdad, equidad, autonomía y sentido de pertenencia (Alcaldía Mayor de Bogotá; Plan de Desarrollo Bogotá Humana: Artículo 13). En este plan de desarrollo consolida la transversalidad de las perspectivas territorial y de los derechos humanos en cada una de las acciones gubernamentales. En términos presupuestales, en la Bogotá Humana el eje que recibe mayor financiación es el de “Una ciudad que supera la segregación y la discriminación”, que recibe un 60,6 % del total de los recursos disponibles para los cuatro años de gobierno, haciendo énfasis en la restitución de derechos vulnerados.

Respecto a la garantía y restitución de estos derechos en la juventud se propone adelantar acciones articuladas para su prevención y atención integral especialmente para los jóvenes víctimas de violencias intencionales y no intencionales, en situación o en riesgo de trabajo infantil, en trabajo protegido, en situación de explotación sexual comercial, homicidio, accidentabilidad, en riesgo de utilización en grupos organizados al margen de la ley y grupos delictivos y en situación de y en vida en calle. (Alcaldía de Bogotá; Plan Distrital de Desarrollo 2012-2016 “Bogotá Humana”:84) Entre las acciones que buscan la garantía de estos derechos se proponen el reconocimiento de las expresiones juveniles, la formación para el trabajo y el desarrollo humano que propendan por la generación de ingresos sostenibles y la promoción de la justicia restaurativa en el Sistema de

Responsabilidad Penal Adolescente que fortalezca la gestión pedagógica con el entorno familiar y comunitario a fin de garantizar un proceso que integre la prevención.(Alcaldía de Bogotá; Plan Distrital de Desarrollo 2012-2016 “Bogotá Humana”:87) Un análisis en detalle se presenta en los antecedentes de este estudio.

Con este panorama de los planes de desarrollo, en el marco integral de responsabilidades interinstitucionales establecidas en la política, es posible adentrarse a los programas que buscaron darle cumplimiento a sus objetivos y metas, para ello expondremos primero algunos que buscaban principalmente fortalecer la participación y la ciudadanía juvenil, para profundizar posteriormente en las acciones desarrolladas en términos de garantía y restitución de derechos de la juventud en condiciones de vulnerabilidad. Empezamos con las acciones que desde la Secretaría de Integración Social se resaltan en su “Rendición de Cuentas Política de Infancia y Adolescencia” (2011). En relación con el Derecho a la Participación en la Bogotá Positiva se señalan avances mediante la vinculación de jóvenes en la Escuela de Participación Juvenil y las experiencias de presupuestos participativos durante el 2009 y 2010 y el proceso de Consejos Locales de Juventud, garantizando en el 2008 la tercera elección de consejeros en la que se vincularon 69 jóvenes de organizaciones sociales y 19 representantes de minorías,

Integración Social también desarrolló en el proyecto “Jóvenes visibles y con derechos y responsabilidades” que buscaba la construcción conjunta con los jóvenes de las condiciones para la vivencia de sus derechos para mejorar su calidad de vida. Entre las acciones desarrolladas en el periodo 2008 – 2010 se encuentran procesos pedagógicos que permiten reconocer, materializar y fortalecer sus capacidades. En este proceso se acompañaron encuentros y tomas barriales y se hizo un acompañamiento de los jóvenes rurales de las

localidades de Usme, Chapinero, Usaquén y Suba consolidando la red rural y urbana que tiene un enfoque ambiental por la defensa del territorio, el conocimiento de la productividad y la identificación de necesidades e intereses de esta población en la ciudad. (Secretaría de Integración Social; 2011) En el Balance de Gestión Sector Gobierno, Seguridad y Convivencia 2008 – 2012 (Alcaldía Mayor de Bogotá; 2012) este Programa muestra resultados como el apoyo a nivel logístico, financiero y técnico a 386 iniciativas juveniles que fortalecían acciones de convivencia en sus territorios, beneficiando a 12.673 jóvenes.

En esta misma vía, se creó la estrategia “Armemos parche”, liderada por el IDIPRON. Esta estrategia buscó que el ejercicio de libertades donde el potencial organizativo de jóvenes en barrios y comunidades se transforma en un ejercicio político y de ciudadanía. Armemos Parche en un primer momento, logró avanzar en la identificación de procesos organizativos y posteriormente se trabajó en consolidar la articulación de los procesos organizativos, enfocados en prácticas artísticas, culturales, deportivas y de educación popular, mediante la construcción de acuerdos de trabajo que permiten la generación de una agenda de acción colectiva y en red, con el fin de generar un impacto significativo en las localidades y barrios donde inciden estos grupos. Estos procesos organizativos contaban con autonomía en la realización de sus agendas, dándoles oportunidad de generar confianza con las mismas comunidades. Se toman como conceptos básicos de esta estrategia el capital cultural y el capital social para la creación de valores comunes y comunitarios que van en pro de una participación política y social más efectiva que genere apropiación y vínculos con las comunidades. A partir entonces de prácticas asociadas al grafiti, la música o el deporte o incluso de marchas o acciones individuales de demandas de derechos, es que

Armemos Parche se consolida como una herramienta de acción esencial en el ejercicio político y de participación de los jóvenes del distrito.

Dentro de las experiencias más significativas que tuvieron como resultado la estrategia Armemos Parche se destacan los procesos llevados a cabo en el barrio Ramírez de la localidad Santafé. En este territorio, los procesos juveniles de base La Redada Miscelánea Cultural, el Movimiento de Unidad Territorial –Mute-, SkyzofreniaCrew y Golpe de Barrio buscaron incidir con su trabajo en red para construir un parque que garantizara el derecho al juego de los niños y niñas (IDIPRON; 2015:133). El parque se construyó con el trabajo comunitario de seis meses y a partir de material reciclado, como muchas de las viviendas del barrio. El acompañamiento institucional se hizo en los procesos de definición de las agendas comunes.

Este acompañamiento a los procesos colectivos en su trabajo comunitario se da en cumplimiento de la meta que se proponía el Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana de aumentar en un 15% la participación de los jóvenes entre 13 y 26 años en organizaciones sociales, tomando como línea base un 13,6% de jóvenes que ya lo hacían de acuerdo a la Encuesta Multipropósito (Alcaldía Mayor de Bogotá; Plan de Desarrollo Bogotá Humana: 416). En este plan de desarrollo también se esbozaba la estrategia JovenEsGobierno busca acompañar, apoyar y convocar agendas concertadas con las organizaciones juveniles, reconociendo sus expresiones propias y fomentando espacios de experimentación. Es importante destacar que este fomento a las organizaciones fundamentado en su autonomía fortaleció en la agenda pública temas que hasta ahora habían sido poco contemplados como la objeción de conciencia, el disfrute del espacio público por sectores artísticos no convencionales como los grafiteros y por alternativas deportivas. En el apoyo a estas

alternativas deportivas se destacan la creación de las Escuelas de Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias en las que participaron 385 jóvenes, para la formación deportiva en BMX, Skateboarding, Rollerblading, Parkour y Longboarding.

En esta búsqueda del reconocimiento de las expresiones propias de niños y jóvenes, el goce efectivo de sus derechos, incluyendo el disfrute del arte y el acceso equitativo al derecho a la ciudad, se propuso crear los Centros Locales de Artes para la niñez y la Juventud (CLAN). Los CLAN surgen en cabeza de IDARTES en el marco del programa 40x40 que implementaba la jornada única en los colegios distritales, allí se buscaba el desarrollo de la sensibilidad, del disfrute de la experiencia estética, del pensamiento creativo y de la expresión simbólicas. Estos CLAN fueron implementados en las localidades de Ciudad Bolívar, Suba, Engativá, Rafael Uribe Uribe, Fontibón, Barrios Unidos, Tunjuelito, Kennedy, Usaquén y Chapinero.

Desde la Secretaría de Integración Social esta administración implementó el “Proyecto 764: Jóvenes activando su ciudadanía”. Este proyecto parte de la premisa que en la ciudad existen condiciones limitadas para el ejercicio efectivo y cotidiano de los derechos por parte de las y los jóvenes en los ámbitos individuales, familiares, sociales y organizativos, lo que disminuye sus posibilidades de desarrollo integral, de participación política, de consolidación autónoma del plan de vida. Este proyecto ejecutó un presupuesto de \$6.560.929.262 durante el periodo 2012-2015 para vincular a 53.994 jóvenes vulnerables a ofertas de servicios intra institucionales e interinstitucionales y a procesos juveniles. Adicionalmente, se desarrollaron de 118 encuentros en las 20 localidades para la promoción de acciones conjuntas entre jóvenes, otros actores sociales e instituciones públicas; apoyar 450 iniciativas que minimicen las condiciones de vulnerabilidad;

dinamizar el funcionamiento del Sistema Distrital de Juventud (SDJ) y fomentar la vinculación de 6.600 jóvenes a los Consejos Locales de Política Social y los procesos de elaboración de presupuestos participativos (Secretaría de Integración Social;2015:58).

De abajo hacia arriba los jóvenes han logrado incidir en las agendas de institucionales, tanto así que han surgido concursos de cultura democrática en la Bogotá Humana que brinda apoyos económicos a varias de las iniciativas seleccionadas; entre estos concursos se encuentran la beca de laboratorios de cultura democrática , el premio de cultura democrática a agentes artísticos y culturales, el premio de cultura democrática voces locales para un futuro más humano o la beca de investigación Acción en cultura democrática Guillermo Hoyos Vásquez. Las más de quinientas iniciativas que se presentaron en las diversas versiones de estos concursos evidencian el empoderamiento juvenil en procesos independientes de los espacios institucionales, mostrando una ciudadanía propositiva y autónoma sobre los imaginarios de la juventud como población de riesgo o a la que es necesario proteger de manera paternalista. Esta serie de iniciativas han sido un paso en el camino de reconocer la particularidad y diversidad de las experiencias juveniles y a los jóvenes como agentes activos que ejercen y exigen sus derechos

Las iniciativas de base de los jóvenes han estado aportando a la construcción de ciudad y de política más allá de la corresponsabilidad que los programas gubernamentales han venido adaptando en sus programas. La tensión inclusión-exclusión ha sido abordada por los mismos jóvenes con mayor o menor grado de autonomía de la intervención estatal. Iniciativas juveniles en gran parte auto gestionadas han buscado incidir en las dinámicas propias de su territorio de manera crítica y tomando como bandera la justicia social, ambiental, económica o cultural dentro de sus territorios. Es así como se han juntado las

fuerzas con pre-ICFES populares, colectivas feministas, colectivos de bici-usuarios, huertos urbanos, cine-foros, emisoras comunitarias, entre otros. Varias de estas iniciativas como Tunjuelo Popular, la Huerta de Adelita, en Sintonía con mi Barrio, Acuarelas Insurgentes se han venido articulando en redes autónomas como la Red de Colectivos Culturales de Bogotá.

Los desarrollos de política de seguridad humana adoptados por el distrito en 2013, han identificado un lugar de “riesgo de violencia y delincuencia” que como se ha mencionado antes en otros apartados de este documento, dan origen a la intervención propuesta en el Convenio 546 de 2014. Al hablar de juventud en condiciones de vulneración de derechos se ha hecho referencia en el marco del Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” a los jóvenes en conflicto con la ley, en riesgo de utilización en grupos organizados al margen de la ley, en situación de vida de calle, víctimas del conflicto armado, en condiciones particulares de exclusión socioeconómica o los que habitan territorios de alta conflictividad y delito.

Esta priorización de jóvenes en vulnerabilidad se encuentra en consonancia con los elementos señalados en la política de juventud que desarrollan el concepto internacional de “restitución de derechos”. Como se ha visto en el despliegue de los planes de desarrollo nacionales y distritales y en la Política Distrital de Juventud, este enfoque se ha consolidado en el conjunto de intervenciones adelantadas desde los ámbitos nacional y distritales.

Cabe señalar, que aun antes de su adopción en políticas públicas, el concepto de restitución de derechos de la juventud en condición de vulnerabilidad ya estaba emergiendo en la práctica cotidiana de instituciones como el hoy Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y de la Juventud –IDIPRON-, que se ha convertido en un referente en el tema.

Esta institución ha venido trabajando con niños y jóvenes habitantes de calle desde el año 1970 conjuntamente con instituciones de carácter privado como la Fundación Servicio de Orientación Juvenil, organización que en 1965 en cabeza del padre Javier Nicolás se convierte en una de las primeras en vincular la atención a los problemas de niñez y juventud en vida de calle desde un enfoque sociológico y pedagógico.

Los programas del IDIPRON y la Fundación han tenido desde el inicio de su labor una visión de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de calle como sujetos de derechos vulnerados y no como poblaciones que deben ser normalizadas: “el gaminismo tiene como causa aparente la descomposición de la familia, pero la causa determinante es la estructura social. Es decir, que no podemos resolver el problema del gaminismo mientras no se hayan resuelto los problemas del desempleo, desnutrición, insalubridad, falta de vivienda y de educación” (Nicoló et al; 1981:25). Este elemento para la época resultaba novedoso pues predominaba una visión de estos jóvenes como sujetos de riesgo y no como sujetos de derechos. En consecuencia, la labor de estas instituciones en sus programas de atención a la juventud en vida de calle buscó reconocer las particularidades de la vida de calle y construir una pedagogía de la libertad en una casa de puertas abiertas en donde es el joven quien pide entrar al programa y el tiempo de permanencia se establece en términos de las características de cada participante.

El modelo de atención se basaba en cinco etapas: la Operación amistad, Liberia, Bosconia, La Florida y la Ciudad Industrial Juvenil San Carlos. En la “Operación Amistad” el equipo del instituto realizaba una búsqueda activo-afectiva de los participantes en el programa en sus territorios. En Liberia, casa de la libertad, se buscaba, a través del juego, motivar a quienes se interesaban en el programa comparándolo con la vida en la calle. Ya

en Bosconia se daban tres ejes principalmente: Vivienda, Preaprendizaje y Alfabetización, en donde se daban módulos de capacitación para el trabajo en convenio con instituciones de educación técnica. Por último, la Ciudad Industrial Juvenil San Carlos busca un primer intento de vinculación laboral. Este modelo también se implementó con los llamados “trapevistas”, denominación de los jóvenes principalmente entre 14 y 22 años que estaban vinculados a pandillas o que se establecía estaban en riesgo de hacerlo por motivos de marginación del sistema laboral y/o educativo, tener situaciones de violencia intrafamiliar y falta de afecto o habitar contextos de exclusión social o económica.

La experiencia adelantada ha permitido un proceso de revisión interna que ha permitido reflexionar sobre las lecciones aprendidas y que resultan en la apuesta recogida entre otros en el Programa Jóvenes en Paz. Una tensión importante, dado el origen privado de las acciones adelantadas en su momento por el Pd. Nicolás, es la relación con la institucionalidad en donde se ha llegado a afirmar que “el IDIPRON pasó de ser un escenario transgresor y creativo que fue en su inicio, para transformarse en una entidad funcional y adaptable a la respectiva administración distrital y a sus prioridades” (Alcaldía Mayor de Bogotá; 2014:57). Pese que ha sido reconocida la continuidad del programa se han hecho críticas a su impacto: “Es preciso tener en cuenta que si bien el programa más ambicioso y, sin duda alguna, uno de los más exitosos, en este campo, el del IDIPRON, en varias décadas de arduos esfuerzos ha logrado rehabilitar y reinsertar en la sociedad un número considerable de jóvenes pandilleros, dista mucho de haber reducido sensiblemente la magnitud del fenómeno en Bogotá. (Zorro en Pesca et al; 2011:233)

Se cuestiona también desde la perspectiva de género de algunas de las acciones del programa en sus inicios: “En la práctica se construyó una diferencia dirigiendo a los

jóvenes hacia lo que la sociedad consideraba que debía ser una mujer y hacia los roles que esta debía cumplir” (Alcaldía Mayor de Bogotá; 2014:68). En muchas ocasiones los ideales de mujer la relacionaban con el rol que cumplía en relación al hombre y la familia (madre, esposa, compañera o amiga) y no se tenían en cuenta la multiplicidad y diferencias de las situaciones de las mujeres que habitan la calle. Respecto a la mujer se afirmaba “La mujer debe ser una ayuda y complemento para la solución de los problemas de afectividad” (Nicoló et al; 1981:309). Esta visión de la mujer también influyó a la hora de plantear las temáticas de los talleres en los que se capacitaba para el trabajo. Hay que reconocer que aún con esta visión de la mujer se dieron programas específicos para mujeres dentro del IDIPRON que desembocaron en iniciativas productivas. Por ejemplo, entre 2004-2006, dentro de la gestión de la Bogotá Sin Idiferencia, participaron en los programas de capacitación 132 mujeres habitantes de calle y de 326 madres de jóvenes vinculados al IDIPRON el número de cupos ofrecidos a mujeres para la generación de ingresos mediante la operación de baños públicos y la actividad de voceadoras de periódicos fueron 127. En 2011 varias mujeres participaron en el proyecto “Creciendo en mi territorio” que en convenio con el SENA se brindó capacitación incentivada por la asignación de un salario mensual por los tres meses que duró el programa. Cinco de las participantes de este programa se vincularon al Fondo Crecer que tenía como objetivo visibilizarlas como recreacionistas de niños y niñas en su comunidad. (IDIPRON; 2014:102)

Sin embargo, son múltiples las lecciones aprendidas como su metodología de investigación para la acción, el buscar comprender la particularidad de las experiencias juveniles y las dinámicas territoriales, su programa de autogobierno juvenil y su capacitación para el trabajo. El intento porque el programa no tuviera un carácter

paternalista ni despersonalizante sigue siendo innovador; las acciones desarrolladas buscaron respetar la autonomía de los jóvenes y trabajar en pequeños grupos atendiendo a las situaciones específicas de cada persona y a la reconstrucción de su proyecto de vida. En el ejercicio de autonomía en la Florida se da una reconocida experiencia de autogobierno y cogestión, la “República de los Muchachos”. En esta etapa del modelo se invita a la participación de los jóvenes en la planeación, ejecución y evaluación de las tareas. Allí existe un Alcalde con sus secretarios de Educación, Hacienda, Salud, y Gobierno, que son elegidos por votación popular y que manejan un presupuesto propio. La relevancia que se le dio a lo simbólico y lo artístico también dejó un legado, a lo largo del proceso de los jóvenes se llevaron a cabo rituales de paso y se promovió un ambiente festivo y la actividad artística que incluyeron expresiones como el grafiti y el teatro con el objetivo de incentivar reflexiones personales y conjuntas.

En cuanto a la labor pedagógica resulta interesante ver cómo el programa intentaba respetar los diversos ritmos de aprendizaje y en contraste al sistema educativo tradicional poseía menor intensidad horaria no se utilizaban calificaciones y la promoción de los estudiantes estaba dada con base en objetivos. La experiencia en la escuela se convertía en un fin en sí mismo, al respecto se afirmaba: “es “vida” no preparación para la “vida”” (Nicoló et al; 1981:275). Otro aspecto innovador de las acciones desarrolladas era la elaboración de sus propios materiales didácticos y su metodología de “reflexión en la acción”, en donde la investigación se convertía en el punto de partida del modelo de atención a niños y jóvenes callejeros y la sistematización de sus experiencias buscaba reorientarlas. (Nicoló et al; 1981:115).

Esta articulación entre arte y pedagogía se ha implementado recientemente en procesos de reparación integral de derechos liderados por otras instituciones. Por ejemplo, el programa “Atrapasueños”, convenio 3804 de 2011, en cabeza de la Secretaría Distrital de Integración Social en Articulación con la Alta Consejería para la Paz y la Corporación Nuevo Arco Iris, avanzó en la creación de las Casas de Memoria y Lúdica en las localidades de Ciudad Bolívar, Bosa, Chapinero, Rafael Uribe Uribe, Kennedy y Suba en donde se busca ofrecer atención psicosocial y pedagógica a los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado a partir de la identificación de las afectaciones y potencialidades desde el arte y la creatividad para reconstruir su proyecto de vida y fortalecer el tejido social. De igual manera se hace un proceso de activación de rutas de atención y acceso a servicios con otras instituciones dependiendo de las afectaciones identificadas.

Entre las experiencias pedagógicas más recientes lideradas por el IDIPRON se encuentran la de Escuela Popular Itinerante (EPI), en la administración de la Bogotá Humana. Esta iniciativa tiene como objetivo primordial “la restitución y el goce efectivo de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en sus territorios consolidando con ellas y ellos procesos de aprendizajes colectivos tendientes a la transformación de sus realidades y construyendo, desde la educación popular y la creatividad, comunidades aprendientes y protectoras de los derechos” (IDIPRON;2015:159). Esto con el fin de construir la paz no de una manera general, sino a través de la experiencia y la transformación de su territorio. El enfoque territorial es característico del plan de desarrollo de la Bogotá Humana.

Desde la Escuela Popular Itinerante también se plantean alternativas metodológicas que modifiquen las condiciones de desigualdad y vulnerabilidad de derecho en la que viven

niñas, niños y jóvenes. Las acciones estratégicas de la EPI, son dos, la primera es la lectura de territorio la cual parte de la formación de una mirada crítica del equipo de trabajo de la EPI, que permite a sus integrantes reconocer el territorio e interpretar las modificaciones en él ocurridas, así como las realidades que afectan la vida de los niños, niñas y jóvenes. Lo anterior, se realiza por medio de actividades como talleres, chocolatadas, ollas comunitarias, foros o caminatas, las cuales tienen como propósito que el equipo de trabajo de la EPI vaya estableciendo y fortaleciendo lazos de confianza con quienes habitan los territorios y de esta manera poder identificar “desde adentro” las situaciones que vulneran los derechos de los niños, niñas y jóvenes. Esta primera etapa incluye las lecciones aprendidas de la “Operación Amistad” del programa de atención a jóvenes en vida de calle. La segunda estrategia de la EPI es el seguimiento a los procesos en torno a los ejes del proyecto pedagógico del IDIPRON por medio del cual se construyeron algunas líneas temáticas como son: Artes, Cuerpo y Movimiento, Agua y Territorio, Tecnologías de la información y la comunicación, Derecho a la Educación y Cultura para la Paz. En cada una de estas líneas se enfatiza en cada territorio dependiendo de sus dinámicas particulares y de las prioridades establecidas por la comunidad. Como resultados de esta estrategia, en aspectos generales, se señala el espacio para la recuperación de la confianza y credibilidad en la institucionalidad por quienes habitan los barrios y las comunidades y la apropiación de los espacios por parte de la comunidad siendo el arte de nuevo protagonista: la música, el muralismo, la radio, la serigrafía, entre otros, se convirtieron en medios para generar la apropiación de los espacios por parte de los jóvenes.

El enfoque territorial se articula al concepto de seguridad humana desarrollado en acciones para la juventud vulnerable. Es así como la Secretaría Distrital de Gobierno

implementó programas como “convivencia y seguridad para la construcción de una ciudad humana”, el cual tiene dos proyectos prioritarios: Territorios Protectores de Vida y Poblaciones Libres de Violencia y Delito. Este programa resulta fundamental a la hora de analizar las estrategias diseñadas con juventud vulnerable pues establece una interrelación estrecha entre segregación, exclusión e inseguridad. En consecuencia, el pleno desarrollo de los proyectos de vida estaría dado no sólo por el habitar un territorio libre de miedos sino un territorio libre de carencias. En el proyecto “Territorios Protectores de Vida” se contempla la lucha contra factores de exclusión y segregación y contra los imaginarios de violencia que perpetúan la exclusión de quienes habitan estos territorios. Por su lado, “Poblaciones Libres de Violencia y Delito” está dirigido, entre otros, a jóvenes desescolarizados, barristas, grupos urbanos y habitantes de calle, y busca disminuir los factores de riesgo que territorialmente afectan a estas poblaciones, así como aumentar su participación en organizaciones sociales y disminuir las prácticas de estigmatización contra y entre estas poblaciones relacionadas con contextos e imaginarios de violencia, delincuencia y conflictividad. En esta línea se destacan estrategias como “SUR de Convivencia” que contó con el apoyo de la cooperación internacional de la KFW. Este programabuscó mejorar las condiciones de convivencia, inclusión y seguridad, operando desde cuatro centros de reconciliación y beneficiando directamente alrededor de 8300 personas, con la participación de 600 líderes comunitarios, jóvenes, docentes, madres cabeza de familia, entre otros. En este programa también, se realizan actividades de enfoque cultural, artístico y deportivo favoreciendo a 277 niños, niñas y jóvenes que se apropian de espacios en el barrio Diana Turbay. Se desarrolla la Escuela Itinerante Juvenil de la UPZ la flora, que desde lo cultural y deportivo fortalece el trabajo en red de alrededor de 72 jóvenes de su territorio. En la preocupación por el uso del tiempo libre, se

propusieron dos proyectos: fútbol por la convivencia vinculando a 250 niños y jóvenes, 5 escuelas de formación deportiva con la participación de 277 jóvenes y finalmente la organización de encuentros deportivos en los que participaron 756 jóvenes distribuidos en 72 equipos de las zonas intervenidas por el programa.

El IDIPRON también ha desarrollado acciones frente a las problemáticas y deficiencias mencionadas con anterioridad del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes – SRPA. En este se hizo necesario un trabajo de articulación de políticas y estrategias para orientar las acciones hacia la protección de derechos y de jóvenes en riesgo de vinculación con prácticas delictivas. El IDIPRON entonces se encargó de generar y validar un modelo de atención preventiva, enfocado desde la pedagogía y la construcción de oportunidades. El proyecto fundamental por el cual se instituyeron las prácticas para cumplir tales objetivos, es el desarrollo de un Centros de Atención a Adolescentes y Justicia Juvenil – CAAJJ, en la UPZ Perdomo, un centro equidistante de puntos de vulnerabilidad y conflictividad. Estos centros complementarían la labor de los Centros Forjar –oportunidad y cambio- gestionados por Secretaría de Integración Social que buscan disminuir la reincidencia, fortalecer los procesos de inclusión y potenciar el desarrollo pleno de proyectos de vida. Durante la Bogotá Humana se abrieron tres centros forjar: uno en Suba en 2013 con 200 cupos y dos en 2014, uno en Kennedy con 200 cupos y otro en Ciudad Bolívar con 300 cupos.

En este territorio se aplicaron acciones para prevenir y promover el ejercicio ciudadano en jóvenes, niños y niñas que corrían el riesgo de pertenecer a estas dinámicas desfavorables. El proceso logró en general en todos sus procedimientos, la implementación de 6.600 citas de atención para reducir o mitigar el policonsumo de 560 niños, niñas y

jóvenes; la vinculación de 1.684 niños, niñas y jóvenes en las jornadas de acompañamiento y de fortalecimiento psico-afectivo, pedagógico, cognitivo y educativo; así como la participación de un total de 550 niñas, niños y jóvenes en acciones de apropiación y fortalecimiento de herramientas para la convivencia, la tramitación de conflictos, la mediación y la construcción de consensos, cuyo eje hacían parte de la estrategia socio-legal de restauración y resocialización (IDIPRON;2015:220).

Los principales ejes de acción del centro se enfocaron en la educación y ocupación como oportunidades que buscan los jóvenes en el Estado, donde se hace primordial la ideal participación del sector privado, en especial de industria y comercio. En la administración en donde se ejecutó el proyecto, existió un proceso de transformación del imaginario sobre la peligrosidad y la estigmatización sobre los jóvenes y el consumo, sin embargo, los riesgos son latentes y el vínculo con los programas se hace necesario, sobre todo con niños, niñas y jóvenes con los que las condiciones son más problemáticas. Así entonces, se espera que el proyecto implementado pueda: 1. Consolidar un espacio de referencia distrital para el tema; 2. Garantizar un sistema que atienda los procesos de jóvenes cuyo delito y sanción demandan un tratamiento pedagógico y restaurativo; y 3. La consolidación de un modelo preventivo.

En términos de la promoción de acciones que desarrollen de manera integral alternativas de inclusión social y económica, las últimas administraciones han diseñado programas de educación para el trabajo para jóvenes en situación de vulnerabilidad con el fin de promover la generación de ingresos sostenibles. Algunos de estos programas también buscan incentivar la participación a través de subsidios condicionados a la asistencia escolar. En las últimas administraciones están las acciones del programa “Toda la vida

integralmente protegidos, Infancia y adolescencia feliz y protegida” de la Bogotá Positiva que incluye el proyecto “jóvenes visibles con derechos y responsabilidades”.

En este proyecto, se ha buscado promover el empleo para jóvenes mayores de veintidós años resocializados por el IDIPRON y vincular a procesos de educación formal y ocupacional a seis mil jóvenes integrantes de pandillas. La vinculación laboral se concretó con la articulación de programas como Salud al trabajo, con el cual se logró que 6141 jóvenes se vincularan a 3518 empresas formales. Este fue un trabajo mancomunado entre la Secretaría de Educación Distrital, la Secretaría de Integración Social, la Secretaría Distrital de Salud del Bogotá D.C., el ICBF y el Ministerio de la Protección Social. En cuanto a la capacitación se formaron en competencias laborales 4422 jóvenes entre 18 y 26 años, de los estratos socioeconómicos 1 y 2, que durante un año lograron la permanencia en los procesos de formación y se les aseguro un ingreso mensual durante el mismo periodo. Además, con un convenio con la fundación FUNDAC se brindó a 160 jóvenes en condiciones de vulnerabilidad del Distrito Capital, en el periodo 2010 y 2011, una formación empresarial para la conformación de empresas culturales (Alcaldía Mayor de Bogotá;2011:42)

Para la administración de la Bogotá Humana la estrategia “Jóvenes en Paz” se ha convertido en un emblema de la capacitación para el trabajo con el fin de superar factores de exclusión social. Este programa se ejecuta desde el último trimestre de 2014, a partir de un convenio generado entre la Secretaria Distrital de Gobierno, la Secretaria Distrital de Educación y el IDIPRON, con el fin de reducir el riesgo de vinculación de los jóvenes con actividades delictivas, o de violencia social. Se han desarrollado otros convenios como el que nos cita para su puesta en marcha y desarrollo.

Sus acciones se enfocan en los territorios que por el Plan 75/100 tienen una intervención gubernamental priorizada. Estos territorios son 75 barrios y 19 UPZ de las 112 de la ciudad que concentran el 51,2% de los homicidios, el 26% de las lesiones personales y el 32% de los delitos sexuales de la ciudad. Tomando como base esta priorización territorial, la ejecución del programa inicia con la creación de un Comité de Focalización, el cual fue el encargado de evaluar la información de las y los jóvenes focalizados, con el fin de determinar si eran aptos para pertenecer al programa, es decir, si cumplían con las condiciones estimadas. Entre las condiciones se enumeran: ser joven entre los 18 y los 28 años, llevar más de un año desescolarizados, ser parte de la zona de influencia y tener alta probabilidad de vincularse en actividades al margen de la ley. Esta focalización se realiza con la participan de los equipos territoriales de las entidades vinculadas, trabajando mancomunadamente con redes de apoyo local y las diferentes expresiones juveniles barriales.

El proyecto contempla también un incentivo a la permanencia está dado por un subsidio de 30.000 pesos diarios y la vinculación a la formación técnica laboral de los jóvenes. En este sentido, Jóvenes en Paz es una experiencia de intervención pública que avanza en concordancia con la Política Pública de Juventud para Bogotá D.C. 2006-2016 en la necesidad de mover la articulación entre el ámbito educativo formal e informal, técnico, tecnológico, universitario con el mercado laboral, para posibilitar el ingreso a la vida productiva y laboral y la construcción de capital social.

Referencias:

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2008) “Bogotá Sin Indiferencia: Informe final”.
Disponibile en:
http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo/BogotaSinIndiferencia/2004_2008_BogotaSinIndiferencia_c_InformeFinal_a_2004_20.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2011) “Plan de Desarrollo: Bogotá Positiva para Vivir Mejor. Balance General”
http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo/BogotaPositiva/2008_2012_BogotaPositiva_c_InformeFinal_a_BalanceGeneral.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2011) “Informe de rendición de cuentas 2011: Plan de desarrollo Bogotá Positiva”
http://canalcapital.gov.co/documentos/planeacion/informe_rendicion_de_cuentas_20082012.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012) “Balance de Gestión Sector Gobierno, Seguridad y Convivencia 2008 – 2012” Disponible en:
http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo/BogotaPositiva/2008_2012_BogotaPositiva_c_InformeFinal_c_BalanceGestion.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2014) “Niñez, juventud y Derechos. Una lectura situada”. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá “Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2004-2008. Bogotá Sin Indiferencia”. Disponible en:
http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo/BogotaSinIndiferencia/2004_2008_BogotaSinIndiferencia_c_InformeFinal_a_2004_20.pdf

ogotaSinIndiferencia/2004_2008_BogotaSinIndiferencia_a_Plan_Acuerdo119_2004.pdf

- Alcaldía Mayor de Bogotá. “Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C 2012-2016: Bogotá Humana”. Disponible en <http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Decreto 482 de 2006, (Noviembre 27) "Por el cual se adopta la Política Pública de Juventud para Bogotá D.C. 2006-2016"
- Alcaldía Mayor de Bogotá: “Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2008-2012 Bogotá Positiva: para vivir mejor”
Disponible en:
<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo>
- Alcaldía Mayor de Bogotá: “Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C 2001-2004 Bogotá para vivir todos del mismo lado”.
Disponible en:
<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo>
- Alcaldía Mayor de Bogotá: “Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C 1998-2001: Por la Bogotá que queremos”. Disponible en:
<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarro>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2014) “Informe 2014 rendición de cuentas. Sector Gobierno, Seguridad y Convivencia” Disponible en:
http://www.gobiernobogota.gov.co/Informes/Rendicion_Cuentas/2013/2.%20Informe%20Rendicion%20de%20Cuentas%202014%20-%20Sector%20Gobierno.pdf
- Cárdenas, D. A. V. Análisis de la Política Pública de Juventud en Bogotá–Colombia 2006-2016: Tensiones y oportunidades en la participación política juvenil.

- Comisión de Evaluación del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (2011). “Informe de la comisión de evaluación del sistema de responsabilidad penal para adolescentes artículo 110 de la ley 1453 de 2011. Disponible en <http://www.tcsanjose.org/documentos/evaluacionsp.pdf>
- Concejo de Bogotá. Acuerdo 159 de 2005(junio 24)"por el cual se establecen los lineamientos de la política pública de juventud para Bogotá, D.C, y se dictan otras disposiciones"
- Congreso de la República. Ley 375 de Julio 4 de 1997 “Por la cual se crea la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones”
- Congreso de la República. Ley Estatutaria 1622 de 2013(abril 29) “Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones”
- Consejo Nacional Político Económica y Social (2014) “CONPES 173: Lineamientos para la generación de oportunidades para los y las jóvenes”.
- Departamento Nacional de Planeación “Plan de Nacional de desarrollo 2006-2010. Estado comunitario: desarrollo para todos”. Disponible en: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND_Tomo_2.pdf
- Departamento Nacional de Planeación “Plan de Nacional de desarrollo 2010-2014. “Prosperidad para todos”. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND2010-2014%20Tomo%20I%20CD.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación “Plan de Nacional de desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país” Prosperidad para todos”
- Forero, A (2009) “Aciertos y desaciertos de la política de juventud y la participación juvenil en Bogotá, 1991-2008” Tesis para optar al título de

historiador. Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/6607> universidad Javeriana

- Henao, J. (2004). “La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003-2012: un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), 103-144. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2004000200005&lng=en&tlng=es.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2012) “Informe final audiencia pública de rendición de cuentas sector de la inclusión social y la reconciliación (5 de diciembre de 2012)” Disponible en: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/LeyTransparencia/RendicionCuentasICBF/RPC2012/2/Informe%202012>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2012) “Informe de implementación de la ley 1098 de 2006 y rendición pública de cuentas sobre la garantía de derechos de la infancia, la adolescencia y la juventud 2005-2012”. Disponible en: www.icbf.gov.co/portal/page/portal/.../1%20Resumen%20ejecutivo.pdf
- IDEP- Moreno Ojeda. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2015) Diseño de Sistema de Monitoreo y Evaluación Convenio 546 de 2014
- Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (2014) “Estrategia Jóvenes en Paz, Documento técnico”
- Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (2014) “Estudio Distrital de Juventud 2014”. Disponible en: https://issuu.com/investigacionidipron/docs/ej-14_final_web

- Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (2015) “En Bogotá nos vemos. Juventud, Paz y Política Pública” Disponible en:
https://issuu.com/investigacionidipron/docs/en_bogot___nos_vemos-final_292p
- Ministerio de Protección Social (2006) “Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia” Disponible en
https://www.unifr.ch/ddp1/derechopenal/legislacion/l_20101107_01.pdf
- Nicoló, J; Ardila, I; Castrellón, C & Mariño, G (1981) “Musarañas. Programa de intervención con niños de la calle”. Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud. Bogotá
- Pesca, Al; Mariño, G; Ríos, C; Ortiz, K (2011) “¿Las pandillas en Bogotá? Reflexiones en torno a su conceptualización e investigación”. IDIPRON. Bogotá
- Presidencia de la República (2000) “Decreto 822 del 2000: por el cual se crea en el Departamento Administrativo de la Presidencia de la República el Programa Presidencial para el Sistema Nacional de Juventud "Colombia Joven"”. Disponible en: wsp.presidencia.gov.co/ColombiaJoven/.../Decreto-822-08may2000.pdf
- Procuraduría general de la Nación (2015) “Informe sobre seguimiento a la aplicación e implementación de la ley 1622 de 2013 -estatuto de ciudadanía juvenil”. Disponible en:
<http://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/050515informe.pdf>
- Ramírez, L (2008) “la gestión de las políticas culturales y juveniles en Bogotá en el período 2001 - 2007 vista desde sus “comunidades de política”. ¿un caso de experiencias que se articulan y complementan?”. Tesis presentada para optar al título de Magister en administración Pública. ESAP. Bogotá.

- Secretaría Distrital de Gobierno & Secretaría de Cultura Recreación y Deporte (2015). “Hable ahora calle para siempre 2.0. Democracia cultural y nuevas ciudadanías”
- Secretaría Distrital de Integración Social (2011) “Rendición de Cuentas Política de Infancia y Adolescencia” Disponible en:
<http://integracionsocial.gov.co/index.php/gestion/informes/informes-de-gestion?start=5>
- Secretaría Distrital de Integración Social (2015) “Informe de empalme”. Disponible en: <http://integracionsocial.gov.co/index.php/gestion/informes/informes-de-gestion?start=1>

Marco legal de las TIC en Colombia⁴

Análisis del marco legal de TIC.

Antecedentes Normativos.

Si bien el de las TIC es un campo relativamente nuevo, las tecnologías educativas y comunicacionales, han estado presentes en nuestra sociedad; es por ello que realizaremos un breve recorrido histórico.

No podemos separar la educación de las TIC, ya que las mismas siempre han trabajado de la mano, pero en la actualidad se le han incorporado las telecomunicaciones. A continuación, realizaremos un recorrido normativo, por las principales leyes que en Colombia han regulado la educación y las Tics.

Anterior a la Constitución Política de 1991, ya se existían normas que regulaban las telecomunicaciones siendo una las más destacadas el decreto 1900 de 1990 que reformo las normas y estatutos que reglamentan las actividades y servicios de telecomunicaciones y afines; tal es el caso del decreto 1900 de 1990 que en su artículo 2 consagra lo siguiente: *“Se entiende por telecomunicación toda emisión, transmisión o recepción de señales, escritura, imágenes, signos, sonidos, datos o información de cualquier naturaleza, por hilo, radio, u otros sistemas ópticos o electromagnéticos.”*

⁴ Documento elaborado por el abogado Leonardo Plaza en cumplimiento de su responsabilidad con el estudio realizado dentro del marco del Convenio 546 de 2014.

En la Constitución Política de 1991 en el capítulo 2. “*De los derechos sociales, económicos y culturales*” se incluye el espacio electromagnético en el artículo 75, y se establece su naturaleza pública, inajenable e imprescriptible.

ARTICULO 75. El espectro electromagnético es un bien público inajenable e imprescriptible sujeto a la gestión y control del Estado. Se garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso a su uso en los términos que fije la ley.

Para garantizar el pluralismo informativo y la competencia, el Estado intervendrá por mandato de la ley para evitar las prácticas monopolísticas en el uso del espectro electromagnético.

Lo anterior supone un avance normativo que ha generado un adelanto tecnológico, prueba de ello es la regulación existente y que a lo largo de estos últimos años han tenido mayor relevancia dentro de nuestro ordenamiento jurídico.

A su vez, la ley 30 de 1992 organiza el servicio público de la educación superior, entendiéndose que la educación es la que dignifica y permite el desarrollo de los individuos de manera integral y libre y es por ello que establece los principios de autonomía universitaria, pero esta autonomía se ve supeditada al respeto de los derechos humanos y fundamentales establecidos en la Constitución Política y el Estado se encargará de inspeccionar y vigilar la calidad del mismo.

La corte constitucional, ha definido la actividad de las telecomunicaciones así:

Según lo dispuesto en el artículo 33 de la Ley 80 de 1993, se entiende por actividad de telecomunicaciones el establecimiento de una red de telecomunicaciones, para

uso particular y exclusivo, a fin de satisfacer necesidades privadas en este campo sin conexión a las redes conmutadas del Estado o a otras redes privadas de telecomunicaciones.

(..) Se entiende por servicios de telecomunicaciones aquellos que son prestados por personas jurídicas, públicas o privadas, debidamente constituidas en Colombia, con o sin ánimo de lucro, con el fin de satisfacer necesidades específicas de telecomunicaciones a terceros, dentro del territorio nacional o en conexión con el exterior. Conforme a lo dispuesto en el Decreto 1900 de 1990 estos servicios son: los básicos, de difusión, telemáticos y de valor agregado, auxiliares de ayuda y especiales.

Como podemos observar, desde 1993, el Gobierno Colombiano considero pertinente pronunciarse sobre la accesibilidad a los servicios de telecomunicaciones, equiparándolo a un servicio público es decir de libre acceso, ya que la ampliación del servicio indefectiblemente va ligada al desarrollo económico y educativo de una nación.

A su vez la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación dentro de los fines de la educación, en el numeral 13 del artículo 5 señala como un fin de la educación la adopción de tecnologías que permitan al educando el ingreso al sector productivo, de la siguiente manera:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

(...)

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.”

Así mismo la ley 115 de 1994 establece la normatividad general que regula el servicio público de la Educación, la cual debe cumplir una función social, acorde a las necesidades de la sociedad y la comunidad a quien va dirigida; en concordancia con lo preceptuado en la constitución en su artículo 67 la cual instituye que es un derecho y un servicio público con una función social.

Por su parte, la Ley 749 de 2002, organiza el sistema del servicio público de la Educación superior. (Técnica profesional y tecnológica)

En cuanto a la ley 1064 de 2006, como su encabezado lo indica es por la cual “*dictan las normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación.*”

Como resultado de los esfuerzos realizados por el gobierno colombiano por brindarle al país un marco normativo para el desarrollo del sector de Tecnologías de Información y Comunicaciones, se expidió la ley 1341 de 2009.

Esta Ley promueve el acceso y uso de las TIC a través de su masificación, garantiza la libre competencia, el uso eficiente de la infraestructura y el espectro, y en especial, fortalece la protección de los derechos de los usuarios.

(A partir de esta ley) El ministerio de comunicaciones deja de llamarse así para ponerse a tono con las nuevas prácticas en tecnología y telecomunicaciones pasando a denominarse ministerio de TIC.

La Ley 1341 de 2009, “determina el marco general para la formulación de políticas públicas que regirán el sector de las tecnologías de la información y las comunicaciones” entre otros aspectos:

- Define a la Sociedad de la información y el conocimiento, y reconoce los derechos inherentes.
- Define la radiodifusión sonora, principios, y regula la prestación del servicio.
- Establece lo siguiente:

**Principios
Orientadores.**

Prioridad al acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Libre competencia.

Uso eficiente de la infraestructura y de los recursos escasos.

Protección de los derechos de los usuarios.

promoción de la inversión.

Neutralidad Tecnológica.

Derecho a la comunicación, la información y la educación y los servicios básicos de las TIC.

Masificación de Gobierno en línea.

La Organización Institucional

Organización del ministerio, los objetivos, funciones.

Se cambia la denominación a la Comisión de Regulación de telecomunicaciones (CRT) y se modifica a Comisión de Regulación de Comunicaciones. (CRC) el cual se encarga de regular los mercados de las redes y servicios de comunicaciones.

Se crea la agencia nacional del espectro, se delimitan sus funciones, Fondo de tecnologías de la información y las comunicaciones (Para facilitar el acceso y servicio universal de las TICs)

Determina las políticas para la masificación del uso de las TIC y cierre de la brecha digital, se articula el Plan TIC

Regímenes.

De protección al usuario

De los proveedores de las redes, y servicios de las TIC.

De infracciones y sanciones.

Ley 1753 de 2015. Contempla:

- El fortalecimiento al desarrollo de software, aplicaciones y contenidos digitales con impacto social.
- Definición de banda ancha regulatoria.
- Concesiones de espacio de televisión en el canal nacional de operación pública.
- Plazo y renovación de los permisos para el uso del espectro radioeléctrico.

Las funciones de la agencia nacional del espectro.

- Las sanciones en materia de TIC.
- Estándares, modelos y lineamientos de tecnologías de la información y las comunicaciones para los servicios al ciudadano.
- Funciones del fondo de tecnologías de la información y las comunicaciones.

Plan Nacional de Tecnologías de la información y las comunicaciones

Los 5 ejes temáticos que maneja son:

- I. Visión, Misión y políticas.
- II. Situación actual de Colombia en TIC
- III. Estado actual de las políticas de las TIC
- IV. Matriz de ejes de acción.
- V. Modelo institucional para el plan nacional de TIC.

A continuación se transcribe el punto I.

Visión.

En 2019, todos los colombianos conectados, todos los colombianos informados, haciendo uso eficiente y productivo de las TIC, para mejorar la inclusión social y la competitividad. En ese año Colombia estará dentro de los tres primeros países de Latinoamérica en los indicadores internacionales de uso y apropiación de TIC.

Misión.

Lograr un salto en la inclusión social y en la competitividad del país a través de la apropiación y el uso adecuado de las TIC, tanto en la vida cotidiana como productiva de los ciudadanos, las empresas, la academia y el Gobierno.

Políticas orientadas a la inclusión social.

“Colombia utilizará activamente las TIC como herramienta para la reducción de las brechas económica, social, digital y de oportunidades. Estas tecnologías serán un vehículo para apoyar principios fundamentales de la Nación, establecidos en la Constitución de 1991, tales como justicia, equidad, educación, salud, cultura y transparencia. En este propósito, el Gobierno, en asocio con el sector privado, las organizaciones de base de la comunidad y la academia, será el motor de la inclusión digital y la apropiación de estas tecnologías, a través del fortalecimiento de una cultura nacional participativa y equitativa de uso adecuado de las TIC. Con el fin de lograr la inclusión digital será necesario avanzar en el acceso universal de Internet. Solo de esta manera se podrá incrementar el bienestar social y económico de todos los colombianos, las empresas y el Estado, en su vida cotidiana y productiva. Para ello, el Gobierno desarrollará acciones para ofrecer, en igualdad de oportunidades, recursos tecnológicos que les permitan utilizar activamente las TIC a todos los ciudadanos colombianos, con niveles de servicio de clase mundial, a precios asequibles, de acuerdo con su nivel socioeconómico. Para que esto sea una realidad en un corto período de tiempo, se buscarán esquemas asociativos con el sector privado para llevar la conectividad a las distintas regiones del país. Plan Nacional de TIC 2008-2019 Todos los colombianos

conectados, todos los colombianos informados. El Gobierno y la sociedad colombiana utilizarán las TIC para potenciar un sistema educativo incluyente y de alta calidad, dentro del cual se favorezca la autoformación y el autodesarrollo. También debe ofrecer este sistema educativo igualdad de oportunidades para la obtención de conocimiento, educación y aprendizaje a lo largo de la vida; para todos los ciudadanos, en un marco flexible y global, centrado en el estudiante, y orientado a desarrollar su vocación, sus aptitudes, sus habilidades y su potencial. Para ello será necesario que todos los estudiantes del país tengan acceso a estas tecnologías.⁵ El Gobierno colombiano hará un uso efectivo de las TIC para optimizar sus funciones, la relación entre las distintas entidades y la entrega de servicios a los ciudadanos y al sector productivo, con calidad y oportunidad homogénea para todos, ya sea que se presten a través de los canales presenciales tradicionales o de los digitales como Internet, teléfono u otros medios de acceso. Por ello, una de las metas del Plan será que cada vez un mayor número trámites del Gobierno se puedan realizar en línea.”

Políticas orientadas a la competitividad del Plan Nacional de TIC

Se coordinará y estará alineado con la visión Colombia 2019, con el Plan Nacional de Desarrollo, la Política Nacional de Competitividad, el Plan de Ciencia y Tecnología y el Programa Estratégico de Uso de Medios y Tecnologías de la Información y Comunicaciones (MTIC) en la Educación, al igual que con otros programas y proyectos que busquen tener un impacto sobre la competitividad del país. Así mismo, el Plan tendrá en cuenta los resultados de iniciativas que se han realizado en el país en los últimos años

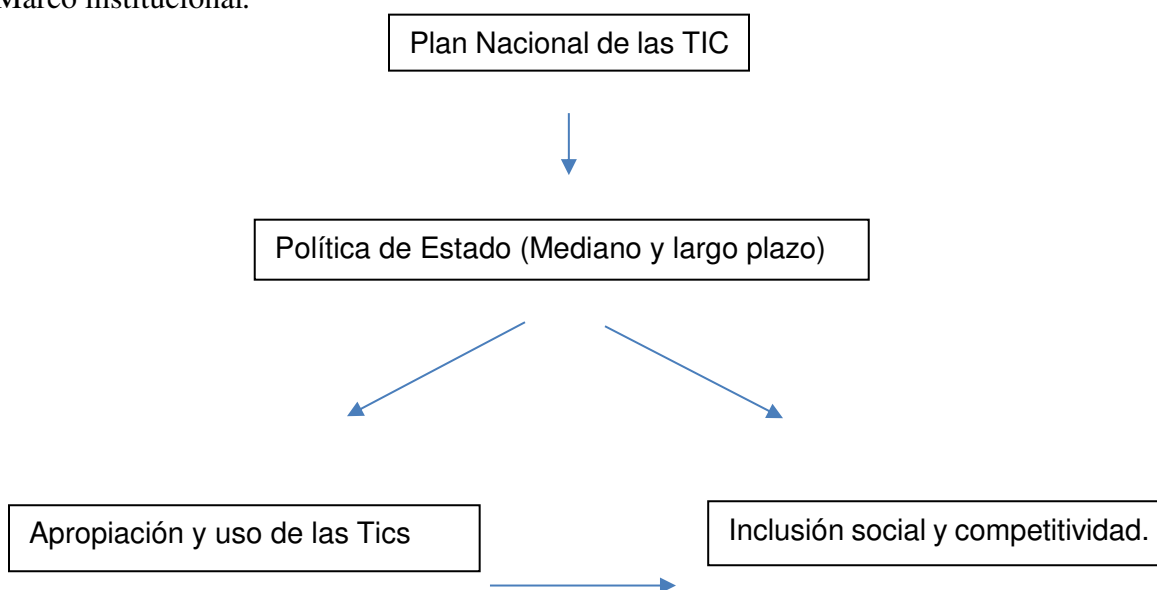
⁵Subrayado, destaca la pertinencia del programa objeto del Estudio.

como la Agenda de Conectividad, los Convenios de Competitividad Exportadora y la Agenda Interna, así como los proyectos sectoriales que se han adelantado en las diferentes entidades del Estado que han tenido a las TIC como eje central de sus acciones.

(...)A través de este plan se buscará potenciar un sistema educativo incluyente y de alta calidad.

Modelo Institucional para el plan Nacional de TIC

Marco institucional.



Retos principales para el desarrollo del plan:

- permanencia en el tiempo para asegurar resultados
- mecanismos para ejercer coordinación interinstitucional entre las entidades del gobierno.

Se establece los mecanismos para asegurar el desarrollo del plan:

De acuerdo con lo anterior, la inclusión digital de la población colombiana busca la reducción de las brechas tanto económicas como sociales, lo cual es totalmente coherente

con el objeto del convenio teniendo en cuenta que con este tipo de proyectos pedagógicos brindará mejores oportunidades laborales y hará más productivos a jóvenes que por su condición de pobreza o violencia no han podido integrarse al nuevo modelo tecnológico global.

A través de este plan se buscará potenciar un sistema educativo incluyente y de alta calidad.

Delitos Informáticos.

Teniendo en cuenta que la tecnología ha sido objeto de usos indebidos y que la información proveniente de estos medios puede ser objeto de plagio; la Ley 599 de 2000 (Código Penal) ha incluido mecanismos de protección en su Título VIII Delitos contra los derechos de autor.

Este capítulo único lo conforman tres artículos:

Artículo 270 “Violación a los derechos morales de autor” los derechos morales refieren a los derechos de creación de la obra, versa sobre el reconocimiento de la invención.

Artículo 271, trata sobre la violación a los derechos patrimoniales de autor o conexos; los derechos patrimoniales refieren como su nombre lo indica a los derechos económicos que se refieren a la obra, en cual quiere forma de explotación económica se lee realice.

Artículo 272, trata sobre la violación a los mecanismos de protección de derechos de autor y derechos conexos y otras defraudaciones.

En concordancia con lo establecido en el párrafo anterior, el legislador teniendo en cuenta la masificación en el uso de las TIC y las diferentes prácticas que se le han dado que

no en todos los casos obedece a la utilización de la inspección de documentos de manera informativa o recreativa, sino que además dicha práctica se ha convertido en fuente de delitos ha expedido la ley 1273 de 2009 para la protección de la información.

La Ley 1273 de 2009 (Por medio de la cual se modifica el Código Penal, se crea un nuevo bien jurídico tutelado - denominado "de la protección de la información y de los datos"- y se preservan integralmente los sistemas que utilicen las tecnologías de la información y las comunicaciones, entre otras disposiciones), en su artículo 1. Consagra la inclusión de los siguientes delitos dentro del artículo 269 del código penal.

Ley 1273 de 2009 Art. 1.	Acceso abusivo a un sistema informático.
<i>(Adicionado art. 269 Código Penal.)</i>	Obstaculización ilegítima de sistema informático o red de telecomunicación.
	Intercepción de datos informáticos
	Daño Informático, sobre datos informáticos, sistema de tratamiento de información.
	Uso de software malicioso
	Violación de datos personales
	Suplantación de sitios web para capturar datos personales
	modifique el sistema de resolución de nombres de dominio, de tal manera que haga entrar al usuario a una IP diferente en la creencia de que acceda a su banco o a otro sitio personal o de confianza

Circunstancias de Agravación punitiva, estas se aplican cuando se aprovecha de la confianza de las personas, como tal es el caso de que lo realizase un servidor público que en el ejercicio de su función o aprovechando la confianza que se deposita en la persona con

acción y/u ocasión de su función, o aprovechando la buena fe que sobre él se ciente; también la pena se agrava si se cometiese con fines terroristas, o por acceso a los sistemas estatales u oficiales, nacionales o extranjeros, así como por acceso al sector financiero, y finalmente también se agrava si la conducta se cometiese con el fin de perjudicar a un tercero, o para sacar provecho personal o para otro.

Finalmente adiciona el hurto por medios informáticos, bien sea por ingreso al programa o por coacción a la persona.

Es importante destacar que la enseñanza y difusión de esta normatividad de protección a los creadores, desarrolladores de software libre y usuarios de las herramientas tecnológicas, es necesaria para los jóvenes que se capaciten en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, toda vez que desde las aulas el estudiante deberá concientizarse de las consecuencias jurídicas derivadas de una utilización errónea de su conocimiento que por ignorancia podrían cometer en la práctica diaria y en ejecución de sus funciones laborales.

TIC en el Distrito Capital.

Es consonancia con los lineamientos establecidos en la ley, a través del decreto 077 de 2012 se crea la Alta Consejería Distrital de Tics, que es una oficina de la Alcaldía Mayor de Bogotá que se encarga de asesorar, articular, coordinar y supervisar el uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC- en el Distrito para consolidar una ciudad digital enmarcada en la prestación de mejores servicios desde las diferentes entidades hacia la ciudadanía y la construcción de una sociedad del conocimiento.

A partir de su creación la Alta Consejería Distrital para las TIC se ha preocupado por llevar a cabo planes para la sistematización de las entidades tales como el proyecto de migración e implementación de servicios tecnológicos del Distrito a un modelo escalable de computación en la nube (G-Clod).

Dicho proyecto ha sido un pilar importante para su desenvolvimiento toda vez que a través de su ejecución se ha logrado llevar internet y servicios de tecnología para que sean prestados por centros de datos remotos permitiendo el ingreso a un catálogo de servicios estandarizados a las necesidades tecnológicas distritales, de forma flexible y adaptativa.

De esta manera, además de estandarizar y generar un ahorro significativo en costos de tecnología es un uso mucho más eficiente de recursos tecnológicos como almacenamiento, memoria, procesamiento y ancho de banda.

Así mismo la Alta Consejería Distrital para las TIC ha avanzado en la estandarización de la página web de las diferentes entidades distritales, lo cual es un beneficio para la ciudadanía toda vez que esto genera acceso fácil, rápido y seguro a la información de su interés fortaleciendo la transparencia y el gobierno en línea.

Además de los avances anteriormente señalados que permiten a la Alta Consejería Distrital para las TIC un mejor desenvolvimiento en sus programas de inclusión digital en el Distrito Capital, más adelante analizaremos los proyectos en los cuales esta oficina ha participado y los resultados obtenidos.

En el siguiente cuadro basado en el decreto veremos las funciones:

Funciones.	Dirigir y liderar la formulación, articulación y seguimiento de las políticas, lineamientos y directrices distritales en materia de TIC	<p>Para fortalecimiento Administrativa, y misional de los sectores y entidades de Bogotá D.C</p> <p>Gobierno en línea, Participación ciudadana a través de medios virtuales, apropiación de TIC</p> <p>Desarrollo y supervisión del Plan Maestro de TIC para el Distrito Capital.</p> <p>Inclusión de política pública de TIC en el Plan de Desarrollo.</p> <p>normal funcionamiento de las plataformas tecnológicas habilitantes del gobierno digital.</p>
		Participar en el Consejo de Gobierno Distrital para coordinar los asuntos relacionados con las Tecnologías de Información y Comunicaciones.
		Coordinar ante el MinTIC los planes, programas y proyectos relacionados con Bogotá Distrito Capital como ente territorial.
		<ul style="list-style-type: none"> - Participar en la Comisión Distrital de Ciencia, Tecnología e Innovación – CODICITI–o la que haga sus veces. - Participar en la Comisión Distrital de Sistemas –CDS-, o la que haga sus veces.
		Promover convenios y alianzas para impulsar, desarrollar y consolidar el uso y aplicación de las TICS desde la Administración Distrital
		Actuar como vocero de la Administración Distrital frente a los gremios, la industria, la academia, los grupos sociales y demás organismos nacionales e internacionales en relación con los avances, planes, programas y proyectos que el Distrito Capital adelanta en materia de TICS.
		Asesorar a los sectores y entidades del Distrito en: formulación y articulación del desarrollo de las estrategias, planes y programas relacionados con la implementación de los sistemas de tecnología e información.
		Formular los principios de articulación en materia de TIC que deben tener las entidades distritales para prevenir y atender situaciones de emergencia.
		Promover Estudios e investigaciones. aplicación, masificación, y apropiación social, de las TIC

En el mismo sentido el plan de desarrollo 2012 - 2016 (Bogotá Humana) ha incluido dentro de sus finalidades la inclusión de políticas que integren a la población local a la tecnología de la información por medio de la educación incluyente, de acuerdo con lo señalado en el artículo 9 de su texto en el cual señala lo siguiente:

Construcción de saberes. (Art. 9, “*incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender.*” Lo que se busca es ampliar la cobertura educativa en educación inclusiva y mejoramiento de la calidad, así mismo una garantía del acceso y permanencia, de esta forma se garantiza el derecho a la educación de calidad, que facilite su participación e integración a la sociedad del conocimiento, que propenda por su desarrollo integral y adecuado a sus necesidades específicas.

Dentro de las políticas del distrito estaba la de otorgar prioridad a redes de conocimiento dentro de las cuales se encontraba las tecnologías de la información y las comunicaciones, en el artículo 17 se establece que los programas de ciencia, tecnología e innovación, son prioritarios, para fomentar y fortalecer la educación básica, así como para mejorar la productividad empresarial y cooperativa.

Para que lo anterior funcione adecuadamente, se deberán fortalecer las redes de conocimiento, afianzando las existentes priorizando las TIC en conjunto con las demás instituciones públicas, asociaciones público – privadas y acuerdos interinstitucionales con los diversos entes territoriales.

El plan de desarrollo 2012 - 2016 incluye en su artículo 44 como una de sus prioridades el desarrollo y uso de las tecnologías de las comunicaciones a través del fortalecimiento de su acceso universal “*La administración de la ciudad de Bogotá D.C. será responsable*

porque sus entidades y contratistas atiendan las exigencias establecidas en la Política Pública de trabajo decente para Bogotá.”

Es así como en el desarrollo de las prioridades incluidas en artículo 44 del Plan de Desarrollo para fortalecer el acceso universal, el uso y la apropiación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), las instituciones del estado y particularmente el IDEP han avanzado en la consolidación misional de contribuir en la construcción y socialización de conocimiento educativo y pedagógico con docentes, directivos y estudiantes para la materialización del derecho a la educación de calidad en cumplimiento del Plan Bogotá Humana 2012-2016, a través de la investigación, la innovación y el seguimiento de la política del Sector, lo que ha implicado la consolidación de su presencia e incidencia en los escenarios de la educación, es por ello que a través del convenio 546 de 2015 suscrito con el IDIPRON y la Secretaría General de la Alcaldía, se ha capacitado jóvenes en alto nivel de vulnerabilidad en TIC, con el fin de que Fortalecer la Política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. en inclusión digital en el Distrito Capital, mediante un programa de formación y capacitación en TIC y software libre.

Debido a las condiciones específicas del proyecto se han realizado diferentes actuaciones jurídicas alrededor de los compromisos y obligaciones adquiridas, algunas de ellas las reseñaremos a continuación:

- Realizar todas las acciones precontractuales y contractuales necesarias respecto de las entidades que dictarán la capacitación técnica y expedirán la certificación a los jóvenes beneficiarios del proyecto.

Para tal fin se han efectuado estudios previos para la contratación donde se han incluido los fundamentos misionales como de derecho para llevar a cabo la contratación de los profesionales intervinientes en el proyecto y las entidades capacitadoras de acuerdo a los preceptos legales incluidos en el Estatuto General de Contratación de la Administración Pública (ley 80 de 1993)

- Designar las personas responsables para que ejerzan el seguimiento y control a la asistencia de los jóvenes al proceso de formación.

Los funcionarios supervisores de los contratos realizan el seguimiento técnico, administrativo, financiero, contable, y jurídico sobre el cumplimiento del objeto de cada una de las contrataciones derivadas del convenio 546, de acuerdo a las funciones establecidas en el artículo 83 del estatuto anticorrupción.

- Adelantar la gestión administrativa y contractual que requiera el convenio de acuerdo con lo establecido por el Comité Técnico de Seguimiento.

Las decisiones para la ejecución del convenio 546 serán tomadas por el comité técnico como cuerpo colegiado de conformidad con el procedimiento incluido en la cláusula octava del convenio.

Como podemos observar todas las actuaciones derivadas de la ejecución del convenio 546 de 2014, han sido reglamentadas por la ley y acordadas por las partes, de esta manera y en el marco de la normatividad establecida el estado a partir de proyectos y estrategias implementadas con el fin de la inclusión digital de diferentes sectores de la sociedad ha impactado en los procesos educativos aumentando progresivamente en los últimos años la

actividad en el uso de los sistemas de información, en paralelo a la creciente incorporación de estas tecnologías en todos los niveles de enseñanza.

En este contexto, y para tratar de comprender dicho impacto, se ha planteado cada vez con más fuerza la necesidad de estudiar la manera en que profesores y alumnos usan las TIC en el desarrollo real de las prácticas.

Particularmente, este convenio aparte de ser viable jurídicamente, también lo es desde el punto de vista de conveniencia social, partiendo del punto de que el progreso del país debe ir de la mano de la educación y en este caso de la inclusión digital, toda vez que la capacitación a jóvenes en estado de vulnerabilidad y que a su vez están rodeados de ambientes hostiles permitirá que el proceso de socialización y participación en el desarrollo del país sea más activo.

Lo anterior teniendo en cuenta que estos jóvenes a su vez podrán llevar conocimiento a su núcleo familiar lo que resultara beneficioso no solo para ellos sino para su comunidad, facilitando el acceso a herramientas tecnológicas.

Resultados Obtenidos de la Implementación de las TIC

Como pudimos observar el gobierno ha venido fortaleciendo las políticas sobre el acceso de TIC a toda la población, así como la capacitación de la sociedad para el acceso y uso de las mismas; A continuación señalaremos los principales avances y efectuaremos un análisis:

Plan VIVE DIGITAL.

Es el plan de tecnología que se crea, en busca de que el país dé un gran salto tecnológico mediante la masificación de Internet y el desarrollo del ecosistema digital nacional.

El Plan responde al reto de este gobierno de alcanzar la prosperidad democrática gracias a la apropiación y el uso de la tecnología. Vive Digital le apuesta a la masificación de Internet. Se demostró que hay una correlación directa entre la penetración de Internet, la apropiación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), la generación de empleo y la reducción de la pobreza. El plan Vive Digital conlleva entonces importantes beneficios sociales y económicos.

Según estudios de Raúl Katz, de la Universidad de Columbia, en el caso Chileno aumentar en 10% la penetración de Internet generó una reducción en el desempleo del 2%. Según el UNCTAD InformationEconomyReport 2010, en países en desarrollo como Filipinas e India, por cada empleo generado en la industria TIC se generan entre 2 y 3.5 empleos adicionales en la Economía. Según el Banco Mundial y el reporte del Foro Económico Mundial, The Global InformationTechnologyReport 2010, hay una correlación directa entre el Network ReadinessIndex, que mide el uso y desarrollo de las TIC, y su competitividad internacional.

En Colombia encontramos que se debe superar diversas barreras para lograr la masificación de Internet en todas las partes del ecosistema digital, es decir, en infraestructura, servicios, aplicaciones y usuarios.

Sin embargo, a través de proyectos que desarrollan políticas de capacitación de TIC en Colombia, como el referido anteriormente (Convenio 546 de 2014), ha logrado que dicha

formación sea más accesible para los jóvenes y con ello se vaya creando una generación más productiva a partir de políticas de gobierno en inclusión digital.

En el año 2015 el ministerio de la Tecnología de la Información y Las Telecomunicaciones rindió un informe ante el congreso de la república en el en cual se incluía los siguientes resultados:

En 2014 se cumplieron a satisfacción la totalidad de las 93 metas señaladas en Vive Digital para el cuatrienio. El país pasó de tener 200 municipios conectados con internet de alta velocidad en 2010 a 1.078 en el año 2015. De 2.2 millones conexiones a internet en 2010 a 10.7 millones en 2015. Del 17% al 50% de los hogares y del 7% al 74% de las Mipymes conectadas a Internet. Se están instalando 899 Puntos Vive Digital, centros de acceso comunitario para dar formación en el uso de internet a personas de estratos 1 y 2 en todo el país. Y también se llevó Internet al campo a través de 7.621 Kioscos Vive Digital, centros de acceso comunitario, ubicados en zonas apartadas y centros poblados de más de 100 habitantes de la Colombia rural. El gobierno nacional realizó la mayor inversión y donación de tecnología para escuelas y colegios oficiales de todo el país: 2 millones de tabletas y computadores. Y a través de la iniciativa Apps.co nuestro país construyó la mayor red de emprendedores de Latinoamérica -80.000 emprendedores- que están haciendo realidad sus ideas de negocios basados en las TIC. Estos y muchos otros resultados desataron un proceso virtuoso e irreversible que transforma positivamente la educación, la economía, la salud y el funcionamiento del Estado en nuestro país

Es preciso tener en cuenta que proyectos como el ejecutado a través del convenio 546 de 2014 se unen a la iniciativa del gobierno de construir la red de emprendedores, toda vez que al capacitar en TIC a los jóvenes entre 14 y 28 años en situación de vulnerabilidad se logra que aumenten la inclusión digital y a su vez mejorar el panorama laboral en el país.

Avances a Nivel Nacional.

Expansión de la red nacional de fibra óptica.

A continuación, se explicarán los avances de junio de 2014 a mayo de 2015, desde los diferentes objetivos de cobertura.

En este periodo se reportó la conexión de 135 municipios incluidos en el Grupo No. 4 de operación del proyecto. De acuerdo con el Informe detallado de ingeniería y operación, entregado por el contratista, el nodo de fibra óptica de los 150 municipios incluidos en el Grupo No. 4 de operación del proyecto sería entregado en el mes de julio de 2014. No obstante, se presentaron situaciones ajenas al contratista que no permitieron el despliegue de la fibra óptica en 15 de estos municipios en las fechas programadas. En consecuencia, para mitigar los efectos de la no conexión de estos municipios de acuerdo con lo establecido en el cronograma, el contratista implementó una solución temporal de alta velocidad que brinda el servicio de transporte, mientras se superan los eventos de fuerza mayor en cada municipio.

Asignación del espectro.

Durante este periodo el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, con el soporte técnico de la Agencia Nacional del Espectro-ANE trabajó

en la definición de los requisitos, condiciones y el procedimiento para otorgar espectro radioeléctrico, para dar continuidad al mejoramiento de la calidad de los servicios de telefonía móvil y el despliegue del internet de banda ancha en el país. El espectro radioeléctrico que se espera ofertar para la operación y prestación del servicio móvil terrestre será: hasta 90MHz en la banda de 700MHz (también conocida como Dividendo Digital), hasta 20 MHz en la banda de 900MHz, hasta 5 MHz en la banda de 1.900 MHz y hasta 30MHz en la banda de 2.500MHz.

Como ya se había señalado anteriormente cuando se efectuó el repaso de la normatividad en lo que respecta los antecedentes normativos del TIC, la constitución Política de Colombia dio un importante paso al incluir el espacio electromagnético en el artículo 75, toda vez que a partir de allí el gobierno se preocupó por la reglamentación de la utilización del mismo, lo cual para efectos del plan de desarrollo 2012-2016 y el posterior resultado del convenio 546 de 2014 (cuya finalidad es la inclusión digital a partir de capacitación en TIC), permitirá que más personas puedan utilizarlo para comunicaciones a través de su telefonía móvil y la ampliación del cubrimiento de internet en lugares donde antes no había, facilitando a todas las personas el uso de estos instrumentos para llevar a cabo actividades tanto recreativas como académicas o para el cumplimiento de sus funciones laborales.

Conexiones digitales.

Se llevó a cabo el despliegue de redes de infraestructura de última milla en los 617 municipios incluidos en el proyecto, para que se pudiera dar inicio al proceso de instalación de los accesos contemplados. El contratista realizó la entrega del número

de accesos contemplados en las metas 4,5 y 6 del proyecto, para un total de 109.002 accesos instalados y aprobados.

TIC y educación: Computadores para educar.

Entre junio y diciembre de 2014 fueron entregadas 242.243 terminales a sedes educativas y 8.720 a bibliotecas y casas de la cultura, para un total de 250.958 terminales, (137.200 tabletas y 113.758 computadores portátiles). Este número de terminales, permitió beneficiar 12.237 establecimientos educativos y 436 bibliotecas/casas de cultura. Con esta dotación logramos que 1.721.568 estudiantes se beneficien con las TIC en sus procesos pedagógicos.

Entre enero y mayo de 2015, se entregaron 126.870 terminales (102.520 tabletas y 24.350 computadores) a 2.341 sedes beneficiarias (2.291 sedes oficiales y 50 bibliotecas/casas de cultura). Gracias a este trabajo, 897.797 estudiantes cuentan ahora con mejores herramientas para su educación. En el componente de formación, más de 54 mil docentes fueron entrenados en el uso pedagógico de las TIC, en modalidad de diplomado, y 8.762 más participaron del ciclo de actualización docente para el aprovechamiento de TIC. Adicionalmente, durante este periodo de tiempo, cerca de 150.000 padres de familia recibieron capacitación básica en el uso de TIC, lo cual facilitará el proceso de apropiación de estas herramientas por parte de niños y jóvenes, al tiempo que les permitirá fomentar el uso responsable de internet. Sobre la gestión de los elementos electrónicos al final del ciclo de vida, entre junio de 2014 y mayo de 2015, fueron manufacturados 31.559 equipos, se

retomaron 395 toneladas y se valorizaron 557 toneladas (reingreso de materiales recuperados a procesos productivos).

Entre julio de 2014 y mayo de 2015, se realizó el estudio de impacto de Computadores para Educar, por parte del Centro Nacional de Consultoría que encontró que en aquellas sedes educativas beneficiadas con la estrategia integral de Computadores para Educar, en comparación con las sedes que no lo han sido, más niños permanecieron en la escuela (-4.3% en deserción), más estudiantes fueron promovidos (-3,6% en repitencia escolar), los estudiantes obtuvieron mejores resultados (+10,6% ubicación relativa de la sede en pruebas saber) y más estudiantes accedieron a educación superior (+7,5% de ingreso a educación superior).

Internet.

La iniciativa, que contaba con un marco legal definido, y un plazo de ejecución determinado hasta el 31 de diciembre de 2014, permitió contar con 2.206.286 usuarios de acceso a internet fijo de Banda Ancha en estratos 1 y 2, de los cuales recibían subsidio 1.552.819 usuarios, es decir el 70.38% de la población con servicio activo. Durante el período junio 2014 a diciembre de 2014, obtuvieron adicionalmente subsidio 61.608 hogares.

Contenidos Digitales.

Dentro de la línea de apoyo al talento humano del sector, se realizaron programas de fortalecimiento de capacidades en animación, videojuegos, diseño, emprendimiento entre otros en los cuales se han certificado 2.600 personas en los Vivelabs de

Barranquilla, Armenia, Popayán, Cali, Manizales, Cauca, Cartagena, Medellín, Pereira, Bucaramanga, Montería y Bogotá. Así mismo se inauguraron las regiones de Meta, Boyacá, Casanare, en 2015 Huila y Nariño consolidando la Red Nacional de Vivelabs en 17 departamentos del país. Se realizó la tercera versión de Crea Digital, convocatoria que apoya la generación de contenidos digitales en el país. En el 2014 se llevó a cabo la cuarta versión de Colombia 3.0, un encuentro de los actores de la industria de contenidos digitales de Latinoamérica y el mundo. En la estrategia de acceso a mercados internacionales, se realizó entre MinTIC y ProColombia un convenio para la internacionalización del sector de contenidos digitales y el apoyo a las empresas del sector en eventos internacionales con el fin de aumentar las exportaciones.

Gobierno en línea.

Durante el periodo de referencia 66.806 ciudadanos se capacitaron de manera presencial para el uso de trámites y servicios en línea. 65% de los ciudadanos y 81% de las empresas manifestaron haber interactuado con el Estado a través de medios electrónicos. 64% de los trámites y servicios de los sectores prioritarios se encuentran disponible total o parcialmente en línea para ser utilizados por parte de los ciudadanos. Se formuló un nuevo Decreto de Gobierno en línea, generando la ruta para el uso estratégico de la tecnología por parte de las entidades durante los próximos 5 años. Colombia obtuvo la posición 12 en el Open Data Index, situándose como país líder en la región en apertura de datos. Así mismo, se definió el mapa de ruta de la Estrategia de Gobierno en línea, con los 23 proyectos prioritarios para los ciudadanos en materia de trámites y servicios en línea, sistemas

de información transversal y temática para la apertura de datos. Adicionalmente, se puso en funcionamiento el Si Virtual, www.sivirtual.gov.co, como portal único de servicios en línea del Estado Colombiano y en alianza con las Naciones Unidas se lanzó el Centro de Innovación en Gobierno Electrónico cuyo propósito es fomentar la cultura de innovación en el sector público del país. Finalmente, y en busca de fomentar la implementación de la Estrategia de Gobierno en línea por parte de las entidades del orden territorial se han cofinanciado 32 proyectos regionales para generar sinergias entre la industria, el Estado y los sectores productivos de Colombia.

TIC para personas con discapacidad.

El proyecto **ConverTIC** ha logrado grandes avances en la entrega de licencias a colegios, universidades, empresas, entidades públicas, personas naturales ciegas y con baja visión. A mayo de 2015 el número de licencias entregadas a nivel nacional asciende a 145.148. Adicionalmente, en la segunda fase del proyecto, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones suscribió el Convenio Interadministrativo 0410 de 2015, para realizar la alfabetización digital especializada tanto para personas con discapacidad, docentes educativos, agentes educativos y por supuesto, personas naturales con discapacidad visual de los departamentos de: Boyacá, Cundinamarca, Cesar, Huila y Santander con el fin de beneficiar a 3.200 personas en estos territorios.

Ciudadanía digital

En el periodo que registra el presente informe se beneficiaron un total de 218.899 con el desarrollo de procesos de formación en competencias y certificación en TIC.

El informe anterior obedece a la gestión realizada por El Ministerio de la Tecnología de la Información y las Telecomunicaciones en el periodo correspondiente al 2014 – 2015, sin embargo, se espera que la cobertura de las TIC se intensifique al finalizar el 2018, año en el cual concluye el plan estratégico denominado Plan Vive Digital 2014 -2018, implantando los siguientes objetivos:

- 1) Consolidar a Colombia como país líder en el desarrollo de aplicaciones con impacto social para promover el progreso de los colombianos más pobres.
- 2) Ser el Gobierno más eficiente y transparente gracias al uso de la tecnología.
- 3) Promover y fortalecer la formación de talento digital.

Avances en el Distrito Capital.

A nivel distrital la Alcaldía Mayor de Bogotá a través del plan de desarrollo 2012 - 2016 (Bogotá Humana) incluye el desarrollo y uso de las tecnologías de las comunicaciones a través del fortalecimiento de su acceso universal, es así que por medio de la Alta Consejería Distrital del TIC (ACDT) ha implementado estrategias y planes para el acceso a esta tecnología.

Los resultados de esta gestión son los siguientes:

WI-FI Publico en el distrito -Fase I

Logro: *Se habilitaron 50 zonas Wii-Fi Público en parques, plazas y corredores peatonales y culturales, ubicadas en 20 localidades a las que han accedido 831,207 usuarios en 2013. Operador ETB.*

El avance contribuye en el acercamiento de la población a la tecnología toda vez que muchos usuarios que no cuentan con un plan de datos podrán utilizar internet en lugares públicos. Para el convenio 546 de 2014, este avance otorga la herramienta fundamental para la utilización del conocimiento aprendido en la capacitación.

WI-FI Transmilenio

Logro: *Acceso gratuito a internet WIFI en 34 estaciones y 9 portales de Transmilenio*
La conexión a internet durante su desplazamiento facilita al joven estudiante del convenio 546 de 2014 la lectura de sus labores académicos.

Revolución en la educación con las TIC

Logro: *430 establecimientos educativos en el 2013 con conectividad banda ancha de 30 MB y Si-Fi en las aulas beneficiando a más de 600 mil estudiantes.*

En consonancia con el objeto de inclusión digital del convenio 546 de 2014, la velocidad de banda ancha favorece la rápida conexión facilitando que el estudiante aproveche al máximo su horas de capacitación.

Centros de inclusión digital: Puntos Vive digital y centros de desarrollo comunitario.

Logro: *13 puntos Vive Digital, adjudicados por MINTIC y 17 espacios en los Centros de Desarrollo Comunitario de la Secretaría de Integración Social.*

Estos centros son de gran apoyo para la comunidad y especialmente para personas que necesitan desempeñar labores que conllevan el uso de tecnología.

Centros de inclusión digital: Casas de igualdad de oportunidades de la mujer.

Logro: *15 Casas de Igualdad de Oportunidades de la Secretaría de la Mujer con infraestructura instalada para realizar procesos de formación en TIC y de educación virtual.*

Ciudad Bolívar. Localidad Digital.

Logro: *En el 2013, formación básica en el uso de las TIC a 31.387 personas en la Localidad de Ciudad Bolívar, 13 Telecentros comunitarios y 1 Centro de desarrollo de aplicaciones TIC (CDATIC). Alianza con ETB, Alcaldía Local y Secretarías Distritales.*

La expansión de la formación así como un mayor número de centros de desarrollo es una consecuencia de la globalización de la tecnología.

Proyectos como los desarrollados en el convenio 546 son benéficos para la comunidad, toda vez que al capacitar jóvenes en el uso de la tecnología se garantiza la inclusión digital acercando aún más al país en el avance en telecomunicaciones, objeto del Plan Nacional de TIC.

Reporteros Digitales.

Logro: *Al 2013 se logró el fortalecimiento de la participación ciudadana en la TV pública del Distrito, mediante la dotación de 30 tabletas y 5 aplicativos que sirvieron como instrumento de trabajo de 30 Reporteros Digitales provenientes de las localidades de la ciudad.*

Mes TIC

Logro: 164 eventos llevando cultura en tecnologías a cerca de 1.000.000 bogotanos en 20 localidades.

Red Distrital de conectividad.

Logro: Fase I, conecta 12 Secretarías y 13 entidades.

G-Cloud Distrital.

Logro: Se formuló el modelo de migración a la plataforma distrital en la nube.

Cadenas completas de trámites y servicios en línea Fase -I

Logro: Desarrollo de una aplicación Web que permite realizar tres trámites de la Empresa de Acueducto -EAAB-.

Logro: 3 entidades Distritales se integran alrededor de la Base Poblacional Unificada y comparten datos de identificación básica, caracterización poblacional, ubicación y contacto.

Publicación de la guía de estilo web 3.0

Logro: Publicación del documento macro instructivo para el Distrito.

Diplomado Software libre para el emprendimiento.

Logro: Programa de capacitación gratuita a 150 ciudadanos con ideas de emprendimiento que puedan ser desarrolladas a partir de las TIC.

Software libre para servidores y contratistas del gobierno.

Logro: Más de 330 servidores y contratistas han desarrollado el taller de actualización de 16 horas y han asistido al ciclo conferencias magistrales.

Vive Labs.

Logro: *A diciembre de 2013 ya se han beneficiado del ViveLabs 140 personas en los talleres de tendencias y creación de videojuegos de producción y animación, de video gamebusiness y de gamedesign.*

Bogotá piensa en TIC

Logro: *Convocatoria a equipos de jóvenes emprendedores para desarrollar iniciativas innovadoras para Bogotá en los temas de ciudad sostenible, movilidad, servicio al ciudadano, emergencias y seguridad.*

Evento en Cultura en Software libre.

Logro: *24 eventos de cultura TIC como organizadora o coorganizadora.*

Centro de innovación y desarrollo tecnológico.

Logro: *4 Proyectos prioritarios con impacto en los sectores cultura, educación, turismo y salud.*

Formación y capacitación en TIC jóvenes.

Convenio con IDIRPRON para generar Programa de formación y capacitación en TIC y/o software libre para jóvenes.

Logro: *1650 jóvenes serán capacitados, 19 UPZ*

Particularmente este logro es el desarrollado en el objeto del convenio 546 de 2014, con el cual se busca la capacitación de jóvenes en TIC y ante todo la inclusión digital de la población en situación de vulnerabilidad⁶.

⁶Propósito de este Estudio.

Con lo anterior se ha logrado que los jóvenes de este proyecto identifiquen otras maneras de utilización de este recurso toda vez que han aprendido que esta tecnología no solo sirve para la conexión a las redes sociales, sino que además es una fuente de información que pueden utilizar para su labor diaria.

Política Software libre e infraestructura tecnológica.

- La política de software libre es uno de los vectores principales del programa de TIC del gobierno del Alcalde Gustavo Petro, orientada a migrar a software libre las aplicaciones del Distrito de ofimática, gestión documental, correo electrónico y páginas web, entre otras y su traslado hacia plataformas compartidas "en la nube", lo que contribuye a la racionalización del gasto público y lograr economías de escala, permitiendo invertir más recursos en lo social.
- La Alta Consejería Distrital de TIC trabaja en la implementación de Zonas Wi-Fi Público en parques, plazas públicas y corredores peatonales y culturales.

La puesta en funcionamiento es progresiva; inicialmente, se pondrán en marcha 10 puntos ubicados en el centro histórico y cultural de la Capital de la República. Gracias a las dinámicas que resulten del uso de estas zonas digitales interactivas, se generarán iniciativas de transformación del espacio público y mejoramiento del entorno urbano para el disfrute y apropiación de la comunidad.

La infraestructura tecnológica no sólo permitirá el acceso libre a Internet y la renovación urbana de las zonas de wi-fi público, también servirá como medio de interacción entre el Distrito y la ciudadanía, promoviendo la participación de ésta en la gestión pública y facilitará que emprendedores desarrollen contenidos y aplicaciones móviles para brindar servicios de proximidad a los bogotanos.

De acuerdo al análisis de la ejecución del convenio 546 de 2014 y a los avances del distrito en materia de tecnología digital, se puede decir que las Tics han evolucionado para incorporarse a todos los niveles de la sociedad ayudándonos a interactuar entre nosotros incluyéndonos en una era digital.

Como se ha demostrado los avances tanto a Nivel Nacional como Distrital buscan la formación en TIC de toda la población, es por ello que proyectos como el convenio 546 de 2014, es una consecuencia de los esfuerzos realizados por la administración distrital.

Marco legal de la formación y capacitación técnica en Colombia y en Bogotá.

La educación en Colombia se rige por la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación en ella se hace tres grandes distinciones en el tipo de educación, de la siguiente manera:

Educación No formal: Es la educación que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar conocimientos académicos y laborales sin acceso al sistema de niveles y grados.

Educación Formal: Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en ciclos lectivos, con pautas curriculares, conducentes a grados y títulos.

Educación Informal: Es todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, medios masivos, tradiciones y otros no estructurados.

Dentro del ámbito que nos corresponde de acuerdo al convenio 546 de 2014, la educación que nos concierne es la no forma, les decir educación para el trabajo y

desarrollo humano, sin embargo, dentro de nuestro análisis se efectuará un breve recorrido por cada una de ellas.

La educación para el trabajo y el desarrollo humano hace parte del servicio público educativo y responde a los fines de la educación sin sujeción al sistema de la educación superior, donde cumple como objeto el complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional, a su vez comprende la formación permanente, personal, social y cultural de una persona.

Es preciso indicar que la formación que se otorga a los estudiantes del convenio 546 de 2014 es para el trabajo y el desarrollo Humano, por lo cual no se hará énfasis en la formación técnica profesional.

Marco Teórico.

Es desde el preámbulo de la Constitución Nacional, donde el Estado se compromete principalmente a asegurar el trabajo y el conocimiento a los colombianos, como complemento de un orden económico y social justo, siendo éste el punto de partida de la Educación para el Trabajo.

Uno de los fundamentos del Estado social de Derecho es el trabajo, pero teniendo en cuenta que día tras día éste va evolucionando hacia labores más técnicas y con mayores niveles de conocimientos específicos y profundización en cada área del conocimiento humano, deberá darse especial prevalencia a la educación técnica, o educación para el trabajo, de manera que se vayan cerrando las brechas de exclusión social y laboral por la falta de capacitación, conocimiento y formación técnica para el trabajo.

Como finalidad esencial del estado, está la de garantizar los derechos consagrados en la constitución, postulado éste que se circunscribe a la obligación de garantizar el acceso constante e ininterrumpido y la calidad de la Educación en Colombia, en cada uno de sus niveles, de tal manera ésta finalidad cree toda una armonía entre la estructura del Estado, y el preámbulo de la constitución nacional.

La Constitución Nacional, ha consagrado como derecho fundamental, la libertad de escoger profesión u oficio (Artículo 26), que se erige como la piedra angular de la educación técnica o educación para el trabajo en contraposición a la educación convencional, porque abre la puerta a crear, a desarrollar, a fomentar, a incentivar la existencia de una nueva clase de educación, más allá de todo convencionalismo social.

Otro elemento que deberá tenerse en cuenta al abordar el esquema de la educación para el trabajo en Colombia, es lo tocante a la libertad de enseñanza y aprendizaje, que consagra la Constitución en su artículo 27, como axiomas fundamentales del derecho a la educación, al punto que es en su aplicación, que cada uno de los ciudadanos decide por una opción educativa que más se ajuste a sus gustos, convicciones y proyecciones sociales, y sobre el que ha dicho la Corte Constitucional a través de la sentencia T 219 de 1993, con ponencia del Honorable Magistrado Antonio Barrera Carbonell:

La libertad de enseñanza es un derecho fundamental, que se funda en la coexistencia de la difusión cultural del Estado con la que realizan los particulares, siempre que estos cuenten con títulos de idoneidad y reúnan determinadas condiciones para ello, y que consiste en la facultad para instruir y educar al ser humano, en forma tal, que se coloque al hombre, y a cada cual, en su especialidad, en condiciones de desarrollar lo aprendido e investigar y descubrir algo nuevo por cuenta propia. No es violatoria del derecho a la libertad de enseñanza, la ley que, ajustándose a los indicados propósitos y a la Constitución Nacional, condicione el ejercicio de ese derecho.

Otro de los postulados constitucionales sobre la educación, es la consagración de ésta como un derecho fundamental y especial de los niños y los adolescentes, según lo ordenado por los artículos 44 y 45 de la carta fundamental, con lo que viene a complementar los derechos de los ciudadanos en general, pero estableciendo las bases de la educación a partir de la primera infancia y la adolescencia, como consecuencia lógica del proceso de desarrollo intelectual del ser humano. Este mandato constitucional implica que el Estado debe velar porque a los ciudadanos les sea impartida una educación de calidad, suficiente

para abrir sus horizontes y enseñar a los niños y adolescentes que son ellos quienes escriben cada día los nuevos anales de la historia, y que para llegar a ese pináculo destacado, deberán pasar por un proceso educativo que se adecúe a su forma de pensar, de actuar, de ver el mundo, pero que en todo caso, deberá ser un proceso útil y eficaz para la integración de ese ser humano libre – pensante en la sociedad.

En aras de garantizar una inclusión especial en materia educativa, también nuestro sistema constitucional ha previsto como un deber de orden nacional, a través del Ministerio de Educación y las secretarías de educación de los municipios garantizar el acceso a la educación, a los trabajadores agrarios, es decir, a la población campesina, por ser éste grupo social uno de los principales eslabones de la economía nacional, con lo que asegura una cobertura integral de la educación en todos los niveles, no solamente en las grandes ciudades, sino en cada una de las poblaciones rurales, para que así, los niños y los adolescentes dedicados al agro, estén en condiciones de igualdad y competitividad fundada en una educación, bien sea tradicional o educación para el trabajo.

En cuanto a la Educación como derecho fundamental y su goce efectivo, en los términos que fue establecida en el artículo 67 de la Constitución Nacional, la Corte Constitucional, sostuvo:

La educación es un derecho que implica un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Ésta se encuentra regulada en los artículos 67, 68 y 69 de la Constitución Política, como un derecho de carácter fundamental y de servicio público, que contiene una función social.

Dentro del marco internacional el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales estructuró el derecho a la educación, como una herramienta que *“permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades”*.

Asimismo, la Asamblea General de las Naciones Unidas en el artículo 4 de la Resolución 53/243 de 1999 consagró que *“la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos”*.

La Corte Constitucional en su jurisprudencia ha sostenido que el derecho a la educación comporta las siguientes características:

(i) es objeto de protección especial del Estado; (ii) es presupuesto básico de la efectividad de otros derechos fundamentales, tales como la escogencia de una profesión u oficio, la igualdad de oportunidades en materia educativa y de realización personal y el libre desarrollo de la personalidad, entre otros; (iii) es uno de los fines esenciales del Estado Social Democrático de Derecho; (iv) está comprendido por la potestad de sus titulares de reclamar el acceso y la permanencia en el sistema educativo o a uno que permita una *“adecuada formación”*; (v) se trata de un derecho deber y genera obligaciones recíprocas entre todos los actores del proceso educativo.

El artículo 67 de la constitución como el derecho que tiene la persona, pero este maneja múltiples facetas, ya que es un derecho, es una función social, es un deber, y es un servicio público, el tribunal ha expresado que la satisfacción del derecho solo se expresa del derecho

fundamental como tal y no de todas las facetas que se predicán de este, así mismo también señalo que un derecho fundamental sigue siéndolo, indistintamente de la generación a la que pertenezca.

En lo que concierne al ámbito prestacional, el Estado tiene un compromiso con la sociedad, de ofrecer educación de calidad y de manera regular y continua, adicionalmente también debe encargarse de la inspección y vigilancia, para asegurar la protección del derecho.

Tal como podemos ver en la Sentencia T 153 de 2013. M.P. se expone que:

(i) La asequibilidad o disponibilidad del servicio, que, de manera general, se refiere a la obligación del Estado de crear y financiar suficientes instituciones educativas para ponerlas a disposición de todos aquellos que demandan su ingreso a este sistema, lo que implica, entre otras cosas, el deber de abstenerse de impedir a los particulares fundar colegios, escuelas o cualquier tipo de centro educativo y la necesidad de asegurar la inversión en infraestructura para la prestación de este servicio; (ii) La adaptabilidad, que se refiere a la necesidad de que la educación se adapte a las necesidades y demandas de los educandos y que se garantice la continuidad en la prestación del servicio; (iii) La aceptabilidad, la cual hace alusión a la necesidad de asegurar la calidad de la educación que se imparte; (iv) Y, finalmente, la accesibilidad, que se refiere a la obligación del Estado de garantizar el ingreso de todos en condiciones de igualdad al sistema educativo y al deber de facilitar tanto como sea posible el acceso al servicio desde el punto de vista geográfico y económico....

Por otra parte, la sentencia T-696 de 2014 sostiene que:

La garantía constitucional establecida por el artículo 67 respecto al adecuado cubrimiento del servicio y el derecho al acceso y permanencia en el sistema educativo, permite concluir que la educación debe ser objeto de protección por parte del Estado, independientemente de su naturaleza a saber, formal, no formal o informal, la modalidad en que ésta se desarrolle (técnica, tecnológica, complementaria o similar naturaleza), o la institución educativa en la que se realice. Por ende, está prohibido conforme la jurisprudencia previamente citada, que un programa de formación y capacitación en una determinada profesión u oficio pueda ser dejado de lado por no ser de carácter universitario o profesionalizante. Ello supondría, establecer diferencias entre tipos de educación sin tener puntos objetivos de comparación constitucionalmente admisibles. Se reitera, que la protección integral del derecho a la educación debe otorgarse sin discriminación alguna en tanto su garantía permite el reconocimiento de otros derechos constitucionales fundamentales.

El desarrollo del derecho a la Educación, se enmarca en los postulados del Artículo 68 de nuestra norma fundamental, en el sentido que abre la puerta al marco jurídico que deberá regular todo lo relacionado con la educación en Colombia, porque aunque ella se encuentre revestida de todo tipo de protección constitucional en cuanto a su libertad y goce, su ejercicio, las condiciones para que El Estado y los Particulares que deseen hacer parte del proceso educativo de las nuevas y presentes generaciones de Colombianos, de manera obligatoria son ordenadas por las leyes marco de la educación, para que así, se garantice una calidad en la enseñanza y ese libre albedrío educativo, sea supervisado por las

autoridades educativas, con un especial cuidado del respeto a la consagración y ejercicio constitucional de la educación, como derecho de los ciudadanos y deber del Estado.

A su vez, el artículo 69 constitucional, consagra una garantía de autonomía universitaria, aplicable tanto a entidades públicas, como privadas, además de crear un compromiso para facilitar el acceso a la educación superior; sobre éste punto vale la pena destacar el concepto amplio que se tiene a nivel constitucional de “educación superior”, en el sentido que en ella convergen la educación tradicional y la educación para el trabajo y el desarrollo humano, que en todo escenario deberán entenderse como aquellas a las que se puede acceder una vez haya terminado el proceso escolar; el concepto de educación superior constituye en sí mismo la aplicación y el desarrollo vocacional de cada estudiante.

Finalmente, el marco constitucional de la educación en Colombia, concluye con el deber estatal de promover el acceso a la cultura, “por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional” (cfr. Artículo 70 Constitución Nacional), y es aquí donde hay un punto de divergencia, al distinguir las clases de educación superior y elevar a rango constitucional la educación técnica, abriendo la puerta al estudio que nos ocupará en los sucesivos.

Antecedentes Legales.

Ley 30 del 92

Con la expedición de la ley 30 de 1992 se organiza la educación superior, estableciendo los principios, los objetivos de la educación superior y las instituciones; los campos de

acción (técnica, ciencia de la tecnología, humanidades, arte y filosofía) y los programas académicos.

También establece los criterios de las instituciones de educación superior. (Instituciones de educación superior, Instituciones Universitaria o escuelas tecnológicas, y universidades).

Así mismo consagra todo lo concerniente en cuanto a los títulos que las instituciones educativas y los exámenes que realiza el Estado para medir la calidad y también lo referente al fomento, inspección y vigilancia.

Se crea Consejo Nacional de Educación superior (CESU), sus funciones y su influencia dentro de la educación superior se evidencian a lo largo de la ley.

Se establecen las funciones del Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES), se implementan los comités asesores, las sanciones por incumplimiento de las funciones a las instituciones educativas, así mismo regula lo referente al sistema.

Se señala la naturaleza jurídica de las universidades estatales u oficiales, así como organización, elección de las directivas, personal docente y administrativo, de igual manera estipula todo lo concerniente al sistema de universidades estatales u oficiales, su régimen financiero, de contratación y control fiscal.

Indica los criterios de creación de las instituciones de educación superior de carácter privado y economía autónoma.

En lo concerniente al régimen estudiantil, se determinan las rentas que percibirá el instituto colombiano de crédito educativo y estudios técnicos en el exterior (ICETEX) así como su finalidad en la promoción de la educación.

Análisis Ley Marco de Educación. (Ley 115 de 1994)

Anteriormente la inspección y vigilancia de la educación recaía sobre el presidente de la república, con la promulgación de la constitución de 1991 se traslada esta potestad, por tanto, el legislativo se ve en la obligación de expedir una ley marco que desarrolle, amplíe, interprete e incluya los elementos que no se contemplan en la constitución política.

Principios Generales y Fines de la Educación:

Principios de Educación. C.P

Libertad de:

Enseñanza.

Aprendizaje.

Cátedra

Investigación.

Escoger el tipo de educación.

No obligatoriedad de la educación religiosa en las Instituciones estatales.

Gratuidad de la educación estatal.

Igualdad para el acceso y permanencia en la educación.

Obligatoriedad de la educación básica.

Responsabilidad de los padres de Garantizar el ingreso y asistencia a ésta.

Fines de la Educación.

Acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a la cultura.

Fomento a la investigación y la creación artística.

Estudio y la comprensión de la cultura nacional y universal y el respeto por la diversidad cultural.

Adquisición de conocimientos científicos y técnicos, humanísticos, históricos, geográficos y estéticos.

Formación en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, equidad, en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

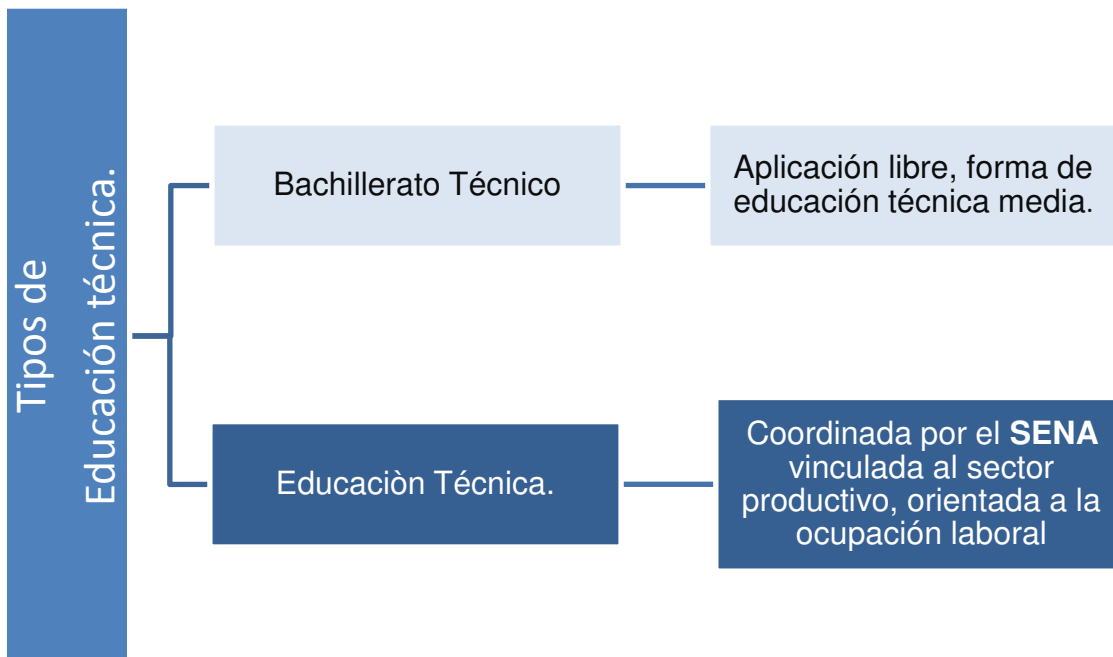
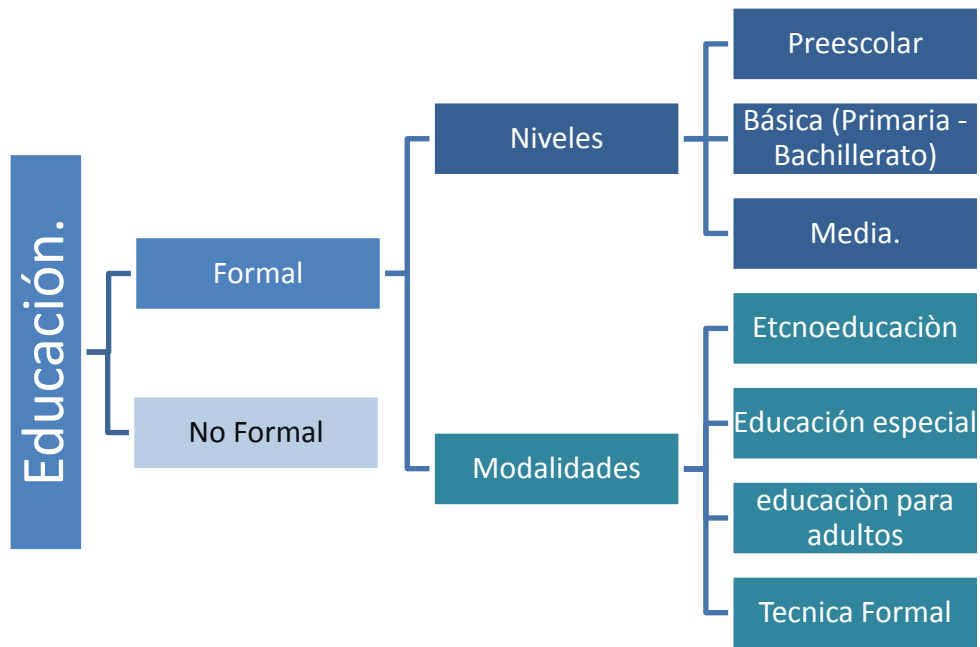
Creación y fomento de una conciencia para la defensa de la soberanía y la solidaridad e Integración latinoamericana.

Desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del espíritu científico que fortalezca el desarrollo científico y tecnológico del país.

Adquisición de una conciencia ecológica y de defensa del patrimonio cultural de la nación; una formación en la práctica y valoración del trabajo.

Organización académica y pedagógica.

El modelo de organización que se propuso desde el proyecto de Ley Marco de la Educación indicó que:



Educación Técnica.

Y frente a la pedagogía para la educación técnica precisó: *“En la educación técnica en áreas que se demuestra la falta de licenciados o personas escalafonadas con experiencia*

en el área, podrán ejercer la docencia los profesionales con título universitario o egresados de carreras intermedias.”

Organización administrativa y financiera.

En éste eje, y bajo la misma filosofía, se establece una descentralización de la función educadora hacia el Departamento y el Municipio como Entidades Territoriales.

Para los Departamentos y el Distrito Capital, se establece una Junta de Educación a la que se le atribuyen funciones tales como las de adoptar políticas y planes; aprobar plantas de personal docente y administrativo; nombrar el personal; trasladar el mismo entre municipios; convocar concurso para nombramiento de personal; establecer planes de profesionalización y perfeccionamiento para el personal; aprobar el currículo, a las Instituciones educativas.

Además, se crean los consejos nacional, departamental y distrital de educación que buscan dar amplia participación para el debate sobre la educación colombiana, y adecuándola a las necesidades de desarrollo económico y social del país.

Se establece que la Educación Estatal se financiará, con los recursos del situado fiscal del presupuesto nacional, más el aporte de los departamentos y los municipios.

Los recursos que se destinen a la educación se consideran gasto público social.

La ley 115 de 1994 define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles.

El artículo 36 de la citada ley define la educación no formal de la siguiente manera: *“es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos”*

Así mismo el artículo 37 señala la finalidad de la misma.

Art. 37. Finalidad. La educación no formal se rige por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley. Promueve el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria.

La expedición de ley 749 de 2002 (modificada por la Ley 962 de 2005) dio el contexto a la formación técnica y organizo el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica.

Así mismo la ley 1064 de 2006 remplazo la denominación de formación no formal contenida en la ley general de educación y el decreto reglamentario de 1996 por Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

El decreto 4904 de 2009 reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativa para el trabajo y el desarrollo humano.

1.2. Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. La educación para el trabajo y el desarrollo humano hace parte del servicio público educativo y responde a los fines de la educación consagrados en el artículo 5° de la Ley 115 de 1994. Se

ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional. Comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo institucional y que estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal.

Tanto la constitución política de Colombia como las normas citadas anteriormente han cimentado las bases para el acceso a la educación superior a todas las personas sin ningún tipo de distinciones, facilitando a través de programas de educación técnica profesional una nueva opción de preparación y de ingreso a una institución educativa.

La educación para el trabajo y el desarrollo humano la ofrece principalmente instituciones oficiales y privadas como el SENA, el CESDE, la Corporación Politécnica de Cundinamarca, la Academia Nacional de Aprendizaje (ANDAP) o el INCAP entre otros. Los programas ofrecen títulos en niveles técnicos y en áreas específicas y que se enfocan a la capacitación para generar expertos en áreas puntuales de las diferentes actividades laborales.

La principal agremiación de instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano es la Asociación Nacional de Entidades de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ASENOF), En la actualidad, el decreto 4904 de diciembre 16 de 2009, reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano.

De acuerdo con lo indicado en el documento de educación técnica y tecnológica para la competitividad publicado en la página del Ministerio de Educación Nacional, la Educación Técnica Profesional no solo es una opción para las personas que no acceden a la formación universitaria, sino que además fortalece el crecimiento del país de la siguiente manera:

- Mejorar los niveles de vida de su población.
- Aproxima a los estudiantes al mundo laboral.
- Facilita a las instituciones la posibilidad de acceder a un talento humano con las competencias que requiere.
- Posibilita ampliar su demanda y contrarrestar el imaginario negativo existente alrededor de estos niveles de formación.
- Impulsa y consolida los avances en el fortalecimiento de los vínculos entre el sector educativo y el sector productivo.
- Normaliza el nivel de educación técnica profesional y tecnológica.
- Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, en cuyos lineamientos y estrategias participan los ministerios de Educación y Protección Social, el Departamento Nacional de Planeación y el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.

Entrando ahora en el contexto del análisis de la educación técnica Laboral en Colombia, se puede indicar que a pesar de ser regulada por la ley hasta el momento en el país la mayoría de jóvenes siguen prefiriendo la formación universitaria teniendo en cuenta que hay factores que influyen como lo es una mejor remuneración y mayor prestigio dependiendo de la universidad en que se hayan preparado.

Sin embargo y en oposición al pensamiento general, las empresas tanto nacionales como extranjeras han preferido contratar trabajadores con capacidades específicas en el tema en que van a laborar, esto no solo es una dinámica nacional sino a nivel mundial, toda vez que este tipo de preparación significa para las empresas la contratación del personal que se desempeña directamente en el tema operativo y con capacidad para solucionar problemas específicos.

Otra de las ventajas que ofrece este tipo de estudio es la flexibilidad del horario toda vez que las instituciones de formación ofrecen programas que no ocupan el tiempo completo de los estudiantes, es decir que las personas interesadas en esta formación podrán laborar mientras estudian, facilitando de esta manera crecer en su proyecto académico.

Respecto a la educación técnica en Bogotá es preciso indicar que en el año 2008 con el decreto 294 se dictó disposiciones para optimizar el gasto social distrital destinado a fomentar la educación para el trabajo y el desarrollo humano y la educación informal, Es así como en el Artículo 4° señala:

Gasto social en programas de formación laboral. Modificado por el art. 13, Decreto Distrital 380 de 2015 Por lo menos el 80% del total de los recursos que las secretarías y entidades distritales y las localidades destinen a educación para el trabajo y el desarrollo humano con cargo al presupuesto de cada vigencia deben dirigirse a programas de formación laboral certificada en las apuestas productivas y sectores promisorios identificados por la Agenda Interna para la Productividad y la Competitividad de la Región Bogotá-Cundinamarca 2005, o de los sectores y

apuestas que posteriormente se identifiquen como prioritarios para el desarrollo de la Ciudad.

Así mismo, la alcaldía Mayor de Bogotá a través del plan de desarrollo 2012 – 2016, incluyó como uno de sus proyectos ampliar la oferta pública distrital en el numeral 3 del Artículo 9. *“Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender”*

3. Educación media fortalecida y mayor acceso a la educación superior. Aprovechar los grados 10 y 11, y avanzar en la implementación del grado 12 voluntario de modo que la educación media constituya un ciclo inicial de la educación superior para jóvenes, mediante la creación de énfasis en ciencias, humanidades y formación técnica (para llegar a un título de técnico profesional o tecnólogo, o a semestres universitarios validados desde el colegio). Ampliar la oferta pública distrital de educación superior y tecnológica pública en el Distrito. Construir al menos dos nuevas sedes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y ampliar los cupos y la oferta de facultades y carreras en distintas áreas del conocimiento en esa universidad. Construir o poner en funcionamiento nuevas sedes universitarias públicas distritales con un enfoque de descentralización. Avanzar en la creación de un Instituto Técnico Central (ITC)”

Como consecuencia del proyecto en junio del 2015 se iniciaron las inscripciones de mil cupos para acceder a programas de educación para el primer semestre, según el informe de la oficina asesora de prensa de la alcaldía mayor de Bogotá “Bogotá humana.”

Los nuevos cupos están dirigidos a egresados del sistema educativo oficial de Bogotá de 2012, 2013 y 2014, de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

Los requisitos generales de la convocatoria son: haber presentado la Prueba de Estado Saber 11, estar en proceso de admisión en alguno de los programas técnicos, tecnológicos o profesionales ofertados en cualquiera de las tres instituciones públicas de educación superior que hacen parte de ese convenio; además de las condiciones propias de dichas instituciones.

El SENA e IDIPRON y su relación con la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

El papel del SENA, está en brindar una formación técnica complementaria para adultos y ayudarles a los empleadores a establecer un modelo académico suficiente para la vida laboral, para entregar a las empresas mano de obra altamente calificada que debe incorporarse a los procesos de productividad.

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

En el desarrollo de su función y el cumplimiento de sus objetivos, ofrece formación gratuita en programas técnicos, tecnológicos y complementarios, enfocados al desarrollo económico, tecnológico y social de país en las actividades productivas de la empresa y la industria para obtener una mejor competitividad y producción en los mercados

globalizados, mediante la mejora y creación continua de programas y proyectos de responsabilidad social, empresarial, formación, innovación, internacionalización y transferencia de conocimientos y tecnologías.

La ley 119 de 1994 mediante la cual se reestructura el SENA estableció que esta entidad estará encargada de cumplir la función que corresponde al estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos, ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país.

Producto de lo anterior se expidió el decreto 1120 de 1996 por parte del Ministerio de Protección Social, el cual otorga al SENA, la responsabilidad de liderar en el país, la creación de un sistema nacional de formación para el trabajo y lo faculta para proponer políticas y trazar directrices a nivel nacional, sobre la formación para el trabajo, de modo que se garantice la calidad, pertinencia y eficacia y cobertura requerida para promover la educación permanente a través de la cadena de formación.

El gobierno nacional en el documento CONPES de 1997 estableció la necesidad de conformar un sistema nacional de formación para el trabajo, liderado por el SENA, con las entidades que ofrecen educación técnica, tecnológica y formación profesional en el país para elevar el nivel de calificación y competencia de la fuerza laboral, mediante alianzas entre estas entidades y los sectores productivos gubernamentales, así mismo señala el documento la necesidad de modernizar la formación profesional de la entidad para incrementar la pertinencia, cobertura y calidad de sus programas.

El decreto 249 de 2004 el cual se modifica la estructura del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) incluyo en su artículo 12 como funciones de la Dirección del Sistema Nacional de Formación Para el Trabajo:

1. Dirigir la implementación en el país del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo y proponer las políticas para la ejecución de los procesos de normalización, evaluación y certificación, reconocimiento y articulación de programas de formación que de él se derivan para el desarrollo del talento humano, su empleabilidad y el aprendizaje permanente.

2. Proponer políticas y trazar directrices para el SENA sobre la formación profesional para el trabajo, de modo que garantice la calidad, pertinencia, cobertura y flexibilidad a través de la cadena de formación y el aprendizaje permanente

Además de ejercer estas funciones se incluye la de asesorar al Ministerio de Educación Nacional en el diseño de los programas de educación media técnica, para articularlos con la formación profesional integral.

Razón por la cual *El Conpes 3527 de 2008 (POLÍTICA NACIONAL DE COMPETITIVIDAD Y PRODUCTIVIDAD) referente a Educación y competencias laborales, establece que debe haber un plan de acción, resultado de la concertación entre el Ministerio de Educación y el SENA, a partir de políticas y estrategias que cada una de estas entidades ha venido impulsando para garantizar que los sistemas educativos y de formación para el trabajo formen el recurso humano requerido con el fin de aumentar la productividad y la competitividad del país. Las Estrategias y objetivos que se determinan son:*

1. Competencias laborales: “Impulsar un nuevo modelo de Formación Profesional en el país” (sic), coherente con los actuales requerimientos de transformación y modernización del aparato productivo Colombiano y con los retos que impone la Sociedad del Conocimiento.

2. Articulación del sistema educativo y formación a lo largo de la vida: Consolidar el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano e Implementación de esquemas flexibles que promuevan la movilidad entre subsistemas, con el desarrollo de competencias básicas, científicas, ciudadanas y laborales como el eje articulador.

En la formación para el trabajo y el desarrollo humano el Gobierno Nacional le encomienda liderar la construcción de un sistema que articule toda la oferta educativa técnica, pública y privada, para regularla y potenciarla.

El decreto 933 del 11 de abril de 2003 reglamentó el contrato de aprendizaje y estableció en su artículo 19 que el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) regulara, diseñara , normalizara y certificara competencias laborales.

El SENA es una entidad que lidera y articula toda la oferta educativa técnica, pública y privada, sin embargo sería interesante plantear que las funciones encomendadas por el gobierno nacional para mejorar la oferta educativa nacional, establecidas en el Decreto 249 de 2004, fueran reasignadas a otras instituciones que hagan parte del Ministerio de Educación y de esta manera otorgar mayor accesibilidad al Sistema Nacional de Formación para el Trabajo, toda vez que la demanda en educación ha crecido y es el momento adecuado para efectuar cambios que garanticen calidad y fácil acceso a la educación.

De acuerdo a la finalidad de la institución su papel en la educación y en el convenio 546 es relevante toda vez que pretende a través de procesos de resocialización brindar oportunidades a niños y jóvenes para crear habilidades en la vida de los cuales generen su sustento, es así que para ejecutar dicha finalidad desarrolla competencias en los jóvenes y adultos vinculados al IDIPRON, mediante la formación para el trabajo y el desarrollo humano; orientado a la generación de ingresos, coherentes con las nuevas dinámicas que desde la Bogotá Humana la ciudad construya y los retos de la nueva ciudadanía.

Tanto la Alcaldía Mayor de Bogotá, el SENA y el IDIPRON en los últimos años a través de planes, leyes, reglamentos y/o decretos tanto el Gobierno Nacional como la Alcaldía Mayor de Bogotá han aunado esfuerzos para otorgar facilidad de acceso a la educación superior a las personas que por motivos de índole económico, social o personal no la habían podido ejercer ese derecho.

En el caso del convenio 546 la caracterización de la población objeto de la capacitación la hace el IDIPRON y las entidades de educativas se han contratado por intermedio del SENA, con la coordinación y apoyo del IDEP.

Es preciso tener en cuenta que, aunque la formación que se otorga a los estudiantes del convenio 546 de 2014 es para el trabajo y el desarrollo Humano, no es un impedimento para que en futuros proyectos esta misma población pueda acceder a una formación técnica profesional, teniendo en cuenta que una vez terminada su capacitación contarán con las bases educativas adecuadas para realizar estudios formales.

Encargados de la formación para el trabajo y el desarrollo humano en Colombia y Bogotá:

A través del documento denominado “Resumen de SIET 2016” incluido en la página del Ministerio de educación se ha constatado que en Colombia existen 3480 instituciones que ofrecen dentro de sus programas de educación para formación para el trabajo y desarrollo humano.

Dentro de la cifra anterior en Bogotá D.C específicamente hay un total 443 entidades dedicadas a este tipo de formación.

Las siguientes entidades son algunas de las instituciones que se encargan de la educación para el trabajo y el desarrollo humano a nivel nacional:

- El SENA.
- Centro de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano del Norte CEDENORTE en Valledupar.
- El CESDE, La Corporación Interamericana de Educación CIDES.
- En el Departamento de Santander se encuentra el Instituto Técnico de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano de la Caja Santandereana de Subsidio Familiar CAJASAN.
- La Corporación Tecnológica de Córdoba,
- La Corporación Politécnico de Cundinamarca,
- El Instituto de Formación Empresarial y del Trabajo IFET Colsubsidio.
- La Academia Nacional de Aprendizaje (ANDAP).
- Instituto INGABO.
- Instituto Colombiano de Aprendizaje INCAP.

- PEC Politécnico Empresarial Colombiano.

Requisitos y legalidad de las instituciones funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano

El decreto 4904 del 16 de diciembre de 2009, reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio público de educación para el trabajo y el desarrollo humano, por la cual toda entidad capacitadora que quiera prestar el servicio para este tipo de formación deberá cumplir con la totalidad de requisitos.

Entre sus principales objetivos están los de promover la formación en la práctica del trabajo mediante el desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades y contribuir al proceso de formación integral y permanente de las personas complementando, actualizando y formando en aspectos académicos o laborales, mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas.

De acuerdo a lo señalado en el decreto las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano para ofrecer el servicio educativo deben cumplir los siguientes requisitos:

- Tener licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial
- Obtener el registro de los programas.

Licencia de funcionamiento (Decreto 4904 de 2009)

La licencia de funcionamiento es el acto administrativo mediante el cual, en el ámbito de su jurisdicción, la secretaría de educación de la entidad territorial certificada en educación,

autoriza la creación, organización y funcionamiento de instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano de naturaleza privada.

Registro de programas (Decreto 4904 de 2009)

Para ofrecer y desarrollar un programa de educación para el trabajo y el desarrollo humano, la institución prestadora del servicio educativo debe contar con el respectivo registro.

El registro es el reconocimiento que mediante acto administrativo hace la secretaría de educación de la entidad territorial certificada del cumplimiento de los requisitos básicos para el funcionamiento adecuado de un programa de educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Ente regulador de las entidades de formación para el trabajo y desarrollo humano

El Artículo 171° de la ley 115 de 1994 señala:

El Ejercicio de la inspección y vigilancia a nivel local Los Gobernadores y los Alcaldes podrán ejercer la inspección y vigilancia a través de las respectivas secretarías de educación o de los organismos que hagan sus veces.

En los municipios donde no exista Secretaría de Educación, el Alcalde podrá delegar la función de inspección y vigilancia en los directores del núcleo del correspondiente municipio.

El Gobierno Nacional reglamentará el ámbito de competencia de cada nivel de supervisión o inspección en los establecimientos educativos de tal manera que esta sea realizada en forma coordinada y con la periodicidad adecuada.”

La secretaria de educación de la entidad territorial competente, es la encargada de registrar toda la información de Instituciones y programas, autorizar certificaciones, generar certificaciones y generar Estadísticas de la formación para el trabajo y desarrollo humano.

El decreto 4904 del 16 de diciembre de 2009, además será la encargada de la verificación del cumplimiento de requisitos para el funcionamiento de estas entidades.

Programas de Formación

De conformidad con el numeral 3.8 del decreto 4904 de 2009 para obtener el registro de un programa de formación la institución prestadora del servicio de educación para el trabajo y el desarrollo humano deberá presentar a la secretaría de educación de la entidad territorial certificada un proyecto educativo institucional bajo los parámetros allí establecidos.

Los programas de formación laboral deben estructurarse por competencias laborales específicas relacionadas con las áreas de desempeño referidas en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, teniendo como referente las normas técnicas de competencias laborales definidas por las mesas sectoriales que lidera el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA.

Formación para el trabajo y desarrollo humano en el sistema educativo colombiano

De acuerdo a la información suministrada por el Ministerio de Educación en su página web:

La educación para el trabajo y el desarrollo humano es una oferta educativa que en los últimos años ha sido objeto de atención por el papel que puede jugar en el proceso de transformación productiva.

Si bien existe una normativa, que ha buscado posicionar esta oferta educativa e incluir criterios de calidad, el aseguramiento en general ha estado presente en la política pública educativa en la última década aun cuando funciona como sistemas independientes para los distintos niveles de la oferta educativa.

El Conpes 2945 de 1997 planteó la necesidad de conformar un Sistema Nacional de Formación para el Trabajo, liderado por el SENA que, entre otros componentes, incluyó la acreditación de entidades y programas, y el reconocimiento del cumplimiento de estándares de calidad. En virtud de ello, el Sena adelantó procesos de reconocimiento de esta oferta hasta cuando, en 2004, el documento Conpes 81 indicó al Ministerio de la Protección Social (hoy Ministerio de Trabajo) en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional la consolidación de un componente de acreditación de las entidades de formación para el trabajo, como parte del Sistema Nacional de la Formación para el Trabajo-SNFT. Este componente tenía como propósito dar "reconocimiento de la calidad de los oferentes de formación para el trabajo y de los programas de cada uno de ellos, en términos de: estructuras curriculares, metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación; medios y recursos tecnológicos y didácticos; capacidad instalada; perfil de los docentes y modelo de gestión educativa definidos en el marco del SNFT". Se indicaron como principios para constituirlo los de la transparencia, confiabilidad y participación del sector productivo.

Esta orientación de política dio lugar al Decreto 2020 de 2006 mediante el cual se organizó el Sistema de Calidad de la Formación para el Trabajo definido como "el conjunto de mecanismos de promoción y aseguramiento de la calidad, orientados a certificar que la oferta de formación para el trabajo cuenta con los medios y la capacidad para ejecutar procesos formativos que respondan a los requerimientos del sector productivo y reúnen las condiciones para producir buenos resultados".

Entorno y circunstancias de los jóvenes del Convenio 546 de 2014.

El convenio 546 de 2014 tiene el siguiente objeto: *“Fortalecer la política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., en materia de convivencia e inclusión digital, mediante un programa de formación y capacitación en TIC y software libre para jóvenes.”*

En desarrollo de dicho objeto se han avanzado en diferentes actividades con el fin de cumplir su finalidad, sin embargo y además de la capacitación de jóvenes entre 14 y 28 años de edad caracterizados por el IDIPRON cumpliendo con requisitos específicos para participar de este proyecto, se está efectuando un estudio que proponga criterios para la formulación de políticas que promuevan la convivencia y la inclusión digital de jóvenes en condiciones de alta marginalidad y segregación social a partir de la formación y capacitación técnica-laboral en Bogotá D. C.

Por lo cual se hace necesario determinar el entorno y las circunstancias de los jóvenes que por diferentes causas no han podido acceder a la educación superior.

Dicho lo anterior y teniendo como precedente el estudio referido a continuación realizaremos comentarios a nivel normativo del análisis allí efectuado.

Teniendo en cuenta que dentro del contenido del estudio se hace énfasis en los diferentes medios de socialización de la juventud, es preciso aunar a dicho análisis la ley 375 de 1997 con la cual se expide la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones debido que allí se establece el marco institucional y se orienta políticas, planes y programas por parte del Estado y la sociedad civil para la juventud.

El estudio realiza el análisis de las diferentes circunstancias de socialización de los jóvenes y sus diferentes maneras de interactuar con la sociedad para lo cual es pertinente tener en cuenta leyes como la referida en la cual el estado busca promover su participación activa además de otorgar una diferenciación a través de definiciones y concepto que terminan otorgando un trato diferencial con la población adulta cuyo objetivo es otorgar una formación integral.

Ley 375 de 1997 (Ley de la juventud)

ARTICULO 1o. OBJETO. Esta ley tiene por objeto establecer el marco institucional y orientar políticas, planes y programas por parte del Estado y la sociedad civil para la juventud.

ARTICULO 2o. FINALIDAD. Como finalidad la presente ley debe promover la formación integral del joven que contribuya a su desarrollo físico, psicológico, social y espiritual. A su vinculación y participación activa en la vida nacional, en lo social, lo económico y lo político como joven y ciudadano. El Estado debe garantizar el respeto y promoción de los derechos propios de los jóvenes que le permitan participar plenamente en el progreso de la Nación.

ARTICULO 3o. JUVENTUD. Para los fines de participación y derechos sociales de los que trata la presente ley, se entiende por joven la persona entre 14 y 26 años de edad. Esta definición no sustituye los límites de edad establecidos en otras leyes para adolescentes y jóvenes en las que se establecen garantías penales, sistemas de protección, responsabilidades civiles y derechos ciudadanos.

ARTICULO 4o. CONCEPTOS. Para los efectos de la presente ley se entenderán como:

a) Juventud: Entiéndase por juventud el cuerpo social dotado de una considerable influencia en el presente y en el futuro de la sociedad, que puedan asumir responsabilidades y funciones en el progreso de la comunidad colombiana;

b) Mundo juvenil: Entiéndase por mundo juvenil los modos de sentir, pensar y actuar de la juventud, que se expresa por medio de ideas, valores, actitudes y de su propio dinamismo interno.

ARTICULO 5o. FORMACION INTEGRAL Y PARTICIPACION. El Estado, la sociedad civil y los propios jóvenes crearán condiciones para que la juventud asuma el proceso de su formación integral en todas sus dimensiones. Esta formación se desarrollará en las modalidades de educación formal, no formal, e informal y en su participación en la vida económica, cultural, ambiental, política y social del país.

ARTICULO 6o. DERECHOS. El Estado dará trato especial y preferente a los jóvenes que se encuentren en circunstancias de debilidad y vulnerabilidad manifiesta, con el fin de crear condiciones de igualdad real y efectiva para todos. Con tal propósito desarrollará programas que creen condiciones de vida digna para

los jóvenes especialmente para los que viven en condiciones de extrema pobreza, centros urbanos, las comunidades afrocolombianas, indígenas y raizales e indigentes y para quienes se encuentren afectados por alguna discapacidad.

ARTICULO 7o. ADOLESCENCIA Y JUVENTUD. Todo joven tiene derecho a vivir la adolescencia y la juventud como una etapa creativa, vital y formativa.

ARTICULO 8o. COMUNIDADES AFROCOLOMBIANAS, INDIGENAS, RAIZALES Y CAMPESINAS. El Estado colombiano reconoce y garantiza a la juventud de las comunidades afrocolombianas, indígenas, raizales y campesinas el derecho a un proceso educativo, a la promoción e integración laboral y a un desarrollo socio-cultural acorde con sus aspiraciones y realidades étnico-culturales.

Ley 1622 de 2013 (Estatuto de Ciudadanía Juvenil)

A través de la Ley 1622 de 2013, el legislador colombiano, institucionalizó todo el Régimen jurídico aplicable a los derechos, deberes y garantías de los jóvenes que habiten el territorio nacional, e incorporó en esta Ley un catálogo de garantías en el cumplimiento de los deberes constitucionales y legales del Estado, para ofrecer a las generaciones que se encuentran en formación, todas las oportunidades de un presente y un mañana basado en el modelo francés nacido en la toma de La Bastilla, que propende por los principios de libertad, igualdad y fraternidad como parte del contrato social.

En consecuencia, de lo anterior, esta Ley comienza diciendo:

Artículo 1°. Objeto. Establecer el marco institucional para garantizar a todos los y las jóvenes el ejercicio pleno de la ciudadanía juvenil en los ámbitos, civil o personal, social y público, el goce efectivo de los derechos reconocidos en el

ordenamiento jurídico interno y lo ratificado en los Tratados Internacionales, y la adopción de las políticas públicas necesarias para su realización, protección y sostenibilidad; y para el fortalecimiento de sus capacidades y condiciones de igualdad de acceso que faciliten su participación e incidencia en la vida social, económica, cultural y democrática del país.

Ahora, el derrotero de esta norma, se encuentra dirigido a la población denominada “Joven” y/o “Juvenil”, cuya definición es incorporada en el artículo 5°, de cuyo texto se extrae:

Artículo 5°. Definiciones. Para efectos de la presente ley se entenderá como:

1. Joven. Toda persona entre 14 y 28 años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía.
2. Juventudes. Segmento poblacional construido socioculturalmente y que alude a unas prácticas, relaciones, estéticas y características que se construyen y son atribuidas socialmente. Esta construcción se desarrolla de manera individual y colectiva por esta población, en relación con la sociedad. Es además un momento vital donde se están consolidando las capacidades físicas, intelectuales y morales.
3. Juvenil. Proceso subjetivo atravesado por la condición y el estilo de vida articulados a las construcciones sociales. Las realidades y experiencias juveniles son plurales, diversas y heterogéneas, de allí que las y los jóvenes no puedan ser comprendidos como entidades aisladas, individuales y descontextualizadas, sino como una construcción cuya subjetividad

está siendo transformada por las dinámicas sociales, económicas y políticas de las sociedades y a cuyas sociedades también aportan.

En forma general, los derechos de los y las jóvenes, se consolidan así:

Artículo 6°. Derechos de los y las jóvenes. Los jóvenes son titulares de los derechos reconocidos en la Constitución Política, en los Tratados Internacionales aprobados por Colombia, y en las normas que los desarrollan o reglamentan. El presente Estatuto busca reafirmar la garantía en el ejercicio pleno de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales, tanto a nivel individual como colectivo de la población joven, a través de medidas de promoción, protección, prevención y garantía por parte del Estado para esta población. El Estado dará especial atención a los y las jóvenes desde un enfoque diferencial según condiciones de vulnerabilidad, discriminación, orientación e identidad sexual, diversidad étnica, cultural, de género y territorial.

El Estado generará gradual y progresivamente, los mecanismos para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente ley.

Los criterios en que se estructura este estatuto, fueron compilados así:

Artículo 7°. Criterios. En el marco de la presente ley, son criterios para garantizar el goce real y efectivo de los derechos de los y las jóvenes:

1. Prevención. Medidas que genera el Estado, para evitar que actos y situaciones generen amenaza, vulneración o violación de uno o varios derechos a personas jóvenes.

2. Protección. Medidas que genera el Estado para detener amenazas, vulneraciones o violaciones de derechos humanos que afectan a jóvenes, para garantizar el pleno restablecimiento de los derechos en el caso que la vulneración o violación se haya consumado e impedir que se vuelvan a presentar.
3. Promoción. Medidas que genera el Estado para la realización y ejercicio efectivo de los derechos de las personas jóvenes.
4. Sanción. Medidas que genera el Estado para imponer correctivos a funcionarios del Estado o particulares que participen de actos o situaciones de amenaza, vulneración y/o violación de derechos de las personas jóvenes, asegurando con ello que no se repitan y el ejercicio pleno de los derechos consagrados en la Constitución, los tratados internacionales y la ley nacional.
5. Acceso. Atributo de los derechos humanos, según el cual el Estado debe generar las garantías, los medios y canales necesarios y no impedirlos para que un ciudadano goce de manera plena cada uno de sus derechos.
6. Disponibilidad. Atributo de los derechos humanos, según el cual el Estado debe facilitar la infraestructura física e institucional, que garantice el goce efectivo de los derechos, en los momentos y calidad en que cada ciudadano los ejerza.
7. Permanencia. Atributo de los derechos humanos, según el cual el Estado genera los mecanismos y estrategias conducentes a garantizar el goce y ejercicio del derecho durante el tiempo y las condiciones óptimas por parte de los ciudadanos.

8. Calidad. Atributo de los derechos humanos, según el cual el Estado garantiza que el goce y ejercicio de los derechos por parte de los ciudadanos se logre a través de medios idóneos.

9. Sostenibilidad. Atributo de los derechos humanos, según el cual el Estado garantiza que las medidas y estrategias emprendidas para el goce efectivo de los derechos se mantenga en el tiempo cumpliendo con los atributos de acceso, disponibilidad, permanencia y calidad de cada derecho.

10. Participación. Atributo de los derechos humanos, según el cual el Estado garantiza la existencia y uso de mecanismos de consulta y decisión de los ciudadanos en relación con el goce y ejercicio efectivo de los derechos.”

Consecuencia de lo anterior, el artículo 8º, trata específicamente sobre las medidas de prevención, protección y garantía de los derechos de este grupo poblacional, dentro de las cuales se destacan en materia de educación:

Artículo 8º. Medidas de prevención, protección, promoción y garantía de los derechos de los y las jóvenes.

El Estado en coordinación con la sociedad civil, implementará gradual y progresivamente las siguientes medidas de prevención, protección, promoción y sanción, tendientes a garantizar el ejercicio pleno de la ciudadanía juvenil que permitan a las y los jóvenes realizar su proyecto de vida y participar en igualdad de derechos y deberes en la vida social, política, económica y cultural del país:

Medidas de Protección:

1. Garantizar la permanencia en el sistema educativo de jóvenes en estado de embarazo, jóvenes portadores de VIH SIDA....
4. Desarrollar estrategias que aseguren la seguridad en las condiciones laborales y la remuneración justa.

Medidas de Promoción:

1. Establecer mecanismos para favorecer un empleo y unas condiciones de trabajo de calidad, y potenciar mecanismos de orientación e inserción laborales.
2. Diseñar e implementar programas de fomento al emprendimiento para la creación de empresas en diversos sectores por parte de las y los jóvenes, facilitando el acceso a crédito, capital de riesgo y capital semilla. Y con acompañamiento especial de las diferentes entidades estatales.
3. Desarrollar programas de capacitación para que las personas jóvenes adquieran conocimientos y destrezas, en el campo de la formulación y ejecución de proyectos productivos.
10. Garantizar la participación de las y los jóvenes en situación de discapacidad en actividades educativas, recreativas, culturales, artísticas, intelectuales, de ocio y deportivas, en igualdad de condiciones, así como hacer accesibles los lugares o escenarios en los cuales se desarrollan estas actividades.
11. Promover la inclusión activa de personas jóvenes en los procesos de creación, circulación, investigación y apropiación cultural.

24. Garantizar una educación de calidad, creando las condiciones necesarias para que sea accesible a las personas jóvenes, en el marco de las leyes.

25. Generar estímulos que garanticen la permanencia de las personas jóvenes en los programas de educación general básica, secundaria, técnica, universitaria.

26. Garantizar la educación en iguales condiciones de calidad y del más alto nivel para todas las personas jóvenes.

27. Garantizar el diseño e implementación de programas de promoción y acceso a tecnologías de la información y las comunicaciones en todo el país, con enfoque diferencial.

28. Reconocer y promover nuevas formas y dinámicas de producción, gestión y divulgación de información y conocimiento, surgidas de las construcciones colectivas con la participación de las y los jóvenes.

30. El Estado garantizará la implementación de estrategias de educación rural, ajustadas al contexto territorial y social, bajo el enfoque diferencial, que garanticen el acceso y permanencia de jóvenes rurales, en igualdad de oportunidades.

Como conclusión de lo anterior, tenemos que existe un compromiso enorme por parte del Estado, dirigido hacia la generación de jóvenes, para ir allanando el terreno hacia un relevo generacional, para el que ya se está abonando el terreno, y que llevará a nuestro país hacia condiciones de habitabilidad en las que no haya discriminación, y las futuras sociedad se hayan erigido en un marco de paz, armonía y garantía de los derechos fundamentales consagrados tanto en la constitución, como en las normas internacional.

Pero no solamente existe un compromiso hacia las juventudes a nivel nacional, porque para que sea más efectiva la aplicabilidad de este catálogo normativo, al Nivel Distrital le han sido asignadas las siguientes competencias:

Artículo 19. Competencias de los municipios y de los Distritos. Son competencias del Municipio y de los Distritos, entre otras, las siguientes:

1. Diseñar, implementar, evaluar y rendir cuentas sobre la política pública e inversión social destinada a garantizar los derechos de los y las jóvenes en el respectivo ámbito territorial.
2. Facilitar la participación de jóvenes en la planeación del desarrollo de su municipio o distrito, y en el desarrollo de acciones de política e inversión } social destinada a garantizar los derechos de los y las jóvenes en el respectivo ámbito territorial.
3. Investigar, conocer y alimentar el sistema nacional de información sobre juventud a partir de la realidad del municipio o distrito.
4. Investigar y validar en su territorio modelos propios de participación, garantía de derechos de los jóvenes, inclusión en la oferta institucional del Estado, en generación de oportunidades y capacidades en los jóvenes, e informar avances al departamento.
5. Diseñar una oferta programática para los jóvenes en el municipio o distrito a ejecutar directamente o a través de alianzas, convenios con instituciones

gubernamentales, no gubernamentales y empresas que desarrollen oferta en el nivel municipal o distrital.

6. Promover la concurrencia efectiva para evitar la duplicidad de acciones entre la nación, el departamento y el municipio o distrito.

7. Implementar estrategias para el fortalecimiento de capacidades de los jóvenes como sujetos de derechos y protagonistas del desarrollo local o distrital.

8. Liderar alianzas municipales o distritales con entidades del sector privado para garantizar los derechos de los jóvenes.

9. Desarrollar un sistema propio de información, seguimiento y evaluación en coordinación con el sistema departamental.

10. Ejecutar programas y proyectos específicos en cofinanciación con el departamento.

11. Desarrollar pactos municipales de inclusión, de convivencia y de transparencia entre jóvenes e instituciones como referentes éticos para el fortalecimiento del Estado Social de Derecho y la dinamización del sistema municipal o distrital de juventud.

12. Garantizar de manera conjunta con la entidad territorial del orden departamental la elección, creación y fortalecimiento de los consejos municipales o distritales de juventud y del Consejo Departamental de Juventud.”

Aunque son claras las competencias y funciones en el nivel distrital, surge un inconveniente técnico de aplicabilidad, debido a que si bien es cierto el programa de

gobierno vigente en Bogotá D.C, tiene dentro de sus ejes principales algunos aspectos relacionados con juventudes, éste, así como ningún otro programa de gobierno municipal fue erigido sobre las bases del Estatuto de la Juventud.

Lo anterior, debido a que los programas de los gobiernos municipales y/o distritales, “Bogotá Humana”, se diseñaron y fueron sometidos a elección popular para el período comprendido entre el 1° de Enero de 2012 y el 31 de Diciembre de 2015, por lo cual al realizar un análisis comparativo entre aquellos y éste estatuto para el ejercicio de la ciudadanía juvenil, aunque no haya contradicciones ni controversias, habrá algunos apartes que no estén totalmente sincronizados, claro está, sin perjuicio de un cambio en el viraje para que el país entero tome plena conciencia que el verdadero futuro del pueblo apenas se está gestando.

El convenio 546 de 2014 se ha encaminado a otorgar oportunidad de asumir una vida productiva a jóvenes con bajo nivel de escolaridad, sin embargo y de acuerdo con el estudio dichas oportunidades para un sector de población son reducidas, pero gracias a normas como el estatuto de la juventud se podrá promover la inclusión a este tipo de programas a través de planes del gobierno a este tipo de población.

Sin embargo y ahora refiriéndonos a la conducta delincinencial de los jóvenes es necesario reseñar la normatividad referente a sistema de responsabilidad penal que les aplica que ofrece un trato especial por ser individuos en formación.

Sistema de Responsabilidad penal Juvenil

Tal como se ha indicado y como es de conocimiento general, la Educación tradicional y la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano son la llave que abre las puertas a un mejor presente y a un porvenir platónico; es el sendero ideal que se ha trazado para la ciudadanía en general y para la juventud en especial.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos primordiales del sistema educativo colombiano (incluso mundial), consiste en alejar a las generaciones venideras de la delincuencia, de las malas prácticas y de los comportamientos socialmente inaceptables, se presenta a continuación un análisis del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, en contraposición a las normas que buscan la inclusión social de la juventud, analizadas en el capítulo anterior.

Sobre este sistema podemos decir lo siguiente:

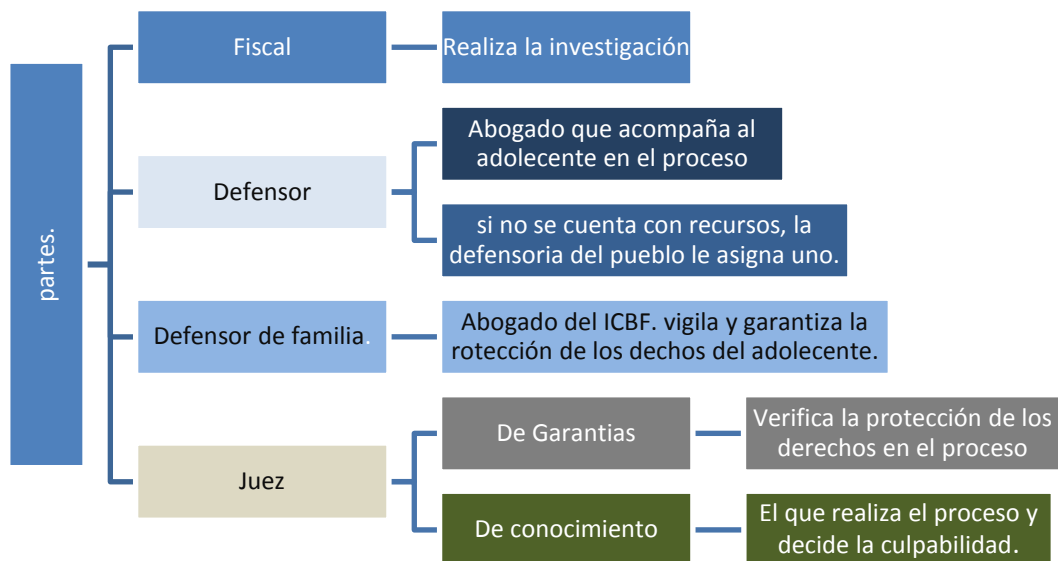
El sistema de responsabilidad penal para adolescentes, es el conjunto de normas o reglas de comportamiento, actividades, instituciones y personas que trabajan en equipo para investigar y decidir las acciones a seguir con los adolescentes de 14 a 18 años que han realizado algún delito. Los adolescentes que hayan cometido una infracción tienen derecho a la rehabilitación y resocialización, mediante planes y programas garantizados por el Estado e implementados por las instituciones y organizaciones que este determine.

Hacen parte del sistema:

- Consejo Superior de la Judicatura -Sala Administrativa-
- Jueces Penales de Adolescentes

- Fiscalía General de la Nación
- Procuraduría General de la Nación
- Policía de Infancia y Adolescencia
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
- Defensoría del Pueblo

Partes que intervienen en el proceso



tipo de castigos o sanciones aplicables.	La amonestación
	Las reglas de conducta
	La presentación de servicios sociales a la comunidad
	La libertad vigilada
	Medio semi-cerrado
	La privación de la libertad.

El ICBF en el sistema de responsabilidad penal adolescente (SRPA) - Resolución 1301 de 2010

La ley estableció que el ICBF diseñará los Lineamientos para la ejecución de sanciones y determina que los mismos deberán tener en cuenta el principio de fortalecimiento a la familia.

Por lo cual el Instituto colombiano de Bienestar Familiar expidió los siguientes documentos:

Lineamiento técnico administrativo para la atención de niños. Niñas y adolescentes menores de 14 años que se presume o hayan incurrido en la comisión de un delito.

En el cual no nos pronunciaremos toda vez que la población objeto del convenio 546 del 2014 es mayor de 14 años.

Lineamiento técnico administrativo para la atención de adolescentes en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes – SRPA de 2010.

El lineamiento fue creado bajo dos preceptos:

- 1) Respeto a las garantías que la Ley y la Constitución le otorgan a los adolescentes.
- 2) Deberes que deben asumir, tanto los adolescentes como sus familias, cuando los jóvenes se han visto involucrados en delitos. De acuerdo con lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, el presente Lineamiento elaborado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, será de obligatorio cumplimiento para el ICBF en sus diferentes niveles: Nacional, Regional y Zonal.

El marco conceptual para la atención de los adolescentes involucrados en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, es el Modelo de Atención Restaurativo, que tiene en cuenta: (i) Los factores individuales del adolescente (ii) Motivos y móviles de la conducta punible (iii) Capacidad de reparación del daño causado (iv) Competencias ciudadanas basadas en el reconocimiento y respeto del “otro” y (v) La restauración de los vínculos sociales. El Modelo de Atención Restaurativo tiene entonces como finalidad, la rehabilitación y la resocialización del adolescente, en donde a partir de una estructura pedagógica, teniendo en cuenta los derechos y deberes ciudadanos, se brinde la posibilidad al joven de generar un cambio en su proyecto de vida y en el cual la participación de la familia es fundamental. Materializar este Modelo implica tener en cuenta las particularidades sociales, familiares, emocionales del adolescente, el tipo de delito cometido, la reincidencia, la intención de colaboración con la justicia, la reparación del daño causado y la restauración de los vínculos sociales. Por ello, es necesario que las

autoridades del Sistema apliquen justicia restaurativa y busquen el acercamiento víctima, victimario y comunidad, para estructurar una solución a las consecuencias del delito cometido por el adolescente. Esta nueva visión tiene la potencialidad de generar una reflexión profunda del adolescente sobre su responsabilidad como ciudadano, que se hace evidente en el respeto por las normas sociales y los derechos humanos de todas las personas.

En una sociedad como la nuestra donde la deserción escolar está ligada a la delincuencia como lo demuestra el estudio efectuado dentro del convenio, se hace necesario que este tipo de lineamientos sean conocidas y divulgadas por entidades educativas con la finalidad de la observancia de todas los jóvenes, logrando de esta manera concientizarlos sobre las consecuencias de actos realizados fuera de las normas legales.

Además de la función otorgada al ICBF de establecer los lineamientos del SRPA, en el año 2015 a través del decreto 2383 el gobierno ha reglamentado la prestación del servicio educativo en el marco del sistema de Responsabilidad penal para Adolescentes (SRPA).

Decreto 2383 de 2015

Por el cual se reglamenta la prestación del servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y se adiciona al Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación"

Artículo 2.3.3.5.8.1.3 Propósito y características del servicio educativo en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescente- SRPA. El servicio público educativo que se imparta a adolescentes y jóvenes que se encuentren en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) se prestará con el propósito de

garantizar su vinculación y/o continuidad en el sistema educativo. Con este propósito, se organizará una oferta dirigida a desarrollar estrategias, modalidades diferenciadas e implementación de modelos educativos de acuerdo con edad y grado académico, respondan a las características Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). Lo anterior, en el marco del respeto por los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo competencias ciudadanas y orientado a un resultado restaurativo como parte del proceso pedagógico.

Artículo 2.3.3.5.8.1.4 Reglas para la prestación del servicio público educativo. Además de los principios constitucionales y legales que enmarcan el derecho a la educación, para la prestación de este servicio a los adolescentes y jóvenes que se encuentren en el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescentes (SRPA) se deberá tener en cuenta las siguientes reglas:

1. Accesibilidad. Debe ofrecer la oportunidad de acceso al sistema educativo, independientemente del tipo de sanción o medida que fuere impuesta y de su duración.
2. Calidad. La educación brindada proporcionará las herramientas conceptuales y prácticas para facilitar la reorientación de sus proyectos de vida, con la debida cualificación y formación los docentes y la disposición de recursos didácticos, modelos educativos y estrategias pedagógicas pertinentes.

3. Pertinencia. Debe responder a las características propias del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) y contribuir a la no reincidencia de conductas punibles y a la reorientación del proyecto de vida del estudiante.
4. Permanencia. Debe contener estrategias de carácter pedagógico, metodológico y administrativo para garantizar que la población del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) permanezca y continúe en el sistema educativo hasta culminar la educación media, sin distinción del tipo de medida o sanción impuesta.
5. Flexibilidad. Debe comprender estrategias de evaluación, nivelación, aceleración y ritmos propios de aprendizajes, que garanticen el ingreso al sistema educativo en cualquier momento del año académico, para el goce efectivo del derecho a la educación.
6. Educación inclusiva. Debe concebirse desde un enfoque garante de los derechos humanos, el respeto por la diversidad y la inclusión, mediante prácticas pedagógicas y administrativas que se adapten a las características, condiciones y capacidades de los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley penal.
7. Corresponsabilidad. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables de la atención, educación y formación de los adolescentes y jóvenes que se encuentran en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA).
8. Igualdad y no discriminación. Las entidades e instituciones públicas y privadas, al momento de aplicar la presente Sección, deberán garantizar la igualdad en la atención y trato de los adolescentes y jóvenes que forman parte del Sistema de

Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), sin discriminaciones o exclusiones en razón de su situación legal, género, raza, idioma, religión, etnia, orientación sexual u otra condición.

En consecuencia, podemos decir que como lo ha descrito el estudio una de las causas de la deserción estudiantil es la integración de ciertos grupos delincuenciales que no permiten el desarrollo del individuo en la sociedad, por lo tanto este decreto se erige como una oportunidad para los jóvenes que han caído en la violencia y que actualmente cumplen con sanciones derivadas de SRPA, con el fin de que puedan realizar estudios que contribuyan con su resocialización.

Conclusiones

1. Las tecnologías de la información y las telecomunicaciones son medios con los cuales podemos competir en el contexto internacional siempre y cuando sea una prioridad de gobierno y se desarrollen las metas del Plan Nacional del TIC.
2. La inclusión digital por medio de la educación es la mejor herramienta con la que pueden contar jóvenes en estado de vulnerabilidad debido a la gran demanda que representa hoy en día la especialidad en una labor técnica.
3. La prioridad del gobierno tanto Nacional como Distrital debe ser alcanzar la mayor cobertura tanto en infraestructura como en inclusión por medio de la educación en tecnología.
4. Se deben trazar metas a corto y largo plazo donde se incluyan no solo la formación de estudiantes de educación formal sino también de jóvenes que por una u otra causa no han podido acceder a ella; convenios como el 546 de 2014 debe ser un ejemplo para la caracterización de población y capacitación en nuevos programas.
5. De acuerdo con el principio de igualdad y de acceso a la educación es necesario, que no solo se tomen en cuenta a estudiantes con altas calificaciones para acceder a programas de formación, sino que también debe tomarse en cuenta aquella población de recursos escasos y que no ha tenido oportunidad a una educación formal.
6. El SENA es una entidad que lidera y articula toda la oferta educativa técnica, pública y privada, sin embargo se hace necesario que las funciones encomendadas por el gobierno nacional para mejorar la oferta educativa nacional, establecidas en el Decreto 249 de 2004, sean reasignadas a otras instituciones que hagan parte del sistema nacional de educación para que de esta manera se otorgue mayor accesibilidad al Sistema Nacional de Formación

para el Trabajo, toda vez que la demanda en educación ha crecido y es el momento para efectuar cambios que garanticen calidad y fácil acceso a la educación.

7. Mediante el proyecto 546 de 2014, no solo se generaron oportunidades de crecimiento educativo y laboral a jóvenes que conviven en ambientes hostiles; sino que además se posibilitó que la academia, instituciones e investigadores tuvieran la oportunidad de trabajar con la población objetivo como gestores de cambio.
8. Los beneficiarios del proyecto 546 de 2014, caracterizados por el IDIPRON, que viven en permanente conflicto y cerca de la delincuencia en Bogotá, son una muestra de superación, que promueve el crecimiento laboral y competitivo. Valdría la pena que el Estado colombiano, continúe invirtiendo en proyectos de capacitación a corto, mediano y largo plazo; así como en mejoras a la infraestructura y el acceso a las nuevas tecnologías de la información.
9. De acuerdo con el principio de igualdad y acceso a la educación como un derecho fundamental, es importante no solo que se tengan en cuenta jóvenes estudiantes con altas calificaciones para acceder a programas de formación, sino que es necesario no dejar de lado aquella población de recursos escasos o de clase media que no tiene posibilidades económicas para pagar cada semestre la matrícula en una universidad bien sea pública o privada, hasta alcanzar su título profesional.
10. De otra parte, la inclusión en programas de formación, educación para el trabajo y el desarrollo humano orientado a jóvenes que conviven en situación de vulnerabilidad, altos índices de violencia y consumo de sustancias psicotrópicas, ayudaría de manera considerable a que se reincorporaran de manera útil a la sociedad, evitando que sigan delinquirando o poniendo en riesgo su propia salud.

Referencias y bibliografía.

Acuerdo 546 de 2014, Registro Distrital 5269 de diciembre 30 de 2013, Bogotá, 27 de Diciembre de 2013.

Acuerdo 004 de 2012, Recuperado de: <http://www.sena.edu.co/acerca-del-sena/naturaleza-juridica/normatividad/lists/acuerdos/forms/allitems.aspx>

Alta Consejería Distrital de TIC, 2012, **Política Software libre e infraestructura tecnológica**. Recuperado de:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OrJlOayQgi4J:tic.bogota.gov.co/index.php/utilizacion-del-software-libre/software-libre+&cd=1&hl=es&ct=clnk>

Consejo Nacional de Política económica y Social, Republica de Colombia, Departamento - Nacional de Planeación. 2008, **Documento Conpes** - Política nacional de competitividad y productividad. Bogotá D.C. Departamento Nacional de Planeación.

Constitución de 1991, Gaceta Constitucional N° 116 de 20 de julio de 1991, Bogotá, Julio 6 de 1991.

Decreto 077 de 2012, Registro Distrital 4847 de marzo 1 de 2012, Bogotá. 29 de febrero de 2012.

Decreto 294 de 2008, Diario Oficial, Bogotá, Septiembre 10 de 2008

Decreto 1900 de 1990, Diario Oficial N° 39.507 de Agosto 19 de 1990, Bogotá agosto 19 de 1990

Decreto 2383 de 2015, Diario Oficial, Bogotá, Diciembre 11 de 2015, 11 de diciembre de

2015.

Decreto 4904 de 2009 Diario oficial N° 47.567 de diciembre 18 de 2009, Bogotá, 16 de diciembre de 2009.

Ley 30 de 1992, Diario Oficial N° 40.700 de diciembre 29 de 1992. Bogotá, 29 de diciembre de 1992.

Ley 80 de 1993, Diario Oficial N° 41.094 de 28 de octubre de 1993, Bogotá, 28 de octubre de 1993.

Ley 115 de 1994, Diario Oficial N° 41.214 de 8 febrero de 1994, Bogotá, 8 de febrero de 1994.

Ley 599 de 2000. Diario Oficial, N° 44.097 del 24 de julio de 2000, Bogotá, 24 de julio de 2000.

Ley 749 de 2002, Diario Oficial 44.872 del 19 de julio de 2012, Bogotá, 19 de julio de 2012.

Ley 1064 de 2006, Diario Oficial, N° 46.341 de 26 de julio de 2006, Bogotá, 26 de julio de 2006.

Ley 1098 de 2006, Diario Oficial, N° 46.446 de 8 de noviembre de 2006, Bogotá, 8 de noviembre de 2006.

Ley 1273 de 2009, Diario Oficial, N° 47. 223 de 30 de julio de 2009, Bogotá, 30 de julio de 2009.

Ley 1341 de 2009, Diario Oficial, N° 47.426 de 8 de noviembre de 2006, Bogotá, 8 de

noviembre de 2006.

Ley 1349 de 2009, Diario Oficial, N° 47.751 de 25 de junio de 2009, Bogotá, 25 de junio de 2009

Ley 1622 de 2013, Diario Oficial, N° 48.776 de 29 de abril de 2013, Bogotá, 29 de abril de 2013.

Ley 1753 de 2015, Diario Oficial, N° 49.538 de 9 de junio de 2015, Bogotá, 9 de junio de 2015.

Instituto Colombiano de bienestar Familiar. **Lineamiento técnico administrativo para la atención de adolescentes en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes.** 2010.

Recuperado de:

<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/ATENCIONDEADOLESCENTESENELSRPAmarzo29de2010.pdf>

Ministerio de Comunicaciones de la Republica de Colombia, 2008, **Plan Nacional de Tecnologías de la información y las comunicaciones.** Recuperado de:

<http://www.eduteka.org/pdfdir/ColombiaPlanNacionalTIC.pdf>

Ministerio de Educación [Inicio/MicrositiosEdu Superior/Educación para el Trabajo/Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano](#)<http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-236469.html>.

Ministerio de Educación “Resumen SIET marzo 2016”

<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-353023.html>

Ministerio de tecnologías de la información y la comunicación. **Vive Digital, Documento Vivo del plan, 2011**. Recuperado de:

http://www.mintic.gov.co/images/MS_VIVE_DIGITAL/archivos/Vivo_Vive_Digital.pdf

Resolución 53 de 2009, Registro Distrital 4159 de febrero 25 de 2009, Bogotá, Febrero 24 de 2009.

Resolución 243 de 1999, Diario oficial, Bogotá, Marzo 15 de 1999.

Resolución 1301 de 2010, Diario Oficial, N° 47.672 de 6 de abril de 2010, Bogotá, Abril 6 de 2010.

Secretaría general, Alta Consejería Distrital de TIC, **Plan de Desarrollo Bogotá 2012-2016**. Informe de Rendición de cuentas, 2013, Recuperado de:

<http://tic.bogota.gov.co/images/rendicioncuentas/presentacion-rendicion-de-cuentas.pdf>

Sentencia T-219 de 1993, M.P. Carbonell Barrera, Antonio, Expediente T-9429, Colombia, junio 9 de 1993

Sentencia T-696 de 2014, M.P. Mendoza Martelo, Gabriel E. Expediente T-4.360.385, Colombia, 12 de septiembre de 2014.

Sentencia T 153 de 2013. M.P. Estrada. Alexei J. Expediente T 3695869, Colombia, 20 de marzo de 2013.

Introducción del diseño de la evaluación de resultados del convenio 546 de 2014 y la apuesta por la inclusión social de jóvenes en riesgo de violencia y delincuencia⁷

De: Claudia Marisol Moreno Ojeda

El convenio interadministrativo 546 de 2014 suscrito entre la Alcaldía Mayor de Bogotá, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- y el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud –Idipron-, resume una apuesta de política pública novedosa: Enlazar los intereses en materia de la promoción de la convivencia social y ciudadana con los de inclusión digital en el Distrito Capital mediante el desarrollo de un programa de formación y capacitación técnica laboral en TIC y software libre para jóvenes en riesgo de violencia y delincuencia.

El convenio no solo se propuso adelantar las acciones de formación y capacitación, sino que se planteó adelantar una evaluación de los resultados con miras a hacer recomendaciones de política en materia de convivencia e inclusión digital.

El presente estudio responde a ese interés. Para la presente evaluación de resultados, se siguió la perspectiva del ciclo de proyectos, entendiendo la evaluación de resultados como el monitoreo sobre los cambios en las condiciones de los beneficiarios a corto y mediano plazo que ocasionan los productos creados por la intervención. En este caso, la formación técnica laboral para la convivencia y la inclusión digital.

Los datos de diagnóstico de la Convivencia ciudadana en Bogotá establecieron la necesidad de priorización de acciones sobre unos territorios en los que se evidencia una

⁷ Documento elaborado por la profesora Claudia Marisol Moreno Ojeda, en cumplimiento de su responsabilidad con el Estudio realizado en el marco del Convenio 546 de 2014.

mayor incidencia de conductas delictivas o violentas. En este sentido, se planteó el Plan de Acción Interinstitucional 1975/100, en el que se priorizó, con enfoque integral, la intervención en 19 UPZ de las 112 urbanas; 75 barrios que concentran el 51,2% de los homicidios, el 26% de las lesiones personales y el 32% de los delitos sexuales de la Ciudad.

Adicional a este criterio, el diagnóstico del Plan Integral confirma también la necesidad de adelantar acciones de priorización con las poblaciones juveniles, que desde 2008 han aumentado su participación en las acciones delictivas cometidas en la ciudad. En efecto, para el 2012 se presentaron 620 casos de homicidio, en donde las víctimas tenían entre 12 y 28 años que corresponden al 48.4% del total de los homicidios (1.281).

El análisis estructural de este fenómeno, también reporta que las localidades en donde se concentran acciones delictivas o delincuenciales, coinciden también con las localidades de más altas tasas de participación de jóvenes en la composición poblacional y que el fenómeno de desempleo en este grupo puede triplicar el promedio nacional, acercándose a Tasas desempleo en jóvenes entre 15-28 años de un 40%.

De igual forma, se establece una asociación compleja entre el consumo de SPA y la seguridad. “Dado que la producción y tráfico de algunas sustancias psicoactivas no se encuentra regulado por la ley, los consumidores se ven obligados a establecer relaciones con la ilegalidad para acceder a las sustancias, cuya composición es desconocida. En este sentido, se puede afirmar que no todos los consumidores de SPA son delincuentes y no todos los delincuentes son consumidores (CEACS, 2012:131). Pese a lo anterior, el perfil por sustancia SPA muestra una tendencia en las afectaciones a la convivencia ciudadana en Bogotá particularmente ligada al basuco y alcohol.

Ahora bien, en materia de inclusión digital, se plantea que una cara de la segregación es tecnológica y digital en relación con el limitado o nulo acceso y uso de las TICS en la vida de los ciudadanos. De manera que la realidad social y económica también se traduce en una brecha digital y de apropiación que limita el acceso a la sociedad de información y el conocimiento, particularmente de grupos en vulnerabilidad social de ciudadanos.

Conforme la Asociación Latinoamericana de Integración (2003), se considera “brecha digital” como “la distancia tecnológica entre individuos, familias, empresas y áreas geográficas en sus oportunidades en el acceso a la información y a las tecnologías de las comunicaciones y en el uso de Internet para un amplio rango de actividades. Esa brecha Digital se produce entre países y al interior de las naciones. Dentro de ellos, se encuentran brechas regionales, brechas entre segmentos socioeconómicos de la población y entre los sectores de actividad económica (SDP: 2013:4).

Se genera entonces un circuito perverso: la falta de acceso a la información y al conocimiento refuerza la exclusión social económica y cultural de la población vulnerable, y, la vulnerabilidad social y económica limita el acceso a la información y conocimientos que pueden transformar las realidades sociales de las personas.

Adicionalmente, las bajas competencias en TIC limitan las posibilidades de acceso al mercado laboral y a otras oportunidades de desarrollo personal y social. La inclusión digital pretende entonces, de una parte, permitir el *acceso a información y conocimiento* y, de otra parte, facilitar la *Integración de las TIC a la vida de las personas* para mejorar calidad de vida y su integración social.

Estructura general del Sistema de Monitoreo y evaluación

La definición de efectos de la intervención en el corto plazo reviste dificultad mayor para el caso que nos cita, toda vez que los procesos sociales asociados son complejos, involucran muchos factores y problemáticas sociales yuxtapuestas: exclusión y segregación de los jóvenes y sus entornos, violencia y delincuencia, pandillismo, consumo de SPA, brecha digital; problemáticas todas que representan dificultad a la hora de ser medidas o valoradas y que requieren de apuestas de largo aliento para ver las transformaciones.

En este sentido, se plantean como áreas de monitoreo los siguientes elementos de resultado o efecto de corto plazo:

- Laboral o productiva y apropiación de TIC.
- Diseño muestral y aplicación del instrumento cuantitativo. La aplicación de la Encuesta atendió los criterios estadísticos para estudios de evaluación y dadas las condiciones de acceso a la información, se hizo con carácter censal, en dos momentos, que correspondieron al inicio de la etapa práctica de las dos cohortes de jóvenes vinculados al convenio.
- Análisis y procesamiento de la información. Se realizó el análisis y procesamiento de la información en los meses de marzo y mayo, a cargo de la entidad contratada para este fin y finalmente se realiza el análisis de la base integrada de los participantes.
- Información cualitativa: Se adelantaron los siguientes ejercicios cualitativos: 8 grupos focales. Cuatro con jóvenes participantes, a saber: jóvenes con antecedentes en el sistema penal adolescente o pertenecientes a Pandillas,

jóvenes con alto consumo de sustancias psicoactivas, jóvenes beneficiarios de otras estrategias del Idipron. Cuatro grupos focales con actores relevantes: docentes, coordinadores y equipo administrativo de las entidades de formación, equipo de funcionarios psicosociales y otros del Idipron, y grupo focal de expertos en el tema de juventud vulnerable y en riesgo de violencia y delincuencia.

- Se realizaron tres ejercicios del Teatro del Oprimido.
- Se realizaron entrevistas con actores externos que correspondieron a: cuatro entrevistas con las entidades distritales aliadas o relacionadas con la Estrategia Jóvenes en Paz (secretaría de gobierno-coordinación de juventud y coordinación de Territorios de Vida y Paz, Secretaría de integración social, y secretaria de cultura); entrevista con otros operadores de Jóvenes en Paz: Colsubsidio; entrevista con ONG líder en proceso de atención a jóvenes en riesgo de violencia y delincuencia: Benposta; entrevista a entidad aliada para procesos de Formación técnica: Fodesep; entrevista a entidades del orden nacional responsables de las temáticas del convenio: ICBF y Ministerio de las Tecnologías de Información y Comunicación; entrevista con Exdirectivos.
- Triangulación de la información
- Análisis y estructuración de informe final de Resultados de la Evaluación.

Conforme lo expuesto en el capítulo introductorio, con miras a indagar en las pequeñas transformaciones en las condiciones de vida de los jóvenes “en riesgo de violencia y delincuencia” participantes en el convenio 546 de 2014, se desarrollan a continuación cada uno de los indicadores de resultado establecidos: transformación del proyecto de vida,

adopción de formas no violentas de resolución del conflicto, reducción del consumo de sustancias psicoactivas, valoración de la inclusión laboral y valoración del uso y aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación en su vida y entorno. En cada uno de los apartados se realiza un ejercicio de medición del indicador a través del instrumento cuantitativo, y se realiza un análisis sobre la información cuantitativa y de contexto que da cuenta de las conclusiones finales de cada resultado monitoreado.

Transformación del proyecto de vida

El proyecto de vida ha sido identificado en el proceso como una herramienta pedagógica clave a la hora de visibilizar los aspectos subjetivos que movilizan cambios en los comportamientos de los jóvenes participantes. Se trata de una reflexión en dos vías, de un lado, en términos de la construcción de la subjetividad de los jóvenes en riesgo de violencia y delincuencia, y en este sentido, de su identificación con un proceso de cambio en sus condiciones de ser y optar en la vida, a partir de los productos de la intervención, esto es, la formación técnico laboral y el apoyo económico para la permanencia.

Percepción de transformación del proyecto de vida:

Un 93,09% de total de encuestados perciben que su proyecto de vida se ha transformado después de su participación en el programa. Lo cual es un resultado muy alto de valoración de la transformación de sus proyectos de vida a partir de la formación académica y el apoyo económico.

Percepción de viabilidad del proyecto de vida establecido:

Muestra la percepción de qué tan posible creen que es llevar a cabo su proyecto de vida, indica que a nivel general un 84,34% de los jóvenes encuestados creen que es altamente probable llevar a cabo este proyecto de vida. Este mismo indicador, muestra que el 86,21% de los jóvenes que tienen antecedentes o han pertenecido al SRP, creen que es altamente probable llevar al cabo el proyecto de vida que establecieron.

La indagación por la viabilidad del proyecto de vida establecido evidencia la diferente percepción que tiene los jóvenes entre su definición interna de cambio, y las posibilidades reales del entorno para llevarlo a cabo. De manera que el indicado es casi 10 puntos inferior al de transformación del proyecto de vida

En términos de política pública, la estrategia contribuye al desarrollo de dos políticas distritales: la política de seguridad y convivencia ciudadana recogida en el Plan Integral para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana y la Política de Juventud del Distrito Capital 2005-2015. En materia de juventud, pese a que no hay un reconocimiento expreso en los documentos rectores, la estrategia de “Jóvenes en Paz” y el marco de coordinación interinstitucional que se desarrolló para su implementación, ha avanzado en el desarrollo de acciones para el ejercicio de los derechos sociales y económicos de los jóvenes, en especial los de formación superior e inclusión laboral, en los que se cuentan muy pocos desarrollos específicos en los diez años de implementación de la política.

Adopción de formas no violentas de resolución de conflicto.

80,68% de los jóvenes encuestados en los dos momentos indican que han adoptado o están dispuestos a adoptar comportamientos no violentos a la hora de darle solución a los

conflictos.

Visto por grupo de análisis, los jóvenes que tienen antecedentes en el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente se muestran más proclives que la media, a solucionar de forma no violenta los conflictos. El 82,76% de ellos consideran que están dispuestos y han adoptado formas no violentas de resolución de conflictos, lo que se podría tomar como un resultado exitoso del programa. Las mujeres se encuentran en una posición similar a este grupo, por encima de la media, aunque hay que considerar que su participación en grupos en conflicto con la Ley es cercana a un 10% del total de los jóvenes beneficiarios. El grupo de jóvenes que se sienten próximos o ha pertenecido a alguna barra futbolera y los jóvenes consumidores de sustancias SPA, se encuentran muy cerca del promedio del grupo con un 80,21% y 80,11% respectivamente.

De otra parte, tienen la respuesta más baja el grupo de jóvenes que han pertenecido y que hoy pertenecen a alguna pandilla, con un 75,84% y el 74,26% respectivamente que están dispuestos o han adoptado formas no violentas de solucionar conflictos. Se evidencia que los jóvenes que indican que aun hoy son miembros de pandillas, son el grupo de jóvenes que menos se logró incidir en sus cambios comportamentales. Aunque sus valores de percepción son altos, no alcanzan el valor promedio, por lo tanto, se puede inferir que ha sido más difícil influir en las conductas conflictivas de estos grupos, por lo tanto, 1 de cada 4 de los mismos, se mantienen en formas violentas para la resolución de conflicto.

Este apartado de transformaciones relacionadas con la conflictividad, el delito, hacia formas de actuación no violenta y respetuosa de la Ley, abre inquietudes relacionadas con la posibilidad de permear y cambiar las estructuras colectivas que vehiculizan el delito y la

violencia entre los jóvenes. Dado que estamos hablando de una gama de distintos niveles y complejidades, puesto que una cosa son los barristas, otra los jóvenes que se reconocen como un parche, o los que se identifican como pandillas, unas las dedicadas al microtráfico, otras a otras actividades distintas y más complejas; sería necesario avanzar en un perfilamiento, identificación, caracterización y análisis de estos grupos; lo cual va más allá de las posibilidades del presente estudio. Sin embargo, se proponen a partir de la base de datos del convenio, en el apartado de caracterización situada y diferenciada un análisis de elementos que aportan en estavía.

Reducción del consumo sustancias psicoactivas

Los diagnósticos sobre la situación de los jóvenes participantes del convenio, indican una presencia permanente del consumo de sustancias psicoactivas. Si bien, no hay una relación directa, delito-consumo, efectivamente, el plan de convivencia y seguridad ciudadana relaciona en una importante proporción la comisión del delito en jóvenes con estados de consumo de sustancias psicoactivas-en especial por bazuco y pegante, y plantea necesidad de vincular de estrategias para la prevención de las adicciones y el consumo de SPA para la reducción del delito y prevención de la vinculación a la oferta de sustancias psicoactivas, esto es a las relaciones con redes de microtráfico.

De igual manera, el tema es un referente constante en el marco normativo de juventud existente en el país y en la ciudad. En este sentido, la estrategia Jóvenes en Paz ha planteado dentro de sus fases el desarrollo de procesos de acompañamiento Psicosocial cuyo objeto es la reducción del consumo de sustancias psicoactivas.

En este apartado se agrupa para el análisis la información conseguida en relación a la reducción del consumo de SPA y sus relaciones con el proceso formativo desarrollado.

Reducción de consumo de SPA:

El indicador valora la percepción de reducción de consumo de los y las jóvenes que indican ser consumidores activos. La reducción del consumo de sustancias psicoactivas ha sido en promedio de un 62,45%.

Este 62,45% fue obtenido a partir de la ponderación de los resultados para el grupo encuestado en el primer y el segundo levantamiento, los resultados para cada grupo fueron los siguientes:

En el análisis diferenciado por grupos, los jóvenes que tienen antecedentes o han pertenecido al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, se muestra que el 65% de ellos que, además, consumen o consumían han reducido el consumo de sustancias psicoactivas, esto quiere decir que aproximadamente un 35% de ellos no ha reducido el consumo a pesar de haber participado en la intervención.

Para el grupo de jóvenes que se sienten próximos o ha pertenecido a alguna barra futbolera, han reducido su consumo en un 62,21%.

El grupo de jóvenes que han pertenecido a alguna pandilla o que hoy pertenecen a una han reducido su consumo de sustancias psicoactivas en un 66,96% y 67% respectivamente, siendo estos los mayores valores para los grupos, incluso el consumo en este grupo se redujo más que el promedio global. Por su parte las mujeres si bien son las que menos consumen, por esta misma razón son las que menos han reducido su consumo en 58,85%

que está 3,6% por debajo de la media. Y el grupo de consumidores de sustancias psicoactiva coincide exactamente con la media.

El indicador de este resultado en materia de reducción del consumo de sustancias psicoactivas presenta la calificación más baja de los seis indicadores de resultado planteados en el corto plazo. Esto puede estar relacionado con varios elementos. De una parte, el consumo es una práctica generalizada dentro de los y las jóvenes, un 52% de los participantes del convenio 546 de 2014 manifiesta ser un consumidor activo de sustancias psicoactivas, y este consumo tiene iniciación a muy temprana edad, muchas veces en la infancia. Los jóvenes no identifican el consumo como una dificultad real en sus vidas que deba modificarse, al contrario, se expresa en muchas ocasiones como un gusto o parte de la identidad de ser jóvenes.

Los jóvenes no reconocen el consumo como una dificultad dentro de sus vidas, ni dentro del proceso formativo adelantado. Menos del 1% identifica al consumo como una dificultad para adelantar satisfactoriamente sus estudios. Sin embargo, la información disponible de los actores del proceso relacionados, como profesores, equipo administrativo, funcionarios del Idipron, indica otra cosa. Los jóvenes consumidores tienen dificultades serias de concentración, memoria y atención, relacionadas con los efectos secundarios del consumo de psicoactivos. Muchas de esas dificultades son señaladas como los motivos que los han llevado a no aprender nada o muy poco del programa impartido.

Como se evidencia en los relatos, la respuesta institucional es muy limitada a acciones coercitivas, como se desarrollará más adelante en el análisis de proceso, sin que realmente se logre ofrecer alternativas de atención a la problemática del consumo con mayor impacto

y cobertura. En medio de estas restricciones, el sentido práctico de las clases realmente hizo que los jóvenes tuvieran menos oportunidad de consumo y lograran reducir moderadamente el consumo.

Valoración de la posibilidad de inclusión laboral o productiva

La valoración de su inclusión laboral o productiva es un resultado de la intervención del convenio que mide expectativas de los jóvenes en las dos alternativas planeadas: la inclusión laboral, mediante el contrato de aprendizaje formal en una empresa, y el desarrollo productivo, mediante la puesta en marcha de un proyecto productivo o de negocios.

Con miras a medir la percepción de la inclusión laboral o productiva pretendida por la formación laboral técnica laboral, se agrupan aquí los elementos relacionados con la información sobre las condiciones de vida de los jóvenes y sus relaciones con una proyección laboral o productiva conseguida a partir de la formación. Se valora también en este apartado, la aceptación y desarrollo de la práctica productiva en el convenio.

Valoración de la posibilidad de inclusión laboral o productiva

El indicador 12 representa la valoración de los jóvenes de la posibilidad de inserción productiva o laboral en el corto plazo una vez finalice el proceso de formación: los jóvenes creen, en un 69,04%, que tienen posibilidades de ingresar al del proceso formativo.

Los jóvenes que tienen antecedentes o han pertenecido al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente se muestran frente a la posibilidad de inclusión laboral o productiva medianamente convencidos, lo cual frente a la calificación que dieron a otras variables del

proyecto como transformación del proyecto de vida, entre otras, puede estar relacionado con el contexto que restringe la posibilidad real de que alguien con antecedentes sea contratado en un medio formal. Su valoración está muy cerca al promedio de los participantes con un 70,69%.

Valoración TIC y su aplicación a la vida y el entorno

Con miras a establecer una mirada sobre la reducción de la brecha digital en la que se encuentran los jóvenes participantes, se desarrollan unos elementos en el instrumento sobre la valoración de las TIC por los jóvenes. Se presenta aquí el indicador de resultado, y en el capítulo de análisis de proceso se presenta la información ligada con la proyección de la formación, el acceso a la información y el conocimiento, así como el relacionamiento de redes.

Valoración del uso y aplicación de TIC en su vida y entorno.

El indicador 13 muestra la valoración de la mejora de las condiciones de vida de cada joven a partir del uso y aplicación de las TIC en su vida. En ese sentido, se calcula que un 65,51% de los jóvenes perciben que sus condiciones de vida han mejorado total o parcialmente a partir del uso y aplicación de las TIC en sus vidas.

El indicador 13 para los jóvenes que tienen antecedentes o han pertenecido al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente muestra que un 73,28% de los jóvenes en este grupo valoran positivamente las mejoras en sus condiciones de vida debido al uso y aplicación de las TIC, con cerca de 10 puntos porcentuales de la media. Lo anterior puede estar relacionado con la alta valoración que hace este grupo al proceso formativo, y en este caso a los contenidos ofrecidos.

Calidad, oportunidad y eficacia de la fase identificación, caracterización y focalización

Un primer aspecto a señalar del proceso, se refiere a la revisión de los criterios de focalización establecidos en el convenio, y Jóvenes en Paz, en términos de su efectividad para garantizar la atención a Jóvenes en Riesgo de Violencia y Delincuencia.

Conforme lo anotado en las consideraciones iniciales del primer apartado, el concepto alude desde la perspectiva de la seguridad humana, a una identificación y consideración de las condiciones de “riesgo” dadas por la desigualdad y las exclusiones sociales, económicas y culturales, que conducen a los y las jóvenes a soluciones por vía de la violencia, o, la infracción de la Ley.

En esta consideración dos elementos cobran relevancia, de un lado, la pobreza y la exclusión como entorno causal de la delincuencia y la violencia; de otra parte, los territorios como reflejo, lugar del fenómeno segregacional que conduce al conflicto.

En una primera instancia, las relaciones explicativas entre pobreza y delito generan un marco de tensión con el concepto de “riesgo de violencia y delincuencia”. ¿Todos los pobres están acaso destinados a ser delincuentes o violentos?; En este punto, varios autores coinciden en señalar que esta relación se da en una sola vía: definitivamente la delincuencia se alimenta de un contexto de pobreza, pero, no toda la pobreza conduce a la delincuencia. (CEPAL, 2015; OPS2005; Gutiérrez, 2005; Rodríguez2004) De manera que ser pobre no es por sí solo un factor de riesgo para la violencia y el delito. Factores como la descomposición del entorno familiar, la violencia sistemática en la infancia y en el entorno escolar, el abandono, podrían ser factores que den cuenta de mejor manera de un riesgo en este sentido.

La evaluación de la política de juventud (2014) plantea que según Encuesta de Calidad de Vida 2012, 334.000 jóvenes son pobres en Bogotá del total de 1.235.000 personas en pobreza y de 1.980.000 jóvenes entre los 14-28 años, (de un total de 4.580.000 de jóvenes en el país). Sin embargo, medido por ingreso mensual familiar, solo el 17% de los hogares de estos jóvenes son pobres. Mientras que un 83% correspondiente a estrato 2 y 3, que gana entre \$707.000 y \$922.000 serían no pobres, y estadísticamente, clase media.

La estigmatización es común incluso entre los mismos jóvenes, que se enfrentan a imaginarios del pandillero, el delincuente y/o los viciosos, solo por hacer parte de estos territorios. Varios jóvenes han referido en el proceso su molestia por ser estigmatizados en estos términos, solo por vivir en barrios de los territorios priorizados.

A mí no me gusta que digan “esos de Idipron”. A mí me buscaron en mi casa, me dijeron que, si quería estudiar, y eso. No por eso que me vean como si yo consumiera. Nosotras no metemos nada, no somos delincuentes ni tenemos visajes como algunos de aquí. A los que sí que los revisen, que los miren, ya verán cómo hay que tratarlos, pero no somos iguales. (Joven participante, Pilotaje de la Encuesta. Notas de observación)

De otra parte, se evidencia una tensión entre las necesidades de inclusión social de los jóvenes, y la priorización del criterio de “riesgo de violencia y delincuencia” para la focalización. Como se desarrolla en las consideraciones sobre juventud del producto 4, la política de juventud de Bogotá no ha avanzado en desarrollar alternativas estructurales para la formación superior de los jóvenes ni para su inclusión laboral, de manera que lo propuesto para Jóvenes en Paz no solo es novedoso para los jóvenes “en riesgo de violencia

y delincuencia”, sino, para toda la juventud en su conjunto.

En atención a esta preocupación, Secretaría de Integración Social adelantó un convenio en el marco de Jóvenes en Paz, que incluyó a jóvenes líderes, y desarrolló la propuesta de Corredores de Gobernanza, para ofrecer además de la formación técnica, formación en áreas de interés juvenil como artes, graffiti, skalter, entre otros.

Las tensiones encontradas, demuestran la necesidad de desarrollar de manera estructural alternativas para la formación superior de los jóvenes en Bogotá. Cabe señalar al respecto, que la Secretaria de Educación ha adelantado acciones en este sentido desde el año 2011, sin embargo, las coberturas son bastante más limitadas. Desde el segundo semestre de 2011, se han apoyado mediante el Fondo de Educación Técnica y Tecnológica a 1.636 jóvenes de estratos 1, 2 y 3 mediante la figura de apoyos hasta por 2,5 salarios mínimos legales vigentes semestre para matrícula y un salario mínimo semestral para sostenimiento y transporte⁸.

Calidad, oportunidad y eficacia en el proceso introductorio para la vinculación de los jóvenes

Desde la perspectiva cuantitativa, para el subproceso calidad y oportunidad del proceso de formación técnico laboral, se tuvieron en cuenta 8 indicadores que incluyen correspondencia de los intereses con el proceso formativo, adaptación a la formación, adaptabilidad de las metodológicas a los jóvenes, calidad de los profesores, están relacionados con la calidad y oportunidad del proceso de formación técnico laboral para la

⁸ Datos Dirección de acceso a la Educación Superior- Secretaría de educación de Bogotá, Julio 2016.

población beneficiaria como se muestra en la gráfica.

Para el cálculo del subproceso calidad y oportunidad del proceso de formación técnico laboral se hizo una valoración de todos los indicadores relacionados y se realizó una ponderación aritmética dando a cada ítem el mismo peso dentro del subproceso. Esto permite dar una idea general de la valoración promedio del proceso dada por los beneficiarios. En este caso, el proceso en su conjunto es valorado en un 67,93%, en una escala de 0 a 100%.

Se analiza a continuación cada variable identificada de esta fase del proceso, a partir de la información cuantitativa levantada y de la información cualitativa también conseguida.

(Calidad) Adaptación de los jóvenes al proceso formativo

La valoración de los jóvenes de su adaptación al proceso formativo es alta, puede ser relacionado con su valoración general de la estrategia. El indicador 28 sobre la percepción de los jóvenes sobre su adaptación al proceso formativo se midió a través de la pregunta 21 que indaga sobre la percepción de cada joven sobre su proceso de adaptación al proceso de formación técnico laboral. Los jóvenes valoran de manera favorable el proceso con un 82% de adaptación, para el total de la base.

De la gráfica se evidencia una calificación superior al proceso dada por las mujeres y por los jóvenes con antecedentes en el sistema de responsabilidad penal adolescente.

Sin embargo, los resultados de la percepción de los jóvenes no son coincidentes con la valoración del proceso formativo desarrollado por parte de los profesores, el personal de coordinación académica de las entidades, y las entidades externas que participaron. La

valoración de los profesores evidencia dificultades reales que pueden hacer que en realidad esta fase no tenga una valoración tan alta como la asumen los estudiantes.

Básicamente se identifican dos aspectos que limitaron en el proceso de adaptación a la formación técnica laboral: de una parte, las relacionadas con habilidades y competencias de lectoescritura y comprensión matemática básica, que restringieron la posibilidad de aprendizaje propuesto, en algunos casos, estas dificultades de adaptación se tradujeron en bajos rendimientos y poca asimilación de la formación impartida, y/o en convenios como el adelantado con Colsubsidio, el que los estudiantes no lograran aprobar sus materias y en consecuencia no lograran terminar su curso.

El otro problema con el que se trató eran los problemas de aprendizaje con los que ellos llegaban, la mayor parte de esta población, porque ellos no llevaban un proceso educativo muchos llegaban de unos programas de aceleración, otros simplemente dejaron de estudiar en cierto punto de su vida y estaban desacostumbrados a un ritmo de estudio.

Entrevista Colsubsidio.

(..)Los problemas de aprendizaje con que está llegando esta gente por lo general son de lectoescritura, (..) cosas elementales como una regla de tres que no se entienden.

Participante Grupo focal Docentes

Conforme el sistema de monitoreo diseñado, para la revisión de esta fase se levantó información mediante una pregunta específica y se establecieron dos indicadores: el indicador 24 correspondiente al porcentaje de beneficiarios que hicieron parte del módulo introductorio y el indicador 25 que se refiere a la suficiencia de este módulo para quienes

asistieron. El cálculo para los dos indicadores se realiza con base en la pregunta, la cual pregunta directamente por la suficiencia del módulo introductorio.

Sobre el módulo introductorio, hoy pedagogías para la paz, es importante señalar un doble propósito, de una parte, “impactar en el pensamiento ”y“ construir reflexión y herramientas para la exigibilidad de derechos y la asunción de responsabilidades sociales”, con énfasis en el reconocimiento de las realidades y las relaciones con el territorio (IDIPRON,2015:60); y, de otra parte, brindar herramientas de tránsito a procesos de formación educativa, que se explicitan en la concepción y organización operativa de la estrategia, así como en la observación efectuada al proceso.

De una primera parte, en respuesta a los considerandos de riesgo de violencia y delincuencia de los participantes de la Estrategia, se trata de abordar y conseguir cambios en las formas de pensamiento y comportamiento de los jóvenes frente al conflicto. Institucionalmente, se reconoce que “una problemática que afecta de manera cotidiana la forma de relacionarse entre los jóvenes son las practicas violentas, desde el relacionamiento con su amigo, su familia, su vecino, hasta con la sociedad en general; los jóvenes no logran distinguir el conflicto de la violencia y no aceptan ni ven cómo los problemas se pueden solucionar de otra manera (IDIPRON, 2015:60).

Para considerar este abordaje recojo tres dimensiones del proceso: primero, la personal e individual, que pasa por la aceptación del respecto a si mismo y por tanto, por la modificación de la reafirmación negativa de sí mismo que se evidencia en los y las jóvenes; segundo, una dimensión relacional, de la forma como se trata a los pares y del trato a quienes encarnan figuras de autoridad cercanas, como madre o padre, profesor. Y de

la dimensión social, en términos de su relacionamiento con el poder, el Estado, la política y la sociedad en su conjunto.

El abordaje de la violencia y el conflicto pasa por estas dimensiones, de manera que las pedagogías para la paz es una apuesta clave para el trabajo con estos jóvenes. En este sentido, el proceso debe asegurar que todos los participantes pasen por este módulo. Con base en la Encuesta a Beneficiarios del convenio 546 de 2014, un 18% de los beneficiarios no asistió al Módulo Introdutorio, y seguramente entró directamente a la formación técnica.

Sobre el dato de participantes, llama la atención que Idipron no tiene un registro total de los que asistieron al módulo para el Convenio con IDEP ni para los demás convenios de la Estrategia Jóvenes en Paz¹³. Con lo cual, se confirman debilidades operativas y logísticas en el proceso enunciadas por algunos actores entrevistados:

Otra de las inquietudes sobre el proceso es metodológica y pedagógica. ¿Cuáles alternativas llevarían a que un módulo introductorio para la paz fuera más efectivo? ¿Cómo garantizar que el acompañamiento de mediano plazo que se brinde a los jóvenes realmente impacte en la definición y constitución de su persona, de su subjetividad?

Los encuentros con el equipo pedagógico y de investigaciones del Idipron ilustraron ampliamente las inquietudes al respecto, que la realidad del trabajo con los jóvenes impone al equipo profesional de la institución. La búsqueda permanente por alternativas que realmente funcionen con los jóvenes, la seria y comprometida apuesta por darse a un proceso que mejore las condiciones de vida de los jóvenes y la riqueza y calidad del equipo de trabajo son muy claras y contundentes.

Parte de esas alternativas y aprendizajes del equipo se refieren a procesos colectivos de concientización, que muchas veces se contraponen con los estereotipos vigentes sobre la educación en los mismos jóvenes.

“Profe, pero es que con ese profe no hemos hecho nada, no hemos aprendido nada”
...entonces le digo yo: ¿y usted sigue peleando con sus compañeros? “¡Ahh! no profe, ya no peleamos”,

¿Ustedes se siguen prendiendo? “¡Ahh!, no profe, ya no, nos ha ido bien”, ¿Ustedes ya no ponen problema por ir a tallado? “¿No profe ya vamos sin problema, y entonces? pero...no hemos hecho nada profe... no hemos aprendido nada”.

Sandra Martínez, Dialogo sobre modelo pedagógico – Equipo Idipron-

Participante, Dialogo Modelo Pedagógico Idipron. (Tercera sesión, 15 de diciembre).

Algo que si han aprendido es a acceder a contenidos vetados, no solo de la pornografía sino por ejemplo de la violencia explícita(..) y les gusta, entonces me parece que eso es un desafío enorme que deja más preguntas que respuestas, sobre cómo vamos a empezar a leer con el tema de la verdad o el tema de cómo motivar y seducir para investigar sobre algo que es más real a veces que la realidad misma pero que no es real ni acumulativa.

Participante. Dialogo Modelo pedagógico Idipron. Tercera sesión,15 de diciembre

Tiene uno en ayudar a un joven si, de pronto, uno reclama más bien el proceso que tuvo, aquí saliéndonos un poquito del contexto, del proceso que tuvimos, los

bachilleres o egresados del IDIPRON, si ve, es como contextualizar ese pedacito, en esa pasión, ese amor, esa entrega, que hay que entregarle a un chico, direccionarlo bien, si, atenderlo con amor, si usted no atiende con amor (..) entonces lo direcciona mal y le estamos haciendo un daño al muchacho

Participante grupo focal –funcionarios Psicosocial- Idipron

(Calidad) Adaptación de los jóvenes al proceso formativo

La valoración de los jóvenes de su adaptación al proceso formativo es alta, puede ser relacionado con su valoración general de la estrategia. El indicador 28 sobre la percepción de los jóvenes sobre su adaptación al proceso formativo se midió a través de la pregunta 21 que indaga sobre la percepción de cada joven sobre su proceso de adaptación al proceso de formación técnico laboral. Los jóvenes valoran de manera favorable el proceso con un 82% de adaptación, para el total de la base.

Visto por momentos y por grupos de análisis, se presentan los siguientes resultados:

Adaptación de jóvenes al proceso formativo:

Resultado encontrado en la primera medición. GRUPO 1:

General: 8,2 promedio, 73% calificación

Pandillas: 7,8 promedio, 65% calificación

Mujeres: 8,1 promedio, 73% calificación

SPA: 8,2 promedio, 72% calificación

Sistema Penal: 8,3 promedio, 78% calificación

Resultados encontrados en la segunda medición. GRUPO 2:

General: 8,4 promedio, 80% calificación

Pandillas: 7,8 promedio, 59% calificación

Mujeres: 8,7 promedio, 89% calificación

SPA: 8,1 promedio, 73% calificación

Sistema Penal: 8,4 promedio, 79% calificación

Fuente: IDEP-DEPROYECTOS SAS: Encuesta realizada en el contexto de la sistematización, recolección y procesamiento de la información de los resultados del Convenio Interadministrativo No. 546 de 2014, Bogotá D.C.

De la información anterior se evidencia una calificación superior a proceso dada por las mujeres y por los jóvenes con antecedentes en el sistema de responsabilidad penal adolescente.

Sin embargo, los resultados de la percepción de los jóvenes no son coincidentes con la valoración del proceso formativo desarrollado por parte de los profesores, el personal de coordinación académica de las entidades, y las entidades externas que participaron. La valoración de los profesores evidencia dificultades reales que pueden hacer que en realidad esta fase no tenga una valoración tan alta como la asumen los estudiantes.

Básicamente se identifican dos aspectos que limitaron el proceso de adaptación a la formación técnica laboral: de una parte, las relacionadas con habilidades y competencias de lectoescritura y comprensión matemática básica, que restringieron la

posibilidad de aprendizaje propuesto, en algunos casos, estas dificultades de adaptación se tradujeron en bajos rendimientos y poca asimilación de la formación impartida, y/o en convenios como el adelantado con Colsubsidio, el que los estudiantes no lograran aprobar sus materias y en consecuencia no lograran terminar su curso.

El otro problema con el que se trató eran los problemas de aprendizaje con los que ellos llegaban, la mayor parte de esta población, porque ellos no llevaban un proceso educativo muchos llegaban de unos programas de aceleración, otros simplemente dejaron de estudiar en cierto punto de su vida y estaban desacostumbrados a un ritmo de estudio.

Entrevista Colsubsidio

(..) Los problemas de aprendizaje con que está llegando esta gente por lo general son de lectoescritura, (..) cosas elementales como una regla de tres que no se entiende.

Participante Grupo focal Docentes

De otra parte, se evidencian dificultades de adaptación relacionadas con la disposición mental y corporal para adelantar los estudios. Esto, ampliamente ligado a los niveles de consumo de sustancias psicoactivas y del perfil psicosocial que caracteriza a una buena proporción de estudiantes. Se da cuenta reiteradamente en las entrevistas y grupos focales de los efectos secundarios que este consumo tiene en el proceso de aprendizaje, concentración y memoria requerido para la formación, así como en la disposición corporal y anímica para las clases y el aprendizaje.

Uno de los problemas que más evidencio fue el de la atención dispersa que la

mayoría tenía, que no es un problema realmente, sino que es una habilidad cerebral.

Participante Grupo focal Docentes

Frente a este aspecto, los jóvenes se vieron frente a un esquema que en general propuso alternativas de coerción en las entidades de formación, como el cierre de baños, de puertas, limitación de tiempos de descansos, etc, con miras a que durante la jornada de la mañana los jóvenes no pudieran consumir. Varios de los conversatorios han referido también a que esta ansiedad, se manifestaba en el cuerpo, algunos se negaban a sentarse, se paraban, se movían desesperadamente, estaban desatentos en clase e incluso otros manifestaban niveles de molestia y confrontación. Por supuesto, las mayores dificultades se encontraron en los dos primeros meses, luego de lo cual, la situación mejoró para una mayoría.

Percepción de calidad sobre los contenidos impartidos

La percepción de los jóvenes sobre la calidad de los contenidos impartidos se midió a través de la pregunta 15 de la Encuesta a beneficiarios del convenio 546 de 2014, que indaga la percepción de los jóvenes sobre los contenidos a sus condiciones de vida. Esta valoración fue igual a 79,46%, como se muestra en la gráfica de valoración del proceso de formación técnica. El resultado de este indicador está ligado al resultado del indicador 31 sobre metodologías empleadas, en la medida en que los contenidos están mediados por la forma en que se ponen a disposición de los estudiantes.

Si bien la calificación dada por los jóvenes es muy cercana del rango superior, la información cualitativa arroja distintos elementos para el análisis del valor del indicador obtenido.

Un primer aspecto identificado se relaciona con la operatividad del proceso para el segundo grupo o cohorte de vinculados al proceso formativo. Por razones administrativas de los tiempos disponibles de implementación del convenio, los contenidos fueron ajustados para ser presentados en tres meses teóricos y tres meses de proyecto productivo, conforme la intensidad horaria permitida en este tipo de programas.

Pese a que los tiempos respondieron a lo permitido para el programa, los jóvenes percibieron diferencias en los contenidos recibidos entre ellos y los del primer grupo, con quienes tenían amigos o conocidos y verificaban este tipo de cosas. En razón de esta concentración del tiempo, los jóvenes manifestaron en varios grupos focales sentirse poco o mal preparados para enfrentarse al reto de la empleabilidad.

Nosotros entramos en noviembre, pretendían darnos un técnico de seis meses, en tres meses (de lectiva), entonces para nosotros fue complicado, y que nos tuvieran corriendo todo el tiempo y que todos los días era un tema nuevo cuando ni siquiera habíamos culminado el tema anterior entonces que todo el tiempo nos llevaran corriendo, corriendo que por que era un técnico de seis meses. ¿Entonces a mí me pareció algo, si, o sea, si los devolvieron, pero por qué los devolvieron? Por qué no los capacitaron bien, como pretenden llevarlo corriendo a tres meses, que sepa todo lo de un técnico...claro, llegaron a la entrevista: bueno, y cuál es el porcentaje de tal cosa, porcentaje, si todo lo que nos metieron en la cabeza. ¿Cuál porcentaje? Obvio..., por eso devolvieron a más de uno también, porque no estaban bien capacitados.

Diana, grupo focal pandillas.

Digamos: ¿uno hace cuanto que salió del colegio y que llegue uno a estrellarse con tanta información que queda uno bloqueado. Le exigen y le exigen a uno que tiene que terminar en seis meses. (..) Yo tengo entendido que un técnico puede ser en un año donde se pueda, digamos, digerir bien la información, pero en seis meses uno, le mandan a uno todo con proyecto, si pasa bien está bien, sino también, (..). Sale uno con el cartón, pero bueno, listo, Esto lo saqué, pero bueno, a medias...

Participante, grupo focal Pandillas

Varias de las entidades educativas de formación técnica contratadas para este convenio, contrataron, a su vez, profesores exclusivos para cubrir los programas contratados, que eran responsables de todas las materias contenidas en los programas definidos. Este hecho se evidenció en todos los grupos focales de beneficiarios, que mencionaron tener un solo profesor para todas las materias, profesores que muchas veces no contaban con la teoría ni la preparación pedagógica que les permitiera pararse tranquilamente frente a un grupo de estas condiciones.

Esta situación llevó a que los contenidos muchas veces se repitieran, lo cual se agudizó por la rotación de los profesores, que se debió a las condiciones del grupo que frecuentemente no fueron aceptadas por el maestro contratado. Resultado de lo cual, varios grupos señalaron la presencia de 4 o 5 profesores, cada uno llegaba a repetir los mismos contenidos, y muchos otros, nunca fueron tratados.

“Tuvimos 5 profesores, en los 6 meses que estuvimos en la etapa electiva allá en el INGABO del Restrepo.”

Participante. Grupo focal Consumidores SPA

“Ella nos dictaba casi toda la semana, todos los días, nosotros estudiábamos desde las 8 de la mañana hasta las 4 de la tarde. Entonces, todo el día con la misma persona, pero cambiaba la materia, o sea, nos tocaban con ella diferentes materias, no solo una materia, o sea, nos dictaba como 3 o 4 materias y, pues aparte de eso, pues, obvio, ella misma se confundía pues tendía a volverse medio loquita.

Participante, grupo focal pandillas

Puesta en escena: “La Asfixia”

Personaje (profesor)

Bueno muchachos listos, hoy vamos a ver en lo del negoció,
la idea competitiva. ¿listo?

Personajes (estudiantes)

¡Eso ya lo vimos!

Personaje (profesor)

Como... ¿ya lo vieron?

Personajes (estudiantes)

¡Si!

(upps!)

Percepción de calidad sobre el profesorado

El indicador 30 que también hace parte de este sub proceso, indica la percepción de los jóvenes sobre la calidad del profesorado y se midió a través de la pregunta 14 que pregunta directamente a los jóvenes su percepción sobre la calidad de los profesores, midiéndola de 1 a 10 en las instituciones educativas en las cuales se adelantó el proceso formativo. Esta valoración tanto para la pregunta como para el indicador es igual a 80,39% dado que solo existe una pregunta en este indicador.

Este tipo de situaciones se muestran en la mirada por entidad y programa que se muestra abajo, en los que Ingabo y Fumdir tienen menores calificaciones, particularmente por los programas de Reparación y ensamblaje, recursos humanos y pre-prensa digital. Los contenidos de estos programas, pasan especialmente por el uso y disponibilidad de herramientas TIC, que están valoradas consecuentemente más adelante.

Percepción de calidad sobre el profesorado:

Resultado encontrado en la primera medición. GRUPO 1

INCAP: 8,1 promedio. Calificación 68%

INGABO: 7,7 promedio. Calificación 60%

FUMDIR: 7,9 promedio. Calificación 71%

POLITÉCNICO: 8,2 promedio. Calificación 77%

Resultado encontrado en la segunda medición. GRUPO 2

INGABO: 7,9 promedio. Calificación 67%

POLITÉCNICO: 9,3 promedio. Calificación 100%

Si bien la calificación promedio es superior, los matices por programa y entidad, evidencian que el programa no fue homogéneo, y que distintas realidades se presentaron en el proceso formativo analizado.

La información cualitativa evidencia algunas oportunidades aprovechadas en el proceso pedagógico en cabeza de las entidades, y también, serias dificultades que restringen abiertamente la calidad del proceso formativo.

En primer lugar, varios elementos planteados en los grupos focales se refieren a la mala calidad de los profesores, a la presencia de profesores nuevos y sin conocimiento, que relacionado con las figuras de contratación “diferentes” para los profesores que atendieron el convenio, se perciben como formas de discriminación adicional a la “población Idipron”.

Nos dieron un profesor que no tenía ni idea de ser docente. La profesora que nos tocó estaba recién salida de la universidad, entonces experiencia como docente no tenía, y realmente lo que aprendimos fue muy poco, y para el proceso que se iba a seguir para poder trabajar la mayoría no envió hojas de vida porque ¿que aprendimos? Nada.

(...)Al final nos cambiaron de profesor y el sí sabía, pero nos tocó apenas una semana con él. Y, recalco lo que dicen mis compañeros, porque como nosotros somos del IDIPRON nos enviaron, pienso yo, lo peorcito, porque era lo de IDIPRON.

Joven. Participante en grupo focal de consumidores SPA:

Con nosotros lo hicieron como para salir del paso, por ganarse un dinero por parte del gobierno, o sea, que las personas que verdaderamente queremos estudiar como nosotros, que queremos la oportunidad de estudio no vimos lo que se quería aprender. (..), la logística que se hizo para la enseñanza en cuestión de docentes pues no fue la mejor para nosotros, pues esta es la fecha en que aprendimos muy poco.

Joven. Participante en grupo focal consumidores SPA:

Hubo docentes que venían a calentar puesto y no a dar una educación de calidad. Claro, también hubo otros muy buenos, así que se entregaron, pero digamos que en términos porcentuales la educación si fue como: “estos chinos, ¿pa’ qué? Si estos vienen es por la plata, y entonces se pegaron al discurso de que nuestros jóvenes todos iban por la plata y... como ellos viene por la plata, pues, ¿pa’ qué les enseñamos?

Participante grupo focal Funcionarios Idipron:

También varias de las reflexiones de los ejercicios cualitativos indicaron la existencia de vacíos en el proceso formativo, relacionados con la baja calidad de los profesores, por las limitaciones en la experiencia formativa o los conocimientos técnicos del docente.

Por supuesto, la calidad de los profesores se relaciona con su capacidad para enfrentar el proceso pedagógico propuesto. Como se ha señalado previamente, las relaciones de estos jóvenes están guiadas por formas de violencia estructural muy compleja e

internalizada, situación para la cual se requieren profesores preparados y con habilidades especiales, para mediar esta realidad con la apropiación misma del conocimiento. Las dificultades que pueden tener los “profes” del Idipron pueden ser ampliadas en un contexto de escuela tradicional como la propuesta en las instituciones educativas de formación técnica laboral, como las contratadas.

Esta situación también significó rupturas para muchos profesores de las entidades. También, para muchos, unas oportunidades de aprendizaje y adaptación a los retos pedagógicos que significó el grupo de jóvenes.

Desde la parte docente de pronto el desconocimiento de cómo manejar estas problemáticas muchos docentes no saben cómo manejar ciertas situaciones de aprendizaje o dificultades familiares o personales que tengan los estudiantes. O de violencia que hay entre ellos.

Participante. Grupo focal Docentes:

Los profesores, están preparados para un salón desde, que todo el mundo entra, todo el mundo está callado, que todo el mundo, dicta su clase y listo, listo, entonces un profesor, yo los entiendo a veces porque, a veces pasaba en INGABO eso, llegaban y a veces hasta hacían llorar al profesor, la profesora no se aguantaba de la presión tan tremenda que generaban los pelaos, pelaos que eran groseros, altaneros, todos, y a veces todo esto generaba como una estigmatización hacia ellos (..). Muchas veces, eso generó rechazo.

Grupo focal docentes

Si llegaron con todos estos problemas, es más, como alguien me decía y ese curso, hombre es que cuando vinimos a trabajar veníamos a trabajar con esos cursos se sabía que son gente con problemas, hay que fuman, que consumen. Sabemos que consumen ¿a quién le va a aterrar? Que ¿cómo lo manejábamos? Desde nuestra pedagogía y con ellos. También poniéndole un poquito de ese saber de la labor social que es diferente. Pero, no podemos decir vea me salieron mariguaneros. ¡Hombre! sabíamos que consumían marihuana desde que se les recibió, que tienen problemas de disciplina. ¡Si! Por eso los echaron de todos lados, por eso no se graduaron, por eso no son bachilleres, por eso tienen tres hijos. No tienen autoridad, no tienen muchos grados de valores, de respeto de todas esas cosas.

Con la otra profesora que teníamos si, ella andaba toda loquita a veces, pues a ella yo la hacía toda loquita y, pues, es que ella llegaba, es que pasaba esa situación. Una vez, nos pidió para unas fotocopias (..) pues claro, todos nos estresamos porque nos iba hacer cuis de unas fotocopias que no habían (...) y, entonces, pues le dijeron muchas cosas, sí, la tratamos re-mal, y, entonces se salió y se fue, se puso a llorar, le dijeron algo que estaba loca, entonces, pues si, la ofendieron de otra manera. Pero, pues, obviamente, uno en el estrés...

Participante, grupo focal pandillas

Para algunos profesores realmente se evidenció una oportunidad de reflexión y empatía con las condiciones de vida de los jóvenes

Y, uno percibe, sin ser psicólogo y sin ser psico-orientador, ni trabajador social,

cuando ellos llegan calmados, cuando tiene problemas, cuando ellos, como que le sonríen a uno y a veces(..) uno tiene esas dimensiones, uno simplemente se fija, y por ahí a la media hora venga le digo una cosa sale un momentico a la puerta, ¿qué paso?, ¿está sin plata? no, que ayer llegó el papá del niño a fregar a la casa, profesor, pero yo tenía que hacer aquello, no, pues yo le doy permiso, vaya, organícese. Pero, es que si después la falla, la firma, el subsidio. No pues hable con la niña (del Idipron), dígale que va a ir, dígale que tiene que hacer esto. Todo desde que tenga una justificación, no tenemos problemas, y usted, se va a perder, porque va a tener un problema digamos de consumo o va a estar en una URI o una cosa de esas, pues ahí sí, claro, le pongo su falla. Porque eso presiona y me porto bien, pero en las situaciones de su vida la idea es colaborarle. Entonces ahí, esa parte si es bastante importante, y, en la parte de nuestra formación no se puede cubrir.

Docente, participante grupo focal Docentes:

Son totalmente negativos o inmersos porque también vienen de un lugar donde no había agua, que caminaban la loma, donde llovía y se bajaba la peña, donde de pronto, la mamá era abusada, odiaba su cuerpo, donde era maltratado, pero también hubo chinos que no les pasó eso.

Los grupos focales y los ejercicios del Teatro del Oprimido muestran una percepción de frustración porque al vincularse al programa no se les ofertó la carrera que deseaban. Algunos optaron por desistir, otros mientras tanto, aprovechan la oportunidad, otros indican que, pese a no desear la carrera ofrecida, se han adaptado bien y les termina gustando.

A mí lo que me pasó fue que me toco escoger algo que no quería...yo me iba a meter a programación de software y me mandaron por allá al ISPA, y allá solo estudiaba con líderes. Y eso, entonces paila, no pude seguir estudiando allá (porque estaba inhabilitado por el SENA) entonces me dieron la opción de estar acá, estudiando para asistente administrativo”

Pues, yo creo que eso le pasó a la mayoría...porque acá la mayoría no quería estudiar una de auxiliar administrativo, todos íbamos por distintos caminos, pero, pues bueno, nos dieron la opción de estar acá y acá estamos –¿Entonces, por que estar acá? Por el beneficio económico, claro....

Pues, en mi caso, si fue porque hacía mucho tiempo que no estudiaba y, sí, quería hacerlo...y, pues se me dio esa posibilidad, yo dije pues, si no se puede lo que quiero, pues, mientras tanto, le hago a esto y ya. Cuando lo tenga, pues ya, con eso me pago lo que sí quiero estudiar, pero con el tiempo ya me empezó a gustar... (Teatro del Oprimido”-Conversatorio sobre escena “La vetada”. Politécnico Gran Colombiano).

Joven, Grupo focal Mujeres:

Con respecto a la formación, aunque no haya sido de nuestro agrado por ejemplo de escoger la carrera en que estamos, pues por lo menos yo me he adaptado muy bien de momento.

Joven, grupo focal pandillas:

La información cualitativa evidencia algunas oportunidades aprovechadas en el proceso

pedagógico en cabeza de las entidades, y también serias dificultades que restringen abiertamente la calidad del proceso formativo.

En primer lugar, varios elementos planteados en los grupos focales se refieren a la mala calidad de profesores, a la presencia de profesores nuevos y sin conocimiento, que relacionado con las figuras de contratación “diferentes” para los profesores que atendieron el convenio, se perciben como formas de discriminación adicional a la “población Idipron”

Nos dieron un profesor que no tenían idea de ser docente. La profesora que nos tocó estaba recién salida de la universidad, entonces experiencia como docente no tenía, y realmente lo que aprendimos fue muy poco, y para el proceso que se iba a seguir, para poder trabajar, la mayoría no envió hojas de vida porque ¿qué aprendimos? ¡Nada!

(..)Al final nos cambiaron de profesor y el sí sabía, pero nos tocó con él una semana. Y, recalco lo que dicen mis compañeros, porque como nosotros somos de IDIPRON nos enviaron, pienso yo, lo peorcito, porque era lo de IDIPRON.

Joven. Participante en grupo focal consumidores SPA:

Con nosotros lo hicieron como para salir del paso, por ganarse un dinero por parte del gobierno, o sea, que las personas que verdaderamente queremos estudiar como nosotros, que queremos la oportunidad de estudio, no vimos lo que se quería aprender. (..), la logística que se hizo para la enseñanza en cuestión de docentes pues no fue la mejor para nosotros, pues esta es la fecha en que hemos aprendido muy poco.

Joven. Participante en grupo focal consumidores SPA

Hubo docentes que venían a calentar puesto y no a dar una educación de calidad. Claro,

también hubo otros muy buenos, así que se entregaron, pero digamos que, en términos porcentuales, la educación si fue como ¿estos chinos pa' qué? Si estos vienen es por la plata, y entonces se pegaron al discurso que nuestros jóvenes todos iban por la plata, como ellos viene por la plata, pues ¿pa' qué les enseñamos?

Participante grupo focal Funcionarios Idipron:

También varias de las reflexiones de los ejercicios cualitativos indicaron la existencia de vacíos en el proceso formativo, relacionados con la baja calidad de los profesores, por las limitaciones en la experiencia formativa o los conocimientos técnicos del docente.

En cambio, el maestro que llego hacia el final, cuando yo le decía a la profesora, decía: “profe, qué es un puente norte, qué es un puente sur” ... y cuando él nos estaba explicando decíamos: ¡si ve que eso si era importante! Y, la pregunta ya la había hecho hace un mes, y ella ni siquiera respondió la pregunta. La respondió fue el profesor(..) son cosas que son muy importantes para aprender uno.

Joven. Participante en grupo focal consumidores SPA:

Por supuesto, la calidad de los profesores se relaciona con su capacidad para enfrentar el proceso pedagógico propuesto. Como se ha señalado previamente, las relaciones de estos jóvenes están guiadas por formas de violencia estructural muy compleja e internalizada, situación para la cual que se requieren profesores preparados y con habilidades especiales, para mediar esta realidad con la apropiación misma del conocimiento. Las dificultades que pueden tener los “profes del Idipron” pueden ser ampliadas en un contexto de escuela tradicional como la propuesta en las instituciones educativas de formación técnica laboral, como las contratadas.

Esta situación también significó rupturas para muchos profesores de las entidades, también para muchos unas oportunidades de aprendizaje y adaptación a los retos pedagógicos que significó el grupo de jóvenes.

Desde la parte docente de pronto el desconocimiento de cómo manejar estas problemáticas muchos docentes no saben cómo manejar ciertas situaciones de aprendizaje o dificultades familiares o personales que tengan los estudiantes. O de violencia que hay entre ellos.

Participante. Grupo focal Docentes

Los profesores, están preparados para un salón desde, que todo el mundo entra, todo el mundo está callado, que todo el mundo, dicta su clase y listo, listo. Entonces, un profesor, yo los entiendo a veces porque a veces pasaba en INGABO eso, llegaban y a veces hasta hacían llorar al profesor, la profesora no se aguantaba de la presión tan tremenda que generaban los pelaos, pelaos que eran groseros, altaneros, todos, y a veces todo esto hacía que se generara como una estigmatización hacia ellos (..)muchas veces eso generó rechazo.

Grupo focal docentes

Si llegaron con todos estos problemas, es más, como alguien me decía: ¿y, ese curso? Hombres es que cuando vinimos a trabajar, veníamos a trabajar con esos cursos. Se sabía que son gente con problemas, hay que fuman, que consumen, sabemos que consumen a quién le va a aterrar. Que como lo manejábamos desde nuestra pedagogía y con ellos también poniéndole un poquito de ese saber de la labor social es diferente. Pero no podemos decir vea me salieron mariguaneros. Hombre, sabíamos que consumían

marihuana desde que se les recibió, que tienen problemas de disciplina. Si por eso los echaron de todos lados, por eso no se graduaron, por eso no son bachilleres, por eso tienen tres hijos. No tienen, autoridad, no tienen muchos grados de valores, de respeto de todas esas cosas.

Con la otra profesora que teníamos si ella andaba toda loquita a veces, pues a ella yo la hacía toda loquita y pues es que ella llegaba es que pasaba esa situación: una vez nos pidió para unas fotocopias (..) pues claro, todos nos estresamos porque nos iban a hacer cuis, de unas fotocopias que no habían (...) y entonces pues le dijeron muchas cosas, sí, la tratamos re-mal, y entonces se salió y se fue, se puso a llorar, le dijeron algo que estaba loca, entonces pues si la ofendieron de otra manera pero pues obviamente uno en el estrés..

Participante, grupo focal pandillas

Para algunos profesores realmente se evidenció una oportunidad de reflexión y empatía con las condiciones de vida de los jóvenes

Y uno percibe sin ser psicólogo y sin ser psicorientador, ni trabajador social, cuando ellos llegan calmados, cuando tienen problemas, cuando ellos como que le sonríen a uno y a veces(..), uno tiene esas dimensiones, uno simplemente se fija, y por ahí a la media hora, venga le digo una cosa sale un momentico a la puerta, qué paso? está sin plata...no que ayer llegó el papá del niño a fregar a la casa, profesor pero yo tenía que hacer aquello, no, pues yo le doy permiso vaya, organícese.

Pero es que si después la falla, la firma, el subsidio. No pues hable con la niña (del Idipron) dígame que va a ir, dígame que tiene que hacer esto. Todo desde que tenga

una justificación no tenemos problema, si usted se va a perder, porque va a tener un problema digamos de consumo o va a estar en una URI o una cosa de esas, pues ahí si claro le pongo su falla. Porque eso presiona y me porto bien, pero en las situaciones de su vida la idea es colaborarle. Entonces ahí esa parte si es bastante importante y en la parte de nuestra formación no se puede cubrir.

Docente, participante grupo focal Docentes

Son totalmente negativos o inmersos porque también porque vienen de un lugar que no había agua, que caminaban la loma, donde llovía y se bajaba la peña, donde de pronto la mamá era abusada, odiaba su cuerpo, donde era maltratado, pero también hubo chinos que no les paso eso.

Percepción de calidad sobre las metodologías empleadas

El indicador 31 que muestra la percepción de la calidad sobre las metodologías empleadas, precisamente se refiere a actividades lúdicas, deportivas, de bienestar y apoyo social, y se midió a través de la pregunta 32 donde se pregunta si estas actividades le ayudaron a permanecer o a mejorar sus condiciones para mantenerse en el proceso formativo, esta pregunta e indicador por su parte obtuvieron un valor de 73,20%, es decir, estas metodologías ayudaron en este porcentaje a que los jóvenes permanecieran o mejoraran sus condiciones en el proceso formativo gracias a que las actividades fueron lo suficientemente buenas para ellos.

Tuvimos un problema con la profesora de contabilidad que es imagínate en recursos humanos la nómina es fundamental la contabilidad y pues en los tres meses que estuvimos en electiva la cambiaron tres veces, cada mes teníamos un profesor

diferente, pues entonces obvio las metodologías son diferentes, entonces un profesor ponía una metodología y al mes lo cambiaban entonces claro, llegaban con otra cosa muy diferente pues obviamente no hubo nada de aprendizaje, nada participante.

Grupo focal pandillas.

De igual manera, como se ha mencionado, en muchos casos, solo se tenía un profesor asignado al programa y este profesor-a dictaba todos los contenidos de tres o cuatro materias diarias, toda la jornada. Efectivamente esta situación llevaba a dificultades y cansancio por parte de los estudiantes y el-la docente. Esta forma de vinculación presentada en las entidades favoreció que los docentes renunciaran a mitad del proceso, y se presentaran dinámicas de alta rotación del docente, aún en los cortos periodos electivos.

Desde el punto de vista de docentes y administrativos de las entidades, el desarrollo de este convenio de Jóvenes en Paz requirió la adaptación de metodologías al proceso pedagógico. La dispersión de los jóvenes requirió el desarrollo autónomo de estrategias de clase para mantener alerta a los estudiantes, para tratar de relacionar permanentemente los contenidos a la vida y para incluso, tratar de controlar la ansiedad evidenciada en la clase.

Pues fue un reto porque entraba en contravía con las metodologías comunes y normales que uno acostumbra a utilizar. Entonces si hay una persona que tiene problemas de atención y dispersión, hay que empezar a diseñar estrategias, (..) Pienso qué es lo que tengo que hacer con ellos, comentarles la didáctica de cada clase. Esa fue la estrategia con que se dictaba la clase.

Docente participante en Grupo Focal Docentes.

Otro aspecto que contemplamos fue los fundamentos del programa y la correlación y la coherencia para con ellos, es decir, una persona que va a estudiar recursos humanos y cuya vida en el tema psicosocial va en contravía...Entonces, si yo tengo un tema social para trabajar recursos humanos, tengo que hacer una estrategia muy enfocada desde la formación como persona, como ciudadano para que tú puedas contar con una persona que luego estará como trabajador, como aprendiz en el tema de recursos humanos.”

Docente participante en Grupo Focal Docentes.

Los profesores trataron de responder a las exigencias del grupo conforme a sus recursos. Sin embargo, cabe la reflexión sobre las herramientas estructurales con las que se trabaja a nivel pedagógico con la población de las características anotadas.

Ellos tienen un tema muy marcado en seguimiento de instrucciones, un tema con la autoridad, y al sugerirles órdenes entonces la rebeldía está presente y la actitud, todo el tiempo con ellos es de reto. Cómo le dices no uses el celular, cómo le dices no chatees. Por eso la atención de ellos toca captarla todo el tiempo, porque si les das una orden que no chatees, pues no va a prestar atención, entonces hay que ponerlos a trabajar, que piensen mucho, acompañamiento con temas grupales.

Docente participante en Grupo Focal Docentes.

Algunas veces hicimos unas actividades al aire libre y eran juegos de desafíos aeróbicos y realmente no funcionó mucho porque ellos no se lograban concentrar, era necesario ponerlos a competir, en esas actividades podían estar más enfocadas a su forma de pensar

y de ser.

A ellos les encanta las competencias que el ataque, entonces tuvimos que adaptarnos a la población.

Docente participante en Grupo Focal Docentes.

Es que ellos tienen su forma de decir las cosas, es decir por ejemplo que las Lucas, que las gambas, que el visaje, la vuelta por ejemplo algunos de esos términos. Entonces un día en formación un muchacho me estaba esperando y le dije ¿por qué llego tarde? No profe, me tocó hacer una vuelta, que visaje que porque no tenía las gambas. Le dije: ¿Cómo así? Si es que no tenía gamba. ¿Qué es una gamba? Gamba son \$1000 y está la Luca que son \$1000 y como así y ¿qué es un visaje? No, un visaje es tener que hacer algo. Entonces yo empecé a preguntarle a cada una de esas palabras hasta que un muchacho dijo. Profe sabe qué, más bien como le toca hacer un proyecto voy a hacer un diccionario es que aquí no nos entienden. Le dije, sí, pero, es que ustedes tampoco se hacen entender. Entonces, dentro del proceso de formación salió un diccionario. Ellos le pusieron así.

Docente participante en Grupo Focal Docentes

Correspondencia oferta e interés formativo

El indicador 32 corresponde a la indagación por la percepción de los jóvenes sobre la correspondencia entre la oferta educativa y su interés formativo, se basa en la pregunta 12 que aborda concretamente si la formación cursada corresponde a sus intereses. Conforme el cálculo para toda la base de beneficiarios, existe una correspondencia valorada por los jóvenes en un

78%.

Vista por momentos y por grupos de interés esta percepción se muestra ligeramente más baja para los jóvenes que hoy pertenecen a pandillas y los jóvenes que tienen antecedentes en el sistema de responsabilidad penal adolescente.

Condiciones logísticas para formación en TIC

El indicador 34 muestra las condiciones logísticas para la formación TIC, es decir pregunta precisamente por las restricciones de acceso a los computadores, internet, recursos bibliográficos o materiales que dificultaran su aprendizaje a través de la pregunta 18, que indaga si los jóvenes han sufrido este tipo de limitaciones o no, y hubo solo un 32,16% de jóvenes que no tuvieron este tipo de restricciones, esto quiere decir que las condiciones logísticas para la formación de TIC fueron en un 67,84% no favorables para los beneficiarios y, por ende, dificultaron su proceso de aprendizaje.

Visto por entidades y momentos, Ingabo y Politécnico tienen las condiciones peor calificadas por los beneficiarios.

Los ejercicios cualitativos muestran evidentes limitaciones en el acceso a computadores, como principal recurso de Tecnologías para la Información y la Comunicación aplicada a la formación. Varios estudiantes se quejan del poco acceso a computadores y pocas prácticas ligadas a su formación con énfasis en TIC. Casos concretos como Auxiliar de sistemas, han manifestado que solo tuvieron dos prácticas en computador, y una escasa o nula preparación en Paquete de Office.

La escena de la representación del Teatro del Oprimido lo muestra así:

Personajes (estudiantes): Buenas tardes profesor...

Personaje (profesor): Con cuidado con los computadores, que los acaban de arreglar.

Personajes (estudiantes): Eso nunca lo arreglan, eso está todo lento, no tiene ni internet.

Se supone que íbamos a estudiar sistemas y a nosotros, al principio, nos dijeron que ustedes tienen acá sala de mantenimiento y salón de sistemas. Fueron los 4 meses hasta que no nos pusimos a pelear.... Digamos, como una vez, la sala de sistemas y la sala de mantenimiento, no más fuimos como una vez. Digamos que lo que se lleva a cabo en mantenimiento se supone que es la práctica porque uno tiene que aprender como formatear un computador, vamos a ver las fallas del computador y arreglarlas y eso lo vimos como dos veces, una con un profesor que tuvimos y la segunda con la profe que tenemos ahorita

Joven. Participante grupo focal Consumidores SPA.

Puede ser que estas situaciones no se presentaran en todas las entidades contratadas para la formación. Algunos profesores confirmaron el acceso y trabajo practico realizado con los estudiantes:

Cuando vamos a las practicas vamos al otro lado y tenemos 2 salas idóneas de mantenimiento equipos para desarmar, para instalar, para conectar, es la parte de la didáctica de la práctica y de lo que se había hecho en las guías está ahí y cuando tenemos actividades especiales vamos a los sótanos que es otro lugar idóneo con mesas fuertes.

Docente. Grupo focal docentes

Otros estudiantes refieren estar asignados a las salas de computadores con equipos viejos, mientras que los nuevos eran asignados a “ los que pagaban” a los que no eran Idipron. Tanto los estudiantes como el equipo psicosocial de Idipron señaló restricciones en el acceso a equipo de cómputo. Como una forma adicional de discriminación, en algunas ocasiones los equipos bien acondicionados de las entidades no se pusieron a disposición de los jóvenes de Idipron, A ellos se asignaban salas con equipos más antiguos, o como el caso de Andap, se alquilaban aparte salas con muy bajas capacidades de acceso a internet.

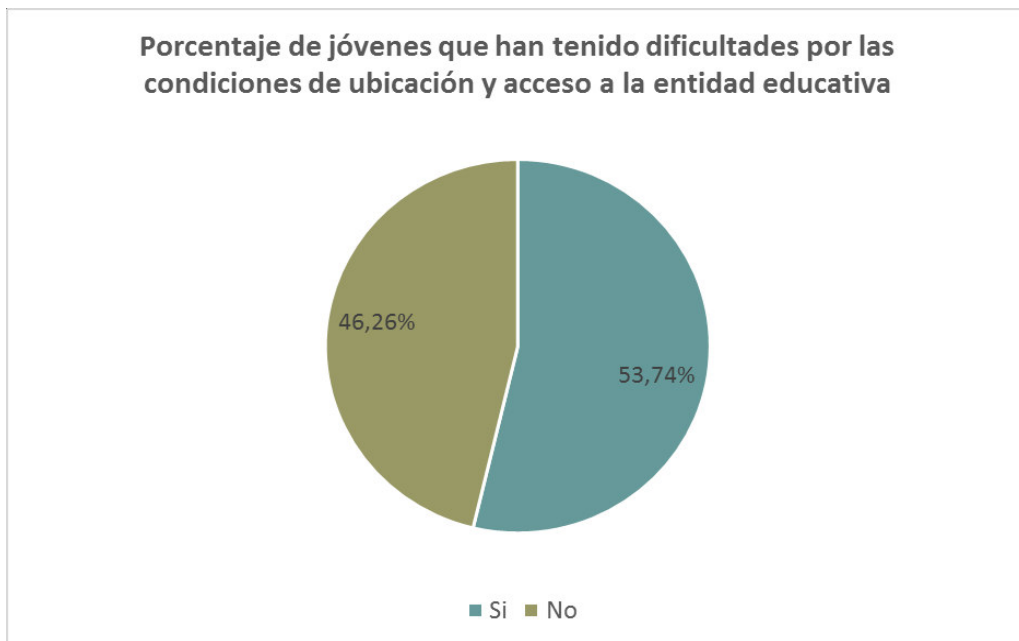
Ellos tienen computadores Mac, unas máquinas supremamente buenas, que yo me vine a dar cuenta cuando ya iba a salir que esas máquinas estaban ahí, porque siempre estaba súper tapado y vigilado y como mis chicos nunca entraron ahí, yo no, ni idea, sino que una vez pasó una señora estaba limpiando los computadores, y yo, ¿esos computadores existen acá?, porque a mis chicos, (...se apropia uno...), a los jóvenes les tocó en el edificio de allá donde improvisan una sala de sistemas y donde la planta, cuando lo chicos entran, que entran³⁰ a la sala de sistemas, hay un tema de infraestructura que no soporta todo, digamos no soporta la conexión y entonces se cae, entonces todo el tiempo se cae, se cae, y los chicos de esos temas de programación no tienen una formación real por que los computadores no dan.

Participante. Grupo focal funcionarios Idipron.

Incidencia de la ubicabilidad y acceso

El indicador 35 evidencia la satisfacción de los beneficiarios sobre las condiciones de ubicación y acceso de las diferentes entidades capacitadoras y la posible afectación de esto en el proceso formativo de los jóvenes, este se mide a partir de la pregunta¹⁹ que pregunta

específicamente por si los jóvenes presentaron dificultades de ubicación y acceso las instituciones, que obstaculizan el proceso de aprendizaje.



IV. Categorías de análisis

Sujeto situado y diferenciado (jóvenes en riesgo de calle y delincuencia en riesgo de calle y delincuencia): subjetividad -jóvenes nini-, Juventud

Territorio – la calle de la periferia, el parche, el hueco-

convivencia y/o convivencialidad

Inclusión digital: brecha digital, pobreza digital, nativo digital, migrante digital;

Apropiación digital y ciudadanía digital; apropiación tecnológica, ciber cultura,

ciberespacio, ciber ciudadanía, competencias informacionales, sociedad de la información

.....

En las categorías se distinguen unas que son como los troncos característicos (v.gr.: sujeto situado y diferenciado) y, otras que se constituyen en explicativas (v.gr.: sujeto de derecho o subjetividad). A continuación, ofrecemos una síntesis de su comprensión para los efectos de este trabajo:

El Sujeto

...todo homo sapiens es recibido por una cultura que tiene como misión principal hacerlo uno de los suyos, lo cual empieza por la enseñanza del lenguaje. Y, de ahí en adelante, ha de ser enseñado, pues todo lo que compone a la cultura es un invento, no hay manera de entrar de forma espontánea en ella. El sujeto es un efecto, no un dato previo, no un destino ineluctable... Cada sujeto, centrípeta y centrifuga con una especificidad que lo hace singular. No es como el ejemplar de una especie animal que representa casi perfectamente a la especie. El sujeto humano es la

excepción a la regla; el síntoma, la marca de su malestar, funciona en él como una huella digital... La escuela resulta ser un espacio donde esa indomabilidad del sujeto toma formas y caminos más relacionados con el otro de la cultura, pero donde sus manifestaciones se toman como líneas disruptivas de la curva normal.”

(Bustamante Z, 2013)

Touraine (2006, 62) denuncia como la sociedad de masas amenaza al sujeto, en tanto que, en dicha sociedad, el individuo escapa de toda referencia a sí mismo y arrastrado por el deseo rompe con todo principio de realidad a la búsqueda de una liberación pulsional. La descomposición del modelo social y psicológico enferma al sujeto, lo debilita y expone en su precariedad. Y, pareciera, que el desarrollo se orientara hacia la muerte del sujeto y su exhortación al universalismo.

El Sujeto no se forma sino por el rechazo simultáneo de la instrumentalidad y la identidad, porque esta no es más que una forma degradada, replegada sobre sí mismo, de una experiencia vivida que se descompone...

El sujeto personal sólo puede formarse apartándose de las comunidades demasiado concretas, demasiado holistas que imponen una identidad fundada sobre deberes más que sobre derechos, sobre la pertenencia y no sobre la libertad. (p.65)

...El Sujeto no es un “alma” presente en el cuerpo o el espíritu de los individuos, sino la búsqueda, emprendida por el individuo mismo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia. ... El sujeto no es una simple forma de la razón. Sólo existe al movilizar el cálculo y la técnica del mismo modo que la memoria y la solidaridad, y sobre todo al combatir, indignarse, esperar, inscribir su

libertad personal en las batallas sociales y las liberaciones culturales. El Sujeto, más aún que razón, es libertad, liberación y rechazo.”... (Touraine, ¿Podremos vivir juntos?, 2006, pág. 67).

La Subjetividad:

Ha representado uno de los temas que históricamente ha tenido un tratamiento más ambiguo en el campo de las Ciencias Sociales. Por una parte, se asocia de forma general a una concepción mentalista e individualista de carácter metafísico, e insistentemente se presenta como una reminiscencia de la filosofía moderna del sujeto. Sin embargo, en la modernidad básicamente se desarrollan los conceptos de *cogito* y conciencia, los cuales, por alguna razón, se van deslizando en el lenguaje, tanto del sentido común, como de la filosofía, hacía el concepto de subjetividad.

En la filosofía kantiana y en la hegeliana, la subjetividad es referida esencialmente a los procesos que, desde contenidos a priori del sujeto, significan las estructuras y procesos esenciales que caracterizan la producción del conocimiento, por lo tanto, **lo subjetivo** aparece mucho más como una referencia genérica para significar procesos del sujeto que conoce y construye, que como una definición ontológica particular de los fenómenos humanos. Por otra parte, el culto a lo objetivo en el desarrollo de la ciencia moderna, en especial después de la aparición del positivismo, generó una representación de la subjetividad, así como de la comunicación, como procesos de distorsión del saber objetivo, con lo cual lo subjetivo quedó encapsulado y “controlado” en el principio de la neutralidad que materializó en el positivismo la escisión sujeto-objeto en el campo del conocimiento.

A pesar de que Dewey (1986, pp. 125-126), uno de los autores que más tempranamente comprendió la entidad ontológica de lo subjetivo, y que comprendió también la conciencia, al igual que James, como flujo en movimiento y no como una estructura interna, percibe con total claridad la particularidad cualitativa que define la experiencia humana, lo que marca un registro ontológico diferenciado en relación con otros procesos humanos. Es precisamente esa unidad simbólico-emocional, producida en el curso de la experiencia, la base ontológica de lo que definimos como **subjetividad**, la cual encontró un terreno fértil para su desarrollo en la Psicología, en la parte final del trabajo de Vygotsky.

Los jóvenes

En cuanto que construcción, como categoría social, no tienen una existencia autónoma, es decir, al margen del resto de la sociedad; más bien se encuentran inmersos en una red de relaciones e interacciones sociales múltiples y complejas... Bourdieu ha señalado que las relaciones entre la edad biológica y la edad social son muy complejas y que “hablar de los jóvenes como una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye una manipulación evidente (2000:144).

Jóvenes nini

Un fenómeno mundial en varias sociedades occidentales, de creciente impacto en Argentina, es la de los jóvenes *Nini*: ni estudian, ni trabajan, así como tampoco buscan un empleo. La cantidad de niños y jóvenes del país que no están escolarizados en el secundario asciende a 550.000. En Argentina, el 20% de los jóvenes entre 14 y 24 años (alrededor de 1,2 millones) no estudian ni trabajan. Aun cuando no hay datos sobre esta población,

específicamente en La Matanza, la población *Nini* de la ciudad de Buenos Aires (residentes de 13 a 19 años) era del 3,8%, una cifra que los especialistas consideran mucho más baja que el promedio nacional. Por lo tanto, es esperable que esta cifra sea considerablemente mayor en La Matanza, donde los adolescentes de 15 a 19 años representan el 8,1% del total de la población del Municipio.

La juventud

En un estudio realizado por Manuel Roberto Escobar C y otros se destacan tres perspectivas, en la definición de la juventud:

- 1). Como una etapa de transito delimitada por dos procesos: uno de tipo biológico que prepara al individuo para asumir la reproducción social de la especie mediante la maduración de sus órganos genitales; y, otro, de carácter social, en el que se desarrollan ciertas habilidades sociales, se adquieren conocimientos y asimilan una serie de valores que le permiten al sujeto constituirse en un ser productivo, preparado para desempeñar diferentes roles sociales y una función dentro de la división social del trabajo.
- 2). Como una etapa en la que intervienen dimensiones construidas social, cultural e históricamente, en la cual la juventud se asume como un estadio de la vida que se configura por diversos factores entre los que se cuentan: el carácter generacional, las relaciones sociales cotidianas que se dan en distintos marcos institucionales –la familia, la escuela, p.ej.- y en las cuales se reconoce esa pertenencia generacional asignando un lugar asocial culturalmente pautado; el capital temporal que indica que el joven dispone de un plus de tiempo considerablemente mayor que las generaciones precedentes existentes; la clase social que ubica al individuo en una estructura social marcando sus posibilidades de

realización personal; el género que define las características sociales –comportamientos, actitudes, prácticas, roles, etc.- asignadas culturalmente a hombres y mujeres; la vivencia del cuerpo y la sexualidad en la que se hacen visibles no sólo los signos del tiempo y el origen de clase, sino también, en la que se expresa la manera de estar en el mundo, de sentirse con más tiempo por delante de las enfermedades, la vejez y la muerte.

3). La juventud como un estadio intermedio entre la niñez y la adultez, que implica un tratamiento diferenciado y, hasta cierto punto ambiguo, en términos de responsabilidades sociales, penales o de cargas laborales y/o asunción de la propia manutención. Esta ambigüedad –o diversidad- en cuanto a su condición etárea, puesta muy de presente en el discurso jurídico, pero también y según la clase social, en la distribución de responsabilidades respecto al sostenimiento de sí mismo o de la familia, autoriza decir que “la juventud es una construcción cultural relativa en el tiempo y en el espacio, pues cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta; ... (dependiendo) de los valores asociados a este grupo de edad y a los ritos que marcan sus límites. (Escobar Cajamarca, 2003)

Respecto a esto último, o sea, la condición etaria, otros afirman que ella no es igual para todos: *“No hay juventud como unidad, persisten las/os jóvenes como diversidad cultural”*. Un grupo juvenil no es igual a otro. Una cosa son los jóvenes de los sectores marginales; otra, los jóvenes de las clases medias altas y altas, otra, bien diferente, los jóvenes del campo, o, los jóvenes indígenas o negros. Los jóvenes existen como tales con relación a otros llamados niños o adultos. Pero, sin ninguna duda, los jóvenes son una franja importante entre la población constitutiva de cualquier sociedad, una franja que no se puede ignorar, porque es la que determina su devenir. Los adultos están en la sociedad que es, en

cada momento, los jóvenes están movidos a construir la sociedad que será, aquella en la cual ellos deberán tomar las riendas. Por ello, habrá siempre, necesariamente, tensiones y desencuentros; pero, con todo y eso, una sociedad que no se ocupa de sus jóvenes, que no se plantea la construcción de un relevo generacional, es una sociedad moribunda que camina directa a su desaparición. Por ello y en buena medida, la educación, en el sentido que lo planteara Durkheim.

Con base en estos planteamientos, también es posible afirmar que “**la juventud** es un fenómeno social que surge de la mano de la modernidad; sus rasgos se definen de acuerdo con las características culturales, políticas económicas y sociales que caracterizan a las formaciones sociales en donde devienen, a la coyuntura histórica que se vive, a procesos individuales de construcción de identidad de los mismos jóvenes desde sus propios sentidos de vida.; las diferencias de clase social, género, opción sexual, etnia, procedencia regional, cultural y relaciones de los jóvenes con el mundo adulto, cruzan a las y los jóvenes y configuran formas de ser joven.”

Categorías emergentes

Jóvenes “en riesgo de calle y delincuencia”

Son los jóvenes que, aun teniendo familia, pasan casi todo su tiempo en la calle, en el parche o parchando con otros que, también, como él soportan condiciones existenciales adversas. Son jóvenes que viven en la marginalidad del territorio físico, como los espacios, más que elegidos, por ellos mismos, impuestos por la adversidad que les tocó vivir y no han podido superar. Es ese estado de situación especial o circunstancial que no debe ser como

visto, simplemente, como un asunto de “naturales diferencias” y/o consecuencia – como fatalidad inevitable- del “libre” ejercicio de la libertad del ser humano, la razón por la cual, proponemos llamarlos: “jóvenes en riesgo de calle y delincuencia”

El territorio: Una entidad que refleja los procesos de socialización en los jóvenes: El territorio es el lugar, espacio, escenario, de las concreciones de lo humano.

La importancia que representa la dimensión espacial en la construcción de los procesos sociales y de la subjetividad e identidad en los sujetos; mostrando los dos polos de expresión de lo social: lo global y lo local o lo colectivo e individual, desde donde se articulan las diversas dinámicas sociales que dan cuenta de lo político, económico, cultural, cognitivo, espiritual, afectivo, y en general todas las esferas de expresión de lo humano.

... Desde la geografía humana el espacio se concibe fundamentalmente como una construcción social y como una vivencia, puesto que este es percibido y construido a través de los sentidos y la experiencia e interacción social, que se origina desde los primeros años de vida de los sujetos; conjugándose en el mismo las experiencias individuales y grupales, a partir de las cuales se le otorga un sentido a los diversos lugares que configuran su espacio vivido el cual es el punto de partida en la construcción del territorio. (IDEP, 2014)

El abordaje del territorio permite evidenciar múltiples facetas de la interacción humana, la apropiación de la cultura, y aquellos elementos que configuran la subjetividad de los individuos. El espacio entendido como territorio juega un papel crucial en la comprensión de las dinámicas sociales y el desarrollo humano pues además de lo mencionado es posible

establecer las conexiones y redes que se presentan entre los individuos, grupos y otros actores sociales. Es así como se expresan en las mismas, flujos de diversos tipos: Personas, información, bienes, capitales etc.

Al referirse a las redes que se presentan en el territorio, se ponen de manifiesto las formas en que los sujetos se conectan y relacionan entre sí, creando y recreando la cultura a través de significados, simbologías e imaginarios, que se concretan en las prácticas cotidianas; dando lugar a procesos de integración y exclusión, ejercicio del poder, relaciones de subordinación, apropiación del espacio y de los elementos culturales que dan origen a la constitución de las subjetividades y la identidad tanto a nivel grupal como individual.

El territorio desde esta óptica es asumido como una construcción socio cultural resultado de las diversas interacciones y dinámicas que se dan en una porción del espacio al que se le otorgan ciertos sentidos tanto de manera colectiva como individual, dando origen a los imaginarios que se construyen en torno al espacio, su uso, disposición, historicidad y posibilidad de acceso al mismo.

Es una entidad que si bien puede tener unas raíces históricas es totalmente dinámica, delimitable tanto física -en los elementos materiales que la constituyen- como mentalmente -refiriéndose a los imaginarios y límites no palpables que los grupos e individuos atribuyen a determinado espacio-; es así como los límites están dados por diversos elementos que pueden ser físicos, socioculturales, afectivos etcétera, los cuales han sido aprehendidos por los sujetos en su procesos de socialización primaria y secundaria.

El territorio es también “resultado de la experiencia, la suma de todas las temporalidades: experiencias movilizadas por la memoria, acciones y experiencias directas, proyectos, anticipaciones, y expectativas (Monnet, 1999, pág. 112), expresa también en ese sentido los valores y aspiraciones de un colectivo humano, su tradición cultural y su proyección al futuro.

Ese espacio social construido colectivamente a través de la experiencia humana y todo su acumulado histórico, expresa una serie de espacios de representación social y simbólica: “Los espacios de representación o espacios vividos por los habitantes y usuarios del espacio son espacios de resistencia, espacios simbólicos y contra espacios que contienen simultáneamente a los otros espacios” (Delgado, pág. 52). En ese sentido, a la manera de una matrioska, el espacio geográfico siendo tan amplio contienen en su seno una serie de “sub-espacios” que representan en escala los grados de intervención e interacción humana, siendo el lugar el punto macizo, a partir del cual se configuran categorías más amplias como espacio vivido, entorno, territorio, región, lo local, lo global etc, según sea el propósito-.

La ciudad como escenario de socialización de la juventud: En la dinámica propia de la sociedad occidental contemporánea, la ciudad ha tomado una relevancia fundamental en lo que se refiere a entidad socializadora en la medida que una buena parte de la población a nivel mundial desarrolla sus vidas en la misma, la cual es expresión de una construcción socio espacial, enmarcada en un cultura, espacio y tiempo concretos. Es el territorio ampliado, pero también recortado para los jóvenes que estando “en condición de calle” parchan en lugares no elegidos porque sí.

La niñez no es ajena a esta dinámica, es necesario visibilizar al niño y a la niña como actor social e interlocutor válido, que tiene injerencia en la construcción y recreación de su cultura. La ciudad emerge como un espacio de socialización de plena importancia en la que subyacen escenarios formales y no formales de socialización como la casa, la escuela, el parque, la calle etcétera, que posibilitan la interacción con pares y otros sujetos que dan cuenta de las singularidades y dinámicas propias de su contexto socio cultural. Como bien lo expresa López-Torrecilla : “El entorno de la ciudad emerge como un factor primordial de necesidades importante para el niño donde la exploración, el juego y la identidad, intercaladas con las necesidades sociales y afectivas deben poder ser satisfechas...las calles constituyen el espacio público más cercano a todos nosotros, lugar de encuentro y pérdida que en el caso de los niños funciona como ámbito donde poder aprender aparte de otros contextos más formales y complementa el aprendizaje en otros ambientes como el ámbito familiar de su hogar (López-Torrecilla. 2008. p 3-4).

En condiciones “regulares” la familia es el primer agente socializador del niño, más como se ha expresado, en la dinámica actual los niños y las niñas no son ajenos a otros espacios y escenarios de la vida social, por el contrario, cada vez más van entrando en el escenario de lo público, entendido como su interrelación con espacios diferentes al ámbito privado familiar, como el jardín infantil, la escuela, la calle y otros más que evidencian unos niños y unas niñas más inmersos en las dinámicas propias de la urbe, y en ese sentido se hace también necesario que los espacios de la misma sean diseñados para incluirles en un ambiente democrático al garantizar su acceso y permanencia así como su seguridad, sobre todo en nuestros contextos latinoamericanos en donde las condiciones materiales no se caracterizan por ser las mejores para garantizar los elementos anteriormente citados.

Desde este lugar, la ciudad en sus condiciones particulares garantiza los procesos socializadores, la recreación y creación de una cultura en la que convergen múltiples elementos que caracterizan a un grupo humano. Pero, comprender la ciudad como instancia socio espacial es algo complejo, para este fin es necesario evidenciar aquellos elementos implícitos en la misma, que posibilitan comprenderla de manera más clara. En ese sentido Kevin Lynch, ha realizado un arduo trabajo al definir concretamente aquellos elementos que configuran el escenario urbano desde lo material y que decididamente ayudan a comprender los mapas cognitivos de los sujetos, pues en esos desplazamientos e imágenes mentales, está representada en buena medida la identidad de un individuo y de un colectivo, pues, aunque el mapa cognitivo varía en cada sujeto, hay elementos que socialmente son compartidos.

El mapa cognitivo siguiendo a De Castro (1999), como “un dispositivo mental que nos orienta a diario en nuestra navegación urbana” facilita la comprensión de la representación mental que los sujetos tienen del mundo exterior y de la estructura de dicha representación cognitiva respecto al ámbito urbano cotidiano en el que se mueven los niños y las niñas.

Entonces Lynch (1998) proporciona una tipología por medio de la cual se hace evidente como se construye la imagen de ciudad en los sujetos, ese espacio vivido y territorio inserto en el marco de lo urbano, esta se refiere a: Sendas, bordes, barrios, nodos y mojones.

- a. *Sendas*: Son las vías a través de las cuales se desplazan las personas, como por ejemplo las calles, los senderos, las avenidas y las vías férreas.
- b. *Bordes*: Son límites que separan, relacionan o unen regiones, por ejemplo, el perímetro de una ciudad marcado por un cuerpo de agua.

- c. *Barrios*: Se definen como secciones de grandes dimensiones, divisiones de carácter administrativo dentro de la ciudad, las cuales pueden ser identificables tanto desde su interior como desde el exterior.
- d. *Nodos*: Son puntos de confluencia dentro de la ciudad que pueden tener rasgos de grandes confluencias o concentraciones.
- e. *Mojones*: Son puntos de referencia exteriores al observador, es decir objetos físicos que sirven como referencias radiales y sirven para orientarse dentro del espacio.

Los elementos anteriormente señalados que configuran el escenario urbano, permite evidenciar como se dan los procesos de movilidad espacial en los sujetos, “lo que constituye una actividad muy importante en la vida cotidiana de la sociedad, en la que una característica es la progresiva diferenciación funcional del espacio, lo que se evidencia en la necesidad de desplazarse para realizar cualquier actividad, permitiendo que el sujeto social ubique sus diferentes roles desde los cuales y en co-presencia de sus semejantes construye los procesos históricos que dan cuenta del devenir de su sociedad” (Castañeda, 2008).

El desplazamiento se realiza entre puntos de empalme mediante recorridos, a partir de los cuales se configura una imagen mental y un escenario urbano, que da como resultado el desplazamiento; entonces el desplazamiento tiene lugar cuando se utiliza la representación mental de la memoria urbana, estableciendo las rutas, los recorridos e itinerarios que realiza el sujeto por la ciudad. En la primera infancia el mapa cognitivo no es muy complejo o elaborado por cuanto siguiendo la teoría Piagetiana, los niños atraviesan los estadios del periodo sensorio-motriz (0-2 años) en el que el niño va construyendo su comprensión del mundo a través de la integración y coordinación de sus experiencias sensoriales y motoras, siendo estas la relación establecida entre el cuerpo y el espacio. En el estadio pre

operacional (2-7 años) se va configurando un pensamiento de tipo simbólico lo que permite construir imágenes mentales sobre los objetos. Durante la primera infancia algunos elementos del mapa cognitivo representan suma importancia como los mojones que dan los primeros elementos a un sistema de orientación, las rutas que permiten identificar sus recorridos y los itinerarios y actividades asociadas a los mismos, el barrio como porción de esa ciudad en donde se ubica su lugar de residencia, la posibilidad de contacto con los primeros amigos, el parque, la tienda y otros lugares representativos en los que se desarrolla su diario vivir.

Así, el individuo escoge, limita, organiza y dota de sentido a lo que ve; entonces la imagen es una realidad determinada que varía considerablemente de individuo a otro, aunque hay imágenes que están en la conciencia colectiva, es decir, tienen similitudes muy grandes y en esencia la significación que se otorga a esa imagen es básicamente compartida, allí se evidencian elementos culturales aprehendidos e interiorizados, y como bien lo afirma Lynch (1999), “Cada individuo crea y lleva su propia imagen pero puede existir una coincidencia fundamental entre los miembros de un mismo grupo”, los niños y niñas de primera infancia a través de sus dinámicas socializadoras integran estos elementos que van configurando su identidad como sujetos pertenecientes a una cultura, a un conglomerado social particular.

Inclusión digital

Es una capacidad que se desarrolla en la medida que se hace necesaria, para el desempeño laboral o el emprendimiento en este caso específico, pero también, para ampliar las posibilidades de la interacción social, más allá del espacio físico inmediato. Se presume

que el nativo digital tiene una ventaja en este aspecto, pero ello no es un absoluto, todo depende de si se ha tenido la oportunidad de construir y cultivar esa capacidad que, sin duda, amplia el territorio existencial y experiencial del sujeto. Para una mayor comprensión de lo que la inclusión digital podría significar, como posibilidad, oportunidad o dificultad, agregamos unas subcategorías que lo posibilitan.

Nativo digital

Alejandro Piscitelli, al parecer quiere destacar en su escrito que hay por lo menos, cinco categorías distintas que juegan con la idea de nativos digitales, pero la categoría que, como tal, aparece más propia para los que nacieron después de 1980 y que las usan a full, que no son todos los nacidos después del 80 aunque no se pueda hacer una generalización absoluta. Los docentes se ubican más en la categoría de inmigrantes digitales. Pero, hay también colonos y excluidos digitales, más el grupo de aquellos que ni siquiera cuentan como excluidos, porque apenas sobreviven y son, dice Piscitelli, la mitad de la población mundial.

Pero, Piscitelli advierte que: “ser nativo, no es solamente una condición histórica y de los referentes, sino también, una elección.” O sea, no se es nativo, simplemente, por haber nacido después de los 80. Y, su insinuación es que deberíamos ser, si no nativos o colonos –mediadores-, al menos migrantes, porque lo otro, sería como no ser.

Ahora, el nativo digital se diferencia de los otros porque tiene el uso diferenciado de las multifuncionalidades que se debe tener en el mundo digital como: ser multitáctil o poder hacer muchas cosas al mismo tiempo sin perder la concentración en ninguna.

Pobreza Digital

El concepto de *pobreza digital* examina las diferencias sociales en el uso de las tecnologías desde un punto de vista multi-causal. A diferencia del concepto de brecha digital, no sólo se centra en el problema de la oferta, sino que considera a su vez los distintos tipos de restricciones de demanda. Según la definición de Roxana Barrantes:

Bajo este enfoque, la pobre digital es uno que carece, ya sea por falta de acceso (consideración de oferta), o por falta de conocimiento de cómo se utiliza, o por falta de ingresos (consideración de la demanda), de la información y comunicación permitidas por las tecnologías digitales. Las tecnologías serán los medios, pero al mismo tiempo su disponibilidad será el componente más visible de la demanda que puede ser estimada (2007: 7).

La pobreza digital puede asumir formas que exceden a las restricciones económicas o barreras físicas para el acceso. Las barreras generacionales y la educación aparecen como variables muy importantes. Desde esta perspectiva, una pobre digital no es necesariamente un sinónimo de pobre económico. Algunas personas, que no serían clasificadas como pobres por sus condiciones, al carecer de los conocimientos mínimos indispensables para el uso de las TIC, resultarían pobres digitales.

El enfoque inspirado en las ideas de Amartya Sen (2000) reconoce la existencia de restricciones estructurales para la adopción de las TIC e indica que la participación en la sociedad de la información depende (y al mismo tiempo afecta) otros aspectos críticos de la pobreza como la educación, la salud, las redes sociales, la productividad y la participación política.

Brecha Digital

Los primeros estudios sobre el tema de la brecha digital se centraron fundamentalmente en las diferencias en el acceso a la tecnología por parte de diversos grupos sociales. Algunos consideran este como un problema generacional, referido a la diferencia de temporalidad entre la vida de las personas y la aparición de las TIC.... En los siguientes pares: ricos/pobres; residentes urbanos/rurales; hombres/mujeres; blancos/negros; jóvenes/ancianos; el segundo lugar de cada binomio lo ocupan los grupos tradicionalmente más desfavorecidos. El mundo de la desigualdad informática no puede explicarse sólo a partir de la división entre los que tienen acceso a las nuevas tecnologías y entre los que no lo tienen, el problema es más complejo. La denominada brecha digital está múltiplemente conformada y segmentada por inequidades de diferente tipo, como bien lo ha demostrado Castells (2001: 275-299), ésta no sólo se construye a partir de las diferencias socio-económicas, sino también de las étnicas, generacionales, de género, y de capital cultural (Winocur, 2007: 211).

El aspecto económico de la llamada “brecha digital”, centrada en la cuestión del acceso al equipamiento y a la conexión física, es sólo una de las dimensiones. Sin embargo, por otro lado, hay un aspecto cultural de la brecha digital en la que la ausencia de ciertos capitales culturales y educativos –la llamada brecha de segundo orden– condiciona la capacidad de apropiación de las TIC. La cuestión ya no pasaría por acceder o no al equipamiento y herramientas sino en “cómo” y, sobre todo, “para qué” hacerlo –lo que sería el tercer orden de la Brecha Digital. En esta primera parte se aborda el caso del estudio examinando las condiciones de la brecha digital de primer orden y en secciones subsiguientes se profundiza en la brecha de segundo y tercer orden.

Por **apropiación** nos referimos a un proceso material y simbólico de interpretación y dotación de sentido respecto a un determinado artefacto cultural por parte de un grupo social, enfatizando la capacidad de los sujetos para volverlas significativas de acuerdo a sus propios propósitos. Esta significación no se hace desde la nada. Los individuos parten de asunciones y expectativas cuyo origen es social e histórico. En nuestro trabajo definimos el concepto de *apropiación tecnológica* aludiendo a los *procesos de interpretación y dotación de sentido implicados en las prácticas y representaciones que distintos actores construyen en torno a las Tecnologías de Información y Comunicación.*

Cibercultura

Campo de estudio a partir del cual es posible comprender las transformaciones culturales ligadas a la introducción de las tecnologías digitales en la sociedad contemporánea y, en particular, en las del denominado tercer mundo, a través de relaciones complejas de entramados tecno sociales en tres ámbitos, a saber: el ejercicio del poder, la acción social colectiva y la experiencia estética.

Ciudadanía digital

Se entiende la ciudadanía digital como el conjunto de los derechos y responsabilidades que posee cada “habitante” del mundo on-line en este país-nación sin límites geográficos que es internet. Todos los actores sociales, entre ellos el Estado, el sector privado, los medios de comunicación, la institución escolar, la familia, los niños y los adolescentes deben ejercer sus derechos, pero también, cumplir sus obligaciones.

Este concepto se refiere a la solidez del vínculo construido, mediante el uso de las TIC con los grupos que de diverso orden y desde todas las latitudes aparecen en el mundo

digital. Enfatiza en La urgencia de una toma de conciencia de la necesidad de educar a los jóvenes en el uso responsable y constructivo de las TIC, de manera compartida entre la familia y la escuela. Para lograrlo es preciso fomentar competencias informáticas básicas que permitan a los jóvenes utilizar las TIC de modo óptimo. Para impulsar dichas competencias, se propone el trabajo de cuatro habilidades clave: **el juicio crítico**, que consiste en identificar las características de las fuentes de información; **la literacidad visual**, que consiste en interpretar el significado de las imágenes, desde cómo son hasta lo que significa que estén colocadas en un lugar o en otro de una página; **el juicio ético**, que implica aprender a discriminar entre lo que es bueno para nuestro desarrollo personal y lo que es nocivo, así como, aprender a respetar las opiniones diferentes, debatir con tolerancia y aplicar la inteligencia emocional para la resolución de problemas; y, **el aprendizaje por indagación**, que significa aprender a través de la búsqueda personal o grupal de información en fuentes orales o escritas, tradicionales o electrónicas, que no están diseñadas de manera específica para el aprendizaje escolar y se encuentran disponibles para cualquier público lector (Nieto Gil, 2008, p. 68).

Competencia informacional

Es el entramado de relaciones que se tejen entre las adhesiones y creencias, y las motivaciones y las aptitudes del sujeto epistémico construidas a lo largo de su historia, en contextos situados de aprendizajes formales y no formales. Tal entramado de relaciones, actúa como una matriz de referencia acerca de las formas de apropiación de la información, especialmente en la manera de acceder y evaluar esta apropiación. Además expresa los contextos culturales en los cuales las relaciones fueron construidas bajo el influjo de

distintos mediadores como la familia, los profesores, los pares, la biblioteca, o las comunidades de práctica.

Las nuevas tecnologías - TIC-: ¿Una opción u otro embeleco?

El estudio que hemos estado realizando hace eco de algunas de las expectativas que se ciernen sobre el desarrollo de las TIC. “Un campo, en el decir de Rocío Rueda:

... cada vez más heterogéneo y transdisciplinar, en el que se mezclan los estudios de comunicación- educación, sociología de la cultura, antropología cultural, filosofía política contemporánea, pedagogía social, pedagogía crítica, estudios sociales de la ciencia y la tecnología, estudios culturales, entre otros... los nuevos repertorios tecnológicos, si bien son una de las formas predominantes de producción y control actual, al mismo tiempo son dispositivos con potencialidad para la expansión de la subjetividad y del deseo, la toma de la palabra y del ejercicio ciudadano (Ciudadanías alternativas, ciberciudadanías) y, por lo tanto su incorporación en las prácticas sociales, configura nuevas formas de vida y transforma la cultura. Se trata de un “otro” con el que hoy nos relacionamos de manera compleja y cada vez más inextricable, especialmente las generaciones jóvenes, donde están emergiendo escenarios posibles de y para la acción común, la producción y diseminación de saberes y afectos. De ahí veamos que las tecnologías tienen un carácter político.(Rueda Ortiz, 2013, pág. 9)

Algunos teóricos piensan que, de todas maneras y vistas las TIC como una especie de ventana que permite a quienes puedan ganar el dominio de los lenguajes que en ellas se imponen, son un recurso que ofrece múltiples posibilidades para el conocimiento y

comprensión de realidades tan próximas o lejanas como pudiésemos desear. Pareciera que con ellas se produjese un desnudamiento de todo lo existente que se nos brinda como cognoscible, incitándonos a buscar su proximidad e incluso a penetrar en ellas.

¿En qué medida el uso de las TIC, en las capas sociales más desfavorecidas, con mayores problemas de exclusión e injusticia social y cuya práctica está fuera de las instituciones formales del Estado – aunque a veces en negociación con ellas, sobre todo en la lucha por los derechos ciudadanos, facilita ganar en la comprensión de su suerte y motiva acciones conducentes al trazado y ejecución de políticas sociales, no tanto gubernamentales, orientadas al reconocimiento de los derechos propios y comúnmente negados a estos sectores de población o, hasta dónde, el acercamiento mediático con esas realidades, tiende a generar en el sujeto objeto de las exclusiones y/o desconocimientos un enriquecimiento de su propia visión de la realidad?

¿Si podemos entrar en contacto con pares ubicados en otros contextos, podremos sentir o experimentar de modo similar o próximo, los asuntos comportados en la materialidad de la existencia que, no obstante, las distancias, se constituye en un común de nuestras vidas?

¿Qué puede significar realmente para la vida de nuestros niños y jóvenes de los sectores populares, urbanos o rurales y, más concretamente, que puede significar para la vida de aquellos que ya están al borde, si no por fuera, como desconectados y casi sin posibilidades de reenganche en el mundo laboral, el que tengan opción de incursionar en el mundo de las TIC desde el punto de vista del hacerse mutuamente participes de sus propias realidades?

¿Qué puede significar, el reconocimiento de realidades tan diversas, que concurren en los diferentes espacios sociales y geográficos, en relación con nuestras concepciones y convicciones religiosas o políticas?,

Los jóvenes y las TIC

En los debates teóricos que se han realizado en torno al vínculo posible de los jóvenes con las TIC, se reconocen diversas percepciones o lecturas del fenómeno. Se habla, p.ej., de una “brecha digital generacional” que produce diferencias entre nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001), brecha que, según Castells (2010) tenderá a desaparecer con el paso del tiempo a través de la educación. Planteamientos que otros estudiosos del asunto (Galperín y Mariscal, 2007), inspirados en Amartya Sen (2000), ponen en duda cuando se plantean el concepto de “pobreza digital”, reconociendo la existencia de restricciones estructurales para la adopción de las TIC e indican que la participación en la sociedad de la información depende de (y al mismo tiempo afecta) otros aspectos críticos de la pobreza como la educación, la salud, las redes sociales, la productividad y la participación política. Otra mirada, desde la antropología y la sociología de la cultura, incorpora la dimensión subjetiva en la apropiación de las TIC (Winocur, 2007). Otras, promueven el uso responsable y constructivo de las TIC, de manera compartida entre la familia y la escuela. Se considera que para desarrollar estas competencias informáticas, es preciso adquirir un conjunto de habilidades que se pueden clasificar en cuatro categorías: el juicio crítico, la literacidad visual, el juicio ético y el aprendizaje por indagación.Ello, para que las personas puedan comportarse de manera más autónoma, responsable y menos enfocadas hacia el cumplimiento de órdenes superiores (Semenov; 2005:19). Los individuos, se dice, deben

ser capaces de responder a situaciones inesperadas y tomar decisiones responsables ante escenarios nuevos.

Pero, habría que precisar, también, que la problemática de la juventud, no deviene sólo de las particularidades de una nación. Hoy estamos en un mundo interconectado, que incide fuertemente en todos los procesos de subjetivación y construcción de identidad, principalmente de las nuevas generaciones. El desarrollo de las TIC, implica hasta cierto punto la superación de las distancias y, con ello, posibilita la puesta en común de múltiples visiones, comprensiones y apuestas sobre nuestra existencia como humanos.

Las TIC: ¿una opción para aliviar la pauperización de la vida de nuestros jóvenes?

Pero, habría que precisar, también, que la problemática de la juventud, no deviene sólo de las particularidades de una nación. Hoy estamos en un mundo interconectado, que incide fuertemente en todos los procesos de subjetivación y construcción de identidad, principalmente de las nuevas generaciones. El desarrollo de las TIC, implica hasta cierto punto la superación de las distancias y, con ello, posibilita la puesta en común de múltiples visiones, comprensiones y apuestas sobre nuestra existencia como humanos.

Estrategias populares y juveniles contra la pobreza digital

El concepto de pobreza digital examina las diferencias sociales en el uso de las tecnologías desde un punto de vista multi-causal. A diferencia del concepto de brecha digital, no sólo se centra en el problema de la oferta, sino que consideran a su vez los distintos tipos de restricciones de demanda. Según la definición de Roxana Barrantes.

Bajo este enfoque, la pobre digital es uno que carece, ya sea por falta de acceso (consideración de oferta), o por falta de conocimiento de cómo se utiliza, o por falta de ingresos (consideración de la demanda), de la información y comunicación permitidas por las tecnologías digitales. Las tecnologías serán los medios, pero al mismo tiempo su disponibilidad será el componente más visible de la demanda que puede ser estimada (2007:7).

La pobreza digital puede asumir formas que exceden a las restricciones económicas o barreras físicas para el acceso. Las barreras generacionales y la educación aparecen como variables muy importantes. Desde esta perspectiva, una pobre digital no es necesariamente un sinónimo de pobre económico. Algunas personas, que no serían clasificadas como pobres por sus condiciones, al carecer de los conocimientos mínimos indispensables para el uso de las TIC, resultarían pobres digitales.

En este sentido, cuando las políticas públicas se concentran en los problemas de oferta, se busca identificar a aquellos que no cuentan con conectividad. Las barreras físicas de acceso han sido el problema más estudiado en la literatura sobre brecha digital en sus orígenes (Di Maggio, Hargittai)

Luego de analizar, en primer lugar, las condiciones de acceso (la oferta) en las que se sitúan los jóvenes de sectores populares y, en segundo lugar, los mecanismos de adquisición y acumulación de capital educativo e informacional desarrollados en cada uno de los PAV para revertir la llamada “pobreza digital”, debemos situarnos ahora en los usos que estos sujetos otorgan a las TIC en dichos espacios, así como en los sentidos que estas prácticas adquieren en su vida cotidiana. Es decir, mientras en la primera sección nos

ocupamos de conocer con *qué* tipo de acceso potencial cuentan los jóvenes de sectores populares (cuestión que hace a la llamada brecha digital de primer orden) y en la segunda sección pusimos la atención en el *cómo* logran efectivamente actualizar ese acceso (la llamada brecha digital de segundo orden tenida en cuenta por el concepto de pobreza digital), ahora debemos analizar *para qué* ellos utilizan las TIC.

Se trata de una tercera dimensión relativa a la calidad y significado de los usos – generalmente desatendida por los enfoques que responden a las nociones tanto de brecha como de pobreza digital–. Si bien es indispensable conocer las posibilidades de acceso que ofrece el entorno, así como los recursos y capacidades con los que cuentan los sujetos, aquellos conceptos resultan insuficientes por cuanto no abarcan las necesidades sociales y subjetivas que, de manera diferencial, motivan el acceso a las TIC de los distintos grupos y sectores sociales. Cuestión imprescindible para comprender sus prácticas tecnológicas, ya que el sentido de éstas se inscribe dentro de una trama global de prácticas y representaciones más generales. Es decir, no se puede valorar la calidad de los usos de las TIC circunscribiéndose únicamente a la habilidad técnica del usuario en su relación con la máquina y desconociendo el significado que dichos usos adquieren en la vida cotidiana de los sujetos. En cambio, el concepto de *apropiación* resulta clave para comprender esta nueva dimensión ya que, al tener en cuenta la perspectiva de los propios actores, logra conjugar necesidades, propósitos, habilidades, logros, expectativas y ansiedades que, depositadas en las TIC, traccionan las prácticas tecnológicas que aquellos desarrollan.

V. Antecedentes generales y específicos de las TIC⁹

Las TIC y su importancia en la formación de la niñez y la juventud, el lenguaje digital.

El estudio que se pone en consideración, no invoca solamente la racionalidad científica en un sentido positivo, puesta de presente en el hecho de que autoriza pensar sólo lo que es dable o procedente pensar; invoca también la esperanza de que algún día, de alguna manera, en la educación se pueda incorporar, además de información novedosa y esperanzadora, propuestas tendientes a revolucionar las prácticas educativas, haciendo de ellas mismas, caminos conducentes al escrutinio y aprendizaje ya no solamente del conocimiento ganado en el trajinar científico, sino de sus mismas tendencias hacia la emergencia de otros conocimientos

Todo nos resulta hoy tan cerca que pareciera imposible no alcanzarlo. Ello nos reta a recorrer la distancia que se perfila como ineludible y, cada día que pasa sentimos que se nos está exigiendo, desde algún lugar, reducir hasta suprimir las distancias que nos separan del otro en el conocimiento y dominio de las TIC, con mayor razón, cuando tal dominio alienta esperanzas de mayor autonomía para nuestras vidas. Los niños y las niñas, quieren beber, con avidez, el conocimiento y el dominio tecnológico que les permite hacer, literalmente, los viajes que sus padres nunca pudieron ni siquiera imaginar. Los mayores, muchos de ellos, quisieran descontar el tiempo perdido y, todos, a su modo, asomarse a la ventana que podría colmar su avidez de ser, realmente, sujetos de saber, como la única herramienta confiable para superar su desventaja.

⁹ Para una información más amplia ver: ANEXOS, Antecedentes Generales.

Formación Técnica-Tecnológica.

- Contexto

“Por tecnología entiendo – dice Castells-, en continuidad con Harvey Brooks y Daniel Bell:

El uso del conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de una manera reproducible” (Brooks, 1971). Entre las tecnologías de la información, incluyo, como todo el mundo, el conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones/televisión/radio y la optoelectrónica. Además, a diferencia de algunos analistas, también incluyo en el ámbito de las tecnologías de la información, la ingeniería genética y su conjunto de desarrollos y aplicaciones, en sus materiales en expansión. Ello es debido, en primer lugar, a que la ingeniería genética se centra en la decodificación, manipulación y reprogramación de los códigos de información de la materia viva. Pero, también, porque en la década de 1990 la biología, la electrónica y la informática parecen estar convergiendo e interactuando en sus aplicaciones, en sus materiales y, lo que es más fundamental, en su planteamiento conceptual, ... En torno a este núcleo de tecnologías de la información, en el sentido amplio definido, está constituyéndose durante las dos últimas décadas del siglo XX una constelación de importantes descubrimientos en materiales avanzados, en fuentes de energía, en aplicaciones médicas, en técnicas de fabricación (en curso o potenciales, como la nanotecnología) y en la tecnología del transporte, entre otras. Además, el proceso actual de transformación tecnológica se expande de forma exponencial por su capacidad para crear una interfaz entre los

campos tecnológicos mediante un lenguaje digital común en el que la información se genera, se almacena, se recobra, se procesa y se transmite. .. (Castells, 1998, pág. 56 y ss.)

Trayendo la reflexión al campo educativo, podríamos tomar en consideración lo dicho por el profesor Cristian Hederich:

La implementación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) al campo educativo ha estado siempre acompañada de un gran entusiasmo y ha generado enormes expectativas. Así fue desde las primeras introducciones de diferentes medios al proceso educativo. También lo fue con las campañas de radio educativa, con la televisión educativa y con la introducción de cada nuevo dispositivo. Igual sucedió con la grabadora de casetes, y con las primeras aplicaciones del computador, por los años ochenta. Hoy, el mismo fenómeno se repite con la introducción de la educación virtual, a distancia, mediada por TIC, o en línea, como quiera denominarse.

Las promesas de la educación virtual han sido ambiciosas al tiempo que plausibles. En términos generales, se ha hablado, nada menos, del logro potencial de una educación verdaderamente inclusiva. Esto se hace posible dadas las posibilidades comunicativas aportadas por los entornos virtuales que superan, en mucho, las ofrecidas por todos los medios tecnológicos introducidos antes en la educación.

Estas enormes posibilidades ofrecidas por la educación virtual están dadas, en primer lugar, por su capacidad para superar las limitaciones de tiempo y espacio que acompañaban los otros dispositivos. En efecto, el uso de las TIC en la educación

hace posible un aprendizaje asincrónico, en el que existe un lapso variable de tiempo entre la entrega de la instrucción y su recepción. A los cursos en línea se puede acceder las 24 horas del día y los 7 días de la semana, eliminando la necesidad de que los estudiantes y el profesor compartan un mismo espacio físico.

En segundo lugar, deben mencionarse las posibilidades ofrecidas por la educación virtual en relación con el acceso inmediato a multitud de materiales educativos. En los entornos tradicionales, de naturaleza presencial, los libros u otros materiales requeridos en soporte físico debían ser localizados en bibliotecas y estaban disponibles en cantidades limitadas. Con internet, y la WorldWide Web, los materiales de apoyo ahora están disponibles, en cualquier momento y lugar para un número ilimitado de estudiantes.

.....

Estas enormes ventajas de los ambientes virtuales permiten anticipar grandes oportunidades para extender la oferta educativa, tanto formal como no formal, a grupos poblacionales que antes estaban del todo excluidos por razones étnicas, sociales o culturales.

Por último, debemos referirnos a las promesas pedagógicas hechas desde la educación virtual. De acuerdo con ellas las relaciones entre profesores y alumnos en ambientes virtuales serían de naturaleza menos jerarquizada y más horizontal y cooperativa (Tinio, 2002; Thijs, 2002), y el proceso educativo prometía ser más inclusivo, personalizado y flexible que el logrado jamás por la educación presencial. (Hederich M. C. y., 2014)

Por su parte, el profesor Omar López advierte sobre las dificultades que suelen afrontar los estudiantes cuando interactúan con ambientes de aprendizaje online:

Por lo general, en estos escenarios los alumnos no se fijan metas de aprendizaje, no se realizan planes de actividades para el logro de la meta y, tampoco, se monitorean su propio proceso de aprendizaje; no supervisan qué tan cerca o qué tan lejos se encuentran de sus metas, con el fin de ajustar o cambiar aquello que no funciona según las expectativas del aprendizaje deseado (Azevedo y Cromley, 2004; Kramarsky y Gutman, 2005; López y Hederich, 2010; Winne, Hadwine y Perry, 2013). (Hederich M., 2014, pág. 50).

Piensa López que el trabajo en solitario puede afectar negativamente la motivación hacia el aprendizaje, derivándose de ello un bajo logro académico y altas tasas de deserción de los aprendices. Esta es una pregunta que no puede responder definitivamente el estudio que hemos realizado, en cuanto no es posible un seguimiento de los alumnos, más allá de los cursos recibidos. Esto, porque esa no era la expectativa del estudio, pero, tal advertencia, hace deseable que los jóvenes participantes del proceso, en la medida que permanezcan vinculados con IDIPRON, puedan seguir teniendo acceso al internet y, en lo posible hacerlo, por un tiempo, con el acompañamiento de un docente, como **andamiaje** institucional.

La mayoría de los investigadores coinciden en que la utilización de andamiajes, en los escenarios computacionales, favorece el monitoreo, la metacognición, la motivación, la percepción de autoeficacia, la solución de problemas y la autorregulación del aprendizaje, entre otras (Dabbagh y Kitsantas, 2013;

Kristmarsky y Gutman, 2005; López y Hederich, 2010; López y Triana, 2013; López y Valencia, 2012). (p.50)

El andamiaje es definido como un tipo de apoyo didáctico que permite a los estudiantes realizar una tarea que no se encuentra dentro de sus capacidades para desarrollarla de forma independiente. La noción de andamiaje fue propuesta por Bruner (1978), a partir de los planteamientos de Vigotsky (1978) sobre el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). Los andamiajes ayudan a los aprendices a pasar de un nivel de desarrollo real a uno de desarrollo potencial (Hederich M. C. y., 2014, pág. 51).

Sin embargo, López admite que este es un asunto que debería seguir estudiándose si debería ser parte o no de la estructura de los escenarios computacionales, respecto a que también se pueda dar en ellos, un aprendizaje más flexible y equitativo. Podría pensarse también, en profundizar sobre una formación básica que genere más capacidad de autoformación en los estudiantes y éste, podría ser un aspecto importante en cuanto a las realizaciones del IDIPRON. En este caso particular, se trata de profundizar en la relación educación-TIC, pensando a estas como herramientas que permitan: “Proponer criterios para la formulación de políticas que promuevan la convivencia y la inclusión digital de jóvenes en condiciones de alta marginalidad y segregación social a partir de la formación y la capacitación técnica laboral en Bogotá D.C.”

Antecedentes sobre la irrupción y evolución de las TIC en Colombia, América Latina y el Caribe

Ahora bien, la expansión de las TIC en Colombia, América Latina y el Caribe enfrenta problemas comunes que están muy relacionados con la economía de cada país y de la región en su conjunto. Quienes más inciden en ello son los jóvenes de clase media alta, porque los jóvenes de estratos menos favorecidos no tienen tantas posibilidades de acceso a las TIC, por lo cual, no suelen estar familiarizados con ellas. Dos factores inciden fuertemente en esta restricción: si trabajan, sus trabajos no implican un vínculo con estas tecnologías o, en caso de implicarlo este es muy pobre o mínimo, como es el caso del celular o del hecho circunstancial de tener acceso a una sala o café internet. Y, para quienes no trabajan, porque difícilmente tienen como sostener una utilización regular de este recurso.

Posiblemente una educación que previese suministrar el acceso a los así excluidos, resolvería el problema de la brecha, al menos, temporalmente, salvo que la sociedad decidiese en pro de mecanismos de acceso gratuito y/o establecer motivaciones intrínsecas a su uso.

Ahora, si desde el preescolar, los niños y las niñas tuviesen asegurado el acceso a las TIC, ello viabilizaría la expectativa expuesta por (Castells, 1998) sobre la desaparición de la brecha a través de la educación. Pero, entonces tendríamos, no sólo que asegurar la provisión de equipos y docentes bien formados en el uso y enseñanza del uso de estos, sino, el desarrollo de conocimientos didácticos muy bien fundados en los desarrollos cognitivos que se producen en los niños y que ya están suficientemente documentados.

Si hiciésemos una revisión más juiciosa de los conocimientos que sobre las capacidades y los potenciales desarrollos del niño o la niña, existen desde su nacimiento, podríamos inferir que todos los niños y las niñas, en general, son nativos digitales y que el devenir a la condición de pobres digitales, no es un problema de su naturaleza, sino, de la discriminación que en sí mismo constituye la pobreza con la que han debido arrastrar desde su nacimiento. Esos niños y niñas que, eufemísticamente llamamos “menos favorecidos” – como si la suerte de toda la humanidad, dependiera de alguien que, a su arbitrio “favorece” a unos y hace “menos favorecidos” a otros-, nacen y empiezan su desarrollo con las mismas capacidades potenciales, salvo los casos en que, durante su gestación, se haya producido una situación fortuita o una malformación que pueda devenir en incapacidad para hacer una vida “normal” como la mayoría de sus congéneres. Y aun, en estos casos, esos niños tendrán derecho a hacer una vida diversa, dadas sus limitaciones, pero con los mismos derechos que los otros.

Pero, en todo caso, no puede sostenerse que lo de “menos” sea una cuestión de suerte o merecida por esos niños. La pobreza o la miseria, en que les toco llegar al mundo de la vida humana, no es un azar de su vida, ni mucho menos un merecimiento, sino, más bien, un asunto de iniquidad e inequidad. Ese es, más bien, un asunto que se explica desde la economía como ya lo hemos señalado en algunas de las consideraciones del marco teórico en que se soporta este estudio. Los niños y las niñas en general pueden desarrollar las mismas capacidades o capacidades equivalentes para alcanzar su pleno desarrollo como seres humanos que son.

Cabe entonces considerar que “la pobreza digital” no podría ser vista, de ninguna manera, como connatural al niño pobre, sino más bien y en caso de que su razón esté en la

pobreza, como una herencia social devenida de la condición de pobreza o precariedad de la vida que le toco vivir, no por la inexistencia de recursos o condiciones para que ella no sea así, sino, porque la forma como en la sociedad se distribuyen esos recursos o se define el acceso a los mismos, los priva, de entrada, de su derecho a satisfacer lo que debería considerarse como fundamental, en los términos que señala Max Neef, p. ej.

Aguerre¹⁰ en “Juventud, sectores populares y TIC”, examinando también el tema de la pobreza digital, desde un punto de vista multi-causal, destaca que esta no sólo se centra en el problema de la oferta, sino que considera a su vez las distintas restricciones de la demanda. Y, según Roxana Barrantes:

...la pobre digital es uno que carece, ya sea por falta de acceso (consideración de oferta) o por falta de conocimiento de cómo se utiliza, o por falta de ingresos (consideración de demanda), de la información y comunicación permitidas por las tecnologías digitales. Las tecnologías serán los medios, pero al mismo tiempo su disponibilidad será el componente más visible de la demanda que puede ser estimada. (2007, 7).

La situación anteriormente denunciada puede generar y alimentar la existencia de una brecha digital generacional entre nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001). Así, la pobreza digital puede asumir formas que exceden las restricciones económicas o barreras físicas para el acceso. Las barreras generacionales y la educación aparecen como variables muy importantes. Desde esta perspectiva, una pobre digital no es necesariamente un

¹⁰http://www.upf.edu/amymahan/_pdf/II_RENIJA_Ponencia_Benxtez_Larghi_y_otros.pdf

sinónimo de pobre económico. Algunas personas que carecen de conocimientos mínimos indispensables para el uso de las TIC, resultarían pobres digitales, no propiamente por ser pobres económicos.

Lo lógico del caso si sería que, como lo consideró Castells (2010), la brecha tendiese a desaparecer. Pero, ello no se dará de manera espontánea. Las restricciones de que nos hablan Aguerre y otros¹¹, no son necesariamente estructurales de la mente del niño, aunque algunos niños si puedan haber heredado una información genética que implique una propensión a desarrollar una discapacidad o haber sido afectados por las carencias – principalmente alimenticias, pero también afectivas- que pudo haber tenido que afrontar la madre previo al parto. Pero, las restricciones son, fundamentalmente de la sociedad por el modelo de desarrollo que prevalece y que se concretiza en restricciones, barreras o situaciones de injusticia en cuanto a la distribución de los bienes socialmente producidos. Y, por supuesto que tales restricciones afectan todo; es decir, que la pobreza generada afecta: la salud, la educación, las redes sociales, la productividad material y espiritual de las personas, su capacidad de participación política de manera autónoma; es decir, todo lo que Sen (Sen, 2000) y Nussbaum (Nussbaum, 2015) consideran como libertades substanciales que podrán ser capacidades, pero no, en todo caso, necesidades.

Lo cierto es que la actual expansión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en Colombia, América Latina, y el Caribe sigue la huella de la distribución desigual que, por estratos o clases sociales, se hace de toda la riqueza social en

¹¹<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/artic/e/view/1515>

cuya producción de alguna manera todos y todas participamos, como si fuese algo muy normal y natural la injusticia en ello reflejada; e, igualmente, la distribución de los bienes culturales, entre ellos, el conocimiento socialmente construido.

Otro debate que se adelanta en torno a las TIC está referido a la necesidad de promover competencias informáticas en los adolescentes para lo cual se habla de una educación compartida entre la Escuela y la familia (Calvo Irurita)¹². Esto quizás, porque se ignora o no se quiere aceptar la precariedad económica, que prevalece en la vida de esta última. El asunto en cuestión parece relativo al ¿Cómo podría ser la influencia de las TIC en la dinámica familiar de los adolescentes de secundaria? Y, ésta, es una pregunta que exige responder a otra previa por la capacidad de los hogares, incluso de la llamada clase media – media o baja-. Pero, exige responder también, a las posibilidades que dichas familias tendrían de sostener en el tiempo ese tipo de atención para sus hijos. Se requiere algo más que una toma de consciencia sobre la necesidad de ofrecerle a los hijos formación para la adquisición de competencias informáticas básicas y, que luego puedan acrecentarlas o, por lo menos, sostenerlas en el tiempo de modo óptimo. Para impulsar dichas competencias, se propone el trabajo de cuatro habilidades claves: la literacidad visual, el juicio crítico, el juicio ético y el aprendizaje por indagación.

Semenov (2005, 19) citado por Calvo Irurita dice que:

En la sociedad del conocimiento, las personas deben comportarse de manera más autónoma, responsable y menos enfocada al cumplimiento de órdenes superiores.

¹²<http://www.engrade.com/anacalvoirurita>

Los individuos deben ser capaces de responder a situaciones inesperadas y tomar decisiones responsables ante escenarios nuevos. Es necesario que los individuos aprendan a usar las TIC de modo que se logre discriminar entre un mar de información y se seleccione la más apropiada según el caso. Esto requiere "conocimientos y habilidades para buscar, analizar, sintetizar, evaluar, canalizar y presentar información a terceros, así como para predecir, planificar y controlar cambios rápidos e inesperados.

Todo esto, es lo que se conoce como competencias informáticas. Se considera que para desarrollar estas competencias, es preciso adquirir un conjunto de habilidades que se pueden clasificar en cuatro categorías: el juicio crítico, la literacidad visual, el juicio ético y el aprendizaje por indagación.

La primera habilidad, o sea, **el juicio crítico**, consiste en identificar las características de las fuentes de información. Para ello, hay que saber preguntar ¿quién elaboró este sitio y para qué: una persona, una institución educativa, política o religiosa, una empresa comercial, una organización no lucrativa?, ¿cuáles son los intereses que se promueven?, ¿de dónde proviene la información?, ¿se citan fuentes?, ¿se muestra un trabajo académico o una investigación científica que sustente lo que se afirma?, ¿a qué tipo de links lleva la página?, ¿la información es verificable en fuentes tradicionales de información? (Coleman, 2003, pp. 44-45). (Esto suele coincidir con el comienzo de la educación secundaria).

Para consolidar el juicio crítico es también conveniente fomentar otra habilidad: **la literacidad visual**, la cual consiste en interpretar el significado de las imágenes,

desde cómo son, hasta lo que significa que estén colocadas en un lugar o en otro de una página; en comprender la estructura de los mensajes electrónicos y el significado de los elementos que los componen. Para ello, es necesario enseñar a los jóvenes: los principios básicos del diseño gráfico (Frechette, 2006) y promover la educación artística desde pequeños, que aprendan a apreciar la pintura y su evolución histórica, para que logren entender las diferentes maneras de comunicación visual que ha utilizado el ser humano a lo largo de su historia.

Además de la literacidad visual y el juicio crítico para comprender los mensajes electrónicos y procesar su información, es necesario también desarrollar en los alumnos el **juicio ético**. En la sociedad de la información, inevitablemente, todos estamos expuestos a cualquier clase de información, mala y buena, y es necesario aprender a discriminar entre lo que es bueno para nuestro desarrollo personal y lo que es nocivo. También es esencial aprender a respetar las opiniones diferentes, debatir con tolerancia y aplicar la inteligencia emocional para la resolución de problemas. Tener un buen juicio ético significa ser consciente de que, los mensajes que generamos y enviamos a otros, tienen el potencial de crear o destruir; de que la información y las imágenes que decido ver tienen un impacto positivo o negativo en mi bienestar y desarrollo, y de que soy responsable por mi seguridad y mi propio destino. Educar el buen juicio ético de los jóvenes al interactuar a través de las TIC debe ser una tarea compartida entre la familia y la escuela.

Finalmente, para aprovechar al máximo la información en la sociedad del conocimiento, otra habilidad fundamental es **la indagación**. No se necesita la

tecnología para aprender a indagar, pero aprender a hacerlo, se ha vuelto crucial para encontrar la información correcta en un universo ilimitado.

Quienes mejor sepan indagar en el mundo de hoy tendrán una ventaja enorme para aprovechar las oportunidades del mundo globalizado. En **el aprendizaje por indagación**¹³ el alumno aprende a través de la búsqueda personal o grupal de información en fuentes orales o escritas, tradicionales o electrónicas, que no están diseñadas de manera específica para el aprendizaje escolar y se encuentran disponibles para cualquier público lector.

Un motor del aprendizaje por indagación es la resolución de problemas. El docente debe plantear a los alumnos un problema que ha de ser resuelto. Este tipo de aprendizaje estimula el juicio crítico y la creatividad, y los docentes pueden promoverlo en Internet con actividades efectivas ya probadas, como webquest, miniquist, búsqueda del tesoro, talleres de Internet, búsqueda de la decisión y excursiones guiadas, entre otras muchas. Todas estas habilidades son indispensables para utilizar con eficiencia las TIC, principalmente la Internet. En realidad, siempre han sido necesarias, pero ahora lo son más.

Para enseñar estas habilidades a los jóvenes lo más importante es que el docente esté dispuesto a cambiar sus paradigmas y atreverse a innovar. El desarrollo de las habilidades digitales para que se traduzcan en verdaderas competencias informáticas que permitan a los jóvenes el óptimo aprovechamiento de las TIC para la generación de conocimientos, debe ser una responsabilidad conjunta de padres de familia y maestros y contar con un liderazgo asertivo por parte de estos últimos. En el siglo XXI se ha vuelto ineludible un nuevo

¹³Esta última habilidad ya había sido propuesta con anterioridad por Splitter y Sharp (1996), Short y otros (1999) siendo notoria, al menos en los primeros, la incidencia de Matthew Lipman con su "Filosofía para niños".

paradigma educativo en el que padres de familia y maestros trabajan de manera coordinada y complementaria” (p.4).

Es conveniente precisar que en los renglones anteriores están planteados dos problemas que exigen la atención de los interesados en la pedagogía. Uno, es el caso de las habilidades a ganar; otro, concomitante, es el caso mismo del sentido de la educación. Y, por supuesto, las cuatro habilidades claves aquí enlistadas, resultan deseables no sólo para la población que es objeto del estudio, sino para todos los niños y las niñas, cualquiera que sea su condición económica o su nivel de adaptación a la sociedad en que se inscriben como sujetos de pleno derecho.

Posiblemente el rol de la información como elemento que permite una mejor adaptación al medio se puede considerar consustancial al instinto de supervivencia. Esta peculiaridad se acentúa a medida que la raza humana evoluciona. Ya desde los albores de la humanidad, con las pinturas rupestres como ejemplo, el acceso y uso de la información se configura como una característica diferenciadora entre aquellos individuos o grupos que pueden manejar dicha información de forma efectiva y los que no. La perspectiva evolucionista del comportamiento humano en relación con la información ha sido planteada por algunos autores quienes nos proporcionan una visión más dinámica del comportamiento informacional. (Eva OrtollEspineta) en (Marciales, 2013, pág. 11).

Desde la perspectiva de la formación de ciudadanos:

Se entiende la competencia informacional como el entramado de relaciones que se tejen entre adhesiones y creencias, y las motivaciones y las aptitudes del sujeto

epistémico construidas a lo largo de su historia, en contextos situados de aprendizajes formales y no formales. Tal entramado de relaciones, actúa como una matriz de referencia acerca de las formas de apropiación de la información, especialmente en la forma de acceder y evaluar esta información (Marciales, 2013, pág. 15).

Las nuevas tecnologías de la información están integrando el mundo en redes globales de instrumentalidad. La comunicación a través del ordenador engendra un vasto despliegue de comunidades virtuales. No obstante, la tendencia social y política característica de la década de 1990 es la construcción de la acción social y la política en torno a identidades primarias, ya estén adscritas o arraigadas en la historia y la geografía o sean de reciente construcción en una búsqueda de significado y espiritualidad. Los primeros pasos históricos de las sociedades informacionales parecen caracterizarse por la preeminencia de la identidad como principio organizativo. “Entiendo por identidad el proceso mediante el cual un actor social se reconoce a sí mismo y construye el significado en virtud sobre todo de un atributo o conjunto de atributos culturales determinados, con la exclusión de una referencia más amplia a otras estructuras sociales”(Marciales, 2013).

Raúl Niño, hablando del cambio secular y la experiencia de las redes y citando a Manuel Castells(1997a), destaca tres procesos independientes que se dieron entre finales de los años sesenta y hasta mediados de los setenta:

- “La revolución de la tecnología de la información; la crisis económica del capitalismo, el estatismo y subsiguientes;

- El florecimiento de los movimientos sociales y culturales, como el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, el feminismo y el ecologismo, los cuales dieron origen a una nueva estructura social dominante y;
- La sociedad red, con nuevos rasgos en la economía, la economía /informacional global y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real”.

En suma, sintetiza Niño:

La globalización, desde las diferentes ópticas y autores, nos señala una clave de movilidad y transformación en las subjetividades políticas y en las dinámicas sociales, y es que los valores de la tradición en las familias, comunidades y formas políticas han cambiado sus lógicas de control; así, como algunos autores señalan, estamos en un mundo desbocado, hay nuevas situaciones de riesgo e incertidumbre. La globalización está transformando nuestra forma de vivir y éste es el principal rasgo de afectación de la subjetividad (...) Conviene señalar que el objeto heurístico de la globalización en el giro que se viene configurando, se expone en un mayor nivel de complejidad política, en el hecho mismo del tipo de regulaciones, situación que antepone una condición ética e intelectual de agentes y actores y la necesidad de compartir una alianza ciudadana global en redes de interconexiones... Se trata de encontrar una alianza que garantice la substancia democrática de la sociedad, y genere nuevos vínculos entre los ciudadanos y el Estado, para darle cuenta y realidad a una experiencia contable, dijéramos, informal en la contabilidad social, a la que se ha unido un número significativo de organizaciones sociales (tercer sector) y movimientos; ... Se trata de encontrar en la subjetividad política, la construcción de relaciones significativas, que, por derecho, se refieren a la responsabilidad

colectiva de la vida humana y de todas las demás especies que conforman la biosfera. (...). El conocimiento es el lugar de referencia que resalto como clave en la construcción de la subjetividad política, y como punto de anclaje para pensar el proceso de las ciudadanías globales en su multidimensionalidad cosmopolita. Es el vínculo de interconexión con el ciberespacio... (Niño B., 2008).

En: *EL impacto de las nuevas tecnologías en la educación*, Aliaga y Bartolomé¹⁴, conciben las TIC en un sentido amplio que a la sombra de lo definido por la OCDE serían:

Aquellos medios y servicios que permiten recopilar, almacenar y transmitir información con medios electrónicos. Estas TIC han tenido distintos hitos históricos en su desarrollo e implantación social, destacando entre los últimos (aunque ni mucho menos los únicos, como veremos) los acontecidos durante la denominada “revolución digital”, especialmente los que hacen referencia a la difusión de los ordenadores personales y, más recientemente, de internet. En cualquier caso, ha de tenerse presente que la tecnología ha de concebirse más bien como un continuo que va desde los libros o las pizarras, pasando por la radio o el video, hasta los elementos informáticos o las aplicaciones de internet más avanzadas (UNESCO, 2003). Cada uno de estos elementos supone un avance “técnico” que abre nuevas posibilidades en cada contexto determinado. Sin embargo hemos de tener presente que, en general, al hablar de “Tecnologías de la Información y la Comunicación” (TIC) en la escuela nos solemos referir fundamentalmente a los medios digitales, ya

¹⁴www.uv.es/aliaga/curriculum/Aliaga&Bartolome-2005-borrador.pdf

que su capacidad de interacción y de acceso a enormes cantidades de información han supuesto un nuevo salto cualitativo.

Pero, a nuestro juicio, el aporte más importante de estos investigadores es que en su análisis incluyen otros factores dignos de ser analizados:

- El concepto de autoridad y la estructura de la sociedad en relación a un modelo docente (e investigador) vertical en el que el profesor/educador es el que posee la autoridad y el conocimiento para dirigir los aprendizajes. Pensemos que en última instancia esto afecta a los actuales estudios del currículum que, en algunos casos, no han percibido este cambio. Este es un tema muy relevante, pero en el que no es posible profundizar aquí.
- El concepto de cultura, modelos culturales, modelos sociales, en una sociedad multicultural, con todo lo que implica en la generación de modelos de conducta, en desarrollo ético, etc.

El análisis que realizamos aquí es limitado en dos sentidos:

- Analizamos los aspectos cognitivos, pero sabemos que existen otros aspectos no cognitivos (emocionales) y metacognitivos que también deben trabajarse. Por eso en ocasiones haremos también referencia a estos aspectos, aunque siempre desde la perspectiva del cambio tecnológico.
- Analizamos el cambio tecnológico reconociendo que existen otros factores (alguno ya indicado) y reconociendo también que el diseño práctico de la acción educativa debe integrar todos estos factores.

Coincidimos en que los aspectos destacados por Aliaga y Bartolomé son de mucha importancia e inevitablemente van cambiando ya los modos de relación entre maestros y estudiantes en dos sentidos: uno, que impone relaciones menos verticales o autoritarias que abren espacio a diálogos más horizontales; Otro, que reclama y ambienta cambios en la relación pedagógica y didáctica.

Al respecto Marc Prensky expresaba:

Me divierte ver como en toda la excitación y debate de estos días sobre el declive de la educación en los Estados Unidos ignoremos la causa más importante: Nuestros estudiantes han cambiado radicalmente. Los estudiantes de hoy ya no son el tipo de gente para el que nuestro sistema educativo fue diseñado. (Prensky, 2001)¹⁵.

Y..., continuaPrensky:

... el impacto de las nuevas tecnologías en educación no hace referencia a aspectos superficiales, sino que inciden sobre aspectos fundamentales de nuestro diseño educativo y nos deben llevar a explorar nuevos métodos docentes en los que, sobre la base de siglos de conocimiento educativo, respondamos a los cambios que la tecnología está provocando en nosotros y en nuestros estudiantes. (Aliaga y Bartolomé.)¹⁶

Otro asunto importante a ser reconocido planteado, entre otros, por Pierre Levy¹⁷ en Cibercultura y educación, se suma a las diversas reflexiones que se están haciendo hoy,

¹⁵Prensky, M. Nativos e inmigrantes digitales. Part1. On the Horizon, 9(5).

¹⁶www.uv.es/aliaga/curriculum/Aliaga&Bartolome-2005-borrador.pdf

¹⁷http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1142254294250_1146738664_6112/Cibercultura_y_educacion.pdf

sobre el futuro de los sistemas de educación y capacitación en la cibecultura. Dice Levy, p.ej., que:

Por primera vez en la historia de la humanidad, la mayor parte de los conocimientos adquiridos por una persona, al inicio de su vida profesional, serán obsoletos al final de su carrera. Cada vez más, trabajar es aprender, transmitir y producir conocimiento, nuestro enfoque de la educación y la capacitación. Lo que hace falta aprender ya no puede planificarse ni definirse con exactitud, la definición y adquisición de competencias son individuales, por lo que, crecientemente, pueden canalizarse menos en programas o carreras válidas para todo el mundo... los sistemas de educación y formación deben afrontar dos grandes reformas. En primer lugar, la adaptación en integración de dispositivos y la filosofía del aprendizaje abierto y a distancia a las prácticas habituales de educación... Pero, lo esencial reside en el nuevo estilo pedagógico que favorece, al mismo tiempo, el aprendizaje personalizado y el aprendizaje cooperativo en red. En este lugar quien enseña debe estimular la inteligencia colectiva de sus estudiantes en vez de ser mero proveedor de conocimientos.... La segunda reforma... La desterritorialización de la biblioteca a la que hoy asistimos puede que no sea más que el preludio de la aparición de un cuarto tipo de relación con el conocimiento. Por medio de una especie de regreso en espiral a la oralidad original, el vehículo del saber podría volver a ser el colectivo humano vivo... Sólo que esta vez, a diferencia de la oralidad arcaica, el portador directo del saber no sería la comunidad física y su memoria carnal sino el ciberespacio, la región de los mundos virtuales a través de la cual las comunidades

descubren y construyen sus propios objetos, y se conocen a sí mismas como colectivos inteligentes...

En fin, Levy vislumbra cambios profundos que ya se están produciendo y que favorecen procesos de inteligencia colectiva en las comunidades virtuales que implicarían, entre otras cosas una reorganización de la enseñanza aprendizaje con profesores y estudiantes en línea, mediante una combinación de medios muy amplia, en la que las diferencias entre enseñanza presencial y a distancia van perdiendo sentido, como ya lo estamos viviendo.

Por su parte, Aguerre y otros¹⁸, planteándose el problema de la relación entre los sectores populares y las TIC en la Argentina, también considera la profusa ampliación de las TIC como una vía de solución a problemas como la brecha digital, la pobreza digital y las posibles formas de apropiación de estas nuevas tecnologías. Ellos estiman que:

El mundo de la desigualdad informática no puede explicarse sólo a partir de la división entre los que tienen acceso a las nuevas tecnologías y los que no lo tienen, el problema es más complejo. La denominada brecha digital está múltiplemente conformada y segmentada por inequidades de diferente tipo, como bien lo ha demostrado Castells (2001: 275-299), ésta no sólo se construye a partir de las diferencias socioeconómicas, sino también de las étnicas, generacionales, de género, de capital cultural (Winocur, 2007:211) (...) El aspecto económico de la llamada “brecha digital”, centrada en la cuestión del acceso al equipamiento y a la conexión física, es sólo una de las dimensiones. Sin embargo, por otro lado, hay un aspecto cultural de la brecha digital en la que la ausencia de ciertos capitales culturales y

¹⁸<http://revistahipertextos.org/wp-content/uploads/2013/10/6.-Benitez-larghi.pdf>

educativos –la llamada brecha de segundo orden– condiciona la capacidad de apropiación de las TIC. La cuestión ya no pasaría por acceder o no al equipamiento y herramientas sino en “cómo” y, sobre todo, “para qué” hacerlo –lo que sería el tercer orden de la Brecha Digital.

Un fenómeno mundial en varias sociedades occidentales, de creciente impacto en Argentina, es la de los jóvenes Nini: ni estudian, ni trabajan, así como tampoco buscan un empleo. La cantidad de niños y jóvenes del país que no están escolarizados en el secundario asciende a 550.000. En Argentina, el 20% de los jóvenes entre 14 y 24 años (alrededor de 1,2 millones) no estudian ni trabajan. Aun cuando no hay datos sobre esta población, específicamente en La Matanza, la población Nini de la ciudad de Buenos Aires (residentes de 13 a 19 años) era del 3,8%, una cifra que los especialistas consideran mucho más baja que el promedio nacional. Por lo tanto, es esperable que esta cifra sea considerablemente mayor en La Matanza, donde los adolescentes de 15 a 19 años representan el 8,1% del total de la población del Municipio.

Sin embargo, es importante reconocer que la evolución de las TIC es muy dinámica y los datos quedan rápidamente desactualizados. Es posible que actualmente el porcentaje de hogares con computadora sea algo mayor que el que aquí se registra. Los jóvenes son los consumidores más frecuentes del cibercafé. Los usuarios que tienen hasta 25 años de edad, sumaban en 2004 el 49% y los menores de 18 el 26% (Finguelevich, Prince, 2007). La tendencia al uso del cibercafé está a la baja a partir, entre otros factores, del abaratamiento de la tecnología y los planes nacionales ya mencionados.

Antecedentes específicos del proyecto de inclusión digital para jóvenes vulnerables en perspectiva de empleabilidad

De Pilar Viadero Sánchez: “Las nuevas tecnologías y los adolescentes en exclusión social: El proyecto Ciberandara”:

Se trata de un proyecto que nace en el ámbito de la educación no formal, desde el trabajo socio-educativo con adolescentes y jóvenes en situación de exclusión social, en la ciudad de Santander (España). Tiene como objeto buscar nuevas formas de educación para estos chicos y despertarles interés por volver a la escuela o, al menos, prepararlos para realizar otra formación, cuando tengan la edad necesaria, mediante el uso de las TIC.

Esta experiencia tiene uno de sus puntos fuerte de trabajo educativo en el aspecto escolar, o más bien desescolar, ya que se interviene con chicos menores de 16 años (12-16) que se encuentran desescolarizados, que han agotado todos los recursos que el sistema educativo les puede ofrecer, han sido expulsados con expedientes disciplinarios, no se integraban en la clase, en el centro..., han tenido comportamientos en la calle que les han llevado al Juzgado de Menores.

En esta situación desde el Proyecto Ándara se tiene como objetivo el buscar nuevas formas de educación para estos chicos, y despertarles su interés por volver a la escuela, o al menos prepararlos para realizar otra formación cuando tengan la edad necesaria. La mayor parte de estos chicos nos llegan con expedientes de protección o reforma, o desde el Programa de Absentismo escolar, por lo que la coordinación con las instituciones y con la administración a través de los equipos educativos que poseen es cercana; cada uno de estos

educadores tiene asignado el caso de un chico, para lo que establecemos la coordinación adecuada.

El Proyecto Ándara es un recurso socioeducativo para trabajar con estos chicos; su utopía de futuro es tender a desaparecer, pues el mayor deseo sería que el propio sistema escolar tuviera las medidas de atención a la diversidad necesarias, pero la realidad nos lleva a la situación que vivimos, y estos chicos requieren una atención muy individualizada y muy específica. Por eso este trabajo se basa en la continua innovación, reflexión-acción-reflexión; desde aquí se presenta el Proyecto Ándara y hace partícipe, a quien se interese, de algunas metodologías educativas que están en proyección para poder hacer reales las medidas de atención a la diversidad dentro de la intervención con colectivos de exclusión social y escolar.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021059008>

De: JulieKatzman – Gerente General FOMIN- Programa *Entra21*

-Informe final- fase 2001-2007.

Programa de cooperación técnica, financiado por FOMIN (Fondo Multilateral de Inversiones) y destinado a mejorar, a través de las TIC, la capacitación de habilidades y oportunidades para el empleo de **jóvenes desfavorecidos**, con edades comprendidas entre los 15 y los 25 años, en Latinoamérica y el Caribe. Se aplicó sobre una población estimada en el 106 millones de personas, para superar tres brechas: la “brecha de empleo juvenil”, dados los mayores índices de desempleo de los jóvenes frente a los adultos; la de “brecha de capacitación”, entre la oferta y la demanda de trabajadores calificados para tener éxito

en el siempre rápido y cambiante mercado de trabajo y la “brecha digital” entre los países desarrollados y los países en desarrollo que evolucionan para convertirse en economías de la información. El informe ilustra como 35 proyectos ejecutados localmente han desarrollado distintas estrategias, para formar y capacitar a más de 19.000 jóvenes menos favorecidos, de edades entre 16 y 29 años, en América Latina y el Caribe, para lograr que, al menos, un 40% de ellos pudieran obtener empleos decentes y mejorar sus posibilidades de empleabilidad. Entre los conocimientos laborales que promueve el programa se encuentran las TIC. El programa ofreció entrenamiento en habilidades para la vida y búsqueda de empleo. Esta capacitación incluyó una pasantía con una empresa u oficina de gobierno local. El programa avanzó hacia una segunda fase.

Las agencias ejecutoras lograron reclutar el tipo de jóvenes objetivo del programa, es decir, los procedentes de hogares más pobres que se encontraban subempleados o desempleados. Los niveles de deserción fueron bajos (13%) por la calidad de la preselección, la atención personal y la provisión de estipendios. El análisis del mercado le permitió, a las agencias ejecutoras, diseñar un currículo de capacitación en base a las necesidades del mercado. Basándose en datos recolectados en 28 proyectos, aproximadamente entre 6 y 9 meses después de que los jóvenes completaran el proyecto. El programa logró una tasa promedio de empleo (inserción laboral) del 54% con una cifra record en Brasil de 82% y una mínima en República Dominicana de 14%... En general, la calidad de los empleos fue buena (78% tenían contratos formales y el 74% percibían el salario mínimo o algo más), aunque, para los hombres, las posibilidades de obtener trabajo y ganar más, eran superiores a las de las mujeres.

Este programa tuvo desarrollo en varias ciudades del país: Bogotá, Medellín, Popayán, Manizales y Cartagena.

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=2191107>

De: Clara Inés Restrepo: Escalamiento de un proyecto de inclusión juvenil: El caso de un proyecto "entra21" en Medellín, Colombia: "Jóvenes con Futuro"

La experiencia en Medellín, ilustra un escalamiento de incidencia en una iniciativa del sector público, en este caso un programa de la alcaldía de Medellín para promover la inclusión social de jóvenes. Un proyecto similar, ejecutado en la misma ciudad por CONFENALCO en asocio con una red de ONGs, llegó a mil jóvenes en 4 años. La alianza entre el convenio entra21 y la alcaldía con su programa "Jóvenes con futuro" incrementó la cobertura a 7000 jóvenes en un año. Además, la alianza posibilita la incorporación de un nuevo componente, los servicios de intermediación laboral, cuya efectividad CONFENALCO había consolidado y comprobado en el proyecto anterior. El programa de la alcaldía lanzado en el 2004 tenía como prioridad demostrar a los ciudadanos, y especialmente a los jóvenes, que, si valía la pena no participar en actividades ilícitas y violentas, bajo el lema "ser bueno si paga": enfatizaba la formación vocacional y no ofrecía servicios de intermediación laboral.

En el marco del convenio que tuvo una duración de dos años (2007-2009). International <Young Foundation (IYF) colaboró con la alcaldía, y CONFENALCO, para capacitar a los jóvenes de las comunas más afectadas por la violencia y brindarles servicios que les facilitasen acceder a empleos decentes bien fuese como empleados asalariados o como emprendedores. La mayor parte de la inversión fue hecha por la alcaldía. IYF financió

alrededor del 20% del costo total, en particular para cubrir los servicios de intermediación laboral, cuya prestación se delegaría a CONFENALCO tomando ventaja de la experiencia adquirida en su participación en la fase anterior de *Entra21*.

http://www.iyfnet.org/sites/default/files/event/resources/Escalamiento%20de%20un%20Proyecto%20de%20Inclusi%C3%B3n%20Juvenil_0.pdf

De: Juan Carlos Hernández: La pasantía laboral en los proyectos –Entra21-

Crecientemente, las agencias interesadas en la empleabilidad de los jóvenes en América Latina y el Caribe consideran la “Pasantía” o práctica laboral como un componente esencial del proceso de formación. Esta permite al o la joven aplicar los conocimientos y/o habilidades aprendidos y adaptarse a una situación real de trabajo. Durante una pasantía el o la joven también puede aprender o adaptarse a las exigencias y requerimientos del empleador, además de servir como puente o primer paso hacia la inserción al mercado formal de trabajo.

Elementos básicos de las pasantías en proyectos *Entra21*

Los actores principales: Para apreciar las experiencias de los proyectos de identificación, gestión y seguimiento de las pasantías es importante tener una idea general sobre los actores involucrados en ellas y las características generales de la pasantía como son los reglamentos, duración, cuando se hacen y otras dimensiones.

Los jóvenes que participan en los proyectos *Entra21* en los 18 países donde opera el programa tienen el siguiente perfil:

- Entre los 16 y 29 años de edad, siendo la edad promedio 20 años;

- La mayoría (89%) no trabajan cuando ingresan a los proyectos, aunque un porcentaje pequeño reporta haber trabajado en algún momento antes de iniciar el curso;
- Un 75% tiene la secundaria completa a iniciar el curso;
- Proviene de familias de escasos recursos y mayormente de barrios urbanos con población vulnerable.

La duración de la pasantía laboral es variable. En los proyectos *Entra21* varía entre un mínimo de 50 horas y un máximo de 480 la más frecuente. En el caso de Colombia, la duración de la pasantía fue aumentada de 300 a 480 horas, ya que una nueva ley le permite al joven, que tenga este tipo de pasantía, obtener un certificado como técnico en el oficio estudiado. La duración de las pasantías varía entre ciudades así: Bogotá: 440; Medellín: 480; Manizales: 200; Cartagena: 360; Cauca: 250

Por lo general, las pasantías no son remuneradas. Existen casos como Brasil y Colombia donde se han realizado contratos de aprendizaje cobijados por la legislación laboral, en los cuales los jóvenes reciben un porcentaje del salario mínimo legal vigente de cada país y la afiliación a los servicios de salud.

Ver más en: www.iyfnet.org/sites/default/files/entra21_Estudios_reflexiones_4.pdf.

Proyecto C4 Ciencia y Tecnología para crear, colaborar, compartir. (convenio: secretaría de educación del distrito y centro ático de la pontificia universidad javeriana)

- Usos y apropiaciones de la tecnología en los colegios distritales

“La ejecución del proyecto C4: “Ciencia y tecnología para crear, colaborar y compartir” da cuenta del conocimiento recopilado durante 2014 y 2015, “por medio de un proceso de caracterización, asesoramiento y acompañamiento a docentes y estudiantes de los colegios distritales, las bibliotecas escolares, los cabildos juveniles y los procesos de necesidades educativas especiales. El documento que da cuenta del proyecto pretende ser un recurso que funcione como amplificador de conocimiento y de las prácticas docentes alrededor del uso y apropiación de la tecnología en el ámbito educativo. Es un insumo compartido de articulación y aporte a la discusión sobre implementación de la ciencia y la tecnología en los contextos educativos y en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la cultura digital y de la sociedad del conocimiento. Un método de establecer vínculos académicos, pedagógicos y humanos entre instituciones que producen conocimiento para generar un ámbito de pensamiento compartido, en el que los docentes son voceros de un conocimiento innovador, dinámico y transformador, que ofrece nuevas posibilidades y cimientos para el desarrollo de proyectos, iniciativas y experiencias que logran impactar los aprendizajes de los estudiantes, la calidad de la educación y contribuir a la transformación de la escuela.”

Las TIC han generado un amplio impacto en diversos ámbitos sociales; han tocado venas de culturas, lenguas y pueblos, su relevancia es cada vez más robusta y diversa en cualquier escala, lugar y práctica social.

En el escenario educativo, las TIC se han convertido en herramientas poderosas que redefinen y desarrollan nuevos escenarios de los aprendizajes. En la cotidianidad escolar ya se han ganado un lugar transversal que tiene el potencial de generar profundas transformaciones en sus prácticas y sentidos. Desde la ubicuidad de la red, la multiplicación exponencial de sus contenidos, la gestión del conocimiento abierto y la proliferación lúdica de los video juegos hasta la proliferación de los vínculos sociales en las redes socio técnicas, cada dinámica de innovación digital es un escenario que reta la capacidad de la educación para incorporarlas. Con las TIC todo el potencialmente un cambio para la escuela y cada vez es más difícil, y probablemente menos necesario, encontrar las fronteras entre lo que está en el sistema educativo y lo que está por fuera.

La historia de las innovaciones con frecuencia ha significado conflictos divergencias y brechas.

También se ha recurrido, sobre todo porque las dinámicas sociales que construyen los procesos de incorporación de tecnologías han hecho evidentes determinadas diferencias sociales, cognitivos y culturales en los procesos de apropiación que cada escenario la experiencia es diversa y marca asuntos diferentes.

En el contexto cultural cada sistema educativo y cada contexto cultural son una suerte de brújula indicadora de posibilidades de aplicación. Hay sistemas educativos que en su conjunto son una muestra congruente, sistemática y afortunada de cómo funcionan las TIC

en el aprendizaje. En otros, el extremo opuesto, los procesos son, más bien, incipientes, de bajo valor y sentido en los aprendizajes. En todo ese espectro hay lugares intermedios y oscilantes llenos de exploraciones, juegos de ensayo y error, logros y desaprovechamientos.

En este amplio espectro de diversidad podemos encontrar experiencias con alto nivel de logro que conviene resaltar porque significan brújulas de sentido para las políticas públicas, para los diseños metodológicos, e incluso, para referenciar que tan cerca, que tan lejos, los procesos de nuestro contexto tienen equivalencia y alcance.

Finlandia (año, 2006), una experiencia insoslayable, es ilustrativa respecto de procesos que van más allá del sistema educativo en un escenario consolidado de políticas de bienestar que integran la escuela y el contexto: bienestar garantizado de las familias, alto nivel de seguridad social y políticas de estado de largo plazo. Las políticas educativas entre ellas la incorporación de TIC, no son sino el resultado de la congruencia entre estos niveles cuya solidaridad garantiza que todo lo que entra en la escuela tiene un anclaje y soporte en la vida social.

Una lección significativa en este caso muestra como un sistema educativo que está pensado en un estado de bienestar, con políticas educativas sólidas y articuladas al contexto, logra hacer de las TIC un proceso de gestión del conocimiento para el mejoramiento de la productividad en la sociedad y en lo económico. Es la lección de un contexto donde los objetos se incorporan a lógicas sociales y por ello significan valor agregado antes que infraestructura disponible.

Tecnología en la educación: “La educación formará al colombiano en el respeto a los Derechos Humanos, en la paz y la democracia; y con la práctica del trabajo y la recreación

para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico para la protección del ambiente”. C.P. 1991 Art. 67.

En Colombia la educación ha sido declarada -no considerada- como un asunto prioritario para el desarrollo nacional. Al respecto se reconocen dos posturas diferenciadas: una que asume la tecnología como un campo de conocimiento que, más allá de lo instrumental, genera conocimiento. Estas concentraciones refieren a la necesidad de afrontar el diseño e implementación de políticas educativas que involucren a la comunidad educativa del Distrito Capital.

La encuesta nacional sobre la percepción pública de la ciencia y la tecnología (C y T) en Colombia, revela tres imaginarios al respecto: 1) Un determinismo tecnológico, que le atribuye a la tecnología una autonomía o exterioridad social que no posee y que se plasma en la idea de que los artefactos tecnológicos (por sí mismos) resolverán los problemas de educación, desigualdad, participación, etc. 2) Una aparente neutralidad de los conocimientos científicos tecnológicos y los modelos tecnocráticos de decisión, que supone neutralizar/eliminar el sujeto del proceso científico-tecnológico y de los intereses en juego. 3) Una perspectiva salvacionista/redentora de las C y T, la cual supone que todas las dificultades de hoy y del futuro pueden resolverse con el (actual) desarrollo científico-tecnológico.

<http://www.c4cienciaytecnologia.com.co/>

Plataformas de e-learning / learningmanagementsystem (lms) o sistema de gestión del aprendizaje¹⁹ - Una opción para el auto-aprendizaje-

E-learning (aprendizaje en línea)

...El libre acceso a la enseñanza superior de calidad, nuevas formas de generar y compartir el conocimiento, el modelo de negocio que subyace a este fenómeno de expansión sin precedentes, los problemas y retos de cara al futuro y, con más detenimiento, la oferta global de cursos hasta la actualidad.

¿Qué son los MOOC (cursos en línea masivos y abiertos)?

En noviembre de 2012 el diario norteamericano The New York Times publicaba un artículo que declaraba el año 2012 como “TheYear of the MOOC”. Por primera vez una publicación de amplísimo alcance hacía eco de un fenómeno en el mundo del e-learning del que, sin embargo, pocas personas parecían tener constancia. Desde entonces son muchos los interrogantes que se han planteado a raíz de la enorme expansión de los cursos online abiertos y masivos (en su traducción al español), un ritmo de crecimiento en apenas dos años considerablemente mayor al de Facebook, como señala en el artículo Andrew Ng, cofundador de Coursera. Pedro Aranzadi, director de Universia y director corporativo de MOOC, se sorprendía también a principios de 2013 y calificaba la enorme acogida de estos cursos en la plataforma Miriada X como algo “vertiginoso”. Y, más aún, en septiembre de 2013 la revista

¹⁹Para información más amplia ver: ANEXOS, Plataformas de e-learning / learningmanagementsystem (lms) o sistema de gestión del aprendizaje

Fortune incluía al ya citado Andrew Ng en el número 37 de su lista las cuarenta personas más ricas con menos de cuarenta años.

MOOC, como se ha dado a conocer de manera generalizada, son las siglas para **Massive Open Online Course**, o Curso **Online Abierto y Masivo** en español. Aunque se ha generalizado también en los países de habla hispana el término derivado del inglés “MOOC”, también se pueden encontrar referencias a estos cursos bajo las siglas COMA. Esta denominación fue acuñada en 2008, de manera casual, por Dave Cormier y Bryan Alexander tras ver el altísimo número de estudiantes registrados en el precursor directo de los MOOC, un curso de la Universidad de Manitoba abierto al público por primera vez por George Siemens y Stephan Downes, *Connectivism and Connective Knowledge*.

Historia de los MOOC

En 2008, la Universidad de Manitoba, Canadá, abrió un curso impartido por George Siemens y Stephen Downes, *Connectivism and Connective Knowledge (CCK08)* a todo el mundo a través de internet. La idea principal, muy relacionada con el acceso abierto a la información, era que el modelo educativo triunfaría si sabían crear y expandir redes relevantes e interconectar los distintos nodulos para generar conocimiento. Parece haber cierto consenso al afirmar que este curso, que de 25 alumnos presenciales pasó a más de 2.300 online, fue el primer MOOC tal y como se conocen hoy.

El movimiento del libre acceso a la enseñanza superior, entendida en los términos que aquí se presentan, había comenzado. A CCK08, como es generalmente conocido este primer MOOC entre los expertos del e-learning, le siguieron otros cursos masivos y abiertos de características similares, con mayor o menor éxito, lanzados a través de

plataformas propias de las instituciones o del equipo docente, entre los años 2009 y 2011.

Uno de ellos fue *Introduction to AI*, de la Universidad de Stanford, impartido por los profesores de Ciencia Computacional Sebastian Thrun y Peter Norvig, que alcanzó con sorprendente rapidez la cifra de 160.000 alumnos inscritos, punto de partida para el modelo de las plataformas proveedoras de MOOC.

Podría afirmarse que 2011 fue el año del desarrollo comercial de los Massive Open Online Courses. Hay que señalar que, de forma paralela al crecimiento de las grandes plataformas proveedoras, los cursos lanzados con iniciativas más modestas o más fieles al modelo conectivista propio de los MOOC se han seguido desarrollando hasta la actualidad. Hay universidades que tienen su propia plataforma (como UNED COMA o UPV[x] de la Universidad Politécnica de Valencia), cursos alojados en plataformas libres, como es el caso de MobiMOO el último MOOC de Siemens y Downes (CCK11), o iniciativas privadas como UniMOOC, que facilita la creación de cursos abiertos para la formación empresarial o sin ánimo de lucro, como KhanAcademy, que ofrece educación abierta en línea a alumnos de primaria y secundaria. Son muchísimas las contribuciones al universo MOOC que se han desarrollado hasta la actualidad.

Con motivo del éxito del curso sobre Inteligencia Artificial de la Universidad de Stanford señalado anteriormente, Sebastian Thrun quiso ir más allá y utilizar internet como una herramienta de difusión en abierto para formar a alumnos de todo el mundo, motivo por el cual fundó en 2011, junto con sus socios Mike Sokolsky y David Stevens, la compañía Udacity con la experiencia a sus espaldas de los cursos abiertos impartidos desde la Universidad de Stanford. A pesar de ser la primera plataforma de este tipo en constituirse como tal, es la que menos ha crecido hasta la actualidad por

número de cursos, ya que se ha especializado en la oferta de MOOC de calidad de Ciencias de la Computación. La iniciativa de SebastianThrun fue entendida como una verdadera revolución dentro del mundo académico tradicional al crear una compañía invirtiendo capital de su propio bolsillo y, a través de Udacity, impartir gratis educación de calidad, para todos en cualquier parte del mundo. Hoy en día esta compañía sigue creciendo, si bien a un ritmo más moderado que sus rivales, y se ha consolidado como una plataforma de referencia dentro de la gran oferta global de MOOC. Es una de las pocas desarrolla sus cursos independientemente y no en colaboración con universidades u otras instituciones.

Nuevamente con motivo del sorprendente número de alumnos matriculados en el curso sobre inteligencia artificial de SebastianThrun, surgió otra de las iniciativas privadas que más ha dado que hablar en el mundo de los MOOC. Otros dos profesores de Ciencias Computacionales de la Universidad de Stanford, Andrew Ng y Daphne Koller, fundaron su propia organización, que servía de pasarela entre la universidad y los usuarios para ofrecer cursos abiertos y masivos a finales de 2011. De esta manera nació Coursera, constituida como una compañía privada centrada en ofrecer cursos gratuitos con el respaldo de las universidades más prestigiosas del mundo.

Coursera fue creciendo a muy buen ritmo suscribiendo contratos con las principales instituciones universitarias de Estados Unidos hasta lograr una gran reputación y ofrecer una gama de MOOC no solo sobre informática y computación, sino de todas las ramas del saber. La visión Andrew Ng y el potencial académico del equipo académico de Coursera hicieron que, en tan solo dos años, cuenten con la colaboración de más de ochenta instituciones de enseñanza superior en todo el mundo.

La plataforma EdX también dio sus primeros pasos en aquel fructífero año de 2011. En este caso no fue el fruto de la iniciativa privada de varios particulares, sino de la puesta en común de dos proyectos paralelos de dos prestigiosas universidades de Estados Unidos; el Instituto Tecnológico de Massachusetts, MIT y la Universidad de Harvard. El MIT siempre había apostado por la formación de calidad en abierto, y fue precursora de iniciativas como el Open CourseWare desde principios de los años 2000, y a raíz del éxito del modelo de los MOOC lanzó la plataforma MITx en 2011 para ofertar cursos de calidad gratuitos de su institución, modelo por el que también optó Harvard creando HarvardX.

A mediados de 2012 ambas plataformas se fusionan creando EdX, la plataforma online sin ánimo de lucro para fomentar la educación gratuita de calidad ya no solo de estas dos instituciones, sino de otras muchas que comenzaron a colaborar con el proyecto.

Si bien hasta el año 2012 las plataformas proveedoras de MOOC parecían estar casi bajo la hegemonía del ámbito académico estadounidense, a finales de 2012 surgió la primera iniciativa de magnitud ajena al contexto norteamericano, precisamente en España, cuando Telefónica LearningServices y Universia lanzaron Miríada X con el objetivo de ofrecer MOOC impartidos por las universidades iberoamericanas de la red Universia. Comenzó a funcionar a principios de 2013 y, de momento, parece estar obteniendo muy buenos resultados de participación.

Sin duda, los MOOC constituyen un tipo muy específico de cursos online claramente identificables en sus características principales, estructura y objetivos, pero para comprender mejor este fenómeno que, a día de hoy, no hace sino multiplicarse y expandirse

por las universidades de todo el mundo, hay que bucear más en sus raíces y buscar en sus fundamentos teóricos la clave de su éxito.

¿Se puede entender la educación, sea del tipo que sea, como una simple acumulación de conocimientos aprehendidos por el alumno a través de lecciones magistrales o recursos facilitados por el profesor? En cierta medida, la razón de ser de los MOOC es la respuesta a esta pregunta.

Existe una experiencia previa de cursos universitarios online fundamentados en estas premisas, denominados Open CourseWare (OCW), que se expandieron notablemente durante los primeros años del siglo XXI y que no han dejado de ofertarse en las principales universidades. Se basan, básicamente, en la apertura de los materiales de enseñanza de los cursos universitarios convencionales al público a través de internet como una forma de universalizar el conocimiento científico y académico, y tuvo una gran acogida cuando, en el año 2001, el prestigioso Instituto Tecnológico de Massachusetts, hizo público que haría accesibles los materiales didácticos de sus cursos oficiales. Esta iniciativa tuvo tal acogida que se ha implantado en un gran número de universidades y centros de enseñanza superior de todo el mundo.

Lo importante en la plataforma de e-learning es poner a disposición del usuario una serie de recursos que el alumno debe utilizar para superar una prueba (test de autoevaluación) e ir progresando en los conocimientos adquiridos sin que, ni siquiera, sea necesario registrarse.

Este es, precisamente, el modelo de educación abierta y online que se está tratando de superar a través de los MOOC. Llegados a este punto, se hace necesario replantear la

pregunta sobre lo que se pretende conseguir (tanto como alumnos como profesores) con una plataforma educativa de cursos online; ¿Acceso a materiales y recursos de calidad? ¿Plataformas virtuales en los que haya interacción fática entre el equipo docente y el alumnado? ¿Modelos intermedios, semejantes a los Campus Virtuales complementarios a los cursos presenciales, pero de acceso abierto y a distancia?

Como bien apunta el profesor Miguel Zapata-Ros, el valor de los MOOC, lo que aporta de novedoso dentro del contexto de la educación universitaria de calidad y del e-learning no son los contenidos, sino en la creación del conocimiento, y es en este punto donde habría que centrar los esfuerzos a la hora de elaborar cursos de esta naturaleza con la estructura y herramientas adecuadas.

Sobre el modelo educativo subyacente al modelo de los MOOC todavía no se ha profundizado demasiado. La bibliografía se centra todavía en comprender la magnitud, el alcance del fenómeno y hacia dónde se dirige y en el modelo de negocio, pero en líneas generales podemos hablar de tres tipos de MOOC basados fundamentalmente en distintos tipos de objetivos y metodologías inspirados, como ya se ha señalado, en concepciones teóricas educativas distintas.

Los LMS pueden ser de tres tipos: de uso comercial (o propietario), de software libre y en la nube:

Comercial: Son de uso licenciado, es decir que para su uso hay que pagar a alguna empresa, ya sea la que desarrolló el sistema o la que lo distribuye. Son sistemas generalmente grandes y bastante documentados. Con diversas funcionalidades que pueden expandirse de acuerdo con las necesidades y presupuesto del proyecto. Es decir que, cuanto

más completo sea el paquete que abone, más servicios recibirá a cambio, como por ejemplo una mesa de ayuda online durante un determinado tiempo.

Entre las más conocidas se encuentran Blackboard, WebCT, OSMedia, Saba, eCollege, Fronter, SidWeb, e-ducativa y Catedr@, entre otras.

ALMAGESTO

<http://www.almagesto.com/>



Se trata de una plataforma de pago, presentada por la empresa Alhambra-Eidos (con sedes en España, Francia, Polonia, Brasil, Uruguay y USA).

Historia: Antonio Quirós, del grupo Eidos, fue entrevistado el 17 de mayo de 2001 en el programa “En Perspectiva” de la radio uruguaya El Espectador. Allí comentó que la plataforma Almagesto surgió en el año 1997 para cubrir las necesidades formativas internas de la empresa, que entrenaba personal técnico en informática y quería brindar las capacitaciones a través de Internet: así surgió la versión 1.0. Más tarde hubo otras empresas

que también querían dar este tipo de servicios a sus alumnos, que empezaron a adquirir el sistema Almagesto y a funcionar con él.

En un apunte de “Introducción a la EaD y Teleformación” de Alianza por la Educación 30, se destaca que las versiones posteriores de Almagesto se fueron perfeccionando con la retroalimentación de las instituciones y empresas que utilizaron la plataforma (más de 100.000 usuarios en el mundo hispanoparlante).

Características: Almagesto contiene una amplia variedad de recursos para fortalecer la mediación en el aula virtual, el control de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la estimulación del alumno:

- Aula virtual de estudio.
- Trabajo en grupo.
- Aula de exámenes.
- Intercambio directo con los profesores.
- Aula de autoevaluaciones.
- Correo interno del campus.
- Listas de correo.
- Sistema de envío de mensajería por el correo interno integrado a la base de datos de la gestión educativa.
- Soporte administrativo.

- Encuestas (Alumnos, Profesores, Cursos).
- Salas de debate.
- Integración con redes sociales (Facebook, Twitter).
- Foros de debate vinculados a los cursos.
- Base de conocimiento.
- Conferencias emitidas en directo a través de videoconferencias.
- Videoteca.
- Tablón de anuncios.

Gestión de la plataforma:

Almagesto provee, de manera predeterminada, de algunos roles o perfiles de usuario con distintas competencias. El nivel de acceso de cada uno de ellos puede ser modificado por los administradores, de igual modo que pueden incluirse los perfiles adicionales que se consideren oportunos. Los perfiles que se generan en la instalación de Almagesto son los siguientes:

- Coordinador General.
- Coordinador de Ubicación.
- Tutor.
- Auditor de Ubicación.

- Auditor de Alumnos.
- Autor de Cursos.
- Auditor de Entidad Provedora.

Servicios que provee la empresa:

- Servicios tecnológicos (SaaS).
- Ayuda en la creación y administración de los contenidos.
- Servicios de asesoría y consultoría e-learning.
- Formación para formadores u otros perfiles implicados en la formación virtual.

Formas de Contratación:

Almagesto ofrece diversas formas de suscripción a sus servicios:

- Licencia Campus, que permite administrar múltiples escuelas virtuales (sin límite de alumnos activos). Con montaje en el servidor del cliente.
- Licencia Escuela, para instituciones y empresas, en internet o intranet (sin límite de alumnos activos). Con montaje en el servidor del cliente.
- Alquiler Escuela, para instituciones y empresas, en internet o intranet (límite de alumnos: 500, aunque puede ampliarse). Sin montaje en servidor del cliente (Modalidad de contratación SaaS).

Tabla de Requerimientos técnicos:

Servidor	Procesador Recomendado: Pentium Dual Core con 2 GHz o superior
Memoria Ram	2GB de Memoria RAM. Recomendado: 4 GB o superior
Disco Duro	200 MB para la instalación del sistema + Espacio en disco disponible en relación al volumen de información a procesar
Sistema Operativo	Windows 2008 Server o superior / Web Server
Motor de base de datos	Microsoft SQL Server 2005 o superior Oracle 10g o superior + Módulo de Almagesto para Oracle
Navegador Internet	Microsoft Internet Explorer 8 o superior Firefox 6 o superior Chrome 14 o superior
Dispositivo del Usuario	Navegador internet

Ventajas:

- Código Abierto.
- Arquitectura flexible.
- Escalabilidad.
- Elevado nivel de personalización.

Desventajas:

- Puede requerir mucho tiempo a los tutores llegar a manejar adecuadamente la amplia variedad de herramientas de la plataforma.

- En caso que exista alguna deficiencia, ésta se trasladará inmediatamente a los usuarios.

Software libre

Surgieron como una alternativa para hacer más económico un proyecto de formación en línea. Estos LMS generalmente están desarrollados por instituciones educativas o por personas que están vinculadas al sector educativo. Algunas de estas plataformas son de tipo “Open Source” (de código abierto), lo que establece que son de libre acceso, permitiendo que el usuario sea autónomo para manipular ese software, es decir, que una vez obtenido se pueda usar, estudiar, cambiar y redistribuir libremente.

Es variada la gama de funcionalidades que traen cada una de estas plataformas. Hay algunas que pueden equipararse o superar a las comerciales, mientras que otras sólo cuentan con funcionalidades básicas. Entre las más usadas están ATutor, Dokeos, Claroline, dotLRN, Moodle, Ganesha, ILIAS y Sakai.

Moodle

<https://moodle.org/?lang>



La palabra Moodle, en inglés, es un acrónimo para Entorno de Aprendizaje Dinámico Modular, Orientado a Objetos. También es un verbo anglosajón que describe el proceso ocioso de dar vueltas sobre algo, haciendo las cosas como se vienen a la mente... una actividad amena que muchas veces conlleva al proceso de introspección retrospectiva y, finalmente, a la creatividad Zapata, (2010)

Es un sistema de gestión de cursos de código abierto (Open Source Course Management System, CMS), bajo la Licencia Pública General de GNU. Básicamente esto significa que Moodle tiene derechos de autor, pero que tiene libertades adicionales. Usted está autorizado a copiar, usar y modificar Moodle siempre que se comprometa a proporcionar la fuente a otros, no modificar o eliminar la licencia original y los derechos de autor, y aplicar esta misma licencia a cualquier trabajo derivado.

Es compatible con otros formatos (SCORM, IMS, entre otros). Puede ser instalado en cualquier ordenador que pueda ejecutar PHP, y puede soportar una base de datos tipo SQL (por ejemplo, MySQL). Se ejecuta sin modificaciones en Unix, GNU/Linux, OpenSolaris,

FreeBSD, Windows, Mac OS X, NetWare y otros sistemas que soportan PHP, incluyendo la mayoría de proveedores de alojamiento web.

Es una aplicación web gratuita que los educadores pueden utilizar para crear sitios de aprendizaje efectivo en línea o como complemento del aprendizaje presencial.

Moodle permite una amplia gama de modos de enseñanza. Puede ser utilizado para generar contenido de manera básica o avanzada (por ejemplo, páginas web) o evaluación.

Es utilizado por una gran variedad de instituciones educativas y no educativas y por educadores independientes.

Características:

- Se basa en una aproximación constructiva del aprendizaje enfatizando que tanto los estudiantes como los profesores pueden contribuir a la experiencia educativa de varias maneras, ya sea comentando entradas de bases de datos o trabajando colaborativamente en una wiki.
- Forma parte de una gran comunidad en constante crecimiento, haciendo el sistema muy dinámico.
- Existen alrededor de 20 tipos diferentes de actividades disponibles en Moodle: foros, glosarios, wikis, tareas, quizzes, encuestas, bases de datos (entre otras) y cada una puede ser adaptada a las necesidades propias de cada curso.
- Permite combinar las actividades en secuencias y grupos, ayuda al docente a guiar a los participantes.

Ventajas:

Señalan Garcés Argüello & Rivera Enríquez, (2010) y Guardia, (2010), las ventajas que ofrece esta plataforma:

- El profesor tiene absoluto control sobre los contenidos del curso.
- Normalmente, se establecen plazos de entrega de actividades y el profesor monitorea el desarrollo.
- Permite colocar como recurso enunciados de exámenes, y la posibilidad de subir su resultado como archivos adjuntos, con horario de plazo de entrega.
- Completa información del trabajo realizado por los alumnos.
- Reutilización de los cursos.
- Posibilidad de compartir cursos y/o recursos.
- Posibilidad de crear cursos conjuntamente con otros compañeros profesores del mismo o diferente centro.
- Permite colocar recursos variados para formar una unidad de contenidos: etiquetas, archivos en formato variable (texto, audio, vídeo, hoja de cálculo).
- Facilidad de comunicación con sus alumnos y con el resto de profesores del curso.
- Las encuestas que se pueden realizar son de gran utilidad para evaluar el conocimiento inicial de los alumnos en una materia específica o para calificar el desempeño del tutor o profesor del curso.

- La evaluación es continua y permanente: todo se comenta por todos y se evalúa. El profesor da feedback continuo y los estudiantes demandan esta actividad.
- Dispone de varios temas o plantillas que permiten al administrador del sitio personalizar colores y tipos de letra a su gusto o necesidad. Estas plantillas son fáciles de modificar y ampliar.
- Es posible cambiar el modo de edición de profesor a vista del alumno. De esta forma, permite asegurarse que los alumnos vean en la plataforma sólo que deben ver y ocultar el resto.
- Se encuentra traducido a más de 70 idiomas.
- Los estudiantes se familiarizan rápidamente con el entorno de la plataforma.
- Permite que cada estudiante tenga su propio ritmo de trabajo.
- Feedback inmediato en muchas actividades, incluida la evaluación.
- En los exámenes tipo “multiple choice”, puede verse el resultado inmediatamente después de que el alumno lo terminó.
- Los alumnos pueden participar en la creación de glosarios, y en todas las lecciones se generan automáticamente enlaces a las palabras incluidas en estos.

Desventajas:

- Prescinde de algunas herramientas pedagógicas, como por ejemplo crucigramas y juegos de roles (role playing).
- Su interfaz necesita mejorarse.

- Hay desventajas asociadas a la seguridad, dependiendo en dónde se esté alojando la instalación de Moodle, cuáles sean las políticas de seguridad y la infraestructura tecnológica con la cual se cuente durante la instalación.
- No integra automáticamente el uso de videoconferencias.
- La estructura de navegación, tanto para la creación de contenidos como para la administración del sitio, es poco amigable y utiliza muchos recursos de la red, provocando lentitud en el acceso.
- Por estar basado en tecnología PHP, la configuración de un servidor con muchos usuarios debe ser cuidadosa para obtener un mayor desempeño.
- No tiene la posibilidad de realizar la gestión económica – financiera de alumnos en línea, sobre todo cuando un mismo alumno está inscrito en varios cursos.

En la nube

No son consideradas plataformas LMS propiamente dichas, porque su mayor utilidad es la de permitir el apoyo a la clase presencial, así como el desarrollo de MOOC (Cursos online abiertos y masivos), acrónimo en inglés para Massive Open Online Course.

Las más populares son Udacity, Coursera, Udemy, edX, Ecaths, Wiziq y Edmodo, entre otros.

ECATHS

<http://www.ecaths.com/home.php>

www.ecaths.com/home.php

ecaths Beta
Crea una ecath para tu materia en 1 minuto!

Encuentra la ecath de tu materia!
Introduce el nombre de tu docente o materia

Ecaths destacadas! Idioma | Español

--	--	--	--	--	--	--

¿Eres docente? Crea una ecath para tu materia en 1 minuto!

Elige una dirección para tu ecath: .ecaths.com

Categoría Temática (requerido):
Elija una categoría:

Nombre de la materia/cátedra (requerido):

Email (Debe ser una dirección de correo existente) (requerido):

Nivel Educativo (requerido):
Elija un nivel:

Con ecaths podrás

- ✓ Crear un espacio de trabajo Online para tu materia o cátedra gratis y en menos de un minuto
- ✓ Administrar fácilmente sus contenidos usando, encuestas, foros, novedades, textos y mucho más
- ✓ Generar un espacio de interacción virtual con tus alumnos que lleve la experiencia de tu materia más allá del aula

Novedades

Estamos capacitando!
Nuestro equipo capacitador está viajando por todo el país con el fin de capacitar a Docentes de todos los niveles educativos en el uso de ecaths como herramienta para gestionar la cursada de sus materias Online.

Ecaths es un emprendimiento desarrollado en Argentina a partir del año 2009 y cuenta en la actualidad con usuarios en toda Iberoamérica. Según podemos leer en su página de preguntas frecuentes, “Ecaths es un sistema de gestión online de cátedras/materias cuya función principal es complementar la cursada presencial con un espacio virtual de interacción y construcción de conocimiento colectivo.

Se presenta como una herramienta en fase beta, debido a que está en continuo desarrollo y aceptan sugerencias e ideas de los usuarios para seguir mejorándola.

Características

- La plataforma es gratuita.
- Se pueden incorporar los siguientes bloques:

Información de la cátedra, bibliografía, cronograma, programas, textos digitalizados, trabajos prácticos online, novedades de la cátedra.

- Los contenidos pueden tener formato de Texto (.doc .docx .txt .pdf .ppt .xls .xlsx). Imagen (.gif .jpg .png .bmp). Video (.wmv, videos de youtube)
- Permite la creación de diferentes comisiones.
- Herramientas de comunicación: Foros de la cátedra, envío de mails, chat, encuestas.
- Se ofrece como apoyo:
- Canal en Youtube para videotutoriales.
- Soporte online via Messenger y Gtalk.
- Capacitaciones presenciales gratuitas para instituciones educativas.

Ventajas:

- Es un buen complemento de las clases presenciales.
- Velocidad de carga de datos.
- Facilidad de configuración y manejo.

Desventajas:

- Sus características no corresponden enteramente a un LMS, sino a una plataforma de apoyo de la cátedra presencial.
- Poco flexible en lo que se refiere a la creación y edición de recursos.
- La personalización es restringida (todos los dominios son “nombre.ecaths.com” y los estilos prediseñados se reducen a unas pocas plantillas).

Teletrabajo

El teletrabajo es una modalidad relativamente nueva de contratación laboral que aprovecha las nuevas tecnologías para que ambas partes, trabajador y empleador, puedan beneficiarse de ellas. Y es que el teletrabajo ofrece una serie de ventajas a todos los implicados que hacen que esta modalidad de contratación se esté extendiendo. De hecho, la tecnología ha permitido a toda una nueva generación de puestos de trabajo de teletrabajo que amplían notablemente las oportunidades de muchas empresas.

Contexto

Globalización, cambios económicos, exigencias sociales, avance de las tecnologías, necesidad de esquemas competitivos a partir de la eficiencia en la utilización de los recursos, entre otras razones, han generado la necesidad de evolucionar en la clásica concepción de la relación de trabajo .

- La tradicional dependencia laboral se ha visto involucrada con otras figuras análogas que generan alternativas válidas para la prestación de servicios personales, tales como la parasubordinación italiana y el cuasiempleado alemán, por citar algunas.
- La clásica relación de trabajo se mantiene el elemento de la subordinación como núcleo esencial que supone la protección de las normas laborales, las cuales deben actualizarse y generar disposiciones idóneas para cobijar aquellas instituciones que sin modificar ese núcleo esencial de la relación de trabajo, alteran otros elementos como la actividad personal.

- El Teletrabajo, es una de aquellas figuras que altera la típica prestación del servicio in situ y que la convierte en un aspecto flexible y menos rígido a partir de un trabajo deslocalizado, descentralizado o a distancia, sin que se pierda la esencia subordinante existente en el trabajo dependiente.

Antecedentes

El teletrabajo no es una institución creada en Colombia.

- Esta forma de trabajo desde sus orígenes, fue concebida con una característica esencial, la implementación de recursos o medios informáticos que permitían un trabajo descentralizado a distancia.

- Desde diversos sistemas jurídicos como el de Estados Unidos o el de Europa, se manejaron de manera incipiente una enmarcación del teletrabajo a partir de figuras como el Telecommuting y el telework respectivamente .

- Por su parte, el sistema Español habla del e-work donde no sólo se caracteriza esta figura a partir de la distancia respecto de un lugar físico, sino que comprende conceptos como la flexibilidad en el empleo, mejor calidad de vida del empleado y ahorro en costos operacionales.

- Para gran parte de la doctrina nace en Estados Unidos aproximadamente hacia el año de 1973, cuando en algunas empresas –IBM- se permitía que los altos ejecutivos realizaran labores a distancia desde sus hogares y hoteles, logrando con esta medida dos finalidades : reducir costos y aprovechamiento del tiempo libre .

- Sistemas como el Alemán y el Austriaco implementaron proyectos de telecentros, aplicados principalmente a zonas rurales, aunque dentro de esta concepción la figura varió pues los trabajadores si estaban ubicados en un sitio, aunque alterno, dispuesto por el empleador, sumado a que en estos esquemas no había una referencia clara y directa a los medios tecnológicos .
- Estados Unidos evoluciona en su percepción de la mano de los avances tecnológicos y llega a entender el concepto de teletrabajo como aquel que opera a partir de dos características esenciales indivisibles o inseparables entre si, a saber: i) prestación de un servicio personal a distancia, y ii) con el apoyado de medios tecnológicos y de comunicaciones .

Qué es el teletrabajo

El teletrabajo o trabajo desde casa es un acuerdo de trabajo flexible que permite a un empleado, consultor, o contratista trabajar remotamente desde su domicilio o lugar elegido por él, una parte de la semana o toda la semana completa. Es también una opción para aquellos días en los que el empleado tiene que atender asuntos personales que solo le requerirán una parte reducida del día, ya que así no tendrá que pedir el día libre o cambiarlo, de modo que puede cumplir con todas sus obligaciones sin trastornos para nadie.

No obstante, el teletrabajo puede ser todo un reto, ya que para algunos empleados separar trabajo y vida personal con éxito no es fácil.

La gestión de los empleados de teletrabajo requiere un planteamiento muy concreto de lo que implica permanecer en contacto. Requiere un estilo de gestión orientado a los resultados con una buena planificación del desarrollo rendimiento de los empleados. En

general, cuando los resultados son claramente medibles, la opción de teletrabajo es bienvenida por gerentes y encargados.

Teletrabajador

Persona que desempeña actividades laborales a través de tecnologías de la información y la comunicación por fuera de la empresa a la que presta sus servicios.

Así las cosas, tanto el concepto de Teletrabajo como el de Teletrabajador se fundamentan en dos características o requisitos esenciales :

- Prestación del servicio sin requerirse la presencia física del trabajador en un sitio específico o determinado.
- Prestación del servicio mediante las TIC.

En Colombia, el teletrabajo se encuentra definido en la Ley 1221 de 2008 como:

Una forma de organización laboral, que consiste en el desempeño de actividades remuneradas o prestación de servicios a terceros utilizando como soporte las tecnologías de la información y comunicación -TIC- para el contacto entre el trabajador y la empresa, sin requerirse la presencia física del trabajador en un sitio específico de trabajo. (Artículo 2, Ley 1221 de 2008)

Teletrabajo no es una profesión, no es un call center, no es manufactura en casa, no es servicio a domicilio.

Características del teletrabajo

Más allá de la definición, el teletrabajo se entiende a partir de sus características:

1. Una actividad laboral que se lleva a cabo fuera de la organización en la cual se encuentran centralizados todos los procesos.
2. La utilización de tecnologías para facilitar la comunicación entre las partes sin necesidad de estar en un lugar físico determinado para cumplir sus funciones.
3. Un modelo organizacional diferente al tradicional que replantea las formas de comunicación interna de la organización y en consecuencia genera nuevos mecanismos de control y seguimiento a las tareas.

Modalidades del teletrabajo

En Colombia, la Ley 1221 de 2008 establece tres modalidades de teletrabajo o tipo de tele-trabajador, que responden a los espacios de ejecución del trabajo, las tareas a ejecutar y el perfil del trabajador.

Teletrabajo autónomo

Trabajadores independientes o empleados que se valen de las TIC para el desarrollo de sus tareas, ejecutándolas desde cualquier lugar elegido por ellos.

Teletrabajo suplementario

Trabajadores con contrato laboral que alternan sus tareas en distintos días de la semana entre la empresa y un lugar fuera de ella usando las TIC para dar cumplimiento. Se entiende que teletrabajan al menos dos días a la semana

Teletrabajo móvil

Trabajadores que utilizan dispositivos móviles para ejecutar sus tareas. Su actividad laboral les permite ausentarse con frecuencia de la oficina. No tienen un lugar definido para ejecutar sus tareas.

Las modalidades de trabajo flexible y a distancia han propiciado la transformación de las relaciones laborales, permitiendo a los empleados tener control sobre su tiempo y sus objetivos, y brindando a las organizaciones mayor productividad derivada del aumento en la calidad de vida de los trabajadores.

Antes	Ahora
Horarios rígidos (8am – 5pm)	Horarios flexibles de acuerdo a las necesidades del cargo y los resultados esperados
Trabajo únicamente en la sede de la organización	Trabajo desde cualquier lugar
Uso de computadores únicamente en la oficina	Dispositivos propios (BYOD)
Sistemas de monitoreo y control físicos	Evaluación por resultados

Reuniones laborales limitadas a encuentros físicos	Reuniones virtuales con participantes ilimitados
---	---

Beneficios para la organización:

- 23% aumento en la productividad
- 18% de reducción de costos en la planta física
- 63% reducción de ausentismo
- 25% reducción de retiro voluntario de empleados
- 72% preferencia de un empleo con trabajo móvil sobre otro

Las ventajas y beneficios derivados de la implementación de un modelo de teletrabajo en las organizaciones pueden entenderse desde distintos ámbitos:

Para el negocio:

- Mayor productividad equivale a mayores ingresos y mayor crecimiento del negocio.
- Costos predecibles asociados a la flexibilidad de la inversión en planta física, tecnología y recursos humanos que responderán a la demanda. A mayor demanda, crecimiento de la organización con inclusión de teletrabajadores; a menor demanda, escasos costos fijos.
- Reducción de costos fijos en planta física, mantenimiento, servicios públicos, entre otros.

Para las operaciones:

- Control y seguimiento permanente al desarrollo de las tareas programadas a través de las herramientas tecnológicas.
- Procesos descentralizados pero interconectados.

Para el área de recursos humanos:

- Mejoramiento de las condiciones del reclutamiento al poder contratar al personal más calificado sin importar su ubicación o disponibilidad de desplazamiento hacia la sede de la organización.
- Mayor índice de retención del personal capacitado.
- Equilibrio entre los espacios laborales y personales de los empleados que generan mayor calidad de vida que se traduce en mayor productividad.

Para el área de tecnología:

- Reducción del costo en adquisición de hardware y software.
- Política “BringYourOwnDevice -BYOD-” que aprovecha los dispositivos de propiedad del trabajador y no aumenta costos para la organización.
- Control total sobre los escritorios virtuales y el flujo de la información.
- Reducción del esfuerzo en mantenimiento de equipos y optimización de la capacidad de respuesta frente al crecimiento de la compañía.

Para los programas de responsabilidad social:

- Reducción de la huella de carbono al evitar el desplazamiento de los trabajadores hacia la empresa.

- Inclusión socio-laboral de población vulnerable gracias a las TIC: situación de discapacidad, aislamiento geográfico, cabezas de familia.
- Aporte al mejoramiento de la movilidad de las ciudades y reducción del tráfico asociado a las jornadas de trabajo.
- Aplicación de buenas prácticas laborales que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de los trabajadores y a su desarrollo, con la integración de los últimos avances de la tecnología y nuevas formas de trabajar.

Beneficios para los trabajadores:

Los colaboradores de las organizaciones reciben la posibilidad de trabajar en lugares distintos a su oficina como una oportunidad para mejorar su calidad de vida y aumentar su rendimiento. Entre los beneficios específicos para ellos se encuentran:

- Ahorros en tiempos por desplazamientos entre hogar y oficina.
- Ahorros en dinero derivados de la disminución de desplazamientos, tangibles en la reducción de costos de combustible o pagos de transporte público.
- Ahorros y mejoras significativas en la alimentación y la salud de los trabajadores, al consumir alimentos preparados en sus hogares.
- Mejoras en la salud al reducir el estrés derivado de los desplazamientos y los gastos asociados, además de oportunidades de incluir en la rutina diaria tiempo para el cuidado físico.
- Reducción de la huella de carbono y el impacto ambiental producido por cada trabajador durante los desplazamientos y el consumo de energía en las oficinas.

- Mejora en los lazos familiares y vecinales al tener mayor presencia física en el hogar y otros espacios de socialización.
- Optimización de las actividades personales gracias al desarrollo de habilidades para la gestión del tiempo y las tareas

Otros beneficios del teletrabajo:

Para empresas:

- Retención de empleados valiosos que necesitan flexibilidad
- Mejor actitud, compromiso y motivación de los empleados
- Uso más eficiente de los espacios
- Menos problemas de convivencia entre empleados
- Mayor productividad debido a la implantación del trabajo por objetivos
- Mayor acceso a profesionales de alto nivel
- Eliminación de control horario
- Mejora de plazos de entrega
- Posibilidad de modificar horarios de trabajo
- Facilidad de expansión geográfica
- Crecimiento sin cambios estructurales
- Mejor aprovechamiento de los puestos de trabajo, que pueden ser compartidos por distintos trabajadores.

Para los empleados:

- Horarios flexibles

- Más autonomía y control sobre sus vidas
- Aumento de la concentración
- Mayores niveles de energía
- Menor estrés
- Más oportunidades laborales
- Mayor especialización
- Más vida familiar
- Mejor integración laboral de personas con discapacidad
- Posibilidad de combinar el trabajo profesional con las tareas domésticas
- Elección personal del entorno de trabajo
- Oportunidad de mejorar en la profesión

Todos estos puntos contribuyen a una mayor productividad por parte de los empleados, lo que retroalimenta su entusiasmo y favorece a la empresa. Además, todo redundando en algo muy importante para el trabajador: una mejor calidad de vida.

Retos para la implementación

Control: Es posible hacer seguimiento a los colaboradores por cumplimiento de tareas y no de horarios.

Productividad: Un trabajador concentrado en el logro de metas definidas y disfrutando de mayor balance entre su vida laboral y personal es más productivo.

Costos: Realizar inversiones iniciales en tecnología que retornen en el mediano plazo como reducciones en costos fijos

Cultura organizacional: Se requiere gestionar el cambio de mentalidad de supervisores y colaboradores hacia una cultura más flexible, basada en la confianza, la orientación a resultados y el uso de la tecnología, que hacen más competitiva a la organización en el mercado actual.

Políticas: La legislación colombiana ya reguló el teletrabajo. Ajustar las políticas corporativas requiere una revisión en materia de horarios y cumplimiento.

Tecnológico: Las necesidades tecnológicas dependen de la proyección de cada organización, y aunque se requieren algunas inversiones y cambios en plataformas, estas se revierten en productividad y optimización de los recursos tecnológicos de las organizaciones.

Requerimientos Para El Teletrabajo

¿Qué debe tener en cuenta una organización al momento de adoptar teletrabajo?

- Gestión del cambio organizacional, compromiso y sensibilización
- Definición de la infraestructura y plataformas tecnológicas que soportarán el teletrabajo.
- Atención a la legislación vigente en materia jurídica, de riesgos laborales y de relaciones con los sindicatos.

Estadísticas del teletrabajo

- La mayoría de las fuentes afirma que el mayor índice de Teletrabajo se encuentra en los países escandinavos, algunos sostienen que en Finlandia el 17% del total de la población es Teletrabajadora.

- Otras fuentes señalan que en Estados Unidos el número de Teletrabajadores se aproxima a los 30 millones, y que en América Latina los mayores índices se encuentran en Uruguay, Argentina, Costa Rica y Brasil.
- Para el caso de Colombia, según cifras del Ministerio del Trabajo existen actualmente aproximadamente cerca de 31.533 Teletrabajadores, concentrados principalmente en Bogotá con un número cercano a los 23.485, Cali con 3012 y Medellín con 2.850.

Instrucciones Ministerio del Trabajo para el sector público

El Ministerio del Trabajo a través de su página web ha publicado una especie de lista de chequeo que debe ser observada por las Entidades del sector público que pretendan implementar esquemas de trabajo. En dicho documento se hace relación a los siguientes aspectos:

- Adopción del Teletrabajo debe ser voluntaria. Acuerdo entre las partes sin que la misma pueda ser impuesta por el empleador o el trabajador.
- La Entidad debe adoptar una Resolución para adoptar internamente el Teletrabajo, en la cual se establezca lo que concierne al proceso de selección, requisitos, gestión de los riesgos laborales, seguridad de la información, procedimiento de entrega de la información y de equipos informáticos.
- La Entidad deberá ajustar el Manual de Funciones y Competencias Laborales los requisitos que debe cumplir el funcionario que quiera acogerse a esa modalidad.
- El Departamento Administrativo de la Función Pública, -DAFP determinará los requisitos a través de un instructivo

- El Teletrabajador tiene derecho a la afiliación al Sistema Integral de Seguridad Social.
- La ARL debe acompañar a la Entidad para la prevención del riesgo en el Teletrabajo.
- Las partes en cualquier momento pueden dar por terminado la modalidad del teletrabajo.

Bibliografía:

<https://es.wikipedia.org/wiki/Teletrabajo>

<http://www.telecapacitados.tic.org.ar/>

<http://www.teletrabajo.gov.co/portal/>

http://www.urosario.edu.co/urosario_files/33/3335ab24-8bf8-45bf-bded-1c2cf0ae27cd.pdf

<http://www.gerencie.com/que-es-el-teletrabajo-definicion-y-ventajas.html>

Edu-entertainment / Entretenimiento educativo

Edu-tainment en inglés, por la composición de las palabras education y entertainment, se refiere a contenido diseñado tanto con el objetivo de educar como de entretener.

Incluye, por un lado, contenido que es principalmente educativo, pero que apela al entretenimiento de manera incidental. También incluye contenido que busca sobre todo entretener pero que a la vez tiene valor educativo.

Ha sido utilizado por diversos gobiernos alrededor del mundo para difundir información a través de la televisión, incluyendo el uso de telenovelas con el propósito de tener un impacto determinado en las opiniones y conductas de los televidentes.

Edutainment es una combinación de métodos y tipos de formación que combinan la presentación de la información educativa con elementos de entretenimiento. Su objetivo es motivar al alumno en el proceso de aprendizaje para aumentar el ratio de información retenida y la capacidad de transferencia a diferentes campos de aplicación.

Se dice que el término Edutainment lo utilizó Disney en la década de los 40, también se habla de que luego lo popularizó Robert Heyman en los 60. Desde la cultura popular se podría hablar de un ejemplo cercano a Edutainment con el programa de televisión Plaza Sésamo.

Según Aníbal de la Torre – organizador del equipo de trabajo de Educ@conTIC y experto en creación de experiencias de trabajo colaborativo en la educación – en los nuevos métodos de aprendizaje todo se simplifica muchísimo cuando se habla desde experiencias reales de éxito con la suficiente honestidad como para reconocer errores y aprender de ellos, nos trasladaba, y es que comunicar transmitiendo ilusión es complicado, sobre todo en la actualidad.

Decía Séneca que los hombres aprenden mientras enseñan y tal vez uno de los mayores placeres de la vida sea aprender divirtiéndose. Educar o formar personas es la actividad más noble y gratificante que existe; si a esto se le suman las posibilidades que lo digital ha traído, se convierte en una gran herramienta. Ilusionarse e ilusionar con esto es entonces muy fácil, dice Aníbal de la Torre. Y en este aspecto, la tecnología entra a jugar un papel muy importante.

No hay mejor forma de entenderse con un nativo digital que hablar su misma lengua y, en la actualidad, gracias a las nuevas tecnologías, las barreras desaparecen y los idiomas se

estandarizan. Aníbal de la Torre comenta al respecto que la tecnología más novedosa en educación que se está implantando en la actualidad es la humana, la que nos está permitiendo ahora más que nunca aprender de forma autónoma sin condicionantes espaciales ni temporales, colaborando con iguales y, sobre todo, expandiendo conocimiento.

¿Es entonces la solución “redsocializar” la docencia? No ha sido gratuito que haya nacido Internet en el Aula, <http://internetaula.ning.com/> una red social española que tiene como objetivo ofrecer un lugar de encuentro virtual para que cualquier docente en ejercicio pueda participar y publicar libremente, compartir experiencias y recursos, contactar y colaborar con otros docentes con similares intereses, según nos cuenta su coordinador, José Luis Cabello.

Es apresurado este proceso de digitalización y podría resultar muy moderno para los profesores habituados a la metodología tradicional. Aún muchos docentes sólo integran la ‘tecnología expositiva’ (pizarra digital, presentaciones, libro digital) que permite usar la tecnología sin alterar esencialmente su marco metodológico. Todavía muchos no asumen que la competencia digital es una de las competencias básicas del currículo, para esto se propone que haya una formación y exigencia de acreditación.

Se debe prestar atención, también, al caso de utilización de redes sociales en el proceso de aprendizaje de la infancia: en un colegio al sur de Francia, unos niños de cinco años utilizan Twitter a diario. Puede parecer una locura pero, aunque están aún aprendiendo a escribir, lo hacen a golpe de tweet, y es así como se comunican con otro colegio al otro lado del Atlántico, en Canadá.

El lazarillo de Tormes en Twitter

Unir las nuevas tecnologías con la formación es algo obligado hoy en día. Las ventajas de introducir las TIC en el aula son múltiples y, entre otras, motiva al alumnado que utiliza un entorno de ocio y comunicación para el aprendizaje. En este sentido, una iniciativa muy interesante es la llevada a cabo por el instituto Concha Méndez Cuesta de Torremolinos. (Málaga) que, en la clase de literatura de tercero de E.S.O, ha adaptado el Lazarillo de Tormes a Twitter.

Esta es una actividad innovadora para trabajar a los clásicos en el mundo actual de las tecnologías. Ha sido ideada por la profesora Aurelia Molina del IES Concha Méndez Cuesta de Torremolinos, que usa la red social Twitter para acercar a su alumnado a la literatura clásica.

E-lla misma lo cuenta así:

“La clase de 3º C de nuestro instituto, IES Concha Méndez Cuesta de Torremolinos, ha llevado a cabo la adaptación del Lazarillo de Tormes a Twitter.

La idea surgió a inicios de este curso, una vez establecidas desde el Departamento de Lengua y Literatura las lecturas que se debían leer cada trimestre. Me planteé entonces la manera de motivar al alumnado y fomentar el placer de la lectura por medio de trabajos que les resultaran interesantes y que les hicieran comprender las obras seleccionadas. Les propuse realizar tres diferentes para las obras El Cid, El Lazarillo de Tormes y Las Novelas ejemplares.

A principios de este curso, sus estudiantes crearon una revista sobre el Cid. «Después de leer el libro decidimos crear una publicación haciendo como si el Cid Campeador viviese en la actualidad, y los alumnos hicieron entrevistas a su mujer, Jimena, o al veterinario de Babieca; reflejaron en una noticia la batalla de Valencia; o inventaron anuncios sobre torneos, caballos y espadas», explica esta docente, que señala que siempre se sorprende con la creatividad que demuestran los alumnos cuando se les despierta un poco la imaginación. «Cuando hacen algo distinto, los alumnos se implican mucho más», afirma. El resultado con los dos libros ha tenido tanto éxito que ya preparan realizar una novela radiofónica, con efectos especiales sonoros, para el tercer trimestre con una de las 'Novelas Ejemplares' de Cervantes: <http://issuu.com/lenguacmc/docs/elcid?e=0>

Con el Lazarillo en primer lugar, leímos y explicamos la obra en la hora de Lengua. Posteriormente dividimos la clase en grupos, cada uno de ellos se encargó de la adaptación de cada uno de los tratados en sus cuadernos para poder trasladar el resultado a Twitter, que permite 140 caracteres en cada entrada.

Así, el primer grupo se encargó del Lazarillo y el ciego; el segundo, del Lazarillo y el clérigo; el tercero, del Lazarillo y el escudero, etc.

Al mismo tiempo, como profesora, creé en Twitter todos los personajes, de modo que se siguieran los unos a los otros para que aparecieran los diálogos en los muros de todos ellos y de manera que cada grupo no tuviera acceso a las contraseñas de las cuentas.

Una vez culminado el proceso de adaptación de la obra en los cuadernos, en la sala de informática, cada grupo trasladó su guión a Twitter, después de abrir las cuentas con las contraseñas que solo yo conozco. Obviamente, hasta que un grupo no terminaba su tratado

no podía comenzar el siguiente, por lo que el resto de la clase se dedicaba, mientras tanto, a hacer ejercicios de Lengua.

Por otra parte, entre los muchos comentarios y “retuiteos” (entre ellos la RAE, que también ha felicitado el proyecto personalmente en el correo electrónico) que obtuvo en la red el primer día de trabajo, uno de los seguidores del proyecto me proporcionó la información que buscaba para conseguir que la historia completa quedara guardada y ordenada desde el primer comentario de Lázaro en Twitter. Consiste en una aplicación llamada Storify, donde día a día vamos encajando los diálogos para que queden estructurados cronológicamente, el enlace a esta aplicación con la historia se puede ver en blog: www.lapalabramasbella.wordpress.com, donde también se puede seguir, en la sección derecha de la pantalla, el twitter del Lazarillo en tiempo real.

Por último, he de destacar la receptividad y la motivación de la clase ante estos trabajos, y lo enriquecedor que es para ellos que su esfuerzo obtenga la repercusión que está teniendo.

The image shows a screenshot of the Storify application interface. At the top, there is a search bar with the text "Rechercher des histoires" and a button "Créer une histoire". Below this, the main content area displays a collection of tweets from the user "Lazarillo de Tormes". The tweets are arranged in a vertical list, each with a profile picture, a text box, and a timestamp. The tweets are:

- "Hola, me llaman Lázaro de Tormes. Mi nacimiento tuvo lugar en el río Tormes, de ahí el nombre." (hace 3 meses)
- "Cuando tenía ocho años mi padre murió. Mi madre comenzó a tratarse con un negro, con quien tuvo un hijo." (hace 3 meses)
- "Hoy @ciegoiescmc ha venido al mesón y me ha pedido a mi madre, pensando que yo podría servir para guiarle." (hace 3 meses)
- "Hemos permanecido varios días en Salamanca, pero mi amo dice que está sacando buenas ganancias, así que nos vamos a ir." (hace 3 meses)

On the right side of the interface, there is a profile card for "Lazarilloiescmc" with a bio: "Soy Lázaro de Tormes, actualmente prisionero en Toledo". Below the bio, there are statistics: "1 histoire", "3 abonnés", and "1 abonnement". A green button labeled "+ S'abonner" is visible. At the bottom right, there is a table showing the number of views for different sources:

Nombre total de vues		173
storify.com		171
autre		2

Posteriormente la RAE se ha hecho eco de la iniciativa del IES Concha Méndez Cuesta, que pretende acercar la novela anónima a los alumnos de ESO

El Lazarillo cabe en 104 'tweets'

Aurelia asegura que siempre ha intentado innovar para despertar el interés del alumnado por lecturas obligatorias que a veces pueden resultar «algo espesas». *«Los trabajos de evaluación no son motivadores, y pensé que había que encontrar estrategias más actuales para hacerlo atractivo»*, señala.

En Twitter, el Lázaro de los alumnos del IES Concha Méndez Cuesta finaliza su historia: «Al final, ignoré todos los rumores porque al fin y al cabo tengo casa y comida». O lo que es lo mismo, que no hay mal que por bien no venga. En el caso de las redes sociales, que tanta guerra suelen dar a padres y educadores, se ha convertido en esta ocasión en la mejor estrategia para enseñar con el hashtag #Lazarilloiescmc.

Tragapalabras

Tragapalabras es la tímida mascota de una clase de primaria del Colegio Sagrada Familia de Madrid. Este peculiar monstruito se alimenta de palabras cada vez más largas y complicadas, ayudando a mejorar la competencia lecto-escritora de los más pequeños. En palabras de Ana Municio, artífice de la idea, “el misterio y la ilusión por la mascota motiva a los alumnos de tal manera que llegan a ‘verle asomar por el agujero dibujado en el corcho. Cuando ya tienen la suficiente confianza, Tragapalabras da el salto al blog y se presenta con un sencillo y divertido vídeo. Y, un poco más tarde, se llega incluso a materializar en forma de peluche, del cual cuidan los alumnos y alimentan con palabras y más palabras que deben escribir en su libro de recetas.

<http://safatragapalabras.blogspot.com.co/p/ocio-en-madrid.html>

TheWarhol Art

La aplicación TheWarhol Art para dispositivos móviles permite ver detrás de las cámaras las mejores obras de Andy Warhol.

<http://www.warhol.org/connect/mobile/>

Por otro lado, **Hackerteen** se presenta como un proyecto educativo de seguridad informática para que los adolescentes aprendan cómo proteger a las empresas mientras reducen el tiempo dedicado a los juegos de ordenador

<http://www.hackerteen.com/>

En **Kidzania** “los niños pueden hacer cosas asombrosas cuando se les da la oportunidad”, aprenden a sentirse como un adulto a la vez que asumen el rol de éstos.

<https://es.wikipedia.org/wiki/KidZania>

También hay webs y más webs enfocadas al Edutainment, además de canales de YouTube con gran contenido educativo de entretenimiento para su uso dentro o fuera del aula. Incluso centros docentes como TheKhanAcademy, que pone a disposición de los internautas más de 3.000 vídeos de muy diversas temáticas (historia, aritmética, física, finanzas...) para una enseñanza marcada por el propio ritmo del usuario.

Showmans como Bill Nye ‘theScienceGuy’, que enseñaba en cada uno de sus 100 episodios un tema diferente sobre ciencia y que consiguió millones de seguidores (de

hecho, aún es frecuentemente utilizado en la docencia), son casos de éxito mundiales cuando hablamos de Edutainment.

Tipos de edutainment

Aunque este término ya tenga más de 60 años de antigüedad, se encuentran pocas fuentes de información sobre el tema. La mayoría de las fuentes son de carácter científico, entre ellas está el concepto negativo de algunos profesores del MIT que consideran inútil el edutainment y por su parte proponen un concepto diferente: **playfulllearning**.

1. Educación para niños: es el tipo de edutainment más cercano al término “playfulllearning” no se trata de premiar el aprendizaje sino más bien incluirlo en un contexto que sea divertido para el niño.

2. Gamificación: Con la gamificación se quiere premiar al alumno en el proceso de aprendizaje.

3. Combinar formación con una experiencia única

El edutainment es posiblemente el próximo formato de formación no universitaria del futuro. No es suficiente aprender, es necesario el entretenimiento mientras tanto

PlayfullLearning

Al respecto MitchelResnick del MIT Media Laboratory dice:

He descubierto que las mejores experiencias de aprendizaje se dan cuando las personas están enganchadas en actividades que disfrutan y les interesan. Basado en

esta idea he ayudado a desarrollar nuevas herramientas que le brindan a los niños oportunidad de aprender al mismo tiempo que juegan, y jugar mientras aprenden.

Tengo problemas con la palabra edutainment en sí misma. Cuando la gente piensa sobre “*educación*” y “*entretenimiento*”, tiende a pensar que son servicios que alguien provee para tí. Estudios, directores y actores te brindan entretenimiento; escuelas y maestros te brindan educación. Las nuevas compañías de edutainment tratan de brindarte ambos. En todos los casos tú eres visto como un receptor pasivo. Esa es una visión distorsionada. De hecho, tú estás dispuesto a aprender y disfrutar más si estás comprometido como un participante activo y no como un receptor pasivo.

Entonces prefiero concentrarme en “*jugar*” y “*aprender*”, (cosas que haces) que en “*entretenimiento*” y “*educación*”, (cosas que alguien te ofrece). Mi preferencia es por “*aprender jugando*” (playfullearning), más que por “edutainment”. Puede parecer un cambio insignificante, pero las palabras que usamos pueden hacer una gran diferencia en cómo pensamos y lo que hacemos.

Medios que mueven: Entretenimiento educativo para el cambio social.

Los procesos de comunicación pueden ser utilizados para catalizar cambios en las normas sociales y en las actitudes colectivas, abriendo espacios al diálogo en las esferas públicas a través de los medios masivos de comunicación y en las esferas privadas, mediante procesos de comunicación interpersonal.

Las estrategias de Entretenimiento Educativo (EE) no son soluciones mágicas para los problemas de desarrollo, pero se reconocen como una estrategia efectiva de la comunicación para el cambio social.

Según Thomas Tufte:

Se conoce como “Entretenimiento Educativo” al uso de formatos de entretenimiento como práctica comunicativa, diseñados estratégicamente para comunicar sobre aspectos relacionados al cambio social, en un modo y con una finalidad que puede ir desde el simple cambio de comportamiento individual definido por las teorías del mercado social, hasta la articulación de iniciativas innovadoras y desde las bases para cambio social.

¿Por qué son efectivas las estrategias de EE?

La posibilidad de estar presente en medios masivos. El efecto poderoso y atractivo de la ficción, y en general de las historias presentadas en formato dramático, son especialmente útiles para representar realidades, desarticular situaciones y problemas sociales complejos, transmitir mensajes y modelar comportamientos que animen a las personas a participar en procesos de cambio en sus vidas cotidianas y en su comunidad.

De-construyendo y reconstruyendo: Para que ocurra el cambio social hay que identificar el problema, luego de-construido y posteriormente reconstruido de una manera más justa.

El cambio social comienza con el cambio personal y cada persona está conformada por diferentes condiciones sociales.

Estrategias

Ponerles un rostro humano a las problemáticas sociales: la gente se conecta más con historias de vida que con ideas o conceptos abstractos.

Llegas a lugares donde otros medios no llegan.

Bibliografía:

<https://prezi.com/unhpcjxupgi/medios-que-mueven-entretenimiento-educativo-para-el-cambio/>

<https://llk.media.mit.edu/papers/edutainment.pdf>

<https://www.territoriocreativo.es/etc/2012/06/no-me-eduques-ni-me-entretengas-haz-ambas-a-la-vez-el-edutainment.html>

<http://recursostic.educacion.es/buenaspracticass20/web/es/difundiendo-buenas-practicass/751-qel-lazarillo-de-tormesq-en-twitter>

<http://www.marketingguerrilla.es/que-es-el-edutainment/>

<https://llk.media.mit.edu/papers/edutainment.pdf>

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187109000704>

<https://www.colombiadigital.net/actualidad/articulos-informativos/item/1567-diversion-entretenimiento-y-educacion.html> Ejemplos

<http://recursostic.educacion.es/buenaspracticass20/web/es/difundiendo-buenas-practicass/751-qel-lazarillo-de-tormesq-en-twitter>

<http://www.diariosur.es/v/20120428/malaga/lazarillo-cabe-tweets-20120428.html>

<https://comunicacionyotrashierbas.wordpress.com/2012/06/18/el-lazarillo-de-tormes-tambien-tuitea/>

<https://llk.media.mit.edu/papers/edutainment.pdf>

<http://safatragapalabras.blogspot.com.co/p/ocio-en-madrid.html>

<http://www.warhol.org/connect/mobile/>

<https://es.wikipedia.org/wiki/KidZania>

<http://www.hackerteen.com/>

Startups

Este término, utilizado actualmente de manera constante en el mundo empresarial, se relaciona con empresas emergentes que tienen una fuerte relación laboral con la tecnología. Se trata de negocios con ideas innovadoras, que sobresalgan en el mercado apoyadas por las nuevas tecnologías.

Las empresas tecnológicas y de Internet tienen asociados unos costes de desarrollo menores que empresas de otros ámbitos. Esto hace que las necesidades de financiación para su puesta en marcha sean sensiblemente inferiores, lo que facilita otro aspecto clave mencionado anteriormente: su crecimiento en el medio y largo plazo.

La gran mayoría de startups no utilizan fuentes de financiación tradicionales como pueden ser créditos de bancos y otros vehículos similares, optando por capital aportado por

inversores a cambio de un porcentaje de la empresa en aquellos casos en los que la startup no cuente con un modelo de negocio de sus primeros meses de vida.

La tipología de inversores en el mundo del emprendimiento es muy amplia y va desde los FFF (friends, family y fools), que suelen ser claves en los primeros años de vida, hasta el Venture Capital o PrivateEquity que aportan fondos en etapas más avanzadas.

Uno de los aspectos claves de estas compañías consiste en la organización humana que llevan a cabo los socios de ellas. Al contrario de otras empresas típicamente capitalistas, la startup cuenta con varios profesionales especializados cada uno en su sector (producción, marketing, investigación, etc.) y con una capacidad muy grande de cambio y adaptación al mercado.

¿Por qué son importantes?

Cada startup está respaldada por una idea que busca simplificar procesos y trabajos complicados, con el objetivo de que el mercado tenga una experiencia de uso simplificada y fácil.

Generalmente son negocios que quieren innovar, desarrollar tecnologías y diseñar procesos web. Principalmente, son empresas de capital-riesgo.

No todo el mundo debe o tiene la oportunidad de trabajar en grandes empresas, y ese es el grado de importancia que tiene una startup.

Ejemplos de startups existen muchos, tanto a nivel internacional como a nivel español. Google, Twitter, Facebook comenzaron siendo startups y con el paso de los años se han convertido en gigantes empresariales con cientos de empleados y un número importante de

ingresos y beneficios. Un debate que suele asociarse con este concepto es el momento en el que una startup deja de serlo y pasa a convertirse en una empresa al uso.

En general las startups presentan un modelo de negocio escalable. Dicha apreciación es importante porque existen muchos ejemplos de startups que nacen sin un modelo de negocio y que incluso son vendidas antes de encontrar uno.

Startups e inversores

Al tratarse de negocios pequeños pero con un potencial enorme, las startups con éxito atraen a muchos inversores particulares que colocan capital propio de forma directa en ese negocio que ellos creen que puede prosperar. Esos individuos son conocidos como "Business Angels", o inversores ángeles en español, y es frecuente que obtengan por su dinero una parte de la empresa en forma de acciones o participaciones, con la idea de que en el futuro crezca exponencialmente.

Los *Business Angels* normalmente invierten cantidades pequeñas de dinero en distintas startups, con la esperanza de que alguna de ellas sea un "boom" y les hagan rentabilizar al máximo su inversión.

El caso más conocido por todos es el de Instagram, que fue comprada por Facebook hace un año aproximadamente por más de 700 millones de dólares. Instagram "no tenía (ni tiene) un modelo de negocio" y sin embargo Mark Zuckerberg decidió desprenderse de unos cuantos millones para hacerse con ella. ¿Por qué? Por las posibilidades de crecimiento que la empresa de Kevin Systrom presentaba en esos momentos.

Con respecto al modelo de negocio de las startups es importante apuntar que un buen número terminan siendo vendidas a otras empresas más grandes. Es lo que se conoce con el nombre de exit.

Seguramente has oído el término startup y te estas preguntando ¿a qué se refiere esta tendencia que está tomando tanta importancia en la actualidad?

Bibliografía

<http://www.elblogsalmon.com/conceptos-de-economia/que-es-una-startup>

<https://es.shopify.com/blog/14934065-hablemos-sobre-startups-que-son-sus-caracteristicas-e-importancia>

http://comohacerpara.com/que-es-una-startup-y-como-funciona_7683t.html

https://cdn.shopify.com/s/files/1/0229/0839/files/INFOGRAFIA_13_CHARACTERISTICA_S_CLAVE_DE_UNA_START-UP_1.jpg?2311

http://otd.harvard.edu/upload/files/OTD_Startup_Guide.pdf

VI. Resultados

Introducción

“El Instituto Distrital para la protección de la niñez y la juventud, IDIPRON, tiene como apuesta promover la garantía del goce efectivo de los derechos de niños, niñas y jóvenes habitantes de Bogotá, respetando y fortaleciendo su autonomía y su libertad.” (Sanchez, 2014)

Una condición fundamental para que el goce efectivo de los derechos de todo ser humano se haga realidad, es la educación. Y, ésta suele tener, en todas las sociedades, al menos dos condiciones o preceptos fundamentales:

1. Servir para que la persona tenga a su alcance los conocimientos producidos por la especie para enfrentar todas las contingencias de su existencia como ser humano e, incluso, producir nuevos conocimientos que contribuyan al mejoramiento de la vida.
2. Que toda persona pueda ser participe y constructor de una sociedad en la cual no se vea compelido a rescindir ninguno de sus derechos fundamentales, al tenor de lo consagrado en la Constitución Política de 1991.

En una reciente publicación, Carlos Edo. Maldonado terciando en el debate sobre la jerarquización de los saberes, hace un planteamiento retador:

Digámoslo abiertamente, sostener que hay -habría o hubo- conocimientos mejores que otros; por ejemplo, mas rigurosos, preferible o exactos – como se prefiera- que otros, no es sino la expresión abstracta que esconde una idea que es ética y

políticamente inaceptable: existen entonces unos seres humanos mejores que otros – o preferibles que otros. Notablemente aquellos que justamente poseen o dominan o conocen esos conocimientos llamados mejores o más excelsos. Y quienes no, son o serían de un rango menor. Como se aprecia estamos ante una expresión abstracta que esconde y afirma a la vez, discriminación, exclusión e incluso violencia. (Maldonado, 2016, pág. 16).

Se puede pensar que en esto consiste el meollo del asunto que tratamos. Hemos menospreciado las ciencias sociales y humanas que, como afirma Maldonado:

Nos enseñan como vivir; esto es, tanto como hemos vivido, cómo vivimos y como podríamos vivir. La complejidad estriba en el hecho de que nos hemos olvidado de como vivir. Todo parece indicar que ya no sabemos como hacerlo. Las crisis alrededor del mundo –sistémicas y sistemáticas-, así parecen evidenciarlo.(p. 18)

Ese menosprecio por las ciencias sociales y humanas ha llegado a un punto crítico de desconocimiento. Hoy se nos impone, desde las instancias que gobiernan la economía a nivel mundial que tales ciencias deben desaparecer del currículo. Eso es, lo que la OCDE exige hoy a los gobiernos que se le subordinan.

¿Cómo podrán, entonces, nuestros pueblos sostener su legítima aspiración a llevar una vida humana buena, si se nos impone el desconocimiento de lo que ha sido el devenir de esa aspiración?

La convivencia: ¿Qué es? ¿Cómo puede alcanzarse?

Si asumimos que el objeto del convenio en referencia es *“Fortalecer la política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., en materia de convivencia e inclusión digital, mediante un programa de formación y capacitación en TIC y software libre para jóvenes.”*; entonces, una pregunta obligada es por lo que es la convivencia y cómo podría lograrse. Y, estamos hablando concretamente, de convivencia entre y con los jóvenes, dicho de modo más preciso: “población juvenil en riesgo de delincuencia”, jóvenes, algunos de los cuales son o han sido infractores, han estado o están transgrediendo la ley de diferentes maneras, aun cuando algunos o muchos de ellos hacen permanentes esfuerzos por superar esa condición.

Y, ¿cómo es que se han puesto en esa condición y se sostienen en ella, a pesar del riesgo que les significa y, a pesar también, que de acuerdo a lo que muchas veces manifiestan en términos de corregir, reinciden en la transgresión?

Este tipo de preguntas nos advierte que resolver el problema de la disposición a la convivencialidad, como diría (Ilich), no es cuestión de simple voluntarismo, no es un asunto de querer o no querer, porque mucha gente podría decir que quiere, pensando más en su propia seguridad que en esos jóvenes que viven en condiciones de exclusión y segregación y, por lo tanto, de alta vulnerabilidad. No se trata de si los jóvenes, en este caso, quieren convivir en paz con el resto de la sociedad, ni se trata, tampoco, de entender el convivir como la adscripción incondicional a un orden de cosas, simplemente porque es el orden legalmente establecido.

Y, desde la pedagogía podríamos concluir que no es un asunto de obediencias, de sometimiento de los menores al mandato de los mayores, ni de un asentimiento ciego de lo que -existe.

En este propósito de hacer de la herramienta, las TIC, un medio para la convivencia es conveniente tener presente que, como dice Illich:

Una sociedad convivencial es la que permite a todos sus miembros la acción más autónoma y creativa, con ayuda de las herramientas menos controlables por los demás. La productividad se conjuga en términos de tener, la convivencialidad en términos de ser.

La idea de base es la construcción de una sociedad en la cual las herramientas dadas para vivir en ella no impidan el ejercicio de la libertad personal. “Esta empresa colectiva limitaría las dimensiones de las herramientas, a fin de defender valores esenciales que yo llamaría: supervivencia, equidad, autonomía creadora (...) Estos valores son el fundamento de toda estructura convivencial, aun cuando las leyes, las costumbres y las instituciones varíen de una cultura a otra. Cada uno de estos valores limita a su manera la herramienta. La supervivencia es condición necesaria, pero no suficiente, para la equidad: se puede sobrevivir en prisión. La equidad en la distribución de los productos industriales es condición necesaria, pero no suficiente, de una producción convivencial: uno puede convertirse igualmente en esclavo de la instrumentación. La autonomía, como poder de control sobre la energía, engloba los dos primeros valores citados, y define el trabajo convivencial. (Hornedo, Ivan Illich. Hacia una sociedad convivencial, 2011)

En el estudio que nos ocupa, las TIC son una herramienta, que sirve a los seres humanos para devenir en sujetos sociales activos que invisten al mundo con sus sentidos, o, que le conforman una imagen de sí. Todo depende del tipo de relación que construimos con ellas y, si ellas son herramientas manejables o manipulables; es decir, si son simples transductoras de la energía metabólica generada por las extremidades del hombre, o, si son movidas, por lo menos en parte, por energía exterior a la del cuerpo humano y que la puede exceder.

La herramienta es convivencial en la medida en que cada uno puede utilizarla sin dificultad, tan frecuentemente como se desee y para los fines que uno mismo determine. El uso que cada cual haga de ella no restringe la libertad del otro para hacer lo mismo. Nadie necesita de un diploma para tener el derecho de usarla a voluntad. Su existencia no implica ninguna obligación de usarla. Entre el hombre y el mundo ella es una conductora de sentido, una traductora de intencionalidad.

(Hornedo, Ivan Illich. Hacia una sociedad convivencial, 2011)

¿Qué tipo de herramienta constituyen, entonces, las TIC?, ¿qué tan convivenciales pueden ser como tales? Una respuesta depende mucho de su uso. La persona que se vuelve adicta a los computadores, p. ej, y pierde, por ello, posibilidades de intercambios directos, hace del recurso inmoderado a una herramienta que es convivencial por esencia, un uso erróneo que podría producir el efecto contrario.

Como se expresó antes, parece muy claro y admitido que la lucha por la convivencia social y ciudadana exige la lucha contra las condiciones sociales, económicas y culturales que están en la base de la segregación. Sin embargo, que el gobierno de la ciudad así lo

quiera y una buena parte de los ciudadanos con él, no significa que ese sea el deseo de todos; e, incluso, muchos de los que desean que se superen esas condiciones no podrían decir que son conscientes de todo lo que habría que hacer para que ello fuese así.

Lo que parece más cierto es que existe un inconsciente colectivo, de toda la sociedad y de los diversos grupos que la conforman, que alimenta o se opone a la convivencia, en el sentido más pleno de la expresión. Una acción determinante estaría en que, desde ese inconsciente colectivo, se establezcan como un acuerdo tácito, pero reconocido y defendido, unas reglas de convivencia que conciten el interés de todos o, al menos, de los más. Y, el sólo hecho de que rehusemos mirarnos, indagarnos a nosotros mismos con la debida profundidad, es desvelador de las contradicciones en que incurrimos al respecto.

Los sujetos de este proceso

Establecer quienes son los sujetos que se hacen partícipes del proceso pedagógico y cuáles pueden ser sus reales intereses, resulta fundamental para buscar el acierto del estudio en cuestión. Ello, porque no existe una pedagogía neutra, ni siquiera una educación. La pedagogía sirve a la educación en tanto estén claros y sean acertados sus propósitos. Y ya, en este punto estamos tomando una opción que es eminentemente política. Por ello, decía el educador y legislador venezolano Luís Beltrán Prieto Figueroa que:

Cuando se educa un niño, la educación que se le suministra no lo prepara únicamente para su beneficio personal, sino que recibe una capacitación para servir en una determinada forma a la colectividad. La educación no se refiere al hoy transitorio, sino que mira al porvenir. La formación educacional responde a un concepto general del ciudadano que el Estado se forja, a un tipo humano nacional de

determinadas características, que es el tipo deseable del buen ciudadano. Al Estado le interesa que los ciudadanos tengan determinadas virtudes y no adquieran ciertos vicios, porque los vicios repercuten desfavorablemente dentro de la colectividad, y, en cambio, las virtudes contribuyen al progreso colectivo. (Prieto Figueroa, 2008, pág. 10).

En la Constitución francesa, de 1789, se considera que ello es un principio esencial de la administración del Estado, luego adoptado por la mayoría de los países para *“impedir que criterios individuales y de grupos pudieran torcer la orientación solidaria y desvirtuar los principios de libertad, igualdad y fraternidad que inspiraron la revolución.”*

En nuestra Constitución Política de 1991, (Art. 67) es claro que no se define, de manera explícita que la educación sea una función eminentemente política, ni mucho menos pública, sino que esta se considera “un servicio público que tiene una función social.” Algunos consideramos que en ese aspecto prevaleció una idea que denota una recortada comprensión de los alcances que puede tener un texto constitucional y que, en razón de ello, se favoreció el interés privado por encima del interés general. En esto, como en otros aspectos, p. ej., lo relativo al Título XII: “Del régimen económico y de la Hacienda Pública”, nuestra Constitución sostiene y/o establece privilegios que son y han sido causales de injusticias que prevalecen en la organización y el desarrollo de la vida social. Y, por no impedir, taxativamente, el favorecimiento del interés privado contra el interés general, nuestra Constitución carece de una orientación solidaria, lo cual desvirtúa los principios de libertad, igualdad y fraternidad que inspiraron la revolución francesa y, por lo cual, hoy se impone una sombra de duda sobre los alcances que, en términos de paz,

puedan llegar a tener, realmente, los acuerdos que se firmen con las insurgencias, si es que esto sucede.

Lo antes señalado determina, en buena medida, un marco de posibilidades para asegurar la continuidad y eventual cualificación del proyecto que se realiza con “jóvenes en riesgo de calle y delincuencia”, como concreción de su apuesta educativa que parte de considerar las especificidades de la población participante en cuanto sujetos de derechos y sujetos de saber.

Los jóvenes del IDIPRON:

Una caracterización asignada a los jóvenes de Idipron, quizás buscando tipologizarlos apropiadamente fue la de trapequista:

Son diversas las formas como se entiende el término trapequista en el Instituto. Para algunos, éste se empezó a utilizar para referirse a los jóvenes de barrios populares, quienes presumiblemente pertenecían o se relacionaban con pandillas; en este marco, se creía que se podía evitar su estigmatización, dado que su vinculación con la delincuencia no era ni clara ni directa, nombrándolos trapequistas y no pandilleros. Para otros, el trapequista era un joven vinculado a grupos locales grandes, cohesionados, violentos, que cometían actos delictivos, tenían muchos enemigos y generaban temor en los residentes de los barrios; en este caso, no se presumía, sino que se asumía al trapequista como pandillero. Entre tanto, algunos señalan que el término trapequista estaba más asociado a la idea del pre-pandillero, planteando con una mirada determinista, que, dadas unas características personales, tipos de

conductas, relaciones y condiciones sociales, ciertos jóvenes tenían una mayor probabilidad de ser habitantes de calle o pandilleros.

Como se explicó antes, también existe la versión de que el término trapequista hacía alusión al joven que caminaba sobre una cuerda floja entre ser pandillero y ser habitante de calle. Se trataba de una persona peligrosa y agresiva, que solía ser parte de grupos grandes cuyas jerarquías estaban claramente definidas. En esta misma vía, se relacionaba al trapequista con la figura geométrica del trapecio, dibujando una metáfora entre cada uno de sus lados y las diferentes problemáticas que se presentan en la vida de un joven.

El primer perfil del trapequista fue definido cuando se creó el programa, instaurando características visuales que permitirían identificar a los jóvenes trapequistas en los barrios: usar gorra, camisetas grandes tipo fútbol americano, tenis con lengua levantada y cordones desamarrados y pantalones anchos. Inicialmente, se permitía el ingreso de jóvenes entre 16 y 18 años, que no estudiaran y que estuvieran en una situación de riesgo relacionada con el consumo de sustancias psicoactivas, problemas familiares, prácticas delectivas, participación en parches y pasar mucho tiempo en la calle. Con el tiempo, el rango de edad se modificó varias veces: primero de 15 a 18 años, luego de 14 a 19 años para ajustarse a los criterios institucionales de la Ley de Juventud (Ley 375 de 1997). Buscando cumplir con este último parámetro y teniendo en cuenta que en el Instituto se había establecido que los jóvenes debían asistir a un Trapecio durante mínimo seis meses para tener un proceso exitoso, por norma interna en los barrios sólo se buscaban personas hasta los 25 años y 6 meses de edad. (Sánchez, 2014)

Carolina Rodríguez, en su tesis de maestría y desde su condición de participante del Idipron, hace interesantes consideraciones que nos dan otras luces sobre la población destinataria del Estudio”(pp. 93 y ss.) que contribuyen a construir una representación de lo que en este trabajo hemos llamado “Jóvenes en riesgo de calle y delincuencia”. Ella destaca los siguientes elementos:

El paso por el Idipron puede ser de un solo día, algunas semanas, meses y hasta años. Estas trayectorias están grabadas por un ir y venir constante. Yo, después de un año de interactuar en un mismo escenario institucional –UPI- me encuentro con rostros que se mantienen y otros que regresan. De otro lado, en los territorios también se gestan procesos donde la vinculación al Instituto está mediada por el habitar barrios a partir de las lógicas de la vida de las y los jóvenes; por supuesto allí también unas van , otras regresan y a otras nunca se les vuelve a ver.

Los cuerpos femeninos callejeros que llegan al Idipron, por lo general, han pasado ya por otras instituciones. Son comunes relatos en el ICBF, en centros del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA) –El Redentor o Semillas- ,así como en hospitales mentales, fundaciones de rehabilitación o ministerios cristianos; para estos cuerpos no existen diferencias entre las entidades públicas y las organizaciones privadas. Incluso, algunos jóvenes y sus familias ven al “Idipron” como una fundación, no como una entidad estatal, y esto en términos de imaginarios y reproducción de discursos plantea obstáculos frente a la exigibilidad de derechos, así como profundiza la lógica asistencialista, algunas se ocupan afirmando que “uno no aprovecha la oportunidad porque acá le dan a uno todo” (Diario de campo,

marzo, 2013). No se observa una postura que establezca la responsabilidad del Estado de proteger y garantizar sus derechos.

Idipron es un “programa de puertas abiertas” donde se puede “pedir puerta” (ingreso) cada vez que se necesite. Sin embargo, distinguir entre una ayuda inmediata y un proceso de integración social fue uno de los temas más complejos de indagar. Frente a lo anterior, presentamos algunos relatos en términos de corto, mediano y largo plazo:

“Cuando ya llevo en la calle sin poderme bañar, con hambre y cansada, vengo acá a Luna Park y siempre me reciben.” (Diario de campo, mayo 2013)

“A mi me gusta venir, hacer el proceso y internarme por ahí unos tres meses donde cojo otra vez carnita y salgo bien mami (bonita) otra vez.” (Diario de campo, Agosto 2013).

“Estoy aquí porque me cansé... porque quiero cambiar y quiero recuperar a mis hijas, ojalá lo logre porque ya lo he intentado tres veces y siempre caigo al mismo hueco, cada recaída es peor.” (Diario de campo, abril 2013).

“Me veo en el futuro cambiada. Otra persona.” (Ortega, 2014, 17 de abril)

“Llevo un año acá, pero tengo miedo de salir, no quiero volver a mi casa. Yo tengo este convenio ahora con el Idipron y así me gano la plata, pero ¿Cuándo se acabe qué? Le he pedido a los profes que me ayuden a conseguir un trabajo a ver si puedo irme más tranquila.” (Diario de campo, Diciembre, 2013)

Aunque han sido pocas las historias que permiten ubicar hoy a las niñas y a las jóvenes en otras condiciones de vida, debo destacar la finalización del proceso de internado de algunas chicas, la promoción de estudio de primaria y secundaria, la vinculación laboral a convenios entre Idipron y otras entidades distritales, así como la aprobación y financiación de dos proyectos juveniles en la localidad de Usme.

En otros casos, la situación de las chicas ha empeorado con hechos como la vinculación a redes de prostitución y explotación sexual, embarazos producto de violencia sexual, aumento del consumo de bazuco y pegante, privación de la libertad en instituciones del SRPA o en la cárcel del Buen Pastor.

Pensar en la permanencia implica pensar en el seguimiento que – en términos institucionales- se hace a las personas que llegan o pasan por el Idipron. “Es necesario indagar sobre las motivaciones de ingreso, permanencia y salida de los diferentes programas del Instituto, desarrollados tanto en los territorios como en las UPI, así como indicar si los procesos están respondiendo a la misión institucional de garantizar el goce efectivo de derechos de niñas, niños y jóvenes de la ciudad.

(Rodríguez L., 2014, págs. 93-94)

Los y las educadoras del IDIPRON

Son, en lo fundamental, profesionales del campo de las ciencias sociales, incluidos licenciados en educación, pero también, matemáticos, físicos, tecnólogos, artistas; en fin, profesionales inquietos que un día se cruzaron por el Idipron o éste se les cruzó en la presencia de alguien vinculado con el instituto.

Los educadores de IDIPRON constituyen un equipo pluridisciplinario y, eso, si implica alguna dificultad, también trae sus ventajas. El asunto es que sepamos reconocer y valorar el saber de cada cual y que cada cual se comprometa con hacer su aporte. No basta, entonces que el equipo sea pluridisciplinario, sino, que debe ser, también, interdisciplinario y, ojalá, tras-disciplinario; es decir, un equipo que pueda ir a través de las disciplinas, buscando integraciones en función de un dialogo abierto con todos – docentes y educandos-. Y, eso supone mucho trabajo en equipo. Y, por supuesto, trabajar en equipo implica, antes que pretender que me escuchen siempre, interesarme por lo que dice o trata de decir el otro, la otra que, puede ser mi colega maestro, maestra o mi estudiante, sea niño, joven o adulto, o, por qué no tenerlos en cuenta, al padre o la madre de mí estudiante y hasta los demás trabajadores de la institución.

¿Volver a la escuela?

No todos los jóvenes que pasan por el Idipron están interesados en regresar a la Escuela, pero los que si lo están encuentran en el Instituto una oportunidad para retomar y concluir sus estudios, sin que sea la dejación del consumo una condición insalvable, como tampoco lo es, demostrar un “dominio” de lo curricular que se tasa en calificaciones que determinan su aprobación. Se trabaja en pro de que los y las jóvenes, por lo menos, disminuyan su consumo, lo puedan controlar; pero, ello no es condición sine qua non, para tener la opción de terminar su formación secundaria o recibir formación para el trabajo.

Por supuesto que una población con tales características, como ser “jóvenes en riesgo de calle y delincuencia”, que ha abandonado sus estudios regulares de primaria o bachillerato, y que encontrándose en condición de extra edad, no tienen otra posibilidad para continuar

hacia un proceso de formación para el trabajo o de profesionalización, si no transitan por procesos diferentes de los regulares de la escolarización. En este caso, lo que entra a jugar es el mundo de la vida, porque es allí, en ese mundo, donde estos jóvenes demuestran poseer los saberes fundamentales para enfrentarla con acierto; y, es desde allí, por supuesto, desde donde preferentemente emergen, quienes podrán orientar con acierto sus procesos de formación..

¿Hasta dónde la escolaridad?

Los grandes pedagogos que conocemos, de todas las épocas, han bebido en todo el campo de las ciencias sociales y/o humanas²⁰, pero también, en las otras ciencias. Se trata, en todo caso, de desamurallar la educación y llevarla hacia nuevos paisajes educativos como sugiere el título de un escrito de Denise Najmanovich en el cual nos dice que:

No existe una entidad homogénea, universal y definida llamada “educación”.

Nuestro mundo humano, nos ofrece un despliegue de preguntas, saberes, experiencias, actividades, creencias, prácticas y teorías sobre el enseñar y el aprender. Cada sociedad ha inventado dispositivos que permiten guardar la memoria cultural y generar un marco universal introduciendo a los niños y jóvenes en la tradición común.

Sabiendo que siempre estamos viendo a través de un sistema de focalización que destaca algunos rasgos muy generales y deja otros en la penumbra o en la sombra, los abordajes de la complejidad expanden, multiplican, utilizan, diversifican las perspectivas, las modalidades de producción de sentido, los modos de interacción de

²⁰Véase, p. ej.: Nietzsche, Friedrich: “Sobre el porvenir de nuestras escuelas”.

manera que insuflan sentido y desachatan los mundos planos de la visión analítica positivista.

Las consideraciones de Najmanovich nos invitan a preguntarnos sobre la pertinencia que pueden tener o no tener los esfuerzos que se hacen desde el orden económico global a través de agencias como la OCDE, para imponer concepciones y/o esquemas respecto de lo que debería ser la educación en todos los países, como si todos ellos fuesen uno. Son consideraciones que, sin duda, van en contravía de lo que el conocimiento de lo humano nos exige tener presente para el reconocimiento y afirmación de los derechos humanos, cuando hablamos de sujeto situado y diferenciado. Pero en el orden global que se nos impone, esto no puede ser más que un enunciado exótico o rimbombante de algo que, con todo y su veracidad, solo podemos llevar hasta el punto de la enunciación. ¿Acaso podemos demostrar que aceptar eso, como un hecho, va a cambiar significativamente nuestra práctica como educadores, cuando hay de por medio tantas otras cosas que lo impedirían? Cuando lo miramos en su significación y tenemos que reconocer que simplemente ha sido algo tan natural como ignorado, - o, ignorado, precisamente por lo natural-, que debería asumirse, como el entender que todos y todas somos iguales. Sin embargo, lo común es contradecir ese principio de la condición humana, que supone desconocer la igualdad en la diversidad.

El objetivo de la educación en la modernidad ha sido disciplinar la subjetividad para que no “infecte” con sus deformaciones, la imagen canónica aceptada del mundo. El espacio relacional ha estado embebido del espíritu disciplinario, el estilo comunicacional adoptó una forma radial, con el centro en el maestro, y dirigido desde éste hacia el mundo. (Najmanovich D. , 2016)

Criterios y condiciones que determinan la política pública

¿Cuáles deben ser los criterios y las condiciones que determinen las políticas públicas de formación y capacitación técnica en el uso de las TIC para jóvenes en condiciones de alta marginalidad y exclusión social?

Como ya hemos tenido la posibilidad de exponerlo en una reunión realizada con la participación de las partes que han animado el desarrollo de este proyecto, los criterios y las condiciones a considerar serían:

1. Criterios de Financiación:

- La financiación de este proyecto debe asumirse por cuenta del Estado.
- Se justifica como un esfuerzo de la administración distrital por disputarle los jóvenes a las bandas del narcotráfico y en general al mundo delincuencia.
- Las condiciones apuntan a garantizar la inversión con base en la calidad de la formación ofrecida.

Condición

- No se remite sólo a la parte instructiva de la formación.

2. Criterio de solvencia técnica y tecnológica:

El IDIPRON debe contar con infraestructura y conocimiento suficiente para asegurar a esta población una formación sólida para que efectivamente aumenten sus posibilidades de vinculación al campo laboral y/o de generación de ingresos por sí mismos.

Condiciones:

- Lo anterior implica que el IDIPRON refuerce su planta docente con personas expertas en TIC.
- Se requiere infraestructura adecuada y suficiente, al igual que el soporte técnico necesario para cubrir las necesidades así generadas.

3. Criterio Pedagógico:

- La experiencia hasta ahora realizada advierte que este tipo de formación debería estar integrada con el proceso que regularmente se sigue en el instituto y en el cual, por la concepción y metodología desarrollada, es dable esperar el fortalecimiento de las subjetividades comprometidas, con el objeto de dificultar la reversibilidad de los logros alcanzados.

- Condiciones:

- La institución debe establecer un acuerdo que oriente el proceso pedagógico, para lo cual es preciso tener en cuenta los siguientes aspectos:
- Construcción de pensamiento autónomo para el desarrollo y fortalecimiento de las subjetividades comprometidas (Maestros y estudiantes)
- Reconocimiento de la diversidad de lo humano para educar en la diferencia y para la diferencia.
- Concretar un modelo pedagógico que recoja las condiciones antes indicadas. Uno podría ser el “problematicismo pedagógico”; otros – no todos- están sugeridos en el texto.

Para reforzar el Criterio Pedagógico, debemos considerar planteamientos que estén en consonancia con el momento presente, como pueden ser los de María Acaso en texto rEDUvolution,:

- Aceptar que lo que enseñamos no es necesariamente lo que los estudiantes aprenden y, entonces, cambiar la dinámica de poder que rige en la acción educativa.
- Habitar el aula, en el sentido de hacer de ella un espacio donde la vida humana también se desenvuelve con propiedad.
- Pasar del simulacro a la experiencia
- Dejar de evaluar para pasar a investigar

4. Criterio de solvencia académica y elección docente:

Se requieren profesionales altamente capacitados en el uso de las TIC, con desarrollo de competencias informacionales y acceso a la sociedad de la información, para que este proceso se constituya en la puerta de reingreso hacia la vida social y productiva. Pero, que sean también profesionales capaces de hacer de las TIC herramientas convivenciales.

Condiciones:

- No basta la formación académica
- Es necesario también alguna experiencia de relacionamiento con la población implicada.
- Y desenvolvimiento en el campo de las TIC.

5. Criterio de relacionamiento.

Se requiere que el IDIPRON sea una institución:

- Con una relación idónea, tendiendo a la horizontalidad en la relación con los jóvenes, la mayoría desescolarizados por la ausencia de esas condiciones para permanecer.

Reconocimiento de la diversidad que promueve ante todo el autocuidado o cuidado de sí. -

Firme en sus objetivos

Clara sobre la población a la cual atiende

Con una postura democrática frente a la comunidad institucional: –estudiantes, profesores, directivas, auxiliares, etc.-

Condiciones:

- La institución debe establecer un acuerdo que oriente el proceso pedagógico, para lo cual es preciso tener en cuenta los siguientes aspectos:
- La financiación de este proyecto debe asumirse por cuenta del Estado.
- Se justifica como un esfuerzo de la administración distrital por disputarle los jóvenes a las bandas del narcotráfico y en general al mundo delincuenciales.
- Las condiciones apuntan a garantizar la inversión con base en la calidad de la formación ofrecida.
- No se remite sólo a la parte instructiva de la formación.
- Construcción de pensamiento autónomo para el desarrollo y fortalecimiento de las subjetividades comprometidas (Maestros y estudiantes)

- Reconocimiento de la diversidad de lo humano para educar en la diferencia y para la diferencia.
- El IDIPRON debe contar con infraestructura y conocimiento suficiente para asegurar a esta población una formación sólida para que efectivamente aumenten sus posibilidades de vinculación al campo laboral y/o de generación de ingresos vía los emprendimientos productivos. En lo posible, una formación que de bases para que estos jóvenes puedan llegar a ser sus propios patronos.
- Lo anterior implica que el IDIPRON refuerce su planta docente con personas expertas en TIC.
- Se requiere infraestructura adecuada y suficiente, al igual que el soporte técnico necesario para cubrir las necesidades así generadas.

Podemos pensar la educación de otra manera

Esta afirmación se inspira en una pregunta que formulara Touraine en el último texto que conozco de él: ¿Podremos vivir juntos? , va encontrando ya una respuesta en los esfuerzos de indígenas y afros por rescatar para sí, el hacer educativo, y de los gitanos y raizales para que se les respeten sus particularidades. En últimas, todos ellos buscan construir y desarrollar una educación desde sí y para sí, que les permita afirmar su identidad; y no ven en ello una negación de la que les es propia como colombianos. Así que no resulte atrevido afirmar que **es posible pensar la educación de otra manera**, o de otras maneras, porque, de hecho muchos lo están haciendo, aun cuando las búsquedas desde la institucionalidad oficial, que se han orientado a enfrentar el problema de la calidad de la educación, se han caracterizado principalmente por ignorar, en la práctica, esos esfuerzos

de muchos maestros y maestras por encontrar las claves de una nueva educación, más centrada en la construcción de la subjetividad, por metodologías interestructurantes, dialogantes. Desde la oficialidad, el interés está más centrado a las demandas de una educación de acuerdo a unos estándares que supuestamente permitirían la homologación de los títulos y lo cual sería la más clara prueba de su calidad. Poco se pregunta desde ese lugar por el sujeto, las inquietudes están centradas en el “funcionamiento” de la sociedad en el marco de la globalización y el sujeto habrá de ser el que esa sociedad necesite; El punto es que en las universidades también está desaparecido el sujeto, el humanismo, ha dejado de ser paradigma para ellas, ahora la medida de sus esfuerzos es la efectividad de las respuestas que puedan dar al sistema productivo.

No obstante, los seres humanos, no podemos renunciar al deber de buscar caminos que nos posibiliten hacer una vida más humana y llena de sentido, una vida mejor para todos y todas, no podemos eludir la obligación que, en el sentido que propone Simone Weil²¹, tenemos con nosotros y con los demás seres humanos. Creo, además, que es este el sentido fundamental de la educación, que Paulo Freire dejó muy claro desde sus primeros escritos, en “La educación como práctica de la libertad” y en “Pedagogía del oprimido”. Esto es lo que están haciendo algunos grupos de maestros y que se reconoce como proyectos educativos pedagógicos alternativos PEPA-, que son proyectos tendientes a la construcción de “otra educación” y, por lo tanto, otro tipo de escuela que:

- Se plantee la construcción de otro tipo de relaciones intersubjetivas, que sean realmente, de reconocimiento del otro como sujeto; es decir, escuelas que permitan la emergencia del

²¹Weil Simone, Echar Raíces. Edit. Trotta. Madrid (España). 1996. P. 23 y ss.

sujeto como persona que es diferente de las demás, que tiene formas propias de aprender, sujeto no masificado, único capaz de plantearse en serio los problemas de la sociabilidad, porque al ser sujeto en sí y para sí es capaz de visualizar el nosotros.

- Se permita acceder al conocimiento como comprensión y apropiación del mundo de la vida que le permite ser en él, para lo cual es preciso la instalación, en la escuela, del diálogo que la puede constituir en comunidad de indagación, para devenir hacia la investigación como práctica pedagógica. O sea, maestros y estudiantes aprehendiendo su mundo para motivarse en su transformación, que es la forma como realmente se conoce.
- Al admitir como necesaria la vinculación al mundo de la vida, se abren al tratamiento, como problemas básicos de conocimiento y de la construcción de subjetividad, los problemas de la convivencia, siempre amarrados a los problemas de la subsistencia digna, de la producción material y espiritual de una vida buena para todos.
- Entiende la evaluación como un acto de revisión y valoración de los procesos que permite tanto la afirmación de los saberes conquistados como la corrección de los caminos transitados, pero, que no debe ser pensada para dejar a nadie rezagado y, mucho menos, como una cuenta de cobro o como una forma de intimidación, porque así, no habrá diálogo posible.
- En fin, una escuela que, liberada de la absurda arbitrariedad que la ha caracterizado, apueste realmente por la construcción del ser humano en libertad.

La diversidad de lo humano: un reto que exige pensar creativamente la pedagogía

Admitir que los seres humanos somos diversos y que la diversidad es una riqueza que debería ser reconocida y respetada, por lo cual deberíamos renunciar a la idea de que todos los niños aprendan lo mismos y en el mismo tiempo implicaría una profunda revolución educativa que pondría en entredicho lo que ha sido, hasta ahora, un propósito fundamental de la escuela, que ha constituido en buena medida su razón de ser. Es difícil, incluso, para educadores progresistas, pensar que la escuela pueda renunciar a ese propósito, tal vez, el que la justificó, cuando parecía defendible y posible plantearse la existencia de la nación, como ese algo que era visto como deseable en cuanto se proyectaba como un referente de identidad y de garantías o seguridades, las mismas que hoy la globalización capitalista está poniendo en entredicho.

Pero, retomando la idea de los ciclos en la perspectiva de lograr una educación escolar cuya calidad esté comprometida con la búsqueda de un desarrollo integral y armónico de los educandos, mediante procesos que posibiliten el reconocimiento y la potenciación de todas sus capacidades en una perspectiva de vida feliz y productiva, proponemos considerar un proceso que tendría cinco aspectos como característicos de su desarrollo:

1. Prioridad en el aprendizaje y, sobre éste, en el pensar reflexivamente.
2. Currículo centrado en problemas.
3. Disciplinas como cajas de herramientas.
4. Integración por campos.
5. Metodologías integradoras y participativas: CI, MDA,IPP

1. Poner la prioridad de la acción educativa en el aprendizaje que no en la enseñanza, supone también desplazar la determinación de los contenidos del maestro a los educandos. Ya no sería plantearse el ordenamiento y la enseñanza de los contenidos de las disciplinas desde una lógica de transmisión que se soporta en la idea de que en términos de conocimiento, existen unas adquisiciones absolutamente necesarias que no pueden ser definidas desde el conocimiento o dominio que el maestro posee de su disciplina, sino, desde una lógica basada en que se aprende es aquello que sirve al aprendiz para enfrentar los problemas que él puede reconocer como tales, porque en ello pone todo su interés, pero, además, porque sólo ello puede ser un aprendizaje significativo para él.

Pero, más que aprender determinadas cosas, resulta más importante, en el sentido formativo, aprender a pensar reflexivamente y, en esto, el maestro se rescata como enseñante, no de cosas, sino de formas de ser y de hacer que generen en el estudiante “procesos de pensamiento propios, autocorrectivos y deliberativos”²². En este sentido, se trataría, entonces, de enseñar para el pensar, más que de enseñar para el aprender, pero desde lo que el niño quiere aprender, no desde lo que el maestro cree que tiene que enseñar.²³

2. Centrarse en los problemas que los educandos reconocen como tales conlleva a asumir el currículo, no desde una perspectiva disciplinar, sino desde demandas que surgen del mundo de la vida de los educandos que es desde donde el podrá plantearse sus problemas. Esto pone a los maestros a reconocer la necesidad de actuar coordinadamente

²² Pineda Diego A. Filosofía para niños: El abc. Edit Beta, Bogotá 2004, p.9

²³ Véase: Jaques Rancière en “El maestro Ignorante”

para responder a la diversidad de las demandas y a toda la comunidad educativa en un plan de diálogo que la convierte en **comunidad de indagación –CI-**²⁴ para poder acordar cuál o cuáles de los problemas propuestos pueden reunir las características de núcleos problémicos o de tópicos generadores; y, aparece entonces la investigación como estrategia pedagógica y, en ese sentido, la práctica como proceso de construcción de conocimiento.

3. Cuando el currículo, como conjunto de relaciones, actividades, contenidos y/o saberes que concurren en el proceso de aprendizaje, se aborda en una perspectiva de investigación, las disciplinas dejan de ser ese saber muerto que se enseña como un absoluto dado e invariable y se convierten en cajas de herramientas que se utilizan para alcanzar la comprensión y lograr el tratamiento de los problemas planteados, emergiendo así el conocimiento como acción.

4. Esa emergencia del conocimiento como acción que pone a pensar lo disciplinar, no como saber compartimentado, custodiado y restringido, sino, como aquello que, aun teniendo una entidad propia, es parte también de una totalidad mayor -el campo de pensamiento por ahora- que, aunque sometida por unas reglas que aseguran jerarquías y dominios, permite unas visualizaciones y comprensiones que lo aproximan con el orden de lo real. Extender la mirada de lo disciplinar al campo significa abrirse a la interdisciplinariedad, única posibilidad para entender el lugar de la disciplina en la comprensión del mundo de la vida de los educandos.

²⁴ Véase: Short, Kathy G. y: El aprendizaje a través de la indagación: Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo. Véase también: Splitter, Laurance J. y La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación.

5. Es en este orden de cosas que cobran pertinencia metodologías integradoras y participativas que como la comunidad de indagación –CI²⁵-, el modelo didáctico alternativo –MDA²⁶- y la investigación como práctica pedagógica –IPP²⁷- se complementan en un proceso práxico de aprendizaje como construcción de conocimiento con sentido crítico-emancipatorio.

Pedagogías de la alteridad, de la diversidad o las diferencias

Es en esa perspectiva que propongo, entonces, considerar la adopción de pedagogías de la alteridad, de la diversidad o las diferencias como opciones que permiten asumir la diversidad connatural al ser humano para hacer una educación que no implique ninguna negación de las subjetividades comprometidas, en cuanto ellas consideren y acepten respetuosamente la existencia de otras subjetividades. Y, en ese sentido, Del Bufalo (2007) propone considerar que la inteligencia,

“como aquella capacidad que tiene un cuerpo de operar con cierta autonomía respecto al comportamiento programado el cual impone una relación rígida entre señal y respuesta” (p.43), es el origen de la subjetividad; y, se remite a una referencia de Foucault sobre Adorno para decir que:

En un contexto estrictamente filosófico, es imposible hablar del conocimiento sin presuponer el sujeto y viceversa, no se puede hablar de subjetividad sin pensar en el conocimiento... El conocimiento, productor de los saberes operativos inextricablemente unidos al cuerpo, depende del sujeto individual... **La**

²⁵ Comunidad de Indagación:

²⁶ Modelo Didáctico Alternativo:

²⁷ Investigación como Práctica Pedagógica.

subjetividad strictusensum, nace como algo diferenciado de la simple sensibilidad corporal; es en principio externa al cuerpo, y se impone en contra de su programación biológica a la cual desplaza parcialmente. Emerge como un orden social de la producción inconsciente que los cuerpos realizan bajo el empuje pulsional. El orden social es un sistema de codificación que se yuxtapone a la programación genética de los cuerpos y termina modificándola. Además, establece entre los cuerpos una cohesión que difiere de la cohesión de la manada, por su capacidad de almacenar experiencias que la memoria genética no registra inmediatamente. Cada cuerpo individual participa de esa cohesión, desarrolla actividades mediatizadas por esa codificación, la cual amplía enormemente su saber hacer. De este modo, tanto en el interior de los cuerpos como en sus relaciones recíprocas se produce una síntesis que compone el orden social de acuerdo con lo cual cada cuerpo individual y todo el conjunto social operan seleccionando el saber-hacer más eficaz en cada circunstancia. Esta actividad sintetizada es el trabajo mediante el cual el hombre modifica la naturaleza incluyéndose el mismo. (Del Bufalo, 2007, pág. 44)

Un ser humano reconocido en el sentido descrito como *Otro* no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales y mucho menos con respecto a sus propiedades “naturales” como tal, sino como *miembro* de una sociedad, como *portador* de una cultura, como *heredero* de una tradición, como *representante* de una colectividad, como *nudo* de una estructura comunicativa de larga duración, como *iniciado* en un universo simbólico, como *introducido* a una forma de vida diferente de otras —todo esto significa también, como *resultado* y *creador partícipe* de un proceso histórico específico, único e

irrepetible—. En esto no se trata de una sencilla suma de un ser humano y su cultura o de una cultura y sus seres humanos. (p.9)

Es decir, cuando estamos hablando de pedagogías de la alteridad, estamos hablando de hacer una educación que da crédito a la infinita diversidad de lo humano y, es por ello, una educación que se construye practicando la igualdad en la diversidad. Esto, sin duda, nos remite a la idea de unas pedagogías más personalizadas, pero no des-agregadoras de lo social, sino, pedagogías que apuestan al rescate de las subjetividades en la convicción de que la totalidad social no puede ser una sumatoria de subjetividades desposeídas, alienadas, masificadas en función de un pensamiento único, cualquiera que sea su naturaleza. Por eso, las pedagogías de la alteridad o de las diferencias, se develan en el tratamiento diferenciado pero igualitario de los educandos.

Pedagogías de las diferencias:

Es el deseo de pedagogías pensadas filosóficamente desde las diferencias. Es un deseo, en primer lugar, porque se trata de una concepción y una toma de posición frente a la cuestión educativa, a la enseñanza–aprendizaje institucionalizados, a las relaciones educativas, al currículo, al deber-ser que la institución escolar dispara como dispositivo de normalización. Entiéndase: de aniquilación de las diferencias, al asimilarlas, integrarlas, o silenciarlas. La escuela como institución reduce lo diverso en la unidad, en tanto que los discursos y las prácticas que la sostienen auguran lo que los perpetúa – a los discursos- en la homologación.

Para su conceptualización es menester convocar otros conceptos, como los de alteridad/es, singularidad/es, multiplicidad/es, experiencia/s, incertidumbre/s. *Pedagogías*

de las diferencias son por ello, pedagogías de lo plural, pedagogías de las singularidades, pedagogías de las multiplicidades, pedagogías de las experiencias, pedagogías infantiles. (Lins, Daniel. 2005)

Se presenta, por medio de ellas, la necesidad de invertir la linealidad de la formación y colonialidad educativa, abriéndose en órdenes que no son ni uno ni múltiples sino multiplicidades que permiten que cualquier punto en el entramado pueda ser conectado con cualquier otro punto diferente. Rizomas para los que no hay mapas-curriculum rígidos y pivotantes.

Problema que introduce la diferenciación entre “nosotros” –los adultos, que formamos parte de un mundo- y los “otros” –los niños, los que llegan a un mundo que les preexiste, que los llama, los nombra y les dice qué esperar, qué querer, qué saber, qué hacer-. ¿Cuál es la respuesta que “nosotros” damos a los “otros” que llegan? ¿Qué relaciones se establecen entre unos y otros? ¿Qué vínculo con la alteridad puede hacerse posible en la relación educativa?

Y finalmente, hablemos del multiculturalismo educativo, desde la definición de la pedagogía como:

La producción de identidad o la manera a través de la cual aprendemos a vernos nosotros mismos en relación con el mundo, esta área del conocimiento se interesa por la multitud de espacios donde se produce una educación multicultural: la escuela, los medios de comunicación, la calle o el universo de la vida cotidiana. En este sentido implica una visión integradora que pretende entender los mecanismos de opresión y discriminación o de libertad y reconocimiento en múltiples sitios y

dimensiones... Significa, entonces, reflexionar acerca de los múltiples mecanismos de articulación de las opresiones raciales, de clase social y de género que se producen y reproducen a través de la construcción de conocimientos, valores e identidades en una multitud de ámbitos sociales. (Kincheloe J. y., 1999)

Los conversatorios con los educadores del IDIPRO

En los conversatorios realizados con los educadores del instituto, estos pusieron de presente su compromiso con la filosofía institucional, sin renunciar a una lectura crítica, deconstructiva y reconstructiva del proceso que se sigue bajo su orientación, describiendo con algún detalle, no sólo lo que se hace, sino también, las dificultades que comportan las relaciones con la población acogida por el Instituto.

Cuando escucho, en el desarrollo de los conversatorios, la narración de los maestros y las maestras sobre lo que hacen, apenas alcanzo a imaginarme como se desdoblaron tratando de desplegar sus habilidades para motivar a los educandos en el afán de hacerlos partícipes del proceso de aprendizaje que les proponen y, afirmándome en la idea de que hoy no es fácil argüir la necesidad de un aprendizaje en específico, trato de hacerme cargo de las dificultades afrontadas por el docente, intento imaginar la suficiencia o insuficiencia de sus recursos y las formas posibles de resolución.

Otras veces, me atropellan ideas sobre la procedencia de los educandos. Sí, son jóvenes que han abandonado la escuela, me digo de pronto; pero ¿de qué manera podríamos lograr que se vuelvan a interesar en ella y estar dispuestos a intentar continuar un proceso de formación que, en efecto los reenganche?

En ocasiones, también se viene a la memoria la idea de las promociones y, se puede entender porque algunos maestros insisten en que las promociones tienen que ser el resultado de un seguimiento que se va haciendo del estudiante y no el resultado de un examen que puede resultar bueno o malo, no por lo que el estudiante sepa, sino, por la forma como se le plantea el problema, por la contextualización que se hace del mismo, etc., etc.

En todo caso, de los conversatorios realizados logro extraer los siguientes comentarios que me sirven para plantearle al IDIPRON una serie de inquietudes para el replanteamiento o afinación, si lo llegaren a considerar, de su proyecto pedagógico.²⁸ Veamos:

1). un estudiante que ha estado 4 o 5 años por fuera de la Escuela ¿cómo va a recuperarse en cuanto a lo aprendido, sino es en procesos más prácticos que teóricos? Pero, para ello, es preciso que el maestro haya hecho un seguimiento del o los educandos, que se hubiese alcanzado un buen nivel de interacción con ellos, que permita juzgar sobre su condición intelectual, no sobre si sabe o no de x o asuntos de una determinada materia, sino, sobre si es capaz de reconocer y afrontar problemas en el horizonte de su vida; si es capaz de asumirse en las variadas, complejas y conflictivas circunstancias en que deviene su existir, saliendo adelante de ellas. Ese, parece ser el pensar que prevalece entre los maestros. Al maestro le va quedando claro que muy seguramente el estudiante no podrá responder a preguntas específicas de datos o procesos, pero si podrá resolver en situaciones

²⁸ Este apartado, que da cuenta del dialogo realizado en cuatro sesiones con los y las maestras del IDIPRON deviene en propuesta pedagógica, no propiamente la propuesta que, desde esos maestros se construye, como debería ser en un proceso más coherente, sino, la propuesta que un lector externo presenta sólo como una alternativa posible, entre otras...

existenciales en las que tales inquietudes o necesidades aparezcan; es decir, si va estando preparado para afrontar el mundo de la vida, su mundo.

2). Yendo al asunto de los contenidos curriculares, no los podríamos buscar cual las definiciones de los textos, sino, como las manifestaciones de los mismos en un marco de realidad, puestas de presente en el hacer antes que el decir.

3). Al tiempo que el estudiante, aquel joven, en riesgo de calle o delincuencia, que se recupera como tal- amplía su interés por sí mismo, por ganar capacidades para afrontar el reto de la vida, desde sí mismo y disminuye en los intentos de fuga de su propia realidad, el apoyo psicosocial se hará menos perentorio, porque se reducirán las situaciones de “anormalidad”, el mismo querrá controlar su consumo y empieza a perfilarse en su horizonte la posibilidad de superarlo. Otros, no podrán hacerlo y definitivamente abandonarán la opción, pero ello no niega que sea válida.

4). En eso de ser capaz o no de entrar en un proceso de recuperación, los mismos jóvenes saben y, por ello, lo reclaman de alguna manera, el apoyo del maestro, la maestra sensible, no necesariamente muy titulado, pero imprescindiblemente lúcido en el sentir y poder visualizar sus avances y saber cómo apoyarlos. Éste, maestro, maestra, lo es, para él, más valioso que aquel que pudiendo aparecer muy docto, no tiene, de pronto, la virtud de ser un buen observador o un buen escuchante que realmente quiera acertar con estos jóvenes. No hay exactamente una titulación para ellos, aunque tampoco suelen reclamarla. Les interesa, eso sí, que esos encomendados vayan saliendo del hueco y hacen lo que consideran más propio.

5). Son los hechos, la mejor prueba de acierto y, en efecto, cuando algunos de estos jóvenes, se topan con uno o algunos maestros(as) y se puede dar una cierta continuidad en su proceso, porque coadyuvan a su vez la concurrencia de factores externos. Estos jóvenes vuelven a ser una fuente de esperanza para sí y los suyos.

6). Pero ¡Ojo! En estos casos la contabilidad del redito es diferente. Un rescatado para la vida, cuenta más que aquellos que desfallecen.

7). Parece que los licenciados no son los que mejor se adaptan a las tareas de formación y rescate de este tipo de población, salvo que sean licenciados en educación especial o que posean, además, otro tipo de formación que los pueda favorecer. Pesan, en todo caso, los esquematismos devenidos de procesos de formación que no han dado mucho gozo a sus seguidores, pero si les han generado muchas barreras.

8). Pero, más allá del efecto producido por una escolaridad que ata las mentes, antes que darles alas para tomar vuelo y por el trabajo realizado en la preparación del performance, podría decirse que los “jóvenes del IDIPRON”, siguen siendo, como los otros jóvenes de la escuela regular, seres llenos de potencialidades.

9). Para quien se aproxime de manera muy convencional al proyecto, habrá un problema, difícil de zanjar; pero, para quien entienda que el currículo podría ser muy flexible y nada pasa, porque, lo que éste puede significar son sólo formas posibles de organización del saber y de los principios o criterios que deben tenerse en cuenta en la formación, la cosa es diferente.

10). Podría decirse que el IDIPRON, bien leído, es un buen texto para aprender en materia de pedagogía y un reto o una oportunidad para explorar otras formas de hacer educación,

con una vocación más práctica, más en la lógica de conectar la vida con los discursos que pretenden decir de ella. Una institución que está más cerca de ser con sentido que la propia escuela regular, sin que ello indique que no tiene complejos problemas por resolver.

11). Otros proyectos educativos, también han intentado realizar procesos que buscan estar más en consonancia con la vida. Es el caso de Bemposta, p. ej., o, de la Escuela que se intentó desarrollar en el marco del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio – PDPMM-²⁹ y otros que se podrían rastrear en la geografía nacional que no siendo, necesariamente, programas con “jóvenes en riesgo de calle y delincuencia”, responden a una filosofía que muestra efectividad en cuanto a la recuperación de las subjetividades y las proyecciones que éstas han producido hacia lo social más amplio.

12). La Expedición Pedagógica ha posibilitado el reconocimiento de otros proyectos que podríamos llamar del mismo orden, en cuanto que tratan de hacer una educación que responda a las necesidades e intereses de las comunidades. Quizás sea posible hablar todavía de comunidad cuando nos situamos en la periferia de las ciudades; pero, es preciso advertir que el desarrollo de las ciudades va transformando dicho concepto, con riesgo incluso de eliminarlo. Se considera que los PEI deben ser una elaboración de la comunidad educativa de cada escuela; pero, entonces, valdría preguntar por la evolución de este concepto o de la realidad que lo soporta.

13). En principio, podría afirmarse que todo niño-niña, tiene necesidad de aprender, si por esto se entiende conocer. El ser humano, sobrevive por ese querer conocer, en cuanto saber relacionarse con el mundo. Es su necesidad fundamental. Otra cosa es que, por las

²⁹Vease: Biopedagogía (Pabón, 2005)

condiciones en que se desarrolla su existencia, unos encuentren todas las motivaciones para hacer del conocer, del querer saber, un hábito, una necesidad reconocida de su ser y otros no, sino, más bien una “hartera”.

14). Aquí quiero poner un asunto para la discusión. Pienso que, si existe una diferencia clara entre la didáctica y la pedagogía, aunque algunos manuales de didáctica general, la nieguen de hecho. Yo veo la didáctica, más en lo relativo al dominio de los contenidos de las materias que permite ordenarlos para viabilizar su enseñanza; es decir, más en lo que determina la metodología y no tanto en lo relativo al sujeto del aprendizaje, de lo cual se ocupa, más perentoriamente la pedagogía. Quizá porque, como decía alguien: La pedagogía es el conocimiento de lo humano que orienta la acción educativa. Y, aquí quisiera dejar sentada una premisa que me parece clave para la discusión: El conocimiento de lo humano es de lo más difícil de alcanzar. Casi podríamos decir, de entrada, que nunca podremos tener un conocimiento pleno de lo humano, que este no está condensado en ninguna disciplina específica. No es un conocimiento académico en sí, es más del orden de lo que llamamos humanismo y, sin embargo, tampoco el humanismo lo abarca. El dialogo socrático, es un buen ejemplo de ello, pero la pedagogía tampoco es un asunto exclusivo de la filosofía.

15). Yo hablaría, por ejemplo, de Javier de Nicoló, como pedagogo, pero, no por haber sido sacerdote, sino, por haber sabido penetrar en el alma de los niños y los jóvenes a los cuales consagró su vida.

16). Es bueno distinguir entre lo que son las disposiciones legales, los marcos legales y los saberes comprometidos en lo educativo. Casi siempre esos saberes, devienen en normas que

se imponen como si fuesen cuestiones esenciales, pertenecientes al ser de las cosas que definen. Yo pienso que, por lo menos en lo que se refiere a la educación, las normas, el deber ser, los reglamentos o como los queramos llamar, son, ante todo, expresiones de poderes dominantes que van moldeando el discurso de la educación según lo que más convenga a sus intereses. Por ejemplo. Persistir hoy en una educación estandarizada, ya sabemos que atenta contra la diversidad que somos los seres humanos, pero ayuda a organizar y hace funcional un modelo de sociedad. Ahora, ¿qué tanto ese modelo sirve a los más o sirve a los menos, qué tanto está fundado en principios de justicia, qué tanto contribuye a disminuir la pobreza o acentuarla, qué tanto induce a la descomposición del sujeto, al aumento de la criminalidad, etc..., etc., es un asunto que no podría ser ajeno a una institución como el IDIPRON. Todo orden social se valida o invalida, por la cantidad de justicia que permite entre quienes participan de él. Y, para entender ello, tengamos en cuenta que una cosa es la legalidad y otra, bien diferente, es la legitimidad.

17). Sigue existiendo mucho prejuicio y/o esquematismo, respecto a lo que es hacer clase o evaluar. Tenemos ideas muy fijas sobre eso que todavía son obstáculos y propendemos más a la uniformización de nuestros actos, así como del pensamiento. Es la duda del valor y el efecto de lo que intentamos; pero, si no lo hacemos, la educación va a seguir adoleciendo de los problemas que ya todos conocemos y que se sintetizan en su falta de pertinencia. Es mejor, en esto, equivocarse responsablemente que seguir como los loros.

18). Recomendaría re-estudiar los fundamentos de la propuesta de reorganización curricular por ciclos y campos de pensamiento que se ha estado tratando de implementar en el Distrito, a mi juicio, todavía con muchas timideces. Por lo pronto, me atrevo a sintetizar la idea así: Lo que el educando necesita del maestro, no es que le llene la cabeza de datos, la

mayoría de los cuales después olvidará, sino, que le permita reconocer el sentido del aprender y que se lo goce, que eso se vuelva, para él, una necesidad. Y, ello solo puede ser cuando el educando reconozca que sus aprendizajes están atendiendo a sus intereses, como sujeto de conocimiento que es.

20). ¡Ahí está la magia! – pienso-. Que los niños y todas las personas, sientan la necesidad del conocimiento. Eso fue lo que intuyó y probó con eficacia Paulo Freire cuando creo su método de alfabetización, del cual da cuenta en “Educación como Práctica de la libertad”. (Freire, La Educación como práctica de la libertad, 2001, pág. 98 y ss.)

21). Si recogemos la recomendación Freiriana de “educar en la vida y para la vida” podríamos resolver eso. Ello nos exige saber combinar rigor – que no rigidez- y flexibilidad. Permítanme soñar: ¿Ustedes recuerdan de la existencia de los INEM y los ITA? Yo insistiría en la idea de un IDIPRON que, sin dejar de lado su maravillosa tarea, sino cualificándola, avanzase hacia una institución polifacética, que prepare para pasar a la universidad si se quiere, pero también, sirva para los que no quieren la universidad, porque su aspiración es ser técnicos o tecnólogos, o especializados en artes y oficios. ¿Por qué esta sociedad no podría pensar en darse el regalo de tener para sus jóvenes, instituciones de ese orden, fundamentadas en el dominio de las TIC y formando para que ellos puedan verdaderamente elegir lo que querrían hacer y puedan ir orientándose en su formación hacia ese destino?

22). Esa idea de currículo contextual es muy interesante, pero, así mismo exigente, sea que se tome como contexto el territorio en que se inscribe la acción, caso en el cual la contextualidad sería comunal – un proyecto de escuela que intenta ofrecer a toda una

cultura básica común, como se la plantea Perrenoud en “Pedagogía Diferenciada”-. Lo otro sería una contextualidad individualizada, atendiendo a lo que dice, p. ej., Vila (Vila, 2007) en Pedagogía de la alteridad.

23). Pienso que en todos los maestros debe haber mucha riqueza en cuanto que han estado procesando, en común, lo que significa ser docente de IDIPRON. Posiblemente, algunos de ustedes, no iban a ser docentes y la vida los trajo hasta aquí, se metieron con estos jóvenes y los fueron asumiendo y se encarrataron con el cuento y – estoy especulando – esto se les ha vuelto como una pasión o como un reto; y, en la medida de ello han ganado capacidad para enfrentar todas las contingencias que trae consigo emprender una tarea formativa que, me imagino, suele empezar por contribuir en el rescate de la autoestima de estos muchachos, para que vayan ganando consciencia de sí y todo lo demás que sigue de ahí. Muy posiblemente, no todas las veces se logró el cometido, pero con quienes se logró algo, es suficiente para albergar optimismo y pensar que podríamos ir más allá.

Finalmente, y, para ponerle un piso firme a tierra a todas las reflexiones anteriores, valga recordar que estos jóvenes “en riesgo de calle y delincuencia”, no están tan lejos de los demás jóvenes, ni en sus aspiraciones ni en sus posibilidades de superar sus condiciones adversas. Veamos algunos de los datos del ejercicio de evaluación y análisis cuantitativo que se realizó para soportar esta propuesta. Datos que fueron tomados del trabajo que, paralelamente a éste, fue realizado con el apoyo de DeProyectos, por la profesora Claudia Marisol Moreno. (Moreno O., 2016)

- El 93% consideran que el proceso de formación en TIC al cual han asistido ha transformado su proyecto de vida y el 84.3% encuentra viable ese proyecto.

- El 80.7% se muestra en disposición para la adopción de formas no violentas de resolución de sus conflictos.
- El 62.4% ha disminuido el consumo de sustancias psicoactivas (SPA),
- El 69.0% considera viable la posibilidad de su inclusión en el campo laboral o productiva
- El 65.5% considera positivamente el aprendizaje y uso de las TIC.
- El 77.6% valora la calidad y oportunidad del proceso formativo seguido.

La revisión de los criterios de focalización induce a hablar, más que de delincuentes, ya difícilmente recuperables, de jóvenes “en riesgo de violencia y delincuencia” que, de no ser apoyados para re-enderizar el curso de su vida, podrían caer en una especie de punto de no retorno.

¿Qué hacer? La propuesta pedagógica al IDIPRON

Para ofrecer una respuesta a la pregunta que precede, consideramos procedente señalar, en primera instancia lo que perseguimos, en concordancia con los requerimientos contractuales que nos obligan con el IDEP y, en segundo término, de acuerdo con las convicciones que hemos adquirido y consolidado en razón de nuestro que-hacer como maestros y de nuestros estudios, sobre la educación y la pedagogía durante un largo período de praxis. Y, en ese sentido, es necesario precisar que, en síntesis, perseguimos:

- la recuperación del sujeto, vía la construcción de subjetividades fortalecidas,
- Una educación para la vida y en la vida, más práctica, menos autoritaria y ajena.

- Una educación que atienda la diversidad de lo que somos como humanos y, desde allí, que pueda ser más pertinente.

Si la diversidad es una característica esencial de la humanidad, ¿por qué la educación escolar se ha propuesto su homogenización?, ¿no es, acaso, esta una pretensión que contraría la esencia de lo humano?, ¿cómo puede hablarse de la búsqueda de una educación de calidad si ella va en contravía o se funda sobre el desconocimiento de la diversidad de los seres humanos?

Observar que cada niño y niña son diferentes es tan fácil como reconocer que esto constituye una ventaja o si se quiere una riqueza de la especie, pero, atender a esas diferencias, tomar a cada niño en su especificidad puede ser difícil cuando no se disponen los recursos y las condiciones adecuados para ello, o, cuando la pretensión de la educación no es tanto la búsqueda de la felicidad de los seres humanos, sino, la satisfacción de un propósito de dominio que, como tal, reduce el horizonte de la humanización a todo lo que se corresponda con unos intereses que, aunque se presentan como deseables para todos, se constituyen desde una óptica particular y por procedimientos casi siempre espurios o cuya legitimidad corresponde más a acciones de fuerza que se justifican bajo el supuesto de una intencionalidad que necesariamente debería ser compartida por todos.

Digamos que toda educación tiene un propósito necesario para la conservación de la especie, cual es la transmisión de la cultura construida por las generaciones previas a las nuevas generaciones, pero comporta también un elemento problemático, representado en el ejercicio de la fuerza como condición que se considera básica para que esa transmisión sea posible. La fuerza como capacidad coactiva y el supuesto casi irrefutable de la necesidad de

la organización social colocan la acción educativa en el campo de las acciones de dominio o sujeción, más que en el campo de las acciones de liberación. El presupuesto es la imposibilidad de ejercer gobierno sobre un conglomerado de seres humanos cuyos intereses no sólo son diferenciados, sino incluso, contrapuestos; y, por ello en el devenir histórico, se inventó la democracia, como el supuesto dominio de las mayorías sobre las minorías.

Pero, como la naturaleza es tozuda, los seres humanos seguimos siendo diversos en el origen y, no obstante, la homogenización de que hemos sido objeto, seguimos pensando y actuando, en muchos aspectos, de manera diferente a los demás; es decir, a pesar de todo el esfuerzo por la imposición del pensamiento único como condición ideal de la organización de la sociedad, los seres humanos exhibimos nuestras diferencias en la forma de ser, hacer, pensar y sentir. En el aula encontramos diversidad individual, esto es, en cuanto a la etapa de desarrollo, conocimientos previos, motivaciones, intereses, expectativas, estilos de aprendizaje, procesos cognitivos; diversidad sociocultural, proveniente de la pertenencia o la identificación con una etnia o grupo social; diversidad generacional, particularmente la que se refiere a la brecha existente entre los jóvenes y los adultos, sean ellos docentes, tutores o padres de familia. A la vez toda esta diversidad está cruzada por la diversidad que se constituye en el devenir mismo de la vida humana en razón de las oportunidades y condiciones que cada uno tiene para el desarrollo y la potenciación de sus capacidades.

Lo que hoy se conoce respecto al ser humano como sujeto de conocimiento, sobre la constitución y desarrollo de su cerebro y de sus sentidos, sobre sus disposiciones o potencialidades no legitima la existencia de un sistema educativo como el que prevalece. Los sistemas políticos que invocan la democracia como su característica esencial, se contradicen cuando, en esta materia, actúan contraviniendo ese conocimiento; y, su

legitimidad como tales sistemas depende, más que de un respaldo consciente y autónomo, de la efectividad de sus aparatos de control social sobre la determinación de los imaginarios sociales dominantes. Tendríamos que admitir que lo que defendemos como democracia se soporta no tanto en el reconocimiento y respeto de la voluntad de las mayorías, como en la capacidad de construir e imponer, desde los focos de poder, dicha voluntad como la propia de cada uno y de todos.

La organización escolar y la profundización de las desigualdades sociales

Lo anterior nos diría, en la perspectiva de la organización escolar por ciclos y campos de pensamiento, que el éxito de la acción educativa estaría centrado en la forma como un conocimiento básico del entorno vivencial de los niños y niñas que ingresan a la escuela sea utilizado para la organización de la acción educativa, teniendo en cuenta que esta atienda a la diversidad reconocible en el desarrollo de cada niño o niña y sus efectos con relación a los demás, desde la identificación de unos elementos comunes, propios de la edad en cada entorno cultural; y, que ello viabiliza el reconocimiento de unas necesidades e intereses, más o menos compartidos, que devienen del hecho de que expresan, en sí, necesidades y/o intereses de las respectivas comunidades, entendidas estas como los ámbitos más próximos o los territorios existenciales más comunes, como espacios en que se desarrolla su vivencia y de donde deviene la experiencia común.

Sin embargo, no es dable esperar que esa organización escolar por ciclos y campos de pensamiento vaya a resolver, por si misma, lo que en la formación de los niños y las niñas deviene de las carencias estructurales que la sociedad acusa. Puede ser que la inclusión más temprana de los niños en la escuela y la organización de los aprendizajes por ciclos ayuden,

pero si la escuela cambia, si los maestros cambiamos y si la sociedad, principalmente, cambia para ser capaz de animar y soportar dichos cambios.

“El maestro y el alumno son sujetos educativos activos que se reconocen a sí mismo en su quehacer y en su historia y que además se experimentan...” “Todo proceso de enseñanza exige un proceso de desarrollo previo, pero todo proceso de desarrollo posterior exige un proceso de enseñanza y de educación promotor de ese desarrollo”.(p. 21)³⁰

Esa complejidad del proceso de enseñanza y la educación es la que llama a no acelerar innecesariamente en el proceso de escolarización. Según Vygotski, existen unos períodos sensitivos del desarrollo que son inherentes al desarrollo madurativo del niño y resultado de la compleja interacción entre el niño, su entorno y su edad. Por ello, Vygotski no es partidario de violentar el desarrollo infantil, porque esto puede quebrar esta concepción histórico-cultural, en el sentido de romper la armonía y la integralidad del desarrollo.

¿Para qué es necesario que un niño de tres años aprenda a leer y a escribir, cuando es imprescindible que el niño a partir de esta edad trabaje los juegos de roles? Y es mucho más importante para el desarrollo que el niño se desarrolle en los juegos de roles. Porque para la concepción histórico-cultural esto si es una violentación del desarrollo, que puede resultar muy positiva pero que puede resultar también muy negativa desde el punto de vista de la formación de la personalidad en su momento.”

(Arias, 2003)

³⁰ Arias B., Guillermo. C, Universidad de la Habana. ¿Qué es el desarrollo infantil? El enfoque histórico cultural de Vigotsky. Seminario-taller. Foro Internacional Primera Infancia y Desarrollo: El desafío de la década. Memorias. Alcaldía Mayor de Bogotá, SavetheChildren, Unicef, CINDE. Bogotá, 2003.

Aquí resulta inevitable plantearse una pregunta que está presente desde el momento mismo en que surge la iniciativa de la “enseñanza precoz”: ¿quién sería el beneficiario, en últimas de ella: ¿el niño o la niña, la familia, la sociedad en su conjunto, la organización económica de la sociedad? Sólo cuando la organización económica de la sociedad responde al postulado básico de buscar y establecer los equilibrios posibles entre los bienes y las necesidades, podría decirse que el beneficio de la organización económica conlleva al beneficio de la sociedad en términos de condiciones de bienestar que se ponen al alcance de todos sus miembros. Pero, esta no es, ni de lejos, la situación que hoy podríamos reconocer.

Perspectivas de construcción curricular

El derecho a la diversidad, consagrado en la Constitución Política (véanse, p. ej., los artículos 7 y 70), exige del sistema educativo adaptaciones en su currículo que lo hagan flexible y operante frente a la diversidad de lo humano; significa que a cada niño o niña se le deben proveer las condiciones para el pleno y total desarrollo de su potencial intelectual. En consecuencia, un sistema educativo tendiente a buscar la uniformidad y homogeneidad de los educandos, se constituye en una intolerable injusticia que invita a su subversión hacia la instauración de un sistema abierto y flexible que reconozca y cultive la unidad en el reconocimiento de la diversidad. En cierto sentido, un sistema tal se fundaría en la idea de que los ENEE son todos los niños y las niñas. Este es, por ello, el gran reto de la pedagogía como opción política que demanda la reestructuración de la organización escolar.

La educación en la diversidad se logra enriqueciendo la diversidad entre los escolares con la diversidad dentro de las instituciones y la diversidad de maestros y maestras. Cada escuela desarrolla su dinámica propia, escribe su historia y contribuye al desarrollo cultural

desde sus peculiaridades de funcionamiento, aprovechando sus espacios, sus docentes, quienes son sujeto y objeto a la vez, y sus estudiantes, quienes no sólo son objeto pedagógico. Al igual que los escolares, cada docente es también un ser humano único e irrepetible, con su experiencia, conocimiento y sabiduría. La riqueza en la diversidad de instituciones, profesores y estudiantes es la que facilita que el sistema educativo se constituya como tal en una armoniosa heterogeneidad.

El dilema al cual debería responder la organización de la sociedad en este caso no es tanto el que se plantea entre diversidad y equidad, por el temor de instaurar desigualdades ominosas, sino entre respeto de la diversidad y control social, por la dificultad, inherente al reconocimiento de la diversidad, de lograr unos mínimos comunes básicos que puedan garantizar la cohesión social – lo que Illich definió como convivencialidad- Es precisamente por ello que el reconocimiento de la diversidad se constituye en el reto máximo de la educación, sin lo cual esta deja de ser derecho para erigirse en mecanismo impuesto, de control y sometimiento, que se centra en la alienación y enajenación de los sujetos.

La humanidad ha logrado avances importantes en el reconocimiento de la diversidad como una característica substancial de su naturaleza y, en ese sentido, cada sociedad, más que en el desarrollo material de sus fuerzas productivas evidencia, en dicho reconocimiento y su aplicación, la calidad de la educación que puede darse a sí misma, lo cual resulta directamente proporcional a la calidad de la vida que se proporciona. Pero, tal avance, como todo lo que tiene valor para la existencia humana, no se da sin dificultades y sacrificios, sin la producción y el enfrentamiento de conflictos de intereses entre sus miembros, por ello es que, periódicamente, las instituciones que han tenido a su cargo el

control social mediante la educación entran en crisis y se baten contra toda demanda de modificación de sus prescripciones homogenizantes.

No es propiamente desde dentro de las escuelas y/o del conjunto del aparato ideológico instituido que se viabilizan los cambios, sino más bien, desde los núcleos o focos de resistencia que se van constituyendo al margen de la institucionalidad establecida. Poco a poco, después de muchos intentos y derrotas, esos núcleos o focos crecen y se extienden por el tejido social hasta que logran permear las prácticas institucionalizadas. Y, la forma como se dirimen tales situaciones pone en su punto más alto a la pedagogía como el saber práxico y fundamental de la educación (formal y no formal)

Responder al cómo debe atender la escuela el problema de la diversidad de lo humano, implica poner en consideración el postulado fundamental de orden político que anima la existencia de una sociedad. En la perspectiva de un ideal democrático radical, la escuela debe dar respuesta a las necesidades individuales y grupales de los sujetos respetando sus características, facilitando al mismo tiempo la adaptación a la sociedad en la que se desarrolla. Toda enseñanza ha de acomodarse a las necesidades de cada estudiante; no debe esperarse que sea él o ella quien se adapte a los supuestos predeterminados del proceso educativo. Esto, de hecho, implica un cambio sustancial en el sentido que inspira la existencia de la organización escolar actual y, como tal, exige una reeducación de quienes la orientan, por ejemplo, en cuanto corresponde a la aplicación del prurito de autoridad en el sentido de que esta deviene del cargo que se ejerce y que su ejercicio como tal no se somete a la búsqueda de acuerdos, sino que recurre a la prescripción respaldada, más que en la fuerza de la razón, en la razón de la fuerza.

Dicho cambio, impone que la acción educativa empiece con la búsqueda de acuerdos sobre los intereses y/o necesidades que se identifican en el grupo humano y, en ello, va incluido el horizonte de sentido común que dicho grupo está en capacidad de establecer. Luego, si bien la educación seguirá persiguiendo la transmisión de la cultura preexistente, dicha transmisión no podrá ser acrítica o incondicional, sino que se irá ajustando a las perspectivas que las nuevas generaciones van constituyendo en su asunción de la realidad. Es decir, se da necesariamente un proceso híbrido de transmisión–construcción en el que cada sujeto, va generando, para sí, sus posibilidades de existencia. Dicho proceso en lo educativo y si se pretende que sea generador de autonomía, exige una interacción maestro-educando diferente de la que hasta ahora ha prevalecido y que impone, a su vez, una interacción diferente del maestro con el entorno social al tiempo que una relación diferente del maestro con los elementos de la cultura, cuya transmisión le ha sido encomendada, como elementos vivos, operantes y productivos, no como elementos muertos, que se informan.

¿Puede la educación basarse en una definición de intereses y necesidades desde las comunidades?

Carlos E. Vasco, distinguiendo entre diferentes propuestas constructivistas, piensa que la propuesta constructivista neuro-psicológica:

Le da más énfasis a la creatividad que a la construcción de sujetos sociales adaptados a una cultura... Esa es precisamente la controversia con el constructivismo sociocultural ... Es un dilema difícil para los educadores: se trata de creer que la propia comunidad ya ha desarrollado las herramientas culturales

necesarias para sobrevivir, y por lo tanto, lo importante es inculturar a los niños en su uso y que , a pesar de los defectos y los problemas que tenga la comunidad, es mejor tener generaciones jóvenes dóciles y bien adaptadas, versus creer que los individuos pueden inventar herramientas mejores que las que ya hay y confiar en que, a pesar de los problemas que causan sus ensayos y errores, es mejor tener generaciones jóvenes críticas y creativas.

Y, luego agrega:

El problema de fondo que tiene que adoptar el constructivismo neuro-psicológico lo pone muy claro en otra forma equivalente el profesor Robert Myers cuando dice que, si le vamos a hacer caso a la mayoría de los padres y madres de familia y a los ancianos de las etnias, ellos prefieren sujetos sociales adaptados a su cultura, que no sean tan críticos y creativos y que más tarde renieguen de sus creencias, tradiciones, costumbres, etc. Eso no es algo que ocurre en las etnias alejadas de las nuestras, pues si se les pregunta a los papas y mamás de nuestros barrios y veredas, vamos a encontrar que ellos también tienen muy claro su currículo para el preescolar y la primaria: quieren que sus hijos e hijas aprendan a leer y escribir, a sumar y restar, a rezar y obedecer. (Yo agregaría que, para ellos, el orden de importancia de esas cuatro áreas curriculares es el orden inverso al del enunciado anterior). (...) Es claro que ni el individuo con todas sus potencialidades neuro-psicológicas normales puede sobrevivir sólo ni reinventarlo todo, ni tampoco la comunidad con todas sus herramientas culturales puede hacer gran cosa con un individuo que tenga sus potencialidades neuro-psicológicas seriamente afectadas.

Su conclusión apunta a dejar sentado que eso de la identificación de intereses y/o necesidades no es que haga las cosas más fáciles, no es que la comunidad, por ser tal, va a ser de hecho más progresista, como tampoco que quienes creen tener suficientes elementos de conocimiento para definir lo que debe ser, o quienes tienen el poder de decidir, por este hecho, lo van a hacer y van a tomar la mejor decisión posible para la comunidad.

El problema es de orden político... No puede tomarse una decisión de preferir siempre un tipo de constructivismo cuando tenemos etnias tan diferentes, regiones culturales tan distintas y grados de urbanización tan desiguales a lo largo y ancho del país. Los énfasis y las preferencias si pueden indicarse y motivarse,..., pero dejando a los educadores y a las comunidades las decisiones concretas en una negociación de perspectivas, propósitos y tradiciones. (Vasco C. E., 2003)

Y, en ese sentido, invoca la consecuencia de una administración pública que se pretende democrática.

Aquí el problema parece ser, ¿cómo tener presente, desde una perspectiva socio-histórico-cultural, lo que estaría, para el niño(a) en la zona de desarrollo próximo, y hacerlo evidente o ayudar a establecer el puente para que se convierta en dominio cognitivo de él(ella). Es entonces, donde entra en juego el ejercicio de problematización de modo que, si bien indique el objeto y ponga de presente aquello que permite su reconocimiento, por el niño(a), como algo comprensible, no sea tan evidente y enfático en la afirmación de que el niño no tenga, sino que acepte. Una cosa es decirle al niño lo que la cultura ya sabe, simplemente para que lo adopte, lo asimile como una nueva verdad a ser aceptada, y otra, muy diferente, es interrogar sobre un orden de cosas sobre las cuales se está hablando,

como abriendo una ventana para que él vea y reconozca en el horizonte que se le descubre lo que ya puede ver y asimilar. Pero, eso sólo lo puede hacer el maestro en la medida en que conoce al niño(a) y sabe hasta donde ha llegado en términos de conocimiento y comprensión de la realidad.

Es en ese sentido que invoco el “problematicismo pedagógico” como una opción interesante que debería estar contenida en la caja de herramientas contentiva del modelo por armar que siempre debería ser eso que llamamos modelo pedagógico y solo se va realizando en el hacer del proceso educativo, como referente ordenador de ese hacer.

La necesidad de hacer el tránsito hacia un currículo de aprendizaje

Donald Lemke (Donald, 1978)³¹, advertía de los cambios que se venían produciendo lentamente en los procesos educativos de América latina. Esos cambios, sin ninguna duda, ponen en entredicho la idea de currículo que aún prevalece y que hoy pareciera que la administración distrital está interesada, al menos, en poner en entredicho, con su propuesta de reorganización de la escolarización por ciclos que apunta hacia un proceso de integración curricular que superaría la organización del currículo a partir de asignaturas y pondría el énfasis en una organización del aprendizaje que, estando ajustada a los estadios de desarrollo del educando, pueda responder mejor a sus avances intelectuales y socioafectivos teniendo como referente lo que **la comunidad educativa** considera como fundamental o básico.

Dentro de esos ciclos, se propende por un acercamiento de los campos de conocimiento, a través de unos ejes generales desde los cuales **el profesorado orienta el currículo y**

³¹Lemke, Donald. Pasos hacia un currículo flexible. Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe. Documento preliminar para la discusión. Santiago de Chile, 1978.

selecciona los énfasis de los aprendizajes en cada ciclo. Los énfasis son núcleos de aprendizaje que funcionan como columna vertebral y posibilitan la consistencia de los proyectos educativos institucionales. Se tiene la expectativa de que una visión del currículo, orientada desde los ciclos, propicie la superación de la atomización y fragmentación de los conocimientos escolares y posibilite trascender el carácter cerrado de las áreas y las asignaturas, abriendo la posibilidad de trabajar por problemas y situaciones más apremiantes de la sociedad contemporánea... Es, dicen García y otros (2008: 7), *“un proceso de búsqueda y de apuestas hacia la construcción de un sistema educativo que responda a las necesidades fundamentales de sus habitantes.”*³²

Aquí podría abrirse un primer paréntesis para señalar nuevamente dos aspectos problemáticos o dilemáticos³³ que están a la base de este propósito: 1). si el énfasis de la educación debe ponerse en el individuo o en la sociedad; 2). Si debe ser el profesorado el que seleccione los énfasis del aprendizaje, deben ser los educandos o ambos.

Pero, volviendo al punto que nos ocupa, es decir, al currículo, podríamos preguntarnos a qué le apostamos: ¿a un currículo de enseñanza o a un currículo de aprendizaje; a un currículo centrado en el saber disciplinar o a un currículo centrado en problemas;

³² García, Gloria y otros. La educación básica en el distrito capital: la reorganización de la escolaridad por ciclos y la evaluación integral. Proyecto SED-UNAL-IIE. Documento borrador.(2008)

³³ Estos dos dilemas, aunque no son nuevos, siguen siendo contentivos del debate educativo contemporáneo, refieren a posturas filosóficas y a concepciones pedagógicas. Pero, en este caso, su carácter problemático está referido a los principios que sustentan el Plan Sectorial, particularmente en lo atinente a: la inclusión e integración social, en el ambiente escolar y con el entorno ciudadano; la pertinencia social y la relevancia personal de la formación; la autonomía escolar y pedagógica, la descentralización-participación en la gestión y en los hechos educativos; el reconocimiento de los niños como sujetos de la política educativa; la valoración de los docentes como sujetos de saber pedagógico; la territorialización como estrategia de planeación y reconocimiento de las dinámicas sociales.

problemas que condensan necesidades y/o intereses que se presentan como de la sociedad o problemas que expresan necesidades y/o intereses de los individuos?

Es comprensible que, desde una perspectiva política, como es la que le corresponde a la administración, se piense fundamentalmente en la sociedad como totalidad, con el consabido y probado riesgo de la desaparición del individuo. Sin embargo, cuando un maestro enseña, les enseña a individuos, personas que, así sean hermanos, son diferentes y, por lo tanto, tienen diferentes necesidades e intereses y precisan, ante todo, de ser reconocidos. Por considerar como un imposible una educación que pueda responder a las necesidades y/o intereses de cada educando como persona, la acción educativa se ha refugiado en el instruccionismo³⁴ y los maestros se esfuerzan por encontrar estrategias que posibiliten la motivación de los educandos en las enseñanzas que les ofrecen, puesto que, dándose por un hecho que no se puede atender al interés individual, se asume que la sociedad, a través del Estado en su forma de gobierno, interpreta un interés general desde el cual define lo que se debe aprender. Esto ha dado soporte a que se mantenga vigente el currículo por asignaturas o materias en el supuesto de que dan cuenta de un saber disciplinar que es el saber científicamente producido y, por lo tanto, socialmente aceptado como válido y necesario.

Haciendo una pausa en este ejercicio de pensar el modelo pedagógico, pero para ello, escurtemos la realidad política actual. Hoy estamos todos a la expectativa de un acuerdo de paz y a punto de su refrendación por los ciudadanos. La magia de su cumplimiento estaría

³⁴ Instrucción: (de instruere: hacer hábil, preparar para). Hace referencia al ámbito de lo cognitivo y a los procesos de adquisición del conocimiento, saberes y competencias (analíticas y descriptivas, interpretativas y críticas, heurísticas y creativas). Se manifiesta y realiza predominantemente en las instituciones formales y principalmente en la escuela... (Frabboni F. y., 2006, pág. 60)

de que los ciudadanos pudiesen conocerlo, estudiándolo antes de votarlo, pero se dirá que todos estamos muy ocupados para ello. Nos gusta que nos lean y nos interpreten, porque así aprendimos que debería ser desde la Escuela. Pero, el resultado de la consulta sería más confiable si nadie delegara lo que es su obligación, porque vería, con sus propios ojos y entendería con su propio entendimiento, en donde está el meollo de la paz que se persigue y podría estar más dispuesto hacia ella.

Pero, como eso no es lo que la “Escuela” nos enseña, porque no es así como se piensa la educación, aparecemos inciertos ante una decisión fundamental, esperando que alguien nos ilumine, cuando deberíamos estar discutiendo libremente y sin coacciones lo que podría ser más conveniente.

Pero, volviendo al asunto supuestamente más concerniente en este instante, habría que concluir que desde esta perspectiva –la que es habitual-, el currículo se construye bajo la lógica de que lo que hay que aprender es lo que ya está aprendido y que el profesor tiene el encargo de transmitir. *“Las clases no están sujetas a lo desconocido, sino a lo conocido. En tanto tales pueden ser fácilmente organizadas para todo el país.”* (Lemke, 1978, pág. 41) Quizás por eso se ha impuesto la idea de que un buen comunicador es, por ello, un pedagogo y, tal vez por ello también, las evaluaciones se centraron durante mucho tiempo – ya están cambiando- en verificar si las respuestas de los estudiantes eran verdaderas o falsas según haya sido lo enseñado por el maestro.

Por lo antes dicho, también es lógico que las metas de la educación se fijen desde el centro y, según ello, es que los maestros deben fijar los énfasis del aprendizaje, aunque realmente lo que fijan los maestros son los énfasis de la enseñanza que no es lo mismo que

el aprendizaje. Los estudiantes siempre se reservan para sí los énfasis del aprendizaje, sus propias metas, según sus propias necesidades e intereses.³⁵

Con todo respeto, podría decirse que el problema no está en si la enseñanza se organiza por campos o por ciclos, aunque la organización por ciclos puede ayudar en la búsqueda de una solución. El problema del currículo está en que se sigue poniendo el énfasis en la enseñanza, aunque ya se hable mucho del aprendizaje. Y, eso contradice el principio de *“reconocimiento de los niños como sujetos de la política educativa”*.

Si pasamos de un currículo centrado en la enseñanza a un currículo centrado en el aprendizaje, podríamos hablar con más propiedad de integración curricular. Vale destacar el siguiente comentario que hace referencia a la relación que se puede establecer entre la indisciplina y la falta de atención o apatía de los estudiantes como problema generalizado de la escuela con la pertinencia de los contenidos de la enseñanza:

La falta de atención o concentración de los niños pequeños, o la apatía generalizada de los jóvenes frente a las ofertas de la educación formal, no son las causas de los problemas educativos. Son los síntomas que señalan la existencia de un problema que está en otra parte. Son los signos con los que los niños y jóvenes expresan su

³⁵ Para dejar bien claro el dilema que se plantea entre si enseñanza o aprendizaje y lo que ello implica en la resolución de lo curricular, me parece pertinente compartir la forma como Lemke (1978: 51) diferencia estas dos actividades: La enseñanza es un proceso organizado a través del cual una persona trata de comunicar y de impartir a otros algunos de sus conocimientos, destrezas o habilidades. También se le denomina proceso didáctico o de instrucción. Se demuestra o instruye a otro. Una persona ocupa la posición de proveedor y la otra la posición de receptor. Se desarrollan dos roles diferentes. El aprendizaje es más que un proceso de recepción. Es un proceso de internalización. Es un proceso por medio del cual una persona llega a comprender. Es un proceso en el cual existen fuerzas activas que se mueven y toman posesión de la perspectiva individual de una persona. es un proceso de comprensión o percepción de situaciones problemas. Es un proceso experiencial. Es un proceso que ayuda a modificar la percepción del individuo que participa en él.

crisis y su descontento frente a los procedimientos de una escuela terca y obstinada, que no logra motivarlos ni ofrecerles horizontes con sentido para sus vidas cotidianas. Es la forma seca y muda como ellos señalan que los contenidos de los planes de estudio son abstractos, pero sobre todo desintegrados y ajenos. Y, su adicción a la televisión es, también, otro signo que nos muestra como la estrategia que utilizan medios masivos, como la televisión y el cine está siendo mucho más efectiva. (Vasco C. E., 1999)

Este comentario del profesor Vasco corresponde a una entrevista en la cual él hace referencia al proyecto de Integración curricular que puso en nuestro ámbito la discusión en torno a la figura de los “Tópicos generadores” Desde este proyecto como en otros posteriores se ha considerado que el espíritu de las propuestas pedagógicas de principios de siglo xxi sobre el tema de la integración curricular podría tener cabida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) definido en la Ley General de Educación. Pero, es preciso señalar que el PEI, que traía implícita la idea de la integración como una opción, fue relegado al olvido o a una mera formalidad, quizás, por la forma como se intentó su implementación, como una decisión administrativa, más que como efecto de la maduración del proceso de una comunidad educativa, pero podría recuperarse como un importante factor en la renovación de este propósito, siempre que no se vea como un mandato, sino que las comunidades educativas -o lo que queda de ellas-, puedan reconocerlo como un recurso que viabilizaría la integración.

Pero, no obstante que el proyecto de integración al que estamos haciendo referencia no pretendía ningún cambio sustancial en la educación y seguía sus búsquedas, a pesar de todo, en la perspectiva de un currículo de enseñanza, sí alcanzó a advertir de los obstáculos

existentes en la escuela y en el sistema educativo como tal que se oponían a la integración curricular, empezando por los espacios y los tiempos:

La escuela no está diseñada para trabajar integradamente. Arquitectónicamente, por ejemplo, es un edificio dividido por bloques llenos de aulas, pensados para dictar clases por áreas y por grados. Temporalmente hablando, está organizada con base en horarios que responden a la misma lógica: un profesor dicta en bloques de 45 minutos o de hora y media una clase de un área para un grupo de estudiantes de un grado...”; siguiendo, por la idea de “la suficiencia del marco que uno maneja desde su área para resolver los problemas que se planteen en ella, y además para muchos otros problemas...Esta actitud de suficiencia es el resultado de la extrema especialización a la que hemos llegado en la cultura”; continuando por “las costumbres, creencias y ciertos contratos sociales que se afectan”; y, por otras preocupaciones que nos asaltan como estas: ¿Se pierde profundidad en el tratamiento de la áreas?, ¿se desorganiza la secuencia de los conocimientos en las áreas? ¿Cómo saber, a la hora de la verdad, que es lo que están aprendiendo los estudiantes?, etc., etc. (p. 21 y ss.)

En el proyecto que comentamos se reconoce que existen varias modalidades de integración – por temas, por proyectos, por problemas, por actividad- entre las cuales la integración por temas destaca como la más recurrida, en tanto que permite mantener un vínculo claro con el trabajo por áreas o materias. Pero, el proyecto considera que el tema puede ser provisto por los mismos profesores y que ello no puede ser visto como en oposición a la idea de una educación en la vida y para la vida. En esta propuesta no importa cuál es el origen del tema, lo que importa es que sea un verdadero núcleo o centro de

interés para los estudiantes. Prima, entonces, la idea de que el profesor puede seguir siendo el que “fije los énfasis del aprendizaje”, es de suponer que por aquello de “la consabida ignorancia de los niños”, incluso para determinar sus necesidades y/o intereses. No obstante, la propuesta aporta dos opciones importantes para explorar este camino: la integración por relatos y la integración por tópicos generadores.

La integración por relatos busca superar los límites de la integración por temas y, específicamente, la desarticulación que se produce entre las actividades de las áreas...La principal virtud de la integración por relatos es que parte de un relato inicial articulador de toda la unidad, que obliga a explicitar la relación de las actividades de las áreas...La importancia del relato está en ser la forma básica y natural como las personas, desde el comienzo de la civilización, le dan unidad, sentido y continuidad al mundo que los rodea, a la historia vivida y aún a lo incierto y desconocido.”(p. 36 y ss)

Sin embargo, en el proceso adelantado, el proyecto también reconoció limitaciones en la integración por relatos: como que *los temas, las preguntas y los problemas que se abordan desde las áreas se tienen que supeditar al marco que el relato plantea, ¿Qué pasaría si un grupo de maestros quisiera diseñar una unidad integrada partiendo de preguntas fuertes de varias áreas, y no encuentra un relato suficientemente complejo que las articule?... Eso llevó a la propuesta de los **tópicos generadores**, que significa proceder en la forma opuesta: *partiendo de un problema teórico fuerte, pasando por las preguntas y problemas de las áreas, hasta construir un relato que las englobe.* (p. 48)*

Y, en cuanto a lo de problema teórico fuerte, conceptúan:

Para nosotros un problema teórico fuerte es aquel que plantea un desequilibrio cognitivo, bien sea por insuficiencia de modelos mentales para entender o explicar la situación planteada, o porque los modelos mentales que se activan entran en incongruencia o contradicción ante tal situación. Y decimos que el problema es “fuerte” cuando plantea una paradoja, cuando genera una tensión entre dos polaridades, cuando apunta a una zona de incertidumbre que obliga a acudir a diversas fuentes y a realizar varios pasos para abordarlo, y, si es el caso, resolverlo. (p. 49)

Además de su condición desequilibradora, encontramos que todo tópico, para que fuera generador, debía tener dos características más, que las denominamos su poder movilizador y su poder relacional. Si el desequilibrio era una condición lógica que apuntaba a generar procesos de pensamiento, el aspecto movilizador del tópico hace referencia a su capacidad de afectar, de conmover, y de interesar por igual a maestros y alumnos. De otro lado, y dado que un tópico es el punto de partida para generar una unidad en la que se integren los conocimientos de diversas áreas y los múltiples saberes de la cultura, definimos como poder relacional a la necesidad que el tópico genera de acudir a diversas fuentes de conocimiento y de saber para poder abordarlo. (p.50)

Creemos que esta propuesta es un buen recurso para meterle el diente a la integración curricular; pero sigue siendo una propuesta curricular del profesor, es decir, la propuesta de un currículo de la enseñanza. Y, un problema u obstáculo que esto significa es que un currículo de enseñanza es impuesto, como el mismo, para todos los “alumnos”, en el supuesto de que todos necesitan y pueden aprender lo mismo. Sin embargo, el aprendizaje

de cada “alumno” es diferente, no tanto porque cada “alumno” tenga diferente capacidad para aprender, sino, porque cada “alumno” va a tomar como aprendizaje sólo lo que le interesa, lo que le permite resolver sus interrogantes, problemas, intereses o necesidades. Lo demás, si es del caso, lo puede memorizar para resolver el problema de la evaluación, para triunfar en la escuela, pero no se constituye en su objeto de aprendizaje si no le interesa; y, por lo tanto, no modifica sus percepciones, no lo transforma.

Los planteamientos de Donald Lemke

Lemke, 28 años atrás, había sido más contundente en este sentido, consideró que estos cambios estaban afectando el control curricular:

Hasta hace poco, invariablemente, se suponía que este control debía estar en manos de los “profesores” y de la “comunidad adulta” o de acuerdo a las demandas sociales, más vagas aún. Actuando en nombre de los estudiantes, los adultos han seleccionado lo “mejor” para ellos, lo que los adultos piensan que es importante que los estudiantes conozcan. Ha habido algunas variaciones sobre este tema. La reglamentación tan estrictamente autoritaria del siglo pasado (xix), en las últimas décadas se ha transformado lentamente en un control más humanitario. Pero, el control curricular sigue estando en manos de adultos. La rapidez del proceso de cambios está afectando todo esto. Si hasta hace muy poco el cambio se producía muy lentamente y se hacía visible sólo al cabo de un período de cientos de años, en la actualidad los cambios ocurren en las generaciones. Por lo tanto, el adulto, un producto de generaciones previas, está en tanta desventaja ante estos nuevos cambios como puede estarlo el estudiante. Pero, el joven los vive más

estrechamente, los ve más intensamente y presencia las consecuencias en forma más íntima porque no está limitado por los parámetros del conocimiento de un período anterior. Su visión va hacia adelante y no hacia atrás. Los jóvenes vivirán más en el mañana que en el ayer o en el día de hoy. Entonces necesitan participar en la planificación de ese mañana.(Lemke, 1978)

En el cuadro siguiente podemos apreciar la diferenciación que establece Lemke en cuanto a la selección del contenido entre un currículo de enseñanza y un currículo de aprendizaje:

<i>Currículo de enseñanza</i>	<i>Currículo de aprendizaje</i>
1. control y organización en manos de adultos.	1. Control cooperativo en manos del grupo.
2. Los niños son dirigidos hacia la consecución de objetivos fijados por adultos.	2. Los niños trabajan abierta e inteligentemente para conseguir sus propios objetivos.
3. El objetivo final es la acumulación de conocimientos.	3. El objetivo del aprendizaje es una acción social inteligente y la maduración individual.
4. Se enseña a los niños partes de experiencias ajenas, con la idea de que más tarde se producirá una unificación	4. los niños refinan partes de sus propias experiencias, pero en un contexto inmediato global o total.

Lemke toma de los teóricos cognitivos y, entre estos, de los fenomenologistas, la idea de que el individuo y su vida se divide en tres partes: el ambiente o entorno, el yo exterior de protección y el yo interior. El individuo vive con y dentro de estas tres divisiones:

***El ambiente o entorno** es el de su comunidad, del lugar en donde vive. Varía de un individuo a otro, aun cuando pudieran habitar el mismo ambiente físico, porque cada cual interpreta o concibe su ambiente a su modo. Es el ambiente psicológico.*

***El yo externo o de protección** es el que muestra a la gente que le rodea, la conducta externa que llega a serle “característica”.*

***El yo interior** es donde el individuo controla sus percepciones y conceptos. Es aquí donde habita la auténtica persona. Es aquí donde se configuran sus valores y normas. Desde este centro nervioso el individuo controla, selecciona, organiza y decanta todas sus acciones externas y de hecho también sus visiones del ambiente (p.53)*

Lo que proponemos es considerar que si el aprendizaje - de los derechos humanos, p. ej., es, ante todo, un aprendizaje de valores y normas, entonces tiene que ser el fruto de un **currículo de aprendizaje**, es decir, un currículo definido con los educandos, desde el reconocimiento de sus interrogantes, necesidades e intereses individuales y que, por tanto, llegue a transformar sus percepciones y conceptos.

Rutas metodológicas posibles

El requerimiento de señalar unas rutas metodológicas así sea sólo de modo propositivo, nos pone en una situación de dificultad a quienes hemos creído y creemos, ahora con una mayor convicción, que eso debe ser una construcción del mismo proceso del proyecto

educativo. Ahora, si participamos de la idea de un currículo de aprendizaje, con mayor razón nos eximiríamos de semejante atrevimiento, que sería además un desatino. Entonces, lo que nos proponemos en este apartado, es señalar a manera de ejemplo y para los y las maestras que lo consideren pertinente, en primer lugar, unos principios o criterios metodológicos que a nuestro juicio expresan la apuesta por aprendizajes que posibilitan asimilarse al mundo del trabajo a través de la asimilación al mundo de las TIC.

Principios de acción:

1. **Todos – maestros, estudiantes, comunidad- como sujetos de aprendizaje:** Los maestros estaríamos desaprendiendo del enseñar, para actuar en el aprender; es decir, para asumir el saber, pedagógico y disciplinar, como un saber que permite el conocimiento del estudiante y del mundo de la vida en que este estudiante o joven “en riesgo de calle y delincuencia” se desenvuelve para encontrarle sentido, allí, a ese conocimiento pedagógico y disciplinar en el enfrentamiento de los problemas, las necesidades y los intereses que pueden mover el deseo de aprender de sus estudiantes y el propio como educadores. Los jóvenes como centro de un aprendizaje, más rico en cuanto más dicente e interpelante de sus problemas, necesidades e intereses y, por ello, más estructurante de sus percepciones. La comunidad, como grupo humano que es, a la vez, escenario y generador de los ambientes y las posibilidades de vida de los jóvenes.
2. **Reconocimiento:** de las y los jóvenes como sujetos, es decir seres humanos, capaces de pensarse por sí y desde sí, lo cual significa pensar y trabajar en su estructuración como personas y por la materialización de sus derechos, desde el reconocimiento de su propia realidad, entendidos como todas aquellas atribuciones y/o aspiraciones que están en consonancia con la dignidad del ser humano en cada momento de su historia.

3. **Participación empoderante:** que significa participación real y efectiva, no figurada, que no permite llegar a decirle al joven educando: ¡Oiga, venga!, esto es lo que usted tiene que saber y estos son sus derechos y estas son las formas como usted podría hacer uso de ellos, y punto; porque esa no es forma de un proceso participativo, sino, impositivo, que busca meter al educando en el saco de la legalidad, lo cual puede ser necesario, si se quiere, pero no suficiente. Se trataría más bien de llegar a él, para tratar, en primer lugar, de reconocer cuáles son sus expectativas, respeto de su vida como vida humana hoy y considerar la legitimidad de esas expectativas; y, eso significa, ponerse, no tanto de la mano de la ley – porque la ley evidentemente no es la justicia- sino de cara a su problemática, a las contingencias de su existencia cotidiana que constituyen el lugar donde la reclamación de lo que podrían reconocer como su derecho, tiene sentido. Es decir, de ninguna manera se puede llegar a decirle a el/la joven, antes que a escucharlo/a y, mucho menos, se puede llegar a definir por este/a sin que se haya allanado un camino que efectivamente permita que si pueda participar.
4. **Educación para la vida y en la vida misma:** que implica poner el énfasis de la integración curricular no en los contenidos disciplinares como objetos autojustificados del aprendizaje, sino en la articulación de estos contenidos aplicados a la comprensión y enfrentamiento de aquellas situaciones en las cuales se condensan los problemas, las necesidades y/o intereses de los educandos.
5. **Reconocimiento de la diversidad de los educandos:** que obliga a un tratamiento diferenciado, pero en igualdad, de los educandos. No sólo reconocimiento de la diversidad étnica, de género, de opciones sexuales, de marcos culturales, etc., sino también, de opciones de desarrollo de sus capacidades, de sus talentos y de las condiciones en que opera ese desarrollo.

6. **Los derechos humanos como un modo de ser y hacer en la vida de todos y todas:** Eso pone a los derechos en la condición de un aprendizaje práxico que transforma el yo interno aproximando a éste el yo externo y, por lo tanto, determinando la forma como las personas asumen en su mundo de la vida, en la realidad de su vida cotidiana, la convivencia como un asunto fundamental.

Aprendizaje basado en la identificación de necesidades e intereses

Donald Lemke (Donald, 1978), plantea una opción de ruta metodológica que sería la que, a su juicio, corresponde a un currículo de aprendizaje, así:

- A. Identificación de necesidades básicas.
- B. Búsqueda de información para ayudar a satisfacer necesidades:
 - exploración de soluciones posibles,
 - comprobación de soluciones alternativas,
 - selección de una solución tentativa.
- C. Internalización de la solución (percepciones, normas, reglas)
- D. Externalización de algunas de esas percepciones, en forma de comportamiento. (p. 56)

Y, ¿cómo se procedería a la identificación de necesidades básicas?

Dice D. Lemke que:

En cualquier acto de aprendizaje hay, probablemente tres niveles de exploración de necesidades operando en el grupo. Estos niveles no son independientes entre ellos y es posible que se presenten en forma simultánea.

En el primer nivel, encontramos una exploración amplia de los problemas cotidianos que enfrentan los miembros del grupo, tratando de analizar cuáles de ellos constituyen verdaderas necesidades individuales y cuáles podrían ser explorados como áreas comunes de concentración del grupo. En este nivel no se descarta ninguna necesidad potencial en tanto no haya sido cabalmente explorada por el grupo y analizada por los individuos. Esta exploración curricular dará por resultado una lista bastante larga de intereses, problemas o necesidades. En este nivel el rol del profesor consiste en ayudar a los demás que aprenden en el proceso de identificación. (Donald, 1978)

Un buen reconocimiento de problemas necesidades e intereses posibilita explorar la posibilidad de su enfrentamiento en ejercicios de carácter inter y transdisciplinario que permitirían ganar terreno en un proceso de integración curricular.

“Provisto de esta extensa lista, en el segundo nivel, los individuos identifican diversas necesidades fundamentales para ver cuál sería la mejor forma de resolverlas. En esta etapa se efectúa una cierta selección para determinar cuáles de las muchas necesidades identificadas inicialmente pueden ser efectivamente organizadas en un área común de estudio para el grupo.” (Donald, 1978)

Es preciso señalar aquí que IDIPRON tiene una problemática propia y si bien los criterios aquí expuestos son, a mi juicio válidos para enfrentarla, lo que hay que hacer es tener muy presente su particularidad.

El segundo nivel es de búsqueda y establecimiento de consensos en la perspectiva de un área común de aprendizaje; pero, en ningún momento esto puede significar el

desconocimiento de la singularidad de las preocupaciones de los estudiantes. Aquí, la clave estaría en que:

- Los maestros se dejasen de pensar tanto como enseñantes de su disciplina y se pensasen un poco más como aprendices del mundo de la vida de sus educandos y de la utilidad que el saber de su disciplina podría tener en ese mundo de la vida.
- El ejercicio de problematización que se realice con los estudiantes, debe hacerse con preguntas que liguen necesidades existenciales -de ser, tener, hacer, estar-. con necesidades axiológicas -de afecto, de protección, de subsistencia, de entendimiento, de participación, de ocio, de creación, de identidad, de libertad- ((Max-Neef, 1997, pág. 30) Esas preguntas deben formularse, no desde el saber disciplinar que representamos, sino desde un ejercicio de contextualización que, empezando en la particularidad de la población que ha de asumirse como sujeto de esta propuesta, va de lo local a lo regional y de allí a lo global, de modo que posibilite una lectura del orden de lo real como un orden compartido en el cual podamos reconocer asuntos que nos conciernen a todos y sobre los cuales podríamos construir una propuesta curricular, en la que se cruzarían todas las áreas constitutivas del currículo o, los campos de pensamiento si se quiere, tales como:
Calentamiento global; Lluvia ácida; El agua como recurso finito; Trabajo y empleabilidad; Convivencia y conflicto social; Sentimientos y afectividad; Pandemias; Vida, espacio y recursos; Convivencia con otros animales – riesgos y beneficios-; Vivienda saludable; Espacio público; Amoblamiento urbano; Uso del espacio público en la ciudad; La diversidad de lo humano – inter y transculturalidad-; Derechos y/u obligaciones, etc., etc.
Pero, así mismo, conocimiento básico de las TIC y otras tecnologías con la potencialidad de abrir espacios en el mundo del trabajo.

Una vez identificada el núcleo de necesidades, el grupo de aprendizaje está listo para pasar a un tercer nivel, donde se realiza la planificación y ejecución de las actividades. Es aquí donde el proceso pasa de una fase un tanto cuantitativa a un análisis más cualitativo. Es aquí donde se intensifica la búsqueda de soluciones a necesidades individuales. En este nivel los profesores trabajan con los que aprenden en la selección de actividades que tengan sentido en el contexto de la comunidad en la que habitan y de sus propios intereses, en la identificación de los recursos necesarios para desarrollar estas actividades y en la especificación de las razones por las que todo esto se hace (objetivos). Al realizar esto, cada miembro del grupo de aprendizaje trata de descubrir nuevas soluciones para equilibrar sus necesidades y satisfacerlas. Lo hace en una estructura grupal cooperativa, a través de una amplia exploración de alternativas posibles y de un análisis de sus soluciones previas. Es en este nivel que el que aprende debe descubrir la mejor solución viable, que en ese momento permita resolver su necesidad individual. (Donald, 1978)

¿Cómo procedería la búsqueda de información?

El paso B es muy exigente para los y las maestras y, en algunos casos, quizás requieran del apoyo de otro tipo de profesionales. Es un paso que pone a los maestros a estudiar para poder liderar el desarrollo del currículo de aprendizaje, no como proceso de enseñanza, sino como proceso de investigación y construcción de conocimiento en relación con los núcleos de problemas y/o necesidades que hubiesen sido acordados. Pero, de ninguna manera liderar significaría decidir por los otros, los y las maestras tendrían que acompañarse de los niños, niñas y jóvenes y de otras personas de la comunidad, aparte de los profesionales de

otros campos que hemos mencionado. El liderazgo aquí habría que interpretarlo como la capacidad que pone en juego el maestro, mediante ejercicios de problematización, de llegar con sus estudiantes a la identificación plena de unos núcleos de problemas y/o necesidades, así como de los procedimientos por los cuales, cada estudiante como individuo y el grupo como colectivo, pueden avanzar en el enfrentamiento, como objeto de conocimiento de los retos que ellos signifiquen. Aquí, un núcleo problemático principal puede ser el de las tecnologías de la comunicación y la información –TIC- su conocimiento, sus usos, propiedades y potencialidades, su condición de ser herramienta de trabajo a la vez que medio de acceso al conocimiento.

Esto significaría hacer del aprendizaje un proceso de investigación y construcción de conocimiento que tendría las características de la investigación acción participativa, en que se aplicarían, principalmente, las herramientas metodológicas propias de ese tipo de investigación.

En cuanto a los pasos C y D, si bien ellos pueden ocurrir en momentos diferentes, metodológicamente consideramos que es preciso abordar con los estudiantes el acompañamiento al proceso de aprendizaje, también como un aprendizaje, que nos permita a las maestras y los maestros reconocer como estos van mostrando la internalización del aprendizaje en la externalización de sus percepciones mediante cambios en los comportamientos y/o actitudes que evidencian desarrollos de comprensión y conocimiento, entendido esto, en términos de Fromm, como una reconciliación entre el ser y el hacer. En el caso particular de IDIPRON jóvenes de cursos superiores podrían realizar acompañamientos a los procesos de formación de los jóvenes de grupos de menor nivel o grado.

Esa ruta metodológica se podría cruzar muy bien con una definición sobre los logros que se perseguirían en cada uno de los ciclos según los desarrollos de carácter cognitivo y social que es dable esperar que estén ocurriendo en los educandos que los transitan.

Pero, existen otras rutas metodológicas posibles que tienen como fundamento el aprendizaje, más que la enseñanza. Referenciamos las siguientes:

1). El pensar la clase como comunidad de Indagación: Esta propuesta está soportada en varias experiencias realizadas por grupos de maestros y maestras. Una de ellas, realizada y explicada ampliamente por Laurence J. Splitter y Ann Sharp quienes afirman:

Tomaremos como punto de partida la idea de que la educación debe preocuparse por mejorar el pensar, donde el concepto de pensar ha de ser interpretado de modo tan amplio como sea posible. No deseamos restringir nuestra indagación al pensar que acontece dentro de un marco disciplinario o profesional particular, ni divorciar el pensar de otros aspectos de la personalidad.

En la actualidad está de moda referirse a la educación en términos de “enseñanza para pensar” en lugar de “enseñanza para aprender”, por lo que enfrentamos un problema inmediato: tanto de lo que se dice acerca del enseñar de y para un mejor pensar es una retórica hueca y circular, que los educadores lo desestiman o suponen simplemente que el “pensar” está cubierto adecuadamente por el currículum existente.

Para abordar lo que consideramos como un problema mucho más serio, a saber, el estado deficiente de la “competencia para pensar” entre estudiantes y graduados-

debemos ir más allá de esta respuesta superficial y confrontar dudosas dicotomías como las siguientes:

- Tratar el pensar como una materia separada en el currículum versus tratarlo como un conjunto de procedimientos ya incorporados, si bien ocultos, en las disciplinas existentes;
- Considerar de suma importancia valores tales como el respeto por las personas y las cosmovisiones individuales versus centrarse en mejorar los estándares cognitivos haciendo más rigurosas las disciplinas existentes y más controlable la enseñanza;
- Enfatizar los procesos a expensas del contenido o viceversa.

Tenemos la fuerte sensación de que estos falsos dilemas proporcionan una razón para el estado cercano a la parálisis en que se encuentra actualmente la educación para pensar. (Splitter, 1995, pág. 21)

2). El aprendizaje a través de la indagación: Kathy Short y otros, también piensan que el aprendizaje se puede lograr mejor a través de la indagación y agregan que el currículum puede ser diseñado con juntamente por docentes y alumnos. Ellos afirman:

“Creemos que el currículum se determina a través de un proceso de esfuerzo conjunto en el cual tanto los alumnos como los docentes tienen voz (Dewey, 1938). No quisimos imponer el currículo a los niños, pero tampoco nos pareció sensato silenciar nuestras voces apelando a un enfoque Laissez- faire. El currículo es más eficaz cuando se unen los docentes, con sus experiencias, intereses y conocimientos (incluyendo los contenidos básicos obligatorios del estado y del distrito) y los alumnos con sus experiencias, intereses y conocimientos. El

currículo desarrollado de este modo trasciende lo que cualquier individuo sólo puede producir.” (Short, 1999, pág. 17)

3) ¿Es una utopía tratar de introducir la investigación como enfoque alternativo para la formación y el desarrollo profesional de los profesores y cómo estrategia de enseñanza de uso común, junto a otras, en los escolares? ¿Hay que desechar esta posibilidad ante la evidencia de su escasa aceptación en la práctica y de los interrogantes que plantea? Nuestra respuesta es claramente negativa, dicen Pedro Cañal y otros en: **“Investigar en la escuela: Elementos para una enseñanza alternativa”** Ellos consideran la investigación como un principio didáctico vertebrador de la enseñanza:

La investigación, entendida como proceso de búsqueda de solución y análisis a los problemas que los alumnos y el profesor se plantean, porque los siente como tales, exige el desarrollo de la autonomía. En la medida en que se ocupa, en principio, de problemas relacionados con los intereses e inquietudes de los alumnos, favorecerá y hará necesario un enfoque ambiental de la enseñanza, en el contexto de un currículo de carácter pre-disciplinar, orientado hacia la globalización y la interdisciplinariedad. Por último, como proceso de construcción social de conocimiento que implica necesariamente el manejo de información procedente de distintas fuentes y la utilización de circuitos adecuados para favorecer la comunicación de datos, resultados, divergencias, etc., la investigación potenciará el flujo de la información en el aula y la eliminación de obstáculos comunicativos así como un marco de relaciones democrático. (Cañal, 1997, pág. 31)

La investigación como estrategia pedagógica³⁶

Pensar la investigación como estrategia pedagógica pasa por pensar la investigación como “una actividad propia del ser humano, posible de desarrollar en todas las áreas del conocimiento... (es) un proceso de desciframiento de la condición humana a partir de su experiencia de vida en los contextos en que ella transcurre – contextos escolares, familiares, comunitarios-³⁷ ... Es, a la vez, “un proceso de desciframiento de la realidad a partir de su problematización, la cual es el referente sobre el que los niños y los jóvenes se interrogan y se organizan para transitar diferentes trayectorias que les permiten comprender las problemáticas de interés común y construir respuestas a sus problemas de investigación.”³⁸

La investigación como estrategia pedagógica –IEP- bien puede aplicarse a procesos de formación de niños como a procesos de formación de adultos y, en ese sentido es una herramienta importante para procesos de formación de maestros u otras personas vinculadas a la educación. Ello implica comprenderla como un proceso que:

- Se encuentra con objetos de estudio que surgen del interés, las iniciativas e inquietudes de las culturas infantiles y juveniles como principales actores educativos, pero que se vuelven permanentes en la medida en que se profundiza el conocimiento de estos.
- Entiende que esos objetos de estudio responden en principio - y generalmente- a las necesidades y problemáticas de los contextos de actuación de los actores. Las

³⁶ Para llenar de sentido la propuesta que, más que presentar como un algo acabado, considero más conducente plantear como un elemento para la discusión y, si se quiere, redefinición y concreción con las directivas y maestros del IDIPRON, nos parece lo más apropiado plantear ante ustedes esta, que no es otra cosa que una lectura interpretativa de lo que Marco Raúl Mejía desarrollo en todo un ejercicio teórico y práctico, con maestros y estudiantes que participaron en el proyecto “Ondas” de Colciencias.

³⁷ Colciencias, Caja de Herramientas. Ondas de ciencia y tecnología. Investigar desde la escuela, herramienta 1, página 1.

³⁸Op. C. pag.79.

comprensiones de los problemas propios de las comunidades se conciben para, de una manera u otra, incidir, en la medida de lo posible, en su solución.

- Asume que la investigación debe producir diversos beneficios y avances para el fomento de la cultura ciudadana y democrática de la CT+I (Ciencia Tecnología + Innovación) y de los componentes; para el desarrollo de habilidades y capacidades investigativas y de inventiva, creación y toma de decisiones de los sujetos; en la comprensión de problemáticas para incidir sobre ellas e impactar las realidades en que tienen lugar.
- Establece líneas de investigación a partir de la sistematización de las experiencias regionales y locales, para reconocer que está pasando en estos escenarios, hacia donde puede orientarse la investigación y que es lo que se espera que ella produzca.
- Llama al reconocimiento de y por otros, de manera que, a través de encuentros regionales y nacionales por líneas temáticas, por tipos de problemas y/o por tipos de investigación, ya sea de forma presencial o virtual, se fortalezcan el intercambio de visiones y perspectivas sobre la CT+I.
- Genera espacios de socialización de las experiencias pedagógicas e investigativas que permiten, en primer lugar, que maestros(as) acompañantes investigadores apropien nuevas formas de trabajo en el aula y en la escuela que contribuyan a la creación de ambientes más favorables para el aprendizaje. En segundo lugar, ello(a)s se pueden apoyar en conocimientos producidos desde esas experiencias y asumirlos como objetos de estudio en el aula; de manera que se retroalimente su práctica a la vez que se desarrollan formas de conocimiento colectivo y autónomo.

- Crea, a partir de la investigación, el interés y la necesidad de construir redes nacionales sobre campos temáticos o sobre diferentes problemas que surgen de la práctica misma.

En el proyecto: “fortalecimiento de la cultura ciudadana, virtual, digital y democrática en ciencia, tecnología e innovación,” la investigación como estrategia pedagógica, debe permitirnos acceder al conocimiento sobre la constitución y desarrollo de dicha cultura.

Vamos a adelantar, entonces, un ejercicio problematizador sobre un asunto fundamental para la vida democrática, cual es: la relación entre educación, escuela y democracia que M. R. M trata en el segundo volumen de su trabajo “La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es)”. Y, el título que le da a este abordaje es, en sí mismo provocador: “La opacidad de la educación, la escuela y la democracia”(Mejía, 2011)

¿Cómo así que la opacidad? Según lo que define la RAE, opaco significa: que impide el paso a la luz, oscuro, sombrío, ... Y, ¿por qué, la educación, la escuela y la democracia habrían de ser consideradas como opacas o sombrías?

Anticipemos que, en efecto, estos tiempos son sombríos en términos de lo que hasta ahora habíamos entendido por democracia y, en relación con ella, lo que hemos considerado que debía ser el sentido de la educación. Pero, prestemos atención a lo que afirma el profesor Mejía:

Se han alterado los mapas y en alguna medida los más fuertes dejan una zona de incertidumbre y de terrenos habitados, pero no señalados; en algunos lugares con más fuerza que en otros. Y los cuatro tópicos: la educación, la democracia, la escuela y nuestro contexto colombiano y latinoamericano, aparecen más que ninguno sufriendo modificaciones que nos hablan de un mundo tan complejo que es

difícil hoy dar puntadas con precisión y que nos permitan decir certeramente: esto es de lo que hablamos y esto lo que se debe hacer...(p.16)

Hoy estos temas son como un caleidoscopio³⁹. Al menor movimiento cambia la composición, la figura y la manera como ellos son trabajados. Desde cada uno es posible trazar una nueva totalidad con aristas indefinidas e irregulares. Siempre se está esperando la nueva pieza que ha de venir a mostrarnos una realidad más compleja que la inicialmente conceptualizada. Es decir, en ella las sobredeterminaciones del pasado muestran una realidad que debe reconstruirse con todos sus componentes, pero en la cual la unidad requiere de explicaciones más complejas, abandonando los procesos simplificadores, y construyendo miradas, no sólo explicando los cambios en marcha, sino la manera como el poder se ha modificado y construye sus nuevas formas de control.

De igual manera, a quienes nos reconocemos de la tradición del pensamiento y la acción crítica, se nos exige ser capaces de crear las nuevas maneras de ella para mostrar que otros caminos, diferentes a los del capitalismo de este tiempo, son posibles y necesarios para, a través de la educación, construir un mundo más justo, más humano, más solidario.

En ese sentido es también una invitación a salir de las miradas teóricas cerradas – que a usanza de lo europeo y lo estadounidense norteamericano (crítico y de control) tienen la certeza de la verdad – para, por un lado, reconocer el país,

³⁹**Caleidoscopio:** Tubo ennegrecido interiormente, que encierra dos o tres espejos inclinados y en un extremo dos láminas de vidrio, entre las cuales hay varios objetos de forma irregular, cuyas imágenes se ven multiplicadas simétricamente al ir volteando el tubo, a la vez que se mira por el extremo opuesto. Conjunto diverso y cambiante.

atrevernos a apropiarnos de lo universal para reescribir nuestra híbrida realidad, con sabor a nosotros, como otra forma de empoderarnos desde nuestro territorio, leyendo nuestra realidad para transformarla.

Por ello, en el caleidoscopio de este primer capítulo se realizarán movimientos de nueve giros. Cada uno afecta nuestras comprensiones de la educación, la escuela, la democracia y del país. Y en ese sentido forman parte de una unidad que debe ser recompuesta para intentar hablar con sentido y posibilidades de transformación de un mundo como el de hoy, signado por la globalización capitalista, su administración neoliberal y las nuevas formas de hegemonía y de poder desde un capitalismo que, haciendo una revolución a su interior, modifica las formas de la dominación y el control. (p. 17-18)

Se ha creado una nueva forma de organización de la sociedad y una nueva civilización que cuestiona la forma de organización anterior, centrada en el mundo de la manufactura ampliado con el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación y el surgimiento de esos cuatro factores de producción que se suman a la tierra, la industria y el capital, el cual manteniendo la fidelidad al proyecto capitalista profundiza desigualdades, pobreza, construye nuevas exclusiones que deben ser repensadas, interpretadas y teorizadas a la luz de la nueva realidad.

(Mejía, 2011)

Entonces, podríamos concluir que esas opacidades o sombras tienen que ver con las formas como se construye la reorganización de la hegemonía capitalista de estos tiempos que, a juicio de Mejía, sólo podrían ser analizadas desde una lógica paradójica:

No de otra manera podemos entender en América Latina una educación para todos que excluye a unos y construye élites, una escuela para la reproducción que busca transformar y transformarse a través de reformas educativas modernizadoras, una democracia de estado social de derecho con el desempleo más grande de la historia y una educación que se reforma desde las élites para resistir el cambio y homogenizarnos en la lógica de la globalización en singular. (p.18)

Mejía soporta su planteamiento en su experiencia como maestro de la educación popular. De ahí la imagen misma del caleidoscopio que utiliza para señalar lo paradójico que es hoy el lugar de lo social y, en particular, de lo educativo. Antes, quizá, el mundo era más quieto y, por ello, aparecía como más aprehensible; hoy, es más inquieto e incierto; por ello, aparece como más inaprehensible, cuando se quiere seguir abordando desde los presupuestos. El mundo – más evidente ahora que nunca antes- no es lo que pensamos que debería ser, es lo que es y, desde esa, su realidad – que nos incluye- es que hay que abordarlo. Pero, esa realidad que reconocemos en un momento dado es efímera, está siendo y dejando de ser con sorprendente rapidez, al tiempo que su significancia cambia con respecto al lugar de los sujetos en el mundo. De manera que enseñar sobre un mundo estático y no un mundo en devenir, pone en entredicho la acción educativa misma. De ahí, la diversidad de las 3.700 experiencias reconocidas en la Expedición Pedagógica Nacional.

Esas experiencias, que testimonian las búsquedas de maestros y maestras señalan la necesidad de hacer de la escuela un laboratorio social en el cual el maestro está llamado a reinventar permanentemente su quehacer, nos hablan de una escuela que se resiste a una enseñanza de fórmulas o textos atemporales y que reclama, a viva voz, aprendizajes efectivos y afectivos, en cuanto respondientes a la multiplicidad de problemas y situaciones

que acosan la vida de las comunidades. En ellas se está delineando, con trazos de diferente consistencia, una búsqueda de conexiones entre el mundo de la vida y el mundo del conocimiento, para poner a éste en función de aquella. Y, es en razón de ello, que los saberes que llenan el tiempo de la escolarización, no pueden ser más saberes muertos, sino, saberes vivos, operantes, que brinden respuestas a los múltiples interrogantes que ese mundo de la vida nos plantea a cada instante.

Pero, ¡ojo!, hablar de saberes vivos u operantes no significa que sólo cuenten los saberes que se concretan en transformaciones materiales. Esos, por supuesto, son muy relevantes, porque nos habilitan para resolver problemas de la materialidad de la existencia que no podemos desestimar porque, de pronto en ello, se nos va la vida; pero hay también, otros saberes vivos u operantes, como la historia, la filosofía y la antropología que, si no nos posibilitan resolver con respecto a esa materialidad, si son fundamentales para reconocernos y asumirnos como humanos participes de un todo social. Pensar con cabeza propia y tener contexto para pensar aparecen hoy, como una necesidad para que resolvamos, entre todos, si vamos a seguir matándonos o preferimos construir un futuro menos incierto para las nuevas generaciones de colombianos. Y, en eso, p.ej., es tan importante el tener conciencia de nuestra historia, como un sentido básico de lo que puede ser y no ser el derecho como saber organizador y regulador de lo social y/o tener presente que no estamos en el inicio de la creación, que ha existido, antes que nosotros todo un camino y un proceso de construcción de la cultura que nos arropa.

Mejía deja expresa su voluntad de contribuir al reconocimiento de los diferentes sentidos que atraviesan el lenguaje educativo, de modo que los educadores puedan tomar

opciones propias en su práctica pedagógica, de modo de mantener su autonomía, como sujetos, para nunca ser objetos de la práctica pedagógica.

“En razón de ello – dice-, se requiere un maestro y una maestra y educadores de los distintos procesos educativos que asuman conscientemente su acción pedagógica como el lugar desde el cual construyen el mundo construyéndose a sí mismas(os) como actores y, por lo tanto, como sujetos capaces de discernir desde sus apuestas las diferentes opciones que hoy aparecen en el escenario. Este esfuerzo le va a permitir tomar la propia y construir una apuesta consistente con sus sentidos, esperanzas y teorías.” (p.24) Y, por ello, intentará “mostrar unos movimientos de ese caleidoscopio para evidenciar de qué manera, frente a diversas posturas, cada sujeto como actor social debe organizar la suya para actuar en un mundo en cambio y no ser simplemente idiota útil de propuestas que en muchos casos no comportan las suyas...” (p.24). Esos movimientos, brevemente enunciados serían:

1. El de la globalización que afecta la idea liberal de democracia y ciudadanía:

El punto es cómo hacer una recomposición de la idea de ciudadanía, de modo que responda a las problemáticas de estas sociedades. Se trata de superar el arrasamiento cultural implicado en la violencia de la dominación colonial. La propuesta de educación propia, levantada por los pueblos indígenas del Cauca, es una expresión de esta búsqueda, cuando la alteridad y la diferencia van rompiendo con la impronta colonial que se traslapa en concepciones clasistas y/o discriminantes que escinden el cuerpo social. Ello significa, por supuesto, un pulso con formas de control que, como el clientelismo y el servilismo, se alimentan desde el poder; con los hechos de fuerza que se imponen, desde las dictaduras militares, como una necesidad para evitar perder la senda de la modernidad y el progreso; o, por las pretensiones de homogenización y exclusión de los grupos originarios.

2. El de los medios masivos que transforman la idea de lo público:

“La realidad es colocada en los medios como espectáculo y esa presencia a través del mirar crea la ilusión de una participación social. La espectacularización crea una matriz en la cual, por estar conectados a través de la pantalla (tv., internet, cable, etc.) creemos que ya nos hemos encontrado y somos actores de una realidad que, construida desde el mundo doméstico, nos conecta creando la ilusión de que, por participar en lo comunicado como espectadores, estamos en el escenario público. Allí, el mundo de la telemática bajo múltiples formas va configurando otras formas de la vida pública, que no es virtud, en cuanto esos medios, más allá de transmitir creencias, conocimientos, imágenes, prejuicios (que lo hace), va más allá promoviendo la hegemonía de ciertas formas de interpretación y creando las agendas públicas, por la aparición social de los actores de ellos.” (p.35)

3. El de una ciudadanía que se hace opaca y fragmentada:

En la aparente reclusión de las personas en el mundo de lo doméstico, éste en permanente conexión con los procesos globales y de globalización, construyen, una representación de lo público en lo cual la idea de ciudadanía liberal termina ocultándose, en a sus ideas básicas de participación-deliberación, quedando escasamente reducida a los procesos de votación. (p.38)

La idea de ciudadanía, construida como relaciones sociales en la esfera de lo público y entre ciudadanía y el Estado, se rompe. Aparecen una serie de mediaciones, en las cuales se crea la ilusión de que somos parte de una misma sociedad y una cultura a la cual estamos integrados igualitariamente... (p.38)

La ciudadanía construida abstractamente se convierte en un nuevo mecanismo de poder y dominación, en donde el individuo se ve obligado a participar en esos intercambios bajo la idea de que es ciudadano. Sin embargo, participa de una ciudadanía fragmentada por las desigualdades construyendo ciudadanos de múltiples categorías, según los accesos a los procesos de consumo y a la satisfacción de necesidades, pero en la abstracción de la ciudadanía esa diferenciación de la fragmentación no es reconocida, emergiendo una especie de igualdad ciudadana que ... (la) invisibiliza y al (hacerlo) genera una lealtad con sus congéneres (p.39)

4. El de la escuela que se mueve entre la socialización y la nueva esfera privada:

La escuela abandona a uno de los grandes ideales que la acompañó, al constituirse como central en los procesos de socialización y democratización gestada en los estados-nación de la revolución francesa dotando a quienes participan en ella de una identidad y una subjetividad, haciéndolos miembros del estado-nación e integrándolos laboralmente. Y hoy, el derecho a la educación comienza a ser desintegrado y a través de este proceso se vuelve una escuela que dota de competencias individuales más que de capacidades sociales. (p.41)

5. El de la innovación como una forma de conflicto:

La innovación, entendida como modificación de los procesos escolares tradicionales, de acuerdo con distintos autores va tomando formas y discusiones diferentes, en cuando ella escribe la narrativa por sacar a la escuela del enclaustramiento y proyectarla, en una versión, de cara a la modernización capitalista de la escuela, y en otra, de cara a los procesos sociales, en donde el contexto pedagógico se hace pretexto para el cambio de la estructura educativa y para mostrar que al proyecto de control de la educación, hecho desde arriba, se desarrollan prácticas de resistencias y contrahegemónicas desde lo cotidiano de

los asuntos escolares, mostrando que otra escuela, otros(as) maestros(as), otras pedagogías van emergiendo como manifestaciones específicas de la contra hegemonía en educación y de las prácticas de resistencia de quienes buscan construir sociedades más justas y democráticas. (p.42)

6. El de la democracia como polisemia de la búsqueda:

Uno de los lugares centrales en los cuales la idea de democracia toma múltiples formas, es en la manera como ha sido trabajada por diferentes experiencias sociales y educativas que intentan en lo cotidiano responder a esta problemática. En ese sentido, dan cuenta de una búsqueda múltiple con caminos diferenciados que desbordan la realidad para transformarla. Por ello, la problemática de la democracia se convierte hoy en un lugar bisagra (construcción de una zona de transición), ya que intenta abrir el espacio entre lo viejo y lo nuevo, sin caer en la modernización capitalista, apuntando a sistemas de transformación a la vez que intenta dar cuenta de la manera como se responde a las necesidades específicas de grupos humanos y ahí podemos ubicar diferentes niveles. (p.45)

7. El del conflicto en cuanto nudo gordiano de otra democracia y otra escuela:

Los procesos de ruptura con prácticas tradicionales visibles, en los que los maestros y maestras y los educadores de todos los tipos por múltiples influencias han llamado “innovaciones”, “transformaciones”, modificaciones pedagógicas”, “experiencias de saber pedagógico” y muchas otras, así como los esfuerzos por construir experiencias de democracia en la escuela, muestran como el conflicto no es un tema a ser trabajado, sino el gran eje transversal, inherente a todos estos procesos de cambio, tanto porque son su origen en cuanto se hacen visibles y dinamizan instituciones y sociedades. (p.49)

8. El de la reinención de lo político y lo público desde lo local en la globalización:

Lo local y lo cotidiano tienen un peso específico en la globalización, ya que es allí, en la vida concreta, donde aparece con evidencia que ese capitalismo no es democrático, que es cambio de la globalización vendido como propio e inevitable, ha significado un retroceso en la vida de las personas y, de ninguna manera, encarna la posibilidad de un desarrollo de las potencialidades humanas y grupales, ni la satisfacción de las necesidades, ni la consecución de los satisfactores que mejoren su nivel de vida. Igualmente, en una lectura crítica, es visible como también el capitalismo ha cambiado de forma para adecuarse a las realidades del nuevo tiempo-espacio global, surgido a la luz de las grandes transformaciones de la revolución científica y tecnológica en marcha, modernización que ha confundido a muchos que antes se movían en paradigmas críticos y hoy los vemos realizando las tareas de la modernización capitalista, como si fueran la transformación de la sociedad. (p.52)

9. El que percibimos y sentimos que no está incluido:

Reconocemos que no hay escuela sin contexto ni cultura, que ella se recontextualiza permanentemente, mucho más en un país como éste, laboratorio de tantas cosas. Por ello, cuando la globalización a través de sus agentes convierte el centro escolar (institución, con centros asociados) en núcleo fundamental de la reestructuración educativa, la lucha cambia de lugar y forma. Allí estaremos los impugnadores del pensamiento único y de la escuela, mostrando que el mundo puede ir en otras direcciones, y que la pedagogía hoy ocupa un lugar central de lucha por reposicionar la educación, la escuela, la democracia y el país. Con esto se muestra que es inseparable la relación entre democracia y desarrollo social y económico, que asuntos como lo tecnológico y lo comunicativo están atravesados por el

poder de estos tiempos, y requieren de nosotros análisis y discernimiento, para construir esas apuestas en un mundo donde no es posible hacer protesta sin propuesta.

VII. Conclusiones y recomendaciones

Recomendaciones:

En este campo, solo nos atreveríamos a reiterar lo ya dicho: proponer pensar en el IDIPRON como un proyecto piloto en la perspectiva de un politécnico, como centro experimental, uno de cuyos fuerte sea la formación en TIC y software libre que concentre sus esfuerzos para ofrecer formación técnica-tecnológica inicialmente a los jóvenes “en riesgo de calle y delincuencia”, en la idea de lograr su inserción o reinserción, en esa que hoy es a la sociedad de la información y el conocimiento, pensando en una vinculación laboral que permita vislumbrar expectativas de duración y calidad del empleo o del emprendimiento productivo que se pretenda. Ello implicaría el reforzamiento de la planta docente con técnicos y tecnólogos especializados en todo lo relacionado con el mundo digital.

El sujeto situado y diferenciado que ha suscitado la realización de este estudio es el joven, la joven, en riesgo de incurrir o incurso en situaciones de violencia o delincuencia. Jóvenes que han pasado por la escuela, de donde han sido expulsados, si no la han dejado antes, porque sintieron en algún momento que no era su lugar, no era para ellos; o, simplemente, no se podían sostener allí. El encierro y las imposiciones, a veces carentes de sentido para ellos, los exasperaban. Una posible razón de su abandono o su expulsión, pudo haber sido el desencuentro de su vida con sus sueños, de sus expectativas con lo que la escuela propone. Otra, que no necesariamente excluye la primera, pudo ser el acoso de la necesidad, la carencia de un hogar que los acogiese; pero también, la desesperanza en que no pocas veces transmutan los afectos negados cuando se cree tener el derecho de recibirlos.

Muchos de esos jóvenes no pudieron encontrarse con las expectativas que la escuela ponía sobre ellos. Otros, ni siquiera lo intentaron, porque entendieron pronto que tales expectativas no encajaban en las suyas y, en todo caso, definieron la calle de la periferia como territorio existencial, dispuestos a afrontar lo que allí fuese en aras de ganar “su libertad”, el pan y la droga de cada día, a riesgo, incluso, de su vida.

Fue para esos jóvenes que la administración distrital pensó la posibilidad de un reenganche que les pudiese significar el plantearse expectativas de vinculación laboral. Se trataba de regresar a un proceso de formación, esta vez, asomándose al amplio y sorprendente mundo de las TIC, como una ventana hacia el trabajo.

Ese reenganche, una vez acordado y concretado, podría abrirles múltiples posibilidades, pero, ante todo, podría darles la opción de vincularse al mundo laboral, como empleados, pero, también, como emprendedores o sujetos que, prefiriendo su independencia, buscarían hacerse, ellos mismos, una forma de trabajo.

Los resultados, hasta ahora alcanzados no son despreciables, la reducción en el consumo de SPA (substancias psicoactivas), ha sido importante, igualmente la reducción de índices de violencia en sus territorios; pero, además, algunos han conseguido enganche laboral o se aventuraron a establecer sus propios negocios. En la forma como hablan de lo que ahora hacen y de sus sueños se vislumbra un trazo de orgullo, autovaloración, que afincado por otros hechos esperanzadores podría significar su alejamiento del mundo de la calle y su incursión gradual pero creciente en el mundo laboral y de las posibilidades de ser otros, aunque tales posibilidades podrían resultar no tan ciertas o duraderas. Valga la advertencia

de que no todos los consumidores de SPA son delincuentes, ni todos los delincuentes son consumidores de SPA.

Que el programa ha contribuido a darle mejoría a la seguridad y convivencia ciudadana en las UPZ que participan de él, no hay duda. Aquí la inquietud radica en si un programa tal podría mantenerse el tiempo suficiente para desestimar o minimizar una posible regresión en sus participantes; lograr que alcancen un punto de no retorno al “riesgo de calle” que venían soportando, es decir, que dejen de ser marginales o excluidos y recuperen las posibilidades para un ejercicio pleno de su ciudadanía. Dejar de ser “diferentes, desiguales y desconectados” en los términos expuestos por García Canclini (García C, 2004, pág. 45 y ss.)

Lo anterior significa dar la pelea contra la posible ampliación y extensión de una brecha digital y tecnológica que podría partir la sociedad en dos mundos diferentes profundizando y haciendo más oprobiosas las desigualdades ya existentes. Particularmente, la brecha digital y tecnológica va teniendo ya efectos en la limitación de las opciones laborales y/o de conexión con el creciente universo de quienes han ganado en el dominio de las TIC, que excluye a los demás, de las posibilidades de acceder al conocimiento, prácticamente sin limitaciones, restringiéndose notoriamente la empleabilidad de los desconectados y profundizándose sus condiciones de miseria y exclusión.

La brecha digital es “la distancia tecnológica ente individuos, familias, empresas y áreas geográficas en sus posibilidades de acceso a la información y a las tecnologías de las comunicaciones y en el uso del internet para un amplio rango de actividades. Esa brecha digital se produce entre países y al interior de las naciones” Podríamos pensar que la

política que ha pretendido vincular a los “jóvenes de la calle” a un programa de “inclusión digital y software libre significa extender la mano de la sociedad para que esos jóvenes no se queden definitivamente por fuera de ella, siendo rescatados de la marginalidad.

Los maestros de IDIPRON han jugado un papel importante en lo que aquí estamos llamando el reenganche de los desconectados. Ellos son conscientes de que, todavía, nada está ganado. No se dejan deslumbrar por los cambios de comportamiento de los jóvenes, porque todavía es temprano para ello y, además, saben que en el seno de la sociedad hay demasiadas desconfianzas o descreimientos, pero, desde antes del programa, alentaban y propugnaban por estos cambios. El problema es que no obstante la dedicación e imaginación que ellos ponen en juego cada día, la cosa no resulta fácil. Los cuatro conversatorios realizados con maestros y maestras del IDIPRON, no sólo evidencian su comprensión del problema sino su fe, en la posibilidad de que su hacer deje resultados que podrían ser significativos. Por ejemplo, que estos jóvenes de la calle, sepan asumirse como sujetos de derechos.

Al escuchar el relato de la experiencia de los maestros y las maestras del IDIPRON, lo que se puede reconocer es la intencionalidad de dar un vuelco que se intenta desde una pedagogía muerta que supone un modo de hacer repetitivo, fundado en la memorización de las acciones y de las palabras sin revisar su contacto con la vida, hacia una pedagogía viva, cuyo fundamento es el mundo de la vida, como mundo problemático, pero también resolutivo que implica búsqueda de respuestas. “No se trata de inyectar contenidos, sino de mostrar las respuestas que estos -lo que se pretende enseñar- pueden dar a los chicos, porque, es partiendo de la realidad de los chicos que se asume lo curricular.”

Pero, el asunto no es solo lo curricular, es también, y hasta cierto punto, lo personal de los chicos, lo que está en el ámbito de su realidad y podría ser un obstáculo para seguir adelante. Eso nos advierte sobre la necesidad de pensar y construir una escuela diferente. Una escuela que atienda a la diversidad de sus educandos, que reconozca sus necesidades y no les imponga necesidades que ellos nunca podrían reconocer como tales, ni en los contenidos, ni en las actividades que se les imponen.

Requerimos de maestros y maestras bien remunerados, pero con mucha vocación y plasticidad para dejarse moldear también por la realidad del mundo de la vida de sus educandos. Maestros y maestras, poseedores de una consciencia crítica fortalecida; subjetividades empoderadas que, habiendo ganado en el conocimiento de sí, sepan reconocer en los jóvenes de la calle esos límites, más allá de los cuales ya se arriesga su existencia, para que puedan intervenir como orientadores eficaces. Podemos estar perfectamente de acuerdo en que se requiere ganar un orden básico en la sociedad, pero sus parámetros tienen que tener una validez intrínseca y no pueden ser resultado de imposiciones arbitrarias. Así los jóvenes, muy posiblemente no querrán dejar la escuela antes de tiempo.

Todos los saberes tienen puntos de conexión, porque en sí, el conocimiento es uno sólo, conocimiento de nuestro mundo: interior y exterior. El mundo de la vida humana y de la vida en general. Hay, p.ej., gente que se dedica a estudiar Matemáticas y, si lo hace bien, a través de ellas está conociendo sobre toda la problemática universal. Lo mismo desde la Historia o desde las Ciencia Naturales, etc., etc.

El modelo de IDIPRON, se define por sus maestros, como “Constructivista Holístico” y, por ello, no soporta que las disciplinas sean vistas por separado. Allí juegan permanentemente, tanto la particularidad como la totalidad, o, al menos eso es lo que se pretende. Todo se articula en un gran proceso que son los ambientes de aprendizaje y, ha ido ganando terreno la idea de que, a partir del conocimiento y la comprensión del entorno, el chico aprende lo que es necesario para su vida.

De los cuatro conversatorios realizados con los maestros y de las interacciones con los “jóvenes de la calle” que ahora estudian en el IDIPRON se puede decantar la propuesta pedagógica que orienta todo su desarrollo. Una propuesta que se podría llamar, ante todo, como participativa y empoderante, de una educación práxica que en buena medida tiene que ser en la vida y para la vida.

Es en razón de lo anterior que en el capítulo referido al “¿Qué hacer?”, lo que se propone no es una metodología ni un modelo pedagógico, sino una concepción sobre lo que consideramos que debería ser el hacer educativo en su dimensión pedagógica. No hablamos de un determinado modelo o de una metodología. Hablamos de modelos y/o metodologías que pensados como “cajas de herramientas” que permiten definir un que- hacer en consonancia con lo que es o ha tratado de ser el IDIPRON buscando mantener sintonía con la población que atiende.

No podíamos menos que hablar de un currículo flexible que atienda a la diversidad de los educandos, para ser coherentes con la idea de que el educando siempre es un **sujeto situado y diferenciado**. Tampoco podríamos pensar otra cosa que en enfoques, metodologías, modelos y/o currículos alternativos, empoderantes, integradores y

participativos como: la Comunidad de Indagación (CI), la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP), el Modelo Didáctico Alternativo (MDA), los PEPAS e, incluso, el Problematicismo pedagógico. Es decir, hablamos de enfoques, metodologías y/o modelos que sirven a las pedagogías de la alteridad, la diversidad o las diferencias, en tanto reconocen que cada ser humano es diferente de otro y, por lo tanto, los modelos o las metodologías homogenizantes, atropellan y o desconocen los derechos humanos.

Quisimos poner a disposición información sobre la especificidad de algunas propuestas dejando espacio a la consideración de otras, porque sería irrespetuoso proceder de otra manera, cuando no tuvimos la posibilidad de discutir a fondo sobre este aspecto con el equipo de IDIPRON, pero sí lo suficiente para reconocer en él, los conocimientos y las capacidades que seguramente les permitirían acertar con sus definiciones.

Modelo Pedagógico

Es el asunto que venimos tratando desde que nos preguntamos por el ¿Qué hacer? Otra cosa podría resultar paralizante y, por ello, enajenante. Desde que uno de los maestros que asistieron a los conversatorios afirmase que su modelo, el de IDIPRON, es “constructivista holístico” nos quedamos pensando que querría decir con ello, puesto que ninguno de sus compañeros le contradijo.

Si se piensa el modelo como un referente de la acción. Imaginemos, p.ej., un pintor o un escultor que tiene en frente una casa, un paisaje, una persona, un florero, etc., etc. y que se concentra en ello tratando de hacer en el lienzo su copia o, tratando, también, de hacer una caricatura de eso que observa, en fin. Eso es lo que entiendo como modelo. Y, cuando se habla de ello en pedagogía, podemos pensar en el conjunto de acciones, procesos,

relaciones, pautas, etc., que van configurando entre el/o los docentes y los estudiantes una forma de ser o hacer que refleja la intencionalidad formativa que valida su relación. Eso, no es otra cosa que pedagogía, conocimiento del otro -el educando- que orienta la intervención del educador.

Y, en ese sentido pensamos que la intervención del maestro debe ser, ante todo, respetuosa del educando, asumiéndolo realmente como un otro, diferente pero igual, en dignidad y derechos, que piensa, siente, se emociona, en fin, como cualquier otro ser humano; y que, desde el nacimiento empieza a querer hacer su mundo, aunque también, hacer del mundo de los otros el propio mundo, no necesariamente en el sentido de apropiárselo expropiando al otro. Esos son referentes del modelo pedagógico que yo o cualquier otro maestro tenemos presente cuando oficiamos como tales. Y, eso, cuando se convierte en un acuerdo institucional es el modelo pedagógico institucional, un referente para la acción que ha de tener la variabilidad del mundo de la vida en que ella se inscribe.

Ahora bien, sabemos que en el modelo pedagógico hay variables y constantes, como en el mundo de la vida y que el modelo deberá responder a ello, en razón de unas necesidades e intereses de los sujetos que participan porque todos necesitamos aprender el mundo para vivirlo y cuando no lo hacemos tendremos, también, que padecerlo y gozarlo.

En las páginas anteriores no he presentado un modelo pedagógico, sino varios – modelos o propuestas pedagógicas- que responden a unos ciertos parámetros, dejando ver porque los elijo. En este caso, porque me parece que se llevan más con el proyecto pedagógico de IDIPRON y su planta docente. Y, los pongo de tal manera, para que quede claro que no puede ser el modelo, sino, uno entre tantos posibles, según la realidad

institucional. Siempre que ese uno constituya una elección coherente con el o los principios institucionales.

Finalmente, parece conveniente señalar que este estudio cobraría verdadero sentido se fuese puesto a disposición de los más directos interesados: los maestros del IDIPRON, para ser debatido con ellos en un proceso del que finalmente pueda salir algo que ellos puedan reconocer como su propuesta, la propuesta pedagógica del IDIPRON.

Bibliografía

- Alvarez G, A. (s.f.). *Educaciones contemporaneas*. Bogotá: Cinde.
- Araujo Freire, A. M. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Buenos Aires (Arg.): Fondo de Cultura Económica.
- Arias, G. (2003). ¿Qué es el desarrollo infantil? El enfoque Historico-Cultural de Vygotski. *Primera Infancia y Desarrollo: El desafío de la década* (pág. 201). Bogotá: CINDE.
- Bolaños, G. y. (2004). *¿Qué pasaría si la Escuela...? - 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Fuego Azul.
- Carr, D. (2005). *El Sentido de la Educación: Una introducción a la Filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Cohen, D. H. (2009). *Cómo aprenden los niños*. México: FCE.
- De Nicoló, J. y. (2009). *Musarañas: Programa de intervención con niños de la calle*. Bogotá: CINJD-IDIPRON.
- De Sousa, B. (2003). *La Caída del Angelus Novus*. Bogotá: Antropos.
- Del Bufalo, E. (2007). *La genealogía de la subjetividad*. Caracas (Venezuela): Monte Ávila.
- f. (s.f.).
- Fals Borda, O. (2013). *Ciencia propia y Colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. B. Aires: FCE.

- Fraboni, F. y. (2006). *Introducción a la Pedagogía General*. México: Siglo XXI.
- Freire, A. M. (2007). *Pedagogía de la Tolerancia*. B. Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Fullat, O. (1997). *Antropología Filosófica de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- González, Á. y. (2011). *Niños, niñas y jóvenes en conflicto con la organización escolar. Estudiantes en riesgo de exclusión escolar*. Bogotá: Tesis CINDE-UPN.
- IDIPRON. (2016). *En Bogotá nos vemos*. Bogotá: Scripto.
- IDIRON. (2014). *Niñez, juventud y derechos: Una lectura situada*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- James, A. J. (2004). *Chamanismo: El otro hombre, la otra selva, el otro mundo*. Bogotá: Icanh.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Kincheloe, J. y. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Larrosa, J. y. (2001). *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*. Buenos Aires (Arg.): Aguazul.
- Lemke, D. (1978). *Pasos hacia un currículo flexible*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- Maldonado, C. E. (2016). *Complejidad de las Ciencias Sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*. Bogotá: Desde abajo.

- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Mejía, M. R. (2011). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Bogotá: Desde abajo.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la Compasión*. Barcelona: Herder.
- Najmanovich, D. (2016). *Denis Najmanovich*. Recuperado el 18 de mayo de 2016, de Desamurallar la educación:
<http://denisenajmanovich.com.ar/esp/?s=desamurallar+la+educaci%C3%B3n>
- Pabón, R. y. (2005). *BIOPEDAGOGÍA: Sistematización de la estrategia educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio*. Bogotá: Antropos.
- Perez, L. y. (2007). *Los derechos sociales en serio: Hacia un dialogo entre derechos y políticas públicas*. Bogotá: DejuSticia, IDEP.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía Diferenciada: de las intenciones a la acción*. Madrid: Popular.
- Prieto Figueroa, L. B. (2008). *El Estado y la Educación en América Latina*. Caracas: Ispame.
- Rancière. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: España.
- Rodríguez L., C. (2014). *Cuerpos Femeninos Callejeros: Hacia una construcción de política social con enfoque de género*. Bogotá: Tesis Maestría, Fac. Ccias Políticas y Relaciones Internacionales.
- Rueda Ortiz, R. y. (2013). *Ciberciudadanías, Cultura Política y Creatividad Social*. Bogotá: UPN.
- Sánchez, J. M. (2014). *Niñez, juventud y derechos: Una lectura situada*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Scandoglio, B. (2009). *Jóvenes, grupos y violencia: De las tribus urbanas a las bandas latinas*.

Barcelona: Icaria.

Short, K. y. (1999). *El aprendizaje a través de la Indagación*. Barcelona : Gedisa.

Splitter, L. y. (1995). *La Otra Educación*. B. Aires: Manantial.

Touraine, A. (2006). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.

Vasco, C. E. (1999). *El saber tiene sentido: Una propuesta de integración curricular*. Bogotá:

CINEP.

Vasco, C. E. (2003). ¿Que es el desarrollo infantil?: El enfoque constructivista. En CINDE (Ed.),

Primera Infancia y Desarrollo: El desafío de la década (pág. 201). Bogotá: CINDE.

Vila, E. (2007). *Pedagogía de la alteridad: Interculturalidad, género y educación*. Madrid:

Popular.

Weil, S. (1996). *Echar Raices*. Madrid: Trota.