



OIM Organización Internacional para las Migraciones

OIM MISIÓN EN COLOMBIA
Oficinas en Bogotá

Carrera 14 No. 93B - 46 Pisos 3, 4, 5 y 6 Edificio Chicó 94

PBX: (57+1) 6227774 Fax: (57+1) 6223479 A.A. 253200

E-mail: oimcolombia@oim.org.co

<http://www.iom.int> y <http://www.oim.org.co>

ESCUELA DE PUERTAS ABIERTAS RESPUESTA EDUCATIVA COLOMBIANA A LA SITUACIÓN DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO



10

ESCUELA DE PUERTAS ABIERTAS

RESPUESTA EDUCATIVA
COLOMBIANA A LA SITUACIÓN
DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



OIM Organización Internacional para las Migraciones

ESCUELA DE PUERTAS ABIERTAS

**RESPUESTA EDUCATIVA COLOMBIANA
A LA SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO**

CUADERNILLOS DE INVESTIGACIÓN OIM COLOMBIA:

1. Diagnóstico sobre la población desplazada en seis departamentos de Colombia.
2. Remesas en Colombia: desarrollo y marco legal.
3. Promoción de una perspectiva de género en el trabajo con poblaciones afectadas por el desplazamiento interno forzado.
4. Salud sexual y reproductiva, infecciones de transmisión sexual y VIH/sida en jóvenes de 10 a 24 años, de una ciudad receptora de población desplazada, Montería, Colombia, 2003.
5. Metodología para la medición de la sostenibilidad de proyectos de atención a población desplazada en la etapa de reinserción social.
6. Lecciones aprendidas en proyectos exitosos. Una aproximación a modelos de asistencia integral de post-emergencia a las poblaciones desplazadas internas y comunidades receptoras en Colombia.
7. Panorama sobre la trata de personas en Colombia. Desafíos y Respuestas: Colombia, Estados Unidos y República Dominicana.
8. Diagnóstico: Necesidades y capacidades locales para brindar atención de emergencia a la población colombiana en búsqueda de protección internacional en Ecuador.
9. Diagnóstico: Necesidades y capacidades locales para brindar atención de emergencia a la población colombiana en búsqueda de protección internacional en Panamá.

OTRAS SERIES:

CUADERNOS ALIANZA PAÍS

1. Estudio sobre migración internacional y remesas en Colombia I
2. Estudio sobre migración internacional y remesas en Colombia II
3. Estudio sobre migración internacional y remesas en Colombia III

ESCUELA DE PUERTAS ABIERTAS

RESPUESTA EDUCATIVA COLOMBIANA
A LA SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO

Bogotá D.C., julio de 2006



ISBN: 958-33-9487-4
© Reservados todos los derechos, 2006
Primera edición: Bogotá, Colombia, julio de 2006.

Organización Internacional para las Migraciones, OIM
Misión en Colombia

La OIM esta consagrada al principio de que la migración formada y ordenada, y en condiciones humanas, beneficia a los migrantes y a la sociedad. En su calidad de organismo intergubernamental, la OIM trabaja con sus asociados de la comunidad internacional para ayudar a encarar los desafíos que plantea la migración a nivel operativo; fomentar la comprensión de las cuestiones migratorias; alentar el desarrollo, social y económico a través de la migración; y velar por el respeto de la dignidad humana y el bienestar de los migrantes.

Esta donación fue posible gracias al apoyo financiero de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional bajo los términos de referencia del Programa de Asistencia de Post- emergencia a Poblaciones Desplazadas, Comunidades Receptoras y otros Grupos Vulnerables. Las opiniones expresadas en esta publicación son las del autor y no necesariamente coinciden con los puntos de vista de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

Diseño y diagramación:
Inventtio, María Cristina Gaviria

Impresión y acabados:
Inventtio

Printed and made in Colombia
Impreso y hecho en Colombia

Agradecimientos

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) agradece a las instituciones y personas que hicieron posible esta publicación.

En primera instancia a la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) por el apoyo financiero para la ejecución de programas y proyectos dirigidos a la atención educativa de poblaciones colombianas en situación de desplazamiento, comunidades receptoras en condiciones de extrema pobreza y minorías étnicas.

Al gobierno colombiano, representado en el Ministerio de Educación; en la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional; el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; el Ministerio de Cultura; a las gobernaciones y secretarías de Educación departamentales y municipales de los departamentos de Cauca, Caquetá, Chocó, Huila, Nariño, Norte de Santander, Putumayo, Santander y Valle; a la Alcaldía y Secretaría de Educación de Soacha, por su aval institucional y compromiso con las iniciativas educativas agenciadas por la OIM a favor del bienestar de las poblaciones vulnerables.

De igual forma, agradece a la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR); la Organización de Estados Americanos (OEA); el Plan Internacional; al Consejo Noruego;

y las organizaciones de cooperación internacional que apoyaron algunas propuestas educativas de la OIM para su fortalecimiento y réplica a nivel nacional, así como a las ONG nacionales que se comprometieron con las propuestas de la OIM y compartieron la construcción de la estrategia "Escuela de puertas abiertas" en calidad de operadores de propuestas innovadoras: el Observatorio para la Paz, la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, la Fundación Tehillim, la Fundación Juntos Construyendo Futuro y la Caja de Compensación Familiar Colsubsidio.

Finalmente, un reconocimiento de gratitud al equipo que desarrolló el componente de educación y convivencia: Manuel Rojas Rubio, Gerente del Área Educativa en el periodo 2000-2005 y Nubia Pulido Rodríguez, punto focal de la OIM en el Ministerio de Educación Nacional, quienes con el apoyo de Oscar Costilla, Oficial de Programa de "Atención de Post-emergencia a población desplazada, comunidades receptoras y otros grupos vulnerables", trabajaron decididamente en el diseño de la estrategia y de esta publicación. A los rectores de las instituciones escolares quienes con su sensibilidad y compromiso hacia las poblaciones vulnerables que acuden a sus instituciones, entendieron que era necesario cambiar las rutinas educativas convencionales. Y a Mariana Schmidt, por su aporte invaluable en la edición de este documento.

Presentación

Durante los últimos cinco años la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), a través de su Programa de Post Emergencia a Poblaciones Desplazadas Internas, Comunidades Receptoras y Otros Grupos Vulnerables y gracias al apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional –USAID– viene poniendo en marcha en Colombia una estrategia educativa denominada Escuela de Puertas Abiertas, en estrecha alianza con el Ministerio de Educación Nacional y otros actores gubernamentales, no gubernamentales y de la cooperación internacional, tanto del orden nacional, como regional y local.

El presente documento se propone dar a conocer a las entidades comprometidas con el fenómeno del desplazamiento forzado tanto en Colombia como en otros países esta estrategia con la cual se ha buscado dar respuesta oportuna, costo-efectiva y sostenible a las demandas y necesidades educativas de las poblaciones obligadas a desplazarse dentro del territorio colombiano.

Como se verá a lo largo de estas páginas, es un documento que muestra un proceso en construcción en donde más que certezas y afirmaciones de cierre, se presentan búsquedas aún no consolidadas en las que se debe seguir trabajando.

En este sentido podemos decir que es un documento "puente" entre lo que hemos venido construyendo en la práctica y lo que pretendemos como ideal en el mediano y el largo plazo: entre lo realizado y lo soñado.

Es claro para la OIM que en el momento actual, en un mundo en el que millones de personas deben desplazarse para salvar sus vidas de las dinámicas impuestas por enfrentamientos armados, se hace necesario diseñar y validar estrategias de intervención que, de manera eficiente, efectiva y sostenible, promuevan las condiciones necesarias para garantizarle a estas poblaciones el ejercicio de sus derechos y la reintegración a la vida social tan ágilmente como sea posible. De igual forma, se deben apoyar acciones que logren incidir en las causas estructurales de la problemática para promover el desarrollo y la paz como la mejor manera de garantizar retornos exitosos y prevenir nuevos desplazamientos. En esa ruta se ha movido la construcción de la estrategia educativa que hoy ponemos a consideración de quienes trabajan con poblaciones en post emergencia.

Es importante subrayar que el documento no es un informe de gestión en el que se va a dar cuenta en detalle, de todas y cada una de las acciones y proyectos

educativos apoyados por la OIM: de sus beneficiarios, resultados e impactos¹. Este es más bien, un documento centrado en el análisis y la reflexión sobre una estrategia que se fue construyendo progresivamente a lo largo del proceso vivido por el Programa.

En una primera fase –el primer año– estuvimos muy centrados en la llegada ágil a nuestros beneficiarios a través de los modelos educativos existentes en el país, pero poco a poco, gracias al intenso e inteligente trabajo de nuestros coordinadores regionales y de las contrapartes y aliados locales y nacionales, fuimos comprendiendo las limitaciones de las modalidades educativas existentes, tanto para garantizar la cobertura, como para desarrollar acciones y proyectos pertinentes y adecuados a las poblaciones en situación de desplazamiento.

Dentro de ese marco hicimos conciencia de la inmensa cantidad de recursos educativos latentes existentes en el país: espacios escolares y comunitarios sub-utilizados, una inmensa cantidad de voluntarios y jóvenes bachilleres y universitarios dispuestos a trabajar solidariamente por personas que requieren atención especial, como es el caso de las personas en situación de desplazamiento, y diversos procesos innovadores en marcha para ofrecer alternativas de educación formal, no formal e informal a las poblaciones más necesitadas.

En este contexto se avanzó en el diseño de los primeros trazos de la estrategia

Escuela de Puertas Abiertas, como un enfoque vivencial centrado en la apertura plena de la educación y las escuelas a los retos que el desplazamiento formula. Una educación que provea alfabetización a los analfabetos; que atienda niños, niñas y jóvenes en extra-edad; que ofrezca alternativas atractivas a jóvenes desescolarizados, madres adolescentes y adultos. Una educación que promueva convivencia en la familia y el vecindario; que prevenga el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes por parte de grupos armados ilegales y su vinculación a actividades delincuenciales; que desarrolle estilos de vida saludable de auto-cuidado para prevenir el embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual, el VIH o SIDA. Una educación para el fomento de actividades de integración entre vecinos alrededor del cine, la música, la danza, el teatro comunitario. Una educación para el desarrollo de proyectos pedagógico-productivos capaces de promover habilidades laborales, pequeños emprendimientos económicos en la ciudad o el campo. En síntesis, una educación a través de la cual se restituyan los derechos vulnerados y se restablezca, ojalá en mejores condiciones, un proyecto de vida.

El documento está constituido por tres partes. En la primera exponemos el marco conceptual y el enfoque educativo de la estrategia. En la segunda parte, que es el grueso del documento, presentamos los avances desarrollados en la construcción de ocho propuestas para atender los diferentes grupos poblacionales que

¹ Desde el 2001 y hasta marzo de 2006, la OIM ha desarrollado 150 proyectos educativos en 10 departamentos de Colombia, logrando con ellos beneficiar directamente a 128.986 personas entre niños, niñas, jóvenes y adultos.

se encuentran en situación de desplazamiento así: niñez (Círculos de aprendizaje y Escuela Nueva con currículo integrado, adecuado para la cultura Afro colombiana), juventud (Grupos creativos juveniles y Educación rural) y familias y comunidad (Meterse al rancho, Radios ciudadanas, Servicio social de instituciones de educación superior y Escuela abierta a las comunidades). En la tercera parte se cierra el documento con un conjunto de lecciones aprendidas y retos para el mejoramiento de la estrategia y el mejoramiento de la atención educativa a la población desplazada en el próximo futuro.

Quiero agradecer especialmente a Manuel Rojas Rubio, quien durante su gestión como Especialista Principal de Edu-

cación en la OIM, diseñó la estrategia que estamos presentando, la desarrolló y contribuyó con su liderazgo a la feliz implementación de la misma. De igual manera, es justo destacar la labor del personal del Ministerio de Educación que lidera la iniciativa con eficiencia y compromiso. Finalmente nuestro reconocimiento a todas y todos los que son partícipes de la Escuela de Puertas Abiertas, particularmente a todos los líderes y participantes de las comunidades, quienes son los reales protagonistas de este emprendimiento.

De esta manera, la OIM pone a consideración de los lectores Escuela de Puertas Abiertas, una estrategia que está en construcción y, en consecuencia, abierta al debate y a su retroalimentación.

Diego Beltrand
Jefe de Misión
OIM - Colombia
Bogotá, junio de 2006

Contenido

Parte I	15
<i>Escuela de Puertas Abiertas</i>	
Respuesta educativa de la OIM a la situación de desplazamiento forzado en Colombia	
Parte II	31
Propuestas desarrolladas por <i>Escuela de Puertas Abiertas</i>	
Con niñez	
• Círculos de aprendizaje	32
• Escuela Nueva con currículo integrado, adecuado para la cultura afrocolombiana	40
Con juventud	
• Grupos juveniles creativos	47
• Educación rural	58
Con la comunidad	
• Radios ciudadanas: espacios para la democracia	71
• Meterse al rancho. La promoción de la convivencia y superación de la violencia en el ambiente familiar	77
• Servicio social de instituciones de educación superior	84
• Una escuela abierta a la comunidad	91
Parte III	93
Lecciones aprendidas en cinco años y perspectivas	
Anexo:	Video "Colegios Agropecuarios", ejemplo de aplicación de la Escuela de Puertas Abiertas.

Parte I Escuela de Puertas Abiertas: Respuesta educativa de la OIM a la situación de desplazamiento forzado en Colombia

*Partir es partirse un poco*²

El desplazamiento forzado en Colombia, se ha convertido en los últimos años en una tragedia humanitaria de grandes dimensiones. De acuerdo a las bases de datos del Sistema Único de Registro –SUR– del gobierno colombiano, durante el período comprendido entre enero 1995 y marzo de 2006, se desplazaron en el país al menos 1.796.508 personas³.



Cabe anotar que esta severa crisis de migración forzada interna, no es un fenómeno exclusivamente colombiano. Se trata de una crisis humanitaria compartida actualmente con los desplazamientos internos que se dan en países de África tales como Liberia, So-

malia, Rwanda, República Democrática del Congo, Sudán, Burundi, y en países de Asia como Indonesia, Afganistán e Irak. De acuerdo con la información del *IDP Proyect* (entidad encargada en el mundo del monitoreo y evaluación de la problemática del desplazamiento y el refugio) se estima que el desplazamiento es un fenómeno creciente en los últimos años y que alrededor de 30 millones de personas

en el mundo están siendo afectadas por esta crisis humanitaria⁴.

Las dimensiones de la problemática del desplazamiento ha alertado a la comunidad internacional sobre la gravedad del

² León y Rebeca Grimberg (1981) *Psicoanálisis de la migración y el exilio*. Paidós. Buenos Aires.

³ Sistema Único de Registro –SUR– de la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional. Corte a mayo 5 de 2006. En: www.accionsocial.gov.co

⁴ No es fácil determinar las cifras exactas sobre el número de desplazados en el mundo. Según la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados –Acnur–, esto se da por diferentes obstáculos institucionales, políticos y funcionales. En primer lugar no hay información sistematizada en la mayoría de los países en conflicto: muchos de estos países se niegan a mostrar esta realidad por razones políticas y/o los desplazados no acuden a registrarse por que temen por su vida y la de sus familias. Así mismo, algunas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales no pueden llegar a las áreas de conflicto debido a que presentan serias situaciones de violencia que impiden generar efectivas actividades de registro o incluso tareas que permitan estimar el número de desplazados. Véase Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados –Acnur– (1997) “Conflictos y desplazamientos internos”. En: *La situación de los refugiados en el mundo*. Editorial Icaria. Madrid. Pág. 113.

asunto, toda vez que las dinámicas y estrategias de guerra de la mayoría de los conflictos armados, involucran a la población civil como blanco de los actores armados (ver Tabla No.1).

En este contexto, tanto las organizaciones del Sistema de Naciones Unidas, como las agencias de cooperación bilateral y las ONG internacionales, avanzan en el desarrollo de alternativas de atención a las poblaciones en condición de desplazamiento. Esto se hace con el convencimiento de que las condiciones de la crisis en las que viven estas poblaciones reclaman unos servicios sociales adecuados a las contingencias y necesidades específicas generadas por la emergencia y que se hace necesario avanzar en la construcción de modelos de intervención.

De igual forma, las autoridades nacionales de los países afectados por este fenómeno, tienen el deber de asistir a la población en situación de desplazamiento forzado; sin embargo, muchas de estas naciones no cuentan con los recursos necesarios y/o la experiencia y capacidad técnica para atender con efectividad las necesidades de estas poblaciones. Por esta razón cobra capital importancia la presencia y apoyo de organismos internacionales que cuenten con experiencia.

La importancia de desarrollar programas y modelos innovadores

Las organizaciones internacionales, como es el caso de la OIM, han entrado a jugar un papel muy importante en el diseño y puesta en marcha de programas y modelos de asistencia que, en alianza con las instituciones del Estado, contribuyan a proteger y promover los derechos de quienes se han visto forzados a dejar sus hogares. Se trata de desarrollar programas y modelos costo-efectivos y sostenibles que trabajen con un enfoque integral en áreas como educación, salud, vivienda, seguridad alimentaria y que permitan a estas poblaciones la re-integración social en el menor tiempo posible.

Como lo demuestran diversas experiencias internacionales, no basta con brindar una atención coyuntural. Se trata de actuar en la emergencia inmediata de manera oportuna y efectiva, pero con perspectiva de mediano y largo plazo, de tal manera que las acciones desplegadas contribuyan al desarrollo de la institucionalidad, a la construcción de procesos de desarrollo económico y de paz sostenibles en los países afectados. De lo contrario, todos los esfuerzos y acciones de la comunidad internacional, no solamente serán seria-

Tabla No.1 Datos sobre refugiados y desplazados en el periodo 1970-2003

AÑO	REFUGIADOS	DESPLAZADOS
1970	9 millones	5 millones
1980	6 millones	7 millones
2000	14 millones	22 millones
2003	20 millones	25 millones

mente limitados, sino que quizás, puedan generar mayores lazos de dependencia y atraso en los países que se apoyan.

Es por esto que la OIM trabaja en favor de: 1) el *diseño de metodologías no convencionales* para mejorar la pertinencia, oportunidad y calidad de los servicios básicos (salud, educación, vivienda y trabajo) que requiere la población en situación de desplazamiento y comunidades receptoras 2) la *transferencia de estas metodologías* de un país a otro, de una región a otra y a diversas localidades con circunstancias análogas, 3) la *promoción de alianzas institucionales y sectoriales* para potenciar sus líneas de acción y sus modelos de intervención, y 4) la *orientación en la formulación de políticas públicas* a partir de las experiencias acumuladas en el desarrollo de su acción.

El papel estratégico de la acción educativa

Las poblaciones migrantes, aún las que lo hacen de manera libre y voluntaria, se encuentran ante un gran reto: integrarse a las comunidades de llegada. Ello supone hacer un despliegue enorme de habilidades para participar de las actividades económicas, socio-culturales y cívicas de su nuevo entorno, condición para poder seguir desarrollando su potencial humano.

Los retos en materia de educación en Colombia para atender la población en situación de desplazamiento, y comunidades receptoras vulnerables, son grandes. Atendiendo a esta complejidad, el proceso educativo no puede ser entendido exclusivamente como escolarización. Esta es solamente un elemento del sistema educativo, no el único. Por tanto, el de-

recho a la educación no se garantiza con la posibilidad de disponer de un cupo en un centro educativo.

La educación es un proceso de aprendizaje permanente que se da a través de los espacios de socialización (la familia, la escuela, la comunidad o los medios de comunicación) que debe permitir a las personas desarrollar sus potencialidades y ponerlas al servicio de la construcción de una sociedad más plural y democrática en lo político, más próspera en lo económico y más equitativa y solidaria en lo social y cultural.

El derecho a la educación implica la posibilidad de tener acceso a diversas ofertas en las que los niños, niñas, jóvenes y adultos puedan ingresar al mundo del conocimiento, la cultura, la información, y la interacción social crítica, creativa y colaborativa.

El derecho a la educación, para el caso de la población en situación de desplazamiento, es el derecho a la adquisición de las herramientas y aprendizajes básicos para integrarse de manera armónica y proactiva a las dinámicas laborales, socio-culturales y cívicas de los grupos sociales con los que comparten el entorno físico. En suma, se trata del derecho a desplegar todo su potencial humano y construirse como sujetos sociales protagonistas de su propio destino.

Es ahí, en la atención a esta crítica situación de las poblaciones desplazadas, en donde la educación cobra un papel estratégico. Una educación que habrá de estar al servicio de la reconstrucción de proyectos de vida que permita a adultos, jóvenes, niños y niñas, provenientes en su mayoría de la zona rural (cerca del

90%), fortalecerse en su dimensión afectiva, integrarse a los nuevos contextos y consolidarse como ciudadanos y ciudadanas (ver Tabla No.2).

Retos formativos de una estrategia educativa para poblaciones desplazadas y vulnerables

A continuación se plantean los retos formativos de una educación para post emergencia y que han orientado la estructuración de la estrategia *Escuela de Puertas Abiertas*, pensada y diseñada para poblaciones en situación de desplazamiento, comunidades receptoras y minorías étnicas.

Reto 1

El fortalecimiento de la dimensión afectiva

Las personas que han sido obligadas a desplazarse (poblaciones urbano – marginales, campesinos y comunidades afro e indígenas), experimentan altas cuotas de dolor y angustia no solamente por las múltiples pérdidas relacionadas con la salida abrupta y la ruptura de la vida cotidiana en el lugar en que vivían, sino por la inmensa incertidumbre que implica la supervivencia en el nuevo contexto.

Adaptarse a un nuevo entorno es muy complejo. Sus referentes cotidianos han cambiado, así como los códigos para entrar en interacción con otros. Adicionalmente, llegar a un nuevo contexto, enfrenta a la mayoría de los adultos a nuevos oficios que desconocen. Hay un cambio de roles y nuevas prácticas culturales. Todo ello los hace sentirse torpes e inútiles, afectando su auto-estima.

A su vez, la investigación internacional ha señalado cómo las poblaciones forzadas a migrar por catástrofes naturales o por la violencia presentan un aumento significativo en la violencia doméstica (de la pareja, con los hijos y entre hermanos).

Hay que decir que la auto-estima de quienes han sido víctimas de desplazamiento está mermada. Si bien en un nivel de conciencia se saben víctimas de una guerra que no les pertenece, bien se sabe que frente a las tragedias y situaciones difíciles los seres humanos tienden a culpabilizarse y atribuirse responsabilidades de sus causas.

Esta realidad que viven las personas en situación de vulnerabilidad exige una propuesta educativa que trabaje con el propósito de entregar herramientas y generar condiciones para que ellas puedan creer en sus propias capacidades, para que se valoren y se reconozcan como seres con posibilidades de ser, de vivir, de amar y ser amados, de cambiar en búsqueda de una vida más grata. A su vez, se hace necesario trabajar en propuestas educativas que promuevan la convivencia y desarticulen las prácticas de violencia intrafamiliar y vecinal frecuente en estas poblaciones.

Reto 2

La integración a nuevos contextos

Este reto se propone en perspectiva de tres contextos: el social, el educativo y el productivo.

Integración al contexto social amplio

Las comunidades que han sido obligadas a salir de sus lugares de origen, generalmente rurales o semi-rurales, tienden a llegar a las grandes ciudades donde se ven enfrentadas a códigos urbanos que en su mayoría desconocen: manejo de

los servicios públicos, medios de transporte, normas de convivencia ciudadana, contratos de trabajo, etc.

En efecto, en los lugares de llegada, deben asumir nuevos estilos de vida: habitar en lugares con alto índice de

Tabla No.2 Algunas cifras sobre población en situación de desplazamiento forzado en Colombia

- El 90% provienen de áreas rurales o semi-rurales., situación que afecta a más de 800 municipios*.
- En los últimos cuatro años 967.485 personas se desplazaron en Colombia a causa del conflicto armado**.
- El 68.1% de niños y niñas menores de 5 años permanecen en la casa con los padres o un adulto mayor, sin atención adecuada***.
- El 52% de las personas que se desplazan son mujeres y el 48% de hombres***.
- Los niños, niñas y jóvenes desplazados, afirman no asistir a la escuela básicamente por problemas económicos****.

Fuentes:

* Sistema Único de Registro -SUR- de la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional. Corte a marzo de 2006. En : www.accionsocial.gov.co

** Idem. Corte a diciembre de 2005. En: www.accionsocial.gov.co

*** Econometría Consultores (2006) "Diagnóstico y estrategia a nivel regional". Informe final de la consultoría encargada por la Fundación Panamericana para el Desarrollo -Fupad- y la Organización Internacional para las Migraciones -OIM-. Bogotá.

**** Fedesarrollo (2002). "Encuesta Social". En: www.fedesarrollo.org.co.

hacinamiento y servicios sanitarios precarios en la mayoría de los casos; asumir nuevas formas para conseguir y preparar los alimentos; transitar calles peligrosas por la presencia de automotores o delincuentes; estar expuestos a enfermedades desconocidas; verse rodeados de personas extrañas con las que generalmente tienen que interactuar; carecer de experiencia en oficios propios del ámbito urbano, etc. De igual manera, los escenarios para la recreación y el encuentro con otros, son diferentes a los de su lugar de origen.

Al desconocer cómo moverse en este nuevo universo urbano, se sienten marginados de los circuitos económicos, políticos y culturales y, en consecuencia tienen dificultades para seguir construyéndose como sujetos sociales, protagonistas de su propio destino.

La situación descrita genera incertidumbre y angustia, circunstancia que generalmente los induce a buscar apoyo en diversos grupos exponiéndose, en particular para el caso de la población infantil y juvenil, a la vinculación con redes de delincuencia de todo tipo (prostitución, pandillismo, grupos armados, etc.) en las que el uso de sustancias psicoactivas, la promiscuidad sexual, los embarazos tempranos o abortos, las enfermedades de transmisión sexual, el riesgo de muerte, son realidades a la orden del día.

Quienes han sido desplazados tendrán que recorrer un largo camino que les permitirá comprender las dinámicas sociales en su nuevo entorno, manejar sus angustias y rencores, recobrar la confianza en el otro y ser capaces de establecer relaciones de igual a igual con

quienes comparten ahora un territorio donde los códigos son otros.-

En este contexto, el proceso de resignificación del proyecto de vida y las prácticas de auto-cuidado se convierten en todo un reto. A la educación, entre otros dispositivos sociales, le atañe la tarea de facilitar la formación para la integración social y la práctica de estilos de vida saludable.

La interacción con personas ajenas a la familia es una práctica urbana ineludible. Por ello es importante contar con ofertas que creen oportunidades para que los recién llegados –niños, niñas, jóvenes y adultos– se encuentren con las comunidades receptoras. Actividades culturales (teatro, danza, pintura, música), deportivas (fútbol, baloncesto, atletismo), recreativas (cine, concursos, festivales), son entonces tareas que debe asumir una propuesta educativa comprometida con el proceso de integración social.

En efecto, el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones en situación de desplazamiento y receptoras está mediado por la oportunidad que éstas tengan de generar nuevas formas de organización social acordes a sus características, intereses y necesidades.

Integración al contexto escolar

La experiencia escolar es una necesidad más sentida en el ámbito urbano que en el rural. En este sentido las poblaciones infantil, juvenil y adulta en situación de desplazamiento se ven abocadas a la necesidad de iniciar o continuar algún proceso educativo (escolarizado o no), que les permita seguir desarrollando las competencias básicas para su desempeño en el nuevo ámbito en donde van a vivir. La lectura, la escritura, la formalidad

del lenguaje matemático, el desarrollo del pensamiento lógico, el conocimiento de los temas y problemas propios de las ciencias naturales y sociales, los temas y problemas de la ética y la política son fundamentales para una integración positiva en el contexto urbano.

A pesar de que el proceso educativo se constituye en una necesidad básica, la integración a dinámicas educativas formales por parte de las poblaciones en situación de desplazamiento es difícil, especialmente para los campesinos e indígenas, entre otras, por las siguientes razones:

- Existe un número importante de niños y jóvenes que han abandonado en el área rural la escuela prematuramente, lo cual genera dos situaciones. De una parte, una condición de extra-edad, es decir que al llegar a la ciudad, sus edades no son compatibles con aquella de sus compañeros de curso. De otra parte, quienes han salido de la escuela desde hace más de dos años, han perdido el hábito escolar lo cual, en ocasiones genera, temor y resistencia frente a la escolarización.
- Los niños, niñas y jóvenes migrantes del campo asistían a centros educativos y grupos escolares bastante pequeños. Eran escuelas de pocos cursos y en cada curso un número restringido de estudiantes. Al llegar a centros urbanos, en especial en las capitales de departamento, las instituciones educativas suelen ser muy grandes, con varios cursos y en cada uno de ellos muchos estudiantes (entre 35 y 40 en promedio), situación que genera timidez y aprensión en los recién llegados. Se sabe que las dificultades

de adaptación son un factor importante de la deserción escolar. Esta situación se agrava aún más si tenemos en cuenta que al salir abruptamente de sus lugares de origen, las poblaciones desplazadas tienen largos períodos de inestabilidad en su vivienda y pasan por diversas mudanzas antes de estabilizarse en algún lugar.

- Para el caso de los adultos, la situación es más compleja porque algunos de ellos no cuentan con experiencia escolar previa o si la tuvieron, han perdido o disminuido significativamente la habilidad para leer y escribir, condición básica para cualquier otro tipo de aprendizaje escolarizado.
- Los currículos, la organización de las clases y las metodologías con las que se trabaja hacen que los estudiantes recién llegados a la escuela se sientan seres anónimos, marginados y con enormes dificultades de integración social, máxime si llegan cuando el año lectivo ya se ha iniciado. En general se puede afirmar que no existen las condiciones para que los docentes hagan una inducción adecuada a los nuevos estudiantes.

Integrarse positivamente al contexto urbano, supone para cualquier persona (niño, joven, adulto), desarrollar unas competencias básicas en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales y sociales. A su vez, conviene tener presente que en el ámbito urbano la certificación escolar es una condición básica para desempeñarse social y productivamente. Si bien es de esperarse que estas competencias se desarrollen fundamentalmente a lo largo de la educación básica y media, también es claro que para las poblaciones

en situación de desplazamiento y vulnerables las ofertas educativas convencionales existentes son inadecuadas.

Tabla No. 3 Situación educativa de población en situación de desplazamiento en Colombia

- El 51% de los desplazados son niños o jóvenes menores de 18 años.
- El 19.2% de los jóvenes entre 12 y 15 años están desescolarizados.
- El 50.7% de los jóvenes entre los 16 y 17 están desescolarizados.
- Solo un 14% de los niños menores de 5 años, asiste a un hogar de bienestar del ICBF y 13.1% asisten a una guardería preescolar.
- El 19.9% de los adultos mayores de 18 años, es analfabeta. Esta condición educativa está relacionada con el origen rural.

Fuente: Econometría Consultores (2005) "Diagnóstico y estrategia a nivel regional". Informe final de la consultoría encargada por la Fundación Panamericana para el Desarrollo -Fupad- y la Organización Internacional para las Migraciones -OIM-. Bogotá.

Desde la perspectiva de la integración escolar, se hace necesario diseñar propuestas que ofrezcan metodologías adecuadas, currículos pertinentes, tiempos flexibles y espacios diversos para que estas poblaciones encuentren oportunidades de contar con las herramientas y habilidades necesarias para la vida que se les impone abruptamente y para el reconocimiento de sus competencias y desempeños mediante certificación que

valide su educación en los niveles de básica y/o media, según el caso.

Integración al contexto productivo

Para quienes sufren el desplazamiento o la pobreza extrema, la integración con el sector productivo es una necesidad que adquiere matices apremiantes: por un lado la urgencia de encontrar formas de garantizar el alimento y la vivienda para la supervivencia a corto plazo; y por otro, la necesidad de adquirir nuevas habilidades, aprender oficios y modos de vinculación con el sector productivo formal e informal, para estabilizarse a mediano y largo plazo.

Las fuentes que garantizan la supervivencia, los oficios propios del campo, los roles de hombres, mujeres, jóvenes y niños, los ritmos y jornadas de trabajo son muy distintas entre los sectores rurales y los urbano-marginales.

Al llegar a la ciudad, son las mujeres, los jóvenes y los niños quienes encuentran algunas oportunidades para conseguir trabajo. Sin embargo, sus conocimientos y habilidades los ponen en situación de desventaja frente a sus pares de las comunidades receptoras. De allí que sea necesario diseñar propuestas educativas integrales que: i) restituyan y fortalezcan su auto-estima; ii) generen oportunidades para acceder a las certificaciones de estudios; iii) ofrezcan posibilidades para que los adultos y jóvenes desarrollen conocimientos y habilidades que les permita desempeñarse como seres productivos.

En este sentido, es importante que las ofertas educativas contemplen componentes en donde los estudiantes, adultos y jóvenes, conozcan el mercado laboral, aprendan oficios propios de éste y accedan a las rutas que los pueden conducir favorablemente a la consecución de un empleo, el diseño de un proyecto productivo, la organización de una cooperativa, la conformación de una cadena productiva, etc.

Reto 3

La consolidación del ejercicio ciudadano

Toda la población que habita el territorio colombiano tiene, en ejercicio de su ciudadanía, unos derechos y unos deberes. Muchos los desconocen, y quizás aun más quienes viven en sectores rurales y urbano-marginales en donde las prácticas de participación ciudadana suelen ser escasas.

Conviene señalar que uno de los elementos intrínsecos a la experiencia sociocultural de las poblaciones en situación de desplazamiento es la vulneración de sus derechos. Por esta razón es que la atención educativa que se ofrezca, debe contemplar este asunto⁵.

Igualmente, urge que esta conciencia de derechos esté acompañada de aquella sobre sus deberes, tales como interactuar con otros de manera armónica, expresar las opiniones propias de manera asertiva, establecer acuerdos con otros, resolver los conflictos de manera constructiva,

⁵ Constitución Política de Colombia 1991. Art. 13. “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación... El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medida a favor de grupos discriminados o marginados”.

valorar y respetar la democracia, son quizás las principales competencias que todos los seres humanos deben desarrollar en su condición de ciudadanos sin distinción de razas, credos o condición social.

Por lo dicho, toda propuesta educativa destinada a la población en situación de desplazamiento debe promover una ética civil centrada en la reciprocidad (dar a los demás lo que se exige para sí mismo), la solidaridad (la generación de condiciones para el ejercicio de los derechos es un asunto de todos los actores sociales y no solamente del Estado), la autonomía (como la capacidad para analizar en cada contexto lo que es más conveniente para el interés común) y la coherencia (entendida como el comportamiento que tiene una unidad orgánica entre lo que se afirma en la teoría y lo que se hace en la práctica).

Escuela de Puertas Abiertas, respuesta educativa a una situación de post emergencia

Así como las necesidades educativas se incrementan en el conjunto de los grupos desplazados y receptores, los sistemas convencionales (con unos currículos, calendarios, horarios y metodologías estandarizadas) no son los más pertinentes como herramienta para su integración con la vida urbana.

Para lograr el derecho de la población en situación de desplazamiento a la educación, son necesarias unas condiciones *sine qua non*, a saber: 1) condiciones materiales para el aprendizaje, 2) condiciones pedagógico-didácticas y 3) condiciones socio-culturales. En lo que sigue se hace una somera descripción de cada una de ellas.

- Las *condiciones materiales requeridas para el aprendizaje* hacen referencia a una infraestructura física adecuada de los espacios (luz, temperatura, aislamiento sonoro de los salones o lugares de estudio); textos innovados y adecuados al contexto de los estudiantes; útiles escolares y cuadernos; uniformes; y seguridad alimentaria.
- Las *condiciones pedagógicas para el aprendizaje* se refieren a garantizar la calidad de las ofertas educativas a través de modelos pedagógicos que se adecuen a las condiciones de los y las niñas y no al contrario. Ello supone modelos:
 - *flexibles en los tiempos* para que puedan recibir a los estudiantes en cualquier momento del año y sin rígidos horarios diarios;
 - *centrados en los y las niñas, jóvenes o adultos* a través de proyectos contextualizados, lúdicos y creativos;
 - *con agentes educativos sensibles a la problemática* de la población en situación de desplazamiento;
 - *con metodologías activas* que privilegien el trabajo en pequeños grupos, que generen prácticas colaborativas y redes de aprendizaje.
- Las *condiciones socio-culturales para el aprendizaje* aluden por su parte a la necesidad que tienen las poblaciones en situación de desplazamiento y las comunidades receptoras de contar con un adecuado ambiente para desarrollarse tanto en su grupo familiar como en el vecindario. En este sentido, el trabajo para erradicar las prácticas de vio-

lencia intrafamiliar y callejera son de capital importancia con el fin de generar habilidades socio-afectivas para la vida en comunidad, en pareja y para la relación con los hijos y las hijas. Estas son la base para los demás aprendizajes. En la búsqueda de estas condiciones, son fundamentales, los espacios y actividades favorables para el encuentro con otros, la promoción de oportunidades para desarrollar aptitudes personales en liderazgo, el arte, el deporte, etc.

¿Por qué hablar de una escuela de puertas abiertas?

La estrategia educativa de la OIM ha sido denominada *Escuela de Puertas Abiertas* bajo la férrea convicción de que es necesario abrir las instituciones educativas en dos sentidos:

- *Hacia adentro*, para que nuevos agentes educativos y diversos usuarios ingresen en el espacio escolar y trabajen en cualquier momento (noches, fines de semana, vacaciones), con nuevas metodologías, generando aprendizajes de diferente tipo: afectivos, académicos para la vida, laborales, artísticos, deportivos, cívicos y sociales.
- *Hacia afuera*, para que docentes y estudiantes encuentren en la vida diaria del barrio, la vereda y la ciudad, espacios educativos. Desde esta perspectiva, todo lo que integra su entorno como las tiendas, las calles, los medios de transporte, los supermercados, la biblioteca municipal, la casa de la cultura, el hospital, la cárcel, las oficinas de la alcaldía y las celebraciones tradicionales como festivales, torneos, concursos, ferias, conciertos, son espacios ricos en oportunidades de aprendizajes significativos. Para ello, por supuesto, es necesario pensar de otra manera lo pedagógico.

Se trata de una apertura de la escuela posible en Colombia, toda vez que el país cuenta con importantes recursos, algunos de los cuales están siendo sub-utilizados. Veamos:

- En el país existen *55.057 construcciones escolares*⁶ cuyas instalaciones, en su mayoría, son utilizadas apenas durante 200 días al año ya que no suelen tener una oferta de actividades orientadas a la comunidad. Ello significa que los 165 días restantes son desaprovechadas, ello sin contar los escenarios universitarios.
- En las regiones existe una *rica y diversa potencialidad de agentes educativos* que –a partir de sus saberes y formación específicos– pueden apoyar programas de educación formal, no formal e informal: docentes, expertos agropecuarios, cantantes y compositores, estudiantes universitarios y de bachillerato, comadronas que han atendido los partos en la región durante años, médicos y enfermeras, jueces, deportistas en diferentes áreas, pintores, escultores y artesanos, expertos de las radios comunitarias, etc.

⁶ Oficina de Planeación del MEN. En www.mineducacion.gov.co; en estadísticas sectoriales.

- Colombia cuenta con una *variada oferta de modelos educativos flexibles*; presenciales, semi-presenciales o virtuales (aceleración del aprendizaje, postprimaria, sistema de aprendizaje tutorial, telesecundaria, cafam, escuela nueva, etc.), que pueden ser transferidos a las regiones y utilizados con poblaciones especiales, como es el caso de las personas que se encuentran en situación de desplazamiento.

Escuela de Puertas Abiertas, estrategia sostenible en el tiempo

Teniendo en cuenta las limitaciones fiscales del Estado colombiano para dar respuesta a la emergencia imprevisible generada por los desplazamientos masivos y orientada por sus principios misionales, la OIM ha comprendido que frente a una situación educativa de emergencia, es necesario desarrollar proyectos que a la vez que se constituyan en una respuesta inmediata, efectiva y eficiente, cuenten con posibilidades de sostenibilidad, una vez cese la cooperación de la OIM.

Más allá del paternalismo, la atención a la población desplazada, receptora y minorías étnicas, en especial en la etapa de restablecimiento, debe darse desde proyectos que de manera expresa superen el asistencialismo coyuntural de la repartición de bienes y servicios de manera reactiva, puntual y dependiente.

Para trabajar desde una perspectiva de empoderamiento de las poblaciones desplazadas y comunidades receptoras

sobre su propio destino, es necesario el fortalecimiento de las capacidades locales de las organizaciones de base, las instituciones del Estado y las organizaciones de la sociedad civil. Solamente trabajando de manera organizada, coordinada y sinérgica es posible garantizar las condiciones económicas, políticas y culturales que requieren estas poblaciones vulnerables.

Desde esta perspectiva, la OIM con el apoyo de USAID, ha asumido el reto de diseñar proyectos educativos para niños, niñas, jóvenes y adultos a partir de alianzas estratégicas con instituciones del Estado y de la sociedad civil, tanto del orden local, como regional y nacional con la capacidad para sostener las intervenciones en el mediano y el largo plazo, como es el caso del Ministerio de Educación, el Plan Padrino de la Presidencia de la República, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), gobernaciones, alcaldías, universidades nacionales y regionales, y organizaciones no gubernamentales.

A su vez, la OIM es consciente de que la sostenibilidad de las acciones se garantiza mucho más si las intervenciones se convierten en políticas públicas avaladas desde normas y rubros presupuestales nacionales regionales o locales que les den soporte y garantía de continuidad. Desde esta perspectiva es que la OIM⁷ siempre actúa conjuntamente con las entidades del Estado para aportar en la formulación o replanteamiento de las políticas que favorezcan atención adecuada para poblaciones en situación de desplazamiento y receptoras.

⁷ De acuerdo con su mandato, trabaja con los gobiernos para fortalecer su intervención a favor de las poblaciones vulnerables.

Escuela de puertas de abiertas, un "modelo" para armar

En lo dicho hasta ahora se han sentado las bases de lo que la OIM ha llamado un modelo para armar. En efecto, la decisión sobre qué programas emprender y el camino que se recorre en su desarrollo están atravesadas por este modelo que esquemáticamente se representa en tres vectores de un cubo: ejes estructurantes de las propuestas, grupos poblacionales y dimensiones formativas (ver Gráfico No.1).

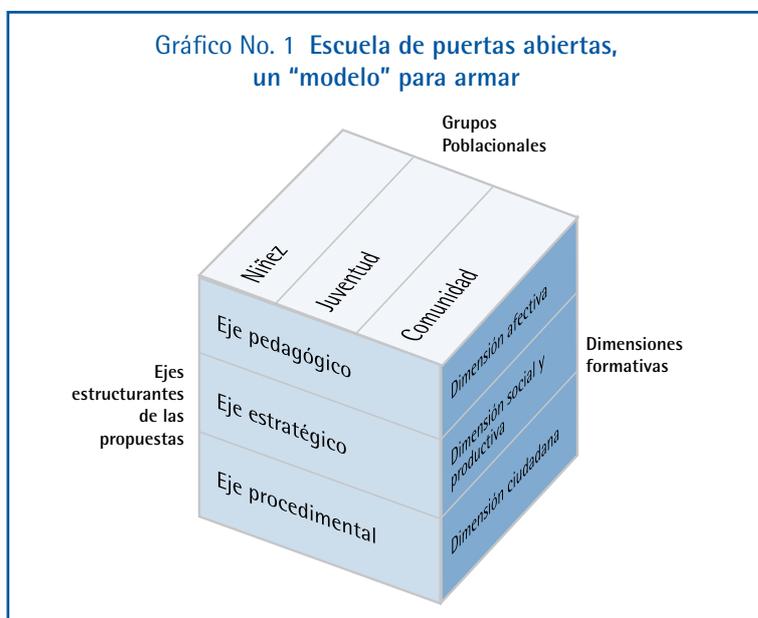
Dimensiones formativas

Como se puede apreciar, estas dimensiones corresponden a los tres grandes retos de formación ya expuestos en este capítulo. Si bien algunas ofertas pueden hacer énfasis en una de ellos, lo óptimo es que todas los tomen en consideración para garantizar que estén orientadas desde una mirada integral de las personas.

Grupos poblacionales

Aquí se señala la premura de llevar a cabo proyectos que cobijen estos tres grupos de población. Hasta la fecha, la estrategia *Escuela de puertas abiertas* ha desarrollado:

- dos propuestas destinadas a la niñez, una para quienes habitan en zonas urbano-marginales y otra para el Litoral Pacífico;
- dos propuestas destinadas a jóvenes, una para zonas urbano-marginales y otra para zonas rurales;
- cuatro propuestas que están dirigidas a las familias y la comunidad en general, una en el uso de emisoras radiales, otra orientada a promover la convivencia familiar y vecinal, otra que abre espacios culturales y recreativos en diversas regiones del país aprovechando los recursos de las regiones y finalmente una que



busca crear un Sistema de Servicio Social en las instituciones de educación superior.

Es importante enfatizar que si bien las ofertas educativas están destinadas prioritariamente a la población en situación de desplazamiento, generalmente benefician también a población receptora que no ha sido víctima de este fenómeno, pero que vive en similares condiciones de vulnerabilidad toda vez que sus condiciones sociales, culturales y económicas son igualmente precarias.

Ejes estructurantes de las propuestas educativas

En lo que se refiere a estos ejes, hay que decir que todas las propuestas desarrolladas hasta la fecha han estado orientadas por ellos.

Eje pedagógico

Este eje está conformado, a su vez, por dos dispositivos:

- *Modelos flexibles y pertinentes* que llama la atención sobre la necesidad de utilizar modelos existentes que resulten pertinentes para las condiciones de las poblaciones desplazadas y vulnerables, o también, plantea la importancia de diseñar propuestas educativas que se ajusten sus necesidades y características. Las características básicas de una oferta educativa adecuada para población en situación de desplazamiento son: que sea flexible en el manejo de los tiempos y los escenarios formativos; con currículos articulados al entorno sociocultural; que aborden los

procesos desde una perspectiva de aprendizajes significativos para los beneficiarios; y que cuente con materiales educativos propios.

- *Nuevos agentes educativos* que promueve la participación de múltiples actores en la atención educativa informal, no formal y formal que se presta a la población desplazada vulnerable. La vinculación de estudiantes universitarios, bachilleres, personas de la comunidad (como artesanos, músicos, parteras, expertos en agricultura, etc.) y profesionales de todas las áreas a los proyectos es una constante con lo cual se promueve el diálogo de saberes en función de estrategias de intervención puntuales. A su vez, es un dispositivo que aporta a la consolidación de redes de ayuda, fomenta la participación ciudadana y favorece las transferencias de las metodologías.

Eje estratégico

Este eje está igualmente conformado por dos dispositivos:

- *Optimización de recursos existentes* con lo cual se busca reconocer las potencialidades que tienen el país, los municipios, las ONG y las comunidades en cuanto a metodologías, conocimientos, experiencias e infraestructura. Colombia es un país muy rico en recursos, muchos de los cuales están sub-utilizados. Así por ejemplo, como ya se dijo, las 55.057⁸ construcciones escolares son aprovechadas apenas en un 68% cuan-

⁸ Op cit Pág. 18

do hay jornada escolar. Además hay parques, bibliotecas, salones comunales, etc. que pueden ser utilizados para fines educativos.

Para el caso concreto de la infraestructura física, la OIM con el apoyo de USAID, ha sido consciente de la necesidad de hacer adecuaciones, caso en el cual, a través de alianzas hechas con otras entidades, se han invertido importantes recursos en ello. De la mano con esta labor, se han hecho significativas inversiones para dotar las instalaciones con el inmobiliario requerido y demás materiales.

Así entonces, se ha logrado aprovechar algunos de los escenarios existentes para desarrollar programas de alfabetización, validación, bachillerato por ciclos, promoción de salud sexual y reproductiva, estilos de vida saludable, capacitación para el trabajo, proyectos productivos, cine comunitario, promoción de organizaciones juveniles alrededor de arte y deporte, etc.

- *Generación de alianzas y fortalecimiento institucional* dispositivo que permite involucrar a entidades del Estado del orden nacional, regional y municipal, así como a otras organizaciones de la sociedad civil y organismos de cooperación internacional de los distintos sectores en el desarrollo de los proyectos. Esta participación se hace bien mediante asistencia técnica o apoyo financiero. Sin importar la dimensión de la entidad (puede ser desde una radio comunitaria o una institución educativa, hasta el Ministerio de Edu-

cación Nacional o de Protección Social) toda propuesta desarrollada por la estrategia *Escuela de Puertas Abiertas* convoca a una o varias entidades (las más de las veces), para que sean socias en su dinámica de funcionamiento.

Como ya mencionó arriba, la OIM entiende la importancia de participar en la formulación de políticas públicas, caso en el cual busca posicionar algunos temas en los escenarios donde hacen parte los decisores de política.

Eje procedimental

Este eje hace mención a la manera concreta de proceder. En términos gruesos se puede afirmar que el procedimiento es el siguiente:

- De acuerdo con su mandato, la OIM establece contacto, en primera instancia, con las instituciones estatales encargadas del tema que se quiera atender. Para el caso del componente de educación y convivencia, las instituciones con las cuales se establece contacto en el orden nacional, regional y local fueron: el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de Educación departamentales y municipales; el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y sus seccionales, y la Agencia Presidencial para la Acción Social y la cooperación internacional (Acción Social) y sus seccionales, entidad encargada de registrar y atender a la población desplazada.
- En estos primeros contactos, se reconocen las líneas de acción que el

Estado tiene fijadas con el objeto de encontrar puntos de articulación de la OIM de acuerdo con las prioridades establecidas en el mandato institucional.

- Posteriormente se hace una aproximación a la problemática en educación y convivencia, consultando las fuentes escritas de tipo estadístico, las autoridades nacionales o regionales y la comunidad que se va a intervenir.
- A partir de ello se adelanta una indagación sobre propuestas pedagógicas existentes a nivel nacional e internacional que puedan servir para atender las necesidades detectadas. Esta ha sido la base para que, una vez perfilado un proyecto, se contacten operadores con experiencia en modelos flexibles educativos y de convivencia para diseñar propuestas adecuadas y pertinentes a las condiciones de vulnerabilidad y emergencia que presentan las poblaciones desplazadas y receptoras.
- El siguiente paso es la selección de las líneas de acción en las que se va a trabajar y la focalización de las poblaciones (departamentos, ciudades, instituciones, grupos de población, etc.), en acuerdo con las entidades estatales.
- Con base en lo anterior y una vez definida una problemática se atenderá, se formalizan alianzas con entidades del Estado, organismos

de cooperación internacional, instituciones privadas, etc. (ministerios, gobernaciones, alcaldías, secretarías, organismos clericales, ONG, instituciones educativas, empresas privadas).

- Una vez se han establecido estas alianzas, se formula de manera conjunta el proyecto.
- Se inicia su ejecución mediante la constitución de un comité técnico que estará al frente del programa y la contratación de los operadores⁹.

En caso de que la propuesta sea de orden nacional, se organiza un comité técnico nacional, integrado por delegados de las instituciones comprometidas a través de la alianza. De igual forma, se constituyen comités departamentales o municipales.

El primero de ellos tiene la responsabilidad de diseñar la oferta, hacer seguimiento y evaluación; y tomar de decisiones de orden financiero y técnico con base en la información entregada tanto por los comités departamentales o municipales como por los operadores. Los segundos comités tienen la responsabilidad de garantizar la infraestructura operativa y monitorear en terreno e informar al comité técnico nacional.

En caso de que la propuesta sea de orden departamental o municipal, desaparece el comité nacional y todas las funciones las asume el

⁹ La OIM trabaja conjuntamente con instituciones operadoras de los proyectos, haciendo el seguimiento y dando apoyo técnico.

comité técnico del proyecto en la instancia pertinente, departamento o municipio, según el caso.

Como se ha señalado en este capítulo, *Escuela de Puertas Abiertas* es un modelo para armar. Unas premisas orientan sus acciones y unas piezas clave permiten ir avanzando en el camino de construcción de propuestas educativas acordes a las necesidades de las poblaciones en situación de emergencia.

En lo que sigue, los lectores podrán conocer en detalle las ocho ofertas educativas que hasta la fecha ha desarrollado

la OIM gracias al apoyo incondicional de *USAID* y el establecimiento de alianzas con entidades del Estado, de la sociedad civil y de cooperación internacional.

La presentación de cada uno de estas ofertas incluye una mención al contexto que da sentido a las acciones adelantadas (tomando en ocasiones elementos de la problemática expuesta en este capítulo), se señala su propósito, se hace una descripción de ella, se relacionan los resultados más significativos, se da cuenta de las lecciones aprendidas y se refieren algunas recomendaciones para su desarrollo futuro.

Parte II Propuestas desarrolladas por Escuela de Puertas Abiertas

En esta segunda parte OIM presenta los avances desarrollados en la construcción de ocho propuestas para atender los diferentes grupos poblacionales que se encuentran en situación de desplazamiento así:

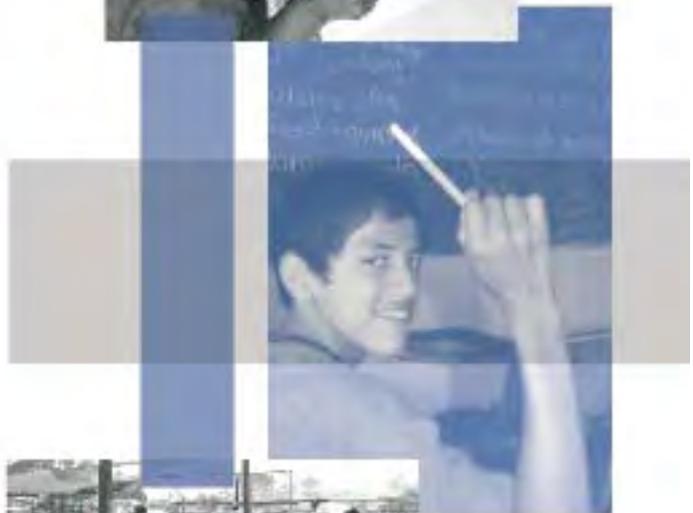
NIÑEZ

- Círculos de aprendizaje
- Escuela Nueva con currículo integrado, adecuado para la cultura afro colombiana



JUVENTUD

- Grupos creativos juveniles
- Educación rural



FAMILIAS Y COMUNIDAD

- Meterse al rancho. La promoción de la convivencia y superación de la violencia en el ambiente familiar
- Radios ciudadanas
- Servicio social de instituciones de educación superior
- Escuela abierta a las comunidades



CÍRCULOS DE APRENDIZAJE

Contexto¹⁰

Desde finales de los años ochenta la violencia generada por grupos armados al margen de la ley en Colombia ha obligado a muchas familias a abandonar su lugar de residencia. Estas personas en situación de desplazamiento llegan a otros lugares, en su gran mayoría a zonas marginales de las grandes ciudades, y se



enfrentan con un sinnúmero de problemas al tratar de establecerse, resultando así altamente vulnerables.

El desplazamiento forzado afecta particularmente a los niños y las niñas. En ellos y sus familiares se generan sentimientos de dolor y ansiedad propios de la situación que viven, tienen miedo de encontrarse en un nuevo lugar cuyos códigos no manejan, e incluso sufren

la sensación de impotencia frente a circunstancias críticas como la ausencia de los medios básicos de supervivencia. En ese contexto es de esperarse que dentro del hogar se incremente la violencia, lo cual afecta especialmente a los miembros más jóvenes del grupo.

Por otra parte, estos niños se ven forzados a interrumpir sus actividades escolares normales y tienen enormes problemas para vincularse al sistema educativo del sitio al que llegan. Sus familias suelen cambiar de lugar de residencia con frecuencia y no cuentan con los medios económicos para costear los uniformes y libros necesarios. Además, los calendarios de matrículas escolares no coinciden usualmente con el momento del desplazamiento y es en general imposible conseguir certificados de los estudios cursados anteriormente. En estos casos es frecuente que se vean instados a vincularse temporalmente al mercado laboral informal o atender a hermanos menores y familiares enfermos, lo que dificulta la constancia en la asistencia a las instituciones educativas y genera problemas de extraedad.

Todo esto hace muy difícil la entrada al sistema educativo de los niños y niñas recién llegados a zonas marginales. Pero aún en caso de que puedan ingresar a las escuelas convencionales, tienen enormes problemas para adaptarse a su nuevo entorno. Frecuentemente son objeto de

¹⁰ Algunos de los elementos expuestos aquí retoman lo dicho en el capítulo “Escuela de Puertas Abiertas. Respuesta educativa de la OIM a la situación de desplazamiento forzado en Colombia”. Por tal razón para quienes lo leyeron, puede ser reiterativo en algunos casos. No obstante los editores consideraron pertinente hacerlo de esta manera para aquellos lectores que se detienen exclusivamente en esta propuesta.

burla y discriminación por las marcadas diferencias culturales que tienen con sus nuevos compañeros y terminan por abandonar la escuela. Quedan así expuestos a las redes de prostitución y delincuencia, y a la vez, más propensos a iniciarse en el consumo de sustancias psicoactivas, cuando no, de vincularse a los grupos armados.

Lo anterior señala la necesidad de contar en el país con una estrategia educativa dirigida a la educación básica primaria, que tome en consideración las características específicas de la población infantil en situación de desplazamiento.

Con el fin de dar respuesta a esta necesidad, se diseñó *Círculos de aprendizaje*, propuesta que tuvo como base estructural y metodológica el modelo Escuela Nueva. Para tal efecto, y gracias al apoyo financiero de *USAID*, la OIM estableció una alianza con la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. Esta iniciativa contó con el aval del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación de Soacha, municipio donde se hizo la prueba piloto.

Propósito

Diseñar, validar y poner en marcha una propuesta educativa flexible y pertinente dirigida a niños y niñas –principalmente en situación de desplazamiento– que se encuentran por fuera del sistema educativo, con el fin de reintegrarlos a este lo

más pronto posible, en condiciones de equidad –académica, socioafectiva y nutricional– frente a sus pares.

Descripción

Los *Círculos de aprendizaje* son grupos multigrado¹¹, de 12 miembros entre los 7 y los 13 años, que por diferentes razones están desescolarizados y necesitan iniciar o continuar sus estudios de básica primaria.

Estos niños son matriculados en una institución educativa *madre*¹² encargada de operar la propuesta y son atendidos de manera personalizada por un tutor, con una intensidad horaria mínima de 25 horas semanales, en lugares cercanos a su vivienda: salones comunales, aulas vacías de alguna institución, espacios parroquiales, etc.

En los *Círculos de aprendizaje* se pretende promover aprendizajes básicos en tres dimensiones: personal (nutrición y afecto), social (conocimiento y juego) y ética-política (participación). El objeto es que superen sus dificultades y se reintegren con la mayor brevedad posible al sistema educativo.

Los tutores, previamente capacitados y con la orientación pedagógica de un docente *asesor*¹³ que conoce la propuesta, apoyan su labor con cartillas y material didáctico especialmente diseñados para los niños y niñas en condición de desplazamiento.

¹¹ Grupos integrados por estudiantes que cursan diferentes niveles educativos.

¹² Puede ser una institución de educación media o superior, pública o privada.

¹³ Estos docentes hacen parte de la institución *madre* y pueden tener a su cargo hasta diez tutores. Gestionan todos los trámites administrativos para que los niños y niñas de los *Círculos de aprendizaje* queden integrados administrativamente y curricularmente a la institución *madre*.

Una vez tutor y docente asesor consideran que un estudiante es apto para integrarse al aula convencional, se efectúa el tránsito mediante acto administrativo. Se estima que un estudiante de *Círculos de aprendizaje* está apto para ello cuando: i) su autoestima esta restaurada, ii) su desempeño académico se registra igual o mejor que los estudiantes del mismo nivel de la institución *madre*, iii) su edad es similar a las de los alumnos con quienes va a compartir en el aula y iv) puede contar con útiles y uniformes provistos bien sea por la familia, el Estado u otra persona o institución.

Cómo opera *Círculos de aprendizaje*

En primer lugar se identifican las comunidades que reciben sistemáticamente población desplazada o lugares donde haya niños desescolarizados en las edades señaladas. Luego la Secretaría de Educación y la institución operadora hacen contacto con las juntas de Acción Comunal y líderes religiosos y comunitarios de la zona, para presentarles la propuesta y con su ayuda organizan la convocatoria.

A su vez, la operadora, con el aval de la Secretaría de Educación, hace convenios con instituciones estatales, privadas u organizaciones de cooperación internacional interesadas, con el fin de cualificar y ampliar la cobertura. De igual manera, establece convenios con universidades para contar con tutores y simultáneamente transferir el modelo a las interesadas. Cada institución educativa operadora selecciona los docentes asesores y tutores.

Los tutores y asesores son los encargados de buscar los espacios, adecuarlos y or-

ganizar los horarios de acuerdo con las necesidades de los niños y niñas. Una vez terminado el proceso anterior, se inicia la atención educativa.

La estructura metodológica

Círculos de aprendizaje se estructura a través de siete componentes: pedagógico, capacitación, administrativo, comunitario, salud y nutrición, comunicación y generación de alianzas.

Componente pedagógico

Esta propuesta concibe el aprendizaje como resultado de una interacción constante entre pares donde todos participan y aprenden mediante prácticas colaborativas. El tutor, además de acompañar y dinamizar procesos de aprendizaje, es también un aprendiz en la medida en que su quehacer pedagógico se convierte en objeto de reflexión permanente.

Círculos de aprendizaje reconoce y valora distintas dimensiones del ser sin detrimento de unas sobre otras. Igualmente asume que cada estudiante hace despliegue de habilidades diversas y asume que en ello está la riqueza del proceso de aprendizaje colaborativo¹⁴. Así mismo reconoce y respeta las diferencias en el aprendizaje; sin embargo, esto de ninguna manera quiere decir que unos avancen y otros no, todos lo hacen, pero a ritmos distintos.

Acorde con estos principios se diseñó un paquete de materiales (guías e instrumentos), destinado a dinamizar la estrategia pedagógica. Se trata de materiales estructurados que parten de los

¹⁴ Se trabaja el enfoque de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

conocimientos previos, pasan por el contacto con el conocimiento académico y terminan en una aplicación práctica y contextualizada de lo aprendido, promoviendo así el desarrollo integral de los estudiantes.

Adicionalmente, la propuesta incluye el funcionamiento de un gobierno escolar, como medio para canalizar favorablemente las habilidades de líderes estudiantiles y estimular el trabajo en equipo.

Componente de capacitación

Para garantizar a los tutores un apoyo eficaz en su labor, se cuenta con una capacitación estructurada de la siguiente manera:

- Taller inicial con una duración de una semana; en él los docentes asesores introducen a los tutores en el programa y los capacitan.
- Microcentros periódicos cada cuatro o seis semanas; se trata de jornadas de trabajo en la que se reúnen entre 5 y 30 personas (tutores y asesores) para compartir avances y dificultades experimentadas con los estudiantes en aspectos puntuales como procesos de lectoescritura, razonamiento lógico matemático, convivencia, etc. En cada microcentro se diseñan propuestas para mejorar el proceso pedagógico.
- Asesorías *in situ*, donde el docente asesor acompaña y orienta al tutor, una o tres veces por semana, dependiendo de la cantidad de tutores que tenga a su cargo. La asesoría consiste en un proceso de observación,

apoyo y reflexión para estimular al tutor en sus aciertos pedagógicos y ofrecer herramientas para superar sus errores en la metodología.

Componente administrativo

En lo referente a la parte administrativa de *Círculos de aprendizaje*, es indispensable que esta se incluya en el PEI de la institución *madre*, ya que solo así es posible establecer un mecanismo administrativo que dé vía para que los niños y niñas en situación de desplazamiento sean matriculados en cualquier momento del año, puedan ser atendidos en lugares fuera de la escuela, estén en capacidad de aplicar a promoción flexible para superar su condición de extraedad (a quienes la presentan) y se les garantice su posterior integración a las aulas regulares. De esta manera, los estudiantes aparecen en los libros de matrículas, reciben informes sobre su proceso educativo y se les garantiza la certificación de sus estudios.

A su vez, gracias a este componente administrativo, mientras los niños y las niñas están vinculados a los *Círculos de aprendizaje*, las directivas de la institución y el docente asesor pueden promover la integración de los estudiantes de los *Círculos* con los de las aulas regulares, mediante su inclusión en izadas, celebraciones escolares tradicionales, concursos, torneos, etc. Esto permite que una vez los estudiantes hayan superado sus dificultades socioafectivas y se hayan nivelado académicamente, puedan ingresar sin mayores inconvenientes al sistema educativo convencional, para lo cual el periodo ideal es de seis meses; en casos críticos se dispone máximo de dos años.

Componente comunitario

Dado que la formación de los niños depende tanto de la institución educativa en que se encuentren, como de sus familias, *Círculos de aprendizaje* plantea la necesidad de trabajar con las familias en la formación de redes sociales entre adultos. Este componente se ocupa de promover la valoración del proceso de aprendizaje para estimular el apoyo en tareas y explorar posibilidades para promover la convivencia intrafamiliar y desarticular la cultura de violencia. El docente asesor es el encargado de trabajar con los padres y madres.

Componente de salud y nutrición

Es importante recordar que los niños y niñas que participan en *Círculos*, viven una situación de extrema pobreza. Con el objeto de aliviar en algo esta situación, el programa garantiza una minuta nutricional diaria bien balanceada. Hasta el momento, en Soacha, se han hecho alianzas con comedores comunitarios y se han utilizado recursos donados por la OIM y el Gimnasio La Montaña¹⁵.

Componente de comunicación

Tiene por objeto que los niños, niñas y sus familias tengan acceso a los medios de comunicación locales como mecanismo de inclusión a la comunidad a la que han llegado. En la prueba piloto realizada en Soacha, gracias a un convenio con una emisora de radiodifusión comunitaria, fue abierto un espacio de media hora semanal, donde inicialmente se dio a conocer *Círculos de aprendizaje*, a través de entrevistas a los funcionarios de

la Secretaría y al equipo operador de la misma. Más adelante se dio la oportunidad a los niños y las niñas de leer en este espacio sus producciones escritas (cuentos, poesías, crónicas, etc.) y a algunos familiares y líderes comunitarios para que hablaran sobre los beneficios y oportunidades ofrecidas por *Círculos de Aprendizaje*. Así mismo, se hicieron tres programas en la televisión comunitaria para difundir la propuesta.

Componente de alianzas

Es fundamental sumar esfuerzos financieros y técnicos debido a la multiplicidad de componentes y a la necesidad de que la oferta educativa cuente con minutas nutricionales diarias, atención en salud básica, útiles y apoyo económico a las familias de niños que pasen de los *Círculos de aprendizaje* a la escuela convencional.

De igual manera, si se aspira a desarrollar una acción educativa que realmente impacte y transforme la condición de extrema vulnerabilidad que caracteriza a las poblaciones en situación de desplazamiento, urge contar con aliados del sector público, privado y de cooperación internacional, para garantizar condiciones óptimas en su proceso educativo. En consecuencia es primordial que, además de lo ya señalado, haya recursos para adecuar las instalaciones y dotarlas con muebles, bibliotecas, guías, materiales didácticos, etc.

Así entonces, *Círculos de aprendizaje* requiere de la construcción de una red social que proteja a los niños y niñas vul-

¹⁵ Colegio privado de Bogotá, comprometido con la educación de niños y niñas en situación de desplazamiento en Soacha.

nerables, para favorecer su derecho a la educación y promover el mejoramiento de su calidad de vida.

Resultados

- Diseño y validación en el municipio de Soacha de una propuesta para atender oportuna, adecuada y efectivamente a niños y niñas desescolarizados que los prepara para su integración a la escuela regular.
- Reconocimiento de la pertinencia y calidad del programa por parte del Ministerio de Educación, secretarías de Educación y organismos internacionales. El Ministerio incluyó los *Círculos de aprendizaje* dentro de las ofertas educativas flexibles y las secretarías de Educación de Santa Marta y Pasto, con la participación de las universidades del Magdalena y Nariño respectivamente, están implementándolos gracias al apoyo del Consejo Noruego para Refugiados.
- Elaboración de guías y materiales didácticos especialmente diseñados para niños y niñas en situación de desplazamiento, desescolarizados y ubicados en zonas urbanomarginales.
- Diseño de una batería de instrumentos para el seguimiento y apoyo de los tutores: instructivos operativos, bitácoras, cuadros de seguimiento, etc.
- Elaboración de manuales para la capacitación de tutores y para replicar la estrategia en otras ciudades.
- Atención de 505 niños y niñas en dos años y medio.
- Integración de 352 niños y niñas al sistema educativo formal¹⁶. Continúan vinculados 112 a los *Círculos de aprendizaje* que ingresaron en los últimos meses.
- De los 24 jóvenes capacitados en Soacha, diez de ellos fundaron una organización¹⁷ que presta sus servicios como tutores y/o capacitadores de la propuesta.
- Mediante pruebas en lectoescritura, matemáticas y autoestima aplicadas a niños y niñas que han sido atendidos por la estrategia, así como a quienes asisten a la escuela convencional, se ha podido establecer que los primeros logran aprendizajes similares en menor tiempo que los segundos.
- Un colegio privado de Bogotá (Gimnasio La Montaña) participa en este proyecto con apoyo para la minuta nutricional, transporte y demás recursos requeridos para el ingreso de los niños a la escuela regular (útiles, uniformes y costos académicos). Varios colegios de la Asociación de Colegios Bilingües de Bogotá han manifestado su interés de participar de manera similar en proyectos para atender a poblaciones vulnerables.

¹⁶ Se retiraron del programa 41 estudiantes porque sus padres se fueron a otra ciudad o porque encontraron un trabajo que los requiere de tiempo completo.

¹⁷ Fundación Chamarasca.

Lecciones aprendidas

En lo pedagógico

- Los niños y las niñas en situación de desplazamiento y desescolarizados, pueden acceder más rápido de lo que se tenía previsto (seis meses) a códigos y contextos nuevos, así como mostrar desempeños similares a los de sus pares en aulas regulares.
- La atención personalizada que presta el tutor es clave por cuanto facilita el conocimiento y comprensión de los contenidos, fomenta las buenas relaciones entre los estudiantes y les ayuda a superar los problemas de orden psicosocial.
- La relación directa de los contenidos con la realidad de los estudiantes y las metodologías lúdicas, hacen que el aprendizaje se agilice, se incremente la permanencia de los niños y niñas en el programa, se fortalezca su autoestima y practiquen comportamientos de tolerancia y solidaridad.
- Es importante generar un contexto pedagógico favorable; esto se logra con los instrumentos de Escuela Nueva que promueven la lectura, la escritura y la participación conjunta de padres y estudiantes en algunas actividades.

En la selección de tutores

- Durante el proceso de selección de tutores es importante tener en cuenta que estos deben ser cercanos a la comunidad en donde están los asentamientos de las poblaciones en situación de desplazamiento, porque

facilita el establecimiento de relaciones afectivas positivas. Cuando los tutores son estudiantes de pregrado –más aún si son de pedagogía– se observa un mayor compromiso personal con el proyecto puesto que relacionan sus experiencias con su proceso universitario.

- Es necesario evaluar el desempeño de los candidatos a tutores en lectura, escritura y conceptos básicos de matemáticas, mediante pruebas antes de seleccionarlos. La alegría, el buen humor y la espontaneidad deben ser también criterios de selección.

En la capacitación

- Los talleres de formación más exitosos con tutores son aquellos que plantean actividades prácticas. De esta forma se aprenden actitudes adecuadas frente a las dificultades de aprendizaje, el manejo de las guías o los comportamientos violentos. Para este último tema, así como en casos de baja autoestima o traumas, fue necesario trabajar varias veces al lado de expertos.-
- Las asesorías *in situ* fueron mejorando en la medida en que se estableció una rutina para la intervención. Se inicia con la observación del trabajo del tutor, luego el asesor interviene asumiendo el rol del tutor y finalmente se desarrolla una reflexión entre tutor y asesor. Para que el tutor cuente con suficientes herramientas conceptuales, metodológicas y didácticas, debe recibir entre una y dos asesorías por semana y participar en microcentros periódicos (cada cuatro o seis semanas).

- La didáctica de la lectoescritura y el acceso a los códigos y conceptos matemáticos en su proceso inicial y su posterior fortalecimiento, deben ser temas recurrentes en los talleres, microcentros y asesorías.

En lo administrativo

- Se comprobó la posibilidad y bondad de plantear una propuesta educativa en la que las escuelas abran sus puertas para atender en otros espacios y con otros agentes.
- Es un acierto la flexibilización de los procesos administrativos que permiten nuevas dinámicas y procesos para facilitar la atención de los niños en cualquier momento del año, y que tienen dificultades para contar con la documentación exigida regularmente para legalizar su condición como estudiante.

Recomendaciones y perspectivas

- *Círculos de aprendizaje* puede ser implementado en todas las comunidades vulnerables (desplazadas, receptoras, minorías étnicas), en las que hay niños y niñas desescolarizados y que no han cursado la básica primaria.
- Para lograr la sostenibilidad de la propuesta, conviene trabajar por la reglamentación en las universidades –nacionales y regionales– de líneas de formación, investigación y extensión universitaria en lo que se refiere a educación en emergencia.
- Es necesario reglamentar el servicio social universitario como condición para contar con equipos de tutores formados de manera permanente.

ESCUELA NUEVA CON CURRÍCULO INTEGRADO, ADECUADO A LA CULTURA AFROCOLOMBIANA

Contexto¹⁸

Los departamentos del Litoral Pacífico colombiano, habitados en su mayoría por poblaciones afrocolombianas, han sido en los últimos años, receptoras sistemáticas de poblaciones en situación de desplazamiento. Estas regiones, históricamente se han caracterizado por



presentar altos índices de deserción escolar, pobreza y atraso en el desarrollo económico y social, así que la llegada de nuevos grupos sociales en condición de vulnerabilidad agrava aún más la ya frágil situación educativa y social.

Cabe anotar que los niños y niñas migrantes son una población especialmente vulnerable que merece atención. Han sufrido pérdidas afectivas de todo tipo y generalmente sus familias viven una

situación económica incierta y precaria. Además, al encontrarse en un nuevo contexto, experimentan ansiedad y miedo. En estas condiciones su vinculación y permanencia en el sistema educativo se hace muy difícil, razón por la cual muchos de ellos están desescolarizados y son víctimas potenciales de los grupos ilegales (armados o delincuenciales).

Las instituciones educativas que reciben estos nuevos estudiantes carecen de metodologías pedagógicas y recursos didácticos apropiados para atender las necesidades de los niños y niñas en situación de desplazamiento. Por una parte, los docentes tienen, en general, una precaria capacitación que no los prepara para manejar los problemas de poblaciones en emergencia. La mayor parte de ellos no cuentan con las herramientas para transformar sus rutinas de enseñanza y adecuarlas a las nuevas circunstancias que les plantea la llegada de los migrantes. Además, los pocos libros con los que cuentan se refieren a temas propios de culturas distintas a la del Litoral Pacífico, de modo que no tienen conexión con las vidas de quienes los usan.

En 2003, la rectora y los docentes de la Escuela El Reposo de Quibdó, tras haber recibido apoyo en infraestructura física y dotación de muebles por parte de la OIM y de la Fundación Pies Descalzos, inquietos por la precariedad de sus materiales didácticos y entusiasmados con mejorar

¹⁸ Algunos de los elementos expuestos aquí retoman lo dicho en el capítulo “*Escuela de Puertas Abiertas*”. Respuesta educativa de la OIM a la situación de desplazamiento forzado en Colombia”. Por tal razón para quienes lo leyeron, puede ser reiterativo en algunos casos. No obstante los editores consideraron pertinente hacerlo de esta manera para aquellos lectores que se detienen exclusivamente en esta propuesta.

su trabajo pedagógico, manifestaron a la OIM la necesidad de contar con metodologías y textos escolares adecuados a su cultura y entorno.

Con el propósito de dar respuesta a esta solicitud y consciente de la situación de los niños y niñas en esta región del país, la OIM, con el apoyo financiero de *USAID*, estableció una alianza con varias entidades. Por una parte con la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, para diseñar materiales educativos adecuados y pertinentes a los niños y niñas afrocolombianos vulnerables (desplazados y receptores), toda vez que en los últimos quince años Escuela Nueva ha mostrado sus bondades para: i) promover la permanencia de niños y niñas en el sistema escolar; ii) lograr aprendizajes significativos y pertinentes al contexto de estudiantes rurales y urbano-marginales; iii) garantizar adecuados desempeños en lenguaje y matemáticas¹⁹; iv) aportar al desarrollo de competencias ciudadanas, y v) crear y fortalecer redes sociales solidarias.

Otra alianza se estableció con *The Education Development Center* (Centro para el Desarrollo Educativo), entidad que cuenta con amplia experiencia en educación interactiva a través de la radio, para el diseño de materiales de audio destinados a la capacitación de maestros. Este componente se consideró crucial tomando en consideración la tradición oral de la cultura del Pacífico y los altos costos que representa hacer un acompañamiento presencial y continuo a los docentes rurales.

Posteriormente, el Ministerio de Educación y Plan Internacional, se vincularon

a la alianza con el fin de promover la capacitación de docentes, así como optimizar el uso de los materiales diseñados y validarlos en 16 escuelas de cuatro ciudades del Litoral Pacífico (Guapi, Quibdó, Buenaventura y Tumaco).

Propósito

Diseñar, validar e implementar una propuesta educativa cuyo modelo pedagógico (currículo integrado), capacitación docente y materiales, sean acordes con la cultura afrocolombiana.

Descripción

Escuela Nueva con currículo integrado, adecuado a la cultura afrocolombiana está estructurado en torno a cinco componentes: curricular, administrativo, capacitación, comunitario y gestión y alianzas. Los cuatro primeros corresponden al modelo Escuela Nueva y fueron ajustados para adaptarlos a las necesidades de las poblaciones infantiles habitantes del Litoral Pacífico, con excepción del comunitario que se mantuvo igual.

Componentes de la propuesta

Componente curricular

Las guías de autoaprendizaje son el elemento central de este componente puesto que ellas señalan la ruta metodológica y didáctica para el desarrollo de los aprendizajes. Estas guías, a la vez que orientan a los docentes en el avance

¹⁹ Evaluaciones de desempeño hechas a los estudiantes de Escuela Nueva, han mostrado logros superiores comparados con los de estudiantes de escuelas convencionales.

de los niños y las niñas en el desarrollo de sus competencias básicas exigidas en primaria, permiten que cada cual avance a su propio ritmo y promueva en ellos la autonomía.

Mientras en el modelo Escuela Nueva estas guías están diseñadas por áreas (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales y ética), para el caso de los materiales destinados a la Costa del Pacífico, se organizaron alrededor de cuatro proyectos que favorecen la integración de las áreas y contextualizan los aprendizajes de niños y niñas a las realidades, costumbres y tradiciones de la región.

Los proyectos, cuyos ejes temáticos son la salud, la convivencia, la cultura y la territorialidad, parten, respectivamente, de las siguientes preguntas: ¿Cómo podemos mejorar nuestra salud y nuestro ambiente? ¿Cómo fortalecemos y disfrutamos nuestra cultura? ¿Cómo mejorar nuestra convivencia a partir de la democracia? ¿Cómo construimos nación desde nuestros valores? A través de ellos se pretende que los estudiantes se aproximen a la comprensión de su contexto y descubran vías y acciones para una interacción positiva con su entorno. Se trata entonces de una propuesta con enfoques de currículo integrado y etnoeducación que propende por el reconocimiento, valoración y cultura de las minorías étnicas.

Para el primer grado se diseñaron cuatro cartillas, dos que orientan el inicio de los procesos de lectura y escritura donde se favorece en el estudiante un autoconocimiento (su nombre, sus características,

su familia, etc.) y dos para matemáticas a través de las cuales los estudiantes acceden a los códigos numéricos y figuras geométricas.

A partir de segundo grado y hasta quinto de primaria se desarrolla el trabajo en los cuatro ejes temáticos que son abordados en todos los grados. A medida que el estudiante avanza, las preguntas son más amplias y exigen respuestas más complejas. El desarrollo de los proyectos está orientado por actividades propuestas en las guías donde se parte de los conocimientos previos, luego se establece la relación entre las diferentes áreas del conocimiento y finalmente se orienta la aplicación de los aprendizajes en el contexto.

El aprendizaje colaborativo es una premisa fundamental del modelo Escuela Nueva, así que el trabajo en grupo es constante. Las habilidades específicas de cada uno son valoradas en condiciones de equidad²⁰, todas se privilegian y se ponen al servicio del propio aprendizaje y del de sus pares. Cada estudiante avanza a su propio ritmo y es él el centro del proceso de aprendizaje.

En este modelo pedagógico, el docente es acompañante y dinamizador del proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula²¹. Es quien anima y orienta la exploración del entorno y la construcción de conocimientos.

Por su parte, la evaluación de los estudiantes está dirigida a observar su avance en los proyectos y explorar la manera como utilizan los conocimientos enseña-

²⁰ Se aplica el enfoque de las inteligencias múltiples.

²¹ Las guías proponen actividades lúdicas y de exploración fuera del aula.

dos para el desarrollo de iniciativas propias, en oposición a la clásica evaluación que centra su mirada en los contenidos de cada área.

Componente administrativo

Este componente se ocupa de la flexibilización de los procedimientos organizativos y administrativos de las escuelas, para adecuarlos al diseño curricular de trabajo por proyectos que se propone en la innovación y su sistema de evaluación y promoción.

Así entonces, las actividades diarias de los estudiantes no están estructuradas por un horario de clases. Los niños y las niñas se encuentran para avanzar en el proyecto y cada día lo retoman en el punto en donde quedaron en la jornada anterior. De igual forma, esta propuesta es flexible por cuanto permite a los estudiantes que por diversos motivos deben ausentarse temporalmente de la escuela o su proceso es más lento que el de sus pares, desarrollar su proceso atendiendo a estas particularidades, a través de la organización de los grupos de trabajo.

Por otra parte, a través del componente administrativo, los rectores, son los encargados de facilitar y hacer seguimiento a las modificaciones de las rutinas escolares para garantizar que los estudiantes avancen en sus proyectos y que los docentes puedan participar en las actividades de capacitación y autoformación. Por todo lo anterior, es necesario que se explicita en el PEI el enfoque pedagógico y sus implicaciones en el ámbito organizativo de las instituciones comprometidas.

Capacitación de docentes

Este componente tiene tres mecanismos: talleres, microcentros y asesorías.

Los *talleres* son escenarios de formación en la metodología Escuela Nueva, con currículo integrado mediante proyectos y enfoque etnoeducativo. Los orienta un experto conocedor de la propuesta. Con cada grupo de docentes se realizan tres talleres: uno inicial, otro de refuerzo y uno de evaluación al año de haberse implementado el modelo. Esta propuesta de capacitación se desarrolla a lo largo de un año, tiempo en el cual se considera que ha quedado la capacidad instalada. Después de ello se siguen desarrollando solamente los microcentros.

Los *microcentros* son reuniones de docentes donde se intercambian experiencias exitosas, dificultades y se formulan estrategias de mejoramiento pedagógico. Los microcentros, que se llevan a cabo quincenalmente con una duración de una hora y media, están dinamizados por programas de audio especialmente diseñados para *Escuela Nueva con currículo integrado con enfoque etnoeducativo*, grabados en un juego de 16 CD. La propuesta original de Escuela Nueva planteaba reuniones mensuales o bimestrales y no incluía el apoyo del audio.

Las asesorías *in situ* que plantea Escuela Nueva también se mantienen. Para la prueba piloto se realizaron tan solo dos puesto que los especialistas debían viajar desde Bogotá. Sin embargo, se espera que algunos maestros que están en proceso de capacitación, se cualifiquen en la metodología *Escuela Nueva con currículo integrado y enfoque etnoeducativo*, para asumir el rol en su ciudad. De esta

manera las visitas podrían hacerse semanal o quincenalmente.

Componente comunitario

Este componente promueve la vinculación de las familias de los estudiantes con el proceso educativo mediante talleres a través de los cuales se les informa sobre la manera como van a aprender los niños y niñas para que ellos comprendan la metodología que se va a emplear. De igual forma, se estimula a los padres y madres para que se organicen en comités con el fin de apoyar las diversas actividades que los estudiantes deben desarrollar para avanzar en los proyectos que se proponen en las guías. Este componente de Escuela Nueva no ha sufrido adaptaciones hasta la fecha.

Componente de gestión y alianzas

Con el fin de generar las condiciones necesarias para que *Escuela Nueva con currículo integrado* se desarrolle en condiciones favorables, y tomando en cuenta que este exige modificar algunas rutinas escolares, es fundamental contar con un comité local. Éste es conformado por un delegado de la Secretaría de Educación municipal quien es el encargado del proyecto, un directivo de cada institución educativa comprometida con la propuesta y dos o tres delegados de docentes. Este comité es responsable de:

- Estimular, organizar y participar en talleres de formación durante el primer año de la implementación.
- Promover y facilitar las actividades fuera del aula o la institución planteadas en los proyectos.
- Promover y organizar los microcentros.

- Promover y gestionar encuentros anuales (seminarios, talleres, foros, etc.), entre los docentes comprometidos con *Escuela Nueva con currículo integrado*.
- Gestionar recursos y propiciar la creación de redes de maestros comprometidos con la propuesta.

Seguimiento y evaluación de la prueba piloto

Para el seguimiento y la evaluación de los materiales (guías y programas en CD), el modelo de capacitación y la implementación de la propuesta pedagógica, se contrató al Instituto Crece de Manizales. Esta evaluación está en proceso y los resultados serán entregados en septiembre de 2006 al Ministerio de Educación Nacional.

Es de esperarse que, a partir de los hallazgos de este estudio, se le hagan ajustes a los materiales para estudiantes y a la estrategia de capacitación para docentes, incluidos los materiales de audio.

Resultados

- Un paquete de 20 cartillas con propuestas didácticas y temas contextualizados que orientan el proceso de aprendizaje de los estudiantes con enfoque de currículo integrado y etnoeducativo.
- Una propuesta de capacitación organizada y validada.
- Un juego de 16 CDs con programas pregrabados para dinamizar microcentros.
- Implementación de la metodología

Escuela Nueva con currículo integrado y enfoque etnoeducativo en 16 escuelas del Litoral Pacífico²², utilizando las cartillas y materiales de audio.

- Aval y compromiso por parte del Ministerio de Educación con la propuesta.
- Conformación de un comité local en Guapi, Quibdó, Tumaco y Buenaventura para el seguimiento, apoyo y expansión del modelo a otras instituciones educativas.

Lecciones aprendidas

- *Escuela Nueva con currículo integrado, adecuado a la cultura afrocolombiana* requiere cambios significativos en la organización y rutinas escolares, razón por la cual puede implementarse siempre y cuando se cuente con el interés y la voluntad de directivos y docentes. De otra manera se perderán los recursos y el tiempo.
- El comité local es una instancia fundamental para la implementación y sostenibilidad del modelo. Sin su presencia y acción no es posible adelantarlos.
- En todos los momentos de capacitación es necesario concederle la misma importancia a los tres elementos constitutivos de la propuesta (metodología *Escuela Nueva*, *currículo integrado* y *enfoque*

etnoeducativo). Enfatizar en uno de los elementos desorienta a los docentes.

Perspectivas y recomendaciones

- Es necesario que en los rubros municipales se destinen recursos para adecuar las aulas con muebles apropiados para el trabajo en grupos. De igual forma, es necesario apropiarse de partidas presupuestales para garantizar la reposición de los materiales en la medida en que se vaya presentando la necesidad. Aunque los materiales no son fungibles, el uso diario va deteriorando las cartillas. También es importante que tanto las autoridades municipales como las institucionales gestionen recursos de otras entidades estatales, privadas o de cooperación internacional para adecuar los espacios.
- Es importante que las autoridades municipales ubiquen a los docentes más cualificados y a los operadores locales que se apropiaron del modelo con el fin de aprovechar este recurso humano para el momento en que haya instituciones educativas interesadas en asumirlo.
- El comité técnico municipal puede encargarse de proponer estrategias para que los docentes y escuelas se comprometan con la propuesta y la implementen con todos sus componentes a favor del mejoramiento de

²² Se capacitaron aproximadamente 80 docentes, 16 directivos y 3.360 niños y niñas.

la calidad de la educación y la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo. Por ejemplo, los docentes más cualificados pueden convertirse en capacitadores, por lo cual podrán percibir pagos adicionales o disfrutar de viajes a otras ciudades a seminarios de intercambio o a desarrollar actividades de capacitación.

- Cuando *Escuela Nueva con currículo integrado, adecuado a la cultura afrocolombiana* se concibió, una de sus innovaciones más importantes era la introducción de programas radiales como herramienta pedagógica acorde a la cultura de tradición oral del Pacífico colombiano que,

manejada de manera sistemática, se constituyera en un instrumento de bajo costo, para fortalecer la calidad de la educación. En la primera etapa se diseñaron programas de audio que apoyan la labor de los microcentros. En un futuro sería deseable explorar el uso de la radio, no solamente en la capacitación de los docentes, sino con la perspectiva de irlos integrando al trabajo del aula. Esta sería, además, una herramienta privilegiada en el proceso de expansión del modelo. Recuérdese que en el Pacífico las escuelas están ubicadas en zonas apartadas y llegar a ellas por el río tiene costos muy altos.

GRUPOS JUVENILES CREATIVOS

Contexto²³

Las circunstancias actuales de la juventud en Colombia merecen especial atención y deben ser objeto de constantes y rigurosos análisis e intervenciones, máxime si se tiene en cuenta que un poco más de la mitad de la población colombiana está constituida por jóvenes²⁴, es decir, aproximadamente veintidós millones.

La mirada sobre la población juvenil adquiere mayor relevancia cuando se trata de jóvenes en situación de desplazamiento. Si bien ellos comparten rasgos comunes con la situación general que vive la juventud en el país, esta es más diversa y compleja puesto que cuentan con muchos factores de riesgo que los hacen propensos a su vinculación a la actividad de los grupos armados ilegales, la delincuencia, la violencia intrafamiliar, el inicio temprano de la actividad sexual, los embarazos en adolescentes, las adicciones, la deserción escolar y el desempleo.

Situación de la juventud colombiana

Quizá una de las mayores preocupaciones a propósito de la población joven es la manifestación de distintos tipos de violencia. Sin duda, una de estas expresiones

con implicaciones más graves en todo el territorio nacional es la presencia de jóvenes en grupos armados al margen de la ley. Se estima que entre 11.000 y 14.000²⁵ menores de edad pertenecen o han ingresado a alguna agrupación de este tipo.

Relacionado con este fenómeno, se ha venido incrementando recientemente el de-



nominado "pandillismo" que consiste en la conformación de grupos armados delincuenciales similares a los organizados en Centroamérica en la época de posconflicto con el nombre de "maras". Sin embargo, no existen aún estudios que arrojen estadísticas nacionales al respecto.

²³ Algunos de los elementos expuestos aquí retoman lo dicho en el capítulo "Escuela de Puertas Abiertas. Respuesta educativa de la OIM a la situación de desplazamiento forzado en Colombia". Por tal razón para quienes lo leyeron, puede ser reiterativo en algunos casos. No obstante los editores consideraron pertinente hacerlo de esta manera para aquellos lectores que se detienen exclusivamente en esta propuesta.

²⁴ El 50,3% de la población en Colombia es joven según publicación conjunta de la Universidad Nacional de Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Programa de la Presidencia de la República *Colombia joven*, Unicef y la Agencia de Cooperación Técnica Alemana –GTZ– en el 2004 titulada *Situación actual y prospectiva de la niñez y juventud en Colombia*.

²⁵ 'Aprenderás a no llorar. Niños combatientes en Colombia'. En: www.hrw.org/spanish/informes/2003-colombianinos.

Por último, una de las expresiones de violencia de mayor cotidianidad es la que se vive en el contexto intrafamiliar cada vez más creciente en la población en situación de desplazamiento.

En materia de salud, la situación no es menos preocupante. La Encuesta Nacional de Demografía y Salud Pública adelantada por Profamilia encontró que en el año 2000 los índices de embarazo adolescente llegaron al 32% en menores de 19 años, mientras que 32,9% de las mujeres de 19 años había estado alguna vez embarazada. A su vez, estableció que el embarazo adolescente creció del 17% en el año 2000 al 23% en el 2005. En el caso del grupo manejado por Colsubsidio y la OIM en Altos de Cazucá en Soacha (donde se hizo el piloto de esta propuesta en el año 2006) el embarazo adolescente se ubica en el 36%.

La Encuesta Nacional de Demografía y Salud Pública también encontró que los varones a los 13 años y las mujeres a los 14 ya han tenido su primera relación sexual. Por otra parte, del total de casos reportados de personas VIH positivas, el 22 % tenía menos de 25 años²⁶. En cuanto al consumo de alcohol, cerca del 83% de los jóvenes entre 10 y 24 años lo ha probado alguna vez en su vida, mientras que la edad de inicio al consumo es de 12 años y del cigarrillo de 13²⁷. Además, el inicio del consumo de sustancias psicoactivas, entre las cuales la marihuana es la preferida, se da entre los 14 y 15 años.

Ya en el plano educativo, una de las constantes dificultades es la deserción escolar en los jóvenes, más aún en poblaciones vulnerables en donde el acceso a la educación es cada vez más reducido a medida que va avanzando en la escolaridad.

Un estudio que adelantó el Ministerio de Educación en el 2005, identificó como las principales causas de deserción la desnutrición, la estructura monoparental de los hogares y la incapacidad de las familias para asumir los costos asociados al colegio como uniformes, útiles escolares, alimentación y transporte, entre otros²⁸. Las dificultades económicas que afrontan estas familias llevan a los jóvenes a interrumpir su proceso formativo para introducirse tempranamente en el medio laboral²⁹, lo que a su vez los lleva a enfrentar el desempleo y a estar en permanente migración en busca de mejores oportunidades o, en el peor de los casos, a vincularse con grupos ilegales.

Por otra parte, son escasas las oportunidades que las instituciones educativas ofrecen para atender de manera pertinente y eficaz las necesidades concretas de las y los jóvenes colombianos para su desarrollo intelectual, personal y social. Las instituciones no cuentan con recursos pedagógicos adecuados ni con suficiente infraestructura; son pocos los proyectos de aula innovadores adaptados a las necesidades de esta población: no hay propuestas curriculares que pro-

²⁶ Profamilia (2005) 'Encuesta Nacional de Demografía y Salud'. En: www.profamilia.org.co/encuestas.

²⁷ 'Encuesta de Consumo del Programa Rumbos' (2001). En: www.nuevosrumbos.org/prensa_comunicacion

²⁸ Ministerio de Educación Nacional, Oficina de Cobertura (2005) "Informe sobre factores de permanencia y deserción". MEN. Bogotá.

²⁹ De cada 100 personas mayores de 12 años 62,1 trabajan o buscan trabajo. Fuente: Política Nacional de Juventud. Programa presidencial Colombia joven (2005) *Plan Decenal de Juventud*. Bogotá.

picien la participación o que planteen mecanismos de resolución de conflictos por parte de los estudiantes.

Situación de la juventud rural desplazada

Atendiendo a que la mayor parte de la población en situación de desplazamiento salen de zonas rurales, es conveniente tener en cuenta que al llegar a la ciudad estos jóvenes quedan inmersos en un mundo en el que su identidad es puesta en entredicho pues en el nuevo contexto no encuentran espacios para expresar sus habilidades y conocimientos. La escuela y el trabajo como escenarios de socialización por excelencia están cerrados para ellos.

Por otra parte, estos muchachos no encuentran atractiva la escuela con sus modelos estándar. Sus bajos niveles de escolaridad los instan a ser ubicados en grados donde compartirían el aula con jóvenes, si no niños, mucho menores que ellos. Así mismo, la cultura escolar urbana les resulta amenazante, no manejan los mismos códigos de relaciones con sus pares y son objeto de discriminación. Por otro lado, las ofertas laborales no se adecuan a sus habilidades y conocimientos previos.

En efecto, la situación de la población en condición de desplazamiento es crítica. Un estudio encargado por la Fundación Panamericana para el Desarrollo –Fupad–, USAID y la OIM a Econometría Consultores para caracterizar las necesidades de ésta en 111 municipios de 11 departamentos, indica que el 34,95%³⁰

de los jóvenes entre 12 y 17 años están por fuera del sistema educativo. Se trata de un grupo significativo con muy pocas oportunidades de construir un proyecto de vida que les permita integrarse positivamente a las dinámicas sociales y productivas urbanas. En este contexto, los jóvenes campesinos quedan expuestos a deambular por las calles de las grandes ciudades y expuestos a verse involucrados con actividades ilegales.

Ante esta problemática, es urgente generar estrategias y propuestas contundentes a corto plazo, en perspectivas de largo plazo, que transformen de raíz la problemática juvenil actual, y donde intervengan conjuntamente la institucionalidad estatal, los organismos de cooperación internacional y las organizaciones civiles en general.

Tomando en consideración lo dicho, la OIM, con el apoyo financiero de USAID y contando con el aval del Ministerio de Educación Nacional y la participación de la Secretaría de Educación de Soacha, estableció en noviembre de 2005 un convenio con la Caja de Compensación Familiar Colsubsidio para diseñar una estrategia destinada a jóvenes en situación de desplazamiento y vulnerables, que se comprometía con: i) la inserción y permanencia de los jóvenes en el sistema escolar; ii) la protección de esta población frente a grupos ilegales, y iii) la adquisición de herramientas útiles y necesarias para vivir y adaptarse al nuevo entorno. Surge así *Grupos juveniles creativos* que actualmente se encuentra en su fase piloto.

³⁰Econometría Consultores (2006) 'Diagnóstico y estrategia a nivel regional'. Informe final de consultoría contratada por Fupad y la OIM. Bogotá.

Propósito

Diseñar, validar y poner en marcha una propuesta educativa dirigida a jóvenes en situación de desplazamiento y desescolarizados para cursar la básica secundaria y media que les permita: i) desarrollarse académicamente y certificarse como bachilleres; ii) descubrir y cultivar sus aptitudes artísticas y deportivas; iii) capacitarse para la inserción positiva en la actividad productiva, y iv) desempeñarse como ciudadanos participativos.

Descripción

Los *Grupos juveniles creativos* están conformados por jóvenes en condición de desplazamiento cuyas edades oscilan entre 14 y 22 años, que desean certificarse como bachilleres. Cada grupo lo integran doce jóvenes que se asocian porque son amigos previamente, son vecinos, o porque en el transcurso de los primeros encuentros que propicia la estrategia, descubren que tienen intereses comunes. No es condición que los jóvenes pertenezcan al mismo nivel educativo puesto que la propuesta está concebida para desarrollarse con grupos multigrado.

Los jóvenes son matriculados en una institución educativa, que puede ser una institución bajo la tutela de una Caja de Compensación Familiar que ofrezca bachillerato para adultos. Cada grupo es acompañado y orientado constantemente por un *tutor*, un estudiante universitario (preferiblemente de zonas cercanas a los sitios de asentamiento donde funciona el *Grupo juvenil crea-*

tivo) quien lidera, orienta y coordina el desarrollo de las actividades que formarán a los estudiantes en sus dimensiones académica, artístico-deportiva, laboral y ciudadana.

A su vez, el tutor recibe apoyo pedagógico y didáctico de un *asesor*, un docente capacitado en la metodología, quien es el encargado de diseñar la propuesta pedagógica, seleccionar materiales, elaborar guías de trabajo, y sistematizar instrumentos de evaluación y seguimiento. Así mismo, es responsable de capacitar y asesorar a los tutores. Cada docente asesor puede atender hasta ocho tutores.

Grupos juveniles creativos cuenta con metodologías, plan de estudios y materiales específicos para desarrollar una educación adecuada a las necesidades de los jóvenes en situación de desplazamiento y a los requerimientos del Ministerio de Educación y de la sociedad.

Cómo opera *Grupos juveniles creativos*

La entidad operadora de *Grupos juveniles creativos* convoca a jóvenes desescolarizados a través de las juntas de Acción Comunal o los canales idóneos en cada comunidad para difundir este tipo de información. Los interesados y que se ajusten a los criterios establecidos se inscriben.

Previamente el operador ha seleccionado los tutores³¹ que deben pasar por un proceso de preparación. Para ello establece convenios con una o varias universidades interesadas en que sus estudiantes hagan

³¹ El operador establece convenio con universidad local para contar con estudiantes que desarrollen su práctica o presten servicio social de Instituciones de Educación Superior.

prácticas en este proyecto, quienes reciben la correspondiente capacitación.

A su vez, los tutores reciben apoyo pedagógico y didáctico de un equipo de asesores³², docentes especialistas en la metodología del proyecto, quienes se encargan de diseñar la propuesta pedagógica, seleccionar materiales, elaborar guías de trabajo, y sistematizar instrumentos de evaluación y seguimiento. Así mismo son los responsables de llevar a cabo la estrategia de capacitación y asesoría para los tutores.

De igual manera, es responsabilidad del operador buscar y adecuar los espacios de encuentro de los grupos juveniles con su tutor. Estos espacios deben ser lugares cerrados como salones comunales, salones parroquiales, aulas escolares, etc., y estar cerca a las residencias de los jóvenes. Para ello, una opción conveniente es aprovechar al máximo los espacios comunitarios subutilizados. Cabe anotar que algunas actividades de los *Grupos juveniles creativos* se realizan en diversos lugares por fuera del aula adecuados para algunos encuentros. En todas las actividades están acompañados y orientados por los tutores.

Las actividades desarrolladas por cada grupo deben tener como mínimo una intensidad horaria semanal de 24 horas, la mitad de las cuales requiere del acompañamiento del tutor y la otra mitad corresponde a trabajo independiente de los estudiantes. Los horarios son flexibles y pueden distribuirse en jornada única, en la mañana o en la tarde, o incluso durante los fines de semana, acomodándose a

las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, si las condiciones se prestan y algunos grupos de estudiantes disponen de tiempo libre, pueden organizarse más actividades presenciales mediante el establecimiento de alianzas con el SENA, las escuelas deportivas, las empresas, las casas de la cultura,³³ etc.

Estructura metodológica

Para cumplir con su propósito la estrategia ha adoptado el *trabajo por proyectos* como eje metodológico, cuyos principios básicos consisten en integrar áreas y promover aprendizajes para la vida. Se trata de una ruta pedagógica-metodológica útil que permite integrar discursos disciplinares y contextualizar, motivar y dar sentido al aprendizaje en el trabajo con jóvenes. Temas como el amor y la sexualidad, el cuidado de los animales, la erradicación de la violencia intrafamiliar, el cuidado del medioambiente, etc., son pretextos temáticos que estimulan preguntas, provocan la lectura, suscitan experimentos y promueven el aprendizaje en la población juvenil.

La estructura metodológica consta de cuatro componentes básicos: i) formativo; ii) capacitación a asesores y tutores; iii) atención familiar y iv) salud y nutrición.

Componente formativo

La formación integral como propósito de los *grupos juveniles creativos* abarca cuatro dimensiones. Veamos en qué consiste cada una de ellas:

³² Generalmente dos docentes, uno de humanidades y uno de ciencias, contratados por el operador.

³³ Los estudiantes que dispongan de tiempo libre pueden asistir a cualquiera de estas instituciones para capacitarse en un oficio, un deporte o un arte.

- La *dimensión académica*, que posibilita la integración de los jóvenes desescolarizados en situación de desplazamiento al sistema educativo formal, en condiciones de equidad educativa con respecto a sus pares del entorno local. La estrategia les ofrece la oportunidad de adquirir las competencias básicas requeridas por el Ministerio de Educación Nacional y certificarse como bachilleres.
- La *dimensión artístico-deportiva* fomenta y potencia los talentos artísticos y deportivos de los jóvenes mediante la organización de grupos alrededor de actividades como torneos, festivales, concursos, intercambios, etc. Esta dimensión cumple tres funciones: i) promueve el desarrollo integral, ii) motiva la permanencia de los jóvenes en el programa educativo y iii) previene su vinculación con grupos delincuenciales.
- La *dimensión laboral* capacita a los jóvenes de sectores urbano-marginales en un oficio (informática, artesanías, electricidad, confección, panadería, cocina, auxiliares en diversas ramas de la salud, etc.) y los orienta en el procedimiento para conseguir empleo o para la selección y comercialización de una línea de productos o servicios. De igual forma, ofrece orientaciones para la consecución de recursos destinados a un proyecto productivo. Todo lo anterior con el fin de proveer medios para generación de ingresos.
- La *dimensión ciudadana* ofrece a este grupo de población explorar la ciudad, con la premisa de que esta también educa. Así entonces, a tra-

vés de visitas, entrevistas, conferencias, pasantías, entre otros métodos, pueden conocer e interactuar directamente en instituciones públicas y privadas, hospitales, teatros, museos, empresas, bibliotecas, parques de diversiones, alcaldías, etc. Así mismo, la estrategia incluye la participación de los estudiantes en eventos locales especiales (ferias, festivales, campeonatos, foros, etc.), como una vía para promover su integración con el entorno sociocultural y como una estrategia para erradicar su condición de marginales.

Para lograr el desarrollo formativo en las cuatro dimensiones, los *grupos juveniles creativos* se estructuran, además, a través de tres líneas de trabajo que se desarrollan simultáneamente en: línea básica, línea de profundización y línea de electivas.

Línea básica

En ella los estudiantes desarrollan sus competencias básicas en lo académico, lo laboral y lo artístico-deportivo. Esta línea ocupa el 45% del tiempo del programa y tiene varios escenarios formativos:

- Las nivelaciones ofrecidas por el proyecto que pueden ser de tres tipos: i) Introdutoria, cuyos propósitos son: a) realizar la línea de base sobre la condición del estudiante en las cuatro dimensiones; b) motivar a los jóvenes a permanecer en el programa; c) familiarizar a los estudiantes con las metodologías de trabajo. ii) Compensatorias, dirigidas a estudiantes que por cualquier razón se hayan ausentado una o varias sesiones, y puedan abordar los temas y activi-

- dades trabajados en su ausencia. iii) De ingreso, que como su nombre lo indica, está dirigida a los jóvenes que ingresan a la propuesta de manera extemporánea.
- Los foros contemporáneos son escenarios interdisciplinarios de aprendizaje con diversidad de enfoques que tratan problemas de actualidad como el embarazo en adolescentes, el conflicto colombo-venezolano, la legalización de la unión entre parejas homosexuales, la reelección en Colombia, etc.
 - Los grupos de pensamiento cuyo propósito es abordar los conceptos dejados de ver en el marco de los proyectos y que son fundamentales a la luz de los estándares básicos de competencias planteados por el Ministerio de Educación Nacional. Son espacios de trabajo intra o interdisciplinar relacionados con campos específicos del conocimiento tales como el concepto de los hidrocarburos en química, el origen de la lengua española en lingüística, o la revolución industrial que integra varias áreas.
 - Las producciones juveniles son espacios formativos que tienen tres propósitos fundamentales: i) desarrollar habilidades de investigación como consulta de fuentes, manejo de instrumentos, planteamiento de problemas, construcción de hipótesis, etc.; ii) desarrollar habilidades comunicativas para la lectura y escritura de textos, las presentaciones públicas, entre otras, y iii) transferir los conocimientos adquiridos en el programa al planteamiento de soluciones puntuales a los problemas de su cotidianidad.
 - Las asesorías, son espacios establecidos por fuera de los momentos presenciales del programa y tienen el propósito de fortalecer el desempeño, la metodología o profundizar en temas y conceptos.
- Línea de profundización*
- A través de esta línea, cada joven tiene la opción de capacitarse en un área laboral específica (electricidad, mecánica, artesanía, peluquería, cocina); artística (teatro, danza, música, etc.) o deportiva (baloncesto, balompié, atletismo, ajedrez y otras). Es obligatorio que cada uno tome una profundización en laboral y otra en arte o deporte. Esta línea ocupa el 45% del tiempo del programa y sus escenarios formativos son:
- La capacitación básica, cuyo fin es que los estudiantes, según las áreas de profundización que hayan elegido, cuenten con los elementos teóricos propios del oficio, arte o deporte.
 - La experimentación y/o simulación, que ofrece un espacio para que los estudiantes experimenten, simulen y desarrollen actividades donde prueban su habilidad para desempeñarse en los campos escogidos. Por ejemplo: i) asistiendo a presentaciones culturales o torneos deportivos o empresas, ii) realizando ensayos en expresiones artísticas o iii) llevando a cabo entrenamientos deportivos.
 - Práctica en la línea de profundización donde se ponen en práctica y cualifican los aprendizajes a través de pasantías en empresas, desarrollo de proyectos que involucren su parti-

capitación como ejecutor de un oficio; participación en festivales culturales o torneos deportivos, etc.

Línea de electivas

Está diseñada para fortalecer el desarrollo psicosocial. Se desarrolla en el 10% del tiempo del programa y sus escenarios formativos son talleres y/o conferencias dictados por especialistas.

Estructura legal

Grupos juveniles creativos se organiza a la luz del Decreto 3011 de 1997 que establece cuatro ciclos para cursar la básica secundaria y media como se señala en el tabla No. 4:

Componente de capacitación para asesores y tutores

La capacitación para los asesores y tutores es un elemento fundamental para su desempeño como gestores y acompañantes del proceso de formación que llevan los

jóvenes. Al inicio, los tutores reciben un taller intensivo y tienen continuamente el apoyo pedagógico por parte del docente asesor. Se contempla además, semanalmente, un tiempo para seminarios y talleres dirigidos a asesores y tutores.

Componente de atención familiar

Grupos juveniles creativos incluye este componente para atender a las familias de los estudiantes en dos sentidos. Por un lado, la implementación de talleres para padres y madres, a los cuales asisten tanto los padres de los jóvenes como los estudiantes que tienen hijos. Y por otro, prestar atención a los hijos de los jóvenes que participan en el proyecto por medio de un hogar del ICBF donde los jóvenes pueden dejar sus niños en condiciones seguras mientras se capacitan.

Los talleres, cuya ejecución es responsabilidad del asesor, tienen como objetivo aportar herramientas de reflexión y de acción en cuanto al cuidado de los niños, la violencia intrafamiliar y el apoyo del trabajo escolar de los estudiantes.

Tabla No.4 Organización por ciclos de Grupos juveniles creativos conforme al Decreto 3011 de 1997

Ciclo	Equivalencia en grados	Intensidad horaria presencial (en horas)	Trabajo independiente de los jóvenes (en horas)	Periodicidad
Tres	6º y 7º	600	600	Anual
Cuatro	8º y 9º	600	600	Anual
Cinco	10º	300	300	Semestral
Seis	11º	300	300	Semestral
Subtotal		1. 800	1. 800	
TOTAL		3. 600		Tres años

Cuadro diseñado por Colsubsidio como parte del Plan de Estudios de la estructura curricular de Grupo juvenil creativos

Componente de salud y nutrición

Teniendo en cuenta que este modelo se plantea para jóvenes que viven en extrema pobreza, es necesario garantizar un aspecto clave como la nutrición, base del desarrollo integral. La estrategia contempla una minuta nutricional diaria bien balanceada.

Resultados

- Estrategia diseñada, evaluada y ajustada con estudiantes de dos ciclos de básica secundaria (3º y 4º) que aporta a la formación integral de jóvenes en situación de desplazamiento, ubicados en zonas urbano-marginales.
- Plan de estudios para dos ciclos de educación básica secundaria (3º y 4º) en el que se organizan metodológicamente los cuatro ámbitos que atiende el programa (académico, cultivo de talentos deportivos y artísticos, formación laboral y competencias ciudadanas).
- Ruta metodológica para diseño de proyectos en el marco de *Grupos juveniles creativos*. En razón a que en ella se desarrollan proyectos que responden a los intereses y problemas de cada grupo, se entrega una cartilla donde se establece una ruta metodológica para diseñarlos e implementarlos.
- Estrategia y agendas de capacitación para asesores y tutores. Dado que *Grupos juveniles creativos* es innovador, se hace necesario que tanto los docentes asesores como los tutores asuman unas rutinas y metodologías de autocapacitación. La estrategia entrega, en el momento de réplica, un paquete de materiales que orientarán la capacitación del equipo del nuevo operador.
- Paquete de instrumentos de seguimiento y apoyo a tutores para ser utilizados por los docentes asesores en su trabajo de capacitación y asesoría a estos.
- Certificación de 102 jóvenes de haber cursado medio ciclo de educación básica secundaria y con líneas definidas para formación laboral y cultivo de talentos deportivos y artísticos. Es decir, en la segunda fase del piloto, los estudiantes podrán obtener un certificado de estudios que legaliza su avance en un ciclo que equivale a dos cursos. Por ejemplo: ciclo 3 (6º y 7º); ciclo 4 (8º y 9º). De igual forma obtendrán una certificación de formación en un oficio.-
- Seis docentes con conocimiento y manejo de la metodología y operatividad del Grupos Juveniles Creativos.
- Diez tutores capacitados durante cuatro meses a través de un taller intensivo de una semana y dos talleres semanales de cuatro horas cada uno.

Lecciones aprendidas

- La validación de la estrategia señaló las bondades que tiene abordar una formación integral y hacerlo en un tiempo razonable en los campos laboral, académico, artístico, psicosocial y deportivo. Se cuenta con un

- grupo de 95 estudiantes estables de 102 que terminaron el programa, altamente motivados y tres de ellos abandonaron actividades delictivas.
- Las sinergias institucionales o alianzas son vitales en la construcción de *Grupos juveniles creativos*; ellas se han constituido en una garantía para el desarrollo integral y con calidad de la propuesta.
 - La incorporación del método ciudad-escuela o ciudad formadora ha contribuido tanto a dinamizar, enriquecer y optimizar el currículo, como a desarrollar un concepto de inclusión social y de desmarginalización que va mucho más allá de los enfoques pedagógicos tradicionales.
 - El hecho de que los tutores sean estudiantes o profesionales de diferentes disciplinas ha posibilitado el enriquecimiento del currículo, especialmente en el diseño, materiales, sesiones de trabajo, etc.
 - La búsqueda permanente de información, el estudio de referentes teóricos, la elaboración de diagnósticos, la construcción conjunta de sesiones de trabajo y la constante retroalimentación sobre los mismos –en suma, un trabajo de investigación-acción participativa– se ha constituido en un acierto para la construcción de la propuesta.
 - *Grupos juveniles creativos* exige que la capacitación sea concebida y organizada tanto para los tutores como para los asesores.
 - La experiencia indica que las entidades más idóneas para operar la estrategia son las Cajas de Compensación Familiar en atención a que estas cuentan con la infraestructura y experiencia para ofrecer: alimentación, salas de cómputo, recreación, bibliotecas, teatro, etc.
 - Por ser los tutores estudiantes de últimos semestres, se hace necesario hacer una especial inflexión en su capacitación y orientaciones dado que su vinculación a un modelo como este implica definir muy bien su perfil, realizar un idóneo proceso de selección y adelantar un riguroso acompañamiento y capacitación desde aspectos como la iniciación laboral, fundamentos de pedagogía, condiciones para la operación, etc.
 - La calidad de *Grupos juveniles creativos* estará supeditada a la permanencia de un equipo que adelante una actualización permanente del currículo y una recontextualización de aspectos de diferente índole como los materiales.
 - La búsqueda permanente de la flexibilidad como aspecto central de la pertinencia, es una categoría recurrente en la construcción de esta propuesta, debido a que poblaciones con circunstancias excepcionales como el desplazamiento, demandan soluciones excepcionales como lo ofrece *Grupos juveniles creativos*.
 - Dada la extrema pobreza y vulnerabilidad de las poblaciones objeto, se vuelven imprescindibles los acompañamientos alimenticios, el apoyo económico, las dotaciones escolares,

entre otros, como medios que facilitan la permanencia y mayor disponibilidad de los jóvenes en el programa.

Perspectivas y recomendaciones

- La principal perspectiva que tiene este programa radica en su replica a escala nacional, cuya transferibilidad estará dada por tres fases así:
 - Primera fase: diseño y piloto con 120 jóvenes de Altos de Cazucá en Soacha (Cundinamarca).
 - Segunda fase: culminación del diseño, validación y expansión controlada a dos ciudades del país con población urbano-marginal.
 - Tercera fase: expansión nacional mediante la réplica de la estrategia en ciudades con altos índices de recepción de población desplazada.
- Otra perspectiva importante está dada por la réplica en el país, pero gestionada por las Cajas de Compensación Familiar en sus respectivas jurisdicciones territoriales, teniendo en cuenta que solo organizaciones de esta naturaleza o con este peso institucional podrán posibilitar una operación y transferencia de ella con todas sus características.
- Para lograr la sostenibilidad de *Grupos juveniles creativos* conviene trabajar a favor la reglamentación en las universidades –nacionales y regionales– de líneas de formación, investigación y extensión universitaria en lo que se refiere a educación en post emergencia, de tal suerte que de manera permanente se ajusten las ofertas educativas para dar cabida a la atención a poblaciones en condiciones especiales.
- La gestión de recursos del orden internacional es otra perspectiva viable de esta propuesta, lo anterior dado que la participación de entidades como el Ministerio de Educación Nacional, la OIM, el Consejo Noruego para los Refugiados y Colsubsidio, le dan mucho peso a la estrategia al momento de solicitar recursos.
- De igual manera, y como proyección, es de resaltar futuros ajustes para que pueda atender segmentos juveniles pero con características vulnerables especiales, es decir, jóvenes consumidores de sustancias psicoactivas, jóvenes étnicos, de la población penitenciaria, desvinculados del conflicto armado, etc.
- En lo que respecta a futuros ajustes, sería viable hacer una prueba piloto de la misma propuesta pero dándole una flexibilidad mayor al tiempo mínimo de tres años para la formación, de tal modo que sea más pertinente a los permanentes ciclos de desplazamiento de la población vulnerable víctima de la violencia, pero conservando su calidad.

EDUCACIÓN RURAL³⁴

Contexto³⁵

En medio de las grandes problemáticas de orden político, económico y social que agobian al país, el sector rural colombia-



no ha sido el más afectado. En efecto, es allí donde se concentran los índices más altos de extrema pobreza, donde la presencia del gobierno es insuficien-

te, y donde se ha dado el epicentro, con implicaciones más graves de fenómenos como el narcotráfico y la violencia generada por actores armados ilegales, entre otros.

De los 12.2 millones de habitantes en zonas rurales el 83%³⁶ de la población que vive en el campo se encuentra por debajo de la línea de pobreza y de estos el 43,4% vive en condiciones de pobreza extrema. Aún a las puertas del siglo XXI, resultan inconcebibles las condiciones de desigualdad que viven los hogares rurales, muchos de los cuales no cuentan con los servicios públicos mínimos ni con vías de comunicación y de acceso. Según la encuesta de calidad de vida del año 2003 publicada por el DANE solo el 53% de los hogares del sector rural posee acueducto, el 16% tiene el privilegio de contar con alcantarillado y el 11% se beneficia del servicio de telefonía rural.

En relación con lo anterior, la débil e incipiente estructura de las economías campesinas no les permite a las familias rurales generar suficientes ingresos y mejorar su calidad de vida. Según Perfetti, las cifras hablan por sí solas: el ingreso per cápita de los habitantes urbanos es 2.5 veces superior al rural.

³⁴ Varios de los planteamientos aquí presentados se tomaron a partir del ensayo del especialista en este tema Eduardo Medina: "Crisis Campesina y Rural en Colombia" publicado en Revista Cuadernos Agrícolas, Bogotá, 2004

³⁵ Algunos de los elementos expuestos aquí retoman lo dicho en el capítulo "Escuela de Puertas Abiertas. Respuesta educativa de la OIM a la situación de desplazamiento forzado en Colombia". Por tal razón para quienes lo leyeron, puede ser reiterativo en algunos casos. No obstante los editores consideraron pertinente hacerlo de esta manera para aquellos lectores que se detienen exclusivamente en esta propuesta.

³⁶ Instituto Crece (2003) 'Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia'. Preparado por Mauricio Perfetti, Manizales. En: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos.

Factores como el atraso tecnológico, la pobre competitividad y la poca diversificación de los productos, son obstáculos de estas economías para fortalecerse y acceder a nuevos mercados nacionales e internacionales.

Como resultado de la crisis agropecuaria, se ha acentuado la vinculación de amplios bastiones de la población rural a la producción de coca y de amapola, especialmente en ecosistemas frágiles de la Amazonía y de los páramos andinos, con el consecuente deterioro del medio ambiente y múltiples secuelas negativas en la calidad de los asentamientos poblacionales, en la economía local y regional, en la degradación cultural y en el incremento de la violencia.

Por otra parte, la crisis humanitaria que vive Colombia como resultado de la violencia generada por los grupos armados ilegales ha sido de gran magnitud en el sector rural: de 1.796.508 de personas que han sido víctimas del desplazamiento forzado entre 1995 y mayo de 2006, el 90% provienen de áreas rurales o semi-rurales., situación que afecta a más de 800 municipios³⁷.

Por lo dicho, Colombia ha pasado de ser un país mayoritariamente urbano, como lo señala el Estudio sobre Educación para la Población Rural en Colombia preparado por Mauricio Perffetti: "durante el periodo comprendido entre 1985 y 2003, el crecimiento de la población urbana se estimó en 11 millones, en tanto que en las zonas rurales fue de un millón"³⁸.

Esto es producto de la masiva migración de jóvenes rurales hacia las ciudades en parte huyendo de la violencia y en parte en la búsqueda de oportunidades educativas y laborales.

Otro factor que incide en la precaria situación de la población rural tiene que ver con las consecuencias derivadas de la apertura económica que disminuyeron drásticamente los ingresos de los campesinos y por lo tanto aumentó el desempleo en el sector. El estudio al que se hizo mención así lo afirma: "El crecimiento continuo del nivel de pobreza rural durante los noventa, el cual fue del 83% hacia fines de la década, con un incremento de 10 puntos porcentuales en relación con su contraparte urbana, indica la magnitud del crecimiento de la pobreza en las zonas rurales del país"³⁹.

Las iniciativas de la política agropecuaria y rural del país

En medio del complejo panorama descrito, el gobierno ha promovido iniciativas para incentivar y financiar el desarrollo rural y la seguridad alimentaria, mediante la construcción de un sector agropecuario competitivo, equitativo y sostenible. En ese orden de ideas, a través de la concertación y el esfuerzo público y privado, se pretende apoyar la reactivación de la producción, la generación de empleo y la inserción de la economía campesina en los mercados nacionales e internacionales. De este modo, se espera que la población más vulnerable obtenga ingresos suficientes para satisfacer sus

³⁷ Sistema Único de Registro –SUR– de la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional. Corte a mayo 5 de 2006. En: www.accionsocial.gov.co.

³⁸ Instituto Crece (2003) 'Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia'. Preparado por Mauricio Perffetti. Pág. 6. En: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos.

³⁹ Ídem Pág 9.

necesidades y mejorar sus condiciones de vida. Dentro de las iniciativas desarrolladas, se encuentran:

- **Generación de empleo**

La actual política aborda la ruralidad a partir de un enfoque multifuncional y multisectorial que trasciende la dimensión agropecuaria, teniendo en cuenta que en 2002, de la población ocupada en el sector rural (4.608.931 personas) un porcentaje importante (42%) obtenía su ingreso a partir de actividades de servicio, sustituyendo las tradicionales prácticas agropecuarias. En esa misma línea, en el año 2003 se generaron 320.000 nuevos empleos, de un total de 3.693.717 empleos rurales, como resultado de las dinámicas de las cadenas productivas en el programa de generación de empleo rural del Ministerio de Agricultura.

- **Fomento de la producción**

Siguiendo los criterios de concertación entre el sector público y privado, de integración entre los sectores de la producción y de focalización en regiones y productos con potencial en los mercados internos y externos, esta iniciativa pretende elevar la competitividad de las actividades agropecuarias. Se incentivará la inversión, se diversificará la producción, se promoverá la modernización tecnológica y el comercio interno y externo, con el fin de lograr aumentos importantes en la producción, el empleo y las exportaciones sectoriales.

- **Financiamiento e inversión**

Esta iniciativa está orientada a garantizar suficientes recursos para financiar las actividades agropecuarias; a mejorar las condiciones de acceso de

los pequeños productores al crédito, y a avanzar en el diseño de nuevas herramientas para hacer más atractiva la inversión, mediante la generación de oportunidades reales y la modernización del mercado de capitales. Para ello, existen diferentes programas y líneas de crédito creados específicamente para los sectores rurales.

- **Desarrollo tecnológico**

La innovación y el desarrollo tecnológico son factores fundamentales en la productividad del sector rural. Sin embargo, la escasa y dispersa asignación de recursos para la financiación en este sector, ha hecho que los resultados de las inversiones no se traduzcan en incrementos significativos en la competitividad de la agricultura. Por otra parte, la participación del sector privado en la inversión en ciencia y tecnología ha sido muy reducida y concentrada en determinados gremios que tienen éxito comercial, mientras que otros sectores han tenido que depender exclusivamente de la financiación pública para su avance técnico.

La iniciativa contempla impulsar una estrategia de conocimiento cuyo propósito es poner al alcance de los agricultores los avances científicos y tecnológicos para que puedan innovar de manera permanente y lograr posiciones competitivas en el mercado interno y externo.

- **Comercialización interna y externa**

Esta iniciativa está enfocada a modernizar la producción de manera que los productos agrícolas sean competitivos, así como a mejorar la integración de los mercados nacionales, reducir los costos de transacción, apoyar las ope-

raciones comerciales y generar mejores ingresos al productor. Así mismo, pretende integrar la actividad agrícola en unidades productivas empresariales, en regiones especializadas y en cadenas de comercialización y transformación, para la producción de bienes con alto valor agregado y elevado nivel de calidad⁴⁰.

Para garantizar la comercialización de los productos agropecuarios, se continuará promoviendo la agricultura por contrato. Con este mecanismo los agricultores reducen el riesgo de venta de su cosecha, mediante la negociación anticipada, donde definen las condiciones básicas de la transacción como el precio, la cantidad y el momento de entrega.

- **Sostenibilidad agropecuaria y gestión ambiental**

Para reorientar el uso del suelo de acuerdo con sus posibilidades, esta iniciativa contempla el fomento de alternativas sostenibles de producción, como los sistemas productivos forestales para el aprovechamiento sostenible de los bosques y los sistemas productivos agropecuarios tales como: agricultura ecológica, producción limpia, agricultura de bajo impacto y técnicas de manejo integrado de plagas. Se implementarán estrategias tendientes a conservar y recuperar la agrobiodiversidad, especialmente los recursos fito y zoogené-

ticos, destinados al consumo humano y se reglamentará su uso.

El contexto educativo

La educación que reciben los niños y jóvenes campesinos atraviesa una grave crisis como lo muestran los índices de cobertura y retención educativa para poblaciones rurales, y las características de calidad y pertinencia de las ofertas educativas dirigidas a estos grupos.

En cuanto a la cobertura, las cifras a escala nacional muestran un déficit de 418.000 cupos en el área rural, pese a los esfuerzos que ha hecho el Ministerio de Educación y la Presidencia de la República. La situación es crítica si tenemos en cuenta que 65% de los niños rurales entre 11 y 18 años está fuera del sistema y 85% de los jóvenes rurales entre 16 y 18 años no asisten a ella⁴¹. Otro problema crítico es la retención, "de cada 100 estudiantes matriculados, solo terminan 35 la primaria y menos de la mitad de estos últimos hacen el tránsito hacia la secundaria"⁴². De los pocos que tienen acceso al sistema educativo, una porción mínima logra permanecer en él. En efecto, en el sector rural las tasas de deserción son bastante elevadas y se presentan en todos los niveles. "De 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, solo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a la secundaria; de estos, 8 completan el noveno grado

⁴⁰ Para el efecto el Ministerio de Agricultura y el SENA ejecutan el programa *Centros provinciales agroempresariales*, con una meta nacional de 120 centros.

⁴¹ Instituto Crece (2003) 'Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia'. Preparado por Mauricio Perffetti. Pág. 182. En: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos.

⁴² Departamento Nacional de Planeación -DNP- Sistema de indicadores sociodemográficos. 1993 – 2000. En: www.dnp.gov.co

y solo 7 culminan el ciclo completo de educación básica".⁴³

Las principales causas de la deserción escolar están relacionadas con el ritmo que exige el trabajo del campo propio de las familias campesinas. Por lo general, estas encuentran poco favorable enviar a sus hijos a las escuelas puesto que, por un lado, no tienen la capacidad para asumir los costos y, por otro, tanto niños como jóvenes representan una mano de obra importante en las tareas agrícolas, base del sostenimiento familiar. Además, los horarios y calendarios rígidos de las ofertas educativas llevan a muchos estudiantes a retirarse, puesto que en épocas de cosechas, se ven obligados a ausentarse, por lo tanto pierden la continuidad del programa académico y presentan un bajo rendimiento escolar. Finalmente, muchos estudiantes desertan de la institución educativa porque no encuentran en los programas escolares la posibilidad de aprendizajes útiles para su vida en el campo.

En lo que respecta a la calidad, la situación es igualmente preocupante. Los resultados de las Pruebas Saber (1997-1999), muestran un bajo desempeño de los estudiantes de sectores rurales comparados con los urbanos, excepto el área de matemáticas para los estudiantes de primaria, en la que los estudiantes rurales se desempeñan mejor.

Por otra parte, son escasas las oportunidades que las escuelas rurales ofrecen para atender de manera pertinente y eficaz las necesidades concretas de la

población campesina para su desarrollo intelectual, personal y social. Las instituciones educativas presentan serias limitaciones de infraestructura, de escasez de materiales didácticos, así como de mecanismos y estrategias pedagógicas que garanticen el ingreso y la permanencia de los niños y jóvenes de zonas rurales apartadas.

A pesar de las limitaciones descritas, es importante resaltar las directrices de la Ley General de Educación⁴⁴ en materia de educación rural. Allí se señala de manera clara la necesidad de integración entre la educación formal, no formal e informal en las áreas rurales con el desarrollo económico y sociocultural. En ese contexto, es importante destacar los significativos esfuerzos encaminados a superar los graves problemas de la oferta educativa existente. Es así como los Institutos Técnicos Agropecuarios, el Sistema de Autoaprendizaje Tutorial –SAT–, los Hogares Juveniles Campesinos, entre otros, son esfuerzos valiosos que, aunque han vivido situaciones difíciles durante los últimos años, se encuentran comprometidos en la búsqueda de alternativas en este sentido.

La educación rural de poblaciones en situación de desplazamiento se constituye en un instrumento estratégico para promover el desarrollo rural, garantizando el retorno y la permanencia de las familias y comunidades en las regiones, facilitando la readaptación al campo y fortaleciendo la reconstrucción económica y social. En esa medida, la educación rural, además de herramienta estratégica para el desa-

⁴³Instituto Crece (2003) 'Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia'. Preparado por Mauricio Perffetti. Pág. 20. En: www.colombiaaprende.edu.co

⁴⁴Ley General de Educación. Capítulo 4 del Título 3.

rollo social, se convierte en un instrumento para combatir las diversas formas de violencia e ilegalidad y para aportar en la construcción de paz en condiciones de equidad.

Resumiendo, el reto principal de la educación rural consiste en integrar el aprendizaje con el desarrollo económico y sociocultural; dicho en otras palabras, fomentar la puesta en práctica de ofertas educativas acordes con la realidad de las economías, organizaciones y necesidades de la vida social, local y regional de las comunidades campesinas.

Las acciones de la OIM en educación rural en el país surgieron de las solicitudes de dos colegios agropecuarios del Putumayo en el año 2001: uno en la vereda Siberia en Orito y el otro el colegio rural de La Hormiga en el Valle del Guamuez. Los rectores de estas instituciones manifestaron su interés por fortalecer el arraigo de las comunidades campesinas con el fin de reforzar los procesos de retorno de algunas de las familias desplazadas y la prevención de nuevos desplazamientos.

El reto entonces era hacer de las instituciones de educación rural verdaderos polos de desarrollo agropecuario en la zona, para incentivar la productividad a través de cultivos lícitos que permitan la erradicación de los sembrados de coca y la inserción de las juventudes rurales a la minicadenas y cadenas productivas de las veredas y la región. En consecuencia, la OIM, con el respaldo financiero de *USAID*, estableció alianzas con varias entidades del orden internacional, nacional y regional para el diseño y puesta en marcha de la propuesta *Educación rural*.

Propósito

Diseñar una propuesta de educación rural para la vinculación de niños, jóvenes y adultos campesinos a procesos de educación formal, no formal e informal, con el ánimo de fortalecer el desarrollo rural de las comunidades mediante el mejoramiento de la calidad de vida de las familias, la seguridad alimentaria, la generación de ingresos y el acceso a las tierras como medio para garantizar el retorno exitoso de poblaciones desplazadas y prevenir nuevos desplazamientos.

Descripción

Educación rural se desarrolla a partir de cuatro componentes: pedagógico (currículo y textos educativos rurales), productivo, institucional y generación de alianzas.

Componente pedagógico

Con el fin de reformar los sistemas de enseñanza-aprendizaje en los colegios rurales se ha trabajado a favor de:

- El replanteamiento de los currículos para que éstos den cuenta de la problemática campesina. Por ejemplo, unas matemáticas para analizar las posibilidades de mercado de las cosechas, las probabilidades de beneficios, la contabilidad, la medición de terrenos, costos de insumos, etc.
- Búsqueda, selección y adquisición de textos y materiales educativos pertinentes al campo, como por ejemplo, los empleados por el Sistema de Aprendizaje Tutorial.
- Flexibilización de los calendarios de tal manera que los estudiantes pue-

dan apoyar el trabajo de sus familias en los tiempos de siembra o cosecha.

- El ingreso de nuevos capacitadores a los centros educativos: extensionistas rurales de las Unidades Municipales de Asistencia Técnica Agropecuaria –Umatas–, veterinarios o agrónomos de la zona.

Componente productivo

Una de las acciones más importantes adelantadas a propósito de este componente ha sido el análisis de la vocación productiva de la zona, las cadenas o minicadenas productivas existentes, los sistemas de acceso al crédito y los mecanismos de asistencia técnica de la región. Todo ello a fin de revisar y ajustar los proyectos educativos de las instituciones.

A través de este componente se ha trabajado en la recuperación de la infraestructura productiva de las instituciones vinculadas a la propuesta: establos, criaderos de aves y especies menores, adecuación de terrenos, etc.

Componente institucional

El desarrollo de una nueva educación rural implica fortalecer la capacidad empresarial rural de los centros educativos del campo, es decir, pasar de escuelas convencionales para transmitir información urbana, a centros de desarrollo rural articulados a las dinámicas agropecuarias de la zona, con capacidad de gestión de proyectos, manejo de alianzas con entidades públicas y privadas.

Componente generación de alianzas

Con el fin de dinamizar los tres componentes anteriores se ha promovido la

conformación de diversas alianzas entre sectores y programas relacionados con el agro de tal suerte que se logre efectivamente fomentar, a través de la educación, el desarrollo económico, político y socio-cultural de las comunidades campesinas.

Se trata entonces de alianzas que involucran a distintos sectores de la sociedad, como entidades estatales, campesinos, empresarios, organismos de cooperación, organizaciones civiles, instituciones religiosas, organizaciones no gubernamentales, etc.

Alianzas internacionales

En este caso se trata de concertaciones con organismos de cooperación y entidades internacionales para obtener apoyo con el fin de organizar y fortalecer proyectos que promuevan minicadenas y cadenas productivas, comercio justo de productos agroindustriales, ofrecer capacitación a productores, orientar sobre temas ambientales, etc. Las entidades con las que se ha avanzado en acuerdos son: el Programa Mundial de Alimentos –PMA–, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación –FAO–, el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura –IICA–, el Centro Internacional de Agricultura Tropical –CIAT–, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD–, la Mesa de Donantes de la Comisión Europea, el Fondo de Inversión para las Américas y los Fondos Ambientales.

Alianzas nacionales

Estas alianzas que se hacen con entidades del orden nacional están orientadas a:

- Situar a la educación rural como tema de importancia dentro de la agenda institucional de los minis-

terios de Educación y Agricultura, y en especial para la atención a la población desplazada-retornada. Tal es el caso de trabajar a favor de la reglamentación del Capítulo 4 del Título III sobre educación campesina y rural de la Ley 115 General de Educación de 1994.

- Promover el fortalecimiento de las ofertas alternativas de educación rural en el país: Escuela Nueva, SAT, posprimaria rural, Institutos Técnicos Agropecuarios, Hogares Juveniles Campesinos. Se contemplan tres líneas de acción: i) desarrollo de adecuaciones de infraestructura educativa y/o productiva; ii) apoyo a la asistencia técnica y la capacitación de docentes de dichos centros o programas, y iii) desarrollo de proyectos pedagógico-productivos con énfasis en procesos de crédito para empresas rurales asociativas.
- Realizar, en las regiones donde operan los proyectos de educación rural, evaluaciones para estimar si es factible que sean declaradas por el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural –Incoder– como áreas de desarrollo rural, teniendo en cuenta los grados de pobreza y conflicto, y la necesidad de reestablecer su base económica local a partir de proyectos productivos, sociales y culturales.
- Concertar estrategias para que el Ministerio de Agricultura y sus entidades, mediante la focalización regional, garanticen las inversiones necesarias para disminuir la desigualdad social, el ordenamiento territorial y el aprovechamiento del potencial estratégico del campo.

- Garantizar la ejecución de programas de capacitación socioempresarial y de formación ocupacional en asocio con el Sena, de las poblaciones rurales en Putumayo, Huila, Cauca, Santander, Norte de Santander y Nariño donde operan los proyectos que desarrolla la propuesta que incluye: apoyo a infraestructura, ajuste de currículos a contexto, proyectos pedagógicos-productivos destinados a generar seguridad alimentaria y vinculados con planes de desarrollo rural locales.

Alianzas regionales

Con ellas se procura apoyar, en los departamentos de Putumayo, Huila, Norte de Santander, Santander, Cauca y Nariño, el fortalecimiento de los colegios rurales, las redes de colegios agropecuarios, los proyectos productivos, las minicadenas y cadenas productivas y los planes de desarrollo rural. Se trata de alianzas de distinto carácter:

De orden político

Con las entidades territoriales, departamentales y municipales para concertar estrategias y proyectos de educación, agropecuarios y rurales, que sean incluidos en los planes de desarrollo y cofinanciados con recursos presupuestales.

De orden técnico

Para garantizar asistencia técnica para los proyectos. Son alianzas con entidades públicas y privadas, universidades regionales, ONG de carácter técnico, grupos de profesionales y expertos del sector agropecuario.

De orden productivo

Aquí se trata de convocar a entidades del gobierno, empresarios y pequeños

productores para ser socios de proyectos, minicadenas y cadenas productivas, de acuerdo con la convergencia de intereses económicos y sociales.

De orden financiero

Para garantizar el financiamiento o cofinanciación de los proyectos, minicadenas y cadenas productivas se acude a instrumentos financieros del sistema de capitalización, y al financiamiento del sector agropecuario, así como a los programas especiales dirigidos hacia pequeños productores y las líneas de crédito especiales para la población desplazada o vulnerable.

Dentro de los programas y líneas de crédito para el sector rural están: *Alianzas para la paz* y *Proyecto de la microempresa rural* del Ministerio de Agricultura; *Programa Resa para seguridad alimentaria* de la Red de Solidaridad Social⁴⁵ –RSS–; líneas de crédito para desplazados y población vulnerable de Bancoldex; *Programa especial de fomento y desarrollo agropecuario para población desplazada* de Finagro; Incentivo a la Capitalización Rural –ICR–; Fondo Agropecuario de Garantías –FAG– y los Fondos Departamentales de Rehabilitación Agropecuaria.

En la Gráfica No.2 se muestra la articulación de las alianzas a través de las cuales operan los proyectos de educación y desarrollo rural.

Para garantizar la constitución de una alianza nacional por la educación y el desarrollo rural, en el mes de febrero del 2005, con la coordinación del Incoder y la OIM, se conformó una mesa de trabajo de la cual hacen parte las siguientes

entidades: el Ministerio de Agricultura, el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural, el SENA, la Red de Solidaridad Social, el programa *Colombia joven* de la Presidencia de la República, el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Interamericano de Cooperación para Agricultura –IICA–, Centro de Estudios Ganaderos y Agrícolas –CEGA–, el Centro Internacional de Agricultura Tropical –CIAT–, el Instituto Pensar de la Universidad Javeriana, el Sistema de Aprendizaje Tutorial –SAT– Nacional y los Hogares Juveniles Campesinos.

La mesa de trabajo interinstitucional, programó y desarrolló conversatorios, con la presencia de especialistas y directivos de las entidades, en torno a los siguientes aspectos: i) diagnóstico de la educación rural en Colombia; ii) oferta institucional del Sena, Incoder, programa *Colombia joven*, Red de Solidaridad e IICA, y iii) modelos alterativos de educación rural: SAT, Escuela Nueva, Posprimaria, *Escuela de Puertas Abiertas* y Hogares Juveniles Campesinos.

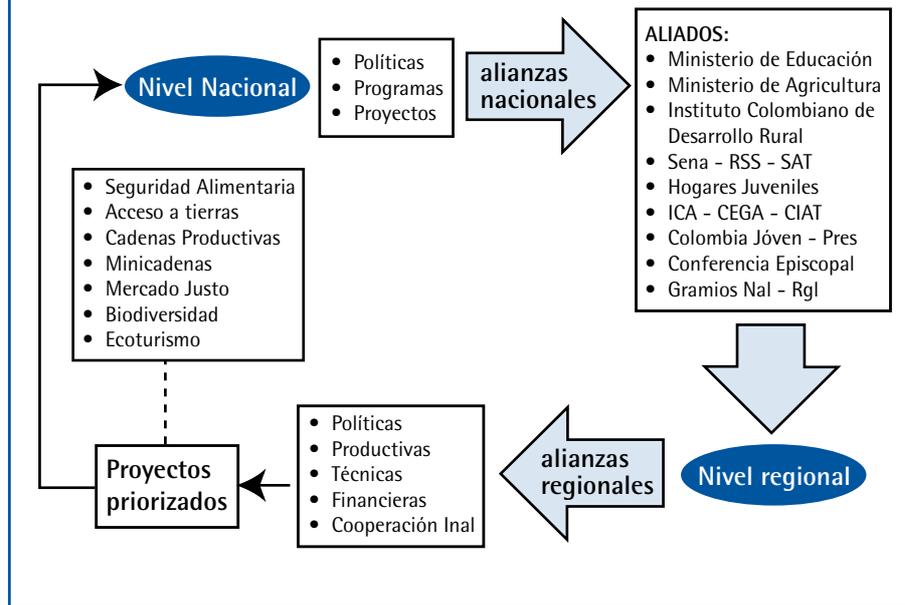
Resultados

- Como resultado del apoyo de cooperación internacional y de los gobiernos locales y departamental de Putumayo, se creó una red de microempresas que producen y comercializan carnes de cerdo y pollo, tortas, arequipes, jabones naturales, plantas medicinales, frutos amazónicos, entre otros. Además, se adelanta la instalación de plantas de procesamiento para la producción de lácteos y de carni-

⁴⁵ Actualmente, Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional.

Gráfica No.2 Estrategia de educación y desarrollo rural OIM

La articulación de las políticas, estrategias y programas de los sectores de educación y desarrollo rural es garantía para la prevención del desplazamiento, retornos sostenibles, generación de ingresos y calidad de vida de los jóvenes campesinos, sus familias y comunidades de sus regiones.



cos en la región, así como cadenas productivas avícolas y pecuarias.

- En Santander y el norte de Boyacá, las autoridades eclesiásticas (Diócesis de Málaga), civiles (alcaldías de Málaga y Soatá) y las comunidades de estos dos municipios, adelantan conjuntamente una agenda con el fin de instalar un centro provincial agroempresarial liderado por el Incoder y el SENA.
- En Ocaña y Catatumbo, en Norte de Santander, se adelanta un proceso de constitución de cadenas y

minicadenas productivas de cacao, caña, cebolla, tomate, ganado de doble propósito, fríjol, frutas y piscicultura. En este proceso se unieron esfuerzos de la Unión Europea y los gobiernos nacional, departamental y municipal.

Lecciones aprendidas y perspectivas

Después de tres años de puesta en marcha de esta propuesta es claro el valor de la educación dirigida a la juventud rural, como herramienta de desarrollo social y

como antídoto muy efectivo contra las diversas formas de violencia e ilegalidad y, en consecuencia, aporte central en la construcción de una paz duradera en contextos de equidad.

Con *Educación rural* se han hecho avances significativos en este campo, no obstante se presentan algunas debilidades críticas que constituyen a la vez nuevos derroteros de acción. Estas son:

En lo pedagógico

Pese a los avances importantes en cuanto a la sensibilización y capacitación de docentes en programas de puertas abiertas tales como alfabetización, nivelación, validación y aceleración del aprendizaje, no se ha logrado incidir de manera estructural en reformas básicas en los centros educativos rurales. Es el caso de *los currículos*, estos siguen siendo estructurados por disciplinas académicas –matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.–. Es así como no se trabaja por proyectos ni se hace una conexión e integración orgánica con los problemas y retos que implica la vida en el campo (por ejemplo en lo que atañe a la salud, la generación de ingresos, la organización comunitaria y productiva).

Así mismo, muchos de los colegios en los que se ha desarrollado la propuesta utilizan los textos estandarizados de las editoriales convencionales, orientados a las poblaciones estudiantiles urbanas. Sus contenidos e ilustraciones son fundamentalmente urbanos, con excepción de los materiales SAT, que aunque un tanto obsoletos en muchos aspectos, han mostrado sus ventajas por ser escritos para lo rural.

Por otra parte, en cuanto a la *organización de los espacios* hay que decir que el aula se ha convertido en el principal espacio de aprendizaje. Las áreas productivas (aún en los colegios agropecuarios) son espacios paralelos a las enseñanzas disciplinares.

La organización de los tiempos es otro asunto que merece atención. Los horarios y calendarios son los que se establecen de manera estandarizada para todo el país, no tienen en cuenta los períodos de siembras, cosechas, días de mercados, etc. La experiencia de semi-presencialidad del SAT ha mostrado sus potencialidades

En cuanto a la *cultura docente*, la mayoría de los maestros rurales ya no viven en el campo ni ven deseable la vida en el campo. Trabajar en un centro educativo rural es considerado un requisito de ingreso a la docencia, y en cierto sentido, estar en la condición más baja de la escala laboral, de allí que la mayoría de los que trabajan en el campo estén de manera transitoria y a la espera de ser trasladados a un centro urbano. A su vez, los maestros rurales no son capacitados en los temas agropecuarios sino en licenciaturas convencionales que no hacen diferencias entre una formación para enseñar en la ciudad o en el campo. Es corriente oír en clases a los docentes afirmar que “los jóvenes están en la escuela para no tener que romperse la espalda trabajando en el campo como sus padres”.

Finalmente, en lo que hace referencia a *los sistemas de evaluación de calidad en logros académicos* se ha constatado que los exámenes de Estado y Pruebas Saber son formulados desde criterios, lenguajes

y ejemplos urbanos, y por ende, ponen en desventaja a los jóvenes rurales. Este tipo de pruebas se convierte en la mejor justificación para que los maestros rurales defiendan el currículo estándar vigente, los textos que usan, la finalidad y los contenidos que enseñan.

Componente institucional

Dar el salto de una escuela convencional a un centro educativo rural que se constituya en uno de los polos institucionales estratégicos de desarrollo veredal, municipal y regional es un reto complejo.

En lo concerniente al *desarrollo de la infraestructura tecnológica y la asistencia técnica* puede decirse que aunque los proyectos de educación rural liderados por la OIM y USAID han dado pasos importantes en esta línea (por ejemplo el laboratorio de procesamiento de alimentos del Colegio José María Obando o el fortalecimiento de la estación piscícola de San Pablo, Teorema), subsisten limitaciones notables en infraestructura productiva, integración de los proyectos productivos a las minicadenas y cadenas productivas, diseño de programas sistemáticos de asistencia técnica, puesta en marcha de proyectos pedagógico-productivos sostenibles y generación de asociaciones campesinas de productores articulados a los planes y programas de desarrollo local.

Por otra parte, sin expertos en los temas estratégicos agropecuarios en los centros

educativos, es poco probable que pueda fortalecerse su capacidad técnica y la de las comunidades. Urge entonces la vinculación a las instituciones educativas de agrónomos, veterinarios, zootecnistas, administradores de empresas rurales, ingenieros forestales, etc. En este aspecto sería importante avanzar en la creación del Servicio Social de instituciones de educación superior para consolidar el Servicio de Asistencia Técnica del que habla el Decreto 2980 de septiembre de 2004, Cap III, Art. 13⁴⁶.

El diseño y desarrollo de *programas de integración comunitaria, organización ciudadana e identidad cultural* es un camino largo que merece recorrerse teniendo en cuenta los avances importantes obtenidos con la promoción de acciones de educación no formal e informal, que incluyan alfabetización, validación de la primaria, nivelación para jóvenes en extraedad y validación del bachillerato. Son experiencias para tener en cuenta: i) el cine rodante de Belén de los Andaguíes, ii) los avances alcanzados por *Radios ciudadanas, espacios para la democracia*, y iii) las diversas actividades culturales, recreativas promotoras de convivencia y estilos de vida saludable.

Alianzas estratégicas

La OIM insiste en la necesidad de enfocar la educación rural como un proceso que exige una estrecha alianza entre el sec-

⁴⁶ **Artículo 13. Prácticas Académicas Obligatorias.** Para apoyar la prestación del Servicio de Asistencia Técnica Directa a través del CPGA, fundamentalmente el servicio gratuito a los pequeños productores agropecuarios, será obligatoria la realización de prácticas o pasantías en los municipios, por parte de los estudiantes de último año o semestre en todos los programas de educación técnica, tecnológica y universitaria en el área de las ciencias agropecuarias y la ingeniería agronómica, agrícola, agrológica, pesquera, forestal, agroforestal, la administración agroindustrial, la administración de empresas agropecuarias, veterinaria, zootecnia, y otras carreras afines.

tor educativo (Ministerio y secretarías de Educación, ONG, universidades), el sector agropecuario (Ministerio y secretarías de Agricultura, Incoder, SENA Rural, asociaciones de productores y comercializadores), y otros sectores afines (ambiental, cultural y salud).

Es importante destacar los avances obtenidos especialmente a escala local y regional en la integración de algunos de estos agentes sociales. Son ejemplos muy exitosos: el proyecto de Red de Colegios Agropecuarios del Huila, el proyecto de Red de Colegios Agropecuarios del Putumayo y la experiencia del Colegio Agropecuario de San Luis. A su vez es notable, en el orden nacional y en coordinación con el Incoder, los esfuerzos realizados para la conformación de la Mesa de Juventud Rural: Educación y Desarrollo, pese a que después de cinco sesiones dejó de reunirse.

Hay avances en el fortalecimiento institucional, no obstante, el trabajo en coordinación y alianzas estratégicas con organizaciones locales y regionales del sector privado, especialmente los pequeños

y medianos productores y comercializadores rurales, tienen un largo trecho por recorrer. Urge contar con los contactos y el compromiso de las distintas asociaciones: frijoleros, piscicultores, paneleros, porcicultores, etc. para integrar a sus políticas, programas y proyectos, los procesos de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los jóvenes rurales. No se trata solo de los grandes empresarios del campo –que son importantes– sino también de los pequeños y medianos.

La OIM reconoce que los esfuerzos realizados, aunque importantes, no lograrán la sostenibilidad y el impacto requerido, a menos que exista una política nacional de educación rural que dé cimiento jurídico y soporte a la financiación de los avances alcanzados. Es así como durante el año 2005, en alianza con la Fundación Educativa de la Federación Nacional de Cafeteros Manuel Mejía y el Ministerio de Educación Nacional, se estructuró una estrategia orientada al desarrollo de un modelo integrado de educación rural que hasta la fecha ha sido puesto en marcha en tres departamentos del país: Putumayo, Huila y Cauca.

RADIOS CIUDANAS: ESPACIOS PARA LA DEMOCRACIA

Contexto⁴⁷

Las difíciles condiciones de orden político, económico y social que caracterizan la historia contemporánea de Colombia, han limitado la participación plural de la ciudadanía en todo sentido. A pesar de los esfuerzos adelantados durante las últimas décadas por hacer de este un país más democrático, incluyente y respetuoso de la diversidad, los niveles de participación en ámbitos públicos siguen siendo muy bajos; en los círculos locales no existen suficientes espacios que promuevan la deliberación plural y la difusión de los avances en relación con políticas que favorecen la inclusión de las poblaciones que tradicionalmente han sido excluidas. Los pocos espacios que hay no son aprovechados en todo su potencial, como es el caso de las emisoras de radiodifusión públicas y comunitarias.

Una de las consecuencias de lo anterior es el poco reconocimiento de la diversidad en los procesos de formulación de políticas públicas. Otro ejemplo es la baja participación de la ciudadanía en espacios de decisión, determinación y control de la gestión municipal, debido en gran parte al desconocimiento de los mecanismos que brinda la Constitución Política, y de referentes exitosos que reflejen las experiencias de otras comunidades.

El reconocimiento de derechos y el ejercicio de deberes es un asunto que atañe

no solamente al ámbito de lo público, sino que debe atravesar de igual manera las relaciones sociales cotidianas. La violencia que en Colombia se ejerce contra niños y mujeres, la incompreensión de los proyectos de vida de los jóvenes, la desvalorización social de los campesinos y de lo rural, el desconocimiento de los grupos étnicos, la intolerancia hacia la



población en situación de desplazamiento, son algunas de las manifestaciones de la fragilidad en que se encuentran la práctica de los derechos y deberes contemplados en la Constitución Política Nacional y señalan las dificultades que persisten en el país para construir formas de convivencia cotidiana.

La formación de ciudadanos demócratas

⁴⁷ Algunos de los elementos expuestos aquí retoman lo dicho en el capítulo “*Escuela de Puertas Abiertas*. Respuesta educativa de la OIM a la situación de desplazamiento forzado en Colombia”. Por tal razón para quienes lo leyeron, puede ser reiterativo en algunos casos. No obstante los editores consideraron pertinente hacerlo de esta manera para aquellos lectores que se detienen exclusivamente en esta propuesta.

y civilistas, es decir, pacíficos, es una tarea que se da más allá de los ámbitos escolares e institucionales. En la intimidación de las viviendas y en las relaciones entre los más próximos (los vecinos) también es necesario promover prácticas de convivencia armónica, dialogal. Existe un hecho contundente: de las 29.724 necropsias por muerte violenta, más de la mitad (63.4%) son causadas por homicidio, seguidas por las muertes no intencionales (accidentes de tránsito y otros accidentes)⁴⁸. En otras palabras, la violencia diaria –mucho de la cual ocurre en el vecindario– es un hecho funesto que en gran parte tiene que ver con una cultura dominada por la fuerza, esto es, por todo lo contrario a los pactos regulados socialmente.

Democracia es exactamente lo opuesto a dirimir las diferencias por la fuerza o de manera violenta. Ser demócratas implica tolerancia, pluralidad, diálogo, concertación a través de un contrato social que define unas reglas de relación. Y las personas pacíficas, dialogantes se forman en los espacios cotidianos: el hogar, la calle, los medios de comunicación, de ahí la importancia estratégica de *Radios ciudadanas: espacios para la democracia*.

Según lo dicho hasta aquí, el ejercicio limitado de la ciudadanía y la debilidad de las esferas públicas restringe la democracia y afecta negativamente la vida de las comunidades en aspectos que sobrepasan lo estrictamente político o económico. Para fortalecerla es necesario reconocer la diversidad cultural, ampliar los espacios de participación donde la pluralidad de perspectivas, propuestas y demandas de la ciudadanía se hagan visibles y públicas, se confronten, participen en procesos de

deliberación, incidan en la toma de decisiones, y se traduzcan en el ejercicio de derechos y deberes en ámbitos formales, así como en la cotidianidad.

En ese sentido, las emisoras de radiodifusión comunitarias y públicas, como escenarios de expresión de la diversidad, pueden hacer un importante aporte con espacios de deliberación donde distintos grupos culturales, sectores sociales e instituciones públicas y privadas se encuentren y confronten en torno a la construcción de realidades que respondan a la pluralidad de visiones e intereses de cada contexto.

De allí que la OIM haya decidido participar en la convocatoria hecha por el Ministerio de Cultura para diseñar una propuesta orientada a impulsar la formación ciudadana y la construcción cultural de la convivencia pacífica, aportando a la ampliación de las esferas públicas con criterios de cooperación, transparencia, interés público y veeduría ciudadana, mediante programas de radiodifusión. Para tal efecto, y gracias al apoyo incondicional de *USAID*, se estableció una alianza con ese Ministerio, el Departamento Nacional de Planeación, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD– y la Agencia de Desarrollo Rural –ARD– a través de la cual se ha venido desarrollado *Radios ciudadanas: espacios para la democracia* durante los dos últimos años.

Propósito

Impulsar en las estaciones de radio comunitarias y regionales la creación de espacios con criterios de cooperación, transparencia, interés público y veeduría

⁴⁸ Forenses 2004. Datos para la vida. En: www.medicinalega.gov.co

ciudadana para: i) favorecer la participación plural de distintos sectores de la población en los asuntos de interés público; ii) promover la integración entre las poblaciones en situación de desplazamiento y las comunidades receptoras; iii) impulsar la formación ciudadana y iv) aportar a la construcción cultural de la convivencia pacífica.

Descripción

Rádios ciudadanas: espacios para la democracia constituye un esfuerzo de articulación interinstitucional entre organizaciones internacionales, nacionales, regionales y locales que opera a partir de la producción nacional, regional y local de programas radiales a través de los cuales se promueve la formación política, la construcción de ciudadanía y la gobernabilidad democrática, dinamizando experiencias cívicas derivadas de los procesos regionales. Así mismo, a la vez que sirve de referencia, suministra información y capacitación a la población vulnerable y en situación de desplazamiento sobre sus derechos y deberes. De igual manera, le orienta sobre las posibilidades de participación, integración social y trabajo en procesos de prevención y atención a la problemática del desplazamiento.

Un comité interinstitucional es el encargado de establecer los lineamientos y parámetros generales para el desarrollo de la propuesta, esto es, la selección de las temáticas, su estructuración y la evaluación de los programas producidos.

Producción nacional

Supone la realización de programas radiales por parte de expertos con amplia

trayectoria y reconocimiento nacional, con los cuales se espera aportar herramientas a las audiencias regionales y locales, y servir de referente a los colectivos de producción local.

Por otra parte, en el orden nacional se diseñan estrategias pedagógicas y materiales didácticos que orientan el trabajo en lo local a fin de facilitar la apropiación de sentidos por parte de las audiencias.

Producción regional y local

Para contribuir a la inclusión de las problemáticas y proyectos de interés colectivo en las agendas públicas locales, se llevan a cabo programas radiales de género informativo (crónicas, reportajes, debates y mesas redondas) en emisoras ciudadanas, con la vinculación de coordinadores regionales, productores locales de radio, entre los que se encuentran reporteros juveniles y rurales, y organizaciones que actúan como ejecutoras regionales.

Igualmente, con la participación de todos los municipios vinculados al proyecto, se realiza un programa especial mensual a través de la figura de enlace ocasional, con el objeto de abordar temáticas compartidas regionalmente en torno al eje cultura, ciudadanía y convivencia.

Otro aporte importante de *Rádios ciudadanas: espacios para la democracia* es la creación de la 'La Franja Ciudadana', espacio de análisis y opinión para emitir producciones –la mayoría locales–, sobre temáticas como desplazamiento, violencia intrafamiliar, género, jóvenes, identidad cultural, participación ciudadana y desarrollo humano, entre otros.

'La Franja' es un espacio que propicia información, análisis y debate frente a los asuntos de interés público. El objetivo es lograr que las comunidades aprovechen al máximo su potencial en la consolidación de esferas públicas plurales e incluyentes, propiciando debates ciudadanos y diálogos entre la institucionalidad y la ciudadanía en favor de la construcción de una cultura de convivencia pacífica con criterios de cooperación.

Para el fortalecimiento de procesos organizadores de la radiodifusión comunitaria se llevan a cabo dos tipos de acciones. La primera es la realización de reuniones periódicas de los miembros de las emisoras que participan en la propuesta. La segunda es el desarrollo, en cada región, de un proceso de formación política, así como de gestión, diseño, presentación y seguimiento de proyectos y producción de informativos.

Por otra parte, se pretende fortalecer la capacidad de investigar, analizar los contextos locales y regionales y producir programas que reflejen intereses, perspectivas, lenguajes y estéticas propias. En ese sentido 'La Franja' desempeña el papel de escuela radiofónica para los colectivos locales, al exigir mayor rigurosidad en la investigación y tratamiento de los temas y sirve para que los reporteros juveniles y rurales profundicen en materia política y cultural, aprendan a investigar y a hacer radiodifusión.

Así mismo, se han conformado consejos de redacción en los que participan miembros de la sociedad civil, el gobierno local, la academia, las ONG, las contralorías, las juntas de Acción Comunal, las veedurías y los grupos juveniles, entre otros muchos

sectores. De esta manera, los consejos de redacción se han constituido en espacios de aprendizaje, participación y construcción colectiva de los temas y enfoques de interés para la comunidad.

La producción radial se apoya en la realización de encuentros nacionales y talleres regionales enfocados a planear y evaluar el proceso de ejecución del proyecto, ampliar la formación ciudadana de los colectivos, brindar herramientas de análisis e investigación, orientar el planteamiento de los temas y cualificar la producción radial de los programas.

Resultados

- Mayor reconocimiento y legitimidad de las emisoras entre la comunidad por cuanto se han constituido en escenarios de encuentro, discusión y participación sobre los temas públicos, donde se hacen visibles grupos tradicionalmente marginados de los medios, como son los jóvenes, las mujeres, los líderes comunitarios, los indígenas y los afrocolombianos.
- Vinculación de amplios sectores sociales al proyecto. En Caquetá, Magdalena Medio, Cauca y Putumayo, la sociedad civil, el gobierno local, la academia, las ONG, las contralorías, las juntas de Acción Comunal, las veedurías, los grupos juveniles, entre otros sectores, han aceptado la invitación a participar en este programa institucional, a través de consejos editoriales, comités de seguimiento regional y como invitados a los programas radiales.

- Apertura de debate entre las administraciones públicas locales y distintos sectores ciudadanos a propósito de problemáticas y asuntos de interés público como es el caso del proceso adelantado respecto a los presupuestos participativos en Florencia (Caquetá), el uso del casco en Sibundoy (Putumayo), el Carnaval de Negros y Blancos en Mocoa (Putumayo), el servicio de recolección de basura en Taminango (Nariño), la difusión del Plan de Desarrollo en Gualmatán (Nariño), el impulso del turismo en San Gil (Santander), el apoyo al proyecto 'Fiesta en mi barrio' que ha sido acompañado por la emisora 104.1 de Florencia (Caquetá), el proyecto de biblioteca infantil y juvenil 'Los cantos del Azulejo', el cineclub en Belén de los Andaquíes (Caquetá), y el problema del desplazamiento en Barrancabermeja y Putumayo. A su vez, en Caquetá se ha propuesto la realización de mesas de negocios regionales para buscar la vinculación y aporte de diversas instituciones, en Nariño la Gobernación se ha interesado en apoyar el proyecto y en Antioquia el Instituto para el Desarrollo de Antioquia –IDEA–, la Asociación de Emisoras en Red de Antioquia –Asenred– y la Corporación Programa Desarrollo para la Paz –Prodepaz– han sostenido conversaciones para replicar la experiencia en otros municipios.
- Realización de un diplomado en producción radial y participación ciudadana en Norte de Santander y Cauca, promovido por el Ministerio de Cultura en alianza con la Universidad Francisco de Paula Santander y la Universidad del Cauca.
- Presencia en 38 municipios del país con la participación de ocho entidades, mediante la figura de ejecutores locales y 108 productores de radio del nivel local entre los que se encuentran algunos reporteros juveniles y rurales.
- Emisión de más de 45 producciones nacionales para todo el país y ejecución de 3.000 producciones locales sobre temáticas como desplazamiento forzado, violencia intrafamiliar, género, jóvenes, identidad cultural, participación ciudadana y desarrollo humano, entre otros.
- Realización de dos encuentros nacionales y 38 talleres regionales enfocados a planear y evaluar el proceso de ejecución de *Radios ciudadanas*, ampliar la formación ciudadana de los colectivos, brindar herramientas de análisis e investigación, orientar el tratamiento de los temas, y cualificar la producción radial de los programas.

Lecciones aprendidas

- El nivel de enlace de las distintas entidades que apoyan este proyecto, da cuenta de la viabilidad y necesidad de aunar esfuerzos, en torno al impulso de procesos de comunicación comunitaria que fortalezcan el trabajo en convivencia pacífica, desarrollo humano, gobernabilidad democrática y participación ciudadana que se vienen desarrollando desde distintos sectores.

Recomendaciones y perspectivas

- Movilizar procesos de comunicación que vinculen a los distintos agentes que participan en la ejecución del programa para visibilizarlo, fortalecerlo y posicionarlo frente a otros.
- Realizar un seguimiento y evaluación permanente por parte de los agentes en las instancias locales, regionales y nacionales, con miras a sistematizar el impacto, evaluar y realizar los ajustes pertinentes en la ejecución de la propuesta.
- Constituir alianzas institucionales en los tres ámbitos territoriales que apoyen en el mediano y largo plazo la continuidad de *Radios ciudadanas*. A partir de la experiencia y los aprendizajes, gestionar y promover la inclusión del tema de radiodifusión ciudadana en los planes de desarrollo departamentales y municipales, y en las agendas de instituciones y organizaciones locales y regionales.
- Dentro de las perspectivas del programa continuar el trabajo conjunto en la segunda fase del proyecto y elaborar un plan de trabajo con el Ministerio y la Fundación Paname-
ricana para el Desarrollo –Fupad–, que posibilite la articulación de las tres instituciones.
- Los resultados de la evaluación de la fase piloto, la apropiación que han hecho del proyecto emisoras, comunidades, organizaciones sociales e instituciones públicas, llevan al Ministerio de Cultura a plantearse el desarrollo de la segunda fase de *Radios ciudadanas: espacios para la democracia*, con el fin de ampliarlo a 500 municipios del país.
- Para darle viabilidad al desarrollo de esta segunda fase desde el segundo semestre del 2005 se vienen adelantando gestiones con los socios iniciales del proyecto y con otras instituciones nacionales y regionales. Actualmente se cuenta con el apoyo de Parques Nacionales para dar inicio a la fase II en el Macizo Colombiano y la región de la Amazonia, y se está trabajando en la formalización de alianzas con *USAID*, la Agencia de Desarrollo Rural –ARD– Colombia (Proyecto Áreas de Desarrollo Alternativo Municipal –Adam–), el Fondo de Inversiones para la Paz –FIP–, la Universidad de Antioquia y la Alianza Educación para la Paz.

METERSE AL RANCHO

Promoción de la convivencia y superación de la violencia en el ambiente familiar

Contexto⁴⁹

La violencia que viven grandes sectores de la población colombiana no es solamente aquella generada por los grupos armados ilegales. La violencia severa contra la mujer aumenta el número de mujeres desempleadas en 360.000 cada año. Por su parte, el maltrato severo a menores aumenta el desempleo femenino en 75 mil mujeres⁵⁰, cifra de por sí alarmante.

Un componente importante de esa cifra tiene que ver con el medio familiar, donde se perpetúan patrones de agresión física, verbal y psicológica, capaces de trascender a otros espacios como el vecindario, la escuela o el lugar de trabajo.

Atendiendo a estas cifras queda claro que los tratados de paz con los grupos armados ilegales son importantes, pero insuficientes para construir una paz duradera y sostenible. En este contexto, es fundamental lograr una convivencia familiar y vecinal armónica para evitar que la violencia cotidiana siga nutriendo las estadísticas de violencia que vive el país y afectando la calidad de vida de ciudadanos y ciudadanas, pero por sobre todo, siga siendo el espacio de generación de

nuevos guerreros y guerreras que alimenten los grupos violentos en los que encuentran espacio para vengar las violencias de las que fueron víctimas.

Además, de acuerdo con investigaciones internacionales, los altos niveles de es-



trés, angustia y dolor producto del desplazamiento incrementan la violencia en el ámbito familiar, situación que impulsa a niños, niñas y jóvenes a dejar temprana y abruptamente sus núcleos familiares, con alto riesgo de vincularse a grupos violentos en los que encuentran el espacio propicio para desahogar el dolor y la rabia acumulados en sus primeros

⁴⁹ Algunos de los elementos expuestos aquí retoman lo dicho en el capítulo “*Escuela de Puertas Abiertas*”. Respuesta educativa de la OIM a la situación de desplazamiento forzado en Colombia”. Por tal razón para quienes lo leyeron, puede ser reiterativo en algunos casos. No obstante los editores consideraron pertinente hacerlo de esta manera para aquellos lectores que se detienen exclusivamente en esta propuesta.

⁵⁰ Ribero, Rocío y Fabio Sánchez. Determinantes, efectos y costos de la violencia intrafamiliar en Colombia. Documento CEDE. 2004. Universidad de los Andes. En: <http://economia.uniandes.edu.co>

años de vida, con lo cual el circuito de la violencia se retroalimenta de manera perversa.

Por otro lado, la violencia en la familia genera mayor vulnerabilidad en estas poblaciones no solo frente al reclutamiento por parte de grupos armados, sino de bandas delincuenciales: traficantes de personas para la prostitución, expendedores y/o consumidores de sustancias psicoactivas, etc. De igual forma, muchos de los jóvenes víctimas de maltrato asumen rápidamente la actividad sexual en condiciones de promiscuidad, quedando expuestos a embarazos indeseados y enfermedades de transmisión sexual.

La violencia intrafamiliar, un asunto cultural

Por mucho tiempo se consideró que la violencia intrafamiliar era un asunto individual y privado. Desde esta perspectiva, las alternativas de intervención siempre fueron diseñadas desde un enfoque individual en donde predominaban actuaciones coercitivas, sancionatorias o psiquiátricas. No obstante, las investigaciones en los últimos años, han llamado la atención sobre su carácter cultural, señalando cómo existen una serie de representaciones en torno a las relaciones que se dan entre los miembros de una misma familia traduciéndose en prácticas de maltrato y violación de los derechos humanos que son compulsivas y repetitivas. Es decir, las familias acuden a pautas de interacción violentas para dirimir sus conflictos, no porque sean necias o moralmente perversas, sino porque no cuentan con otro repertorio, otros medios, otras prácticas a las cuales acudir para tramitar sus problemas.

Los patrones culturales no se cambian por decreto, ni con sermones. Su transformación requiere una mirada reflexiva sobre aquello que se ha naturalizado para, desde allí, generar en los escenarios cotidianos nuevos patrones de interacción regulados por sus propios miembros. Podemos afirmar que tras la violencia en las familias colombianas hay un gran desconocimiento sobre las posibilidades de desarticular las violencias y potenciar la convivencia. No obstante, resulta paradójico observar cómo a la par se pueden observar en ellas múltiples prácticas de convivencia pacífica.

Desde luego, debe resaltarse que trabajar por la convivencia es un reto cultural de mediano y largo plazo. Siendo la violencia intrafamiliar efecto y causa de una violencia mayor y de más amplio espectro, resulta apremiante trabajar simultáneamente en dos frentes. Por una parte, promover nuevos patrones de interacción cotidiana en las viviendas y los escenarios comunitarios como se acaba de señalar y, por otra parte, trabajar a escala macrosocial con el fin de construir una sociedad pacífica.

Comprendida la necesidad de trabajar a favor de la promoción, la convivencia y la superación de la violencia en el ambiente familiar, la OIM junto con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, convocaron a varias organizaciones a presentar proyectos en torno al tema. La propuesta *Meterse al rancho* presentada por el Observatorio para la Paz fue la seleccionada y en abril de 2005, luego de múltiples conversaciones, se dio inicio a ella gracias al apoyo del ICBF y el respaldo financiero de USAID.

Propósito

Diseñar y poner en práctica una oferta pedagógica para la promoción de la convivencia y prevención de la violencia, en particular para las poblaciones víctimas del desplazamiento forzado, que contemple para su ejecución la optimización de los recursos físicos (viviendas, colegios, casas comunales, etc.) y humanos (bachilleres, universitarios, personas de la comunidad) tanto de las comunidades como de las instancias locales y municipales.

Descripción

El núcleo central de la intervención es la exploración en los escenarios de la vida cotidiana y con los distintos agentes que en ellos convergen (padres, madres, ancianos, adolescentes, niños y niñas, vecinos, otros familiares) de los imaginarios, las percepciones, los patrones de comportamiento, las pautas de crianza que llevan a los distintos miembros a comportarse de manera violenta.

Todo ello con un propósito claro: hacer una suerte de cartografía individual y colectiva de la problemática para identificar espacios, agentes y acciones de convivencia, desde una perspectiva en donde se hagan visibles las potencialidades de una familia y una comunidad para vivir en armonía, acudiendo a una memoria compartida frente a distintos hechos de la vida y donde predominen el manejo argumentado de las diferencias y el respeto al otro en cualquier circunstancia y lugar. Se trata entonces de potenciar la autonomía de las personas para enfrentar sus conflictos, problemas

y dilemas, en una perspectiva absolutamente pragmática: demostrar el absurdo de las interacciones violentas y apoyar la visibilidad y promoción de prácticas de convivencia armónica que también existen en algunas de las familias.

En suma, *Meterse al rancho* pretende generar redes sociales comunitarias para la promoción de la convivencia y la regulación social de prácticas agresivas y violentas. Para ello se dota a los participantes con herramientas muy concretas para relacionarse de manera civilista, racional, pacífica y construir familias y comunidades *pacicultoras*: constructoras de paz.

Componentes de la propuesta

Esta se desarrolla a través de dos componentes: i) trabajo directo con familias y comunidades y ii) formación de formadores.

Trabajo con las familias y las comunidades

Para propiciar la participación de los diferentes agentes en igualdad de condiciones y lograr que se conviertan en sujetos de su propia vida y destino, se acude a diversas actividades que articulan de manera lúdica y espontánea diversos lenguajes de expresión en un diálogo permanente y directo entre sus integrantes y agentes externos –llamados *pacicultores* o cultivadores de paz– que previamente han sido formados en convivencia y cultura de paz: agentes comunitarios y educativos, funcionarios de entidades relacionadas con el tema de la violencia intrafamiliar, estudiantes practicantes y docentes universitarios.

Estos diálogos se realizan en varios escenarios. Por una parte en los propios

hogares de las personas que, por voluntad propia, deciden hacer parte de esta experiencia. Por obvias razones, este diálogo es más difícil cuando se trata de familias que por motivos de fuerza han debido salir de su ambiente cotidiano y enfrentarse a personas desconocidas que muchas veces las miran con desconfianza y temor.

A su vez, se han llevado a cabo las llamadas *aguadepanelas vecinales* en donde los vecinos se encuentran alrededor de una taza de aguadepanela y un pan para conversar sobre sus formas de dirimir los conflictos familiares-vecinales. Estas conversaciones buscan que las comunidades, con el apoyo del facilitador, se regulen de acuerdo con sus potencialidades.

En este trabajo se utilizan herramientas como el teatro, cuyo fundamento es "meterse a la piel del otro y cambiar de piel", para comprender y conocer su perspectiva y poder así superar lógicas "culpabilizantes". Igualmente para poner en escena las prácticas de interacción cotidiana abriendo espacios de discusión comunitaria donde se identifiquen factores de conflicto para generar mecanismos de autorregulación social que son restaurativos. Se trata entonces de elaborar una cartografía social a través de dinámicas de juego que estimulan el diálogo y permiten elaborar mapas que contribuyen a identificar espacios, agentes, acciones, conflictos y prácticas de convivencia.

De igual manera, el apoyo de programas emitidos por estaciones de radiodifusión públicas comunitarias, abre un campo de mediación en procesos de reconocimiento de derechos y deberes y contribuye a cons-

truir formas de convivencia armónica, con la ventaja de lograr un amplio cubrimiento geográfico y de audiencia, y un tratamiento de temas específicos de la problemática que le confieren profundidad.

Todas ellas son actividades coadyuvantes de un trabajo a partir del núcleo del problema, que va expandiéndose a otros ámbitos porque hace visible las dificultades experimentadas dentro de los hogares, crea conciencia de la necesidad de trabajar para superarlas con el concurso de la comunidad mediante nuevos patrones de interacción cotidiana, promovidos en escenarios comunitarios y familiares para que la presión de grupo contribuya a desarticular la violencia y generar patrones de relación más constructivos.

Con el uso de estas herramientas, la aplicación de *Meterse al rancho* adquiere carácter de vivir en el "rancho grande", buscando que las familias no se mantengan como en un "rancho aparte" en el que, como dice el dicho, "la ropa sucia se lava en casa" aplicando al pie de la letra esa otra expresión según la cual "vicios privados, virtudes públicas". Por el contrario, la idea es, como en la canción, "salir adelante con un poco de ayuda de mis amigos".

Formación de formadores

El proceso de formación de *pacicultores* tiene una marcada diferencia con los tradicionales cursos de capacitación en los cuales prima una mirada práctica y tecnicista sobre la formación, donde se ofrecen conocimientos teóricos y se desarrollan habilidades para el manejo de unas técnicas. Por el contrario en *Meterse al rancho* la formación se orienta a la transformación de la persona misma

asumiendo este proceso como un asunto vital, dinámico y creativo.

Quien se hace constructor de paz, no es quien repite o aplica unas técnicas. Es quien hace una opción vital, existencial y ética por la paz y sus valores. La persona en su situación, especialmente familiar, es el centro del proceso educativo. Y al asumir el proceso de ese modo sucede que el educado educa a quien pretende educarlo. Como suele decirse: "es más lo que aprendimos que lo que enseñamos".

En educación es mucho lo que se habla de educar para la convivencia o para estar juntos. Detrás de estas insistencias, es posible encontrar un eslogan o una idea más acorde a los nuevos tiempos. Sin embargo, dice de algo más profundo y de mayor hondura: el *otro* se convierte en paradigma educativo. Por eso hoy, además de hablar de pedagogía crítica, de pedagogía de la comunicación, también se habla de pedagogía del otro. Donde no solo se trata de aprender a convivir, sino, y por sobre todo, lograr con el otro una relación empática. Es decir, percibir al otro y su mundo como si fuéramos él, viendo con sus ojos, en su propia piel.

Todo esto ha llevado a profundizar en la pedagogía de la interacción, en la que se educa a través de la relación y de la experiencia propia y ajena. La pedagogía de la interacción se da entre personas y entre distintos ámbitos educativos, tales como la universidad, la familia, la comunidad y las instituciones. Más que redes institucionales, lo que se genera con *Meterse al rancho* son vínculos humanos en los cuales cada uno y/o cada una es valorado y valorada desde su diferencia y desde su riqueza.

Operadores de la propuesta

Meterse al rancho opera a través de entidades, como las universidades, que tienen solidez institucional y garantizan su permanencia en la región o municipio sin depender del nivel central. Adicionalmente al trabajo directo con las familias y los vecinos, y la necesaria capacitación de facilitadores, la propuesta ha trabajado en favor del fortalecimiento de grupos de operaciones locales –Goles– conformados por agentes educativos y comunitarios; madres comunitarias; educadores familiares; servidores del ICBF, Comisarias de Familias, secretarías de Salud y Educación (de las administraciones locales o regionales) y estudiantes practicantes, docentes y administrativos de universidades.

Cabe anotar igualmente que *Meterse al rancho* ha construido unos indicadores que dan cuenta de la convivencia y los logros en prácticas y cambios de mentalidad. Con ellos se hizo la validación del modelo y los ajustes correspondientes.

Resultados

- Construcción de indicadores que dan cuenta no solamente de la violencia intrafamiliar y vecinal, sino de la convivencia y los logros en prácticas y cambios de mentalidad.
- Diseño y validación de una propuesta para prevenir la violencia intrafamiliar y promover la convivencia.
- Diseño y validación de un material pedagógico que incluye desarrollos conceptuales y temáticos, dinámicas de juego y de teatro destinados a:
i) generar confianza entre familias

y vecinos, ii) posibilitar el diálogo como medio principal para afrontar diferencias, problemas y establecer acuerdos y normas de convivencia y, iii) abrir espacios para la formalización de iniciativas de las familias que tiendan a mejorar sus condiciones de vida.

- Conformación de grupos de operación locales en cuatro ciudades del país, capacitados y dispuestos a profundizar en esta dinámica pedagógica de construcción de convivencia, con la posibilidad de ampliar su radio de acción a otros grupos institucionales, sociales y familiares, así como a otras ciudades y poblados (entre 40 y 50 personas en cada ciudad).
- Consolidación de núcleos permanentes de familias que promueven la estrategia en su comunidad y que demandan una acción coordinada entre el Estado y la sociedad civil, en función de superar la violencia de manera tal que se transformen hábitos de vida en familia que obstaculizan la convivencia.
- En desarrollo de una fase piloto donde se validó *Meterse al rancho* (entre febrero y agosto de 2005). Esta se aplicó con familias en nueve comunas de tres ciudades colombianas: Neiva, Cúcuta y Bucaramanga. En una segunda fase, llevada a cabo entre octubre de 2005 y abril de 2006, la propuesta se consolidó y expandió a otras familias, muchas de ellas en situación de desplazamiento, en las mismas ciudades, agregando una prueba piloto en el municipio de Soacha (Cundinamarca), donde existía un trabajo peda-

gógico que se canalizó en función de la aplicación de la propuesta. En total, más de 900 familias han estado vinculadas a *Meterse al rancho*.

- Desarrollo de los "mapas" diagnósticos (línea de base) a partir de la elaboración de cartografías realizadas por los y las participantes a través de dinámicas de juego y de autoevaluación para hacer seguimiento a los impactos de la propuesta en formadores y familias. Estos mapas permiten reconocer cambios de valores, comportamientos, prácticas de crianza y de poder, y manejo pacífico de conflictos.

Lecciones aprendidas

- El trabajo mancomunado de diversos agentes –funcionarios, estudiantes, académicos, educadores comunitarios y familiares, madres y padres comunitarios–, tomando como referente su propio contexto, facilita un diálogo de saberes y aporta un mayor conocimiento acerca de la realidad de la vida en familia y el diseño de alternativas para encarar conflictos suscitados en su interior.
- Es un acierto trabajar con un enfoque positivo del conflicto como posibilidad de construcciones pacíficas en donde el fenómeno es abordado desde dos esferas que solamente en apariencia son antagónicas: el reconocimiento de los comportamientos violentos como punto de partida para desarticularlos y el reconocimiento de prácticas de convivencia y paz existentes en las familias y contextos sociales, para potenciarlas.

- La formación de formadores, mediante un proceso que orienta la transformación personal como requisito para su posterior integración a un tejido social, parece ser vital tratándose de promover la convivencia pacífica.

Perspectivas y recomendaciones

Las fortalezas y ventajas de *Meterse al rancho* identificadas en su proceso de validación y apropiación, señalan la importancia de continuar con la formación de formadores, donde los diferentes intervinientes –comunidad, academia e instituciones estatales– participen en igualdad de condiciones, para que se conviertan en sujetos de su propia vida y destino.

Para ello es necesario fortalecer la capacidad de formación de quienes hasta ahora han participado en la aplicación de la propuesta, la consolidación de un grupo de familias *pacicultoras* que impulsen

dinámicas de convivencia en comunidad y en familia, así como la apropiación por parte del ICBF –como entidad por excelencia responsable del tema familia y convivencia– de las distintas instancias del modelo.

Igualmente es apremiante trabajar a favor de la formulación de políticas públicas que faciliten la articulación de *Meterse al rancho* con otras iniciativas institucionales, académicas y comunitarias, y que respondan, de manera integral, a las necesidades de las familias –en especial de las que se encuentran en situación de desplazamiento y pobreza– para mejorar sus condiciones de vida.

La sostenibilidad de esta propuesta está supeditada a la legitimación de *Haz paz* por parte del ICBF con la correspondiente asignación de recursos, y al compromiso decidido de las universidades en la investigación y fortalecimiento del modelo, así como de la participación de sus estudiantes en los procesos de acompañamiento a las familias en el terreno.

SERVICIO SOCIAL DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Contexto⁵¹

El desplazamiento forzado interno en Colombia produce un impacto profundo en el capital humano, social y económico del país. Este impacto, además de las consecuencias inmediatas que tiene en



los individuos y grupos familiares obligados a migrar, genera problemas en el mediano y largo plazo tanto en la población en situación de desplazamiento como en las comunidades receptoras.

La disminución y reasignación del capital económico, el desempleo, la pérdida de productividad de las áreas afectadas, el aumento de la pobreza y la inseguridad en los sectores de asentamiento de

la población migrante, el fortalecimiento de grupos al margen de la ley –tanto en las zonas expulsoras como en las receptoras– son algunos de los problemas que requieren estrategias de atención adecuadas y con suficiente cobertura.

La magnitud y complejidad de esta problemática que vive Colombia ha puesto en evidencia un hecho contundente: ella rebasa la capacidad técnica y financiera con la que cuentan el Estado y demás instituciones comprometidas con el desplazamiento forzado en el país. Es así como urge contemplar distintas estrategias que favorezcan la vinculación de nuevos agentes a las propuestas existentes para atender esta situación de post-emergencia.

Los jóvenes que se encuentran matriculados en los cursos de pregrado de la educación superior, más de un millón, se constituyen entonces en un potencial recurso humano muy valioso que bien podría suplir la escasez de capacidad técnica y a la vez constituirse en una experiencia formativa valiosa para ellos.

El llamado *Servicio social de instituciones de educación superior* es una estrategia que existe en algunos países, incluyendo a Colombia con algunas experiencias incipientes, que señalan cómo las universidades cuentan con recurso

⁵¹ Algunos de los elementos expuestos aquí retoman lo dicho en el capítulo “Escuela de Puertas Abiertas. Respuesta educativa de la OIM a la situación de desplazamiento forzado en Colombia”. Por tal razón para quienes lo leyeron, puede ser reiterativo en algunos casos. No obstante los editores consideraron pertinente hacerlo de esta manera para aquellos lectores que se detienen exclusivamente en esta propuesta.

humano técnicamente capaz de participar positivamente en proyectos dirigidos a favorecer poblaciones vulnerables.

Por otra parte, el *Servicio social de instituciones de educación superior* ofrece a los estudiantes la posibilidad de contar con un escenario para potenciar sus aprendizajes y ganar experiencia al trabajar en terreno aplicando sus conocimientos profesionalmente en un contexto real; de igual forma, es una oportunidad para que las instituciones de educación superior cuenten con escenarios propicios para el desarrollo de investigaciones en múltiples áreas y desde diversas perspectivas.

Es claro que esta breve descripción permite puntualizar cuatro grupos sociales que pueden articularse en beneficio mutuo así: i) unas poblaciones vulnerables con inmensas necesidades de apoyo para: restauración afectiva, seguridad alimentaria, educación, salud, infraestructura y generación de ingresos; ii) unas instituciones públicas y privadas comprometidas con esta problemática y con urgencia de diseñar y poner en marcha proyectos para ofrecer soluciones a los déficit en todos los órdenes de estas poblaciones; iii) una población estudiantil cuantitativamente significativa con capacidad técnica y necesidad de enriquecer su formación profesional; y iv) unas instituciones de educación superior comprometidas con procesos de investigación que orienten sus currículos y líneas de trabajo para formar profesionales aptos para el contexto sociocultural en el cual tendrán que actuar a corto y mediano plazo.

De esta manera el *Servicio social de instituciones de educación superior* contribuye al fortalecimiento del capital social

en cuanto promueve la capacidad de acción colectiva, la confianza y la cooperación entre actores sociales diversos y, además, fortalece en los futuros profesionales valores fundamentales en la formulación de estrategias para promover el desarrollo y la lucha contra el hambre y la marginalidad.

Antecedentes que favorecen la organización del Servicio social

Experiencias colombianas

En Colombia se cuenta con algunas experiencias, que aunque incipientes, sirven como referente para afirmar que sí es posible diseñar una propuesta que movilice recurso humano y optimice el recurso financiero disponible para la atención a poblaciones en situación de desplazamiento y vulnerables. Algunas de las experiencias que a continuación se enuncian, muestran que existen caminos para encontrar respuestas oportunas y adecuadas que atenúen el impacto del desarraigo y la pobreza en los migrantes y faciliten su integración con las comunidades receptoras, mejorando la calidad de vida de todos.

- *Consultorio jurídico para estudiantes de Derecho.* Esta es una práctica desarrollada por la mayoría de los estudiantes de Derecho a través de la cual prestan un servicio gratuito a la comunidad, especialmente a los menos favorecidos, en temas relacionados con la rama de los derechos legalmente establecidos.
- *Computadores para Educar.* Esta es una experiencia liderada por la Presidencia de la República, el Ministerio de Comunicaciones, el Ministerio

de Educación, el SENA, la empresa privada y del gobierno de Canadá que posibilita a estudiantes de instituciones educativas públicas el acceso a la tecnología de la informática, especialmente a aquellas que están alejadas de las grandes ciudades. A este programa se vinculan estudiantes universitarios quienes comparten, en procesos de capacitación de docentes, sus conocimientos respecto al manejo operativo de los computadores.

- *Universidad Autónoma de Manizales.* Esta Universidad adelanta un proyecto que promueve la participación de estudiantes universitarios en el desarrollo local y regional del Eje Cafetero, a través de su vinculación a equipos interdisciplinarios para la puesta en marcha de proyectos liderados por alcaldías y entidades del sector público municipal.
- *Opción Colombia.* Se trata de una iniciativa juvenil cuya función principal es incentivar y gestionar el servicio social y comunitario de los jóvenes a través de su vinculación con proyectos en municipios en zonas rurales.
- *Círculos de aprendizaje.* Proyecto expuesto en el primer subcapítulo de la segunda parte de esta publicación..

Experiencias internacionales

A su vez, experiencias de orden internacional aportan insumos para avanzar en el diseño de un sistema que de vía y organice la participación de instituciones universitarias a través de sus estudiantes en proyectos que favorezcan la estabilización y desarrollo de poblaciones en

condiciones de vulnerabilidad. A continuación se enuncian algunas:

- *Argentina.* Experiencia de la Universidad Nacional de Córdoba que promueve la vinculación de sus estudiantes a proyectos de organizaciones comunitarias y aportar al logro de objetivos sociales; ello, a su vez, favorece una educación integral de los futuros profesionales.
- *Austria.* Experiencia de la Organización para el Servicio en el Extranjero –ONG– que vincula a jóvenes universitario con proyectos orientados a solucionar problemas de salud, medioambiente o precariedad social, con el fin de aumentar los trabajadores civiles austriacos y convertirlos en “jóvenes diplomáticos” en el extranjero.
- *Chile.* Experiencia en la que participan 13 universidades con el propósito de expandir el concepto y la práctica de la responsabilidad social en el sistema universitario chileno, de cara al Proyecto País Chile 2010 que Queremos.
- *México.* El programa de Servicio Social Comunitario de la Secretaría de Desarrollo Social Solidario de México –Sedesol–, es una experiencia que se articula con la política social de superar la pobreza y busca canalizar y capitalizar el esfuerzo y conocimiento de los jóvenes prestadores de servicio social en beneficio de la población en pobreza que habita en localidades y colonias en situación de marginalidad, grupos vulnerables y población damnificada ante desastres. Lo anterior se hace mediante la participación en proyectos de desarrollo social y humano, produc-

tivos y de asistencia, donde se pone en práctica la preparación adquirida en su formación profesional, se despierta su conciencia sobre la realidad socioeconómica del país y se fomenta su compromiso solidario con México.

Reconociendo la problemática derivada del impacto que causa el desplazamiento forzado en Colombia y tomando en consideración las experiencias previas tanto en Colombia como en otros países, la OIM, con el apoyo incondicional de USAID, y la Fundación Colombia Presente, se dieron a la tarea de emprender acciones conducentes a generar las condiciones y proporcionar los insumos necesarios para diseñar y poner en marcha un *Sistema de servicio social de instituciones de educación superior*, toda vez que en Colombia el servicio social existe solo para pocas carreras (las áreas de la salud y derecho).

Propósito

Aportar al diseño y puesta en marcha de un *Sistema de servicio social de instituciones de educación superior* que posibilite y estimule la participación continua y sostenible de estas entidades y de sus estudiantes en proyectos de desarrollo social, dirigidos a poblaciones en situación de desplazamiento y vulnerables.

Descripción

Servicio social para instituciones de educación superior es un sistema en construcción que pretende establecer las bases legales, determinar las fuentes financieras y organizar las rutas operativas

para aprovechar el capital humano y el acervo de conocimientos que existe en las instituciones de educación superior en Colombia para ponerlo al servicio del desarrollo y la paz en el país.

Se espera que a través de la ejecución de proyectos de cualquier índole (educación, salud, infraestructura, generación de ingresos), vinculados con los planes de desarrollo de los municipios y que cuenten con la participación de estudiantes universitarios, se produzca un impacto significativo en todos los participantes, pero fundamentalmente en los beneficiarios (poblaciones vulnerables).

El *Servicio social de instituciones de educación superior* no es una estrategia para ofrecer recurso humano de bajo costo para que entidades privadas puedan licitar ofreciendo menores costos. Este es una posibilidad de recurso humano técnicamente cualificado para complementar la atención que prestan los operadores con sus profesionales y no para sustituirla. Es importante enfatizar que los estudiantes, a pesar de tener capacidad técnica, necesitan orientación y apoyo constante por parte de los profesionales de los operadores. Los proyectos que aspiren contar con apoyo de *Servicio social de instituciones de educación superior* deben incluir en sus presupuestos recursos para apoyo del transporte, materiales y comunicación de los estudiantes.

Esta propuesta que opera la Fundación Colombia Presente, ha tenido dos frentes de trabajo. El primero de ellos hace mención al diseño y validación de la metodología *Prácticas en desarrollo y paz* y el segundo se refiere al impulso dado para el diseño e implementación de un

Sistema para el Servicio social de instituciones de educación superior.

Prácticas de desarrollo y paz

El pilotaje del modelo *Prácticas en desarrollo y paz*, mostró que es posible asumir las prácticas que los estudiantes adelantan como un ejercicio profesional enfocado al desarrollo del país. Por lo tanto, las prácticas de los estudiantes en el marco de proyectos para el desarrollo social y educativo de las poblaciones en situación de desplazamiento y vulnerables se pueden asumir como una práctica social profesional. Este modelo plantea como requisito que las prácticas tengan alguna validez académica para cada estudiante vinculado. El tipo de validez académica que tengan ellas dentro de los currículos de los programas depende de los criterios que definen las instituciones de educación superior y sus respectivos programas. Cada institución y cada programa sigue sus propios criterios.

Las *Prácticas en desarrollo y paz*, partieron de una identificación de las demandas generales del país y específicas de algunos municipios señaladas en sus planes de desarrollo, a partir de lo cual se priorizaron cinco áreas del desarrollo en las que se debería intervenir: i) infraestructura social, ii) educación para la paz, iii) formación para la salud sexual y reproductiva, iv) generación de ingresos y v) participación ciudadana. A partir de estas líneas de acción, se establecieron unas tipologías por profesión.

Una vez identificadas las demandas, se procede con la convocatoria y selección de estudiantes. A su vez, la metodología contempla un seguimiento técnico a los estudiantes durante su práctica y, obviamente, una evaluación.

El pilotaje del modelo en *Prácticas de desarrollo y paz*, se adelantó con recursos del programa que adelanta la Agencia Presidencial para la Acción Social denominado Atención Humanitaria a la Población Desplazada durante la Transición a la Estabilización Socioeconómica. Es así como en las ciudades de Cali, Armenia, Pereira, Manizales, Barranquilla y Santa Marta, ciento veinte estudiantes de ciencias humanas y ciencias económicas realizaron acompañamiento a 600 familias desplazadas en el desarrollo de pequeños proyectos productivos.

Construcción del Sistema de servicio social de instituciones de educación superior

Como punto de partida para esta construcción, se realizó un estado del arte sobre servicio social universitario en el orden internacional y nacional. Este estudio aportó elementos de análisis importantes para explorar posibilidades y retos en Colombia.

El estudio, junto con la experiencia ganada en el pilotaje del modelo diseñado por la Fundación Colombia Presente, dieron paso a la exploración y análisis de las posibilidades y dificultades que plantean tanto las estructuras organizativas y administrativas del Estado como de las universidades y de las ONG que podrían estar interesadas en el tema para montar un *Sistema de servicio social de instituciones de educación superior (IES)*.

Con el fin de diseñar una propuesta conjunta de *Sistema para servicio social de instituciones de educación superior*, el Vice Ministerio de Educación Superior, convocó a varias entidades⁵² para conformar una Mesa de Trabajo que viene trabajando en

un proceso de aproximación conceptual y operativa del Sistema. Con este proceso el tema del *Servicio social de IES* quedó posicionado en la agenda pública.

A la fecha se cuenta ya con un documento que plantea una aproximación legal, conceptual, financiera y operativa para implementar el sistema, aproximación planteada desde la perspectiva de la demanda. El paso a seguir es la presentación a la Asociación Colombiana de Universidades –Ascun– de una propuesta de *Servicio social* para empezar a articular en ella la demanda y la oferta.

Por otra parte, y con el fin de aprovechar la experiencia de las universidades mexicanas para enriquecer y precisar el diseño y cualificar la puesta en marcha del *Sistema de servicio social de instituciones de educación superior* en nuestro país, se ha avanzado en la construcción de una agenda de cooperación bilateral entre Colombia y México que daría vía a la transferencia de metodologías efectivas y lecciones aprendidas. Ya se ha intercambiado información con la Universidad Autónoma de México y se iniciaron conversaciones para hacer un plan de trabajo conjunto.

Lecciones aprendidas

- En Colombia existen experiencias importantes que favorecen la organización, reglamentación y puesta en marcha de un *Sistema de servicio social de instituciones de educación superior*. Sin embargo, se trata de prácticas desarticuladas entre sí, sin

relación con los planes de desarrollo y con una fuerte fragilidad en su sostenibilidad.

- La experiencia de algunos países muestra que la obligatoriedad del servicio social de instituciones de educación superior es inconveniente por cuanto financieramente sería inaccesible y, por otra parte, la cantidad de estudiantes que estarían abocados a vincularse con proyectos para cumplir con una obligación, seguramente restaría calidad a sus aportes y sentido a su trabajo.

Perspectivas y recomendaciones

- Es necesario un ente que valide y articule los diversos programas, estrategias y actividades de servicio social de educación superior que se realicen en el país y que canalice recursos para su financiación.
- Se requiere agilizar la dinámica del comité asesor del Vice Ministerio de Educación Superior y garantizar que el sistema se construya y opere en función del impacto en el capital social y el desarrollo.
- Es fundamental avanzar en la identificación de las necesidades sociales donde se requiere y es viable la intervención del servicio social.
- El sistema debe crear espacios sostenibles tanto en lo operativo como en lo financiero para la intervención de los estudiantes.

⁵² Asociación Colombiana de Universidades, ICETEX, MEN, FCP y OIM.

- El sistema requiere mecanismos administrativos ágiles de manera que el servicio social no se entorpezca por trámites burocráticos.
- Es fundamental que el sistema impulse la creación de incentivos para que la participación sea motivada por un interés real y un compromiso con el país.
- El *Sistema de servicio social* debe ser visto como una inversión que permite fortalecer el capital social del país, pues al ofrecer solución a problemas concretos, se genera una experiencia formativa en responsabilidad social para los futuros profesionales del país.
- Diseñar metodologías de intervención para cubrir demandas concretas con los estudiantes de instituciones de educación superior es una estrategia que puede potenciar el impacto del servicio social. Ejemplo de esto es el programa Computadores para Educar.
- Urge continuar en el proceso de trabajo conducente a la formulación de una política que instituya y reglamente el servicio social de instituciones de educación superior, así como seguir avanzando con el proceso de formulación del sistema.
- La agenda de cooperación bilateral con México puede representar aprendizajes importantes, de allí que sea apremiante concretarla y consolidarla.

UNA ESCUELA ABIERTA A LA COMUNIDAD

Contexto⁵³

Como se ha venido insistiendo a lo largo de este documento, los grandes retos educativos que plantea un desplazamiento de las proporciones que tiene el caso colombiano, muestran las grandes limitaciones de respuesta del sistema educativo convencional.

En primer lugar debe reformularse el significado de la educación para poblaciones en situación de desplazamiento: las condiciones específicas de estas poblaciones exigen un trabajo desde una perspectiva de atención educativa que vaya más allá de la simple escolarización y la mera cobertura, retención o promoción en centros educativos. El logro de estos indicadores, aunque importantes, es completamente insuficiente para lograr el restablecimiento y reintegración social de quienes han sido impactados por la violencia.

A lo largo de 5 años la OIM se ha encontrado con la apremiante necesidad que tienen personas, familias y comunidades de reconstruir sus proyectos de vida, lo cual significa: i) rehacer las redes sociales de apoyo socioafectivo, que reafirman la identidad, garantizan la solidaridad y constituyen un cimiento para una seguridad existencial básica, ii) acceder a los códigos urbanos que suponen una alfabetización y un nivel de escolaridad básica como condición para el acceso al empleo, a los derechos básicos de salud,

vivienda, etc., iii) adquirir competencias laborales para poder integrarse a los procesos económicos de su contexto, bien sea a través del empleo o de emprendimientos económicos con potencialidad de éxito, iv) conocer y participar en organizaciones comunitarias que permitan entender, de un lado, que los problemas sociales no son solo un asunto individual, y de otro, que la organización y la movili-



zación ciudadana son herramientas básicas para la construcción de una vida digna.

La educación entonces está llamada a cumplir un papel protagónico en los procesos de reintegración social y de reconstrucción vital de la población desplazada, en un medio importante para promover el manejo de las herramientas centrales que facilitarán a personas, familias y comunidades el camino de la superación de la crisis generada por el desplazamiento forzado.

⁵³ Algunos de los elementos expuestos aquí retoman lo dicho en el capítulo “Escuela de Puertas Abiertas. Respuesta educativa de la OIM a la situación de desplazamiento forzado en Colombia”. Por tal razón para quienes lo leyeron, puede ser reiterativo en algunos casos. No obstante los editores consideraron pertinente hacerlo de esta manera para aquellos lectores que se detienen exclusivamente en esta propuesta.

No quiere decir lo anterior que la educación –por sí misma– sea la solución a todos los problemas generados por el desplazamiento. Se requieren diversas medidas complementarias (vivienda, trabajo, salud, seguridad alimentaria, etc.), pero el acceso a la satisfacción de estas necesidades básicas puede tener, por lo menos dos vías: la vía del asistencialismo paternalista, que hace de las personas en situación de desplazamiento seres cada vez más dependientes y enajenados, o la vía del empoderamiento de este grupo poblacional que los constituye en actores sociales que se reconocen portadores de capacidad, iniciativa y co-responsabilidad en la reconstrucción de sus vidas y la de sus comunidades. Es allí en donde la educación juega su papel.

Debe anotarse que en los recorridos que la OIM ha hecho por las barriadas de presencia importante de comunidades desplazadas, los espacios y las ofertas recreativas para los fines de semana o tiempo libre son muy precarias cuando no inexistentes. Los únicos espacios públicos que tendrían la posibilidad de ofrecer alternativas para las poblaciones son los centros educativos; sin embargo, la inmensa mayoría de ellos permanecen cerrados en fines de semana, vacaciones y muchas veces en las noches.

Resulta paradójica esta situación, toda vez que Colombia cuenta con unas condiciones que favorecen la puesta en marcha de propuestas educativas abiertas a las comunidades desplazadas y receptoras que bien podrían fortalecer las competencias académicas, laborales, ciudadanas y socioafectivas de las personas y, su vez, promover la integración del tejido social y la construcción de una cultura de paz y solidaridad. Veamos cuáles son

esas condiciones:

- Existencia de importantes experiencias de educación no formal desarrolladas por instituciones educativas.
- Espacios escolares y comunitarios sub-utilizados. En efecto, las instituciones educativas solo operan 200 días de clases al año, dejando tiempos en los que sus instalaciones están vacías: noches, jornadas contrarias, fines de semana y vacaciones. A su vez, existen centros comunitarios (iglesias, casas de cultura, hogares infantiles del ICBF, casas comunales, etc.), cerrados la mayor parte del tiempo.
- Diversos agentes educativos dispuestos a dar su apoyo a proyectos para el desarrollo comunitario (bachilleres y universitarios en servicio social, expertos voluntarios, etc.).

A partir del reconocimiento de todo lo anterior, la OIM, gracias al apoyo financiero de *USAID* se propuso hacer de las escuelas y los espacios comunitarios ubicados en barrios de alta incidencia de población en situación de desplazamiento, verdaderos epicentros de desarrollo educativo y cultural de las comunidades.

Propósito

Diseñar y poner en marcha programas educativos y culturales efectivos y sostenibles, abiertos a las comunidades desplazadas y receptoras que simultáneamente fortalezcan las competencias académicas, laborales, ciudadanas y socioafectivas de las personas, a la vez que promuevan la integración del tejido social y la construcción de una cultura de paz y solidaridad.

Descripción

Conforme a lo planteado se ha buscado multiplicar las ofertas recreativas, culturales y deportivas de los centros educativos, de tal manera que niños, niñas, jóvenes y adultos, puedan encontrar cerca de sus casas programas atractivos que satisfagan diversas necesidades: la escolarización de quienes están en extraedad, la validación y certificación de diferentes niveles educativos, la alfabetización, la educación sexual, el aprendizaje de un oficio, el desarrollo de actividades deportivas, la práctica de actividades artísticas (teatro, danza, música), el acceso a Internet y el cine comunitario.

En tal sentido, *Una escuela abierta a las comunidades* ha promovido en los centros educativos urbanos⁵⁴ apoyados por la OIM propuestas educativas y culturales con las siguientes características:

- Que seas suficientemente flexibles y abiertas en cuanto a los horarios y calendarios de los diversos grupos poblacionales etéreos, étnicos, de género, tanto en población en desplazada como receptora.
- Que se lleven a cabo en espacios educativos, recreativos u organizativos cercanos a los lugares de residencia de estas comunidades.
- Que integren creativamente a los niños, niñas, jóvenes y adultos a procesos de educación formal, no-formal e informal para gene-

rar aprendizajes significativos para ellos. Esto ha implicado: i) promover el trabajo en pequeños grupos, ii) con nuevos programas, iii) desde una pedagogía activa, lúdica y cooperativa, iv) a través de proyectos suficientemente adecuados para población desplazada y comunidades de llegada.

- Que convoquen y comprometan a nuevos agentes educativos quienes en calidad de facilitadores de la actividad, y teniendo un sistemático entrenamiento previo, puedan atender con efectividad y eficiencia a las poblaciones en emergencia. Pueden ser estudiantes de la comunidad, universitarios o bachilleres, que están prestando un servicio social.
- Que incluyan actividades de educación informal complementarias orientadas a la integración familiar y vecinal fortaleciendo además los vínculos entre población desplazada y población de llegada con acciones tales como el cine comunitario, festivales de danza, deporte, música, cuento, etc.

La operacionalización de la propuesta

En todos los casos en que la OIM ha apoyado proyectos de infraestructura escolar ha pactado con los directores y docentes de las escuelas apoyadas, la apertura del centro educativo a la comunidad para el desarrollo de programas alternativos de educación no-formal e informal, que

⁵⁴ En el área rural la estrategia de una escuela abierta a la comunidad solo se ha desarrollado en el área de los proyectos pedagógico-productivos. El reto en el futuro inmediato es fortalecer el componente comunitario y cultural, pues por enfatizar el desarrollo económico, este aspecto ha quedado en un segundo lugar.

respondan a las necesidades específicas de la población en situación de desplazamiento y las comunidades receptoras.

Para el efecto se desarrollan los siguientes pasos:

- Avance en la construcción de las obras de infraestructura.
- Diagnóstico rápido y participativo para analizar demandas y potencialidades existentes en la comunidad.
- Consulta a las comunidades sobre priorización de potenciales programas (educación informal o no formal, recreación y deporte, actividades artísticas, etc.).
- Convenios con entidades que podrían ser socios del programa: SENA, Casa de Cultura, ICBF, etc.
- Dotación de infraestructura y materiales educativos en caso de que el proyecto lo exija.
- Organización de los comités o grupos encargados del desarrollo del proyecto y contrato con la ONG coordinadora de la operación.
- Elaboración de convenios con universidades o colegios para garantizar una participación formal de los jóvenes en servicio social como parte de los equipos operadores locales.
- Capacitación de los equipos encargados de los diferentes proyectos; por ejemplo: alfabetización, cine comunitario, capacitación laboral, internet comunitario, etc.
- Desarrollo del proyecto.
- Seguimiento y evaluación de los avances.

Resultados y lecciones aprendidas

El desarrollo de esta estrategia ha sido desigual y muy diverso en cada una de las regiones apoyadas por OIM como se verá a continuación.

- *Cines comunitarios.* Esta ha sido una de las experiencias de integración comunitaria más interesantes. Con bajos costos de infraestructura (un equipo de sonido, un video-beam y una computadora o DVD) generan un impacto importante. Los cines han tenido desarrollo diferente en cada una de las que lo han iniciado, por ejemplo: i) "Cine bajo las estrellas" en Quibdó (Chocó), ha tenido un énfasis recreativo y de integración inter-generacional y comunitario. ii) "Cine rodante" en Belén de los Andagués (Caquetá), ha mezclado la presentación de cortometrajes elaborados en el municipio por los jóvenes promotores del proyecto para dar paso posteriormente a la presentación de películas comerciales; en este caso el énfasis ha sido la reflexión sobre problemas de la comunidad, además de la recreación⁵⁵. iii) "Cineclub" promovido por la Fundación Tehilim en Popayán (Cauca) cuyo énfasis ha estado en la formación de los jóvenes en la cultura del cine y la promoción de los cines comunitarios, allí el proceso apenas inició con la capacitación de los promotores del cine en la comunidad.

⁵⁵ La respuesta de la comunidad a los cortometrajes de los jóvenes ha superado todas las expectativas: según los testimonios de los espectadores, estos cortometrajes en los que se ven a sí mismos tienen mayor capacidad de convocatoria que las mismas películas.

- *Internet comunitario.* La experiencia en terreno de abrir las aulas de informática a la comunidad ha sido una señal de las potencialidades de esta estrategia. A pesar de los enormes temores de los directivos escolares por la seguridad física y técnica de los equipos, la garantía del adecuado uso y de la seguridad de las computadoras ha sido provista por los estudiantes de informática de las respectivas universidades locales que trabajan en el proyecto a través de convenios entre el grupo operador de *Escuela de Puertas Abiertas* y la universidad.
- *Concursos de danza, música y teatro en las comunidades.* Este componente de la propuesta ha tenido un desarrollo limitado y se ha dado de manera no sistemática. Seguimos considerando que es un factor central en la puesta en evidencia de la multiculturalidad de barrios y comunidades migrantes y receptoras, así como en el reconocimiento de los valores de los diferentes grupos, en el respeto mutuo y en la construcción de lazos de integración y solidaridad. Como se planteó anteriormente, más que una estrategia consolidada, lo que se ha logrado es el desarrollo de acciones un tanto sueltas en esta línea.
- *Programas de alfabetización y validación de la primaria o el bachillerato para jóvenes y adultos.* Esta ha sido otra de las líneas fuerza de esta estrategia. Se han desarrollado programas en esta línea pero con dificultades debidas a importantes índices de deserción relacionados con : i) el

enfoque pedagógico no pertinente a comunidades desplazadas: los materiales y el enfoque didáctico de los modelos en los que se ha trabajado no han sido elaborados para trabajar con poblaciones en emergencia, los materiales y enfoque que se utilizan no han tenido al menos una adecuación a estas comunidades, ii) distancia de los centros educativos y los hogares de los participantes, iii) inexistencia de una estrategia de retención que tenga en cuenta la flexibilidad con la que estos modelos deben ser manejados.

Perspectivas y recomendaciones

Debe ser claro que esta propuesta está aún en construcción y en consecuencia debe ser ajustada progresivamente en los siguientes aspectos:

- El desarrollo de módulos de orientación y capacitación sobre el sistema de puesta en marcha de la estrategia.
- Generación de mecanismos para garantizar su sostenibilidad técnica y financiera.
- Construcción de sistemas de administración y cuidado de los centros educativos.
- La evaluación y sistematización de los distintos tipos de proyecto en marcha para derivar lecciones que puedan orientar futuros proyectos.
- La construcción de indicadores que permitan medir los efectos e impactos de la estrategia.

Parte III Escuela de Puertas Abiertas: Lecciones aprendidas en cinco años y perspectivas

Lecciones aprendidas en cinco años

Quizás el mayor aprendizaje que hemos derivado de *Escuela de Puertas Abiertas* es que sí es posible abrir las instituciones educativas para ofrecer a las poblaciones migrantes una educación de calidad ajustada a sus características y necesidades particulares: sentimientos de desarraigo cultural, intenso dolor por las pérdidas

En estos cinco años hemos corroborado que las ofertas educativas convencionales son excluyentes con estas poblaciones y que en consecuencia era necesario diseñar –y seguir haciéndolo– nuevas propuestas en donde literalmente se abran las instalaciones educativas y comunitarias a la población que se ha visto forzada a migrar, se permita a ellas la entrada de nuevos agentes educativos no tradicionales y comprometidos con la causa y,



sufridas, dificultad para integrarse a los nuevos contextos culturales y establecer nuevas relaciones sociales, violencia intrafamiliar y vecinal (que se ve incrementada por lo dicho anteriormente), carencia de certificados de estudio y documentos de identidad, itinerancia en sus lugares de vivienda, extrema pobreza.

a su vez, se facilite el ingreso de nuevas metodologías de trabajo acompañadas de materiales pertinentes en sus contenidos

En efecto, con *Escuela de Puertas Abiertas* hemos visto que cuando los procesos educativos se dan en contextos educativos de afecto y confianza, y se trabaja

con metodologías que abordan temas de la vida de los estudiantes resolviendo sus preguntas y buscando soluciones a sus problemas, se genera motivación, se promueve la permanencia en la oferta y se generan aprendizajes de distinta índole. Además, el ingreso de los niños, niñas y jóvenes desescolarizados a programas educativos y su permanencia en ellos es una manera de prevenir su vinculación a grupos al margen de la ley.

De igual manera, en desarrollo de esta estrategia, hemos constatado que en la medida en que las poblaciones en situación de desplazamiento carecen de condiciones para satisfacer sus necesidades básicas (familia estable, alimento, salud, educación, vivienda, etc.) las ofertas educativas deben ser integrales, es decir atender otros aspectos como la nutrición, la recreación, la cultura. Solamente así se podrá lograr la restitución de sus derechos fundamentales.

Como se ha señalado de manera reiterada en este documento, las alianzas interinstitucionales han sido un componente muy importante de la estrategia *Escuela de Puertas Abiertas*. No solamente para garantizar la atención integral requerida por las poblaciones vulnerables, en tanto se requieren recursos económicos y técnicos para ello, sino como mecanismo para lograr que las propuestas se institucionalicen, queden arraigadas a las dinámicas locales y nacionales y, en consecuencia se logre su sostenibilidad.

Ahora bien, ha sido interesante ver cómo los proyectos que cuentan con procesos de evaluación (pre y post) y seguimiento, logran rápidamente reconocimiento por parte de las instituciones estatales, civiles e internacionales, además de pro-

porcionar información para ajustar o reorientar componentes y actividades con el fin de mejorar la oferta.

Finalmente, y antes de entrar a precisiones de los aprendizajes por los componentes de *Escuela de Puertas Abiertas*, debemos decir que el aprovechamiento de los espacios sub-utilizados en las instituciones y/o fuera de estas en horarios no convencionales para ofertas educativas diversas (formal, informal, no formal), promueve el fortalecimiento del tejido social y favorece el desarrollo de una cultura de paz.

Organización y/o adecuación y dotación de espacios

La OIM ha comprendido que una propuesta educativa como esta requiere de unas condiciones materiales: infraestructura, dotación y materiales educativos, de allí que la entrada de la estrategia en muchos lugares del territorio nacional haya iniciado con proyectos de esta índole. Pero además de garantizar las condiciones materiales necesarias, hemos encontrado que los proyectos de infraestructura y/o dotación motivan a la comunidad escolar para abrir sus espacios a nuevas propuestas educativas de carácter formal, informal y no formal abriendo paso así a la implementación de algunas ofertas que hace *Escuela de Puertas Abiertas*.

De otra parte, la experiencia nos ha señalado que los proyectos de infraestructura y dotación en los cuales se cuenta con mano de obra por parte de la población beneficiada, promueven mayor participación por parte de la comunidad vecinal tanto en el cuidado de las instalaciones, muebles y enseres

como en las actividades propias de las propuestas.

Vinculación de nuevos agentes educativos

El volumen de la demanda y los requerimientos planteados por las condiciones de precariedad en diversos aspectos de la población en situación de desplazamiento exige, como se ha dicho, la ampliación del recurso humano técnicamente cualificado para ofrecer una atención adecuada.

Los proyectos de atención educativa en los que han participado jóvenes universitarios para apoyar procesos de atención a poblaciones vulnerables, muestran resultados en calidad y efectividad de las ofertas (véase: *Círculos de aprendizaje, Grupos juveniles creativos y Meterse al rancho*). La participación de pasantes universitarios posibilitan la atención personalizada que requieren las poblaciones vulnerables y que no puede ser asumida por profesionales de las entidades operadoras o de las instituciones estatales.

Si bien se han hecho esfuerzos importantes en ello, es necesaria una propuesta operativa y administrativa clara, viable y sostenible que señale rutas para la vinculación de pasantes universitarios a proyectos de desarrollo educativo y social como factor determinante para que su intervención sea exitosa. De allí que la OIM esté impulsando la creación del *Sistema de servicio social de instituciones de educación superior*.

Veremos a continuación aprendizajes más puntuales en lo que refiere a la vinculación de nuevos agentes a los procesos educativos:

La selección

La experiencia nos ha enseñado que cuando los nuevos agentes educativos son jóvenes de comunidades cercanas a los lugares de asentamiento de los desplazados la calidad y cantidad de aportes que hacen es mayor.

La alegría, el buen humor y la espontaneidad para expresar sentimientos de cariño y acariciar a los niños, son marcas de personalidad que caracterizan a los tutores/as más exitosos con los niños/as, lo cual señala un derrotero claro para su selección.

A su vez, para proyectos educativos en básica primaria y secundaria, es importante verificar, mediante aplicación de pruebas, que los tutores que vayan a desempeñar su labor cuenten con idoneidad en lectura, escritura y conceptos básicos de las matemáticas.

Finalmente habría que decir que con el propósito de obtener mejores resultados de la intervención de pasantes universitarios es preferible que estén cursando como mínimo séptimo semestre. En ese punto ya tienen la suficiente formación para aportar a las comunidades con calidad y responsabilidad y para capitalizar de éstas aprendizajes para su formación profesional.

La capacitación

La formación de nuevos agentes educativos (universitarios) mediante talleres prácticos, encuentros de intercambio de experiencias pedagógicas y diseño colectivo de actividades y/o estrategias para enfrentar dificultades fueron las metodologías que arrojaron mejores resultados.

De igual manera hemos aprendido que los tutores que participan en ofertas de educación formal necesitan recibir asesoría sistemática "in situ" por parte de docentes para contar con las herramientas conceptuales, metodológicas y didácticas necesarias con el fin de atender adecuadamente a los niños, niñas o jóvenes.

Transferencia y/o generación de modelos educativos pertinentes

Ya se ha dicho que la oferta de modelos educativos que trabajan con nuevos agentes, currículos adecuados y pertinentes (para poblaciones en situación de desplazamiento y grupos étnicos), tiempos flexibles y en espacios no convencionales, posibilita la retención de los niños, niñas y jóvenes que de otra manera quedarían excluidos del sistema educativo.

La experiencia nos permite afirmar que cuando estas ofertas educativas se diseñan a partir de diagnósticos sobre poblaciones en situación de desplazamiento y vulnerables o grupos étnicos, son más pertinentes puesto que logran conectar la escuela y la vida de los estudiantes (a través de sus metodologías y sus materiales), posibilitando el aprendizaje y la promoción en desempeños académicos en menores tiempos que en la escuela convencional.

Ahora bien, parece ser fundamental involucrar en las propuestas actividades lúdicas puesto que se ha visto que ellas favorecen significativamente el fortalecimiento de la autoestima, la práctica de relaciones sociales de tolerancia y solidaridad entre niños, niñas, jóvenes y adultos con los docentes y tutores.

En concreto se ha constatado que aquellos programas educativos destinados

a jóvenes de 14 años en adelante para cursar la secundaria que contienen formación en arte, deporte y capacitación para el trabajo, despiertan el interés en los beneficiarios y promueven la permanencia en el programa.

A su vez, las estrategias educativas para jóvenes que trabajan desde el concepto de ciudad como espacio de aprendizaje, además de los aprendizajes básicos requeridos para la certificación escolar, producen formación en ciudadanía y procesos de desmarginalización cultural.

De otra parte, en desarrollo de *Escuela de Puertas Abiertas* hemos visto la necesidad de que las ofertas educativas para poblaciones en situación de desplazamiento –sean formales, no formales o informales– deben contener una línea de trabajo en lo psicosocial, desde una perspectiva de resiliencia para ayudarles a superar las dificultades con las que llegan en este sentido.

En lo que refiere a los procesos educativos de instituciones rurales, hemos aprendido que la capacitación práctica en proyectos productivos favorece la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo y representa un potencial para promover pequeñas organizaciones económicas entre estudiantes y comunidad, fortaleciendo el capital social. Además, facilitan el arraigo y, en este sentido, se constituyen en una estrategia tanto para la prevención del desplazamiento, como para el restablecimiento y/o re-ubicación rural.

Finalmente, en lo que hace mención a la capacitación, se ha encontrado que los procesos en cascada funciona siempre en cuando exista un claro modelo concep-

tual y metodológico, y además un conjunto de materiales para trabajar. En caso contrario, es mejor diseñar un esquema de capacitación directa por parte de expertos a profesionales de ONG o instituciones educativas (colegios y universidades) para dejar capacidad técnica instalada.

Desarrollo de alianzas con actores del Estado y la sociedad civil en el orden nacional, regional y local

Ya se dijo arriba que las alianzas con instituciones públicas y privadas han sido un factor determinante en el éxito y sostenibilidad de *Escuela de Puertas Abiertas*, más aún cuando éstas involucran a varias instituciones y son intersectoriales.

En primer lugar hay que nombrar al Ministerio de Educación Nacional como el aliado central y principal apoyo para avanzar en los procesos de atención a poblaciones en situación de desplazamiento y de innovación educativa en materiales adecuados a población asentadas en zonas urbano-marginales y afrodescendientes.

A su vez, gracias a la alianza con Plan Padrino-Presidencia de la República se han abierto 2.616 nuevos cupos⁵⁶ en jornadas regulares y se han implementado programas de alfabetización, cines comunitarios, campeonatos deportivos, concursos culturales (canto, danza, cuento, teatro, etc.).

Por su parte, las alianzas con los ministerios de Comunicaciones y Cultura han posibilitado la producción y sistematización de programas educativos radiales para la construcción de ciudadanía y paz.

Las Fundaciones Colombia Presente, Volvamos a la Gente, Colsubsidio y Observatorio de Paz han sido otros aliados y operadores importantes, respectivamente, en las cuatro principales líneas de acción de la estrategia: servicio social de instituciones de educación superior; educación formal en básica primaria, educación formal en básica secundaria y media y la prevención de la violencia intrafamiliar.

Además de estas alianzas en el orden nacional, la conformación de mesas de trabajo regionales ha sido todo un acierto por cuanto posibilita establecer un diálogo directo con los actores locales institucionales, conocer el punto de vista de las partes interesadas, consultar con ellas las propuestas y ajustarlas para que sean verdaderamente pertinentes.

A su vez, los comités técnicos regionales, locales y nacionales, han jugado un papel significativo en el desarrollo de los procesos de implementación y sostenibilidad de las estrategias como dinamizadores, monitores y orientadores.

Otros aliados que debemos mencionar y que han sido claves para la puesta en marcha de las propuestas de *Escuela de Puertas Abiertas* son las universidades públicas y privadas mediante la vinculación de pasantes universitarios a proyectos de desarrollo social. Gracias a ello se ha logrado que la estrategia sea eficiente en dos sentidos, desde una perspectiva costo-efectivo y desde las posibilidades de lograr calidad y sostenibilidad en el servicio.

Finalmente cabe anotar que las alianzas con el ICBF, las Cajas de Compensación y

⁵⁶ Dato a 2005, calculado a partir de los proyectos de infraestructura desarrollados entre Plan Padrino y OIM.

entidades privadas con misión filantrópica, han sido un componente importante de las ofertas educativas destinadas a niños, niñas y jóvenes en extrema vulnerabilidad al ofrecer minuta nutricional, lo cual a su vez fomenta su permanencia en el servicio.

Perspectivas

La ampliación de la estrategia de *Escuela de Puertas Abierta*, a otros municipios e instituciones, es deseable y posible. No obstante, debe hacerse de manera gradual. A pesar de los aciertos que ha mostrado, todavía es necesario evaluar su eficiencia y efectividad en un proceso de crecimiento paulatino.

En este orden de ideas, urge perfeccionar los sistemas de diagnóstico rápido participativo sobre las ofertas y demandas educativas en cada municipio y en cada zona y contar con un sistema de focalización y priorización de acuerdo a las condiciones específicas. A su vez, es necesario diseñar un sistema de monitoreo, evaluación y formulación de indicadores para obtener información sobre el resultado de cualquier intervención y contar con instrumentos a través de los cuales se pueda recoger información sobre indicadores de resultado de la intervención.

En lo que respecta a *nuevas líneas de intervención*, es claro que *Escuela de Puertas Abiertas* debe iniciar un proceso de reconocimiento y/o diseño de una estrategia educativa para atender a menores de cinco años porque hasta el momento la atención se ha limitado a infraestructura y dotaciones puntuales.

A su vez, vemos como prioritario diseñar o ajustar una propuesta pertinente y ágil

para para la enseñanza de la lectura y la escritura destinado tanto a niños, niñas, jóvenes y adultos en tanto hemos observado que sus limitaciones en este campo son grandes e interfieren en los procesos de adaptación al nuevo entorno, la integración con comunidades receptoras y la articulación con procesos laborales o de generación de ingresos.

De otra parte, pareciera una oportunidad promover la organización de minicadenas y cadenas productivas/comerciales a través del componente productivo (rural) y laboral (urbano).

Ya en lo que refiere a las *ofertas educativas que están en marcha*, conviene atender las siguientes recomendaciones:

- La dotación de materiales escolares y apoyo en minuta nutricional debe programarse para beneficiar tanto a niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, como receptores, prestando especial atención a las poblaciones afrocolombianas e indígenas, pues se ha visto que una dotación exclusiva para los primeros, entorpece el proceso de integración social.
- En los procesos de alfabetización de adultos y ancianos es importante vincular actividades de recuperación cultural o similares, en las cuales ellos se sientan útiles para que su motivación y compromiso con su entorno familiar y social se fortalezca.
- Resulta apremiante desarrollar una estrategia clara y explícita de articulación de las prácticas agropecuarias, los aprendizajes académicos, la productividad en el sector

rural y planes de desarrollo local en el sector rural, reconociendo particularidades de campesinos e indígenas.

- A su vez, sería conveniente en los procesos de capacitación de los docentes de instituciones rurales, incluir una línea en el proceso empresarial y en la metodología de nivelación pedagógica para población desplazada.
- Las estrategias educativas y/o de convivencia, deben involucrar a los grupos familiares de los beneficiarios para atender de manera puntual la promoción de la convivencia y la desarticulación de las prácticas violentas en la familia.
- Es necesario tomar medidas preventivas (nombramiento de celadores y/o comités responsables) para garantizar que la apertura de la institución para uso comunitario no provoque daños en instalaciones, materiales y equipos o saqueos por parte de los beneficiarios.
- Es importante continuar trabajando en la consecución de un marco legal que promueva la participación de estudiantes universitarios en proyectos articulados con planes de desarrollo local para generar condiciones de sostenibilidad.
- Para lograr la sostenibilidad de la propuesta, conviene trabajar por la reglamentación en las universidades –nacionales y regionales– de líneas de formación, investigación y extensión universitaria en lo que se refiere a educación en emergencia, de tal suerte que de manera permanente se ajusten las ofertas educativas para dar cabida a la atención a poblaciones en condiciones especiales.
- Ligado a lo anterior, es necesario reglamentar el servicio social universitario como condición para contar con equipos de tutores formados de manera permanente. Urge generar, también, sistemas ágiles y eficientes de contratación entre universidades y municipios, de tal manera que la prestación del servicio no tenga los trámites burocráticos que hacen imposible una atención en el tiempo requerido. Finalmente parece ser importante la reglamentación del banco de oferentes con controles de calidad y eficiencia, pero a la vez con mecanismos ágiles que faciliten a las universidades su vinculación efectiva en el desarrollo de este tipo de modalidades.

