

Las fundaciones empresariales y su inversión social para la paz : contribuciones al ODS 16 / María Claudia Romero Amaya y Óscar Iván Pérez Hoyos (editores) — Bogotá: Universidad Externado de Colombia. 2018. 392 páginas : ilustraciones, mapas, gráficos, fotos ; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 9789587729078

1. Fundaciones benéficas -- Aspectos sociales -- Colombia -- Estudios de caso 2. Responsabilidad social de los negocios -- Colombia -- Estudios de caso 3. Gestión empresarial -- Aspectos sociales -- Colombia -- Estudios de caso 4. Paz -- Aspectos sociales -- Colombia -- Estudios de caso 5. Economía rural -- Aspectos sociales -- Colombia -- Estudios de caso 6. Crédito -- Aspectos sociales -- Colombia -- Estudios de caso I. Romero Amaya, María Claudia, editora II. Pérez Hoyos, Óscar Iván, editor III. Universidad Externado de Colombia IV. Título

658.408

SCDD 21

Catalogación en la fuente — Universidad Externado de Colombia. Biblioteca. EPA.

Abril de 2018

ISBN 978-958-772-907-8

© 2018, MARÍA CLAUDIA ROMERO AMAYA Y ÓSCAR IVÁN PÉREZ HOYOS (EDITORES)

© 2018, UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Calle 12 n.º 1-17 Este, Bogotá

Teléfono (57 1) 342 0288

publicaciones@uexternado.edu.co

www.uexternado.edu.co

Primera edición: abril de 2018

Diseño de cubierta: Departamento de Publicaciones

Corrector de estilo: Luis Fernando García Núñez

Composición: Marco Robayo

Impresión y encuadernación: Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. - Xpress Kimpres

Tiraje: de 1 a 1.000 ejemplares

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

Prohibida la reproducción o cita impresa o electrónica total o parcial de esta obra, sin autorización expresa y por escrito del Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia. Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores.

CAPÍTULO III

ESTUDIO DE CASO: CONTRIBUCIÓN A LA PAZ POR PARTE
DEL PROGRAMA DE ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE
OPERADO POR LA FUNDACIÓN DIVIDENDO POR
COLOMBIA EN LA REGIÓN DE ANTIOQUIA, COLOMBIA

ELABORADO POR: DORIS LUCÍA CAMARGO VALCÁRCEL,
ESTUDIANTE DE LA MAESTRÍA EN RESPONSABILIDAD
SOCIAL Y SOSTENIBILIDAD.

DIRIGIDO POR: LINA MARÍA VALENCIA,
DOCENTE DE LA MAESTRÍA EN RESPONSABILIDAD
SOCIAL Y SOSTENIBILIDAD DE LA UNIVERSIDAD
EXTERNADO DE COLOMBIA

Se agradece, de manera especial, a Marcela Pardo, coordinadora de proyectos, y a Juan Carlos Bernal, director de proyectos, por el apoyo brindado a la investigadora durante la realización del estudio de caso.

INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, ABRIENDO CAMINOS HACIA EL FUTURO

La educación en Colombia, de acuerdo con la política de calidad expuesta por el Ministerio de Educación Nacional, (MEN, 2014) orienta las acciones del sistema de educación para que todos los estudiantes, independientemente de su raza, procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con la oportunidad de acceder a la educación formal, con la finalidad de adquirir y desarrollar conocimientos y valores necesarios para la vida cotidiana, la convivencia y la productividad a nivel social, así como para el desarrollo social y económico del país. Este estudio de caso permite al lector identificar la aplicación de la política nacional para la educación, en poblaciones en situación de vulnerabilidad y la implementación del modelo de educación inclusiva, mediante programas como el de aceleración del aprendizaje (MEN, 2014; Hurtado y Agudelo, 2014).

La problemática que motiva la puesta en marcha del Programa Aceleración del Aprendizaje (PAA), como un modelo educativo flexible, se enmarca en una serie de fenómenos sociales como el desplazamiento forzado, la violencia, la pobreza, los problemas socioeconómicos, y los entornos familiares disfuncionales y ausentes, que afectan el derecho a la educación que tienen los niños, niñas y adolescentes de Colombia (Constitución Política de Colombia, 1991). Dichos fenómenos conllevan a un estado conocido como extra edad que significa que los niños, niñas y adolescentes cursan sus estudios en edades mayores a las que deben comenzarlos, situación que los puede llevar a la deserción del sistema escolar. De acuerdo con lo anterior, se evidencia que el PAA tiene un elemento diferencial e incluyente, pues focaliza sus esfuerzos en la población en extra edad proveniente de entornos socioeconómicos en estado de vulnerabilidad (Castañeda, Convers y Galeano, 2004; MEN, 2010; MEN, 2012; Echeverry, 2015).

De acuerdo con el MEN (2011), es vital dar prioridad a la educación de las poblaciones vulnerables que han sido excluidas como consecuencia de fenómenos sociales; de manera tal que orienta las acciones de los actores del Estado al desarrollo de propuestas educativas, para que estas poblaciones se

vuelvan productivas, autónomas y fortalezcan las relaciones sociales. Lo que permite que la educación se convierta en un factor de desarrollo (Castañeda, Convers y Galeano, 2004; Echeverry, 2015).

Por su parte, la Unesco (2009), define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder frente a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión. La educación inclusiva está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados; en consecuencia, ha de considerarse la educación como práctica social indispensable, mediante la cual se atiende la diversidad, se favorece la apertura y la aceptación de valores, costumbres, hábitos y perspectivas de la realidad social (Barrero, Bohórquez y Mejía, 2012; Aguirre, 2014).

Del mismo modo, en el informe de la Unicef (2016) sobre el estado mundial de la infancia, se le da privilegio a la equidad bajo principios que permitan políticas, planificación e inversión pública. De acuerdo con este informe, los compendios refieren la difusión de información sobre quiénes y por qué resultan rezagados; la mejora de la integración con el fin de abordar las múltiples dimensiones de la privación; la promoción y el apoyo de la innovación para llegar a los niños más inaccesibles; el aumento de la inversión en programas que se centren en la equidad y el fomento de la participación de comunidades y ciudadanos de todo el mundo.

El presente estudio de caso favorece el reconocimiento de diferentes factores que convergen en el desarrollo de propuestas y programas de inclusión de la comunidad con características diferenciales, en cuanto facilita la observación del impacto del mismo en la comunidad. Del mismo modo, este tipo de estudios, aportan a la sociedad en general, en la medida en que son punto de partida para la identificación de programas implementados por el Estado, así como aquellos originados de la cooperación del sector privado en el desarrollo social, político y económico del país, que contribuyen, de manera significativa, en la construcción de la paz, la equidad y el avance sociocultural.

De otro lado, la academia se ve beneficiada por este tipo de estudios en la medida en que permite la documentación y caracterización de los programas sociales, las acciones de mejora y las futuras líneas de investigación, que permitan favorecer y enriquecer iniciativas similares, así como tener una mirada real de los proyectos de fortalecimiento educativo, sustentados en la

responsabilidad social empresarial del sector privado en Colombia y el trabajo de los proyectos sociales del Estado. En este caso, específicamente, el interés radica en indagar hasta dónde el Programa Aceleración del Aprendizaje, PAA, en Medellín y los municipios de su área metropolitana, operado por la Fundación Dividendo por Colombia, FDC, aporta de manera significativa a la prevención de la deserción escolar, y más aún si cumple su misión de ser un programa diferencial e inclusivo con una población por fuera del sistema escolar y con ello a la contribución de la paz en Colombia. Adicional a ello, la importancia del estudio de caso radica en establecer cómo el PAA operado por la FDC, favorece el retorno al sistema escolar de niños, niñas y adolescentes en estado de extra edad.

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de este estudio es documentar, analizar y establecer el impacto, los factores de éxito y las oportunidades de mejora del PAA operado por la FDC en las instituciones educativas de Medellín, y de algunos de los municipios de su área metropolitana, a partir del análisis de los aspectos fundamentales del PAA, la verificación de la flexibilidad del Programa, así como el factor de inclusión que permite a la población, en condición de vulnerabilidad, retornar al sistema escolar. De otro lado, identificar cuáles son las ventajas y desventajas de las alianzas públicas y privadas para la operación del programa en su desarrollo e implementación.

Desde esta perspectiva se plantean los siguientes objetivos específicos que permiten delimitar, de alguna manera, el alcance del estudio:

- i. Caracterizar el Programa de Aceleración del Aprendizaje operado en Medellín y los municipios de La Estrella, Itagüí y Bello;
- ii. Caracterizar las variables asociadas al constructo de paz en el territorio colombiano a través de la historia y su relación con los fenómenos que afectan el tema objeto del estudio;
- iii. Analizar las contribuciones que hace el Programa de Aceleración del Aprendizaje a la construcción de la paz;
- iv. Identificar los factores de éxito y las oportunidades de mejora del Programa de Aceleración del Aprendizaje;
- v. Proponer líneas de acción para la mejora del Programa.

En este sentido, tras el planteamiento de los objetivos, surge como pregunta de investigación: *¿el Programa Aceleración del Aprendizaje, operado por la Fundación Dividendo por Colombia en las Instituciones Educativas de Medellín y de algunos de los municipios de su área metropolitana, ha contribuido a la construcción de paz?*

En consecuencia, se realizó una descripción de la problemática, en la que, de acuerdo con Castañeda, Convers y Galeano (2004), avanzar hacia la inclusión es uno de los retos fundamentales del Estado colombiano, no solo para lograr la instauración de una democracia moderna e incluyente, sino también para el desarrollo económico, social y educativo en el que se potencien las habilidades y capacidades de los actores sociales. Al permitir el acceso a la educación de poblaciones en estado de vulnerabilidad, se logra el reconocimiento de la identidad nacional, la cohesión social y, por tanto, se contribuye a la construcción de la paz y la equidad.

La anterior situación fue evidenciada en la población proveniente de entornos de violencia que, por lo general, estaba conformada por familias con padres ausentes, carentes de un núcleo familiar sólido y con presencia de víctimas del desplazamiento forzado. De acuerdo con el MEN (2014), se presta gran atención a aquellas personas vulnerables, entre las que se incluye a aquellas en condición de desplazamiento forzado, en estado de extra edad, desertores constantes del sistema educativo, población rural dispersa, grupos étnicos, indígenas, afrocolombianos, gitanos, raizales, gente de las fronteras, iletrados en alto grado de vulnerabilidad, entre otros (Castañeda, Convers y Galeano, 2004; Alcaldía de Medellín, 2016).

Conforme con el MEN (2012; 2014) el PAA es un modelo de escolarización en educación formal que se imparte en un aula regular, por lo que los beneficiarios deben saber leer y escribir como requisito mínimo del mismo. Tras la implementación del PAA los estudiantes que cumplan con los objetivos establecidos se promueven al sexto grado y los demás son ubicados en un grado de primaria acorde con lo que se haya desempeñado (Romero, 2012; Echeverry, 2015).

1. METODOLOGÍA

1.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con Pérez Hoyos (2016), la metodología implementada para el presente estudio de caso fue de corte cualitativo, con un diseño de tipo descriptivo y que se rige a las siguientes características: *único*, en tanto se focalizó en el PAA, operado por la FDC, y se tomaron como referencia Medellín y tres municipios de su área metropolitana; *intrínseco*, porque se pretende entender cómo se desarrolla el PAA en el contexto escogido; y

holístico, pues de manera integral se analiza el desarrollo del programa a través de la FDC.

La recolección de los datos se logró a partir de las entrevistas semiestructuradas, realizadas a los grupos de interés del PAA en Medellín, y en tres municipios de su zona metropolitana. Las entrevistas se construyeron de forma diferencial para docentes, administrativos y alumnos de las instituciones visitadas, a través de cuestionarios con la finalidad de permitir a los entrevistados dar información de manera detallada y ampliada, y con ello la profundización necesaria para los fines del estudio. En la Tabla 14 se presenta la distribución de los ítems por instrumentos de acuerdo con el grupo de interés, así como las dimensiones de los instrumentos que permitieron reconocer las categorías emergentes de los discursos y el análisis posterior del caso.

TABLA 14.
ÍTEMS INSTRUMENTOS POR DIMENSIÓN

DIMENSIÓN	INSTRUMENTOS			
	S.E. MEDELLÍN	S.E. METROPOLI- TANA	GRUPO DE INTERÉS DOCENTES	GRUPO DE INTERÉS BENEFICIARIOS
Implementación del Programa	01-may.	1	01-mar.	01-feb.
Impacto del Programa	06-jul.	02-jul.	04-may.	03-abr.
Oportunidades de mejora	08-dic.	08-nov.	06-ago.	05-jun.

Fuente: Elaboración propia. Nota: Los instrumentos se encuentran en el apartado de apéndices.

De otro lado, siguiendo dichos lineamientos, se acudió a fuentes primarias de la FDC como informes, documentos, testimonios, fuentes secundarias de la Secretaría de Educación de Medellín, del municipio de Bello y de siete instituciones educativas en las cuales se desarrolla el Programa. De los datos recolectados, se establecieron las categorías emergentes de los discursos de los participantes, con la finalidad de reconocer los elementos fundamentales asociados al funcionamiento del PAA y el modo como opera la FDC, el Programa en la región objeto del estudio.

1.2. CATEGORÍAS EMERGENTES

A través de las cuales se estructuró el análisis de los resultados obtenidos, emanadas de los discursos y de las comunicaciones escritas de los participantes. En la Tabla 15 se organizaron las categorías emergentes por cada dimensión del PAA.

TABLA 15.
CATEGORÍAS EMERGENTES DE LOS DISCURSOS

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
Implementación del Programa	<ul style="list-style-type: none"> – Violencia y conflicto armado en Colombia. – Fenómeno de extra edad. – Educación flexible. – Educación inclusiva. – Repitencia y deserción.
Impacto del Programa	<ul style="list-style-type: none"> – Retornar a la enseñanza. – Contenido basado en valores. – Convivencia. – Construcción de paz. – Reconstrucción del tejido social. – Proyecto de vida y transformación.
Oportunidades de mejora	<ul style="list-style-type: none"> – Atención psicosocial. – Implicación del Estado.

Fuente: Elaboración propia.

El marco teórico se enriqueció con autores expertos en el tema de la educación, específicamente de modelos educativos flexibles, a los cuales pertenece el PAA, de la deserción escolar e investigadores del Programa Aceleración del Aprendizaje en el colegio Nacederos de Cali y en el departamento de Cundinamarca. Con el fin de comprender la trayectoria de la FDC como operadora del PAA, y de la ejecución del mismo en la región antioqueña, se elaboró una línea de tiempo, y se planeó la visita de campo teniendo en cuenta las diferentes personas a entrevistar, partícipes activos del PAA.

Cabe anotar que para este ejercicio se contó con el apoyo del personal de la FDC, tanto de la ciudad de Bogotá como de su seccional en Medellín. El trabajo de campo se realizó los días 10, 11 y 12 de agosto de 2016 en 7

instituciones educativas de Medellín y de los municipios de Bello, La Estrella e Itagüí, todos de su área metropolitana como se relaciona a continuación.

TABLA 16.
INSTITUCIONES VISITADAS DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO

INSTITUCIÓN EDUCATIVE	UBICACIÓN
El Bosque	Barrio El Bosque (Medellín)
Manuela Beltrán	Barrio Manrique Oriental (Medellín)
Guadalupe - Sede Graciela Jiménez	Barrio Manrique Guadalupe (Medellín)
San Juan Bautista de la Salle	Barrio Manrique la Salle (Medellín)
Álvaro Marín Velasco	Barrio Manrique (Medellín)
Bernardo Arango Macías	Municipio de la Estrella
Avelino Saldarriaga	Municipio de Itagüí

Fuente: Elaboración propia.

En total, se desarrollaron 13 entrevistas a docentes, rectores, personal administrativo de la Secretaría de Educación del municipio de Bello y 7 grupos focales en igual número de instituciones educativas. De igual manera, a la dirección de permanencia del Ministerio de Educación Nacional, MEN, a personal de la FDC, y de la Fundación Alere, FA, que es la operadora de la FDC en Antioquia.

2. FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA

2.1. ELEMENTOS HISTÓRICOS E INSTITUCIONALES

La Fundación Dividendo por Colombia, FDC, es una entidad sin ánimo de lucro creada en 1998 por iniciativa de líderes empresariales. Perteneció al denominado tercer sector de la economía, y es la representante en Colombia de la Red de Solidaridad Mundial (United Way Worldwide). De acuerdo con los modelos de responsabilidad social, la FDC, al operar programas educativos como el PAA, se puede concluir que su modalidad de inversión social es la filantropía ejercida a través de 177 empresas socias entre las que se encuentran: Grupo Sura, Dupont, Coca Cola, Davivienda, Compuredes, Dinámica, Citibank, Brigard & Castro, Procter & Gamble, Helm Bank, Copa Airlines, Sociedades Bolívar, Bancolombia, Deloitte & Touche, Pepsico, 3M,

Danisco, Protección, etc. Estas empresas hacen sus donaciones año a año tal y como registra el informe de sostenibilidad de la FDC (2015), en el cual se presentan no solo las entidades privadas sino también se registran 20.486 personas naturales donantes.

Su esencia programática es la educación enmarcada en la permanencia escolar y la calidad educativa a través de la operación de los programas del Ministerio de Educación Nacional denominados modelos flexibles (MEN, 2014), en los cuales se establecen los siguientes procesos de educación: (a) procesos básicos, (b) leer y escribir en la escuela, (c) aceleración del aprendizaje y (d) primera infancia (FDC, 2015).

La FDC cuenta con una estructura compuesta por una Asamblea que dicta los mandatos para hacer efectiva la misión y la visión, una junta directiva que vigila su cumplimiento, unos comités de apoyo a los proyectos y de enlace con empresas y donantes, 27 empleados directos, 4 personas por *outsourcing*, 3 por prestación de servicios, 103 operadores a nivel nacional y 6 convenios de colaboración, además de una dirección ejecutiva y una dirección regional. En la Tabla 4 se presentan los hitos más relevantes en el marco del desarrollo institucional de la FDC desde 1998, el año de su creación, hasta el último reporte registrado en 2016.

TABLA 17.

LÍNEA DE TIEMPO DE LA FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA

AÑO	HITO
1998	Nace la Fundación Dividendo por Colombia, representante de United Way Worldwide, con el fin de involucrar al sector privado en la restitución del derecho a la educación.
2002	Alianza público-privada con las secretarías de educación del departamento de Antioquia.
2003	Apertura de la oficina de la Fundación Dividendo por Colombia en la ciudad de Medellín para poder operar el Programa Aceleración del Aprendizaje.
2004	Inicio del programa de voluntariado corporativo con 411 voluntarios para donación de tiempo.
2006	Puesta en marcha de la oficina de la Regional del Valle del Cauca junto con 10 aulas de procesos básicos que beneficiaron a 250 estudiantes, y 15 aulas de Aceleración del Aprendizaje en beneficio de 375 estudiantes.
2008	10 años de existencia y reconocimientos del Ministerio de Educación Nacional, de la Alcaldía de Medellín y de la Secretaría Departamental de Antioquia por su aporte a la permanencia y retorno de los estudiantes al sistema escolar.

AÑO	HITO
2009	Reporte de 90.000 estudiantes beneficiados en las ciudades de Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla con la permanencia en el sistema escolar.
2012	Alianza con el ICBF para el desarrollo del programa de formación para educadoras de la primera infancia.
2015	Cambio sustancial del rol como operadora de programas educativos a aliada estratégica de las comunidades educativas. A través de convenios interadministrativos la Fundación Dividendo por Colombia y las autoridades educativas aúnan esfuerzos para la ejecución de los programas mediante aportes en dinero.

Fuente: Elaboración propia.

Hacer una línea de tiempo permite tener una aproximación a las modificaciones de tipo estructural y a la consolidación del modelo filantrópico identificado a la luz de las propuestas teóricas, en las que se considera este tipo de modalidades de operación (Pérez, 2016).

La Dirección Regional Antioquia, con su respectiva coordinación de proyectos, es la que dispone lo necesario para operar el programa objeto de este estudio de caso a través de alianzas con la Secretaría de Educación de Medellín, las secretarías de educación de su área metropolitana, la contratación de operadores, para esa zona, con experticia en procesos educativos para hacer la formación, capacitación, seguimiento y recomendaciones a los docentes, que le permite a la FDC conocer las alertas y las lecciones aprendidas del Programa.

De acuerdo con la FDC (2015) a nivel institucional la disposición de la FDC propone como misión: garantizar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida sin discriminación ni retrasos, generando un modelo escalable de laboratorios educativos para los tres ciclos de aprendizaje: primera infancia, básica y bachillerato; y como visión: ser reconocida como la red preferida de impacto colectivo en Colombia.

La FDC planteó en su informe de sostenibilidad del 2015 un cambio sustancial del rol como operadora de programas educativos a aliada estratégica de las comunidades educativas, situación que fue reconocida en materia del trabajo de campo realizado con la comunidad académica. De otro lado, en el reporte de sostenibilidad del 2016, se menciona que en junio la FDC, suscribió el primer convenio de cofinanciación con el sector público, por un valor de \$1.200´000.000, con la Secretaría de Educación de Medellín, de los cuales \$200´000.000 fueron aporte de esta entidad oficial, constituyendo una alianza público-privada con recursos públicos.

La FDC opera el PAA de acuerdo con los lineamientos del MEN (2014), los cuales se ajustan a las necesidades sociales y económicas de las regiones. Al respecto Castañeda, Convers y Galeano (2004) indican que las regiones golpeadas por el fenómeno de la violencia, el conflicto y el desplazamiento interno han dinamizado nuevas formas de pobreza, y la fragmentación de la sociedad, generando cambios en la estructura social. Así, la configuración de nuevas estructuras sociales caracterizadas por elevados niveles de pobreza, aumentan la inequidad, el desempleo y múltiples expresiones de segregación y discriminación. En seguida, se realiza una descripción del contexto socioeconómico en el que vive la población objeto de análisis del estudio.

2.2. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DE MEDELLÍN, LA ESTRELLA, ITAGÜÍ Y BELLO

La educación y el conflicto armado, al igual que los fenómenos sociales derivados del mismo, han ido interrelacionándose simultáneamente a través del tiempo, el último ha afectado, de manera constante y significativa, el desarrollo normal de los niños, niñas y adolescentes dentro de las aulas, en el acceso a ellas, en la incursión y el mantenimiento dentro del sistema educativo en las edades correspondientes al ciclo normal de vida (Aguirre, 2014). De acuerdo con lo anterior, y a los intereses de este estudio, históricamente la región de Antioquia, ha sido golpeada por el fenómeno de la violencia, los carteles del narcotráfico, el desplazamiento y el conflicto armado (Posada, *et al.*, 2009).

La ciudad está distribuida político-administrativamente en 16 comunas: Popular, Santa Cruz, Manrique, Aranjuez, Castilla, Doce de Octubre, Robledo, Villa Hermosa, Buenos Aires, La Candelaria, Laureles-Estadio, La América, San Javier, El Poblado, Guayabal y Belén y cinco corregimientos: Palmitas, San Cristóbal, AltaVista, San Antonio de Prado y Santa Elena (Dane, 2015). De acuerdo con el Dane (2015) en el período 2012-2015 el primer rubro de inversión pública en la ciudad de Medellín fue la educación con un 27.4 por ciento de inversión promedio anual, en consecuencia, se invirtieron \$4.046.072 millones de pesos.

El testimonio y la documentación proveniente de la Fundación Alere (FA), operador a través del cual la FDC implementa el PAA en Antioquia, arrojaron información sobre el Departamento a corte de 2015 en la cual se reportan 3.322 estudiantes en el PAA, de los cuales 2.010 pertenecen a institu-

ciones educativas de Medellín, 199 a instituciones educativas en el municipio de Itagüí, 50 en la Estrella y 177 en el municipio de Bello (Camargo, 2016).

Según registros del gobierno nacional, para el 2008 existían en Colombia, 2.414.269 personas en situación de desplazamiento forzado, de las cuales el 35.65 por ciento son niños, niñas y adolescentes entre los 0 y los 17 años de edad (Acevedo y Restrepo, 2012). Conforme lo reportado por el MEN, únicamente 114.044 niños y niñas que viven en situación de desplazamiento forzado están inscritos en el sistema educativo, lo que, comparando cifras, muestra que el 74.5% de los niños y niñas desplazados no tiene acceso a la educación (Acevedo y Restrepo, 2012).

FOTO 10.

UBICACIÓN DE MEDELLÍN Y SU ÁREA METROPOLITANA



Fuente: Tomada de Google Maps²⁰

20 <https://www.google.com.co/maps/place/Medell%C3%ADn,+Antioquia/@6.2686594,-75.7364788,56542m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1sox8e4428ef4e52dddb:ox722fd6c39270ac72!8m2!3d6.244203!4d-75.5812119>

La región de Antioquia se ha caracterizado por ser uno de los epicentros de la violencia, el narcotráfico y el conflicto armado y el crecimiento acelerado de la población a causa del desplazamiento. Esto ha generado que cientos de niños, niñas y adolescentes se encuentren en estado de vulnerabilidad social y económica. La experiencia del trabajo de campo permitió identificar un contexto socioeconómico vulnerable, sometido a dinámicas sociales aisladas de la atención del Estado colombiano.

Desde esta perspectiva, se reconoce, tanto por los actores del programa PAA en la dimensión estudiantil y técnico-administrativa, como por los operadores del PAA de la FDC, la existencia de estados de negligencia social, la carencia de recursos económicos y el difícil acceso a los sistemas de educación y de formación cultural. El imaginario social de estos actores no dista bastante de la realidad social a la que se enfrentan los niños, niñas y adolescentes que acceden al PAA, en el que se identifica una batalla entre el sistema de educación y el entorno que los rodea.

El PAA fue adoptado por Colombia a partir de un modelo brasilero y bajo la administración del sistema de educación nacional (MEN, 2012). Las políticas y los estudios sobre desigualdad en el contexto de la educación, han mostrado factores diferenciales asociados a problemas de índole social, tales como el conflicto armado y la pobreza, que mantienen una relación cercana con la violencia. No obstante, este tipo de estudios favorecen la identificación de las necesidades sociales, que han permitido la adaptación de modelos educativos flexibles, que responden a los requerimientos de la comunidad y contribuyen a la construcción de la paz.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA Y LOS EFECTOS SOCIALES DERIVADOS DEL MISMO

Según Galtung (2008), partimos con la constatación de que los conflictos aparecen como una constante en la historia de la humanidad. Son como, afirmará este autor, inherentes a todos los sistemas vivos en cuanto portadores de objetivos (p. 61).

Por su parte, Ardila (2008) dice que entre las causas del conflicto en Colombia, sobre todo el conflicto armado, está la marginación social, la falta de oportunidades y de posibilidades de ascenso social, el aislamiento

de regiones, la ausencia de Estado, entre otros. De igual manera, Castañeda, Convers y Galeano (2004) postulan que: “El desplazamiento interno forzado, generado por el conflicto armado interno vivido en Colombia desde hace más de cincuenta años y que se ha venido agudizando en la última década, se constituye en una de las nuevas formas de pobreza” (p.15).

Más allá del ámbito político, el conflicto armado interno en Colombia ha sido un causante de la desintegración de las familias, entendiendo el conflicto como una situación en la cual el actor se encuentra en oposición consciente con otro actor; de esta manera, al argumentar que es un factor de desintegración en familias, es posible plasmar que la violencia es un fenómeno evitable para la autorrealización como ser humano, pues hace daño a alguien directamente, conlleva a la lucha por el poder territorial, económico y militar, deja a miles de personas en situación de desplazamiento comprometiendo las dimensiones de bienestar de los hogares, incluyendo pérdidas más trascendentales a lo material, involucrando derechos humanos fundamentales y limitando su desarrollo personal y social (Segura, 2010).

De acuerdo con lo anterior, Castañeda, Convers y Galeano (2004) postulan que una de las peores consecuencias del conflicto armado interno colombiano, es el desplazamiento forzado, que tiene como consecuencia la exclusión de niños, niñas y adolescentes del sistema de educación. En respuesta a ello, y a otros fenómenos sociales como la desigualdad, la pobreza y el desempleo, en Colombia se diseñan programas de inclusión basados en modelos exitosos en otros lugares del mundo con la finalidad de mitigar el impacto de los fenómenos asociados al conflicto. Desde esta perspectiva, nace la propuesta de modelos educativos flexibles, que permiten a la población en condición de vulnerabilidad acceder al sistema educativo y aumentar los niveles de educación, promover la inclusión y aportar a la construcción de la paz.

3.2. MODELOS FLEXIBLES DE EDUCACIÓN

Para aproximarse al concepto de modelo educativo, es necesario comenzar por comprender el concepto de modelo y pedagogía. Carvajal (2013, p. 48) plantea que: “El término pedagogía refiere a innumerables acepciones y concepciones. Así, se le considera desde un espacio reflexivo acerca de la Educación y el ser humano, mediado por saberes teóricos, prácticos y filosóficos”. En consecuencia, este debe ser comprendido como un diálogo

con su práctica pedagógica, así como una disciplina científica que procura la transformación intelectual de los individuos y de su estructura de conciencia. De otro lado, el modelo es comprendido como una expresión, de principios y lineamientos que orientan el quehacer en el accionar educativo (Universidad de Costa Rica, 2012).

De acuerdo con Carvajal (2013), el concepto de modelo adquiere mayor relevancia en la actividad y el pensamiento científico y varios enfoques que se han empleado para entender este. Se impulsa la inteligibilidad y la comprensión de los fenómenos, pues proporciona canales de conexión de forma que se tenga un espacio para explicaciones posibles. Partiendo de dicho principio, de acuerdo con el MEN (2014, p. 2), los modelos de educación flexible “Son estrategias de política para atender con educación formal de calidad, pertinencia y equidad, a poblaciones diversas o que se encuentran en situación de desplazamiento, extra edad escolar, o en general en condiciones de alta vulnerabilidad”.

Según la Unesco (2009) los modelos flexibles de educación se diseñan con la finalidad de permitir la inclusión de las personas afectadas por estos fenómenos a la educación formal. Los modelos educativos flexibles son aquellos que permiten adaptar metodologías de enseñanza a población vulnerable en diferentes escenarios de vida, en cumplimiento del mandato constitucional del derecho a la educación y a su vez como una oportunidad de esa población para educarse (Constitución Política de Colombia, 1991; Gómez, 1997; Colbert de Arboleda, 2006; Gómez y Meléndez, 2008; Aguirre, 2014). Dentro de estos modelos se desarrollan los siguientes programas: aceleración del aprendizaje, escuela nueva, posprimaria, tele secundaria, servicio de educación rural, programa de educación continuada, sistema de aprendizaje tutorial y propuestas educativas y de alfabetización para jóvenes y adultos (Osorio y Pereira, 2011; Avendaño, 2013; MEN, 2014).

Conforme con el MEN (2014), estos modelos se caracterizan por contar con una propuesta conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen. También cuenta con procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento definidos, además de materiales didácticos que guardan relación con las posturas teóricas que las orientan (Barrero, Bohórquez y Mejía, 2012; Echeverry, 2015). La población a la cual se dirigen estos modelos educativos llamados flexibles, entre los que se cuenta el PAA es población vulnerable (MEN, 2014). Por su parte Villalobos y

Castelán (2016) proponen que los programas se fundamentan en un modelo educativo que da una mejor comprensión acerca de la esencia, la filosofía y la razón de ser de la educación inclusiva, contemplando variables como la extra edad, deserción, convivencia, repitencia y resiliencia.

3.2.1. LA EXTRA EDAD Y LA DESERCIÓN ESCOLAR COMO FENÓMENO DE LOS MODELOS DE EDUCACIÓN FLEXIBLE

El MEN (2012) establece que la extra edad es un factor importante de la deserción escolar, y es descrita por este Ministerio como el desfase entre la edad y el grado, que ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más por encima de la edad promedio esperada para cursar un determinado grado. Partiendo del principio expresado en la Ley General de Educación, en la que se ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado preescolar obligatorio [transición] lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad, ha de entenderse como fenómeno de extra edad todo, niño, niña o adolescente que se encuentre fuera del rango estimado para su edad y el nivel de formación educativa.

De acuerdo con Ruiz y Pachano (2006, p. 35) la extra edad escolar es una situación que coloca al niño/a o adolescente fuera de la edad reglamentaria para cursar un grado o nivel determinado dentro del sistema educativo. “La situación de extraedad escolar aparece asociada a aspectos básicos dentro del sistema educativo, tales como: el ingreso tardío al sistema educativo, considerado deficiente para América Latina según el Banco Mundial”.

De allí se deduce cómo este fenómeno de extra edad se traduce en una situación anormal que no compagina con las normas establecidas en la escuela y que lo único que refleja, sino se trabaja a tiempo, es la exclusión escolar de manera permanente y constante, y los fenómenos de deserción escolar (Castañeda, Convers y Galeano, 2004).

Según Echeverry (2015) la deserción se entiende como el abandono del sistema educativo por parte de los alumnos, provocado por una combinación de factores que se generan, tanto en la escuela como en contextos de tipo social, familiar e individual. Según Martínez y Ortega (2010) la deserción escolar se da cuando los individuos que habiendo asistido a la escuela el año anterior, en el año actual o corriente no lo están haciendo, sin tomar en cuenta a aquellos que han dejado de asistir por diversos motivos, como

cumplir el ciclo secundario y encontrarse estudiando el bachillerato o una carrera técnica, caer en enfermedad, sufrir un accidente o prestar el servicio militar y decidir no regresar a la escuela.

De otro lado, los modelos de educación flexible responden a necesidades de la población, asociadas al conflicto interno dentro de los sistemas sociales. Desde esta perspectiva, es necesario comprender los factores que construyen de convivencia en el contexto escolar de población con características de vulnerabilidad.

3.2.2. CONVIVENCIA EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FLEXIBLE

Echeverry (2015) plantea que se encuentra otro constructo asociado a los modelos de educación flexible: la convivencia. Es un factor que está presente en los contenidos y dinámica de los programas de educación flexible, por tanto, es uno de los pilares en que se sustenta su desarrollo al hacer que los estudiantes provenientes de entornos disfuncionales, se interrelacionen según las reglas del trabajo en equipo y del respeto por el derecho del otro (Barrero, Bohórquez y Mejía, 2012).

Existen estudios que describen las acciones e implementación del PAA y el éxito del factor de convivencia en el desarrollo del Programa. De acuerdo con Barrero, Bohórquez y Mejía (2012) la convivencia es la potencialidad que tienen las personas para vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. Romero (2012), en una investigación realizada en la ciudad de Cali, al sur occidente del país, encontró que los estudiantes del Colegio Nacederos, en su mayoría manifiestan que desde el Programa fue posible hacer grandes transformaciones en la convivencia que les ayudó en su proceso académico.

Se amplía la mirada del constructo de convivencia y la cultura escolar, esta última entendida como los conocimientos socialmente compartidos y transmitidos sobre lo que es y lo que debería ser, que se transmiten de manera involuntaria e implícita, y se simbolizan a través de actos y productos (Colbert de Arboleda, 2006).

De acuerdo con el MEN (2009), aunque no existe una regulación específica sobre el trabajo interinstitucional, es decir, la forma en la que se apoyan las secretarías de educación con otras instituciones del Estado, es importante establecer alianzas de trabajo para maximizar recursos y crear sinergias que

favorezcan la educación de calidad, la equidad y la inclusión, por ejemplo, alianzas que,

Faciliten la inclusión de poblaciones en situación de vulnerabilidad, establezcan programas de atención integral a la primera infancia, generen programas de formación en convivencia y competencias ciudadanas y, en general, complementen los recursos y esfuerzos que se realizan desde los establecimientos educativos para garantizar el acceso y la calidad educativa (MEN, 2009, p. 31).

Se pronuncia el MEN (2009) acerca de la necesidad de comprender que el ambiente en que se desarrolla el trabajo en cada establecimiento educativo es cambiante y dinámico, situación que es evaluada por las secretarías de educación y que tiene como finalidad ofrecer apoyo y orientaciones oportunas y pertinentes, que fortalezcan la gestión educativa.

3.2.3. OTROS FENÓMENOS ASOCIADOS A LOS MODELOS DE EDUCACIÓN FLEXIBLE, COMO LA REPITENCIA Y LA RESILIENCIA

La repitencia está referida al atraso que el estudiante registra frente al ciclo escolar establecido (MEN, 2012), al igual que la deserción, es considerada una amenaza para la permanencia del niño en el sistema escolar. Obedece a factores como la atomización en la oferta que significa que las instituciones educativas no ofrecen el ciclo completo, obligando a los niños a cambiar de institución al término de cada ciclo escolar y a tener que adaptarse a modelos educativos diferentes. De igual manera, las dificultades socio-económicas; la falta de motivación de los niños para permanecer en las instituciones al no encontrar intereses afines entre lo que reciben y lo que esperan en cuanto a contenidos y a su propio contexto, y las restricciones en la disponibilidad de cupos disponibles (MEN, 2003; Villalobos y Castelán, 2016; Ruiz y Pachano, 2006).

No obstante, el fenómeno de la deserción y la repitencia escolar, surge en los actores sociales la resiliencia, que se entiende como la capacidad de las personas para avanzar en la normalidad y en la cotidianidad, a pesar de vivir en contextos difíciles o haber tenido experiencias que malograron momentos de su vida de manera negativa (Villalobos y Castelán, 2016).

3.3. CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

Para el Ministerio de Educación Nacional la educación para la paz y la convivencia en el ámbito escolar constituye una prioridad para el Estado colombiano, en la medida en que el contexto escolar es contemplado como un escenario para la construcción y formación de ciudadanos que puedan ejercer la democracia, favorecer el respeto de los derechos humanos y relacionarse entre sí de manera constructiva. Conforme al MEN (2014) la violencia en el contexto colombiano, sin duda, es una de las principales causas de muerte, de lesiones físicas y psicológicas que afectan la integridad de las personas. Desde esta perspectiva, lograr la paz y la convivencia pacífica recae en mayor proporción de responsabilidad en la escuela. En este sentido, es necesario educar con la finalidad de cualificar las relaciones sociales y humanas (MEN, 2009). Así las cosas, “La paz por medios pacíficos tiene que ser afrontada con mucha racionalidad y profundo respeto por el hombre y sus necesidades básicas: bienestar, libertad, identidad y sobrevivencia” (Galtung, 2008, p. 65).

Cabe anotar que el gobierno colombiano, junto con el Ministerio de Educación, firmaron el decreto que reglamenta la Ley 1732 de 2014, relacionado con la implementación de la Cátedra de la Paz, en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado. El decreto establece que todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio la materia independiente de esta cátedra antes del 31 de diciembre del 2015,

Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia; esta asignatura será de carácter obligatorio, para corresponder al mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional de 1991 (Ley 1732 de 2014, p. 1).

En consecuencia, esta ley permite aumentar la probabilidad de contextos de paz y de convivencia en la comunidad en general, cuyos contenidos si no idénticos, por lo menos son similares a los elementos del Programa Aceleración del Aprendizaje, adelantándonos a concluir que de tiempo atrás, desde que se implementó el PAA, de manera intrínseca predica los constructos de la Cátedra de la Paz.

3.3.1. CONTRIBUCIONES DEL PAA DESDE LA RESILIENCIA A LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

Dado que Colombia atraviesa por un momento histórico con respecto al cese del conflicto armado interno, más que nunca es relevante desarrollar programas de intervención psicosocial que implementen acciones para la reparación de derechos, que generen confianza en las víctimas, que aborden temas como proyecto de vida, resiliencia, reconciliación entre otros y que unifique programas de impacto para una verdadera reconstrucción que, sin duda, puede ser abordado desde el contexto de la educación (Aya y Laverde, 2016).

Debido a la gran cantidad y diversidad de propuestas, programas y diseños, se hace necesario establecer un núcleo común de reconstrucción social; tener en cuenta las problemáticas de las comunidades haciendo partícipe a la población que también ha sido víctima, lo que implica tener en cuenta su estilo de vida, de pueblo y de cultura, con el fin de que los programas tengan un verdadero impacto y trasciendan en el tiempo. Para tal fin, no solo es importante que se tenga un buen soporte teórico, conceptual y metodológico sino que se conozca la verdadera problemática y población a intervenir, y a su vez se identifiquen las competencias, habilidades y conocimiento que deben tener los profesionales que van a interceder, cuya finalidad es mejorar la calidad de vida, el bienestar y la sostenibilidad de la comunidad.

En la población del PAA de las instituciones educativas de Medellín y de los municipios visitados de su área metropolitana, confluyen todos los factores socioeconómicos que la hacen ser resiliente, y responder ante los retos que le impone su retorno al sistema escolar. De acuerdo con lo anterior Villalobos y Castelán (2016) postularon que la resiliencia en la educación es la capacidad de resistir, es el ejercicio de la fortaleza, como la entienden los franceses, *courage*, para afrontar todos los avatares de la vida personal, familiar, profesional y social. El término resiliente se ha adoptado en cierta forma en lugar de conceptos como invulnerable, invencible y resistente. La acepción de resiliente reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implícitos en el proceso.

Por su parte Becoña (2006) define la resiliencia como la capacidad de superar los eventos adversos, y tener un desarrollo exitoso a pesar de que las circunstancias sean muy adversas. En el campo de la educación el término implica, lo mismo que en física, una dinámica positiva, una capacidad de

volver hacia adelante (Villalobos y Castelán, 2016). Desde esta perspectiva, la resiliencia humana no se limita a resistir, sino que además permite la reconstrucción (Silas, 2008).

En educación, la resiliencia está concebida como un resorte moral, y se constituye en una cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir, que se supera a pesar de la adversidad. De hecho, existen investigaciones y testimonios que destacan el papel de la educación formal y de los maestros en la construcción de la resiliencia de alumnos procedentes de entornos desfavorecidos y en riesgo de exclusión social, por lo que no se desconoce que en la escuela reciben estudiantes que viven en entornos de pobreza y vulneración social (Uriarte, 2006; Acevedo y Restrepo, 2009; Ossa y Lagos, 2010).

Es importante reconocer, que el contexto sociocultural en el que se enmarca este estudio, se ve permeado por fenómenos sociales de gran impacto en el desarrollo individual, por tanto, contribuye significativamente a que los factores asociados a la deserción y la repitencia, presentes en este tipo de programas, compiten contra dichos acontecimientos en el día tras día (Villalobos y Castelán, 2016).

La implementación del programa PAA en la región de Antioquia ha despertado el interés de la comunidad educativa, a pesar de que los lineamientos de las políticas públicas estén direccionados primordialmente a los factores de calidad (MEN, 2012) y al cumplimiento de indicadores de cobertura (Echeverry, 2015). Los esfuerzos del cuerpo docente y los operadores del PAA, están centrados en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes que puedan hacer frente a las condiciones de vida que se les impone y al posible desarrollo de los mismos dentro de la sociedad colombiana.

4. PROGRAMA ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE (PAA)

La caracterización del PAA en la población de Medellín y los municipios visitados, se logró a través de la categorización de los discursos de las personas que participaron de la investigación (ver Tabla 15), los elementos que permitieron la sistematización se codificaron con la finalidad de dar voz a la experiencia relatada por docentes, personal administrativo y estudiantes del programa, y realizar un análisis de los resultados encontrados. En adelante, se presentará el análisis de los discursos de las diferentes poblaciones objetivo que permite la comprensión del PAA a través de las dimensiones de:

i. implementación del programa; ii. impacto del programa, y iii. oportunidades de mejora.

4.1. APUESTA PARA RECUPERAR LA ESPERANZA DE VIDA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

El PAA es una propuesta académica flexible, dirigida a la población vulnerable, que está por fuera del sistema escolar, y tiene como propósito que estas personas terminen su educación básica y culminen la secundaria (Echeverry, 2015). Para entender el objetivo que pretende el Programa, es necesario conocer las problemáticas que dieron origen al mismo. Así, en 1998 el Ministerio de Educación Nacional detectó factores sociales inherentes al conflicto interno de Colombia que afectaban la cobertura en el sistema escolar y que se relacionaban directamente con la alta deserción que afrontaba una población diversa y vulnerable, por desplazamiento forzado, por violencia o por estar en una edad diferente a la que se debe tener en el grado escolar que corresponde, que es lo que se denomina extra edad (Chávez y Falla, 2004).

El MEN vio la oportunidad de contar con una pedagogía diferente a la tradicionalmente impartida en las aulas, y en 1999 adaptó una metodología de enseñanza distinta, utilizada en Brasil, con la firme intención de que población vulnerable pudiera retornar al sistema escolar. Desde esta perspectiva, las razones y necesidades de desarrollar una experiencia así, partieron de la visión del Ministerio que identificó, en 1998, la repitencia y la deserción escolar como la problemática que requería pronta intervención.

De acuerdo con esto, las cifras revelaban que el 23% de los niños matriculados en educación básica primaria tenían una edad que no correspondía a la edad regular para el grado que estaba cursando, situación aún más crítica en las áreas rurales, en donde la extra edad llegaba al 35% o 40% (MEN, 2014). De otro lado, la Secretaría de Educación de Medellín postula que la tasa de extra edad en el sector oficial en el 2015, incluyendo instituciones oficiales y de cobertura contratada, se ubicó en 5.60%, siendo este el puntaje más bajo en los últimos 11 años (7.24%) y cuyo comportamiento entre 2010 y 2015 se ha mantenido relativamente estable (Alcaldía de Medellín, 2016, p. 2).

En consecuencia, de los datos estadísticos presentados por la Alcaldía de Medellín (2016), las cifras planteadas en este documento dan cuenta de los resultados que frente al factor de la extra edad tienen los modelos educativos flexibles. El análisis por niveles, permite identificar que el fenómeno

de extra edad en básica primaria ha disminuido 1.42 puntos, lo que refleja la implementación de modelos flexibles de aceleración del aprendizaje para la población de los grados en este nivel y los ubica en la secundaria para que terminen su ciclo de formación (Echeverry, 2015). El número de estudiantes en el grado de aceleración del aprendizaje ha aumentado 73.5% en los últimos cinco años, ubicándose en 3.806 personas para el último año en mención. Sin embargo, la tasa de extra edad en secundaria a 2015 frente a 2010 aumentó 1.81 puntos pese a que disminuyó entre 2014 y 2015 (Alcaldía de Medellín, 2016). Al tener en cuenta lo anterior, cabe resaltar que la deserción es el fenómeno que pretende contener el PAA, no obstante, se espera que la población desertora del sistema escolar vuelva y permanezca en él pese a las causas sociales y económicas que propiciaron su salida (Martínez y Ortega, 2010).

No obstante, es necesario reconocer que la educación flexible planteada por el MEN, también concibe los factores asociados al desarrollo de competencias sociales, afectivas y emocionales en los estudiantes que acceden al programa de PAA, las dinámicas de clase y las experiencias de los menores en el contexto escolar permiten el reconocimiento individual como actores de la sociedad, reconocer su historia como víctimas de diferentes condiciones sociales, que han vulnerado sus derechos y el desarrollo de competencias y capacidades para hacer frente a la vida permitiendo, además de lograr mayor cobertura, contribuir a la construcción de la paz y la igualdad (MEN, 2012).

4.2. ESTRATEGIAS PARA RETORNAR LA ESPERANZA A LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

El PAA en Colombia es un modelo educativo escolarizado flexible, adaptado al contexto colombiano en el 2000. Es necesario resaltar que Colombia es el segundo país de América Latina en implementarlo, partiendo de la experiencia exitosa de este programa, en el Brasil, en reducción de extra edad en educación básica primaria (López, 2010). El modelo educativo Aceleración del Aprendizaje surge en Brasil en 1995, como una iniciativa del MEN y el Centro de Enseñanza Tecnológica de Brasilia, con la finalidad de erradicar el fenómeno de la extra edad en las escuelas, del mismo modo, tratando de atacar problemas como la marcada repitencia y los altos índices de deserción escolar, además de servir como un medio para permitir el ingreso o rein-

greso al sistema educativo de niños, niñas y adolescentes que por diversas circunstancias se encontraban alejados del mismo (MEN, 2010).

De acuerdo con las estadísticas reveladas por el MEN (2010), dados sus excelentes resultados en la población brasilera, en 1998 el gobierno colombiano decidió implementarlo en el país.

Durante 1999 expertos del país lo tradujeron y adaptaron al contexto nacional. En el año 2000, se realizó una prueba piloto con población rural en extra edad de los departamentos de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda, Santander y a la población urbano-marginal en Bogotá (p. 7).

De otro lado, entre el 2000 y el 2009, el modelo había atendido en promedio a unos 113.000 estudiantes en total. En el 2010 el PAA, se había implementado en todo el territorio nacional y se había extendido a procesos similares en países como El Salvador (desde 1999), Venezuela (desde 2000) y República Dominicana (desde 2004). A partir de dicha implementación entre 2009 y comienzos de 2010, se avanzó en el proceso de cualificación del PAA en el marco de la política educativa de calidad del MEN; desde esta perspectiva se actualizan los módulos, teniendo en cuenta los referentes de calidad, entre los que se incluyen los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y orientaciones pedagógicas; así como la *Guía docente* y un *Manual operativo* en los que se presentan los fundamentos, los objetivos, la estructura del modelo educativo y se les ofrece a docentes y directivos docentes pautas para su adecuada implementación, funcionamiento y sostenibilidad (MEN, 2010). En este apartado se describe el PAA a través de varias estrategias con las cuales logra su objetivo: consolidar alianzas públicas y privadas, implementar la dinámica llamada “el paso a paso”, e impartir el contenido basado en valores, en el ser y los actores.

4.2.1. ALIANZAS PÚBLICO-PRIVADAS

Para su implementación se celebró un convenio con el Ministerio de Educación de Brasil y se hicieron alianzas público-privadas con la Federación Nacional de Cafeteros, con las secretarías de educación de Bogotá y Cundinamarca, con el Banco Mundial y con la Corporación de Educación (Corpoeducación), esta última se refiere a la organización de participación mixta y de carácter privado, sin ánimo de lucro, creada con el fin de mejorar la calidad de la educación que reciben los colombianos.

La alianza con el Banco Mundial y la Federación Nacional de Cafeteros apoyó el piloto del PAA en el 2000, enfocado en la población rural en extra edad de los departamentos de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda, Santander y población marginal en Bogotá (Camargo, 2016). Este fue el impulso para que el programa, mediante esta alianza, se extendiera a otros departamentos del país, como Atlántico, Cundinamarca, Nariño, Norte de Santander, Córdoba, Chocó, Valle del Cauca, Caldas, Risaralda, Quindío y Antioquia, este último objeto del presente estudio de caso, específicamente Medellín y su área metropolitana, por ser uno de los lugares en donde el PAA se extendió al inicio de la década del 2000. La participación del MEN se da a través de contratos y convenios con operadores para que ejecuten el modelo, como es el caso de la FDC.

La operación del Programa se realiza a través de entidades sin ánimo de lucro como fundaciones y organizaciones no gubernamentales (MEN, 2014). Para intereses de este estudio la FDC actúa como una de las operadoras a nivel nacional que a su vez se apoya en operadores del tercer sector de la economía como la Fundación Alere (FA) en el departamento de Antioquia, en sinergia con los rectores de las instituciones educativas y las secretarías de educación de ese departamento. Cabe resaltar que las dinámicas administrativas y contractuales de los operadores para la aplicación del Programa PAA dependen del criterio de la FDC, por lo que se usa a la FA como operadora en la región de Antioquia, Colombia. De acuerdo con María Helena Tamayo de la Secretaría de Educación del municipio de Bello, Antioquia:

La FA realiza la entrega del material, la capacitación en estrategias, hace la evaluación de los estudiantes, la implementación del modelo, el acompañamiento y visitas al aula. El Ministerio de Educación Nacional en alianza con la Fundación Dividendo implementa el programa aceleración del aprendizaje como un modelo traído de Brasil que comprende un *Manual operativo*, *Guía del estudiante* y *Guía del docente*, paquete de guías al estudiante, proceso de acompañamiento al docente, espacios físicos, refuerzo y fin de año, el inicial con enfoque diferencial y con los antiguos talleres de refuerzo (Camargo, 2016).

Este fragmento de discurso permite identificar la relación existente entre la FDC, a través de la FA y el MEN, respecto a la implementación del modelo educativo PAA, así como el imaginario que se configura en los actores internos frente a las alianzas público-privadas. De igual manera, este discurso se refuerza con los diferentes testimonios de los docentes entrevistados en las

vistas de campo. En contraste con el planteamiento del MEN (2010, p. 34), “Los talleres de capacitación permiten articular el componente teórico con la puesta en práctica de conocimientos”.

De acuerdo con esto los talleres de capacitación para los actores del PAA contemplan trabajos de grupo, sesiones dirigidas por un capacitador, estudio de casos que reflejen la situación de los estudiantes en extra edad y de los establecimientos educativos que los atienden, organización y ejecución de tareas similares a las que se adelantan durante la implementación en los establecimientos educativos, elaboración de planes de trabajo, presentación de actas e informes, entre otros.

A manera de ejemplo, una docente de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías manifestó: “La Fundación es la que apoya el programa, nos trae el material, la biblioteca, nos monitorea el avance del programa, nos hace los talleres a los docentes para saber cuáles son las mayores dificultades que tenemos” (Camargo, 2016a). De otro lado, Ospina manifiesta:

Dividendo por Colombia tiene buenas capacitaciones, los módulos que entrega tienen énfasis en convivencia, levantar la autoestima, en no dejarse arrastrar, tiene estrategias en proyectos de vida, la metodología es un método de aprendizaje integral enfocado en superar la básica primaria, aprender haciendo (Camargo, 2016b).

4.2.2. DINÁMICA: “EL PASO A PASO”

Es viable en este acápite recordar el concepto, la dinámica y el propósito que expresa el MEN (2014) respecto a los modelos educativos a los cuales pertenece el PAA: presenta un portafolio de modelos educativos creados con estrategias formales y semiformales, con intenciones de desarrollo de procesos secuenciales y no convencionales, con metodología flexible, lúdica y creativa, con orientaciones didácticas en los módulos desarrollados de acuerdo con cada modelo, en el que se diversifica el uso de recursos pedagógicos, se hace énfasis en la construcción y la ejecución de proyectos productivos, capacitando a los docentes y proyectándose hacia el compromiso comunitario todo con el fin de fortalecer el ingreso y la retención de la población estudiantil en el sistema educativo.

La dinámica del PAA se rige por un *Manual operativo* en el cual se encuentra la forma y contenido en que debe desarrollarse. Este *Manual* con las respectivas guías se les entrega a los docentes a través de los operadores FA y FDC y por las secretarías de educación. Este contiene tres capítulos que

van desde las generalidades del Programa, los antecedentes, el marco legal, definición del Programa, definición de extra edad, principales objetivos, características del docente de aceleración y las estrategias de formación del docente para la implementación del Programa (MEN, 2010). En cuanto al material con el cual se implementa el Programa, existe una canasta educativa que comprende módulos, bibliotecas, guías para el docente, juegos didácticos y de talleres en ciclos de conocimiento, de formación, de acompañamiento en las aulas y de lecciones aprendidas realizados a través de rutinas diarias que imparten los docentes a los estudiantes y que comienzan con lecturas y con lo que llaman desafíos, que se enfocan en el cálculo mental y la lectura (MEN, 2011). De acuerdo con ello, la dinámica del programa se desarrolla por momentos que son las rutinas diarias de los estudiantes y de los docentes así:

Según el MEN (2010) el modelo del PAA instaura una rutina diaria a través de situaciones puntuales: el primer momento del día se enmarca en el disfrute de la lectura desarrollada con estudiantes haciendo de este un ejercicio que favorezca el espacio de interacción, y genere interés y agrado en los estudiantes; el segundo momento es la revisión de las tareas como proyección de responsabilidades y compromisos adquiridos por los educandos; consecuentemente el tercer momento es socializar el desafío diario donde los alumnos adquieren nuevos conocimientos para proyectarse en los retos establecidos, el proyecto pedagógico y el subproyecto son los ejes perceptores para las actividades de cada día; en el cuarto momento se realiza una evaluación que permite evidenciar los conocimientos y procesos complementados durante la jornada; dándole una visión al docente de lo que debe reforzar o volver a explicar, para que realmente los estudiantes den un significado de lo que aprenden, aplicándolo al entorno y en su vida.

El desarrollo de estas rutinas en el aula de clase permite el avance de los estudiantes dentro del Programa, los niños, niñas y adolescentes, además de lograr desarrollar habilidades, conocimientos y potenciar sus capacidades, se desenvuelven en el marco de la interacción social, identifican roles dentro del grupo y se consigue, con ello, la configuración de estructuras sociales simples de cooperación entre los mismos estudiantes, roles como el capitán, el relator y el apadrinamiento, como algunos de los papeles asumidos por los estudiantes en el aula de clase, lo que responde a los componentes diferenciales de cada uno de los estudiantes. Conforme a esto una docente de la Institución Guadalupe, sede Graciela Jiménez, del Barrio Manrique dijo: “Hay niños y niñas con más competencias que otros, entonces se for-

man apadrinamientos, roles de capitán, relator y trabajo cooperativo...” (Camargo, 2016d).

La interacción social en los niños en materia del desarrollo integral es fundamental para el desarrollo de competencias interpersonales, para la construcción de su personalidad, la comprensión de sus emociones y el desarrollo social a lo largo de su vida. Ospina, refirió:

Dividendo por Colombia tiene buenas capacitaciones, los módulos que entrega tienen énfasis en convivencia, levantar la autoestima, en no dejarse arrastrar, tiene estrategias en proyectos de vida, la metodología es un método de aprendizaje integral enfocado en superar la básica primaria, aprender haciendo (Camargo, 2016b).

El desarrollo de actividades en el aula de clase y el apoyo por parte de la FA operadora de FDC, permiten que los estudiantes exploren el desarrollo de competencias dentro y fuera del aula de clase, las bibliotecas de las instituciones han sido dotadas por la operadora del PAA, con elementos que permiten a los estudiantes contar con material de apoyo para el desarrollo integral. De otro lado, se identificó que las FDC y FA favorecen la consecución de espacios de formación para los docentes, en los cuales se reciben capacitaciones que les permiten adquirir habilidades específicas para el manejo del aula inclusiva. No obstante, se identificó, en campo, que la dinámica del programa PAA, es determinada por la voluntad de los rectores de las instituciones educativas, quienes se juegan una lucha con los conceptos de calidad y cobertura del MEN.

En este sentido, cuando se le preguntó a una de las docentes de la institución educativa El Bosque, de Medellín, acerca del apoyo que recibe el Programa por parte de los rectores contestó: “Es total, o si no, ni ellos ni yo estaríamos acá, el programa (PAA) depende de la voluntad del rector de la institución una vez la propuesta la hace la Secretaría de Educación” (Camargo, 2016g).

De igual manera, la docente Ortiz del PAA de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías, del municipio La Estrella, afirmó: “Pues como docente lo que me ayuda es el apoyo del rector de la Institución que permite que exista el aula de aceleración” (Camargo, 2016a).

4.2.3. CONTENIDO “BASADO EN VALORES, EN EL SER”

El contenido del PAA se fundamenta en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes a quienes se les empodera como líderes de aula, con quienes

se trabaja de manera integral a través de actividades académicas que se realizan de manera lúdica y vivencial. De acuerdo con Echeverry (2015) el desarrollo de la autoestima constituye una condición básica para la estabilidad emocional, el equilibrio personal y, en última instancia, la salud mental del ser humano. En este orden de ideas, el PAA hace especial énfasis en el desarrollo de la autoestima, ya que se encuentra estrechamente ligada con la aceptación incondicional del individuo y con el ejercicio de sus aptitudes, teniendo en cuenta que ambas son fuentes de estímulo. De acuerdo con lo anterior, se evidenció que los estudiantes del PAA valoran estar en él, se sienten reconocidos y comprometidos con lo que les enseñan, y ven el aula en donde estudian como su espacio, que los respeta y considera como seres humanos valiosos.

Los docentes y las autoridades educativas identifican al Programa como una forma de enseñar con amor, y como la oportunidad para que los niños, niñas y adolescentes, a pesar de las complejidades de su entorno, puedan estar en el sistema escolar, ser valorados y respetados y con la esperanza de tener un proyecto de vida, así como a favorecer el desarrollo de la resiliencia no solo en el contexto escolar sino en diferentes situaciones de su vida cotidiana.

Ribeiro *et al.* (2010) menciona que durante el desarrollo del PAA se hace énfasis en fortalecer el sistema de valores en los participantes del proceso escolar como: la autoestima, la autonomía, el trabajo en equipo, el liderazgo y la solidaridad.

Los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas permitieron establecer que los estudiantes logran, con la implementación del programa, reconocer sus habilidades y potencialidades, adicional a ello el desarrollo de un aprendizaje significativo que les orienta a alcanzar el éxito y la nivelación del ciclo educativo de básica elemental. La experiencia de este estudio permitió identificar la filosofía y esencia del modelo educativo que ocupa estas páginas, que describe cómo se conlleva la coexistencia, el acuerdo y la tolerancia entre los estudiantes que ingresan a las aulas de aceleración del aprendizaje, del PAA en Medellín y su área metropolitana. Los discursos de los participantes demuestran el imaginario de los actores sociales involucrados en el programa y sus características diferenciales, sin desconocer como pilar que la convivencia y el respeto por el otro no son propios de su diario vivir y son resultados de la intervención social del programa (Echeverry, 2015; Romero, 2012).

El análisis de los resultados obtenidos da cuenta de que la percepción de los educadores de diferentes instituciones educativas no se diferencia, a pesar de la ubicación geográfica en la que se realiza la aplicación del PAA. Los relatos de las docentes indican que las dinámicas sociales, desarrolladas en el marco del Programa contribuyen a la tolerancia y a la aceptación de las diferencias individuales.

De acuerdo con el contexto histórico de la región de Antioquia, la ciudad de Medellín incluyendo su área metropolitana, son testigos en la actualidad de fenómenos de violencia interna, a puertas de las instituciones educativas. Por lo que, el favorecer la interacción de los niños, niñas y adolescentes en el marco del Programa ayuda a que las fronteras invisibles marcadas por los grupos armados, desaparezca en el aula de clase, propiciando un ambiente de convivencia que permita a los menores identificar alternativas al conflicto del que son víctimas y, en últimas, desarrollen sentido de pertenencia por el Programa y se sientan identificados con su proyecto de vida.

Testimonios rendidos tanto por estudiantes como por docentes dan cuenta de estos argumentos:

Un estudiante refirió: “Estar acá es bueno, divertido, se trabaja en equipo, se aprende cosas de la vida, no meterse a las drogas, seguir adelante y no atrás, aquí se trabaja por proyectos, desafíos y lecturas” (Camargo, 2016c).

De otro lado, otro estudiante refirió: “Me gusta estar aquí porque no me tratan con sobrenombre sino me dicen por mi nombre, quiero ser administrador de empresas y mecánico de carros” (Camargo, 2016h).

Docentes visitados de las instituciones educativas Bernardo Macías y Avelino Saldarriaga, al ser entrevistadas sobre su experiencia con el Programa Aceleración del Aprendizaje confirmaron la esencia y filosofía del mismo con su testimonio:

El día del partido, creí que no venían, estaba lleno el salón y les pregunté cómo les fue pensé que no iban a venir y contestaron: “Ay profe, mejor estar acá. Ese día fueron dos horas de actividad lúdica con ellos y dijeron profe, hoy es el día más maravilloso de la vida. Mire, la escuela es un refugio, es una burbuja simbólica que los protege” (Camargo, 2016d).

Por su parte Asprilla, otro docente, refirió:

Cuando los niños llegan vienen con la autoestima por debajo, y han venido de otros colegios en los que son líderes de malas causas, acá se maneja la seguridad para

que sean importantes. Se logró que se enamoraran del programa, hay inclusión en aceleración del aprendizaje, son estudiantes del Colegio Avelino Saldarriaga con orgullo, hay mucha demanda en este colegio por la visión de querer y valorar al estudiante (Camargo, 2016e).

Los docentes de las instituciones educativas visitadas en Medellín y en los municipios de su área metropolitana, se erigen en el respaldo y mejor referente de respeto, refugio y esperanza para la población estudiantil de niños, niñas y adolescentes resiliente, pese al entorno adverso a su desarrollo como seres humanos.

4.2.4. BENEFICIARIOS

Como se ha dicho a lo largo de este documento, el Programa Aceleración del Aprendizaje va dirigido a población vulnerable con el propósito que retorne al sistema escolar. La mayoría de los beneficiarios del PAA provienen de entornos vulnerables por las condiciones de pobreza, desplazamiento forzado, violencia intrafamiliar y ausencia de padres. En el departamento de Antioquia están registrados 582.772 estudiantes los cuales se distribuyen de la siguiente manera:

TABLA 18.
DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS SEGÚN LA EDAD ESCOLAR

EDAD ESCOLAR	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
Edad Regular	310.617	53,30%
Extra Edad	202.805	34,80%
Extra Edad 2	69.350	11,90%
Total	582.772	100,00%

Fuente: Tomado de Fundación Dividendo por Colombia (2015).

Lo que permite observar que la población vulnerable que accede al Programa es numéricamente importante para atenderla y darle el derecho a la educación constitucionalmente amparado a través del modelo educativo de aceleración del aprendizaje.

5. MODALIDAD DE INVERSIÓN SOCIAL Y EVALUACIÓN

En este apartado se señalan los impactos positivos del PAA tomados como muestra selectiva de siete instituciones educativas de Medellín y de tres municipios de su área metropolitana. Así mismo, el modelo de inversión social, teniendo en cuenta los autores en la materia y el *modus operandi* de la FDC.

5.1. CAMBIOS SOCIALES

5.1.1. RECUPERACIÓN DE LA AUTOESTIMA, DE LA DIGNIDAD Y DEL RESPETO

La modalidad pedagógica que caracteriza el PAA, en el caso específico de las instituciones educativas de Medellín, al igual que el Programa sustentado por el MEN a nivel nacional, está basado en los valores y en el ser, dichos lineamientos parecen impactar en el rendimiento académico de los estudiantes que están en el Programa y aportan a la labor de los docentes que dictan en las aulas de aceleración. Las categorías emergentes de los discursos de los estudiantes del PAA, permiten reconocer el desarrollo de la dignidad y el respeto como ejes centrales del desarrollo de valores, en consecuencia, el ser llamados por el nombre y no por sobrenombres, así como el ser reconocidos por la participación y por los resultados obtenidos en aula, el reconocimiento de otros, así como de las necesidades propias, favorece la interacción y el aprendizaje significativo de los valores en los estudiantes, y docentes del PAA. Algunos de los fragmentos del discurso que aportan a la comprensión y análisis de las categorías permiten centrar la atención en el desarrollo de competencias grupales en los estudiantes, que les ayudan a reconocer el trabajo en equipo como una oportunidad de cooperación y no de competencia.

Así mismo, se identificó que los estudiantes de las aulas de aceleración recuperan su dignidad y autoestima. Esto se observa en el comportamiento en el aula de clase y en las actitudes hacia los docentes. Reflejan compromiso, entusiasmo y seriedad en las rutinas del Programa, es como si de manera simultánea con la adquisición de los conocimientos, su ser se recompone y afloran los valores del niño cuyo entorno lo ha forzado a vivir con los problemas del adulto.

Esta afirmación se corrobora, en primer lugar, con los testimonios recogidos en los grupos focales de la Institución Educativa Avelino Salda-

rriaga, cuatro de los cuales, en concepto de la autora de este documento, son relevantes de reiterar. Se presentan a continuación fragmentos de los discursos de los estudiantes: “Me gusta estar aquí porque no me tratan con sobrenombre sino me dicen por mi nombre, quiero ser administrador de empresas y mecánico de carros” (Camargo, 2016i).

De otro lado, otro estudiante manifestó: “Me gusta porque la profe nos ayuda mucho, quiero ser veterinario” (Camargo, 2016h). Consecuentemente otro estudiante refirió: “Nos gusta estar acá para estudiar, leer, escribir, dibujar. Quiero ser doctor” (Camargo, 2016j). Por último, otro estudiante dijo:

A mí me gusta estar aquí con mis compañeros y la profesora, porque nos ayudamos y compartimos, casi no peleamos, y lo que más nos gusta son las evaluaciones de matemáticas y cuando jugamos en grupo nos ayudamos en las multiplicaciones y también la división, a mí me gusta en grupo (Camargo, 2016h).

5.1.2. TRANSFORMACIÓN POSITIVA Y PROYECCIÓN DE VIDA

A consecuencia del trabajo de los docentes en las aulas de PAA, se visualizaron los resultados del mismo, estableciéndose de acuerdo con los actores externos operadores del programa y por los actores de la Secretaría de Educación, que el fin último del Programa es recuperar en los niños, niñas y adolescentes, el componente motivacional, la confianza y el deseo por el aprendizaje, permitiéndoles dignificar su proyecto de vida, fortalecer sus habilidades sociales y su identidad dentro de la sociedad.

La dinámica de los grupos focales permitió visualizar el interés de los estudiantes de ser recordados por su compañerismo, solidaridad y alegría. Así mismo, les dejó expresar sus sueños acerca de su proyecto de vida, de tal manera que todos, sin excepción, manifestaron querer ser alguien, desde doctores, abogados, veterinarios, médicos forenses hasta futbolistas y policías. Se atrevieron a soñar con profesiones y actividades para ser reconocidos en la sociedad, la misma que los ha discriminado. Expresaron que si no fuera por el PAA no tendrían siquiera la oportunidad de soñar como lo hacían en ese momento, lo cual, da cuenta del impacto cualitativo del Programa a nivel social.

En este sentido, la directora de la Fundación Dividendo Seccional Antioquia, Marisol Vanegas, dijo:

El objetivo del Programa Aceleración del Aprendizaje es recuperar para los niños y niñas la motivación por aprender y la confianza en sí mismos y que los niños en situación de extra edad continúen en el sistema escolar, dignifica y legitima el proyecto de vida y las habilidades sociales. Dijo que se conversó con el secretario de educación de Medellín y en cifras se redujo en cuatro puntos porcentuales la tasa de extra edad en básica primaria (Camargo, 2016f).

No obstante, la violencia, el desplazamiento y la pobreza, entre otros fenómenos sociales que modifican la percepción de las personas frente a su rol dentro de la sociedad, la participación en programas de inclusión de este tipo, parecen favorecer la percepción positiva de los estudiantes, de un futuro con oportunidades de desarrollo e inclusión. Al respecto, vale mencionar que la sociedad colombiana se caracteriza por tener dinámicas sociales resilientes, que han permitido la reconstrucción del tejido social tras las oleadas de violencia y desplazamiento, los fenómenos sociales, políticos y económicos.

5.1.3 RECOMPOSICIÓN Y FORTALECIMIENTO DEL TEJIDO SOCIAL

El tejido social es entendido como el conjunto de acciones entre los diferentes actores sociales, que dan soporte al desarrollo emocional, cultural, físico y social de los individuos (Chávez y Falla, 2004). Fortalecer las competencias sociales, en los estudiantes del PAA, favorece indiscutiblemente la reconstrucción del tejido social, y aumenta la percepción positiva del rol individual en una sociedad.

De acuerdo con Romero (2012) la escuela debe estar en permanente reflexión sobre su papel en contextos de exclusión y pobreza; por tanto, es necesario que revise constantemente las estrategias pedagógicas y sociales que permitan la inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes. En consecuencia, la inclusión al sistema educativo es, en sí mismo, un resultado significativo, no obstante, la culminación de los estudios básica elemental, es un pilar que resulta bastante favorable, teniendo en cuenta las condiciones sociales y económicas de la población estudiantil que accede al PAA, así como del personal docente que está frente a las aulas inclusivas, que en su mayoría no están capacitados para asumir retos como el manejo emocional de las crisis emergentes de las dinámicas sociales de los estudiantes en condición de mayor vulneración.

Las observaciones de las entrevistas permitieron identificar que las dinámicas de aula, ayudan a que los estudiantes expresen sus dificultades de la vida cotidiana, y el PAA brinda un soporte a las necesidades individuales, permitiéndoles tener un lugar en la sociedad. Uno de los testimonios que ilustran esta afirmación es el de una de las docentes del Colegio Avelino Saldarriaga en el municipio de Itagüí: “En Itagüí se ha hecho seguimiento a los chicos de aceleración del aprendizaje, por ejemplo, de Aceleración del 2010 ya son enfermeras, lo han logrado” (Camargo, 2016e).

Dado que la población objetivo del Programa proviene de entornos difíciles relacionados con factores estresores de tipo psicosocial, su inserción a la sociedad constituye un gran reto para las diferentes organizaciones acompañantes y para los profesionales que han enfocado su atención en esta situación. En este sentido, los mismos docentes imploran porque se incluya un acompañamiento psicológico que facilite el fortalecimiento del tejido social a través de la superación de los traumas con que llega el estudiantado sujeto del PAA.

5.1.4 MODALIDAD DE INVERSIÓN SOCIAL

De la manera como la FDC opera el PAA, y de acuerdo con los modelos teóricos, la operación del programa por la Fundación se enmarca en un modelo filantrópico de responsabilidad social. Su alianza con el sector público para este caso el MEN y las secretarías de educación de Medellín y de su área metropolitana, a través de la cual se provee, de manera gratuita, todo el material, capacita y acompaña a los docentes, reafirma su actividad filantrópica proveniente de ser la representante en Colombia de una de las redes de solidaridad más grande del mundo y de la voluntad explícita de sus donantes.

Las fuentes primarias y secundarias en que se fundamentó esta investigación, en especial la herramienta del continuo organizacional, permitieron identificar que la actividad que ejerce la FDC como operador del PAA se alinea con el modelo de inversión social de la filantropía. Esta afirmación se sustenta en la presencia de tres elementos característicos del modelo filantrópico descrito (Pérez, 2016):

- a. Contribuye con una causa social a través de la entrega de recursos voluntarios de las empresas donantes de la FDC, que focalizan parte de su responsabilidad social en el sector de la educación.

b. La actividad que como operadora realiza la FDC no está alineada al *core* del negocio de las empresas aportantes cuyo objeto social diverso no corresponde al universo del sector educativo.

c. Contribuye con la reputación de las empresas, en la medida que la misión de la FDC está encausada a promover la responsabilidad social empresarial, mediante el desarrollo de programas educativos en alianza con el Estado, acordes con su propia estrategia de sostenibilidad.

De acuerdo con lo anterior, la investigadora española Curto Grau (2012) sobre filantropía dijo: “la actividad empresarial se sirve de los recursos presentes en el conjunto de la sociedad para producir productos y servicios de los cuales los consumidores obtienen un provecho”. Al mismo tiempo, los procesos de producción también pueden provocar consecuencias no deseadas, como puede ser, por ejemplo, la contaminación. Las empresas son cada vez más conscientes del deber social que tienen; en otras palabras, de su responsabilidad social (Pérez, 2016).

5.1.5. DE LA FILANTROPÍA EN ALIANZA PÚBLICA Y PRIVADA, A LA FILANTROPÍA CON ALIANZA PÚBLICA Y PRIVADA

Desde el 2015 la FDC sin apartarse del modelo de negocio de la filantropía, opera el programa en alianza con el sector público con aportes reales y efectivos tanto de la FDC como de las secretarías de educación en un 80% de parte de la Fundación y de un 20% del sector público. Así lo demuestra la firma del convenio en julio de 2016 entre la Alcaldía de Medellín y la FDC por valor de \$1.200'000.000, de los cuales el ente territorial aportó \$200'000.000. Esta nueva orientación se dio bajo el entendido del involucramiento más directo de los donantes al programa y de un mayor empoderamiento del sector público en su propio programa estatal sin la delegación total del rol de Estado al operador (Alcaldía de Medellín, 2016).

Lo anterior, coincide con las nuevas tendencias que se reconocen en el mundo de la filantropía empresarial puestas de presente por la tratadista española Curto Grau cuando afirma:

Existe una mayor implicación de los donantes en los programas o en las instituciones beneficiarias, a través de una mayor participación en el diseño de los proyectos y la evaluación de los resultados; y se observa una mayor y más regular colaboración

entre varios donantes que va unida, en ocasiones, a la interacción con gobiernos y entidades sin ánimo de lucro (Curto Grau, 2012).

Esta posición doctrinaria rescata el modelo filantrópico desarrollado por organizaciones como la FDC al definirlo como un acto de responsabilidad social, de otras doctrinas que consideran la filantropía como simple asistencialismo o acciones caritativas propias de religiones como el catolicismo.

TABLA 19.
CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO FILANTRÓPICO

PROYECTO FILANTRÓPICO	FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA
Síntesis: entrega de recursos voluntariamente para contribuir con una causa social.	La FDC se concentra en apoyar la inclusión de población vulnerable a la educación, en cumplimiento del mandato de las empresas aportantes.
Ejes de la sostenibilidad: social.	La estrategia social de la FDC está inmersa en su misión, visión y modelo RSE, centrado en operar los programas de los modelos educativos flexibles.
Relación del “core” del negocio: no está alineado.	El objeto social de las empresas aportantes de la FDC no es la educación.
Grupo de interés: externos	Los beneficiarios del Programa Aceleración del Aprendizaje son población vulnerable de Medellín y otros municipios del área metropolitana.
Impactos netos: positivos que contribuyen a la sociedad.	Recomposición y fortalecimiento del tejido social al mejorar la calidad de vida de los jóvenes, familias y comunidad.
Expectativas frente al retorno de la inversión: aumento de la reputación y contribución a causas sociales.	La FDC canaliza la RSE vía la ejecución de programas de educación incluyente y diferencial.

Fuente: Elaboración propia con base a Romero (2014)

Al analizar la visión y misión de la FDC es claro que junto con las empresas que realizan sus donaciones, el enfoque está en la solución de problemas sociales que para este estudio de caso son específicamente los asociados a la vulneración del derecho a la educación.

5.1.6. FILANTROPÍA EMPRESARIAL: TENDENCIAS ACTUALES

Tratadistas en la materia dicen que hoy en día, la filantropía empresarial se está expandiendo en todo el mundo. Que de la mano del proceso de globalización, empresas que operan a nivel mundial llevan consigo elementos de

esta cultura filantrópica. Varios grupos de empresarios y ONG comenzaron a entablar diálogos en distintas regiones tratando de promover lo que se ha dado en llamar alternativamente ‘Filantropía Empresarial’, ‘Compromiso Empresarial’, ‘Ciudadanía Empresarial’ o ‘Responsabilidad Social Empresarial’. Si bien estos términos distan de ser sinónimos, todos refieren a la necesidad de incluir al sector empresarial en la solución de los problemas sociales (Senderowitsch, 1999).

La investigadora Marta Curto Grau en su cátedra “*La filantropía: ¿un acto de responsabilidad social?*” concluye que hablar de responsabilidad social empresarial, RSE, no equivale a hablar solo de filantropía, pero la filantropía empresarial sí que puede considerarse un acto de responsabilidad social (Curto Grau, 2012).

6. LECCIONES DEL CASO

6.1. FACTORES DE ÉXITO

6.1.1. IDONEIDAD, EXPERIENCIA, EMPODERAMIENTO Y SENTIDO DE PERTENENCIA

El empoderamiento es definido como una serie de aspectos psicológicos y contextuales que abarcan la capacidad de las personas para facilitar la comprensión de los aspectos que permiten el proceso de gestión del desarrollo de grupos sociales que han enfrentado condiciones difíciles (Suset *et ál.*, 2010). En dicho discurso están presentes tres dimensiones: política, social y económica (Crespo *et ál.*, 2007). Desde esta perspectiva, la FDC moviliza los recursos aportados y donados, implementa las alianzas público-privadas y monitorea el desarrollo del Programa PAA, a través de operadores expertos como es el caso de la FA, la cual, por encomienda de la FDC, capacita, acompaña y forma a los docentes, quienes empoderan a los estudiantes del proceso de aprendizaje y desarrollo en el aula y, por ende, favorecen su independencia, la calidad de vida de los estudiantes y la de su familia como fin último. Así, se evidenció del testimonio recabado de la directora de la FDC Seccional Antioquia, Marisol Vanegas, quien describió las actividades que desarrolla la FDC en la implementación del PAA así:

Como resultado del trabajo de campo desarrollado en relación al acuerdo hecho por la FDC y el sector público, las inversiones en conjunto a través del convenio 80–20 (%) dan cuenta del siguiente conjunto de acciones:

- a. Visitas técnico-pedagógicas.
- b. Equipo interdisciplinario en la Secretaría de Educación, se cambia la dinámica.
- c. Grupos focales de aceleración del aprendizaje ej. Asesor pedagógico.
- d. Dotación de *kit* por estudiante: siete libros de material no fungible, biblioteca de aula y 100 títulos de literatura juvenil.
- e. Evaluación de las pruebas de entrada y salida como el de las pruebas Saber.
 2. Plataforma de inversión de alto impacto que ha significado que haya más alianzas público-privadas, entonces ahí entendieron el plan de desarrollo del Municipio (Camargo, 2016f).

Es viable evidenciar, que aun cuando las agendas y dinámica de las secretarías de educación en algunas oportunidades retardan el arranque del PAA, este avanza, por virtud de la alianza público-privada y el monitoreo de la FDC. Al respecto, vale la pena mencionar el nivel de empoderamiento de la FDC y la FA que, en la operación del programa a través de su operador en la región de Antioquia, es satisfactorio y reconocido por los actores internos el PAA, docentes y rectores. Corrobora lo anterior el testimonio del rector de una de las instituciones educativas cuando al preguntársele acerca de su opinión sobre el desempeño de la FDC manifestó: “Ojalá y Dividendo sea el que nombre los docentes...” (Camargo, 2016k).

6.1.2. LA DECISIÓN VOLUNTARIA DE LOS RECTORES

Cuando se analiza la dinámica del PAA, el rol de los rectores de las instituciones educativas en las cuales están las aulas de aceleración, constituye una garantía para que funcione el programa.

Esta afirmación tiene su sustento en el hecho de que, pese a la medición de indicadores que se le hace a estos directivos por el Ministerio de Educación Nacional, la comunidad académica refiere que los rectores se la juegan toda por esa población vulnerable que solo tiene esta oportunidad de proyecto de vida. Dicho así, por los rectores de los planteles educativos, en

consecuencia de lo anterior, uno de ellos, dijo: “Las instituciones educativas con un diploma de básica primaria compiten con lo que les ofrecen afuera a los niños: motos, bicicletas y plata” (Camargo, 2016k).

6.1.3. COMPROMISO, LIDERAZGO, DEDICACIÓN Y VOCACIÓN DE LOS DOCENTES

Los resultados obtenidos del trabajo de campo permitieron identificar que los actores centrales del PAA, además de ser los estudiantes en condición de vulnerabilidad, son también los docentes de las aulas inclusivas en las instituciones educativas. El rol del docente en dichas aulas, parece asemejarse al rol de un abanderado de la comunidad, que pide a gritos ser escuchado; ser docente en estas instituciones y enfrentarse diariamente con las problemáticas sociales a consecuencia de la violencia y conflicto interno, dan cuenta de su compromiso y sensibilidad social.

Los relatos de los educandos y del operador de la FA, muestran el componente de compromiso por la educación, la noción de liderazgo y dedicación por el futuro de la sociedad, tal y como lo describió el directivo de la operadora de la FDC en esa región: “Para ser docente de este programa se necesitan tripas” (Camargo, 2016l).

En consecuencia, una cosa lleva a la otra, la actitud del docente lleva al posicionamiento y reconocimiento del PAA en la comunidad educativa y en los entes territoriales que lo apoyan, y esto implica que niños, niñas y adolescentes en riesgo de deserción tengan la oportunidad de estar en el sistema educativo y terminen su ciclo escolar. Una docente del PAA de la Institución Educativa Manuela Beltrán del Barrio Manrique de Medellín dijo:

Mire, esto es de vocación por la población, es la única forma de superar el desnivel entre grado y edad en primaria a un grupo reducido, se trabaja con disciplina, con amor, se trabajan las fortalezas, y la estrategia del padrinazgo, sin olvidar que la meta es pasar a sexto (Camargo, 2016b).

6.1.4. MOTIVACIÓN PARA ASISTIR AL AULA

Así como el mérito de los docentes, es necesario resaltar el entusiasmo de los estudiantes de las aulas de aceleración, que pese a las condiciones adversas de su entorno social buscan las aulas de clase, porque allí encuentran un

espacio seguro y esperanzador, como si las barreras de la edad y las huellas dejadas por las dificultades en sus pocos años de vida no existieran, espacios caracterizados por la igualdad y el respeto, en donde se juega y se lee.

Los relatos encontrados en el trabajo de campo, dan cuenta una vez más del imaginario social de los niños, niñas y adolescentes, en el sentido que estar en las aulas de aceleración es disfrutar del derecho fundamental a la educación que les ha sido negado a la fuerza por vivir los problemas sociales y políticos del país. Así el PAA, parece contribuir al desarrollo individual y social de los jóvenes de esta región de Antioquia, tal y como lo muestra el testimonio de uno de los entrevistados cuando dijo:

Yo llegué acá por una señora que le dijo a mi mamá que me metiera a la institución El Bosque, que me metiera en aceleración del aprendizaje para recuperar todos los años que había perdido y que me quedaría más fácil para terminar primaria y recuperar más rápido, y añadió: me gusta porque trabajamos mucho, porque trabajamos en grupo y muchas cosas como trabajar en el módulo y tenemos pactos de aula para cumplirlos, leemos mucho, tenemos rutinas para cumplirlos a mí me gusta trabajar en grupo porque trabajamos todos y ninguno se queda que el otro compañero le diga qué escribir (Camargo, 2016m).

Los estudiantes de las aulas de aceleración recuperan su dignidad y autoestima; ello se observa en el comportamiento en el aula de clase y en las actitudes hacia los docentes. Una vez más los relatos de los estudiantes del Programa reflejan compromiso, entusiasmo y seriedad en las rutinas del Programa, es como si de manera simultánea con la adquisición de los conocimientos, su ser se recompone y afloran los valores del niño cuyo entorno lo ha forzado a vivir con los problemas del adulto. Un estudiante de 10 años de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle, manifestó:

A mí lo que más me gusta de aceleración es que todos son muy alegres, juguetones y también me gustan los libros, los desafíos, la asistencia y las rutinas y los registros y aprender a hacer mandalas y mucho sobre la matemática y de sociales y de doble línea y aprender a manejar el mapamundi y todos los mapas que existan en el mundo (Camargo, 2016n).

6.2. OPORTUNIDADES DE MEJORA

6.2.1. PROVISIONALIDAD DE LOS DOCENTES DESIGNADOS AL PAA

En las instituciones educativas visitadas en Medellín y en los municipios de La Estrella, Itagüí y Bello se observó como constante en las docentes del PAA su vinculación en provisionalidad. Al indagar en la fuente acerca de las causas de esta situación de interinidad, se vio la falta de prioridad y ausencia de voluntad política para darle estabilidad a los docentes para que continúen en el trabajo de aceleración del aprendizaje. En relación con esta dimensión, los resultados obtenidos en el trabajo de campo muestran categorías emergentes que representan las modalidades de contratación provisional, a pesar de que las políticas internas del MEN refieren modalidades de contratación indefinida.

Se identificó que las modalidades de elección de los docentes del PAA en la región dependen de las disposiciones del MEN, sin embargo, los que acceden al cargo de docente de aulas de aceleración por medio del concurso público de la Comisión Nacional del Servicio Civil, no cuentan con la capacitación para el manejo de población en condición de vulnerabilidad, máxime que tienen profesiones que no corresponden a las propias para la formación de niños, niñas y adolescentes en aulas de clase de aceleración. Es así como la selección de profesionales no discrimina la profesión del concursante, llegando a las aulas del PAA docentes sin capacitación previa en manejo de esta población, lo cual genera dificultades de índole administrativo, tanto para las rectorías de los planteles educativos como para las secretarías de educación territorial.

En consecuencia, las docentes del PAA que llevan varios años de servicio bajo la modalidad provisional salen del programa por falta de garantías y estabilidad, y son reemplazadas por educadores que llegan a las aulas de aceleración como resultado del concurso público realizado por la Comisión Nacional del Servicio Civil con las características anotadas.

Se encontró en este estudio de caso, que uno de los factores predominantes para la provisionalidad de los educandos, quienes completan hasta 14 años en ese estatus de vinculación, es la percepción de ausencia de coordinación y articulación entre las secretarías de educación de Medellín y las de su área metropolitana con el Ministerio de Educación Nacional, para designar a los docentes que enseñan en el PAA.

Esa aparente desarticulación entre las autoridades educativas del orden nacional y territorial se ilustra de la siguiente manera: la descentralización mediante las leyes de educación nacional, ordenó que las instituciones educativas sean responsabilidad de las secretarías de educación territoriales y no del MEN. Sin embargo, el MEN acude a operadores que llevan a cabo la ejecución del modelo, y dentro de sus lineamientos establece dar prioridad a la contratación de planta, y no a la provisionalidad.

Ahora bien, el mandato del MEN indica que las secretarías de educación de las entidades territoriales, tengan docentes de planta para el desarrollo de los modelos pedagógicos flexibles como el PAA, pero las secretarías de educación, por virtud de la Ley de Educación de 1994, son autónomas; y en concepto del MEN, no aplican dicha directriz en desarrollo de su autonomía, y como consecuencia de ello acuden a docentes disponibles en modalidad provisional. Este intercambio oficial de roles afecta, de manera significativa, la sostenibilidad del PAA y, sobre todo, a la población objetivo de este modelo educativo, en la medida que la incertidumbre y la eventual desvinculación de los docentes deja a la deriva a los niños, niñas y adolescentes que pretenden retornar al sistema escolar.

Recomendación. Las secretarías de educación, el MEN y la Comisión Nacional de Servicio Civil, CNSC, pueden revisar los sistemas de selección de los docentes del PAA, específicamente el nivel de capacitación requerido, y con ello se asegure el éxito del programa en la población objetivo. Esta recomendación surge como necesidad latente ante los resultados obtenidos, según los cuales, cada una de las autoridades educativas defiende su propio punto de vista, respecto de la vinculación de los docentes y, entre tanto, se impacta negativamente a la población vulnerable que accede al programa de educación flexible.

La autora de este documento ve como una oportunidad el excelente relacionamiento y posicionamiento de la FDC, respaldada por poderosas empresas que inciden, de manera importante, en la agenda pública nacional para que propendan por la sostenibilidad de este modelo flexible a través de la sinergia y coordinación entre las secretarías de educación territoriales y el MEN.

6.2.2. BAJA CAPACIDAD INSTALADA DE LAS SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN Y POCO ACOMPAÑAMIENTO A LA OPERADORA FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA

Es evidente a lo largo de la investigación que el papel protagónico que asume la FDC, más allá de lo que le corresponde como operadora, puede darse por la poca capacidad instalada de las autoridades educativas, para atender a la población vulnerable que necesita retornar al sistema escolar. En el caso de Medellín, existe una sola funcionaria para la coordinación de extra edad, quien pese a su compromiso con el modelo educativo no alcanza a atender todo lo que demanda el desarrollo del programa y las necesidades de la población. Esta falta de capacidad se hace evidente también, en la medida en que las secretarías de educación no pueden abarcar lo que significa sensibilizar y acompañar a las instituciones educativas en el proceso de implementación de las aulas de aceleración en sus instalaciones.

Hay demoras en el comienzo del año lectivo para los niños del PAA por las dinámicas de las secretarías de educación, las cuales deben dar el aval al operador para que pueda iniciar la implementación del programa, lo que repercute en los niños, niñas y adolescentes vulnerables, cuyo derecho a la educación se desprotege aumentando el riesgo de deserción escolar y la vinculación de los mismos al conflicto interno. Al respecto, los resultados obtenidos indican que aun cuando el PAA es una necesidad de las comunidades, hay dificultades por parte de las instituciones educativas para que se vinculen con aulas de aceleración, bien sea por el poco entendimiento de las necesidades de este tipo de población o por no tener la capacidad para atenderla, máxime que por las políticas del MEN se mide a los rectores de las instituciones educativas desde los resultados de la competencia y no desde las necesidades de la población vulnerable.

En ese sentido, cuando las secretarías de educación no alcanzan a dar el acompañamiento que requieren las instituciones educativas para instalar un aula de aceleración, conlleva a que la población en condiciones difíciles por deficiencias en las redes de apoyo primario de tipo familiar y en entornos con altos índices de violencia se quede sin la oportunidad de acceder a la educación.

RECOMENDACIÓN

Con la experiencia, resultados y conocimiento del PAA por parte de la FDC, además de su relacionamiento y excelente posicionamiento que deviene de las 177 empresas que le aportan, entre las que se encuentra el Grupo Éxito, Grupo Sura, Grupo Bolívar y otras 144, se requiere que las autoridades educativas a quienes les opera el programa, incluyan en sus planes de desarrollo el presupuesto destinado a la implementación del mismo en cumplimiento de la obligación constitucional de atender a la población vulnerable y no seguir enfrascados en el tema de la falta de claridad normativa en materia educacional.

6.2.3. DELEGACIÓN DEL ROL DE ESTADO
EN LA OPERADORA FUNDACIÓN DIVIDENDO
POR COLOMBIA Y AUSENCIA DE INFORMACIÓN
Y REPORTE ESTADÍSTICOS DE LA POBLACIÓN
QUE LOGRA LLEGAR A SEXTO DE SECUNDARIA

Por otro lado, es necesario resaltar la delegación del rol del Estado en la operadora FDC, y la ausencia de información y reporte estadísticos de la población que logra llegar al último grado de secundaria. Con base en las observaciones de la visita de campo, en la implementación del PAA, la FDC es la entidad que asume en mayor parte el papel que le corresponde al Estado a través de sus secretarías de educación y demás autoridades educativas a excepción de la contratación de las docentes. Tal y como se describió en la primera oportunidad de mejora, acciones propias de la autoridad educativa como realizar trámites para suplir a un docente o tramitar la puesta en marcha del programa para iniciar el año lectivo, son trasladadas a la FDC.

Asimismo, recabar la información para consolidar los resultados del programa como obligación de las secretarías de educación es todo un esfuerzo, dado que no se alimenta la base de datos -Simat- que permite saber cuántos estudiantes de aceleración pasan a último grado de secundaria, cuántos están en el programa, cuántos se quedan en cursos de aceleración y no fueron promovidos, cuántos estudiantes del programa de aceleración PAA terminan con éxito la secundaria y en dónde están esos estudiantes que tuvieron la oportunidad de estar en el Programa de Aceleración del Aprendizaje.

RECOMENDACIÓN

En relación con la primera acción de mejora –delegación del rol de Estado en la FDC–, se recomienda mantener la posición esgrimida por la FDC en el último informe de sostenibilidad (2016) según el cual, la Fundación será más una aliada que una operadora. En tal sentido, logrará que las autoridades educativas, como las secretarías de educación, participen en la implementación del Programa, como sucedió con el aporte de \$200'000.000 al convenio suscrito con la Alcaldía de Medellín. Esto redundará en el empoderamiento de la autoridad educativa con la obligación de atender a la población vulnerable, y a la sostenibilidad del programa.

Respecto de la segunda acción de mejora sobre ausencia de información y reporte estadísticos de la población que logra llegar a sexto de secundaria, es necesario mitigar la ausencia de información. Por tanto, se sugiere que el informe de rendición de cuentas técnicas y presupuestales de la FDC, tanto a sus donantes como a las secretarías de educación, permita identificar el impacto de tipo cuantitativo y cualitativo, es decir, que se sepa cuántos estudiantes del programa de aceleración han logrado llegar al último grado de secundaria y lo han culminado, permitiendo a los donantes de la FDC conocer que su apuesta por la educación se tradujo en ciudadanos que accedieron y se mantuvieron en el sistema de educación.

Esto implica que la FDC tenga que llevar un registro claro no solo del estudiantado que pasa por aceleración sino, además, contarle a sus empresas donantes qué sucede y en qué está esa población que ha tenido la oportunidad de asistir a las aulas del Programa de Aceleración, y poder establecer el impacto social que tiene el Programa a largo plazo, en la dimensión social, económica y política y, por tanto, sea tomado como indicador para la implementación y mantenimiento de este tipo de iniciativas educativas.

6.2.4. AUSENCIA DE REGISTRO DE MEMORIA HISTÓRICA

Las docentes que participaron de los ejercicios de entrevista y grupos focales, así como el personal administrativo de las autoridades educativas, coincidieron en que el rol del docente en la región dentro del PAA es denominado, como dijo Vanegas, el de las “heroínas de la paz” (Camargo, 2016f). Estas mujeres que tienen como profesión la educación, se han enfrentado en los últimos

años al programa de inclusión con sus propias herramientas personales, para apoyar las situaciones que los niños, niñas y adolescentes traen consigo. A pesar de que su formación no está orientada a brindar la atención de tipo psicosocial que requieren la mayoría de estos menores, las docentes hacen su mejor esfuerzo por restablecer y aumentar la motivación por la educación, por sus proyectos de vida y por la convivencia, tanto dentro como fuera de sus aulas. No obstante, la memoria del trabajo de estas docentes parece estar olvidada y, sin duda, las experiencias de vida escuchadas por ellas, podrían movilizar a las autoridades educativas en la sostenibilidad de los modelos educativos flexibles como PAA.

Conocer las memorias de las profesoras entregadas con alta vocación al Programa de Aceleración haría, sin duda alguna, que el compromiso de las más de 177 empresas donantes de la Fundación Dividendo por Colombia y que apuestan por la educación, fuera más allá de la entrega de su dinero, hasta empoderar a la FDC para intermediar ante las altas esferas educativas en el logro de los ajustes que requieran estos modelos de educación para permanecer en el tiempo. Parte de los relatos que no pueden quedarse solo en la memoria de las docentes, el que dio una de ellas, del PAA, a un directivo de la FA, operadora de la FDC en Antioquia:

Un niño del municipio de Apartadó, desplazado por la violencia a quien le mataron a sus papás y a sus hermanos, llegó a Medellín a vivir debajo de la escalera de una casa cuya dueña se lo permitió siempre y cuando estudiara, y que, por esa necesidad, se presentó solo a un aula de aceleración. A hoy, culminó no solo la básica primaria sino que camina por la secundaria” (Camargo, 2016l).

RECOMENDACIÓN

Los actos de memoria en Colombia han mostrado avances significativos en el reconocimiento de la historia y la reconstrucción del tejido social. Las memorias de la violencia, el desplazamiento y las condiciones de extrema pobreza, han permitido reconocer a la comunidad nacional e internacional la necesidad de la construcción de la paz en el territorio colombiano. Sin duda, las memorias de los avances en educación inclusiva, demostrarían la necesidad de prestar la atención suficiente en todos los niveles de intervención educativa y, por tanto, permitiría diseñar líneas de atención idóneas para las problemáticas sociales que han sido aisladas, así como escuchar y hacer sentir las voces de los actores del PAA.

6.2.5. AUSENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOSOCIAL EN EL MARCO DEL PAA

Las demandas emocionales de las personas víctimas del conflicto, el desplazamiento, la pobreza y las diferentes carencias sociales a las que han sido sometidos los niños, niñas y adolescentes que acceden al PAA, requieren de atención psicosocial especializada. La atención psicológica, en el marco de la construcción de la paz, es vital para la prevención de problemáticas en salud mental, así como para el desarrollo de estrategias de afrontamiento, el manejo y comprensión de las respuestas emocionales. Lo anterior permite entender que los procesos educativos son fundamentales en la medida que trascienden el ámbito escolar, pues también se educa en las comunidades y en los espacios que ellas disponen para establecer diálogos e interacciones sociales sanas. Tal y como lo afirma Paniagua & González, es necesario resaltar la existencia de una correspondencia entre las estructuras mentales y las estructuras sociales, en la medida en que permiten la construcción de la realidad subjetiva y objetiva (Paniagua & González, 2009).

De acuerdo con lo anterior, las carencias socio-afectivas del estudiantado, reflejadas en lo que los docentes de las aulas de aceleración en las instituciones educativas visitadas llaman “huérfanos de padres vivos” (Camargo, 2016g), reflejan la carencia del acompañamiento psicosocial por profesionales en la materia, de tal manera que son los docentes los que terminan asumiendo y enfrentando las situaciones socio-afectivas de los estudiantes, sin haber sido formados para ello.

RECOMENDACIÓN

Se recomienda a la FDC como operadora del PAA, brindar información al MEN frente a las demandas de tipo psicosocial que requieren los estudiantes del Programa, esto con la finalidad que la autoridad educativa incluya en el PAA el diseño de líneas de atención permanente que permitan el manejo adecuado y la atención primaria de los niños, niñas y adolescentes.

CONCLUSIONES

El presente estudio de caso permitió identificar las siguientes conclusiones, frente al análisis del fenómeno de desescolarización como consecuencia de

las problemáticas sociales del país, y la implementación de programas de atención especiales a estas necesidades:

El conflicto armado interno, el desplazamiento y la pobreza traen como consecuencia los fenómenos sociales asociados a la deserción escolar (Castañeda, Convers, Galeano, 2004). En respuesta a ello, se encuentra que los modelos educativos flexibles posibilitan el acceso a la educación en población vulnerable (Colbert de Arboleda, 2006; Gómez y Meléndez, 2008; Aguirre, 2014; MEN, 2014).

El PAA permite el acceso a la educación secundaria de niños, niñas y adolescentes que están en estado de extra edad (Echeverry, 2015), así mismo, la reconstrucción del tejido social (Chávez y Falla, 2004). Las políticas del MEN prestan gran atención a la población en estado de vulnerabilidad. El PAA, operado por la FDC en la región de Antioquia, tiene como filosofía la formación del ser, los valores y la autoestima, dimensiones del desarrollo personal que permiten a esta población tener la oportunidad de ser incluida de nuevo en las aulas y poder trazarse un proyecto de vida útil para la sociedad. Las acciones desarrolladas en el marco de la implementación del Programa permiten a la FDC cumplir, con su misión filantrópica a nivel social.

El valor que agrega el PAA, se fundamenta en la transformación de personas vulnerables a personas resilientes, y contribuye de manera significativa a la construcción de la sociedad y la paz. No obstante, un modelo educativo inclusivo exige la reingeniería del modelo educativo tradicional, que sea repensado desde la óptica del compromiso del MEN y de las secretarías de educación, en el que se establezcan políticas claras para los docentes y se definan los lineamientos y la capacidad instalada.

No puede dejarse a la coyuntura política y al paso de las administraciones en la cartera de la educación la sostenibilidad del Programa, sino debe obedecer al mandato constitucional de garantía de la educación para todos los colombianos, y considerar el entorno real de los niños, niñas y adolescentes de nuestro país para responder, de manera suficiente, a sus necesidades.

CONTRIBUCIÓN A LA PAZ

La construcción de la paz desde la educación, se refleja en la filosofía y esencia del PAA. El estudio permite reconocer que el Programa, a pesar de las dificultades y limitaciones, es un motor de construcción de la paz al mostrarse de acuerdo con que la población vulnerable a la que va dirigido tenga

la oportunidad de volver al sistema escolar, bajo un esquema de valores que refuerzan el ser, la convivencia, la inclusión, la autoestima y la solidaridad. Esta es la muestra que la paz se hace con todos, en equipo, desde un aula porque en búsqueda de ese objetivo común, involucra a la comunidad educativa, a docentes, a estudiantes, a administrativos y a autoridades.

Estos cambios, en coherencia con las acciones del aula inclusiva, generan transformaciones en los sistemas sociales, en los imaginarios de los estudiantes, en el desempeño y en el rol asignado dentro del sistema social. Permiten la apertura a nuevos horizontes, entre los que se incluyen el desarrollo personal y el sueño del desarrollo profesional. De acuerdo con Bernal:

“En el municipio de Amalfi: dos aulas de aceleración, dos docentes, dos bandas rivales. Hoy por cuenta del trabajo de las docentes en el programa aceleración esos rivales hoy son –parceros–, pares con un proyecto de vida” (Camargo, 2016l).

RECOMENDACIONES ADICIONALES

Se recomienda a la FDC indicar en los informes de gestión las necesidades latentes, que deben llegar a las mesas de trabajo del MEN y a las secretarías de educación para revisar la continuidad y ajustes de los modelos flexibles, y no dejarlos a las circunstancias coyunturales. Adicionalmente, generar una propuesta de revisión de los contenidos de los módulos del Programa y adaptarlos más a la realidad y entorno de los educandos. Por último, fortalecer las APP para la implementación y desarrollo del Programa, bajo la premisa que el rol de Estado no se delega ni se terceriza, sino que, por el contrario, debe asumirse con acciones como mejorar la capacidad instalada de sus autoridades educativas para la sostenibilidad del programa.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El trabajo de campo representó un esfuerzo significativo en la medida en que las poblaciones seleccionadas viven en entornos difíciles, por lo cual el acceso a ellas dependió de las dinámicas propias de las instituciones educativas, de las secretarías de educación, de la voluntad de las autoridades de esas instituciones y de la disposición de la misma población estudiantil. No obstante, la metodología utilizada permitió aproximarse al fenómeno de los modelos educativos flexibles y conocer su aporte a la paz, en la medida en

que población vulnerable de un segmento estudiantil del departamento de Antioquia, puede retornar a las aulas en medio de sus limitaciones y afectación de su tejido social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO, V. & RESTREPO, L. (2009). *Informe final. Programa resiliencia educativa fase III: De profesores, familias y estudiantes, fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. Documento interno*. Cali: Fundación Corficolombiana.
- ACEVEDO, V. E. & RESTREPO, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 301-319.
- AGUIRRE, C. (2014). La inclusión educativa como parte del proyecto hacia una Colombia en paz. *Inclusión y Desarrollo*, 1(1), 9-11.
- ALCALDÍA DE MEDELLÍN. (2016). Boletín 03 de 2016. Evolución de la tasa de extra edad en Medellín, 2010-2015 (*Institucional*, n.º 3). Medellín: Alcaldía de Medellín.
- ARDILA, R. (2008). Psicología de la paz, el papel de la psicología en la reconciliación nacional. *Psicología*, 2(1). 193-199. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224999007.pdf>
- AVENDAÑO, C. (2013). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. *Revista Luna Azul*, 36(1) 110-133.
- AYA, S. & LAVERDE, D. (2016). Comprensión de perspectivas psicosociales en Colombia. *Revista Diversitas*, 12(2). 201-216. Obtenido de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v12n2/v12n2a04.pdf>
- BARRERO, C.; BOHÓRQUEZ, L. y MEJÍA, M. (2012). La inclusión en el contexto educativo: proceso de construcción del sujeto de derecho. *Revista Universidad Santo Tomas*, 6(12). 85-105.
- BECOÑA, E. (2006). Resiliencia, definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 11(3). 125-146. Obtenido de: [http://aepecp.net/arc/01.2006\(3\).Becona.pdf](http://aepecp.net/arc/01.2006(3).Becona.pdf)
- CAMARGO, D. (2016). Entrevista realizada a María Helena Tamayo, de la Secretaría de Educación del municipio de Bello, Antioquia, el 11 de agosto de 2016.

- CAMARGO, D. (2016a). Entrevista realizada a la docente Beatriz Eugenia Ortiz, el 10 de agosto de 2016.
- CAMARGO, D. (2016b). Entrevista realizada a la docente Endívor de Jesús Ospina Loaiza, en agosto de 2016.
- CAMARGO, D. (2016c). Entrevista realizada a estudiante de la Institución Educativa Avelino Saldarriaga, municipio Itagüí, el 12 de agosto de 2016.
- CAMARGO, D. (2016d). Entrevista realizada a Sandra Milena Gaviria Ramírez, docente de la Institución Guadalupe, el 10 de agosto de 2016.
- CAMARGO, D. (2016e). Entrevista realizada a Yudis Asprilla, docente de la Institución Avelino Saldarriaga, el 10 de agosto de 2016.
- CAMARGO, D. (2016f). Entrevista realizada a Marisol Vanegas, directora de la Fundación Dividendo, Seccional Antioquia, el 10 de agosto de 2016.
- CAMARGO, D. (2016g). Entrevista realizada a Vicki Ríos Botero, docente de la Institución Educativa El Bosque de Medellín, el 10 de agosto de 2016.
- CAMARGO, D. (2016h). Entrevista realizada a estudiante de la Institución Educativa Avelino Saldarriaga, municipio Itagüí, el 12 de agosto de 2016.
- CAMARGO, D. (2016i). Entrevista realizada a estudiante de la Institución Educativa Avelino Saldarriaga, municipio Itagüí, el 12 de agosto de 2016.
- CAMARGO, D. (2016j). Entrevista realizada a estudiante de la Institución Educativa Avelino Saldarriaga, municipio Itagüí, el 12 de agosto de 2016.
- CAMARGO, D. (2016k). Entrevista realizada a Darío Rodríguez Zapata, rector de la Institución San Juan Bautista de la Salle, Medellín, el 10 de agosto de 2016.
- CAMARGO, D. (2016l). Entrevista realizada a Juan Carlos Bernal, coordinador de implementación Cluster Antioquia, el 10 de agosto de 2016.
- CAMARGO, D. (2016m). Entrevista realizada a estudiante de la Institución Educativa Avelino Saldarriaga, municipio Itagüí, el 12 de agosto de 2016.
- CAMARGO, D. (2016n). Entrevista realizada a estudiante de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle, Medellín, el 12 de agosto de 2016. (Comunicación escrita.)
- CAMARGO, D. (2016o). Entrevista realizada a Luz Yenny Hernández, funcionaria de la Dirección de Cobertura y Equidad, el 16 de agosto de 2016.

- CARVAJAL, V. (2013). Modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos con componente virtual, dirigidos a adultos de zonas rurales centroamericanas. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa. Obtenido de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/112159/tvici1de2.pdf?sequence=1>
- CASTAÑEDA, E.; CONVERS, A. y GALEANO, M. (2004). *Equidad, desplazamiento, y educabilidad*. Instituto Internacional de Planeación de la Educación. París: Unesco.
- CHÁVEZ, Y. y FALLA, U. (2004). Realidades y falacias de la reconstrucción del tejido social en población desplazada. *Tabula Rasa*, 2, 169-187.
- COLBERT DE ARBOLEDA, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 51(1) 186-212.
- CONGRESO DE COLOMBIA. (2014/09/01). Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país [Ley 1732 de 2014].
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. (1991). Bogotá: Legis.
- CRESPO, P.; DE RHAM, P.; GONZÁLES, G.; ITURRALDE, P.; JARAMILLO, B.; MANCERO, L.; MONCADA, M.; PÉREZ, A. y SORIA, C. (2007). Empoderamiento: conceptos y orientaciones. *Serie Reflexiones y Aprendizajes*, Asocam.
- CURTO, M. (2012). La filantropía: ¿Un acto de responsabilidad social? *Cuadernos de la Cátedra "La Caixa" de responsabilidad social de la empresa y gobierno corporativo*, 15. Navarra: Iese Business School - Universidad de Navarra.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, DANE (2015). *Perfil socio-demográfico, 2005-2015. Total Medellín*. 1-16.
- ECHEVERRY, L. M. (2015). *El programa de aceleración del aprendizaje como apuesta de inclusión y mejoramiento de los procesos formativos*. Manizales: Universidad Católica de Manizales, Obtenido de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1274/LUZ%20MARIA%20ECHEVERRY%20ALZATE.pdf?sequence=1>
- FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA. (2015). *Informe de sostenibilidad (Institucional)*. Bogotá: Fundación Dividendo por Colombia.
- FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA. (2016). *Informe de sostenibilidad 2016 (Institucional)*. Bogotá: Fundación Dividendo por Colombia.

- GALTUNG, J. (2008) Theory of Conflicts by Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*. 2(1). 60-81. Obtenido de: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf
- GÓMEZ, V. & MELÉNDEZ M. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*. 14(1) 367-392.
- GÓMEZ, V. (1997). Política de equidad social y transformación de la educación superior. *Nómadas*. 6(1). 1-14.
- HURTADO, L. & AGUDELO, M. A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1). 45-55.
- LÓPEZ, A. (2010). *Seduca y Dividendo por Colombia contra la extraedad*. Medellín: Gobernación de Antioquia.
- MARTÍNEZ, J. & ORTEGA, A. (2010). *La problemática actual de la deserción escolar, un análisis desde lo local*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2009). Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media (*Institucional*, n.º 33). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-205294_archivo_pdf.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2010). *Manual operativo del modelo de aceleración del aprendizaje*. Ministerio de Educación Nacional, 2ª. ed. Obtenido de: http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Aceleracion_del_Aprendizaje/Guia_del_docente/Manual%20Operativo.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011). *Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contexto de violencia*. Obtenido de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320687_documento.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2012). *Modelos educativos flexibles para jóvenes en extra edad del municipio de Sahagún*. Obtenido de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/fo-article-297287.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2003). Cuatro estrategias contra la repitencia y la deserción. Obtenido de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87969.html>.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *Encuesta nacional de deserción escolar - ETC Antioquia (Institucional)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2014). *Portafolio de modelos educativos* (Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales). Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- OSORIO, F. & PEREIRA, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuadernos de Administración*, 24(2) 13-33.
- OSSA, C. y LAGOS, N. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes Educativos*, 15(1) 37-52.
- PANIAGUA S. & GONZÁLEZ P. (2009). Las problemáticas psicosociales en Medellín: una reflexión desde las experiencias institucionales. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 27(1) 26-31.
- PÉREZ, O. (2016). *Metodología para la elaboración de estudios de caso en responsabilidad social*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- POSADA, M. C., INSUASTY, A.; VEJA, G. & BALBÍN, J. (2009). Víctimas, violencia y despojo. *Informe de víctimas del conflicto armado*. 1-179.
- RIBEIRO GONDIM, M. M.; PASSOS WANDERLEY, S. A.; DA ROCHA CASTILHO, S. F.; DE CASTRO ALVES, W. M.; DO CARMO, N.; ARAÚJO SANTOS, M. H. & DO ROSÁRIO COSTA, M. (2010). *¿Quién soy yo? (Guía docente. Modelo educativo aceleración del aprendizaje)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- ROMERO, L. A. (2012). *Aproximación a la experiencia: "Programa de aceleración del aprendizaje" del Colegio Necederos de la ciudad de Cali*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- RUIZ, D. y PACHANO, L. (2006). La extra edad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27(78). 33-69
- SEGURA, S.E. (2010) Impacto del conflicto armado interno en la familia colombiana. *Estudios en Derecho y Gobierno*, 3(2). 47-63.
- SENDEROWITSCH, R. (1999). *Filantropía empresarial: cuando las ONG ayudan a vender helados*. Presentado en el II Encuentro de la Red Latinoamericana y del Caribe de la Sociedad Internacional de Investigación del Tercer Sector (ISTR). Santiago de Chile.

- SILAS, J. (2008). La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 31(1).
- SUSET, A.; MACHADO, H.; MIRANDA, T.; CAMPOS, M.; DUQUESNE, P.; SÁNCHEZ, T.; LAMELA, L.; MESA, A. R.; REYES, F.; NODARSE, F. & SARDIÑAS, J. A. (2010). Empoderamiento y cambio social a partir de la participación y el fomento de capacidades. Estudio de caso en tres cooperativas agropecuarias. *Pastos y Forrajes*, 33(4).
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris: Unesco.
- UNICEF. (2016). *Estado mundial de la infancia 2016. Una oportunidad para cada niño*. New York: Unicef.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA. (2012). *Modelo pedagógico*. Obtenido de: http://www.una.ac.cr//index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=103
- URIARTE, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11, 7-23.
- VILLALOBOS, E. & CASTELÁN, E. (2016). *La resiliencia en la educación*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.