



Tesis de Grado

Una mirada a la condición de extraedad escolar dentro de la jornada regular en la
Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE –
Universidad de Manizales

UMZ 23

Participantes

María Patricia Gómez Duque

Astrid Albany Lopera Vásquez

Asesor:

Andrés Klaus Runge Peña

Doctor en Educación

Sabaneta 2019

Contenido

1. RESUMEN TÉCNICO	6
1.1 Descripción del problema.....	6
1.1.2 Antecedentes.....	7
1.1.3 Formulación del problema de investigación.....	10
1.1.4 Justificación	10
1.1.5 Estado del Arte.....	11
1.1.6 Objetivos.....	18
1.1.6.1 Objetivo general.....	18
1.1.6.2 Objetivo específico.....	18
1.2 Ruta Conceptual.....	18
1.2.1 Educación inclusiva	19
1.2.2 Concepción	20
1.2.3 Extraedad.....	20
1.2.4 Equidad.....	21
1.3. Presupuestos epistemológicos	22
1.4. Metodología utilizada en la generación de la información	24

1.4.1	Proceso de selección de muestras o de actores sociales	24
1.4.2	Técnica y herramientas.....	24
1.4.2.1	Matriz de observación	24
1.4.2.2	Entrevista semiestructurada.....	25
1.4.3.	Consideraciones éticas de la investigación.....	26
1.4.4.	Ruta para el trabajo de campo.....	26
1.5.	Procedimiento en el análisis de la información	27
2.	PRINCIPALES HALLAZGOS DEL PROCESO INVESTIGATIVO.....	28
2.1	¿Podemos hablar sin etiquetas?Entrevistas a estudiantes	28
2.2	¿Y si me le dan otra oportunidad? Entrevistas a padres de familia	34
2.3	¿Y si nos salimos de lo convencional? Entrevistas a docentes	35
2.4	¡Solos no podemos! Entrevistas a directivos.....	39
2.6	Conclusiones.....	41
3.	PRODUCTOS GENERADOS	43
3.1.	Publicaciones	43
3.2.	Diseminación	43
3.3	Aplicaciones para el Desarrollo	43

ANEXOS.....	49
Anexo 1: Consentimiento Informado	49
Anexo 2 Entrevista	52
Anexo 3 Matiz de Observación	55
Anexo 4: Matriz de Análisis.....	58
Anexo 5. Productos generados	59
I. Artículo Grupal ¿Se gesta la exclusión en la escuela? ¿Son estigmatizados los estudiantes en condición de extraedad	59
II. La extraedad en Colombia: consecuencias de un estado insuficiente	77
III. La autoestima en los estudiantes en condición de extraedad	95

I. INFORME TÉCNICO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Una mirada a la condición de extraedad escolar dentro de la jornada regular en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín

1. RESUMEN TÉCNICO

1.1 Descripción del problema

Existe un sector de la población estudiantil que aunque no presenta un diagnóstico clínico de alguna discapacidad, se le dificulta su normal desempeño en las aulas regulares. Esto genera deserción, repitencia escolar, exclusión; a su vez encasilla a los estudiantes en una condición de extraedad, la cual es concebida por el Ministerio de Educación Nacional como el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o un joven tienen 2 o 3 años, por encima de la edad promedio esperada para cursar un determinado grado. La condición de extraedad puede estar relacionada con múltiples factores; algunos de ellos son pobreza, abandono, inequidad, fragmentación de las familias, conflicto social, etc., lo que crea una brecha amplia entre el estudiante cuya edad no corresponde a la edad regular con relación a la edad de sus pares y la forma en que puede interactuar socialmente.

Para la atención de población adulta y en condición de extraedad el Ministerio de Educación dispone homologar los grados de la educación formal regular, en Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) con el objetivo de ofrecer otras alternativas de educación acelerada y flexible. Cuando el estudiante se encuentra con la premisa de que por su edad deberá ingresar a un programa educativo con mayores, puede resistirse a abandonar el aula regular generando en él y en sus compañeros expectativas diferentes y aunque prevalezca la autodeterminación esto no garantiza que logre las competencias propuestas en el grado.

Algunos estudiantes en condición de extraedad se enfrentan a un desfase entre lo que la escuela les ofrece y las expectativas de vida que tienen en el momento actual, sin embargo se resisten a ingresar a los programas dispuestos por el gobierno para atenderlos y desean continuar en el aula regular.

Actualmente, la condición de extraedad no es atendida únicamente bajo esta modalidad, sino también por instituciones que ofrecen educación formal regular en el sector oficial. Situación que se evidencia específicamente en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco ubicada en la ciudad de Medellín, la cual cuenta con un alto porcentaje de estudiantes en condición de extraedad (en primaria alumnos con 16 años y en secundaria alumnos que superan los 19 años), con intereses y particularidades complejas desde el punto de vista académico,

comportamental, social y con los cuales se requiere implementar estrategias pedagógicas de inclusión, resocialización y mejoramiento académico con la finalidad de aportar herramientas que les permitan fortalecer su proyecto de vida.

Esta situación, enmarca otra problemática dentro de la comunidad educativa, ya que, son variadas las posiciones de los directivos, los docentes, los padres de familia y sus pares frente a la atención de esta población teniendo en cuenta que podrían generar alteraciones en la dinámica institucional. Por esto, cabe preguntarse ¿Qué concepciones de extraedad tienen los diferentes actores de la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco y su influencia en el entorno escolar?

Teniendo en cuenta la postura de la etnografía educativa, según lo planteado por Bartolomé (1994),

(...) las aulas se han convertido en lugares de socialización para el alumnado de diverso origen étnico y cultural, y por lo tanto se hace necesario el conocimiento y comprensión de estos grupos para orientar la práctica pedagógica. El profesorado también constituye grupos de culturas específicas, que a su vez deben dialogar con otras culturas de padres y alumnos (p. 35).

Es por esto que se concibe al grupo de docentes como agentes que propician o no un ambiente favorecedor dentro del aula apoyando así el trabajo colaborativo.

La etnografía educativa se ha venido utilizando en distintos tipos de estudios debido a que, Según Sandín (2003), de acuerdo a Goetz & LeCompte (1998),

contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos y posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los mismos, orientando la introducción de reformas e innovaciones y la toma de decisiones (p. 28).

1.1.2 Antecedentes

Con la entrada en vigencia de la Constitución Nacional en 1991 y de allí la reglamentación de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) el gobierno nacional empieza a evidenciar el fenómeno de la extraedad como una problemática de carácter social, en el sector de la educación oficial.

Con la aparición del Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997 el gobierno nacional y en su representación el Ministerio de Educación se permiten establecer normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y de estudiantes en condición de extraedad (CLEI). Por otro lado, en el diagnóstico del Plan Nacional de Desarrollo 2002 – 2006. "Hacia un Estado Comunitario", evidenció las inequidades del sistema educativo, reflejadas en problemas de cobertura, calidad y eficiencia con reveladores contrastes educativos de las zonas urbanas y rurales.

En el 2001 1,8 millones de niños y jóvenes entre 5 y 17 año (16% del total) estaban por fuera del sistema escolar. De éstos, 970 mil (12%), eran de zonas urbanas y 889 mil (25%) de zonas rurales. La misma situación tenían 20 de cada 100 niños entre 5 y 6 años y el 75% de la población entre 18 y 24 años potencialmente demandante de educación superior (DNP, p. 166).

De otro lado, se evidencia que una de las causas de la inasistencia es la falta de interés contemplada en 21%. Esta cifra indica la necesidad de revisar la pertinencia de la formación en secundaria, así como las metodologías empleadas (DNP, p. 168).

En consecuencia el gobierno Nacional propone una Revolución Educativa, que tiene en cuenta mejorar la ampliación en la cobertura para todos los sectores de la población en edad que tengan la intención de ingresar al sistema educativo, en el establecimiento de políticas educativas tendientes a cualificar los niveles de educación a través de la aplicación de estándares mínimos para cada nivel de escolaridad y diseñar estrategias que aseguren el mejoramiento de los sistemas de información, modernizando las entidades territoriales según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006).

Estos estudios afirman que para la construcción de un Estado comunitario es necesario atender los diferentes tipos de población emergentes por factores sociales, económicos o culturales que pueden conllevar a que las personas se encuentren en condición de vulnerabilidad frente a las oportunidades que ofrece el Estado. Para el Ministerio de Educación de Colombia la vulnerabilidad "...es una situación producto de la desigualdad que por diversos factores se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y en este caso las posibilidades de acceder al servicio educativo" (MEN, 2005, p. 10).

Sin embargo, no puede delegarse toda la responsabilidad al Ministerio ya que es necesario que los estamentos del Estado se involucren, para el caso con mayor fuerza el sector educativo formando un tejido social en el cual estudiantes, padres de familia, docentes y directivos identifiquen las verdaderas necesidades de su comunidad para encaminar las prácticas educativas a minimizar las barreras de acceso al aprendizaje.

Para Ruiz y Pachano (2006),

La Extraedad se manifiesta como factor de segregación y exclusión escolar, es un problema educativo que trasciende el simple desfase entre la edad escolar institucionalizada y la edad cronológica en un estudiante escolarizado, aparece como fenómeno asociado a la repitencia escolar y al ingreso tardío al sistema escolar, sin embargo, en su seno alberga y cohabita el efecto más devastador de nuestro sistema educativo: la segregación y la exclusión escolar (p. 33).

El Foro Mundial sobre la Educación (ONU, 2000), por su parte, declara que

(...) la educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se puede y debe atender con toda urgencia a las necesidades básicas de aprendizaje (ONU, 2000, p. 43).

Para el Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018. El Gobierno Nacional con la meta propuesta “Colombia, la más educada”, ha tomado como punto de partida los logros obtenidos en planes de Desarrollo anteriores en términos de cobertura educativa, incremento de niños en la educación inicial, expansión en gratuidad, el incremento de instituciones educativas en procesos de calidad con relación a la deserción educativa. Promoviendo la educación como la herramienta más poderosa para impulsar la equidad y la paz, con una formación integral, moderna e incluyente que respete a los individuos. Sin embargo, no se evidencia la atención directa a estudiantes en condición de extraedad dentro del aula regular, lo que hace difícil cerrar las brechas para acceder al sistema educativo en el país. Es allí donde surgió esta propuesta de investigación que se enfocó en estudiantes con esta condición escolar, que paulatinamente se van convirtiendo en una población altamente vulnerable.

1.1.3 Formulación del Problema de Investigación.

En la actualidad, los países en América Latina revisan sus sistemas educativos y Colombia no es la excepción, aun así estas revisiones deben ser permanentes y orientadas al contexto social y económico de cada lugar para garantizar la eficacia de políticas públicas concordantes a las necesidades de la población escolar.

En el caso de la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín, ubicada en el barrio Manrique el Pomar, para el año 2015 contaba con un total de 555 estudiantes, de los cuales 175 de ellos estaban en condición de extraedad que correspondían al 24% del total de la población estudiantil. Estos estudiantes deciden autónomamente no retirarse de la institución y continuar en el aula regular con compañeros más pequeños generando dinámicas complejas por los intereses particulares de la edad y se niegan a ingresar a programas como el CLEI.

Es pertinente aclarar que dado las dinámicas particulares de la institución respecto a la atención de estos estudiantes en condición de extraedad y por su ubicación, pues allí convergen estudiantes de toda la comuna, el equipo de investigación volcó su interés por abordar este tema ya que en ese momento el Ministerio de Educación Nacional no contaba con estrategias de atención para esta población y al ahondar en dichas dinámicas surgieron estos interrogantes:

¿Cuáles son las diferentes concepciones que tienen directivos, docentes, padres de familia y estudiantes frente a la condición de extraedad escolar dentro de la jornada regular en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín?

¿Cuál es la relación de los estudiantes en condición de extraedad y la atención pedagógica que se les brinda dentro de la jornada regular en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín?

¿Qué significa para los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes la condición de extraedad escolar dentro de la jornada regular en la institución educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín?

1.1.4 Justificación

Dado que en la actualidad no son muchos los referentes teóricos, conceptuales, académicos y las investigaciones de carácter social y cualitativo (a nivel nacional) que se

enfocan de manera concreta en analizar y en estudiar el fenómeno de la extraedad en la educación formal regular, esta investigación toma relevancia en la medida que puede contribuir o ampliar la concepción que se tiene del fenómeno desde el punto de vista local y con ellos motivar a otros grupos de investigación para que observen con mayor detenimiento dicha situación. Si bien la extraedad se ha definido desde ciertas perspectivas de investigación, hasta ese momento no se hallaron investigaciones que analizaran dicha concepción, en ese sentido la investigación buscó hacer aportes a la problemática de la extraedad a partir de los sentidos, las opiniones, juicios, creencias que tienen los diferentes actores de la comunidad educativa, para dejar de verlo como una dificultad y por el contrario fortalecer otras dinámicas de intervención en el aula y en otros espacios de la institución donde prevalezca el trabajo colaborativo entre pares.

La Institución Álvaro Marín Velasco atiende esta población de manera informal puesto que no cuenta con una base de datos, sistematización de procesos, o alguna regulación desde el PEI (Proyecto Educativo Institucional) o en el Manual de Convivencia en consonancia con lo anterior se pretende hacer un aporte preciso dando una mirada descriptiva de la situación que se presentan con estos estudiantes y sugiriendo formalizar institucionalmente la manera de atender a esta población, debidamente reglamentado en el plan de estudios para no suspender el proceso de inclusión escolar en caso de un eventual traslado de directivos.

1.1.5 Estado del Arte

Atendiendo a la concepción de extraedad escolar, es necesario dar una mirada a las funciones que el sistema educativo ha cumplido a través del tiempo teniendo en cuenta que éste es la base de la movilidad social en un contexto cultural, social, político y económico.

La escuela tiene una función socializadora que permite a los niños y jóvenes encontrar en este espacio una comunidad de aprendizaje en la cual se integran diferentes gustos, expectativas, niveles de crianza que convergen en el deseo de satisfacer las necesidades de conocimiento.

Al hablar de la función de la escuela en el marco de la educación formadora e integradora, entonces es necesario que se comprenda una función de aprendizaje social que permita que entre pares interactúen y fortalezcan su construcción individual y puedan generar grupos en los cuales puedan incluir a otros con diferentes ritmos para abordar las enseñanzas de

ésta; así mismo, una función académica que permita que lo aprendido pueda legitimarse en una sociedad que está en constante búsqueda de conceptos nuevos para permitir espacios de aprendizaje desde la multiculturalidad.

Y es precisamente esa diversidad cultural la que permite hacer visibles poblaciones con algún tipo de vulnerabilidad como son los estudiantes que ya no están en el rango de edad estimado para un determinado grado escolar y que aun así permanecen en el aula esperando que ésta provea saberes nuevos.

Con el fin de fortalecer la pregunta de investigación, se realizó un rastreo de estudios e investigaciones a nivel local, regional, nacional e internacional, desde el año 2006 hasta el 2017 a través de bases de datos, centros de documentación y repositorios físicos y digitales de diferentes universidades. Para dicha búsqueda se estableció como categoría preliminar: la extraedad en básica secundaria. Los hallazgos con estas características fueron mínimos, sólo se encontraron cinco investigaciones de contexto nacional y una de contexto internacional debido a que la gran mayoría apuntaba a estudios sobre deserción escolar, exclusión, educación inclusiva y repitencia escolar. Aunque estas categorías tenían cierto grado de pertinencia, los estudios fueron descartados porque no apuntaban al objeto de investigación.

Las seis investigaciones halladas fueron pertinentes, pero no se ajustaron por completo a la categoría preliminar, debido a que algunas aun teniendo por objeto de investigación la extraedad, limitaban su campo de estudio a la básica primaria, y otras considerando brevemente la extraedad, estaban más enfocadas al funcionamiento y articulación del Programa de Aceleración del Aprendizaje.

La primera investigación, de contexto internacional, “La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar” realizada por Ruiz y Pachano (2006), estudió la extraedad en las dos primeras etapas de Educación Básica en el municipio Pampanito del estado Trujillo en Venezuela, y buscó analizar las causas y consecuencias de este fenómeno social. Las autoras tomaron la etnografía como marco metodológico buscando describir e interpretar la realidad cultural de la población de estudio tomada, y utilizaron la observación participante, las notas y diario de campo y las entrevistas para lograr dicho cometido.

El estudio a través de una descripción contextual expuso que el Municipio de Pampanito a pesar de contar con servicios adecuados, tenía calles donde se observaban signos de pobreza y

marginalidad, y que dentro las escuelas la labor docente estaba limitada a un modelo tradicional de enseñanza donde debido a la ubicación rural, los profesores eran temporales, con cargos provisionales, y poco supervisados.

Recurriendo a los relatos escolares, las autoras evidenciaron cómo los discursos de la escuela y la familia establecían repercusiones importantes con valores de verdad para dar ciertas características a los niños “y la forma en que las diferencias eran utilizadas “para marcar y reforzar lo «normal» y las «desviaciones” (p. 57). Encontraron que cuando los estudiantes no se ajustaban a los moldes de homogenización, la escuela insistía en considerarlos como casos de patología o anormalidad; que la escuela desconocía profundamente las capacidades y habilidades particulares de los estudiantes, e insistía en trasladar la responsabilidad a la familia.

En el ejercicio de caracterizar a ésta población estudiantil, describieron que la extraedad podía estar ligado al ingreso tardío o a la repitencia escolar; que los estudiantes en ésta condición académica eran sujetos ligados “al espacio del aula, pero en un estado de segregación o exclusión silenciado y atado al poder de la misma” (p. 64); que si la extraedad se debía al ingreso tardío, podrían haber factores de pobreza e ideales de un tener inmediato que la escuela no podía satisfacer; que si las familias eran pobres, y los padres tenían un nivel de escolaridad bajo, no veían la necesidad de que sus hijos se educaran y los niños podían introyectar esos discursos; que cuando las familias cambiaban de residencia constantemente y los niños eran incorporados al trabajo, esta situación se agravaba.

Las autoras concluyen la investigación expresando que lejos de aplicar pedagogías recuperativas, para entender y transformar el fenómeno social y escolar de la extraedad, es necesario repensar la familia, los docentes y la escuela.

La segunda investigación, de contexto nacional, “El programa de aceleración del aprendizaje como apuesta de inclusión y mejoramiento de los procesos formativos” realizada por Echeverry (2015), buscó evaluar el Programa de Aceleración del Aprendizaje y sus posibles ventajas y desventajas, y se interesó por indagar las posibles causas y consecuencias de la extraedad en la Sede María Inmaculada de la Institución Educativa San Francisco de Paula ubicada en Chinchiná, Caldas.

A través de una metodología mixta, de enfoque cualitativo y cuantitativo, terminó caracterizando a las familias de los estudiantes en aceleración y encontró que el 49% pertenecía a familias extensas; en el nivel de escolaridad el 56% de las madres y el 32 % de los padres habían completado sólo hasta primaria; en el 72% de los hogares la jefatura era ejercida por la madre, quien era la encargada de poner las reglas y ser responsables de los gastos; el 44% de las madres eran amas de casa y el 55% de los padres trabajaban en algún tipo de fábrica o negocio; el 59% de las familias pertenecía al estrato 1, y el 26% al estrato 2.

Se encontró que los motivos de ingreso al Programa de Aceleración con mayor porcentaje fueron la repitencia y la extra-edad. Según el testimonio de varios docentes, estudiantes, padres de familia y directivos, algunas causas de la extraedad son:

La deserción, la repitencia y el mal rendimiento en los educandos como el cambio de domicilio, el poco compromiso familiar, el desempleo, la poca motivación por aprender, las relaciones poco amenas entre estudiantes y docentes, la desintegración familiar, la pobreza, la violencia familiar, la inasistencia y el ingreso tarde a estudiar (p. 124).

La investigación concluyó que el Programa de Aceleración del Aprendizaje ha resignificado el proceso educativo, que gracias a él muchos niños y jóvenes han podido mantenerse escolarizados pese a la difícil realidad social en la que se encuentran inmersos, y que esa era la oportunidad para repensar las estrategias pedagógicas y educativas. También se concluyó que aun como medio de resiliencia para muchos niños y jóvenes, el Programa de Aceleración todavía presenta grandes dificultades que giran en torno a problemas de recursos, falta de acompañamiento de los padres, conflictividad en el aula y abandono por parte del Ministerio de educación.

La tercera investigación, de contexto nacional, “Situación de extraedad, ingreso tardío de los estudiantes al sistema escolar en el municipio de bello” realizada por Montoya & Tamayo (2014), buscó determinar “el impacto generado por el programa aulas de Aceleración del Aprendizaje sobre el proceso Enseñanza-Aprendizaje, en el periodo comprendido en los años 2012 y 2013 en las instituciones Playa Rica y Juan XXIII, ubicadas en el municipio de Bello” (p. 17) a través de un estudio de tipo cualitativo, donde la autoras se apropiaron de la metodología etnográfica y el enfoque hermenéutico, recurriendo a un acercamiento y un dialogo profundo con estudiantes, docentes y padres de familia.

Se encontró que en ambas instituciones se integraban los requisitos establecidos por el Modelo Educativo de Aceleración del Aprendizaje, y sustentados en la pedagogía del éxito el programa de aceleración estableció dinámicas enfocadas a fortalecer la autoestima, a realizar proyectos que despertaran el interés y a ejecutar un proceso de evaluación constante.

Entre los principales hallazgos, se estableció que ambas instituciones educativas lograron promover a los estudiantes hacia los grados de nivelación sobreponiéndose a las más grandes dificultades que posee el modelo de Aceleración de Aprendizaje y que se concentran principalmente en la falta de insumos, material de lectura, material didáctico en general y deficiencia en cuanto a infraestructura.

La cuarta investigación, de carácter nacional, “Aceleración del Aprendizaje de la Población Vulnerable con Extraedad”, realizada por Gutiérrez y Puentes (2009), buscó comprender el Programa de Aceleración en la ciudad de Bogotá y a través de un enfoque cualitativo descriptivo de caso, estudió 4 instituciones educativas para rastrear las características del Programa.

La investigación encontró que el Programa de Aceleración había sido bien aceptado en las 4 instituciones y se había valorado por mejorar la cobertura, darle otra oportunidad a los niños y jóvenes que por diferentes razones han tenido que renunciar al sistema, nivelar a los estudiantes para que pudieran concluir sus estudios y a través de los docentes trabajar en la resolución de conflictos y en el manejo de las emociones.

La quinta investigación, de carácter nacional, “Las aulas de Aceleración del aprendizaje Desde la óptica de sus protagonistas”, realizada por Bolívar (2015), se propuso “analizar los elementos pedagógicos e intersubjetivos que constituyen las aulas de Aceleración del Aprendizaje, desde la experiencia de sus diferentes actores” (p. 60) en cuatro instituciones educativas ubicadas en la localidad San Cristóbal en Bogotá.

A través del enfoque metodológico de paradigma cualitativo, la autora hace una reconstrucción contextual de los estudiantes en extraedad en el Programa de Aceleración y expone que: pertenecen mayoritariamente a los estratos 1 y 2, sus familias se sostienen a través de la economía informal y su extendido horario laboral reduce el acompañamiento en el proceso

escolar, han tenido experiencias de fracaso escolar y repitencia, algunos han desertado del proceso educativo, sus historias pueden estar marcadas por conflicto armado, desplazamiento forzado, desmovilización, trabajo infantil; dentro del aula hay procesos de diferenciación, conductas agresivas, discriminación y estigmatización hacia ellos.

Se enumeran tres pilares mediante los cuales el Programa de Aceleración busca que los estudiantes superen la experiencia del fracaso escolar: “Fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes, desarrollo de su capacidad de resiliencia y orientación para la construcción de sus proyectos de vida” (p. 119).

Finalmente, la autora aboga por la necesidad empoderar el modelo, fortalecer la formación de los docentes, dinamizar las estrategias de apoyo psicosocial, involucrar a las familias y alentar los procesos de comunicación permanente entre directivos y profesionales para identificar las características respectivas de los estudiantes.

La sexta investigación, de contexto nacional, “Análisis de los factores que afectan la permanencia de estudiantes en extraedad en el sistema educativo” realizada por Camacho (2017), que analizó los factores que influían en la permanencia de los estudiantes en extraedad dentro del sistema educativo y en la culminación de sus estudios, desarrolló un estudio de caso tomando una pequeña muestra de cuatro Instituciones en la localidad de Kennedy en Bogotá: dos que contaban con el programa de Aceleración y dos que no lo hacían.

Apropiándose de una metodología descriptiva, la autora encontró que la ausencia del Programa de Aceleración en las instituciones se debía a la carencia de recursos e infraestructura. Las instituciones que contaban con este modelo de educación flexible, a pesar de ofrecer una oportunidad para una comunidad marginada y con un contexto y una realidad tan compleja, no garantizaban la culminación completa del ciclo académico debido a: el ingreso de personas con alguna discapacidad cognitiva al Programa de Aceleración, estigmatización por parte de los maestros, dificultades dentro del contexto familiar asociados principalmente la situación económica precaria, el trabajo infantil y la carencia de recursos e infraestructura.

Se concluyó por lo tanto que, aunque el Estado haya creado modelos de ecuación flexible, como el Programa de Aceleración del aprendizaje, para extender la cobertura educativa y

asegurar el derecho constitucional a la educación, se hace necesario además que se creen políticas y estrategias enfocadas a la permanencia y culminación de todo el proceso educativo.

Después de realizar la revisión de los antecedentes investigativos, es posible replicar que resulta ambicioso pretender que los estudiantes logren construir su proyecto de vida y fortalezcan sus habilidades sociales a partir de su participación en el Programa de aceleración del Aprendizaje, debido a que no a todos los satisfacen estos lineamientos y existe otra población en condición de extraedad que no quiere pertenecer y desea continuar su curso de forma regular aunque se asuma diferente a sus demás compañeros.

La deserción escolar se manifiesta en una debilidad estructural del sistema educativo, “es el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno” (MEN, s. f, párr.1).

Este abandono puede atenderse si en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada escuela se resignificara y se planteara desde una educación preventiva que permita abrir espacios para organizarse y hacerle frente a las demandas de la población que generalmente deserta al iniciar el ciclo de la básica, cuando comienza a sentirse parte de un grupo más grande en el que su participación será notoria entre pares, pueda sentirse útil, motivado por sus profesores y comprender que es parte fundamental de una comunidad.

Desde el comienzo debe hacerle frente a esas necesidades: económicas, culturales, profesionales, afectivas, sociales y espirituales de los alumnos. Para cada una de estas diversas formas de necesidad, el equipo de maestros debe estar capacitado para ofrecer soluciones, gracias a una organización, a unos contenidos, a unos métodos de trabajo y a unas relaciones interpersonales establecidas (Cruz, 2010, p. 1).

La familia, la escuela y la sociedad, deben tener un punto de convergencia en la forma como se deberá atender los factores de vulnerabilidad para que cada individuo pueda encontrar en la educación una forma de enfrentar la vida, de asumir un rol acorde al lugar que ocupa en su familia ya que las actividades laborales para los niños y niñas están penalizadas en Colombia. Tal como lo expone Pardo, “La Ley 15 de 1925 estableció los parámetros de protección para esta población, priorizando la educación y la alfabetización sobre el trabajo” (Pardo, 2014, p. 55).

La descomposición actual en Colombia aumenta los cinturones de extrema pobreza y aunque las escuelas traten de proveer de alimentación, dar jornadas complementarias y de campañas de salud a su población, aspectos como la ausencia del padre, la madre cabeza de familia, los proveedores de drogas y alucinógenos a la vuelta de la esquina o a la entrada de los establecimientos educativos enfrentan al estudiante a confundir su rol dentro de su núcleo familiar y esta condición le genera una confusión que puede llevarlo a la deserción o a reiniciar el grado por no alcanzar las competencias esperadas y cuando esto sucede el estudiante se ve enfrentado a múltiples condiciones dentro del aula que lo incomodan haciéndolo sentirse excluido porque sus pares distan en edad, en actividades afines y en muchas ocasiones desde su nivel de desarrollo físico ya ven las diferencias.

1.1.6 Objetivos

1.1.6.1 Objetivo general

Identificar la concepción frente a la condición de extraedad que tienen algunos miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia) de la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco.

1.1.6.2 Objetivo específico

1. Describir las concepciones de extraedad que tienen los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco.
2. Caracterizar las concepciones de extraedad que tienen los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución Álvaro Marín Velasco, frente a la condición de extraedad.

1.2 Ruta conceptual

En el ejercicio educativo, los diferentes ritmos de aprendizaje son un factor predominante dentro del aula que pueden generar o no dificultades para la práctica de este. Lo que hace

necesario hablar en términos de una gestión inclusiva que tenga en cuenta a poblaciones diversas eliminando las barreras en el aprendizaje y que posibilite el acceso al contexto formativo. 1

1.2.1 Educación inclusiva inclusiva

La inclusión para Ainscow (2003),

(...) es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos (p. 12).

Por tanto, se busca atender a las poblaciones en su diversidad ya que en términos etnográficos siempre las aulas de clase se convierten en espacios que generan conocimiento a través de la multiculturalidad transformando en el tiempo la calidad de lo que se aprende.

Los procesos inclusivos en Colombia atienden específicamente a la población multicultural (afrocolombianos, raizales, indígenas, palenqueros) aunque no satisfagan sus necesidades en un alto porcentaje pareciera que las políticas públicas visibilizan a estos grupos poblacionales en contraposición de otros sectores como los estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes en situaciones de extraedad o estudiantes en riesgo sicosocial quienes lentamente van engrosando los índices de población vulnerable desertora del sistema educativo.

1 Las categorías mencionadas a continuación serán trabajadas en mayor detalle en los artículos de reflexión que acompañan este informe.

1.2.2 Concepción

Para la psicología, el concepto de concepción (inglés: *conception*) designa una fase de lo que acontece cognitivamente en cuyo transcurrir tiene lugar una comprensión de aspectos, propiedades o relaciones de objetos o asuntos. En el ámbito de la concepción entran procesos que se pueden describir como abstracción, generalización, reflexión y comparación. El instrumento de una concepción es el lenguaje y el resultado son enunciados. Si se mira una concepción en este marco, entonces los enunciados –lo que la gente dice o expresa (por ejemplo en dibujos, oralmente o de manera escrita) - se expresarían como conceptos. El instrumento de los conceptos es el lenguaje, es decir, un concepto se puede leer, escribir, escuchar, expresar.

Para Arbeláez (2000),

(...) hacer uso de ese conjunto de ideas coordinadas e imágenes coherentes, explicativas, utilizadas por las personas que aprenden para razonar frente a situaciones problema. Ideas que traducen una estructura mental subyacente responsable de manifestaciones contextuales que sirven de elemento motor en la construcción de un saber, permitiendo incluso las transformaciones necesarias, acordes con la evolución cultural, científica y tecnológica, partiendo de ese conocimiento personal que es la base de las concepciones. Estas concepciones, construyen en parte el mundo que nos rodea, incluso la forma como se produce el desarrollo individual y social y los problemas con que se encuentra el individuo (p. 2).

Los docentes son parte fundamental de este proyecto, ya que son ellos quienes con sus intereses particulares, su formación profesional y una actitud abierta frente a la concepción de extraedad lideraran un proceso más incluyente en el desarrollo formativo de estos estudiantes.

1.2.3 Extraedad

Es concebida por el Ministerio de Educación Nacional como el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o un joven tiene 2 o 3 años, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado. Lo anterior, teniendo como base que La Ley General

de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre los 5 y los 6 años.

La condición de extrema pobreza es una situación enmarcada en un contexto familiar, social y político que trae consigo un reto para la educación y la implementación de nuevas estrategias que permitan el acceso de los estudiantes a la educación pertinente, formadora y posibilitadora del desarrollo social.

Según Román (2013),

Los problemas inherentes a la pobreza, la segmentación social, la inestabilidad económica, la mantención de tasas de bajo crecimiento, el alto desempleo en las sociedades y la vulnerabilidad social, los principales responsables del abandono y la deserción de niños, niñas y jóvenes del sistema escolar (p. 37).

La problemática social que se vive en Colombia favorece el aumento de los índices de extrema pobreza, ya que el desplazamiento constante de las familias es causa de deserción y algunos niños optan por trabajar para mejorar los ingresos familiares a corto plazo. Así, es necesario tener en cuenta además factores como el contexto económico que enmarca la convivencia familiar teniendo en cuenta los ingresos de cada uno de sus miembros, las condiciones geográficas del lugar que habitan, la capacidad adquisitiva, el nivel educativo y los proyectos que los padres tengan para sus hijos ya que todavía en algunos hogares se establecen roles de funciones dentro del hogar direccionados desde el género.

1.2.4 Equidad

La equidad en la educación está relacionada con la equiparación de oportunidades independientemente de factores externos como el socioeconómico, el ambiental, el político o el cultural, si se tiene en cuenta que la educación es un derecho fundamental que no puede estar condicionado a situaciones de pobreza, creencias ideológicas o abandono de los cuidadores.

Para Martínez (2000),

una interpretación de la educación como ‘mercado económico’ en el que se demandan y ofrecen servicios educativos, permite entender y atender a la equidad mediante la introducción de nuevas variables. En realidad, y de acuerdo con esta posición, la única variable sobre la que se tendría que operar sería la económica. Procurar a las familias los apoyos que les permitan ejercer sus derechos como consumidores en igualdad de condiciones con los restantes demandantes, debería ser suficiente para garantizar la equidad educativa. La libertad de elección, los intereses y preferencias del usuario, los elementos diferenciales del servicio ofrecido, la competencia entre distintos oferentes, son elementos que deberían bastar para obtener una educación de calidad al alcance de todos (p. 16).

Aun así, las cifras de desplazamiento en Colombia y el aumento de niños y adolescentes trabajadores acrecientan la deserción escolar y desmejoran las condiciones de motivación para que los niños permanezcan en el aula.

De acuerdo con el Observatorio de Política y Estrategia en América Latina de la Cepal,

(...) de la mano de los últimos informes del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, y del Instituto de Estadísticas de la Agencia de Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura, UNESCO, 22 millones de los cerca de 117 millones de jóvenes de Latinoamérica y el Caribe no se encuentran estudiando, o están en riesgo de dejar la escuela. De los 22,1 millones de niños y adolescentes que están en riesgo de dejar la escuela, 6,5 millones no asisten y 15,6 millones sí lo hacen pero con dificultades (Molano, 2013, p. 1).

1.3. Presupuestos epistemológicos

Esta investigación es de corte cualitativo y busca comprender un fenómeno para poder compartir, convivir y de ahí construir sentido. Creswell (1988) afirma que “un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno” (Citado en Sandín, 2003, p. 16).

Cuando se investiga acerca de un fenómeno social deberá tenerse en cuenta que el objeto de investigación develará en su proceso de interacción una serie de características que subyacen de su experiencia propia influenciada por agentes externos como pares relacionales o del ambiente: “La investigación de un fenómeno enfatiza los aspectos individuales y subjetivos de la experiencia”, exponiendo que de acuerdo a Tesch (1990):

en lugar de estudiar el impacto de un programa destinado a facilitar la integración de alumnado de grupos minoritarios o estudiar la cultura escolar de las aulas multiculturales o las interacciones entre alumnos de diversas razas, la fenomenología estudiaría cómo es la vivencia para una persona en un aula de estas características o cuál es la experiencia de un niño del grupo minoritario (o mayoritario) en un aula plural. La fenomenología es el estudio sistemático de la subjetividad (Citado en Sandín, 2003, p. 16).

Este enfoque se hace más relevante y pertinente en la medida que retoma los elementos metodológicos de la fenomenología hermenéutica propuesta por Manen, la cual se interesa “primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos así como por el sentido y la importancia que éstos tienen” (Ayala, 2008, p. 411) y

(...) estudia el mundo de la vida mediante métodos de reflexión y escritura que acceden tanto a las dimensiones prácticas como lógicas del conocimiento (...) es necesario destacar que desde este enfoque no se plantean “problemas a resolver” sino interrogantes acerca del significado y sentido de determinada experiencia. En efecto, el investigador pretende dar respuesta a cuestiones como: ¿Cómo es vivida esta experiencia por los niños? ¿Cómo viven los educadores esta experiencia? ¿Cuál es la naturaleza esencial de ser/experimentar/vivir...? (Ayala, 2008, p. 413)

Dentro de la investigación cualitativa además, “el estudio de casos ofrece, con carácter holístico (...) un análisis en profundidad de segmentos de la realidad social o, en otras palabras, es una investigación intensiva de los procesos sociales (personas y hechos) en sus contextos específicos” (Saéz & Carretero, 1994, p.166). Bajo este postulado se pretende estudiar un fenómeno que caracteriza a una población y que genera una situación particular dentro de una comunidad.

1.4. Metodología utilizada en la generación de la información

1.4.1 Proceso de selección de muestras o de actores sociales

La investigación se llevó a cabo entre los años 2015-2016 en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco, con directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y se escogieron aleatoriamente para ello: siete estudiantes de los grados de sexto a undécimo algunos en condición de extraedad y otros acordes en el proceso del grado con la edad, dos padres de familia, cuatro docentes de diferentes áreas, la institución solo cuenta con dos directivos docentes y éstos hicieron parte de la investigación.

La institución educativa se encuentra ubicada en la ciudad de Medellín, en el barrio Manrique el Pomar, en la zona nororiental comuna 3, dividida en 23 sectores de los cuales 15 son barrios oficialmente declarados por la Secretaría de Planeación Municipal y 8 aún no; de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional (PEI), la mayoría de esta población pertenece a los estratos 1, 2 y 3; las familias en su mayoría son integradas por personas con un nivel de escolaridad heterogéneo unos sin formación en lectoescritura, otros con la básica primaria, y en menor proporción algunos alcanzan la educación superior.

En sus hogares las madres por lo general son cabeza de familia, sus empleos son de carácter informal o desempeñan labores como empleadas domésticas. Los estudiantes están entre las edades en promedio de los 5 años y a los 19 años, tienen distintas características según la edad en que se encuentran: niñez, adolescencia y juventud. El diagnóstico se realizó mediante observación directa de directivos y docentes.

1.4.2 Técnicas y Herramientas

1.4.2.1 Matriz de Observación.

Con visitas reguladas a la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco, se realizaron observaciones en diferentes espacios y momentos, para obtener una descripción clara y precisa sobre el objeto de estudio y la forma como se atiende la extraedad, teniendo en cuenta cómo

interactúan con sus pares, sus niveles de tolerancia frente al otro o aspectos que tengan que ver con el desarrollo de su autonomía. Según Hurtado (2000), “la observación constituye un proceso de atención, recopilación y registro de información, para el cual el investigador se apoya en sus sentidos (vista, oído, sentidos kinestésicos y cenestésicos, olfato, tacto...)” (p. 449). Ver Anexo No 3.

1.4.2.2 Entrevista Semiestructurada

Para (Flick, 2007),

(...) las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Este tipo de entrevista es la que ha despertado mayor interés ya que (...) se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista... de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario (Citado en Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013, p. 163).

Posteriormente se realizaron durante varios días encuentros directos (entrevistas) con los agentes educativos (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia); con antelación la coordinadora académica citó a las personas seleccionadas aleatoriamente, en la jornada de la mañana puesto que allí funciona el bachillerato. Estos fueron un grupo de maestros (4), directivos docentes (2), alumnos que se encuentran en condición de extraedad (4) y alumnos que no presentan esta condición (3) padres de familia (2) uno como acudiente de estudiante en condición de extraedad y otro como acudiente de estudiante en situación regular. Para tal fin se dispuso de la oficina del rector, por ser un espacio que tenía algunas características requeridas como: privacidad, comodidad, se realizaron dos entrevistas por día.

Como los estudiantes entrevistados eran menores de edad se diligenció un formato de consentimiento informado por parte de sus padres (Anexo 1).

Se utilizó un formato guía, sin embargo bajo la modalidad de entrevista semiestructurada los entrevistados pudieron expresar libremente aspectos que consideraban pertinentes para ampliar sus respuestas de manera espontánea (Anexo 2).

1.4.3. Consideraciones éticas de la investigación

Dentro de las consideraciones éticas para esta investigación se contemplaron las siguientes:

1. Secreto Profesional: con el objetivo de garantizar el respeto a la dignidad y al anonimato de los participantes en la investigación, fue compromiso de las investigadoras no publicar los nombres de los participantes y evitar cualquier otra forma en la que quedara expuesta su identificación.

2. Derecho a la no-participación: los participantes estuvieron informados del objetivo de la investigación de allí que quedó al libre albedrío la participación o no en ella, la posibilidad de no responder preguntas y retirarse en cualquier momento que lo consideraran conveniente.

3. Derecho a la información: los participantes estuvieron en el derecho de solicitar información concerniente a esta en el momento que la requirieron.

4. Remuneración: los participantes fueron notificados del fin de la investigación la cual era de carácter académico, por lo tanto no medió ningún tipo de contraprestación económica ni de otra índole.

5. Divulgación: la socialización de los resultados será presentada a la comunidad educativa de la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco y a otros grupos académicos o de docentes.

1.4.4. Ruta para el trabajo de campo

Considerando lo anterior para la realización de las entrevistas a los menores de edad se contó con el consentimiento informado firmado por éstos y sus respectivos padres de familia. Se realizó una guía de preguntas con características de entrevista semiestructurada tanto para estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia, con las cuales se hizo una prueba piloto para conocer si eran claras y pertinentes al momento de realizar las entrevistas. Las entrevistas realizadas tuvieron una hora de duración por cada entrevistado, se cuenta con los audios. Respecto a la transcripción de entrevista se hizo de forma natural y manual; se tienen digitalizadas en un documento en word.

1.5. Procedimiento en el análisis de la información.

1. En esta fase con los insumos obtenidos después de las entrevistas se procedió a transcribir cada una de ellas y se realizó una familiarización de los datos recolectados por parte de los entrevistadores, haciendo una lectura general de éstos.

2. Producción de una matriz de análisis que incluye categorías y subcategorías relevantes de los objetivos de investigación y del referente teórico. Se inició con 4 categorías principales de las cuales emergen 4 de segundo nivel y 59 de tercer nivel. Ver Anexo No 4

3. Luego se identificaron algunas respuestas que se presentaron de forma repetitiva formando categorías de clasificación, con el objetivo de realizar la interpretación de estas, buscando los puntos de convergencia, los cuales permitieron darle sentido a las voces de los actores, a través de sus relatos.

4. Proceso de triangulación de la información, se establecieron relaciones entre las categorías definidas según el referente teórico y las categorías emergentes en la información producida por el trabajo de campo, triangulando la información de estas. Con estas categorías posteriormente se organizan bloques de información para elaborar el informe final de hallazgos de resultados.

2. PRINCIPALES HALLAZGOS DEL PROCESO INVESTIGATIVO

2.1 ¿Podemos hablar sin etiquetas?

Entrevistas a estudiantes

Adaptación Escolar y Sentido de Pertenencia

Para abordar los términos adaptación y sentido de pertenencia desde la concepción de los estudiantes es preciso hacer una definición previa de éstos.

El término adaptación proviene del latín y dentro de esta lengua tiene origen en la palabra *adaptare*, la cual tiene un verbo compuesto por dos partes, en primer lugar el prefijo *ad*, que significa “hacia” y en segundo lugar el verbo *aptare* que se traduce como “ajustar o equipar”. Este a su vez hace referencia a la acomodación o ajuste de algo respecto a otra cosa. Cuando se habla de adaptación de una persona se puede identificar que el individuo se habitúa a múltiples circunstancias y condiciones (Pérez, 2008, p. 1).

La adaptación, según García y Magaz, como se citó en López (2013) indica que

la adaptación humana puede establecerse en un doble proceso: ajuste de la conducta del individuo a sus deseos, gustos, preferencias y necesidades propias y como tal conducta a los contextos del entorno en que habita, es decir a las normas, deseos, gustos, preferencias y necesidades de los seres humanos con quienes cohabita e interactúa ocasional o habitualmente (p. 25).

Lo anterior guarda una estrecha relación con el sentido de pertenencia el cual es abordado por (Maslow, 1991) “si tanto las necesidades fisiológicas como las de seguridad están bien satisfechas surgirán las necesidades de amor, afecto y sentido de pertenencia...” (p. 28).

Los estudiantes en condición de extraedad llegan a la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco en su mayoría porque vienen de otras instituciones en las que no han encontrado acogida o no se han sentido cómodos como lo expresan algunos de los estudiantes entrevistados:

Desde hace dos años estoy estudiando en esta institución, porque tuve unos problemas en la otra institución, entonces me sacaron, me echaron, porque en la hoja de vida, tenía muchas anotaciones, no era que me gustaba pelear sino que me buscaban, se engañan, me encontraban.

Escogí esta institución porque buscamos en unas y no me aceptaron; por la hoja de vida, vinimos acá y me aceptaron. Vi que en esta institución me podían brindar mucha ayuda y oportunidades, la coordinadora me brindó muchas posibilidades yo acá cambié mucho (Estudiante entrevistado #3).

Después de realizar un rastreo de varios manuales de convivencia de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Medellín, se evidenció que los estudiantes están sujetos a la negación de cupo escolar por diferentes razones, las cuales deben estar sustentadas y justificadas en el P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional) exactamente en lo que concierne al manual de convivencia.

Algunas de las razones a considerar son:

1. Reprobar un grado por segunda vez, teniendo en cuenta que el estudiante puede permanecer en la institución más de dos años repitiendo un grado siempre y cuando tenga Necesidades Educativas Especiales (NEE) y buen comportamiento.
2. Inasistencia injustificada de un 20% a las actividades escolares.
3. Haber infringido persistentemente las normas que hayan originado procesos disciplinarios y no haber dado respuesta positiva a todas las acciones pedagógicas realizadas por la Institución (Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria, 2015).

Por las razones antes citadas, algunos estudiantes que dieron sus testimonios en el proceso investigativo, manifestaron que perdieron su cupo escolar, las repitencias escolares, la movilidad entre instituciones educativas, generó en estos jóvenes apatía, y desinterés por el proceso educativo, propiciando así la condición de extraedad en la que se encontraban al momento de llegar a la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco, así lo expone otro de los estudiantes entrevistados:

(...) Estoy estudiando hace dos años en la institución, en el otro colegio me negaron el cupo, como había perdido dos años. En ese tiempo estaba muy descarrilado, iba, molestaba, no hacía tareas, no hacía nada, perdía el año y volvía a empezar, después me daba un cambio de moral, y ahí era cuando ganaba el año y pasaba y volvía y pasaba lo mismo a veces volvía y perdía el año. No le tenía como tanta importancia al estudio. Yo salí de la otra institución y hay mismo me puse a buscar y encontré este colegio, me vine para acá a buscar cupo, además como los amigos también estudian en esta institución no busqué más, además no me pidieron hoja de vida; y ahí empecé a cambiar (Estudiante entrevistado #4).

Respecto a la institución consideran que es un espacio para desarrollar su conocimiento personal, están satisfechos con el ambiente escolar, encuentran un espacio para conocer a otras

personas, aprender y compartir con sus docentes quienes les dedican tiempo extra para que ellos aprendan y son un referente importante en su proceso de aprendizaje, les enseñan buenos modales, como comportasen y cómo prepararse para la vida.

La buena disposición de los docentes para colaborar a los estudiantes es reflejada en un aparte de la siguiente entrevista:

De los docentes me gusta la amabilidad, cuando yo no entiendo, yo les pido ayuda después de clase, y son muy cortes ellos se pueden quedar después de su horario cotidiano, se pueden quedar solamente para explicarnos (Estudiante entrevistado #1).

Si bien es cierto que los estudiantes encuentran en la institución un lugar confortable y acogedor en el que se sienten cómodos, expresan que les gustaría que se abrieran otros espacios para el arte, el baile y actividades culturales ya que necesitan tiempo de lúdica y esparcimiento:

Lo único que me gustaría que le colocaran, sería como: hacer obras de teatro, que hicieran actos cívicos y culturales más seguidos, cursos no sé cómo de música, baile, arte, para los jóvenes que no tienen nada para hacer en la tarde, me gustaría eso (Estudiante entrevistado #1).

En la institución se sienten como sujetos que aprenden a defenderse por medio de su voz, que son escuchados y que como seres sociales se proyectan a una sociedad por medio de la educación ya que es un lugar de oportunidades.

Todos los estudiantes entrevistados afirman que la institución ha mejorado notablemente y que no es de “gamines” como lo consideran algunos adultos del sector, los alumnos están en las aulas, obedecen a sus docentes y la relación entre pares es cordial ya que las dificultades surgidas de algún conflicto son abordadas en el tiempo establecido.

Sus apreciaciones al respecto son:

Esta institución siempre ha tenido fama de “gamín”, porque algunos estudiantes al lado de la institución fuman, toman, pero no sé, nunca me ha parecido mala (Estudiante entrevistado #1).

(...) Pues por lo que aquí reciben gente de todo tipo de pensamiento, algunas personas no lo han visto de buena forma, pero como esas personas no han metido a sus hijos acá, ni han llegado a venir a observar la institución, ni el comportamiento de los docentes y el resto, entonces no lo ven de buena manera, entonces dicen que es una institución de gamines, o que aquí todo es malo, que solamente hay marihuaneros, pero como ellos no

vienen acá a mirar esas cosas, no se dan cuenta que la institución ha mejorado mucho en eso ya los estudiantes no son tan gamines como eran antes (Estudiante entrevistado #2).

(...) Que acá es donde aceptan a todos los que no reciben en los otros colegios (Estudiante entrevistado #3).

Que es una gaminería, porque permiten todo, que hay veces que no vienen con el uniforme, que vienen con la ropa que quieren; a mí no me afecta eso, que digan tantas cosas, pues más exigencia con el uniforme no me afecta, uno trata de hacer las cosas bien, pero finalmente el uniforme es lo de menos (Estudiante entrevistado #4).

(...) Cuando yo me iba a venir a estudiar a acá, encontré dos versiones. una de la gente que estudiaba acá y me decía que es buena, que enseñan bien, y a otros les escuchaba decir que allá hay mucho vicioso (Estudiante entrevistado #6).

(...) dice que hay muchos gamines, pero uno no debe pensar en eso, sino en lo que enseñan y aquí enseñan mucho (Estudiante entrevistado #7).

Condición de extraedad y la incidencia en el ámbito escolar

En esta categoría se abordó la relación que se puede evidenciar a través de las entrevistas, entre la condición de extraedad y la incidencia en el ámbito escolar, entendiendo este último como: (...) aquellos espacios sociales institucionalizados que poseen una organización, dinámica propia y que tienen la función social de educar a los ciudadanos en las diferentes etapas del ciclo vital (Secretaría Distrital de Salud, 2017, p. 13).

En cuanto al término de extraedad los actores refieren que, es reconocido por la mayoría de ellos y se entiende como el estudiante que es mayor en edad para el grado que está cursando con respecto a sus demás compañeros. Conocen el concepto y lo definen de la siguiente manera:

(...) La extraedad sería una persona que es mayor en el grado que no debería estar (Estudiante entrevistado #1).

(...) Es como que uno está en una parte en donde no debería estar para la edad que uno tiene ¿cierto?, debería estar uno más adelante (Estudiante entrevistado #3).

(...) Es atrasado en los años escolares (Estudiante entrevistado #5).

A su vez piensan que se ven raro ya que ellos tienen otras costumbres, sus ritmos de estudio son diferentes.

(...) Pues, es maluco porque uno en un grado y la otra gente más pequeña va pasando, y uno todavía ahí en ese grado, uno tan bien viejo y la gente más pequeña que uno, como si uno fuera el papa de todos (Estudiante entrevistado #4).

Algunos de los estudiantes en condición de extraedad cuando no comprenden un tema no le piden ayuda a los profesores porque les da pena, entonces recurren a sus compañeros; lo cual les permite un intercambio de experiencias y una enseñanza recíproca.

La mayoría de los estudiantes entrevistados se sienten cómodos, no sienten rechazo por su edad y por el contrario consideran que ayudan a los más pequeños a resolver sus dificultades por medio del diálogo ya que ellos comprenden que todo se soluciona hablando, y que la estrategia de separar los pequeños y los grandes por aulas es más beneficioso para la convivencia y para las relaciones interpersonales, así lo manifiesta un estudiante:

(...) Acá obviamente se ven pequeños y grandes, pero en el colegio separan a los más pequeños en un grupo y los más grandes en otro. (...) en el patio no dejan que los niños se acerquen a los grandes porque los grandes empiezan a fastidiarlos, intentan evitar eso. (...), además siempre hay un profesor que está cuidando (Estudiante entrevistado #6).

Cómo influye la repitencia escolar en el ámbito familiar

Según el glosario del MEN (Ministerio de Educación Nacional):

La repitencia se da cuando el estudiante, que no es promovido al grado siguiente, hace nuevamente el grado que estaba cursando o cuando ha dejado de estudiar durante un tiempo y regresa a la institución educativa con el fin de ponerse al día y repasar áreas que no recuerda u obtuvieron una evaluación muy baja, y voluntariamente decide hacer nuevamente el último grado cursado (MEN, s. f, párr.1).

En cuanto al ámbito familiar, de acuerdo con la Sentencia del 11 de julio de 2013 del Consejo de Estado, se define como:

(...) una estructura social que se construye a partir de un proceso que genera vínculos de consanguinidad o afinidad entre sus miembros. Por tanto, si bien la familia puede surgir como un fenómeno natural producto de la decisión libre de dos personas, lo cierto es que son las manifestaciones de solidaridad, fraternidad, apoyo, cariño y amor; lo que estructuran y le brindan cohesión a la institución (citado en Ministerio de Salud, 2017, p 12).

Los estudiantes pierden el grado escolar debido a múltiples situaciones como una familia disruptiva, los niveles de pobreza, la apatía a contenidos y métodos de enseñanza, las malas relaciones con docentes, el desacomodo en la institución y sus dinámicas, situaciones de maltrato escolar entre pares mal resueltas.

Ellos sienten que lastiman a sus familias cuando deben reiniciar el grado escolar, es un sentimiento colectivo de frustración porque sus padres se decepcionan y en algunos casos son ellos mismos quienes deben encontrar otra opción en una nueva institución educativa y entre sus compañeros porque quienes han aprobado el año escolar los dejan atrás generando en ellos una sensación de desarraigo social. Algunos de los que le han hecho frente a esta situación expresan:

(...) mis padres ya estaban cansados y decepcionados de darme las cosas y no valorarlas, uno no hacía nada, entonces, me dijeron que consiguiera colegio y que hiciera las cosas por mí mismo y yo me puse a buscar y encontré este colegio y ahí empecé a cambiar (Estudiante entrevistado #4).

(...) Conflictos con mi mamá, cuando perdía años ella se ponía mal y se enojaba, esto llevaba a regaños, peleas, pero peleas feas, si a ella no le gustaba. Aun así, ella me decía: “dele con ganas para que no se quede muy atrás”. Cuando ya me pasaron para octavo (aceleración) se puso feliz, mejor feliz que triste, ya que no en todos los colegios hacen grupos de aceleración (Estudiante entrevistado #6).

Encuentran en su Institución un espacio que los invita a ser mejores, al aprovechamiento del tiempo, a permanecer en el sistema educativo y a reconciliarse con sus familias ya que la dinámica familiar y el nivel de confianza mejora cuando son promovidos al siguiente grado:

(...) Sí, mi papá se ha sorprendido conmigo porque he cambiado demasiado; cambié mucho en el estudio, en la forma de ser (Estudiante entrevistado #4).

2.2 ¿Y si me le dan otra oportunidad?

Entrevistas a Padres de Familia

Nivel de confianza en el proceso formativo que brinda la Institución Educativa

Los padres de familia reconocen en la institución educativa un referente de confianza entendida esta como la define Cornu (1999), "... es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo" (p. 19).

Éstos a su vez manifiestan que aunque la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco no cuenta con un buen reconocimiento dentro del sector por ser considerada un espacio de estudiantes problemáticos, peleadores y que llegan allí porque no los reciben en ninguna otra institución, valoran la posibilidad que le han dado a sus hijos para continuar su proceso formativo ya que el cambio ha sido favorable en cuanto a lo académico y disciplinario, así lo narró una de las madres entrevistadas:

(...) Yo estoy feliz, yo estoy matada porque es el único colegio donde mi hijo ha funcionado. Vi el colegio, la verdad no me gustó, había mucho muchachito fuera de clase.

(...)

(...) Él no trabajaba, yo en la casa tengo cerros de cuadernos, y les he quitado 5 hojas que trabajo en el año, tengo todos los cuadernos empezados ahí, sin saber qué hacer con ellos, en cambio acá es totalmente distinto (Padre de familia entrevistado #1).

Las madres de familia entrevistadas refieren que los docentes y la coordinadora son amables, excelentes seres humanos y que ellas se sienten confiadas de dejar a sus hijos en la institución, quienes demuestran haber logrado en este espacio educativo un acomodo escolar y la satisfacción a sus expectativas después de tantos cambios; así mismo consideran que todos los estudiantes merecen una oportunidad independiente de su procedencia o de cualquier otra situación puesto que es la posibilidad de mejorar y de salir adelante.

La Institución un espacio inclusivo para sus hijos

Si bien se identifica en el discurso de las personas entrevistadas que la inclusión es una insignia de la institución, es importante conceptualizarla desde el ámbito educativo, para esto nos remitimos a la definición presentada por la (Unesco, 2003, p. 7):

La integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella (Booth, 1996). Supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños (UNESCO, 1994).

Consideran que si es un espacio donde todos “cabén”, y las diferencias las saben tratar para que no se generen problemas; si bien es cierto que la institución ha tratado de hacer el manejo organizando los grupos con edades más homogéneas tampoco hay dificultad en que en un aula compartan estudiantes de edades heterogéneas aunque es necesario acompañar a los más “pequeños” para que los más “grandes” no se vayan aprovechar de ellos con las tareas.

Advierten además, que esta dinámica puede convertirse en una situación “difícil” para los docentes ya que si en un aula existen tantas diferencias de edades, los gustos y las formas de aprender son diferentes por lo que los ritmos de aprendizaje varían, situación que también se pueden evidenciar en las aulas regulares, pero que de igual forma es una oportunidad para compartir sus experiencias, no han tenido problemas por esta situación con sus hijos, por el contrario los ven adaptados académica y comportamentalmente.

2.3 ¿Y si nos salimos de lo convencional?

Entrevistas a Docentes

La población en condición de extraedad: un reto inclusivo para los docentes

Los docentes encuentran dos tipos de estudiantes en condición de extraedad:

Los primeros son estudiantes que manifiestan deseo de aprender pero presentan dificultades sociales o familiares, con ellos el proceso educativo es eficiente y productivo, por el contrario otros estudiantes en condiciones sociales o económicas que se consideran dentro de lo normal pero que están en situaciones de drogadicción, desplazamiento, delincuencia, entre otras, para los cuales el proceso educativo es más complejo ya que tienen otros intereses particulares y su desmotivación es evidente; sus procesos no permanecen en el tiempo e interrumpen en periodos hasta de cinco años y no continúan estudiando (Docente entrevistado #1).

La Institución Educativa Álvaro Marín Velasco atiende esta población logrando en un alto porcentaje que los estudiantes en condición de extraedad se adapten al ámbito educativo, que ocasionalmente dejen el consumo de drogas y en otro porcentaje mejore el acompañamiento familiar. La planta física de la institución es pequeña por lo que esta población encuentra un ambiente familiar en el cual logra establecer vínculos con la comunidad educativa y generar un arraigo que les permite quedarse, superar obstáculos y en algunos casos graduarse.

Como docentes consideran que el proceso en ocasiones es complicado porque es necesario adaptar los contenidos y el enfoque de las diferentes temáticas, ya que los rangos de edad son bastante amplios y sus saberes previos son diferentes; además las significativas diferencias de edad, por ejemplo: entre 11 y 17 años pueden ocasionar algunas alteraciones en los procesos de los estudiantes que vienen en forma regular y de acuerdo a la edad establecida para el grado.

Es necesario tener en la práctica docente, algunos aspectos fundamentales como son: el respeto, el buen trato en todos los momentos y en todos los espacios de la institución y el manejo de la disciplina durante las clases ya que es necesario que se evidencie quien direcciona los procesos. (Docente entrevistado #1).

La labor docente siempre debe estar encaminada a la inclusión, independiente del área que dicte o la formación profesional que se tenga, pese a que no hay las suficientes herramientas con contenido para atender a este tipo de población, los docentes deben prepararse y adaptar el conocimiento generando oportunidades y espacios pedagógicos para que los estudiantes no deserten de las escuelas.

La Institución Educativa asume la condición de Extraedad como un proceso de inclusión

La Institución Educativa sin dejar de lado los procesos disciplinarios abre un espacio en el cual docentes, directivos y estudiantes establecen diálogos formativos en cualquier espacio de su planta física en el día a día, lo que permite acercamientos informales que fortalecen las relaciones interpersonales:

(...) pienso que hay una gran ventaja, y es que es un ambiente muy familiar porque como el colegio es tan pequeño, se logran unos vínculos que facilitan a los estudiantes ser escuchados y sienten que están pendiente de ellos pero en el buen sentido. Eso ha servido mucho; es un ambiente favorable para ellos (Docente entrevistado #1).

Además, ha sido una política de la institución, recibir a los estudiantes en cualquier tipo de condición, que sea de ellos mismos, del aprovechamiento del tiempo y el espacio educativo que dependa su permanencia. La Institución con el objetivo de dar continuidad a los procesos educativos tiene contemplado en el P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional) procesos de inclusión, atención a la diversidad y pluralismo, en los aspectos pedagógicos y de convivencia, lo cual les permite prestar un servicio educativo a todos los niños, niñas y jóvenes con diferentes características físicas, cognitivas, emocionales y de sus elecciones personales e ideológicas; igualmente admiten atender los diferentes ritmos de aprendizaje y desarrolla procesos de nivelación y promoción con estudiantes extraedad. Así mismo analiza las circunstancias y condiciones del ambiente escolar que inciden en el estudiante (Plan Educativo Institucional Álvaro Marín Velasco 2017).

Los docentes han recibido algunas capacitaciones frente al tema de inclusión, pero de carácter muy general, las cuales no han sido significativas ya que no están ajustadas al contexto y a la realidad institucional, ha sido fundamental la motivación que han tenido docentes y directivos para darle una mirada a la población en esta condición, y entender sus dinámicas familiares y la forma de relacionarse con los otros.

El Premio a la Calidad de la Educación es una iniciativa de la Secretaría de Educación de Medellín que viene ejecutándose desde el año 2006. Es reconocido en la ciudad como una ruta a través de la cual se visibiliza la gestión escolar de los establecimientos educativos, las acciones pedagógicas de los maestros y directivos docentes, y los proyectos de liderazgo de los estudiantes. Gracias a sus herramientas y modelo de trabajo, se ha convertido en una estrategia que aporta al mejoramiento tanto de las prácticas pedagógicas institucionales como de los maestros.

Busca contribuir al mejoramiento de los establecimientos educativos promoviendo la documentación, el análisis crítico, la retroalimentación y difusión de sus experiencias; incentivar a quienes han hecho posible el mejoramiento de los procesos formativos y de aprendizajes de los estudiantes en su contexto; y destacar los esfuerzos y progresos en las instituciones oficiales, privadas y de cobertura educativa del municipio, que aportan herramientas, elementos y conocimientos para la vida (Proantioquia, 2018, p. 1).

Si bien es cierto que existen reconocimientos a las prácticas exitosas como el antes mencionado algunas instituciones que también tienen experiencias significativas han sido invisibilizadas, a pesar de la contención social que realizan en el entorno, a los esfuerzos para que los estudiantes tengan acceso, cobertura, permanencia y promoción, los docentes sienten que no son reconocidos, que dentro de las políticas de ciudad siempre se reconocen a las mismas instituciones, por lo tanto ellos y los estudiantes se desmotivan frente a los proyectos que emprenden y que son significativos en su contexto.

Es necesario reevaluar algunos aspectos como el límite en los rangos de edad porque algunas actividades no han funcionado con estudiantes de 19 o 20 años, los cuales ya podrían ingresar a los CLEI (Ciclos Lectivos Especiales Integrados) y algunos tienen problemas de adicción por lo que no les genera la misma motivación que a un estudiante de menos edad y sin problemas familiares o como los antes mencionados.

Algunos de los docentes entrevistados consideran que no se deben recibir estudiantes por recibir y aumentar los porcentajes de la población, se debe dotar y mejorar los espacios para los estudiantes que ya están en la institución, motivarlos a mejorar su capacidad cognitiva y articularse a los procesos formativos de ciudad. Además, se debe mejorar en la caracterización o registro de los estudiantes con algunas necesidades específicas ya sea educativas, comportamentales o sociales para que los docentes puedan abordar estas situaciones teniendo en cuenta el contexto y la comunidad circundante de la institución y poder mejorar las prácticas pedagógicas desde las aulas:

(...) Para nosotros los docentes es importante conocer las situaciones particulares de los estudiantes que nos lo hagan saber, porque muchas veces uno tiene en el salón de clase

estudiantes que tienen dificultades y uno los identifica, pero no sabe realmente qué tipo de dificultad tiene, para uno así poder trabajar con ellos (Docente entrevistado #2).

2.4 ¡Solos no podemos!

Entrevistas a directivos

La Extraedad concebida desde la normatividad

La institución tiene claridad frente a la atención a estudiantes en condición de extraedad, pero sus directivos explican que desde lo administrativo es necesario buscar apoyo con entidades que colaboren con el proceso.

Puesto que hay cosas que se le salen de las manos, por más que la institución sea completamente incluyente hay asuntos que ya no dependen de ella sino de otras entidades del gobierno y esas otras entidades del gobierno ya están saturadas. Entonces cuando nosotros como institución incluyente hacemos por ejemplo: diagnósticos de estudiantes, remisiones de estudiantes, pues esa remisión llega a la entidad y esa entidad que ya está saturada no la puede recibir o simplemente no la puede procesar, esto frena los procesos internos porque nosotros necesitamos ayudas externas y no la podemos tener. Contemplando que la inclusión que se hace es más de índole social que académica (Directivo Docente entrevistado #2).

Es necesario apropiarse la didáctica de los docentes puesto que estos estudiantes están cansados de trabajar las temáticas de la misma manera, por lo que se hace necesario establecer otras estrategias para generar interés en ellos.

Se realiza la evaluación y promoción de estudiantes en condición de extraedad, con un sentido humano teniendo en cuenta que han perdido mucho tiempo por sus dificultades familiares o sociales, los docentes dedican tiempo extra al trabajo haciendo énfasis en los contenidos de matemáticas y lengua castellana, facilitando así que se dé la promoción de algunos estudiantes del grupo de aceleración de sexto y séptimo a octavo y noveno. La promoción les

genera confianza en sí mismos porque comprenden que si pueden aprender y mejoran sus relaciones sociales y la forma de expresarse ante otras personas.

En este sentido, Umaña (2014) expresa:

Desde la Secretaría de Educación de Medellín, “la problemática se trabaja partiendo de la aceleración del aprendizaje, como lo hace el gobierno departamental. "Esta es una manera de apoyar el proceso, mientras que con ayuda de las instituciones educativas, sus directivos y los docentes se realizan dentro de las aulas de clase procesos de inclusión, de resolución de conflictos, para que el chico en extraedad no sufra de discriminación alguna. El establecimiento debe generar las condiciones para que ellos estudien y no deserten (p. 3).

La Institución Educativa Álvaro Marín Velasco promueve la Educación Inclusiva. Es incluyente, no se establecen procesos de selección para la admisión de estudiantes en situación de extraedad, cuando ingresan se busca la estrategia para que permanezcan sin hacerse daño así mismo y a los demás, ya en el proceso si se evidencia que no pudieron adaptarse a la institución entonces se procede a la no renovación de la matrícula escolar.

Si es incluyente primero no establecemos procesos, puede entrar el que quiera y en el proceso cuando ya está aquí se busca la estrategia para que permanezca si uno de ellos está obstaculizando el proceso de los demás se busca la estrategia de que se tiene que ir, qué pesar pero al no respetar el proceso de inclusión del otro se tiene que ir porque si no lo dañaría (Directivo docente entrevistado #1).

Para el Año 2015 la institución contaba con 90 estudiantes en condición de extraedad, el índice más alto en la ciudad de Medellín.

Considerando todo lo anterior es relevante que el Estado intervenga con políticas que permanezcan en el tiempo y generen en estos estudiantes nuevas posibilidades de adaptación a la sociedad por medio de la educación, que han sido reducidas por múltiples factores entre ellos el abandono familiar, la violencia, el abuso sexual, las adicciones.

2.6 Conclusiones

En primer lugar, el abandono familiar, los malos hábitos de crianza, las condiciones de pobreza, favorecen el escenario para que los niños abandonen a temprana edad la escuela, ingresando así a los altos índices de estudiantes en condición de extraedad. Esto genera baja autoestima, desconfianza con el sistema educativo y malas relaciones familiares ya que sus cuidadores se agotan por la pérdida escolar.

Asimismo, la familia juega un papel fundamental en la crianza de los individuos, los hábitos y rutinas son concomitantes en el desempeño eficaz de éstos en la sociedad. Cuando la familia se desorienta ante los procesos de crianza delega esta responsabilidad al Estado y al no encontrar respuesta somete al niño a un estado de abandono. Puede o no iniciar estados de intermitencia en los cuales la escolarización es una opción, posteriormente si el estudiante fracasa en la escuela se le delega a él la búsqueda de otra institución escolar.

Los padres de familia consideran que pese a la mala fama que tiene la institución educativa Álvaro Marín Velasco en el entorno, han encontrado en esta, un lugar de acogida para sus hijos, donde se respeta la diferencia y se potencializan las habilidades de los estudiantes.

Por otro lado, las dinámicas fragmentadas de la escuela inmersa en un sistema económico que no advierte en su plataforma educativa estudiantes de poblaciones flotantes que van y vienen por diversos factores sociales, no están en una línea regular, los cuales necesitan una razón adicional para permanecer, sugieren otras posibles formas y adecuaciones para adaptarse, debe visionar las posibilidades a las que estos estudiantes se verán enfrentados al salir tarde de undécimo.

Si bien en el análisis de la información se evidenció que en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco los procesos son inclusivos, de apertura y de acogida, dentro de las concepciones de algunos miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres de familia) persisten discursos inconscientes de estigmatización hacia los estudiantes en esta condición.

Se encontró además que el cuerpo docente no está preparado para atender los altos índices de población diversa desde la academia, ya que la heterogeneidad en cuanto a las edades conlleva a múltiples requerimientos que no son posibles desde las condiciones de la planta física, la cual es pequeña, sino que generan además una alta demanda en cuanto a adaptaciones curriculares y recursos didácticos y pedagógicos que al ser insuficientes se ven reflejados en las múltiples repitencias de estos estudiantes, lo cual conlleva a pensar que la educación convencional no es exitosa en éstos casos. No obstante, en la Institución Educativa no han titubeado en realizar transformaciones, que les han permitido crear una propuesta de atención desde la vocación de los docentes y directivos que le dan relevancia a la permanencia del estudiante en territorios de paz y entornos protectores para mejorar sus procesos de convivencia.

Según el testimonio de algunos docentes, las políticas públicas de ciudad no dan el reconocimiento suficiente al trabajo de las instituciones educativas que luchan por mantener escolarizada a una población en condición de desfavorabilidad, es necesario visibilizarlas para atenderlas y mejorar su nivel de expectativas en el campo profesional y laboral, la deserción de los centros educativos eleva los índices de pobreza y vulnerabilidad.

Finalmente, se hace urgente y necesario en nuestro contexto construir y aplicar propuestas educativas que desde las políticas públicas, influyan e impacten de manera favorable a esta población, en muchos casos segregada y excluida de procesos educativos, proyectos institucionales y lineamientos curriculares, los cuales generalmente solo se construyen para atender y posibilitar la solución de problemáticas de los estudiantes en edad regular.

3. PRODUCTOS GENERADOS

De esta investigación se derivan los siguientes productos:

3.1. Publicaciones

Se presentan 1 artículo grupal y dos artículos individuales.

1. Artículo Grupal: ¿Se Gesta la Exclusión en la Escuela? ¿Son estigmatizados los estudiantes en condición de extraedad
2. Artículo Individual: “La Extraedad en Colombia: Consecuencias de un Estado Insuficiente”
3. Artículo Individual: “La Autoestima en los estudiantes en condición de extraedad”

3.2. Diseminación.

La socialización se realizó en CINDE en convenio con la Universidad de Manizales con los estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la UMZ - ---- el día 24 de noviembre y en la Institución Álvaro Marín Velasco con la comunidad educativa realizada el día 27 de noviembre de 2018.

Nuestra ponencia: “UNA MIRADA A LA CONDICIÓN DE EXTRAEDAD ESCOLAR DENTRO DE LA JORNADA REGULAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ÁLVARO MARÍN VELASCO DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN: Línea de Investigación: Ambientes Educativos.

3.3 Aplicaciones para el Desarrollo

Se realizó una propuesta educativa denominada: “Las Herramientas Tecnológicas en el Fortalecimiento de la Autoestima y la Autodeterminación en los estudiantes en condición de Extraedad en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la Ciudad de Medellín”.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). *Prácticas efectivas en inclusión y en el desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia a presentar en San Sebastián: Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Arbeláez, L. (2000). "En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente". Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/download/1378/1790/>
- Ayala, R. (2008). Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Bartolomé, M. (1994). *La Investigación cooperativa*. Madrid: Rialp.
- Bolívar, C. (2015). *Las aulas de Aceleración del aprendizaje desde la óptica de sus protagonistas*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/853/TO-18930.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Camacho, V. (2017). *Análisis de los factores que afectan la permanencia de estudiantes en extraedad en el sistema educativo* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co:8443/bitstream/handle/10554/35738/Vivian%20Alejandra%20Camacho%20Vargas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cornu, L. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas. Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cruz, J. (2010). "La Escuela de Hoy. Cuba: Proyecto Educativo de la Escuela de Hoy. Recuperado de <https://sites.google.com/site/escueladehoy/>

- Departamento Nacional de Planeación. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002- 2006: Hacia un Estado comunitario*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd.pdf>
- Díaz, L, Torruco. U, Martínez. M , Varela. M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09 MI LA%20 ENTREVISTA.pdf](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20ENTREVISTA.pdf)
- Echeverry, L. (2015). *El programa de aceleración del aprendizaje como apuesta de inclusión y mejoramiento de los procesos formativos*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1274/LUZ%20MARIA%20ECHEVERRY%20ALZATE.pdf?sequence>
- Gutiérrez, M. & Puentes, G. (2009). *Programa de aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable en extraedad, caso Bogotá, Colombia*. Madrid: OEI. Recuperado de http://www.oei.es/pdf2/aceleracion_aprendizaje_bogota.pdf
- Hurtado, J. (2000). Metodología de la Investigación Holística. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1pC0PzBO3mB-qUH8Z31cm8nDe4l_wraK-/view
- Institución Educativa Álvaro Marin Velasco. (2016). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.
- Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria. (2015). *Manual de Convivencia*.
- López, M. (2013). *Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en Adolescentes*. Universidad Alejandro Pessoa. Facultad de Ciencias Sociales. Porto. Recueperado de <http://gacinvestigacion.com/wp-content/uploads/2014/03/Tesina-Asertividad-Estado-Emocional-y-Apataci%C3%B3n->
- Martínez, S. (2000). ¿Equidad en la Educación?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie23a00b.PDF>.

- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad. Capítulo 2. Una Teoría de la Motivación Humana*. Madrid España: Ed. Díaz de Santos.
- Ministerio De Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Recuperado de https://www.oei.es/historico/quipu/colombia/politica_vulnerables.pdf
- Ministerio De Educación Nacional.(2006). *La Revolución Educativa*. Plan sectorial 2002-2006. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85273.html>
- Ministerio De Educación Nacional.(2014). *Programa de Aceleración del Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-340092.html>
- Ministerio De Educación Nacional.(s.f). Glosario. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55247.html>
- Ministerio De Educación Nacional. (s.f). Glosario. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80886.html>
- Ministerio De Salud (2017). *Documento técnico de la política pública nacional de apoyo y fortalecimiento a las familias*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-tecnico-politica-apoyo-apoyo-fortalecimiento-familias.pdf>
- Molano, A. (2013). *Menos deserción escolar y más calidad con tecnología.. Colombia Digital* Recuperado de <http://colombiadigital.net/actualidad/experiencias/item/5450-menos-desercion-escolar-y-mas-calidad-con-tecnologia.html>
- Montoya, N. & Tamayo, M. (2014). *Situación de extraedad, ingreso tardío de los estudiantes al sistema escolar en el municipio de Bello* (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Medellín. Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3591/TTS_MontoyaGarcesNancyMilena_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- ONU. (2000). *Foro Mundial Sobre la Educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril. Informe Final*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Pardo, R. (2014). *El Trabajo en Colombia: 100 momentos decisivos*. Colombia: Ministerio del Trabajo. Recuperado de https://issuu.com/studiovisualsas/docs/el_trabajo_en_colombia_100_momentos
- Pérez, M. (2008). *Definición de Adaptación*. Recueprado de <https://definicion.de/adaptacion/>.
- Proantioquia. (2018). *Premio Calidad a la Educación*. Recuperado de <https://www.proantioquia.org.co/desarrollo-educativo/premio-calidad-a-la-educacion/>.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 34-59. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.pdf>
- Ruiz, D. & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27 (78), 33-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=65907803>
- Saéz, M. Carretero, A. (2006). El estudio de caso en evaluación o la a través de un calidoscopio. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 20, 163-178. Recuperado de http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1269626736.pdf
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Recuperado de <http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>
- Secretaría Distrital de Salud. (2017). Plan de salud pública de intervenciones colectivas 2017. Ficha técnica de espacios de vida cotidiana. Recuperado de http://www.saludcapital.gov.co/Documents/Su_ficha_tec_e_vida_cotidiana_UV.pdf

Umaña, J. (2014). "Extraedad no es una traba para estudiar". Medellín. Artículo . Periódico El Colombiano.: Recuperado de http://www.elcolombiano.com/historico/extraedad_no_es_una_traba_para_estudiar-AWEC_280303.

UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Documento conceptual.* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento Informado

El equipo de investigación conformado por María Patricia Gómez Duque con c.c. 43'533.134 de Medellín y Astrid Lopera Vásquez con c.c. 43'832.675 de Itagüí pertenecientes al proyecto de Investigación: **"Una mirada a la condición de extraedad escolar dentro de la jornada regular en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín"**. La cual se realizará para optar al Título en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano convenio CINDE – Universidad de Manizales.

Dirige el siguiente consentimiento informado a los padres de familia de los estudiantes menores de edad que se les invita a participar en dicha investigación.

La cual tiene como propósito indagar en la Institución Álvaro Marín Velasco acerca de la condición de extraedad, entendiéndose esta como el desfase entre la edad cronológica y el grado que cursan algunos estudiantes, con subjetividades y particularidades complejas desde el punto de vista académico, comportamental, social y con los cuales se requiere implementar estrategias pedagógicas de inclusión, resocialización y mejoramiento académico con la finalidad de aportar herramientas que les permita fortalecer su proyecto de vida.

Para la realización de esta investigación que es de tipo cualitativa, se harán entrevistas a algunos estudiantes, docentes, directivos docentes. Cabe anotar que la participación en dicha investigación es de carácter voluntario, que el equipo de investigación mantendrá la confidencialidad de la información especialmente en lo que se refiere al nombre de cada participante; los datos suministrados serán socializados pero se mantendrá en anonimato la fuente.

La investigación se realizará de agosto de 2015 a noviembre de 2016, contará con el desplazamiento de las investigadoras a la Institución, los resultados se socializarán en la Institución con las personas participantes. Cualquier inquietud al respecto será atendida por la coordinadora académica Bibiana Quiroz Ossa.

Se me ha comunicado de la invitación a participar en la investigación: Alternatividad en la Educación Regular "Una Mirada a la Condición de Extraedad Escolar en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín", lo cual no implica ningún desplazamiento, igualmente se me ha proporcionado el nombre de los investigadores.

He leído la información proporcionada, he tenido la oportunidad de preguntar sobre ella, **me ha quedado clara dicha información.**

Consiento voluntariamente dejar participar en esta investigación a mi hijo menor de edad.

Nombre del Participante: _____

Firma del Participante: _____

Fecha día/mes/año: _____

Nombre y Parentesco del Acudiente quien autoriza la participación:

Firma del Acudiente quien autoriza la participación:

Fecha día/mes/año: _____

Confirmo que la persona ha dado consentimiento libremente

Nombre de la Investigadora

Firma de la Investigadora

Nombre de la Investigadora

Firma de la Investigadora

Ha sido proporcionada al participante una copia de este documento de consentimiento informado _____

Anexo 2 Entrevista

2.1 Estudiantes

1. ¿Para usted que es educación?
2. ¿Qué le gustaría que le enseñaran?
3. ¿Desde cuándo está estudiando en la Institución?
4. ¿Por qué esta en esta Institución y no en otra?
5. ¿Qué ha hecho que esté acá?
6. ¿Usted se ha ido de la Institución? ¿Por qué se ha ido y porqué regresa?
7. ¿Dónde estudiaba antes, cómo era la educación allá?
8. ¿Qué es lo que más le gusta de esta Institución?
9. ¿Cómo se siente en la Institución?
10. ¿Usted sabe que significa el término “extraedad” y qué implicaciones tiene esto?
11. ¿Cómo es concebida la Institución por fuera, cómo es vista por el entorno?
12. ¿Si es repitente por qué cree que ha sucedido esto?
13. ¿Qué le ha generado esta repitencia en el entorno familiar y social?
14. ¿Para usted qué es la Institución, que espera de ella?

2.2. Entrevista a Docentes

1. ¿Cómo percibe a la Institución?

2. ¿Qué concepciones tiene de los alumnos en condición de extraedad?
3. ¿Usted considera que se le ha preparado para la atención de este tipo de estudiantes?
4. ¿Usted cree que los estudiantes en condición de extraedad, cambian las dinámicas de la Institución? ¿Por qué? ¿Cómo?
5. ¿Cuál sería su apuesta en esta Institución?
6. ¿Qué elementos considera que debe tener un docente que atienda a población en condición de extraedad?
7. ¿Para usted que es la educación incluyente?
8. ¿Considera que esta institución lo es y por qué?

2.4. Entrevista Directivos

1. ¿Conoce de donde proviene el término de extraedad?
2. ¿Hay normatividad al respecto?
3. ¿Qué lectura hace usted de un estudiante que se encuentra en condición de extraedad?
4. Desde el componente administrativo ¿qué elementos considera usted que se necesitan en la Institución para la atención a estudiantes en condición de extraedad?
5. ¿Para usted que es la educación incluyente?
6. ¿Considera que en la Institución se da y por qué?

2.5 Entrevista a padres de familia

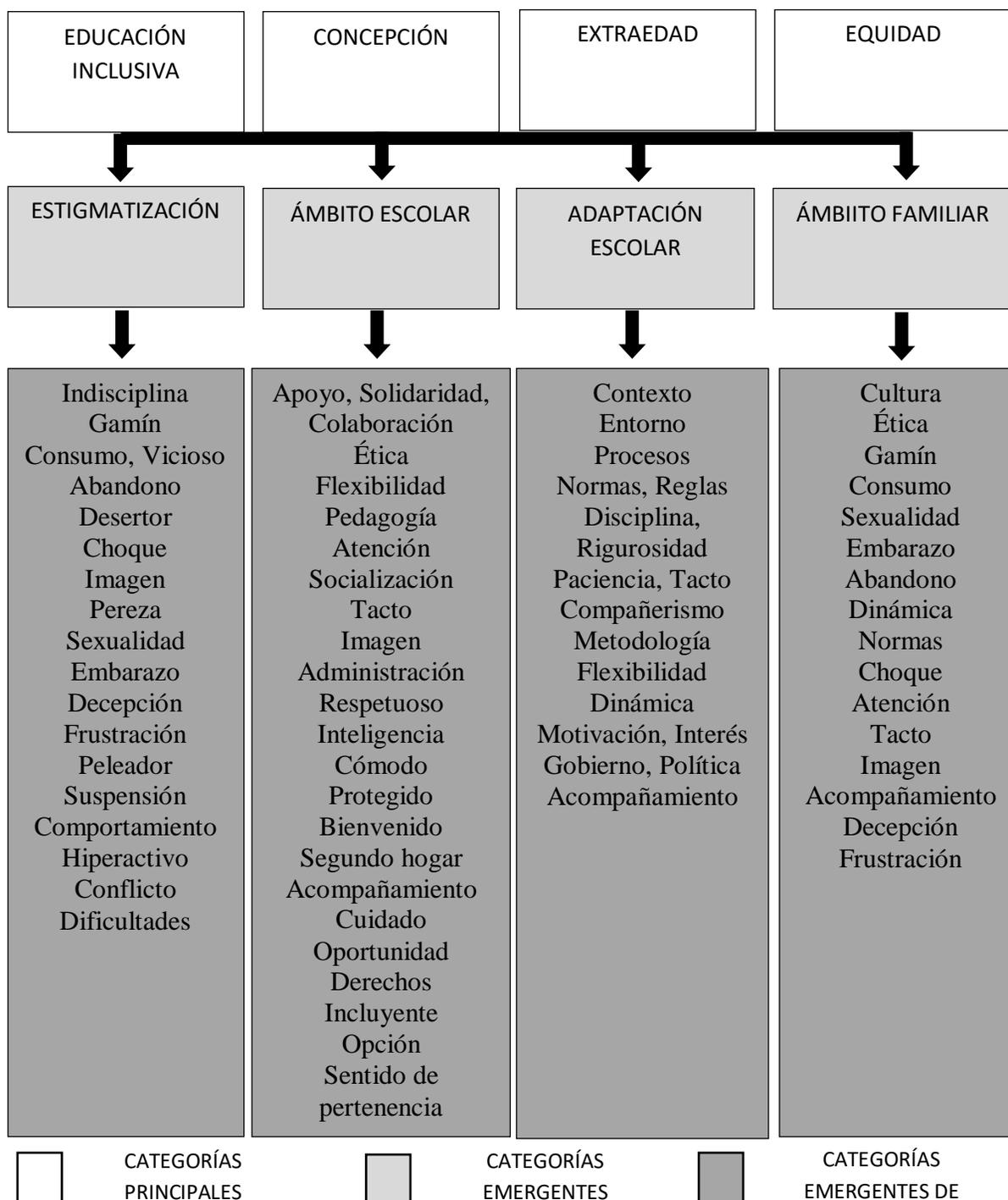
1. ¿Qué opinión tiene usted de esta Institución Educativa a cerca de su proceso formativo?
2. ¿Por qué eligió esta Institución para su hijo (a)?
3. ¿Considera que esta Institución debería seleccionar a los estudiantes que ingresan a ella?
4. ¿Usted sabe que es Inclusión?
5. ¿Qué piensa de que su hijo (a) estudie con compañeros mayores?
6. ¿Considera usted y porque, que la diferencia de edades dentro del aula, puede generar dificultades?
7. ¿Considera usted que la diferencia de edades dentro del aula, puede generar oportunidades?
8. ¿Cómo considera usted que esta Institución atiende esta situación en las aulas?

Anexo 3. Matriz de Observación

Visita No	Objetivo	Lugar	Situación	Observación
1	Observar el comportamiento de los estudiantes en condición de extraedad, en el lugar donde convergen todos los estudiantes.	Aunque el descanso se puede llevar a cabo en varios escenarios de la Institución Educativa, la mayoría de los estudiantes convergen en el patio.	Descanso.	<p>Se observa que los estudiantes en condición de extraedad, interactúan tanto con los estudiantes más grandes, como con los pequeños, muestran una gran predilección por estar con los grandes, son cuidadores de los más pequeños, al contrario de los niños más pequeños ya no se ven inmersos en juegos bruscos.</p> <p>Respetan el turno en la fila de la tienda.</p> <p>Utilizan los apodos, apellidos para llamarse entre ellos. Se involucran en juegos de contacto como futbol, baloncesto y voleibol.</p> <p>Pocos se quedan inmersos en el uso de sus celulares.</p>
2	Observar las interacciones que tienen los estudiantes en condición de extraedad en el aula de clase.	Aula de clase.	Trabajo en clase de Matemáticas.	A través de la observación de los estudiantes en clase, se evidencia el respeto de unos a otros, en cuanto a la participación se puede preguntar todo sin temor hacer ridiculizados, se nota que el docente no tiene que hacer un esfuerzo mayor para mantener la atención y cohesión con el grupo.

				El trabajo colaborativo propicia que quienes tienen fortaleza en el tema, para este caso matemáticas, apoyen a quienes no se les facilita.
3	Observar las actitudes de los estudiantes en condición de extraedad, en un acto regulado por la Institución Educativa	Patio de la Institución Educativa	Acto Cívico Conmemoración 20 de Julio	En el acto cívico, se puede observar cómo los estudiantes en condición de extraedad son participativos, su comportamiento no es diferente al de otros estudiantes en condición escolar regular, además acorde con la edad. Acatan normas.
4	Observar como proceden los estudiantes en condición de extraedad en un espacio abierto	Cancha de la Institución Educativa	Trabajo en clase de Educación Física	Este ambiente de clase de educación física en lugar abierto (cancha) es propicio para que haya mayor interacción. Se nota el goce y disfrute de todos los estudiantes, se crea un ambiente de competitividad, se nota con mayor facilidad la cercanía que hay entre pares. La solidaridad con quien se le dificulta realizar alguna de las actividades propuesta por el docente no se hace esperar.

Anexo 4. Matriz de Análisis



Anexo 5. Productos generados

I. ¿Se gesta la exclusión en la escuela?

¿Son estigmatizados los estudiantes en condición de extraedad? 2

Artículo grupal:

María Patricia Gómez Duque

Astrid Albany Lopera Vásquez

Resumen

Cuando hablamos de educación, son muchos los panoramas que se abren para considerar los retos enfocados a una educación integral que atienda la dimensión física, cognitiva, y emocional de los estudiantes desde la diversidad. Pareciera que en las escuelas hay un compromiso constante con la homogenización, pues se busca estandarizar la diferencia de muchas maneras; se imponen etiquetas y estigmas para aquellos estudiantes que se salen de los moldes del orden escolar. Este artículo trata de dar cuenta de la manera en que las dinámicas de clasificación y categorización dentro del aula, producen relaciones sociales conflictivas. A partir de la hipótesis de la extraedad como un factor de exclusión escolar, se realiza una conceptualización acerca de aquello que es entendido como normal/anormal en nuestra sociedad para, hacer transversales dichos conceptos al orden escolar y, profundizar teóricamente en aquellas prácticas de clasificación que se desarrollan dentro de las aulas. En ese acercamiento, se analizarán aquellos procesos de categorización y etiquetaje que hacen del aula un lugar en el que hay que sobrevivir, tomando aproximaciones puntuales al fenómeno de la extraedad y el estigma presente hacia su población estudiantil. Al final, se expone la necesidad de que los educadores tengan *tacto en la enseñanza* y se invita a repensar el orden social, el sistema educativo y la calidad de los docentes como agentes y medios que deben posibilitar el desarrollo efectivo de la diversidad.

2 Artículo de reflexión grupal producto de la investigación “Una Mirada a la Condición de Extraedad Escolar dentro de la Jornada Regular en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la Ciudad de Medellín”

Palabras clave: Orden social, normalidad, homogeneidad orden escolar, exclusión, estigma.

Abstract

When we talk about education, there are many scenarios that are open to consider the challenges focused on a comprehensive education that addresses the physical, cognitive and emotional dimension of students from diversity. It seems that in schools there is a constant commitment to homogenization, since the objective is to standardize the difference in many ways; labels and stigmas are imposed for those students who abandon the molds of school order. This article tries to account for the way in which the dynamics of classification and categorization within the classroom, produces relationships conflicting. From the hypothesis of the extra school age as a factor of school exclusion, a conceptualization is made about what is understood as normal / abnormal in our society, to make these concepts cross the school order and, theoretically, to deepen those practices of classification that take place inside the classrooms. In this approach, the processes of categorization and labeling that make the classroom a place in which to survive must be analyzed, adopting specific approaches to the phenomenon of extra age and the present stigma towards its student population. In the end, the need for educators to have tact in teaching and an invitation to rethink the social order, the educational system and the quality of teachers as agents and means that should allow the effective development of diversity is exposed.

Keywords: Social order, normality, school order homogeneity, exclusion, stigma.

1. Introducción

Nosotros cinco, en verdad, tampoco nos conocíamos antes y, si se quiere, tampoco nos conocemos ahora, pero lo que es posible y admitido entre nosotros cinco es imposible e inadmisibile en ese sexto. Además, somos cinco y no queremos ser seis (...). Pero, ¿cómo enseñar todo esto al sexto, puesto que largas explicaciones implicarían ya una aceptación en nuestro círculo? Es preferible no explicar nada y no aceptarlo

(Franz Kafka, "Comunidad". Citado por Bauman, 2005, p. 21).

Dentro del aula de clase se gestan unas dinámicas complejas y específicas hacia quienes allí son considerados “diferentes”. La escuela como una institución pedagógica de secuestro, que según Foucault (1978) “se desarrolla en el siglo XIX alrededor de la institución judicial (...) para permitirle asumir la función de control sobre la peligrosidad de los individuos” (p. 102) y tiene por objetivo explotar todo el tiempo, controlar los cuerpos de los individuos, e instalar un poder que él llama “polimorfo y polivalente”, termina normalizando las prácticas de exclusión que aparecen en su interior constantemente. Se impone una disciplina administrada por el miedo, y los estudiantes obedecen, o al menos, intentan comportarse acorde a las exigencias de lo “normal”, debido a que “tienen mucho miedo a hacer el ridículo o a ser humillados delante de sus compañeros” (Manen, 1998, p .204).

Los estudiantes en situación de extraedad escolar son el blanco de una extensa serie de estigmatizaciones debido a que en muchas ocasiones, después de negarse a renunciar al proceso en el aula regular para ingresar a programas de aceleración conocidos en Colombia como “Ciclos Lectivos Especiales Integrados” (CLEI), deben establecer relaciones sociales que resultan conflictivas con sus pares y sus docentes, debido a que los primeros en su mayoría tendrán

edades regulares con su año lectivo y comportamientos y concepciones distintas por su edad , y los segundos, poseerán unos imaginarios particulares hacia esta población estudiantil caracterizada por la repitencia.

Los estudiantes en extraedad no pasan desapercibidos en el aula; sus características fisiológicas y comportamentales no concuerdan con la de sus pares. El vello facial en los varones, la estatura, los quiebres tonales al hablar, la manera de expresarse, entre otros, son señales de su disparidad frente a los demás estudiantes. Sus compañeros los ven diferentes, pero no en el sentido de diversidad positiva, aparecen los apodos, las burlas y la exclusión. Según Bolívar (2015):

Específicamente los grupos escolares en los que confluyen estudiantes con características diferenciadas (...) viven una dinámica de grupo en el que las miradas, los gestos, las palabras y acciones representan un marco dinámico para la intersubjetividad en la que todos son afectados (p. 58).

Las dinámicas de estigmatización en el proceso educativo generan conflictos que terminan alterando la convivencia escolar y pueden suscitar pugnas verbales o físicas; en otros casos, crean en los estudiantes una profunda desafección por su proceso que comienza a traducirse en constante ausentismo, bajo rendimiento académico, y pérdida de confianza en las capacidades y virtudes propias. Estas prácticas de estigma, exclusión y rechazo siembran en los niños, niñas y jóvenes cierto escepticismo sobre su potencial y cierto recelo hacía un sistema y un conjunto de pares que constantemente los descalifica.

Para analizar las dinámicas de exclusión y segregación que les son impuestas a los estudiantes en extraedad, previamente debemos reflexionar acerca de aquello que es entendido en la sociedad y en la escuela por normal y anormal. En ese ejercicio, resulta imprescindible además, caracterizar aquella institución de secuestro para rastrear allí los mecanismos y procesos mediante los cuales se les introyecta a los niños y jóvenes, concepciones específicas y categorizadas de todo aquello que los rodea.

2. La escuela: Institución de secuestro que normaliza y excluye

Se parte de considerar que uno de los rasgos centrales de la modernidad fue la construcción de “(...) las pautas de comportamiento de los individuos: se trata de los sistemas sociales y culturales de regulación. Uno de ellos fue la escolarización, con desarrollos, estrategias y tensiones específicas” (Birgin, 2001, p. 221).

Esas pautas de comportamiento se mantienen hoy, y buscan mantener el status quo, la inmutabilidad del sistema. De acuerdo a Foucault (1997), el espacio se dispone de una manera especial en todas las instituciones de secuestro, y a través de la vigilancia y el control se introyectan lógicas de un orden social y una disciplina específica. Ese orden da las pautas de lo “normal”, pero esa normalidad es subjetiva porque no es natural, sino un “pacto” de mayorías: “(...) La norma no se define en absoluto como una ley natural, sino por el papel de exigencia y coerción que es capaz de ejercer con respecto a los ámbitos en que se aplica” (Foucault, 2000, p. 57). Aquello considerado “normal” y “anormal” es en realidad una conceptualización de las acciones y concepciones de la mayoría versus la minoría; si la mayoría es quien define el orden social y establece lo que es “normal”, aquellos que se salgan de aquellas categorías serán catalogados como “anormales” (Bauman, 2013).

(...) la anormalidad no repele o se siente como una amenaza porque sea inferior de modo inherente, sino porque colisiona con el orden establecido para satisfacer las necesidades, los hábitos y las expectativas de lo “normal”, es decir, de la mayoría. En resumidas cuentas, la discriminación contra lo “anormal (...) es una acción destinada a defender y a preservar el orden, la creación sociocultural (Bauman, 2013, p. 88).

En su búsqueda de homogeneidad en los individuos, el orden social da los delineamientos y medios para clasificarlos, categorizarlos y marcarlos. El orden social se extiende a la economía y a la política; quien termina estando fuera de esa homogeneidad que establece el orden, representa un peligro para el sistema y es marcado como aquel que debe ser “corregido” o

incluso “destruido”. La concepción de normalidad es tan peligrosa en las sociedades porque, en su convicción de lo correcto, puede auspiciar todo tipo de humillaciones y maltratos.

Cuando se le preguntó a una estudiante en condición académica regular si conocía el término extraedad y que concepción tenía de los estudiantes en esta condición, respondió:

Pues, se ve mal porque, pues si, a mi experiencia ver a alguien mayor que yo en el mismo grupo que yo estoy, simplemente se ve raro simplemente porque uno es pequeño, y ellos tienen otras costumbres, pueden ser vagos. (Estudiante entrevistado #1)

La escuela, como una institución de secuestro que vigila, controla, marca, clasifica y “corrige”, comienza a reproducir exclusiones hacia aquellos niños, niñas y jóvenes que no cumplen las expectativas del sistema. Aquellos que no logran permanecer en quietud y silencio en el puesto que se les ha asignado, o que no alcanzan los logros escolares y reprueban las asignaturas empiezan a ser observados por sus pares y por sus profesores, después se les comienza a etiquetar, aparecen los apodos: rebelde, indisciplinado, vago, holgazán. Como exponen Gaviria y Ospina (2009):

Las niñas, los niños y los jóvenes acogidos por el sistema presentan manifestaciones de exclusión educativa, que se materializan, principalmente en las fallas cualitativas de los procesos mismos de la educación: marginalización, estigmatización, homogenización, fracaso escolar, prácticas divisorias, diferencias vistas como deficiencias, silenciamientos y opresión (p. 9).

Esa exclusión educativa introyecta discursos en los niños, que desconcertantemente terminan clasificándose y etiquetándose a sí mismos. Esto se pudo evidenciar en el aparte de esta entrevista:

El año pasado que yo estaba en sexto habían solo 6-1 y 6-2 de solo niños, usted los veía todos chiquiticos, pero 6-3 y 6-4 ya si eran los de los más grandes. Cada cual este con lo suyo la manzana con la manzana y la pera con la pera. Pero no la manzana con la pera. (Estudiante entrevistado # 6)

3. Sobrevivir en el aula: Resistir las etiquetas

El sistema educativo cada día está más permeado por las políticas, ideologías, y prácticas del sistema económico, como afirman Gaviria y Ospina (2009): “El modelo posee elementos estructurales no sólo de orden económico capitalista, sino también con respecto a la manera en que logra redefinir las relaciones sociales centrándolas en el individualismo y la competencia” (p. 9).

Las políticas educativas de homogenización, que no reconocen a cada niño como un individuo marcado por historias y realidades distintas, establecen sistemas de calificación y normalización que resultan fatales en sus procesos de aprendizaje. El aula se convierte en un lugar de competencia que debe exhibir, al igual que lo hace la economía, aquellos individuos considerados “improductivos”, y en esa pugna comienzan a hacerse visibles las nefastas consecuencias: estudiantes frustrados con profundo miedo al fracaso. Escudero, González y Martínez (2009), afirman que: “(...) muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión” (p. 44).

Las aulas se convierten en un lugar hostil, hay demarcaciones de los “buenos” y de los “malos” académicamente hablando, clasificaciones de los “normales” y los “anormales”; todavía no se han podido superar esas toscas maneras de visualizar el mundo más allá de las dicotomías que trajo aparejadas la modernidad. Esas estructuras de categorización empiezan a adoctrinar a los niños, niñas y jóvenes, bajo las lógicas del orden social establecido. Las aulas son un lugar en el que hay que sobrevivir. “(...) supervivencia es el nombre del juego de la convivencia humana y (...) la apuesta máxima de la supervivencia consiste en sobrevivir a los demás” (Bauman, 2005, p. 169).

Sobrevivir a los demás dentro del aula es resignarse a ser clasificado de una u otra manera sin poner objeción. Nadie puede sublevarse y librarse de la etiqueta que le ha sido asignada. El sistema educativo se auto legitima cuando argumenta que los fracasos de los niños se deben a sus incapacidades naturales, negando que es el propio sistema el que falla, cuando trata de establecer un orden escolar de homogenización que desconoce las potencialidades que tiene cada individuo como un ser único. Gaviria y Ospina (2009) exponen que:

(...) la institución educativa, logra convencer fácilmente a los excluidos de que deben su destino escolar y social a su falta de capacidades o méritos cuanto mayor sea su desposesión. Esta operación de naturalización de lo social, es decir, convertir desigualdades sociales en desigualdades naturales de inteligencia o de cultura, le permite cumplir su función de legitimación (p. 13).

Para los estudiantes, sobrevivir en el aula es resistir las etiquetas que les son impuestas por sus pares y profesores como consecuencia de un sistema de educación mediado por un sistema económico, que trata de reproducir sus lógicas de clasificación y exclusión en todas las esferas sociales que asedia.

3.1 Extraedad en el aula

Aquellos estudiantes que rebosan las categorías de homogeneidad dentro del aula debido a sus comportamientos o condiciones físicas, adquieren etiquetas. Como expone Ruiz (2007): “El sujeto es clasificado de diversas formas como “objeto” para otros, en tanto hiperactivo, lento, perezoso, agresivo. El aula es un espacio en el que hay que separar lo bueno y lo malo, lo normal y lo desviado” (p. 97). Esas etiquetas no sólo surgen de los comportamientos y resultados académicos, a los estudiantes también los catalogan por sus características somáticas.

3.1.1 Diferencias corporales

Los estudiantes en extraedad rompen la homogeneidad. Su desfase de edad en relación con sus pares pone en evidencia las características fisiológicas y comportamentales que los hacen emerger dentro del aula como individuos fuera del “rango común” de la clase. Hay casos en los que generalmente los estudiantes en extraedad que se encuentran en un reducido desfase de edad con respecto a sus pares, pueden pasar desapercibidos debido a que físicamente no presentan cambios notables en relación con sus compañeros porque comparten una misma etapa de desarrollo humano: por ejemplo, la niñez. Todo lo contrario sucede si el estudiante en extraedad tiene un desfase demasiado amplio con sus pares y se encuentra en una etapa de desarrollo

humano diferente: por ejemplo, un estudiante en extraedad que se encuentra en medio de la pubertad o finalizando su etapa de adolescencia, y está cursando un grado escolar donde sus compañeros se encuentran aún en la etapa de la niñez.

El último caso trae aparejadas ciertas prácticas dentro del aula donde los estudiantes en extraedad se ven segregados y excluidos al tiempo que sienten vergüenza de su condición. Si consideramos que, durante la pubertad y la adolescencia, los chicos pueden alcanzar estaturas elevadas, y las chicas tienen un desarrollo notable de las mamas (Healthy Children, 2014), y hay además cambios en el tono vocal, los estudiantes en extraedad que están en esta etapa que comparten el aula con niños, se convierten en un foco de atención. Como señalan Ruiz y Pachano (2006): “Su situación espacial dentro del aula es una representación de sí mismos con relación a los demás (ocupan los asientos posteriores, se encorvan para esconder sus cuerpos, juegan en grupos cerrados)” (p. 64).

Los estudiantes en extraedad quedan por fuera de lo considerado “normal”, son observados constantemente por sus pares, docentes y cualquier otra persona que visite el aula, porque desde la simple percepción distan notablemente del resto de sus compañeros de grupo. No hay nada raro en que se les apode con designaciones encaminadas a resaltar sus diferencias físicas y de edad: jirafa, abuelo(a), entre otros.

3.1.2 Estigma de “repitentes”

Según Goffman (2006), el estigma hace referencia a un atributo que él mismo domina “profundamente desacreditador”. Cuando un estudiante es expuesto por sus pares o por sus profesores como un repitente, se empieza a generar un estigma por su atributo. Como señala el autor:

En los múltiples casos en que la estigmatización del individuo se asocia con su ingreso a una institución de vigilancia, (...) gran parte de lo que aprende acerca de su estigma le será transmitido a lo largo de estrechos y prolongados contactos con aquellos que se

encuentran en el proceso de transformarse en sus compañeros de infortunio (Goffman, 2006, p. 51).

La extraedad escolar puede estar asociada al ingreso tardío o a la repitencia (Ruiz y Pachano, 2006). Los estudiantes en extraedad generalmente son calificados como “repitentes”; “(...) se considera que el rótulo de “niño repitente” puede implicar atribuciones con connotaciones negativas como “violentos”, “reflejo de su familia”, “indisciplinados”, “víctimas”, “apáticos”, “dolor de cabeza”, “causas perdidas (...)” (Villalonga, 2011, p. 54). Los profesores tienen cierta predisposición hacia éstos estudiantes; los imaginarios los sitúan como niños rebeldes e irresponsables que no cumplen la norma. Después de preguntarle a un estudiante en extraedad cómo había llegado a la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco y si había buscado cupo en otras instituciones antes de ingresar, este respondió: “Ah no, buscamos en unas y no me aceptaron (...) por la hoja de vida” (Estudiante entrevistado #3).

(...) El estigma de "repitente" influye en el desempeño de los estudiantes (...), puesto que al ser el estigma una condición existente que incluye elementos de nivelación, estereotipos, separación, pérdida de estatus y discriminación, que se da de forma conjunta en una situación de poder que los facilita, produce entre la población un tipo de influencia social (Pajón & Jiménez, 2010, p. 22).

La trágica consecuencia, es que estas concepciones generales de torpeza, rebeldía y desobediencia que tienen los pares y los docentes de los estudiantes en extraedad como repitentes, empiezan a ser introyectadas en esta población estudiantil. Los niños, niñas y jóvenes comienzan a sentirse incapaces, los discursos y las etiquetas que se les han impuesto, comienzan a marcarlos y a afectarlos, se frustran y su situación de extraedad se agrava más porque siguen reprobando años; el sistema los hace responsables de su fracaso, mientras silencia la deficiencia de sus políticas de estandarización y calificación.

(...) El fracaso o la exclusión educativa guardan una relación estrecha con un determinado orden escolar y con los discursos que lo constituyen. Opera sometiendo a los estudiantes a determinadas operaciones de etiquetaje y clasificación, así como a un sistema de atribuciones y responsabilidades según el cual el fracaso se debe, básicamente, a sujetos «incapaces» de lograr el éxito (Escudero, González & Martínez, 2009, p. 52).

4. La necesidad del tacto en la enseñanza

Los estudiantes en extraedad no logran desarrollar todas sus potencialidades dentro del aula por temor a ser expuestos por sus pares y por sus profesores. No hay un ambiente seguro para arriesgarse a aprender porque el estigma no cesa en ningún momento. “Los estudiantes aprenden mejor, están dispuestos a esforzarse y arriesgarse, en un medio educativo que encuentran seguro y estable” (Manen, 1998, p. 72).

Las problemáticas dentro del aula no se reducen únicamente a los estudiantes que por miedo a la burla no logran desarrollar plenamente sus facultades. Dentro del aula se empiezan a generar enfrentamientos constantes entre los profesores y aquellos estudiantes considerados “molestos”; hay llamados de atención regulares y persistentes, y en algunas ocasiones, bajo la excusa de la indisciplina y actitudes que no permiten que las clases se desarrollen con normalidad, los profesores tienden a ridiculizar a los estudiantes en frente de todos sus compañeros.

Los docentes en lugar de respaldar y promover las acciones de estigmatización que desacreditan a los estudiantes dentro del aula, deberían favorecer y velar por la aceptación e inclusión.

(...) el reconocimiento del estudiante como ser diverso depende de la capacidad que posee el maestro para desarrollar su creatividad, planteando nuevas formas de enseñanza, que garanticen el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con sus potencialidades y limitaciones, convirtiendo la interacción dialógica en el eje principal de la práctica en el aula (Gómez, guío & Hurtado, 2016, p. 50).

Esa interacción dialógica, lejos de ser una ridiculización pública o un sermón de críticas destructivas, está enfocada a establecer lazos de respeto y comprensión entre el docente y el estudiante, considerando que en muchos casos de la población en extraedad hay alumnos con antecedentes de desintegración y violencia familiar, y otros factores que influyen en la

desafección por el proceso de aprendizaje y que terminan repercutiendo en los comportamientos dentro del aula que resultan molestos para sus profesores.

El acto educativo (...) es una conjugación de interacciones, que se pueden mejorar en el día a día, conociendo a los estudiantes, compartiendo con ellos su realidad, involucrándolos efectivamente en el contexto escolar, como parte constitutiva de él (...) (Bolívar, 2015, p. 152).

Los docentes deben ser conscientes de la inmensa responsabilidad que poseen al enseñar a niños, niñas y jóvenes que se verán permeados e influenciados por sus prácticas y actitudes. La pedagogía pierde en absoluto su sentido, cuando un docente sólo se percata de sus estudiantes para exponerlos y ridiculizarlos frente a toda la clase; la docencia, más allá de necesitar profesores con amplios y especializados perfiles y currículos, requiere de maestros y educadores que comprendan y apliquen lo que Manen (1998) denomina “tacto en la enseñanza”.

El tacto trata de evitar que las cosas se rompan, e intenta recomponer lo que se ha roto. Un niño que se siente traicionado, frustrado o dolido no sólo cree que algo se ha roto en su vida sino que, lo que es más importante, experimenta sentimientos de frustración, traición y dolor por esta causa. Cuando uno se siente traicionado o enfadado con alguien, la relación con esa persona ya no es completa (Manen, 1998, p. 174).

El tacto en la enseñanza consiste en que el educador, más allá de enseñar al niño, niña y joven lo que dictan los currículos escolares, se percate de que cada uno es un ser único, irrepetible y especial; y que su función como pedagogo es hacer que cada uno de sus estudiantes, desarrolle al máximo sus capacidades y facultades mientras está envuelto por un ambiente de amor y comprensión que respeta y ampara todas sus particularidades y diferencias. Como indica Manen (1998):

El tacto descubre lo que es único y diferente de un niño e intenta resaltar su singularidad. En cambio, un profesor sin tacto es incapaz de ver las diferencias entre los niños. Un profesor que no tiene tacto trata a todos los niños de la misma manera, en la falsa creencia de que ese tipo de aproximación sirve al principio de justicia equitativa y a la coherencia.

Por supuesto, todos los niños no son iguales en temperamento, habilidad ni antecedentes. Preocuparse por la igualdad entre los niños todavía puede significar que uno es capaz de ver la singularidad y la diferencia entre ellos. El tacto pedagógico sabe cómo discernir y evaluar la singularidad. El tacto pedagógico pretende realzar la diferencia, esa «diferencia» que marca en un niño el crecimiento personal y la evolución (p. 177).

Hacer del aula un lugar al que no hubiese que sobrevivir, hace parte del tacto en la enseñanza de los educadores. La escuela debería ser un lugar seguro donde los niños pudieran expresarse y desarrollarse plena y libremente, sin miedo a ser calificados y etiquetados. Los profesores deben propiciar ambientes donde los niños se sientan protegidos y respetados. El tacto consiste en que los educadores puedan comprender, acoger, proteger y ayudar a cada niño que llega a sus aulas, para “darles la fuerza necesaria para que puedan dar forma con decisión a las contingencias de su vida” (Manen, 1998, p. 19).

El tacto en la enseñanza demanda que el educador trate a los niños, niñas y jóvenes, con paciencia, amabilidad y comprensión. “Una acción con tacto es solícita, consciente, reflexiva” (Manen, 1998, p. 139). El educador, el pedagogo, y el maestro tienen tacto a través de las palabras, saben escuchar y saben dar consejo; por eso son como poetas. De esta manera, Mèlich (2002) señala que:

(...) todo maestro es, de alguna manera, un poeta, porque (...) el educador (el maestro) es alguien que “trata con la palabra”, que se da en sus palabras y que acoge las palabras de los otros, que sabe escucharlas. Sin esta sensibilidad para las palabras, propia de los poetas, no puede concebirse, a mi entender, el arte de educar (p. 52).

Hay docentes con tacto en la enseñanza, que piensan que el elemento imprescindible para atender a la población en condición de extraedad es el respeto:

Eso es fundamental: que el profesor trate bien al estudiante. De hecho, casi todos los profes que se han ido de la institución que no han sido capaces con esos procesos es precisamente porque entran en un choque con estudiante, es decir, el estudiante me trató mal y lo trató mal, el estudiante me habló duro, yo le hablo duro. Una de las mejores formas que he encontrado, yo no sé otros profes, para desarmar a estos estudiantes, es el buen trato, creo que es fundamental (Docente entrevistado #1).

5. Consideraciones finales: Repensar el orden social, el sistema educativo, la calidad de los docentes y la importancia de la diferencia.

La escuela, un lugar al que todos deberían tener acceso cuando la educación se manifiesta como un Derecho fundamental³, termina reproduciendo prácticas de exclusión y segregación. Vulnerar el derecho a la educación de un estudiante no consiste solamente en la negación de un cupo escolar; atenderlo en condiciones que no sean aptas para propiciarle ambientes de aprendizaje, es otra forma de transgredirlo. Repensar la educación a la que nuestros niños, niñas y jóvenes están accediendo, necesariamente debe cuestionar las formas cautelosas en que el orden social extiende su idiosincrasia de selección y clasificación al interior de las aulas. Citando a Dubet, un excelso sociólogo francés, Ramos (2014) asegura que: “la paradoja de la escuela de la igualdad de oportunidades obedece a que sus ambiciones y su apertura hacen que ella misma se convierta en agente de exclusión” (p. 158).

Repensar la educación a la que están teniendo acceso nuestros niños, niñas y jóvenes, necesariamente debe hacer que cuestionemos la ruptura que se genera en los procesos de aprendizaje cuando el sistema trata de homogenizar a individuos heterogéneos. Las políticas de normalización del sistema de educación dejaron de ser efectivas desde el mismo momento en que se crearon, porque los estudiantes no pueden aprender y desarrollarse íntegramente en un ambiente adverso que constantemente los clasifica y califica. Cuando dentro del aula es constante la amenaza de las etiquetas y los estigmas por los resultados académicos, por las características físicas, por la historia o la procedencia, la educación al contrario de convertirse en una herramienta de emancipación, se transforma en un medio para reproducir la opresión social y la frustración.

Repensar la educación, además de cuestionar la estructura del sistema educativo, implica reflexionar acerca de la calidad, no solo técnica, sino también humana, de los docentes que se encuentran en nuestras instituciones. Las facultades y escuelas donde se preparan los docentes no

³ La educación es declarada derecho fundamental en el Artículo 44 de la constitución Política de Colombia y en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

enseñan el significado de la sensibilidad pedagógica; en la práctica y el contacto con sus estudiantes, los educadores deben descubrir que su trabajo es más amplio que instruir en contenidos curriculares, como señala Manen (1998), deberán comprender que:

La educación paterna y la escolar derivan de la misma y fundamental experiencia de la pedagogía: la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la continuidad y el bienestar del mundo (p. 23).

Repensar la diferencia en el aula, más allá de encontrar formas para tolerarla y adaptarla a una homogeneidad curricular, debe considerar que aceptar y proteger la diversidad, es una oportunidad para favorecer la inclusión social en un mundo con oportunidades tan desiguales. Estamos ante la necesidad de que el escenario educativo se estructure para todos, y que sus propuestas vayan dirigidas a dar las respuestas apropiadas a una amplia gama de necesidades de aprendizaje. Ese escenario debe reconocer la diversidad y generar espacios en donde esta sea compartida y singularizada en el sentido de dar a cada estudiante su lugar desde la tolerancia y el respeto. La educación incluyente no funciona cuando es impartida por escuelas excluyentes.

Repensar la educación está en lograr lo que expresó la madre de un estudiante de la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco cuando se le preguntó si la Institución debía realizar procesos de selección a los niños, niñas y jóvenes para que éstos pudieran acceder a ella: “Yo pienso que a todos deberían darle la oportunidad, normal, todos los niños merecen una oportunidad, vengan de donde vengan, sean quien sean, independientemente de la situación de cada persona, las oportunidades deben estar en todos lados” (Padre de familia entrevistado #2).

Referencias bibliográficas

- American Academy of Pediatrics (2014). La salud del adolescente en 2014. *Healthy Children Magazine*, 6-11. Recuperado de https://www.healthychildren.org/Spanish/tips-tools/e-magazine/Documents/HC%20Adolescents%202014_Spanish_FNL_NEW.pdf
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Birgin, A. (2001). *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*. En Gentili, P. Frigotto, G. (Compiladores). (Ed N°2), *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). Argentina: CLACSO.
- Bolívar, C. (2015). *Las aulas de Aceleración del aprendizaje desde la óptica de sus protagonistas*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/853/TO-18930.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Escudero, J. González, M. Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación (Madrid)*, 50, 41-64.
- Foucault, M. (1978). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gaviria, M. & Ospina, H. (2009). ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social? *Infancias Imágenes*, 8 (1), 6-17.

- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, R. Guío, A. Hurtado, Y. (2016). *La inclusión en el contexto educativo Principios pedagógicos para la transformación de un paradigma* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/704/TO-18955.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Manen, V. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Pajón, C. Jiménez, J. (2010). *Estigma y desempeño escolar* (Tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Bogotá. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3848/132304.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos, J. (2014). La paradoja del sistema educativo: su naturaleza incluyente excluyente. *Perfiles Educativos*, 36 (146), 154- 173.
- Ruiz, D. & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27 (78), 33-69.
- Ruiz, D. (2007). *La extraedad escolar ¿Una anormalidad social?* Venezuela: Editorial Venezolana C.A. Recuperado de <http://www.serbi.ula.ve/serbiula/librose/pva/Libros%20de%20PVA%20para%20libro%20digital/la%20extraedad%20escolar.pdf>
- Villalonga, M. (2011). Aproximaciones teóricas sobre el fenómeno de la repitencia escolar y sus implicancias en las relaciones áulicas y en el quehacer psicológico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14, (1), 46-64. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num1/Vol14No1Art3.pdf>.

II. La extraedad en Colombia: consecuencias de un estado insuficiente⁴

Participante:

María Patricia Gómez Duque⁵

Resumen

La extraedad se entiende como el desfase entre la edad y el grado de escolaridad y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado. Este artículo pretende exponer los factores externos e intrínsecos al sistema educativo, que conllevan a los estudiantes a la repetición de cursos, pérdida de logros y a la inminente alerta de incorporación de esta población a la condición de extraedad. Además de aportar contenido teórico a un fenómeno tan poco estudiado, este escrito procura evidenciar las dificultades y paradojas que encierra el sistema educativo colombiano, las cuales se encuentran relacionadas con problemáticas de carácter social y económico. El análisis parte de una descripción introductoria a la realidad de los estudiantes en extraedad, y luego profundiza en tres puntos relevantes: primero, la desigualdad y la pobreza como obstáculos para educarse, segundo, los antecedentes de los estudiantes en extraedad puntualizados en la pobreza, deserción escolar por necesidades económicas, falta de acompañamiento, repitencia y un sistema educativo deficiente; tercero, el sistema educativo colombiano sin lineamientos para la extraedad.

Palabras claves: Extraedad, repitencia, pobreza, abandono, sistema educativo.

⁴ Artículo de reflexión individual producto de la investigación “Una Mirada a la Condición de Extraedad Escolar dentro de la Jornada Regular en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la Ciudad de Medellín”

⁵ Artículo presentado para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE- Universidad de Manizales, 2018. Asesor: Andrés Klaus Runge Peña

Abstract

Extra school age is understood as the gap between age and the level of schooling and occurs when a child or young person is two or three years older, above the average age, expected to attend a certain grade. This article intends to expose the external and intrinsic factors to the educational system, which lead the students to the repetition of courses, loss of achievements and the imminent alert of incorporation of this population to the extra-age condition. In addition to providing theoretical content to a phenomenon so little studied, this paper seeks to highlight the difficulties and paradoxes that surround the Colombian educational system, which are related to problems of a social and economic nature. The analysis starts from an introductory description of the reality of extra-aged students, and then delves into three relevant points: first, inequality and poverty as obstacles to education, second, the background of extra-aged students punctuated in poverty, school dropout for economic needs, lack of accompaniment, repetition and a deficient educational system; third, the Colombian educational system without guidelines for extra school age.

Key Words: Extra-age, repetition, poverty, abandonment, educational system.

1. Introducción

“Hacerse persona, en los actuales contextos, es una cuestión que tiene que ver con condiciones, recursos, capacidades, derechos y responsabilidades, y éstos están distribuidos de forma desigual”

(Ghiso, 2010, p. 26).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia define la extraedad como el desfase entre la edad y el grado de escolaridad y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado. Lo anterior, teniendo como base la Ley General de Educación 115 de 1994, la cual ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad.

La situación de extraedad escolar aparece asociada a dos aspectos básicos dentro del sistema educativo: primero, el ingreso tardío al sistema educativo, considerado deficiente para América Latina según el Banco Mundial; y como segundo se indican las altas tasas de repitencia (Pachano & Ruiz, 2006, p. 35).

Esa repitencia, constituida como uno de los principales antecedentes de los estudiantes en condición de extraedad, está intrínsecamente relacionada a un modelo educativo que no funciona porque tiene unos métodos que como afirma Alba (2004): “no responden a cómo aprenden los niños” (p. 193).

La condición de extraedad de algunos estudiantes además de ser una de las consecuencias de un sistema educativo ineficiente, es en muchos casos la secuela de un Estado ausente, que dándole primacía a la esfera económica, no ha logrado asegurar la integración de factores sociales que garanticen a todas las personas las oportunidades para desarrollarse plenamente. Como expone Ghiso (2010):

Los procesos de globalización, reestructuración económica, reforma del Estado, apertura del mercado financiero, crecimiento del desempleo e incremento de la tercerización, dan cuenta de un modelo de desarrollo que no se conmueve ante la carencia de los elementos esenciales y de las herramientas necesarias para el sustento en amplios sectores de la población (...) con lo que se afecta la suerte de las generaciones futuras (p. 26).

Consecuentemente, el análisis a la condición de los estudiantes en extraedad dentro del sistema educativo colombiano, además de plantear cuestionamientos críticos a la forma en que se está impartiendo la educación dentro de las aulas, a los precedentes que tienen las altas tasas de repitencia y a la exigua capacitación que tienen los docentes para enseñar a aquellos que se encuentran en un desfase de edad, debe hacer visible que esta población estudiantil es la consecuencia directa de los papeles que el Estado ha dejado de cumplir y los roles que el mismo ha dejado de interpretar. Es de suma importancia entender y comprender que la educación no es una esfera independiente, y que existen numerosos factores externos que la circundan y le marcan unas dinámicas y unos modos de desarrollo particulares.

2. La desigualdad y la pobreza: obstáculos para educarse

En América Latina y desde luego en Colombia, a partir de la crisis de 1929, primó un modelo de desarrollo mixto, es decir, sistema capitalista o de mercado con dosis variadas de intervencionismo del Estado. Desde luego, con la excepción de Cuba y el período de Allende en Chile (El Tiempo, 1997).

Ese modelo de desarrollo mixto, a través de sus políticas neoliberales rapaces y caprichosas, terminó consolidando brechas económicas muy amplias, altos índices de desempleo, oportunidades laborales reducidas, sistemas sociales y sistemas de salud negligentes. Como afirma Santos (2005):

A medida que el proyecto de la modernidad se redujo al proyecto de la modernidad capitalista, el Estado y el mercado adquirieron una total primacía en la regulación social, al paso que la comunidad, tan elocuentemente teorizada por Rousseau, se vio condenada a una mediocre marginalidad (p. 165).

En el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia se dictamina que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; corresponde al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Resulta paradójico tratar de asegurar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, cuando el Estado no garantiza unas condiciones básicas para la vida, como la alimentación, la vivienda, la seguridad social y la asistencia médica. Esas garantías, lejos de abogar por un Estado benefactor, exige que el Estado Social de Derecho imponga reglas estrictas en el mercado, que garanticen que la economía no sea una esfera desmedida que pueda explotar a las personas, vulnerar sus derechos y mantener a altos sectores de la población en condiciones tan míseras. Aunque los hallazgos publicados por el DANE, en el boletín técnico del 22 de marzo del presente año, ofrezcan un panorama esperanzador en la reducción de la pobreza monetaria, multidimensional y extrema en Colombia en el año 2017, el Estado Colombiano sigue estando muy lejos de consolidarse como el Estado Social protector de los derechos fundamentales que dice ser, porque las cifras continúan siendo demasiado altas (pobreza monetaria ⁶ 26,9%, pobreza extrema ⁷ 7,4% y pobreza multidimensional 17% en 2017)

Es ilógico pensar que aquellas familias a las que el Estado ha negado oportunidades mínimas de vida digna, tengan herramientas o medios para enviar a los niños, niñas y jóvenes a las escuelas, o en caso de lograr hacerlo, mantenerlos en el proceso educativo. No se trata sólo de que la educación sea un derecho gratuito, es necesario que se garanticen otros principios y condiciones que hagan posible ese acceso y permanencia. En Julio de 2016, a través del informe *No dejar a nadie atrás: ¿Cuánto falta para la educación primaria y secundaria universal?*, la UNESCO anunció que, según el Panel de Indicadores de Innovación Europeo (IUS), había “263 millones de niños y jóvenes no escolarizados desde la enseñanza primaria hasta el segundo ciclo de la enseñanza secundaria” (p. 1), y que la pobreza y los conflictos armados se erguían como las

⁶ Según el DANE (2012), hay dos formas de calcular la pobreza en Colombia: la primera de ellas, y la más conocida, es el cálculo a partir de los ingresos monetarios de los hogares, conocida como pobreza monetaria. La segunda de ellas es el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) que evalúa 5 dimensiones donde los hogares colombianos podrían estar en privación (p. 1).

⁷ Según la ONU (2010): La “pobreza extrema” o “indigencia” se entiende (..) como la situación en que no se dispone de los recursos que permitan satisfacer al menos las necesidades básicas de alimentación. (p. 25)

barreras más excelsas para acceder a la educación. Señalan además García, Rodríguez, Sánchez & Bedoya (2015), en *La lotería de la cuna: La movilidad social a través de la educación en los municipios de Colombia*, un estudio que analizó el estado de la movilidad social a través de la educación en Colombia para ese año, que:

Colombia es un país relativamente inmóvil. Quienes nacen en un hogar cuyos padres alcanzan altos niveles educativos y que, por lo tanto tienen mayores niveles de riqueza, tienen una alta probabilidad de llegar a la edad adulta bajo condiciones socioeconómicas muy favorables. En contraste, quienes nacen en un hogar cuyos padres tiene bajos logros educativos y por lo tanto bajos niveles de riqueza es casi inalcanzable consolidar un hogar en donde se haya dado una movilidad social positiva y significativa como adultos (p. 79).

Aunque se han presentado algunos avances en la movilidad social a través de la educación, este estudio muestra que el nivel de inmovilidad es aún muy alto, especialmente para los más vulnerables: mientras que el 93 por ciento de los individuos cuyas madres tienen educación superior, han logrado alcanzar este nivel educativo, tan solo el 19 por ciento de los individuos cuya madre tiene educación primaria han logrado alcanzar una educación superior (p. 80)

3. Antecedentes de los estudiantes en extraedad

La situación de extraedad tiene múltiples factores de origen que un docente de la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco precisó así:

Yo creo que hay como dos casos: o sea, está el estudiante extra edad, que por dificultades sociales o familiares, no ha llevado como su proceso académico, pues acorde, pero que tiene ganas, entonces con ese estudiante se trabaja y el proceso es muy bueno; hay otro frente que es con el estudiante extra edad que ha tenido unas condiciones sociales o económicas dentro de lo normal, ha tenido otros procesos que no lo han permitido estudiar, como por ejemplo el caso de las drogas (Docente entrevistado #1).

Según Rodríguez (2015): “Son estudiantes repitentes, los que nunca terminan un grado (..). Adolescentes que han quedado sin tutela de sus progenitoras, porque se marcharon en busca de trabajo” (p. 66). Esa repitencia está influenciada por factores sociales, económicos y

educativos que impiden a los niños, niñas y jóvenes tener un proceso de aprendizaje regular; su condición de extraedad sólo es la cristalización de las dinámicas particulares que se articulan alrededor de:

A. La Pobreza

Hay niños, niñas y jóvenes que se encuentran en familias que atraviesan condiciones materiales y económicas tan deplorables, que su estabilidad en el proceso educativo es prácticamente una hazaña. Como informó, citando a Vargas, Blanco & Vargas, la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia *De Cero a Siempre* a través de su primer boletín:

Existe una fuerte asociación entre pobreza y desnutrición, mortalidad, abandono escolar, soledad, trabajo infantil, exposición a situaciones de riesgo, y otras circunstancias que constituyen obstáculos para el bienestar y el desarrollo de los niños y las niñas en sus primeros años (p. 13).

Como expone Rodríguez (2015) de acuerdo a Richard Jessor, Profesor de Ciencias del Comportamiento en la Universidad de Colorado:

(...) la pobreza es un factor de riesgo en el medio social para los adolescentes. Es decir, la pobreza constituye la forma extrema de exclusión de éstos, de sus familias, de la integración social y del acceso a múltiples bienes, servicios y oportunidades. Por lo tanto, el fenómeno de la pobreza tiene efectos destructivos: lesiona a los adolescentes no sólo por las carencias materiales que implica, sino también porque les impide desarrollar todas sus capacidades y potencialidades humanas (p. 50).

La pobreza en muchas familias, además de impedir un desarrollo integral en los niños, niñas y jóvenes, genera ambientes considerablemente hostiles y violentos que terminan repercutiendo en el rendimiento académico de los estudiantes.

La investigación de Psicología *Pobreza y violencia familiar: Una perspectiva de análisis desde la Investigación de Operaciones* -donde participaron cuatro académicos como la Dr. en Ciencia Sira María Allende Alonso, el Dr. en Ciencia Carlos Narciso Bouza Herrera, el Dr. en

Psicología Eduardo Cairo Valcárcel y Dr. en Finanzas Públicas y en Ciencias Filosóficas José Félix García Rodríguez – encontró a través de un modelo matemático que: “sólo el nivel de pobreza es importante en la descripción de la probabilidad de la violencia familiar”(p. 31). Según Allende, Narciso, Cairo & García (s.f): “La violencia familiar psicológica es cada vez más frecuente e intensa. Ella se agrava con la pobreza y su secuela de hambre y necesidad. Esto conforma un problema social, pues trasciende la problemática personal” (p. 2).

B) Deserción escolar por necesidades económicas: alto riesgo de unirse a pandillas y bandas.

“La deserción es un fenómeno escolar que está atravesado por las dimensiones sociales (...)” (Triviño, 2004, p. 185). Algunos niños, niñas y jóvenes, dejan de asistir a la escuela porque no existe una solvencia económica en sus hogares que mínimamente pueda garantizar la alimentación o los servicios públicos; muchos desertan de la escuela para trabajar, y algunos de los que deciden volver luego, llegan en edades superiores a las concebidas para los grados escolares que deben cursar. Hay algunos que debido a la situación económica, deciden por sí mismos abandonar el proceso educativo, y hay otros que son explotados por los adultos que los obligan a trabajar. Según el comunicado de prensa emitido el 20 de febrero de 2018 por la Directora del ICBF, 357.000 niños son víctimas de trabajo infantil en Colombia.

Muchos de los que desertan de la escuela debido a la insatisfacción de las necesidades básicas y que han crecido en medio de un ambiente marginal, terminan uniéndose a bandas delincuenciales; generalmente han sido descuidados por sus padres o cuidadores y en estos grupos al margen de la ley encuentran reconocimiento, límites, reglas y patrones de autoridad.

Según Clifford Shaw y Henry McKay, la incursión o no de jóvenes en la delincuencia se relaciona directamente con las características de los barrios en los que viven. Los lugares marcados por la migración poblacional, la pobreza, baja cohesión social y debilidad de sus instituciones convencionales (ej. Estado, trabajo, escuela y familia), generan mayores índices de criminalidad predatoria que otros (Bosch, Vanegas, González & López, 2017, p. 25).

Hay otros que no abandonan la escuela, pero que a la par interactúan con bandas delincuenciales; las responsabilidades a ellos encomendadas como, cuidar determinados espacios territoriales, cobro de vacunas y extorsiones, venta y expendio de estupefacientes, dejan a las escuelas y colegios como lugares para el “descanso” o la mera socialización. Estos estudiantes empiezan a tener un rendimiento académico muy bajo y, con una alta probabilidad de convertirse en repitentes, su condición como estudiantes en extraedad es inminente.

Este factor de riesgo no deriva solamente en la pobreza: La carencia de recursos y posibilidades de satisfacer necesidades por medios lícitos en barrios marginales, junto a la ausencia de planes sociales que mitiguen la pobreza o estimulen el crecimiento en la comunidad, dejan un espacio que pueden llenar, a manera de clientelismo, las pandillas u otros actores criminales mayores (Bosch, Vanegas, González & López, 2017, p. 178).

C. Falta de acompañamiento

En otros casos los progenitores, que generalmente se reducen a madres cabeza de familia, deben salir a trabajar principalmente en labores mal remuneradas y con jornadas laborales extensas donde no hay posibilidad de un acompañamiento en el proceso educativo de los estudiantes; por otro lado, hay quienes le hacen el quite al acompañamiento de éstos por desinterés, irresponsabilidad o como una consecuencia de la maternidad/paternidad precoz. Burbano (2017) señala que:

(...) el rendimiento académico se ve afectado cuando no hay acompañamiento parental y la deserción escolar se aumenta notoriamente. Los estudiantes se sienten abandonados por parte de sus padres y deciden dejar el estudio por un tiempo que muchas veces se transforma en indefinido (p. 23).

Un docente de la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco señaló, cuando se le preguntó qué concepción tenía de los estudiantes en extraedad, que:

(...) esta población de estudiantes es muy golpeada, en si la mayoría de estos muchachos tienen muchos problemas sociales, son pelaos que crecen sin papá, ni mamá, sin normas

prácticamente, entonces ellos parte de su niñez la pasan en la calle (...) (Docente entrevistado #2).

D. Sistema educativo deficiente.

Según la revista Semana (2018):

En Colombia (...) seguimos dando “palos de ciego” y cada vez estamos más confundidos a nivel curricular: se trabajan más de quince asignaturas por año, atomizadas y con contenidos en general impertinentes. En formación hemos asumido la ruta más costosa y la que menos impacto genera: enviar a los docentes a tomar maestrías, cuando todos los estudios han ratificado una y otra vez que esto no impacta la calidad en la educación básica. Y pensando de manera fragmentada, hemos iniciado la jornada única sin cambios en el currículo ni en la formación de docentes.

Aunque se han incrementado los niveles de acceso a la educación, todavía hay miles de niños que no tienen oportunidad de ingresar al sistema educativo; y otra gran cantidad que después del incorporarse al mismo, no logran terminar el bachillerato. Como postuló la revista Semana (2018):

En el caso de la educación básica y media, y pese a los avances logrados en la última época en cobertura, el país también permanece atrás del promedio de América Latina. Esto es así ya que de cada cien niños que se matriculan en primero de primaria, solo treinta y nueve terminan el bachillerato. La deserción hace imposible garantizar el derecho a la educación.

Tenemos un sistema educativo antiguo y anquilosado, el cual resulta ineficaz para la forma en que los estudiantes aprenden; la calidad educativa se ha sacrificado por una cobertura que además resulta insuficiente. La alta frecuencia de fracaso y repitencia son la consecuencia de una educación que avanza en acceso y no en calidad (Alba, 2004).

Las prácticas de aula utilizadas aún por algunos docentes tienen un criterio homogenizador de calificación, no hay un reconocimiento y aceptación de la diferencia porque a

todos los estudiantes se les califica bajo los mismos parámetros; existe un modelo único para calificar a seres bastante distintos y particulares. Esa homogeneidad no es un asunto de igualdad, es un sutil medio para auspiciar la discriminación y la exclusión.

Nuestro modelo educativo requiere replanteamientos estructurales y reformas curriculares que tomen en cuenta el contexto y la población a la que se dirige; la educación como derecho fundamental, y como único medio de empoderamiento de las naciones para la reducción de la pobreza y la desigualdad, debe comenzar a replantear aquel modelo con el que paradójicamente está produciendo lógicas de segregación y exclusión. Como señala Ghiso (2010):

La conformación de subjetividades medida por prácticas de educación social necesita refundamentar y rediseñar ambientes educativos, en la que las personas reconozcan sus potencialidades y posibilidades de construirse y ser tratadas como humanos dignos, para que sea imposible justificar social, económica y políticamente la desigualdad y la exclusión (p. 28).

Si el sistema educativo no evoluciona a la par de las dinámicas sociales, económicas y políticas que lo envuelven, su pretensión de empoderamiento de los individuos para transformar las realidades de desigualdad e injusticia, se verá impedida por esas mismas dinámicas que lo han superado.

E. Repitencia

Los estudiantes en extraedad tienen un historial de repitencia y fracaso escolar del que no son los únicos responsables; hay otros actores y entidades que tienen incidencias importantes sobre este fenómeno educativo según lo expuesto anteriormente: los padres, los docentes, las instituciones educativas y el Estado.

En primer lugar, la falta de acompañamiento de los padres crea sesgos en los procesos de aprendizaje. Cuando los padres no acompañan el proceso educativo desde el hogar es probable que los estudiantes comiencen a tener un mal rendimiento académico y terminen expuestos a factores de riesgo como la repitencia, que puede llevar a que en algunas situaciones haya

deserción escolar. Desvincularse del sistema educativo trae consecuencias nefastas para los niños, niñas y jóvenes. Rincón (2004) expone:

Situaciones como la repetición de cursos, la pérdida de los objetivos y logros escolares, el abandono de la escuela, ponen a los niños y jóvenes en alto riesgo de vulnerabilidad social, provocando muchas veces su exclusión y la pérdida del vínculo con el sistema educativo, situación que los conduce a una vivencia de la fatalidad, por cuanto ven disminuidas sus posibilidades de desarrollo en las dimensiones humanas, éticas, espirituales, sociales y cognoscitivas (p. 125)

Segundo, la actitud y la pedagogía de algunos docentes termina influyendo en el rendimiento académico de los estudiantes debido a que pueden crear desinterés o recelo por el proceso de aprendizaje. La repitencia puede ser la consecuencia de una mala pedagogía y un exceso de actitudes impertinentes del docente asociado en parte a una capacitación y a una formación deficiente desde la academia. Señalan Moreno, Viera & Pérez (2011) que “en muchos casos, la repitencia, la inasistencia, las dificultades de aprendizaje, o la mala conducta, aparecieron asociadas a las prácticas pedagógicas de los docentes” (pág. 54).

Tercero, las instituciones educativas por naturaleza tienen una rigidez estructural y un modelo “talla única” para educar a un cúmulo de seres excesivamente heterogéneos y diversos. La repitencia es una de las muchas consecuencias de dicho modelo, y en este punto se encuentra asociada a estudiantes con capacidades diferenciadas que no logran adaptarse a una planeación curricular inflexible.

Por último, el Estado, y su deficiente papel para regular el sistema económico, reproducen y aumentan las cifras de pobreza y desempleo, incrementando la imposibilidad para que muchos estudiantes logren permanecer en el sistema educativo debido a problemas asociados a la inseguridad económica y por ende a la inseguridad alimentaria y nutricional. Según Martínez (2005) en un informe de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe):

Al igual que en la salud, la relación entre desnutrición y menor resultado educativo depende del grado de intensidad de la desnutrición (...). El hecho de que los niños y niñas

desnutridos tienen una mayor probabilidad de contraer enfermedades hace que estos se incorporen tardíamente al sistema educativo y registren un mayor ausentismo escolar, con lo cual aumenta la probabilidad de repetición de cursos y deserción (p.22).

En resumen, las desventajas socioeconómicas, culturales y familiares; el sistema educativo, sus programas y sus currículos; la falta de acompañamiento en el proceso educativo y la falta de oportunidades para acceder y permanecer en el sistema articulan las principales causas de dicho fenómeno.

4. Un sistema educativo sin lineamientos para la extraedad

Aunque el Ministerio de Educación Nacional tiene programas de Aceleración del Aprendizaje, de básica primaria y Caminar en Secundaria como una estrategia para la nivelación de los estudiantes en condición de extraedad, los lineamientos impartidos resultan ser ineficaces para aquellos estudiantes en condición de extraedad que siguen cursando los grados en instituciones y currículos regulares.

Dentro de un aula, puede haber estudiantes que tienen un proceso de aprendizaje regular, es decir que han cursado todos los años lectivos en el tiempo cronológico habitual, y estudiantes en condición de extraedad que por diferentes razones, como las expuestas anteriormente, se encuentran en un desfase con los años lectivos al tener una edad por encima de la que es considerada común. El sistema falla, cuando desde un método normalizador y homogenizador, hace que el docente, primero, califique de acuerdo a los mismos parámetros a todos los estudiantes, cuando todos tienen ritmos de aprendizaje diferentes y poseen, de acuerdo a Gardner (1983), inteligencias múltiples, que son según él siete:

(...) las inteligencias lingüística y lógico matemática que de tantos privilegios gozan en las escuelas hoy en día; la inteligencia musical; la inteligencia espacial; la inteligencia cinestésico corporal; y dos formas de inteligencia personal, una que se dirige hacia los demás y otra que apunta hacia la propia persona (p. 5).

Segundo, enseñe a una población estudiantil en condición de extraedad para la que, desde la academia, no se le ha preparado.

La falta de herramientas pedagógicas que tienen los docentes en Colombia para atender a los estudiantes en condición de extraedad, están ligadas a capacitaciones fortuitas que ofrece el Ministerio de Educación y las secretarías de educación de los diferentes entes territoriales que además no tienen un acercamiento real a dicha población, y que giran en torno a temas vagos e imprecisos de inclusión, sin que se les suministre realmente a los docentes y directivos, las herramientas y consideraciones necesarias para trabajar óptimamente con esta población estudiantil. Como señaló un directivo de la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco, cuando se le preguntó por los elementos necesarios para la atención a los estudiantes en condición de extraedad:

Cuando uno va a trabajar con estudiantes en extraedad ellos tienen otros ritmos diferentes de acuerdo con su edad, con sus mínimas necesidades. Uno tendría que tener capacitación mínimamente para poder comprender, entender y hacer unos diagnósticos al respecto de eso, y eso es en el sector educativo un poco complejo porque los docentes están capacitados para dentro de los términos de homogenización, por decirlo de alguna manera, tratar los estudiantes que son medianamente homogéneos; pero cuando ya todos son tan diversos, tan heterogéneos (...), entonces ahí se necesita capacitación (Directivo docente entrevistado #2).

Indudablemente se percibe el abandono del Estado y de la academia, los primeros en materia legislativa y los segundos en pedagógica, hacia los estudiantes en condición de extraedad y hacia los directivos y docentes de las instituciones donde estos se encuentran. Es inaplazable que se establezcan procedimientos específicos para trabajar con esta población estudiantil, para evitar producir las actuales prácticas de segregación, estigmatización y exclusión que dentro del aula les son impuestas. Según Alba (2004) “hay numerosos testimonios sobre la discriminación que sufren los repitentes por parte de sus nuevos compañeros y por los maestros, pues sobre ellos recae el imaginario de que son ‘vagos’” (p. 205).

5. Consideraciones finales

Se concluye que, alrededor de los estudiantes en condición de extraedad giran una serie de estigmatizaciones que terminan calificándolos como un “problema”; al hacerlo, se desconoce un síntoma de una sociedad que no ha proporcionado el ambiente necesario para que sean protegidos los derechos de los niños, niñas y adolescentes. La condición de extraedad, es la cristalización educativa de un Estado insuficiente, que por muchas décadas ha mantenido brechas de desigualdad abismalmente amplias. Mientras esas brechas no se reduzcan, y millones de personas sigan viviendo en situaciones tan precarias, la extraedad, y otros fenómenos educativos y sociales, tenderán a comparecer.

Por lo tanto, se requiere que escuela y territorio formen una dupla, como espacio único de articulación de las múltiples dimensiones de la vida, económica, social, cultural, productiva, ambiental; la educación parametrizada, homogeneizada y uniforme no es conveniente, ya que no logra articularse, ni dar cuenta de las complejidades con las que cargan los actores de los contextos, que a la vez son los mismos niños, niñas y jóvenes que arriban a la escuela, con marcas y huellas particulares. Como afirma Manen (1998):

Los niños no son contenedores vacíos que vienen a la escuela para que viertan sobre ellos los contenidos curriculares mediante una serie de métodos de instrucción especiales. Además, los niños que vienen a la escuela, vienen también de algún sitio. Los profesores deben tener alguna indicación de lo que los niños traen con ellos, de lo que define su forma de comprensión, su predisposición, su estado emocional y su preparación para abordar la asignatura y el mundo escolar (p. 23).

Como expone Triviño (2004): “La escuela comparte con su entorno en la dinámica social los problemas de violencia intrafamiliar, la desintegración de la familia, promiscuidad, violencia callejera, pandillas, drogadicción, desempleo y delincuencia juvenil” (p. 188).

En efecto, es bien sabido que gran parte de las instituciones educativas no cuentan con las suficientes y bien logradas adaptaciones curriculares, que permitan dar cuenta de que quienes lo requieren, están siendo incluidos y atendidos de manera pertinente. Termina haciéndose evidente

que la escuela colombiana aún dista de tener una perspectiva relacional con los contextos, porque allí todavía no se evidencia la dimensión territorial de las prácticas educativas.

Finalmente, es necesario abogar por una escuela inclusiva que reconozca la diferencia, la respete y realice las acciones pertinentes para que esta se viva sin pretensiones de homogeneidad. Se debe involucrar verdaderamente a los estudiantes en condición de extraedad, y más que considerarlos como una carga para el sistema educativo que en ocasiones los ha discriminado y excluido, se deben buscar los medios para articularlos a este.

Referencias bibliográficas

- Alba, D. (2004). *Construcción colectiva del conocimiento: una estrategia frente a la deserción de la escuela*. En Rincón, C. Dimaté. de la Torre, O. Hernández. Alba, D & Triviño, A. (Ed N°1), *Deserción y retención escolar: por que los niños van a la escuela pero desertan del conocimiento* (pp. 193-246). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Allende, S., Bouza, C., García, J. (s.f) *Pobreza y violencia familiar: Una perspectiva de análisis desde la Investigación de Operaciones*. Recuperado de https://www.academia.edu/23228136/Pobreza_y_violencia_familiar_Una_perspectiva_de_an%C3%A1lisis_desde_la_Investigaci%C3%B3n_de_Operaciones
- Bosch, A. Vanegas, G. González, D & López, J. (2017). *Pandillas Juveniles en Colombia: aproximaciones conceptuales, expresiones urbanas y posibilidades de intervención*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Justicia y del Derecho. Recuperado de [https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/pdfs/Diagno%CC%81stico%20de%20Feno%C%81meno%20de%20Pandillas%20en%20Colombia%20MJD%202017%20\(1\).pdf](https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/pdfs/Diagno%CC%81stico%20de%20Feno%C%81meno%20de%20Pandillas%20en%20Colombia%20MJD%202017%20(1).pdf)
- Burbano, S. (2017). Falta de acompañamiento parental: Bajo rendimiento académico. *Revista Huellas*, 1 (8), 20-24. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhueellas/article/view/3448/4089>
- DANE (17 de mayo de 2012). Comunicado de Prensa Pobreza en Colombia. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/cp_pobreza_2011.pdf
- DANE. (22 de marzo de 2018). *Boletín técnico. Pobreza Monetaria y Multidimensional en Colombia Año 2017*. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/bol_pobreza_17.pdf

De Zuburía, J. (enero 3 de 2018). ¿Por qué no es cierto que Colombia esté invirtiendo mucho en educación? *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/Item/ArticleAsync/558650?nextId=558678>

Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre (marzo de 2013). *Boletín 1, pobreza y primera infancia en Colombia*. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Bolet%C3%ADn%20No.%201%20Pobreza%20y%20primera%20infancia%20en%20Colombia.pdf>

García, S. Rodríguez, C. Sánchez Torres, F. & Bedoya, J. (2015). *La lotería de la cuna: La movilidad social a través de la educación en los municipios de Colombia*. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-CEDE.

Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá: FCE. Recuperado de https://utecno.files.wordpress.com/2014/07/howard_gardner_-_estructuras_de_la_mente.pdf

Ghiso, A. (2010). Trazos para una pedagogía del excluido. Al encuentro de trayectorias juveniles excluidas. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, (20), 24 – 33.

ICBF. (20 de febrero de 2018). *Comunicado de prensa Se acabaron las excusas para no denunciar el trabajo infantil: Directora del ICBF*. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/noticias/se-acabaron-las-excusas-para-no-denunciar-el-trabajo-infantil-directora-del-icbf>

Manen, V. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Martínez, R. (2005). Hambre y desnutrición en los países miembros de la Asociación de Estados del Caribe (AEC) (Vol. 111). *United Nations Publications*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6113/1/S05684_es.pdf

- Moreno, Y. Viera, M. & Pérez, S. (2011). *La Repitencia y la Deserción Estudiantil*. Recuperado de http://ipa.cfe.edu.uy/images/materiales/inves_educ/laura_abero/2011/repitencia_desercion.pdf
- ONU (2010). *El progreso de américa latina y el caribe hacia los objetivos de desarrollo del milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2977/1/S2010622_es.pdf
- Rincón, C. (2004). *¿Cómo volver a encontrar el sentido del tiempo escolar?* En Rincón, C. Dimaté de la Torre, O. Hernández. Alba, D & Triviño, A. (Ed N°1) *Deserción y retención escolar: por que los niños van a la escuela pero desertan del conocimiento* (pp. 185-192). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, D. (2015). *Las Funciones del docente y la Disciplina de los estudiantes de extra - edad, en situación de riesgo Psico-Social en el Centro Preventivo “Divino Niño”, turno vespertino, ubicado en el barrio Jorge Dimitrov, Departamento de Managua, II semestre del año lectivo 2013.*(Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Recuperado de <http://repositorio.unan.edu.ni/6458/1/63916.pdf>
- Ruiz, D. & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27 (78), 33-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=65907803>
- Santos, B. (2005). *Desigualdad, exclusión y globalización: Hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia*. En Santos, B (Ed N°1) *El milenio huérfano* (pp. 133-171). Madrid: Trotta.
- Triviño, A. (2004). *¿Por qué se quedan en la escuela?: elementos del contexto social que hacen a la escuela retentiva*. En Rincón, C. Dimaté de la Torre, O. Hernández. Alba, D & Triviño, A. (Ed N°1) *Deserción y retención escolar: por qué los niños van a la escuela pero desertan del conocimiento* (pp. 185-192). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

UNESCO. (Julio de 2016). *No dejar a nadie atrás: ¿cuánto falta para la educación primaria y secundaria universal?* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245238s.pdf>

Vargas, G. (29 de Julio de 1997). Neoliberalismo en Colombia. *El tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-718695>

III. La autoestima en los estudiantes en condición de extraedad⁸

Participante:

Astrid Albany Lopera Vásquez⁹.

Resumen

Este artículo intenta evidenciar los procesos de modificación del autoconcepto y la autoestima de los estudiantes en extraedad que suscitan debido a las consideraciones y juicios que emiten aquellos que los rodean. Partiendo de una descripción general de la forma en que los niños, niñas y jóvenes comprometen los conceptos que tienen sobre sí mismos a partir de lo que reciben de otros, se procede a aclarar el concepto de autoestima mediante su relación y diferenciación con el autoconcepto, la autoimagen y la autoconfianza. Después de clarificar estos conceptos, se realiza una aproximación especial a la manera en que la autoestima y el autoconcepto se ven deformados y transformados en los estudiantes en extraedad a partir de las relaciones que éstos establecen con sus agentes sociales inmediatos: los padres de familia, los docentes y los pares. Para concluir, se expone la necesidad de que los currículos escolares dejen de restringirse a un conocimiento científico, e incluyan herramientas y procesos a través de los cuales se forme a los niños, niñas y jóvenes en educación emocional.

Palabras clave: Autoconcepto, autoestima, educación emocional, extraedad, escuela.

⁸ Artículo de reflexión individual producto de la investigación “Una Mirada a la Condición de Extraedad Escolar dentro de la Jornada Regular en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la Ciudad de Medellín”

⁹ Artículo presentado para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE- Universidad de Manizales, 2018. Asesor: Andrés Klaus Runge Peña

Abstract

This article tries to show the processes of modification of the self-concept and the self-esteem of the students in extra-age that raise due to the considerations and judgments that those around them issue. Based on a general description of how children and youth commit to the concepts they have about themselves, based on what they receive from others, the concept of self-esteem is clarified through differentiation and connection of it with self-concept, self-image and self-confidence. After clarifying these concepts, a special approach is made to the way in which self-esteem and self-concept are distorted and transformed in Extra-aged students because of the relationships established with their immediate social agents: parents, teachers and classmates. To conclude, is explained the need for school curricula to stop being restricted to scientific knowledge and include tools and processes through which they train children and young people in emotional education.

Key Words: Self-concept, Self-esteem, emotional education, extra-age, school.

1. Introducción

El niño que llega al mundo carece de una escala de comparación para valorarse a sí mismo. Tiene que depender de las experiencias que adquiere de las personas que lo rodean y de los mensajes que le comunican de su valor como persona.

(Gamboa & García, 1997, p. 22).

Los niños, niñas y jóvenes se ven expuestos todos los días de su vida a múltiples dinámicas sociales y culturales que terminan repercutiendo significativamente en su conducta y en su autoconcepto. Todas aquellas experiencias y relaciones sociales en las que deben mediar, además de marcarles el presente de su existencia, trascienden al futuro. Aquello que marcó a un niño o a una niña de manera positiva o negativa en sus primeros años, difícilmente puede desaparecer cuando entre a la adolescencia, y luego en la vida adulta; las personas no viven las etapas de desarrollo humano como fases independientes, al contrario, a medida que van avanzando y rebasando esos ciclos, edifican un proyecto sucesivo e ininterrumpido que tiende a construirse sobre el pasado; según Bolívar (2015):

La biografía es parte constitutiva del ser, en la medida que se ha construido por medio de experiencias que se han adquirido desde la infancia, las cuales han estado siempre en relación con “otro” (...). La experiencia inmediata se constituye en parte de la vida, afectando de una u otra manera su historia y su futuro, la manera como es aprehendida depende en gran medida de lo vivido, de lo que existe en la memoria interna, de allí que se suman distintas actitudes frente algunas experiencias o personas. Cuando un ser humano se enfrenta a una determinada situación, hace uso del repositorio de conocimiento disponible, en el cual se ha realizado un almacenamiento pasivo de experiencias que pueden ser traídas al “aquí y ahora” para construir una nueva experiencia inmediata, fortaleciendo la biografía (p. 52).

En la niñez y en la adolescencia se presentan cambios extensos y relevantes en materia fisiológica y psíquica que suponen unas conductas y comportamientos característicos de la edad,

éstos en un proceso natural, son superados con el tiempo. Sin embargo, en estas etapas se desarrollan algunos factores y dinámicas que se erigen como situaciones de alto riesgo debido a que dejan de ser características transitorias en el tiempo y tienden a permanecer.

Los niños, las niñas y los jóvenes que estando en una condición de extrema vulnerabilidad por su edad, crecen en medio de ambientes hostiles, violentos y desfavorables para su condición física, psíquica y emocional, tienden a sufrir las fatídicas consecuencias toda su vida.

Cuando a un niño o a una niña, se le niegan las oportunidades para desarrollarse íntegramente, es estigmatizado por sus comportamientos por cualquier condición que lo constituya, se le maltrata y se desconoce como un individuo con unas singularidades que lo hacen especial, esto los marca e impone una vida lamentable a la que muy pocos logran sobreponerse. Los estudiantes en condición de extraedad no están lejos de ser parte de aquellos niños, niñas y jóvenes, que dentro de los hogares y las escuelas reciben ciertas valoraciones, que al contrario de motivarlos e impulsarlos a sobreponerse a su condición caracterizada por la repitencia y el fracaso escolar, los desaniman y los culpan.

Para comprender por qué la extraedad es un fenómeno escolar que se agrava con el tiempo, debemos ubicar y analizar aquellas situaciones y circunstancias en que los agentes encargados de influir en sus procesos de socialización y aprendizaje, terminan gestando en éstos estudiantes profundos sentimientos de frustración que agravan su situación académica y social. Entender cómo y por qué las concepciones y comportamientos hacia esta población estudiantil tienen repercusiones significativas en su vida, abre un horizonte de discusión importante sobre la necesidad de educar en las emociones más allá del intelecto. Los padres, los maestros y los pares, al contrario de posibilitar en los niños y jóvenes en condición de extraedad procesos de integración y reconocimiento que influyan positivamente en sus esfuerzos y conductas para superarse a sí mismos, propician la estigmatización y la exclusión social de esta población estudiantil que termina debilitando la autoestima y la autoconfianza y se sume en una insondable inseguridad. Citando al MEN, Echeverry (2015) señala respecto a la caracterización de los alumnos en extraedad que inician el Programa de Aceleración del Aprendizaje que “parecen

haber perdido la seguridad, la confianza en sí mismos, los deseos de continuar estudiando y la socialización que ofrece la vida escolar” (p. 53).

En el proceso de comprensión del fenómeno de la extraedad como una realidad social que tiene repercusiones sobre la autoestima, se hace imprescindible, en primer lugar, exponer brevemente este concepto para luego precisar y puntualizar el proceso de modificación de este en la referida población estudiantil.

2. Conceptualización de la autoestima; la autoestima que construyen los niños y jóvenes

La autoestima está vinculada a la concepción que tenemos de lo que nosotros mismos creemos que valemos y se construye sobre todas las experiencias que hemos vivido y las sensaciones y sentimientos que hemos experimentado. Nos concebimos de determinada manera, construimos un autoconcepto, y a partir de él decidimos si nos gustamos o no... asignamos cierta estima sobre nosotros mismos, y es a eso lo que llamamos autoestima. (Gamboa y García, 1997)

“Se puede definir la autoestima como «la valoración positiva o negativa que el sujeto hace de su autoconcepto, valoración que se acompaña de sentimientos de valía personal y autoaceptación»” (González, 1999, p. 217). La autoestima está íntimamente relacionada con otros conceptos como la autoimagen, la autoconfianza y el autoconcepto, sin que esto llegue a significar que sean análogas. Según Gamboa y García (1997) estos cuatro conceptos pueden ser una base importante para construirnos como personas fuertes, y por esa relación tan cercana, con el defecto que se presente en cualquiera de ellos, la autoestima se manifestará débil. De acuerdo a las autoras, el autoconcepto es aquello que pensamos sobre nosotros mismos, la autoestima es la cuantía de lo que nos queremos, la autoimagen de qué tanto nos gustamos, y la autoconfianza, de cuanta confianza tenemos sobre nosotros. González (1999) reafirma la construcción conceptual de Gamboa y García (1997) al entenderla la autoestima como “la valoración que el sujeto hace de su autoconcepto, de aquello que conoce de sí mismo. (...) como un aspecto del autoconcepto (Berk, 1998) o cómo un componente del autoconcepto (Burns, 1990)” (p. 220).

La autoestima que construyen los niños y las niñas, pero sobretodo los jóvenes, está bastante influenciada por las opiniones y comentarios que manifiestan los otros; esas concepciones tienen una influencia directa en el autoconcepto, y las modificaciones en ese autoconcepto, generan en el individuo una alteración de la autoestima. El autoconcepto en estas etapas de la niñez y la adolescencia, está mayoritariamente compuesto por los conceptos que los demás tienen sobre el individuo, que por el propio concepto que el individuo tiene sobre sí. Santibáñez (2009) expone que de acuerdo a Harter y a Cooley, los interaccionistas simbólicos: “la principal fuente de la autoestima del sujeto es la valoración recibida de los otros (...)” (p. 99).

2.1 Autoestima en estudiantes en condición de extraedad:

Los estudiantes en condición de extraedad se encuentran en medio de una encrucijada constante de juicios y estigmas. Continuamente son hostigados dentro y fuera del aula a través de prácticas de ridiculización y apelativos dirigidos a resaltar y a hacer visible su condición de repitentes. Su autoestima, característicamente baja, se encuentra influenciada por el concepto que ellos construyen sobre sí mismos a partir de aquellas experiencias dolorosas que deben vivir cuando sus pares, maestros y padres emiten comentarios encaminados a la burla, a la desacreditación y a la demostración de desconfianza y escepticismo ante la superación escolar. Santibáñez (2009) señala que las fuentes que afectan a la formación de la autoestima son:

(...) la valoración recibida desde los demás, los éxitos o fracasos juzgados con referencia a criterios de valor para el alumno de diez a doce años, la comparación social y las atribuciones acerca de las causas de la conducta hacia los demás (p. 100).

El estudiante en extraedad pierde la confianza en sí mismo y su condición escolar y social tiende a empeorar porque la escuela y la familia, al contrario de propiciar herramientas y actitudes que fortalezcan su autoconcepto afectado por el fracaso previo, recalcan la supuesta incapacidad e ineptitud con la que constantemente se le califica a esta población estudiantil. Estas críticas destructivas marcan la vida de los estudiantes: Primero, los niños, niñas y jóvenes comienzan a creer que el fracaso escolar es la consecuencia de su falta de habilidad y virtud; segundo, les da una excusa para hacer de su supuesta incapacidad un pretexto para dejar de

esforzarse en su proceso de aprendizaje y finalmente, les impone la penosa idea de concebirse a sí mismos como individuos inútiles destinados al fracaso. Convenientemente señala Bizkarra (2005) de acuerdo a Antonio Blay: (...) la poca valoración que podemos recibir de nuestros padres y maestros de escuela durante la niñez, con frases como ¡No vales nada!, ¡eres un tonto!, etc. se van grabando en nuestro interior y creamos una *idea de mí mismo* muy baja por todo lo escuchado (p. 140).

2.2 La autoestima desde el hogar

La familia al ser la célula social a través de la cual las personas tienen su primer acercamiento al mundo, establece unos marcos de referencia importantes a partir de los cuales se proyectarán ciertos aspectos emocionales y comportamentales que influirán significativamente en la vida de los individuos. Goleman (1995) asegura que:

La vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional; es el crisol doméstico en el que aprendemos a sentirnos a nosotros mismos y en donde aprendemos la forma en que los demás reaccionan ante nuestros sentimientos; ahí es también donde aprendemos a pensar en nuestros sentimientos, en nuestras posibilidades de respuesta y en la forma de interpretar y expresar nuestras esperanzas y nuestros temores (p. 122).

Los padres se convierten en un modelo de comportamiento y sus actitudes en el hogar influirán en las conductas, el autoconcepto y la autoestima de sus descendientes. Los padres que maltratan constantemente física y/o verbalmente a sus hijos, crean en ellos agravios que marcarán el resto de su existencia. Lo contrario sucede con aquellos padres que educan a sus hijos desde el amor y la comprensión, éstos también dejarán marcas en ellos, pero serán positivas. Plata et al (2010), basándose en otros autores¹⁰, aseguran que:

(...) si la crianza se asocia a patrones de comportamientos agresivos o por el contrario a patrones positivos de los padres, esto medirá en el desarrollo emocional dado que

¹⁰ Martínez et al, 2008; Mestre, Tur, Samper, Nacher & Cortez, 2007; Ortiz, Apodaca, Etxebarria & Fuentes, 2008

contribuyen a fortalecer o debilitar la autoestima en los niños permitiendo el establecimiento de vínculos efectivos sanos y actitudes prosociales (p. 101).

Esas influencias sociales y emocionales que tiene la familia a pesar de producirse durante toda la existencia de los individuos, se hacen más significativas en los primeros años, debido a que es en este período donde se edifican las bases que condicionarán las experiencias futuras. La escuela, en todos sus niveles y grados, neuróticamente preocupada por el rendimiento escolar y el conocimiento técnico y científico, marca un periodo decisivo donde además de los pares y los docentes, los padres establecen unas prácticas y unas alocuciones que definitivamente repercutirán en la forma en que los niños, niñas y jóvenes afrontan el proceso educativo, las maneras como este los califica, descalifica, normaliza, estigmatiza, y los incluye en sus instituciones para excluirlos dentro de sus aulas.

Cuando los estudiantes reprueban cursos, y en consecuencia entran a formar parte de la población en condición de extraedad, los padres comienzan a ejercer discursos donde se recriminan la capacidad intelectual y cognitiva de sus hijos. Lo nefasto de dichas apreciaciones parentales radica en que, primero, crean un profundo desconsuelo y desánimo en los estudiantes, y segundo, legitiman aquella concepción ridícula según la cual, los fracasos y deficiencias nacen de la incapacidad y defectos de los alumnos y no del propio sistema educativo. Los padres ignoran y evaden que de alguna manera, el fracaso escolar de sus hijos además de ser una consecuencia explícita de un sistema educativo como el nuestro, tiene algunos principios en los déficits de acompañamiento familiar en los procesos emocionales y cognitivos de aprendizaje.

En casa, los estudiantes en extraedad pueden comenzar a recibir descalificativos sobre su condición y su tendencia al fracaso escolar que afectan excesivamente su autoestima. Además de tener que soportar y resignarse a los tratos de exclusión y señalamiento dentro del aula, encuentran en el hogar un ambiente desfavorable que resulta bastante pernicioso para la imagen que empiezan a crear de sí mismos y la manera en que se sienten respecto a ella. Elaboran un concepto de sí mismos sobre lo que escuchan de sus padres, disminuyen la estima que tienen sobre sí mismos porque dejan de verse como seres valiosos y terminan perdiendo la autoconfianza. Vivas (2003) expone:

(...) es importante que los padres sean capaces de estar en sintonía con las emociones de sus hijos, pues la manera en que los padres manejen sus propias emociones y reacciones ante las de sus hijos, determinará en gran medida las competencias emocionales futuras de sus hijos (p. 10).

2.3 La autoestima en la escuela

La escuela tiende a ser la segunda célula social, después de la familia, donde los niños y niñas se relacionan, y los vínculos que establecen con sus pares y maestros, ejercen, según Cava y Musitu (2001): “una poderosa influencia tanto en su interés y motivación por la escuela como su ajuste personal y social” (p. 297). En su afán de normalizar y homogenizar a una cantidad de estudiantes completamente distintos, la escuela comienza a ejercer prácticas de segregación y exclusión hacía aquellos estudiantes que se encuentran por fuera del modelo de lo deseado; los estudiantes en extraedad se encuentran en ese grupo de excluidos. A partir de las experiencias académicas –sociales, emocionales, e intelectuales-, los estudiantes comienzan a elaborar juicios sobre sí mismos; como argumenta Santibáñez (2009):

Las percepciones e imágenes que tiene el alumno de sí mismo, que incrementan el sentido de la identidad y repercuten en la autoestima, resultan influidas por la popularidad entre los compañeros, los logros y los fracasos en la vida académica, deportiva y social (p. 97).

Un estudiante en extraedad de la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco respondió, cuando se le preguntó qué implicaciones creía que tenía el término extraedad para él en la Institución, que

(...) es maluco porque uno en un grado y la otra gente más pequeña va pasando, y uno todavía ahí en ese grado, uno tan bien viejo y la gente más pequeña que uno, como si uno fuera el papa de todos (Estudiante entrevistado #4)

El aula se convierte en un lugar desfavorable para el aprendizaje, y el rendimiento escolar, influenciado por un sistema que desconoce la pluralidad y singularidad de las capacidades de todos los alumnos, empieza a fundar dinámicas de separación y distinción entre

aquellos que no logran adherirse al currículo y aquellos que lo hacen. Los estudiantes en extraedad hacen parte de la primera categoría, y su condición de repitencia hace que algunos de los pares y los maestros elaboren juicios de desacreditación de sus capacidades y competencias.

Esas dinámicas de exclusión y señalamiento producen en los niños, niñas y jóvenes, unos puntos relevantes sobre los cuales replantean el concepto que tienen sobre sí mismos y su autoestima disminuye. “El rendimiento escolar constituye el principal sector de la ejecución del niño y el marco fundamental desde el que los adultos y él mismo configuran un juicio acerca de sus capacidades” (Frías & Mestre, 1996, p. 281). Los resultados académicos, además de las relaciones sociales conflictivas, se convierten en la fuente de descalificación de aquellos “inadaptados escolares”, y de ella emanan los juicios y concepciones heterónomas que terminan desfigurando y reconfigurando el autoconcepto del individuo; pierden la confianza en sí mismos y en el sistema escolar que no se preocupa por acogerlos, la seguridad para participar en los procesos del aula y la esperanza de recuperar una situación académica regular. En el estudiante en condición de extraedad, el fracaso académico se extiende a la estigmatización y exclusión social, que terminan sumiéndolo en una profunda desilusión desde la cual se conciben como sujetos incapaces, perpetuando así un círculo vicioso alrededor de la frustración que propenderá a mantener y agravar su condición de repitentes.

Con respecto a la menor autoestima académica de los niños con problemas de integración social, se ha señalado que los niños rechazados tienen más problemas de ajuste escolar y un rendimiento académico inferior al de sus compañeros (Kupersmidt y cols., 1990; Wentzel y Asher, 1995, Wentzel, 1998) (Cava & Musitu, 2000, p. 331).

2.3.1 Los pares y la autoestima escolar de los estudiantes en extraedad

En ocasiones las relaciones sociales de los estudiantes en condición de extraedad, con sus pares implican situaciones conflictivas en las que se terminan desarrollando dinámicas de victimización y maltrato, que están referidas a un acoso escolar dirigido mayoritariamente a prácticas verbales de descalificación y estigma hacia esta población estudiantil. La manera en que sus pares se refieren a los estudiantes en extraedad, las concepciones que tienen sobre su

intelecto y sobre su capacidad de acuerdo a su antecedente de “repitentes”, esbozan los imaginarios y las prácticas de estigma y exclusión que se generan al interior del aula. Plata, Riveros & Moreno (2010), de acuerdo a Thijs y a Verkuyten, ambos profesores de ciencias sociales de la Universidad de Utrecht ubicada en los Países Bajos, señalan que:

(...) la victimización hacia los pares tiene una consecuencia negativa para los jóvenes en su rendimiento académico y en su autoconcepto. Se afecta la autoeficacia académica por recibir mensajes negativos de sí mismos de parte de los pares afectando su autoevaluación, extendiéndose a su autoeficacia académica y su autoestima (p. 102).

Las concepciones de los pares, afectan profundamente la autoestima de los niños, niñas y jóvenes. Los estudiantes pueden opacar grandes virtudes y capacidades que poseen, porque se les hacen más importantes las concepciones y opiniones que tienen los demás sobre ellos. Se convierten en un tipo de esponja que absorbe todo lo que se les dice, especialmente lo negativo, y lo mantienen dentro; después, de acuerdo al autoconcepto que han generado sobre la opinión de otros, comienzan a enjuiciarse y reprocharse a sí mismos inclementemente. Aparece lo que Nasio (2011), de acuerdo a la teoría freudiana, describe como el superyó del adolescente, que más allá de ser una cosa o un ser, es: “la facultad propiamente humana de hablarse y de juzgarse a sí mismo” (p. 103); en el adolescente es “su rumor moral, su enemigo interior que lo agobia con autocríticas y lo mina” (p. 103).

2.3.2 Los docentes y la autoestima escolar de los estudiantes en extraedad

Los docentes dentro el aula, al igual que los pares, influye significativamente en la autoestima y autoconcepto de los alumnos. Constantemente están predispuestos con aquellos estudiantes que poseen dinámicas complejas de integración al interior del aula, dentro de los cuales están incluidos los estudiantes en extraedad. El estigma de repitentes lleva a que en ocasiones estén asociados a concepciones de vagancia, holgazanería, pereza, rebeldía e indisciplina sobre estos alumnos. En algunos casos, pueden anunciar y hacer evidente frente a toda la clase, esos juicios de estigma que poseen hacia alguno de esos estudiantes, que por el

motivo más mínimo compromete la naturalidad y serenidad de la clase. Cava y Musitu (2000) exponen pertinentemente que:

(...) las principales características de los niños con problemas de integración social en el aula son una autoestima académica y social inferior a la de sus compañeros bien adaptados socialmente, una percepción algo menos favorable del clima escolar y, fundamentalmente, una percepción menos favorable de estos niños por el profesor (p. 332).

Los estudiantes que son expuestos por los profesores frente a sus pares, además de sentir frustración y decepción por las actitudes del docente, extienden esos penosos sentimientos a sí mismos y comienzan a germinar en su interior ciertas dudas sobre sus habilidades y cualidades que terminan debilitando su autoestima. Cuando los profesores al contrario de ser un pilar de protección y de apoyo para los alumnos, se establecen dentro del aula como enemigos de los cuales hay que esconderse y protegerse, la pedagogía y la educación dejan de tener un significado efectivo.

(...) se ha constatado que aquellos alumnos que perciben un mayor grado de apoyo de sus profesores e iguales manifiestan también una mayor motivación e interés por las actividades escolares, son más proclives al cumplimiento de las normas que regulan el funcionamiento del aula, se implican más activamente en metas prosociales y su autoestima es más positiva (Wentzel, 1998) (Cava & Musitu, 2001, p. 297).

3 La necesidad de educar en las emociones. Educar desde el amor

Como señala Vivas (2003): “La educación tradicionalmente se ha centrado en el desarrollo del intelecto, con un marcado olvido de lo emocional” (p. 3). Las escuelas enseñan currículos que se basan en un conjunto de saberes meramente científicos teóricos desinteresados completamente de la manera en que los individuos se adaptan a la institución social, y al mundo que los rodea. La educación en las emociones se ha subestimado por siglos, pero hoy demanda

una reivindicación en los currículos escolares, para brindar la oportunidad de que los niños, niñas y jóvenes pueden vivir su proceso escolar con bienestar y tranquilidad.

Hace falta una educación de las emociones. Pero esto sólo es transmitido por el que lo vive y en esto hay pocos “maestros”. En el aprendizaje del arte de las relaciones humanas es preciso tener en cuenta la idea que lanza Antonio Blay, de que hemos venido al mundo a actualizar nuestras potencialidades de energía, amor y conocimiento. La verdadera educación, según Montagu y Erich Fromm, tiene que tender más que al aprendizaje de cosas al de modos de convivencia (Bizkarra, 2005, p. 166).

Mientras nos sentamos a esperar que el sistema educativo cambie sus currículos de enseñanza, debe ser iniciativa de los padres y los maestros -más allá de docentes y profesores-, educar en emociones a los niños y jóvenes. Y educar en las emociones, significa enseñarles a los hijos y a los estudiantes que son especiales e invaluables, motivarlos de todas las formas posibles para que se esfuercen en el proceso de aprendizaje y producir lazos de confianza estrechos y fuertes donde puedan encontrar consejo y guía.

El docente debe constituirse en un mediador esencial de las habilidades emocionales en el alumno. Debe seleccionar, programar y presentar al estudiante aquellos estímulos que modifiquen su trayectoria emocional, le hagan sentirse bien consigo mismo y desarrolle su capacidad para regular sus reacciones emocionales (Vivas, 2003, p. 15).

Educar en las emociones implica que tanto padres como maestros, desde el amor y el respeto, reconozcan en todos los niños facultades y capacidades especiales y diversas, que los sitúan dentro del aula y el hogar, como individuos inimitables. Educar desde el amor significa educar desde la palabra, que se extiende con delicadeza y cautela para no herir las susceptibilidades de niños y jóvenes que pueden quedar marcados para siempre. Cuando se educa con amor, se hace posible que los niños y los jóvenes sean clasificados, al contrario de lo que expone Kremenutzky (1995), más en función de las posibilidades y potencialidades que de los déficits y las dificultades. El amor es comprensivo y afable, y educar consiste en eso... en amar.

El amor es la emoción central en la historia evolutiva humana desde su inicio, y toda ella se da como una historia en la que la conservación de un modo de vida en el que el amor, la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto.

En un sentido estricto, los seres humanos nos originamos en el amor y somos dependientes de, él. En la vida humana, la mayor parte del sufrimiento viene de la negación del amor: los seres humanos somos hijos del amor (Maturana, 1994, p. 9).

4. Consideraciones finales

Se ha dicho, de acuerdo a Echeverry (2015), Bolívar (2015), Montoya & Tamayo (2014), que para los estudiantes en extraedad, los programas de aceleración de Aprendizaje han sido pensados y están dirigidos a un proceso de fortalecimiento de la autoestima y a una resignificación del aula y del proceso como un medio de resiliencia por parte de esta población. Sin embargo, al momento de observar los procesos y las dinámicas que se gestan dentro y fuera del aula regular cuando confluyen estudiantes en extraedad con estudiantes sin ninguna anormalidad académica, el panorama es distinto.

La educación en el aula regular innegablemente sigue funcionando bajo la construcción que ha tenido en occidente, primero, a través de unos currículos toscos y enfocada a un conocimiento específico: el científico; y segundo, como un medio de homogenización de individuos infinitamente diversos. Dentro de ese marco excesivamente inflexible e intransigente, el sistema educativo al contrario de dinamizar los procesos de enseñanza al dar cabida y permitir el desarrollo de seres ampliamente heterogéneos, termina descartando y omitiendo a ciertos estudiantes en procesos que resultan dolorosos y humillantes. De esta manera, la educación para ciertos estudiantes al contrario de resignificar su vida y las oportunidades para la movilización

social termina debilitando profundamente el autoconcepto y el autoestima cuando señala, clasifica y discrimina.

Mientras que la educación en el aula regular siga estando construida bajo esos pilares, difícilmente los estudiantes en extraedad, y los estudiantes en general, podrán encontrar allí un medio de resiliencia sobre el cual construir un proyecto de vida. Sin embargo, no hay que desconocer que falta mucho tiempo para que haya una transformación social y cultural que reconstruya y renueve esos pilares; no podemos quedarnos con los brazos cruzados mientras vemos como muchos niños y jóvenes desisten del sistema y estamos llamados como agentes inmediatos, padres, madres o maestros, a encontrar estrategias y métodos para hacer que estos niños permanezcan en las escuelas y en medio de las más profundas contradicciones logren ver allí una oportunidad para cambiar la realidad social en medio de la cual les ha tocado vivir. Esas estrategias para hacer que los niños permanezcan, están necesariamente vinculadas a fortalecer y estimular la autoestima.

La intención de este estímulo le permite al infante y adolescente, para este caso, quererse, valorarse, respetarse, es algo que se construye o reconstruye al interior del Ser, pero bajo la consideración que no solo es el compromiso de los actores institucionales, como docentes y directores sino que es condición sine qua non un adecuado ambiente familiar y social que genere mecanismo de inclusión y estímulo para el aprendiz (Montoya y Tamayo, 2014, p. 45).

En esta tarea de estimular la autoestima, se hace necesaria la educación en las emociones a la que apela con tanta vehemencia en el punto anterior. Hacer sentir a los niños, niñas y jóvenes especiales y ser consciente de que sus habilidades no necesariamente son iguales a las de los pares; acompañar su proceso de aprendizaje con comprensión, amor y respeto; insistir en su gran potencial y guiar su proceso con paciencia y benevolencia, es la labor a la que están llamados maestros y padres. Argumenta Echeverry (2015) que la autoestima se potencia con “la celebración de éxitos, descubrimiento de fortalezas, apoyo constante y estímulos positivos” (p. 11).

Referencias bibliográficas

- Bizkarra K. (2005). *Encrucijada Emocional*. Madrid: Desclée De Brower S.A.
- Bolívar, C. (2015). *Las aulas de Aceleración del aprendizaje desde la óptica de sus protagonistas*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/853/TO-18930.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cava, M. Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social (Madrid)*, 15 (3), 319-333.
- Cava, M. Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada (Valencia)*, 54 (2), 297-312.
- Echeverry, L. (2015). *El programa de aceleración del aprendizaje como apuesta de inclusión y mejoramiento de los procesos formativos*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1274/LUZ%20MARIA%20ECHEVERRY%20ALZATE.pdf?sequence=1>
- Frías, D. Mestre, V. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). *Revista de Psicología General y Aplicada (Valencia)*, 49 (2), 279-290.
- Gamboa, S. García, J. (1997). *Características del autoconcepto y perfiles en los adolescentes escolares de Quibdó (estudio con 8 y 9 grados de la educación básica secundaria)* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- González, M. (1999). Algo sobre autoestima: qué es y cómo se expresa. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 11 (1), 217-232. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69351/1/Algo_sobre_la_autoestima_Que_es_y_como_s.pdf
- Kremenchutzky, S. (1995). Nivel medio: ¿repetencia-fracaso-deserción? *Propuesta Educativa*, 6 (12), 79-84.
- Maturana, H. (1994). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Dolmen Ediciones: Santiago, Chile.
- Nasio, J. (2010) *¿Cómo actuar con un adolescente difícil? Consejos para padres y profesionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Plata, C. Riveros, M. Moreno, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia: Avances de la Disciplina (Bogotá)*, 4 (2), 99-113.
- Santibáñez, J. (2009). Diferencias entre estima: del alumno hacia sí mismo, percibida desde los demás y dirigida hacia los otros. *Educación (Barcelona)*, 44, 97-19.
- Montoya, N. & Tamayo, M. (2014). *Situación de extraedad, ingreso tardío de los estudiantes al sistema escolar en el municipio de bello* (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Medellín. Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3591/TTS_MontoyaGarcesNancyMilena_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vivas, M. (2003) La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2), 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>