

Trayectorias familiares y escolares de los discentes del programa de atención a estudiantes en
extraedad de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá D.C

Luz Catherine Sossa Gutiérrez

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Desarrollo Infantil
Manizales, 2018

Contenido

Introducción.....	3
Planteamiento del problema	5
Justificación	5
Objetivos.....	12
Metodología.....	21
Fuentes de información	22
Participantes.....	23
Plan de análisis de información	23
Cronograma de actividades del proyecto	26
Recursos del proyecto	27
capítulo II: El Discurso Institucional Moldeando las Trayectorias Escolares.....	30
Manual Operativo de Aceleración del Aprendizaje (MEN)	30
Portafolio Docente Procesos Básicos Volver a la Escuela (SED)	43
Documento Volver a la Escuela (SED con participación de maestras y maestros)	51
capítulo III: Trayectorias Familiares Moldeando las Potencialidades y las Restricciones del Aula como Escenarios de Hibridación y de Restitución del Derecho a la Educación.	59
conclusiones.....	93
Referencias	102

Introducción

En un escenario de transformación sociopolítica y demográfica como lo plantea el actual posconflicto para Colombia en general y para el Distrito Capital en particular como principal receptor de familias que buscan rehacer su proyecto de vida, se ha venido generando una fuerte presión sobre la demanda de servicios sociales como la salud y la educación, en este caso las familias y los estudiantes que demandan atención educativa no les es suficiente con la oferta regular de educación debido a características diferenciales que requieren de otro tipo de diseño institucional.

Aquí es donde se ponen en juego las estrategias educativas flexibles como la atención a estudiantes en extraedad¹ la cual se ofrece en los establecimientos educativos del Distrito Capital en aulas asignadas en donde se implementan según las condiciones del contexto las siguientes modalidades: i) Procesos Básicos; ii) Aceleración del Aprendizaje; iii) Secundaria Activa.

La población que accede a este programa se ubica en el rango de los siete a los diecisiete años de edad, de acuerdo a su etapa de desarrollo del aprendizaje, y que buscan restituir su derecho a la educación nivelando y retornando al proceso educativo ofrecido en el aula regular y así puedan recomponer su trayectoria educativa.

De la mano de la recomposición de la trayectoria escolar se va dando en paralelo con la recomposición de la trayectoria familiar que está afectada por determinaciones sociales y determinaciones intermedias surgidas de la alta exposición social y de la vulnerabilidad. Por estas razones, se abordó como se recomponen las trayectorias familiares y escolares como configuración inicial para el soporte social que requiere la restitución del derecho a la educación y las transformaciones que se dan en la familia para lograrlo, en unos contextos de prevalencia de microtráfico, pandillismo, desintegración familiar, múltiples repitencias en el aula regular entre otros.

¹ "La extraedad es el desfase entre la edad y el grado 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 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 5 y 6 años de edad. Por ejemplo, un estudiante de segundo grado debe tener entre 7 y 8 años de edad, si tiene entre 10 o más años, es un estudiante en extraedad." Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-82787.html>

Se destaca por un lado las diferentes trayectorias familiares que mediadas por factores sociales, económicos y culturales dan lugar a que se genere el fenómeno de extraedad y de otro lado los determinantes sociales, económicos y culturales que potencian u obstaculizan la restitución del derecho a la educación de los estudiantes.

En ese sentido, este trabajo identifica cual es el aporte de cada una de las trayectorias señaladas en la restitución del derecho a la educación.

Como parte del desarrollo metodológico, se hizo revisión de fuentes secundarias como parte del corpus de construcción del conocimiento que a la fecha se ha realizado sobre el programa de atención a estudiantes en extraedad para los colegios que ofrecen esta modalidad en la localidad de Ciudad Bolívar.

El primer capítulo consta de aquellos elementos conceptuales de acuerdo con los cuales se planteó el problema y su respectivo análisis. En el segundo capítulo, se da una aproximación a las narrativas de tres de los principales documentos institucionales que ejercen rectoría sobre el programa de atención a estudiantes en extraedad. El tercer capítulo presenta evidencia empírica sobre las trayectorias escolares y familiares que desarrollan los actores en cada uno de los contextos y los escenarios que emergen por el cruce de tales trayectorias, así como las diferentes tensiones que se dan en el marco de la restitución del derecho a la educación.

En un contexto de permanente erosión del papel de dos instancias de socialización centrales como la familia y la escuela, este trabajo buscó arrojar luz sobre la emergencia de configuraciones que basadas en las trayectorias escolares y familiares de los estudiantes se erigen como escenarios híbridos de socialización determinados por la irrupción de las TICs, las brechas intergeneracionales, la diversidad de formas familiares, la alta exposición y vulnerabilidad social.

Planteamiento del problema

Como punto de partida se formulan una serie de interrogantes que sirven de base para la problematización de la realidad objeto de indagación. Así las cosas se tienen:

1) ¿Cómo se configuran las trayectorias familiares de los estudiantes de la oferta de atención educativa a extraedad a partir de la tensión entre los determinantes sociales, económicos y culturales con las capacidades de las familias de procedencia?

2) ¿Qué prácticas pedagógicas han influido en las rupturas de la trayectoria escolar de los estudiantes de atención a extraedad?

3) ¿De qué forma reproducen o superan las condiciones de alta exposición y vulnerabilidad social de los estudiantes?

4) ¿Cuáles son los alcances de recomposición de las trayectorias educativas por medio de la restitución del derecho a la educación y sus efectos en las trayectorias familiares de los estudiantes de atención a extraedad?

Justificación

Este trabajo busca acercarse al papel de las trayectorias escolares y familiares en el escenario del ámbito escolar de la atención a estudiantes en extraedad, desde las prácticas pedagógicas y didácticas y las pautas de socialización de las familias y como inciden en la recomposición o en la reproducción de la ruptura de dichas trayectorias. En tal sentido, se debe tener en cuenta estas trayectorias como elementos para la evaluación, o rediseño de las ofertas educativas no solo para la atención a estudiantes en extraedad sino también a las demás estrategias educativas flexibles. En la que se requerirá generar innovaciones radicales, para que el proceso educativo de los estudiantes sea significativo y se logren efectos en el plano social, cultural y político.

Las trayectorias familiares y escolares tienen rupturas que encuentran en su recomposición en la separación de la escuela de la realidad social se resume en lo que indica Spindler (1993) al respecto:

"No sólo se trata de que lo que se enseña en la escuela carece de relación con lo que se aprende en el hogar y la comunidad. Dado que el contenido curricular es ajeno al conjunto de la cultura, lo que se enseña tiende a convertirse en algo formalizado y al margen de la realidad que se instruye de un modo rígido y ritualista. [...] Al niño se le aparta de la rutina cotidiana de la vida de la comunidad y de la observación de las reglas de trabajo de los adultos. Se le coloca en un ambiente artificial, aislado, irreal y ritualizado." (p. 236-237).

Por otro lado, el aporte de las trayectorias escolares y familiares reflejan a su vez las tensiones estructurales entre el contexto de la profunda racionalización de los procesos al interior de los servicios sociales como la educación que ha devenido en la interrupción de las trayectorias escolares de los estudiantes y las resistencias culturales que surgen no solo de parte de los estudiantes y son reforzadas por sus familias sino desde los docentes del aula regular e incluso desde el mismo programa de atención educativa a la extraedad.

Antecedentes investigativos

El programa “Volver a la Escuela”, que se aplica en el Distrito Capital en Colombia se le conoce como “Modelo de Aceleración del Aprendizaje”. Desde el MEN se lo define como un modelo educativo flexible que atiende a población en situación de extraedad, esto es, que se encuentra en un desfase entre su edad y el grado que institucionalmente debería estar cursando.

A través de proyectos interdisciplinarios y un fortalecimiento en competencias básicas, se espera que los discentes avancen varios grados en un año para superar su situación de desfase (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Los orígenes de la Aceleración del Aprendizaje en el país datan de hace 20 años y ha ido aumentando su cobertura en varias entidades territoriales certificadas de Colombia con versiones que reeditan los lineamientos con muchas variaciones operativas en su implementación.

A partir de 2014, SED vinculó a la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) el programa “Volver a la Escuela” como componente de las estrategias educativas flexibles con el fin de articular criterios de inclusión y de restitución del derecho a la educación de estudiantes con alta exposición y vulnerabilidad social. Armonizando con la misma línea

institucional del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de "contrarrestar la deserción y dinamizar el flujo escolar" (SED, 2014).

Para comprender mejor la dimensión de las trayectorias familiares es necesario referirse a las determinaciones desde lo cultural, como influencia que los ámbitos familiares y comunitarios de los estudiantes pueden tener sobre su escolarización. De otra parte, las trayectorias escolares a recomponer tienen en la mayoría de los casos reincidencias en deserción escolar dadas las difíciles y precarias condiciones socioeconómicas y políticas. Los estudiantes tienen en sus contextos próximos situaciones de desintegración del núcleo familiar (Chacón, 2015), lo cual suele ser un gran obstáculo a la motivación necesaria para recomponer su trayectoria escolar.

El acceso desigual a bienes y servicios básicos, muchas veces profundizada por una trayectoria marcada por migraciones dadas por el desplazamiento forzado y el arribo inexorable a zonas marginales o precarizadas en el centro de la ciudad alimenta contextos hostiles en los que la violencia y el delito se arraigan en el horizonte de sentido de su cotidianidad. Lo cual es reproducido por los estudiantes en la construcción de su identidad y subjetividad, mediante actividades violentas y delincuenciales que se trasladan al interior de la escuela (Chacón, 2015).

La desintegración del núcleo familiar genera rupturas en las trayectorias familiares, en tanto la familia viene a ser el primer escenario de socialización de los estudiantes. Chacón (2015), en un estudio que realiza en su condición de docente del programa "Volver a la Escuela" para una tesis de maestría, comprueba que en la Institución Educativa los Comuneros Oswaldo Guayasamín, de la localidad de Usme, las dificultades en el nivel familiar no sólo afectan negativamente el interés y la motivación de los estudiantes con respecto a la escuela, sino que en ocasiones llegan al punto de que los chicos son abusados sexualmente por quien dependen económicamente.

El vínculo que se establece entre la escuela y la familia de los estudiantes es un tema prevalente en la construcción del conocimiento que sobre este tema se ha realizado. Navarro (2000) hace una investigación sobre el proceso de escolarización de los niños y las niñas migrantes magrebíes en España, descubriendo que las dificultades económicas, sociales y laborales de la familia dejan en un segundo plano la relevancia dada a la institución escolar. Además de la descomposición familiar generada por cómo deben adaptarse los migrantes a su nuevo contexto de acceso desigual a las oportunidades sociales, la discontinuidad intergeneracional e intercultural con docentes no capacitados para manejar estos asuntos propicia un rechazo de los menores a los adultos.

Chacón (2015) también indica cómo los menores se rehúsan a tener como referentes a los adultos, dada la hipocresía de muchos de estos sujetos al castigar a los chicos por incurrir en ciertos comportamientos que ellos mismos realizan.

Ominetti (2008), con un estudio llevado a cabo en la ciudad de Villa del Rosario, en Argentina, por tratarse de un lugar en el que, con relativa facilidad, podían hacerse indagaciones en escuelas urbanas y rurales, públicas y privadas. A partir de un abordaje etnográfico intensivo, analizó las estrategias de escolarización puestas en juego tanto por familias como por escuelas en contextos de pobreza, problematizando el vínculo familia-escuela. Desde un análisis de los Planes Educativos Institucionales (PEI) y los discursos profesoriales, encontró que en las escuelas públicas se tiene una prenoción acerca de la familia de los estudiantes como el origen de las problemáticas educativas más acuciantes. Esta prenoción resultaba en juicios morales y descalificadores sobre los padres de los discentes, impidiendo cualquier intento de establecer un vínculo serio y constructivo entre la escuela y la familia. A esto se le suma una naturalización de la familia nuclear occidental (padre y madre) como bien constituida, patologizando o marginando otras formas de constitución familiar y doméstica.

Las situaciones de rechazo y discriminación sufridas por estudiantes de programas pertenecientes a estrategias educativas flexibles son una constante en la configuración de sus trayectorias escolares y familiares. En el estudio de Navarro (2000) se hace evidente cómo cuestiones como la cultura, la raza o los ritmos diferenciales de aprendizaje de poblaciones no acostumbradas a la dinámica escolar normal, se tornan en motivos de discriminación y estigmatización tanto de la comunidad como de los compañeros de escuela.

Las barreras de actitud de los estudiantes de aula regular cuando se da la nivelación, hacia los estudiantes del programa de atención a la extraedad van de subestimar sus capacidades, hasta considerarlos como factor de riesgo en el manejo de la convivencia del aula. Sobre la misma línea transita una de las conclusiones de un trabajo realizado por Buitrago, Moreno y Velandia (2012) acerca del significado de la escuela para los estudiantes beneficiarios del programa “Volver a la Escuela” en el colegio Robert F. Kennedy (IED) de Bogotá. Quien indagó por las representaciones que los estudiantes construyen cotidianamente en su ámbito escolar. Estas representaciones mentales y sociales, interpretadas desde enfoques surgidos de la psicología social, llevaron a las investigadoras a hacer una selección intencional de un cierto número de estudiantes para entrevistarlos. Evidenciando las limitaciones discursivas de los mismos, se optó por ponerlos a

realizar dibujos en los que pudiesen manifestar la idea abstracta y propia que tuviesen sobre la institución educativa y su lugar en ella; información que fue filtrada por las investigadoras bajo las categorías psicológicas de 'espacios de interacción', 'relaciones interpersonales' y 'prejuicios'.

La conclusión es que en espacios de interacción como la biblioteca, en donde los estudiantes de “Volver a la Escuela” entran en contacto con los estudiantes de aula regular, los primeros acaban siendo estigmatizados como sujetos “en desventaja con respecto a los demás estudiantes de aulas regulares, restringiéndoles la posibilidad de explorar y conocer sus aficiones e intereses” (Buitrago, Moreno & Velandia, 2012, p. 13). Estas restricciones se pueden mitigar basados en modelos, que fomenten la regulación de su comportamiento de una manera funcional.

El aula regular es un contexto que es aún hostil a la articulación entre las características y necesidades de los estudiantes de estrategias educativas flexibles y la dinámica institucional. Así, aun en cuestiones básicas como la adquisición del código escrito y las competencias matemáticas se han dado hasta ahora los primeros pasos. Por ejemplo, en el estudio de Navarro (2000) se comprobó que hay un desconocimiento generalizado por parte de los inmigrantes magrebíes de la lengua española, lo cual supone un reto enorme para lograr su acceso al currículo. También, que hay un desfase entre los conocimientos que posee el discente (experiencias y escolarización previa) y el nivel de conocimiento de la lengua del país al que migra. Esto resulta en un desajuste entre la lengua comunicativa de los estudiantes y la lengua de aprendizaje que les permite acceder al currículo, que resulta una imposición de estandarización de la comunicación.

A su vez en un informe hecho por la Universidad Nacional de Colombia al Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual evaluó, desde una diversidad de diferentes criterios, el desempeño de modelos gubernamentales de alfabetización en el país: ABC, GEEMPA, CAFAM, ACRECER y TRANSFORMEMOS (Sáenz et al., 2008). En este informe se evidenció que la escuela presiona por el manejo del código escrito, cuyo aprendizaje, paradójicamente, está restringido a sus márgenes. En consecuencia, se sugiere en este informe desescolarizar las prácticas de lectura y escritura, a fin de reducir la exclusión social y que haya una continuidad significativa entre lo que se aprende en la escuela y lo que se vive en la cotidianidad.

La conexión pertinente entre la escuela y los saberes y experiencias que suceden más allá de ella ha sido priorizar las prácticas de gobierno en el aula. En Chacón (2015), la mayor parte de los docentes opina que el establecimiento educativo debe reforzar en las aulas de aceleración el tema de la disciplina, relacionada ésta únicamente con el mantenimiento del orden. Mientras que

por sus experiencias de vida los estudiantes de estas aulas resultan más problemáticos, muchos docentes ven su trabajo únicamente desde cómo lidiar con personas con las cuales una sana convivencia es muy difícil de establecer, ante lo cual piden acciones y regulaciones más drásticas por parte de las directivas.

La formación de sujetos políticos en la escuela como proyección de las trayectorias escolares de los estudiantes de la atención educativa a estudiantes en extraedad, Chacón (2015) concluye que buena parte de las maestras y maestros relacionan este particular proceso formativo de subjetividades políticas exclusivamente con procesos electorales, formalismo que no permite profundizar en las dimensiones de la política que se viven en el ámbito escolar.

Un enfoque basado en el gobierno disciplinario sobre los estudiantes deja de lado lo pedagógico dejando muchos vacíos de orden pedagógico y convivencial. Ha habido lecturas desde lo psicoanalítico de la escolarización en general, Gómez (2010) que reconoce al sujeto específico a quien se pretende educar más allá de su rol como discente, mediante el proceso por el cual en cada alumno surge el deseo de saber a través de "la catextización libidinal del conocimiento por sublimación de la pulsión" (Gómez, 2010, p. 45), que se da primeramente en la socialización con las figuras del padre y la madre y luego con el tránsito a la escuela; la recomposición de las trayectorias escolares necesita comprender y analizar cómo el docente, por medio de diferentes estrategias y procedimientos explícitos y tácitos que pone en juego en el salón de clases, infiere aspectos pertinentes de la experiencia y el saber con qué cuentan los alumnos, para problematizarlos desde lo pedagógico y lo formativo frente al currículo institucional, en aras de lograr un aprendizaje significativo entre los estudiantes a partir de un proceso más colectivo que individual.

Desde los aportes realizados por el estudio de Montesinos y Pagano (2010), el cual es una reflexión sobre una experiencia educativa que sucedió entre los años 2001 y 2006 del programa de la Secretaría de Educación de Buenos Aires llamado Puentes Escolares: oportunidades educativas para chicos y chicas en situación de calle. Muestra que desde la vinculación y revinculación de chicos y chicas en situación de calle a partir de prácticas ajustadas a cada tríada sujeto-situación-institución. Mediante talleres escolares se emplazaban a despertar el deseo y la voluntad de participación de los sujetos "en experiencias formativas centradas en la transmisión, construcción y apropiación de conocimientos" (Montesinos & Pagano, 2010, p. 302-303).

De este estudio se resalta el enfoque de la (re)vinculación de los estudiantes como un proceso educativo en el que son reconocidos como sujetos singulares, ubicados en una situación social delimitada, y participantes de una institución específica.

La tríada sujeto-situación-institución es lo socioafectivo, cuya centralidad es también destacada en el programa de atención a estudiantes en extraedad, Las prácticas ideales de saber eficientes para este tipo de poblaciones involucran acciones relacionadas con la psicología para facilitar el trato con los estudiantes, al evitar recetas apostando por la flexibilidad de parte del docente para adaptarse a las exigencias de sus alumnos con arreglo a los requerimientos y contenidos institucionales, para cualificar las practicas pedagógicas con solidez (Montesinos & Pagano, 2010).

Mediante la reconstrucción de las historias de vida, como lo analiza Weschenfelder (2009) en su recapitulación de observaciones recogidas en torno a las historias de vida de los docentes del Movimiento Sin Tierra (MST) de Brasil durante el mes de julio de 2007, en el Curso de Pedagogía para Educadores y Educadoras del Campo en el Estado de Paraná (CPEE CEP). Los investigadores observaron que el CPEE CEP enfatizaba el ejercicio de la memoria de los docentes, para reconstruir los significados configurados sobre la docencia.

Esto, toda vez que se reconoce la importancia que tiene la construcción social de la realidad de los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje, poniendo de relieve situaciones en que las subjetividades se ven visiblemente afectadas por valores, estrategias de supervivencia teniendo insumos en la experiencia de los estudiantes y la participación de éstos en la confección de los currículos para constituir redes de solidaridad.

Tales experiencias extraescolares con los saberes escolares desde la tríada sujeto-situación-institución, para hacer partícipes a los alumnos de la confección del currículo, implica un intercambio propositivo y activo entre docentes para lograr un entrelazamiento significativo de saberes.

El estudio del fenómeno de inserción y reinscripción de sujetos culturalmente distanciados de la escuela hay elementos relevantes para este trabajo Las trayectorias escolares, deben recomponerse necesidades sentidas e identificadas de tipo social, económico y psicológico, hasta las brechas intergeneracionales e interculturales que aparecen.

Surgen además posibilidades de categorización de la observación de las interacciones en el aula: interdisciplinariedad, problematización de los saberes, incidencia de la experiencia

extraescolar, carácter situado del aprendizaje, estrategias de gobierno en la clase, para las trayectorias escolares vínculo escuela-familia-sociedad para las trayectorias familiares, para problematizar a la luz las relaciones sociales en las aulas entre docentes y estudiantes y el encuentro no pocas veces conflictivo en el ámbito escolar que da lugar a batallas culturales en cuanto a la potenciación u obstaculización de la recomposición de las trayectorias familiares y escolares.

Los trabajos empíricos directamente relacionados con el programa “Volver a la Escuela”, se concentran en tesis de maestría sobre la formación de sujetos políticos escolares (Chacón, 2015) y un artículo académico que desde una perspectiva psicológica analiza la construcción de significado de la escuela y lo que la rodea en los estudiantes (Buitrago, Moreno & Velandia, 2012).

Este trabajo, por tanto, tiene unas líneas de profundización en la delimitación del campo de conocimiento del ámbito escolar, es exploratorio y abierto a las categorías emergentes que surjan de la revisión de producción documental, que permita hacer más específico el análisis de la restitución del derecho a la educación mediante estrategias educativas flexibles en general y de atención a la extraedad en particular.

Objetivos

De acuerdo con las preguntas de investigación propuestas en el estudio, se busca alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Analizar cómo se configuran las trayectorias familiares y escolares en el ámbito escolar de los estudiantes, a partir del sentido de las prácticas pedagógicas y de cómo se incorpora la experiencia extraescolar, en su relación de tensión con la restitución del derecho a la educación mediante el programa Volver a la Escuela como estrategia educativa flexible ofrecida por los establecimientos educativos de la localidad de Ciudad Bolívar en el Distrito Capital de Bogotá.

Objetivos específicos:

□ Contrastar las trayectorias escolares con las trayectorias familiares que se reflejan en la producción documental de construcción del conocimiento sobre las estrategias educativas flexibles para establecer los límites del campo de conocimiento que permitan tomar decisiones

para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y didácticas y establecer los alcances de la vinculación de las familias en el proceso de restitución del derecho a la educación desde la atención a la extraedad.

Demostrar en qué medida las trayectorias escolares y familiares influyen en la potenciación u obstaculización de la restitución del derecho a la educación mediante el desarrollo de prácticas pedagógicas y didácticas de un lado y pautas de socialización del otro.

Determinar la relevancia de las pautas culturales latentes, en relación las trayectorias escolares y familiares, representadas en la producción documental.

Referente teórico

La escuela como institución se guía por lineamientos gubernamentales bajo acciones civilizatorias de la modernidad occidental, aun cuando existen reediciones según el contexto próximo donde se implementa su acción de acuerdo a si es rural, periférico o urbano consolidado, socioeconómico de los estudiantes y los capitales –económico, cultural y social–con que cuentan según se posicionan en la estructura social, la calidad y pertinencia de la formación de los docentes y las formas familiares que han socializado a los estudiantes (Torres, 2016).

Sin embargo, la disposición de espacialidad y temporalidad y la segmentación de edades, saberes y escalafones progresivos (ciclos o grados) toman una distancia considerable frente a los demás ámbitos de la vida cotidiana.

Como estrategia educativa flexible la atención a estudiantes en extraedad hace parte de diversas metodologías adoptadas desde la Constitución de 1991 para aumentar los índices de cobertura en la educación, buscando la nivelación y el retorno de los estudiantes en extraedad al aula regular para que continúen con su trayectoria escolar interrumpida por determinantes sociales, políticos, económicos o culturales.

El dilema pedagógico en la atención a estudiantes en extraedad por un lado ubica el tema de reintegrar y mantener a los estudiantes en la escuela a partir de su misionalidad como política educativa, bajo principios de flexibilidad en sus prácticas pedagógicas y didácticas, en contraste del otro lado con las presentadas en el aula regular en cuanto las etapas de desarrollo del aprendizaje abordadas y los criterios de evaluación y promoción y efectos asociados a reducción de la deserción escolar.

En un año lectivo se desarrolla un ciclo que comprende dos grados del aula regular, para cerrar la brecha surgida del desfase grado edad, mitigando los efectos negativos de trayectorias de vida con muchas dificultades, muchas de ellas marcadas por el surgimiento de formas familiares distintas a la hegemonía de la familia nuclear, hibridando entre lo que se conoce como socialización primaria y socialización secundaria (Berger & Luckmann, 1979) en las aulas del programa.

Esta hibridación abre un nuevo espacio de confluencia de las trayectorias familiares y escolares de los estudiantes de atención en extraedad dado el declive del papel de la familia disuelto en formas familiares cada vez más heterogéneas y de otro lado la “la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones" (Berger & Luckmann, 1979, p. 174), el "submundo” del ámbito escolar en general y las aulas de volver a la escuela en particular mediante la adquisición de roles esperados desde lo normativo, afectivo y cognoscitivo particulares de una institución cuya crucial importancia radica en que "la forma escolar constituye la gramática que ordena el acceso al conocimiento en prácticamente todas las instituciones sociales" (Diker, 2007, p. 226); así como la autorregulación surgida de la estructuración compartimentada del manejo de los tiempos, ajustando el «reloj biológico» y los biorritmos a las pautas temporales del sistema social y cultural" (como se cita en Diker, 2007, p. 233).

En este espacio hibridado de trayectorias escolares y familiares, la figura de la docente concreta todo el escenario educativo en la situación que se materializa en el aula de clases. Reeditando los discursos formulados desde el MEN y desde la SED como operador en el territorio sobre el cumplimiento de los fundamentos pedagógicos, lineamientos curriculares y metodologías a utilizar, lo cual es verificado la entidad territorial. Luego están los directivos docentes quienes aseguran el ajuste de esta oferta educativa al horizonte institucional del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento educativo. Otro factor de esta trayectoria escolar está en la adopción de estrategias socioemocionales en su trato con los estudiantes.

En cuanto a las trayectorias familiares, el contexto social con el cual interactúan los docentes tiene resonancias en la amplia diversidad de pautas de socialización en el ámbito barrial donde se ubica el establecimiento educativo, lo cual conlleva a resistencias ante las prácticas pedagógicas y didácticas en el aula de clase, a veces sin importar su nivel de flexibilidad.

Las trayectorias y su hibridación reflejan su recomposición en la optimización de las cifras que arrojen los indicadores de deserción y de cobertura. Los documentos oficiales de las estrategias educativas flexibles apuntan por prácticas de control, dejando en segundo plano las prácticas de construcción de saberes, al restituir el derecho a la educación de los estudiantes priorizando la permanencia educativa al fomentar el retorno al aula regular.

La hibridación de trayectorias en el ámbito escolar permite ser evidenciada según la prevalencia o recesividad de pedagogías visibles y de pedagogías invisibles (Bernstein, 1994). Según el estudio de Sáenz (2015), predominan las primeras pedagogías en el aula regular. Pero en

las aulas de atención a estudiantes en extraedad las pedagogías invisibles hacen contrapeso determinadas por las trayectorias familiares.

Ambos tipos de pedagogías responden a tres reglas básicas de orden discursivo y regulador: i) jerárquicas; ii) de secuencia; iii) de criterio (Bernstein, 1994). La secuencia en las prácticas pedagógicas de las aulas de atención a estudiantes en extraedad se ve afectada por la flexibilidad de la propuesta pedagógica y por las rupturas de trayectoria familiar y escolar que portan los estudiantes.

Las prácticas pedagógicas invisibles tienen procedimientos internos del rendimiento – cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales– por cuya incidencia puede variar la competencia de adquisición de conocimientos de un estudiante (Bernstein, 1994). Lo afectivo empieza a figurar como un elemento clave de la recomposición de las trayectorias escolares y compensación de las trayectorias familiares donde este elemento es escaso en la cotidianidad de sus pautas de socialización, lo cual a veces se desvirtúa en la asignación total de responsabilidad que se les hace a los sujetos-infantes sobre su educación haga que "la práctica última esperada del comportamiento de la infancia [sea] [...] la obediencia" (Narodowski, 2011, p. 106).

Así mismo, se afectará la recomposición de las trayectorias familiares, en cuanto la familia es una parte primordial de la trama de sentido extraescolar de la cual hace parte el estudiante y muchas de las "complicaciones disciplinarias" que se le atribuyan a éste se le cargarán a su propia familia.

Esta hibridación tiene implícita la posibilidad de problematización de la construcción de saberes escolares a partir de asumir la hibridación de trayectorias familiares y escolares como plataforma para la superación del carácter estático del conocimiento muchas veces restringido a las mallas curriculares o a lo estipulado en los módulos de trabajo, lo cual despoja de una relación significativa con la realidad y refuerza la imagen de y desde el estudiante como receptor pasivo y de los docentes como gestores de la obediencia.

Las pedagogías invisibles y las pedagogías visibles son el catalizador de la hibridación de trayectorias familiares y escolares en el aula de atención a estudiantes en extraedad se requiere en consecuencia insertar una práctica pedagógica invisible sobre la práctica pedagógica visible ya existente, en tanto la pedagogía invisible "facilita y estimula las representaciones individuales en el sentido de mostrarlas y revelarlas" (Bernstein, 1994, p. 90), para no caer en la "democracia apartada de la sociedad" sobre la que advierte Bernstein (1994).

La fuerza de la noción de trayectorias escolares y trayectorias familiares es decisiva para llevar a cabo la caracterización cultural de los estudiantes a partir de una filosofía de la experiencia (Dewey, 2015) como eje educativo. No consiste esta acción en un simple reconocimiento pasivo de las diferencias, sin establecer una relación política. Es más, una estrategia intercultural, definida como un proyecto político-epistémico "que apunta a la transformación de las actuales estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, con miras hacia la conformación de poderes locales alternativos, el Estado plurinacional y una sociedad distinta" (Walsh, 2007, p. 31).

Dewey desde la filosofía de la experiencia supera la democracia apartada de la sociedad en que caen las pedagogías invisibles progresistas basadas en estructuralistas como Piaget, Chomsky y Lévi-Strauss, tiene vínculos con los planteamientos de los pedagogos radicales Paulo Freire y Henry Giroux, cuyo pensamiento gira en torno a los ejes de autoridad, ética y utopía alrededor de las cuestiones de la democracia y la libertad en la educación.

En Giroux la autoridad ética es tanto la fuente o el principio de la acción educativa como el referente moral ideal que abre el camino hacia una democracia escolar radical. Lo cual requiere flexibilización del orden institucional de la escuela, poniendo en cuestión todo aquello que atañe a la vida institucional para desarrollar una acción educativa crítica sobre las relaciones de poder en los planos de la dirigencia y el gobierno escolar, hasta llegar al asunto del control del Estado sobre la educación (Saldarriaga, 2015).

En Giroux, la acción educativa crítica debe proyectarse hacia las relaciones de poder estatales en relación con la escuela, toda vez que el poder estatal es de índole de dominación y llega hasta el cuerpo de los ciudadanos como sitio de vigilancia y servicio. En contraposición al poder estatal, una escuela en donde lo primordial sea la educación crítica y la educación ciudadana tiene el potencial de desarrollarse como una esfera pública democrática.

Allí, la pedagogía produce un pensamiento crítico como plataforma para la liberación de determinantes sociales y culturales que se instalan en las subjetividades. Esta confrontación frente al poder de dominación estatal no sólo pasa por una deconstrucción de los conocimientos, sino por la "resignificación de la experiencia como saber y como cuestionamiento al direccionamiento institucional" (Saldarriaga, 2015, p. 104).

En ese sentido, la pedagogía puede postular y ayudar a construir saberes, experiencias, prácticas discursivas y no-discursivas y formas de relación social alternativas y novedosas, que vuelcan en positivo las diferentes determinaciones hegemónicas.

Para Giroux, en su concepción de la democracia también es fundamental que la escuela desarrolle, potencie y radicalice una política de apertura a la diversidad, no sólo individual, sino también entre grupos sociales y culturales divergentes, para erigirla en un lugar de diálogo de intereses varios, marcados por lo intergeneracional, lo inter-género y lo intercultural.

Por lo tanto, el tipo de relación que se constituye entre autoridad y ética es de subordinación de la primera a la segunda, toda vez que la autoridad se fundamenta y deriva de la postura ética y la teoría que le sirve de soporte: la ética proporciona los valores referentes o "hiperbienes" que son el contenido de la utopía educativa: democracia, solidaridad, esperanza. De ahí la insistencia del Giroux en la interdependencia, indisoluble y esencial, entre autoridad, ética y utopía (Saldarriaga, 2015), arraigada en concepciones de vida comunitaria.

En cuanto a lo propuesto por Freire el fundamento epistemológico de todo saber es el tipo de relación que se gestiona entre el conocimiento y los ideales con los cuales tiene arreglo. Los intereses que subyacen al ideal del cual se basa la producción de conocimiento en el acto educativo (currículo), dejan inquietudes sobre la legitimidad y pertinencia de establecer a priori los intereses educativos para los niños, particularmente porque, según señala Saldarriaga (2015), la definición del currículo se produce desde una sociedad adulto céntrica a través del sistema escolar (políticas educativas y actores decisores), en relación con unos contenidos prefijados (disciplinas académicas).

Freire adjudica en consecuencia un "deber ser" al pedagogo, el cual ha sido retomado por muchas escuelas críticas pero que corre el riesgo de descontextualizarse de la praxis real; es decir, el riesgo radica en que el "deber ser" deje de ser una ética reflexiva situada para convertirse en una moral prescriptiva y proscriptora. "La relación autoridad - ética en Freire, va a estar configurada por una relación de verdad (ética sustantiva, autoridad ejemplar), que se construye en la acción política, entendida como lucha esperanzada" (Saldarriaga, J., 2015, p.133).

Sin embargo, una lectura crítica como la propuesta por Freire sirve para poner de presente las tensiones constitutivas de las trayectorias escolares determinadas por sistema de autoridad escolar en cuanto pretensiones formativas institucionales (sujeto moderno) / procesos de configuración/autoconfiguración de los jóvenes; democracia / disciplina; autoridad / autoritarismo; autonomía / heteronomía (Saldarriaga, J., 2015).

La experiencia educativa según Dewey (2015) esboza una concepción de la experiencia para que se la tome creativa y problemáticamente en su presente a partir de una interrelación

permanente con el pasado y el futuro, lo que constituye el principio de continuidad de la experiencia y estructura la trayectoria escolar en cuanto contiene las transformaciones dadas al inicio o que se perfilan posteriormente.

La recomposición de las trayectorias escolares y la restitución del derecho a la educación debería a la luz de lo expuesto ser "lo suficientemente flexible para permitir el juego libre de la individualidad de la experiencia y sin embargo lo suficientemente firme para direccionarla a un continuo desarrollo de poder"¹⁶ (Dewey, 2015, p. 58) en los estudiantes.

El principio de continuidad como estructurante de la trayectoria escolar se complementa con un principio relativo a la interacción de orden individual, pues se refiere a la relación entre los factores externos u objetivos de una experiencia y los factores internos, esto es, cómo las condiciones externas afectan la manera como internamente padece una experiencia cualquier sujeto, lo cual sería el caso de las trayectorias familiares

Cuando se habla de hibridación se asume que la interacción de las trayectorias familiares se afecta mutuamente con el principio de continuidad de las trayectorias escolares, en tanto le otorga su especificidad concreta en cada situación con miras a las direcciones y propósitos que puede tomar una experiencia.

Al tener en cuenta en las trayectorias la afectación del pasado y el hipotético futuro hacia el cual se proyecte la experiencia presente, no implica una subordinación del presente a las otras dos temporalidades, sino una atención constante a lograr extraer de éste un significado pleno que sirva realmente a la proyección de la fuerza de la experiencia hacia el crecimiento educativo.

La interacción en situación de la experiencia referida por Dewey debe llevar a "un plan para decidir sobre los contenidos, sobre los métodos de instrucción y disciplina y sobre el equipamiento material y la organización social de la escuela" (Dewey, 2015, p. 28). El estudiante se vuelve un actor con capacidad de incidencia y fuente de retroalimentación para los esquemas escolares si se reconocen sus trayectorias escolares y familiares, así como también la hibridación surgida en el ámbito escolar de la oferta educativa organizada para la atención de estudiantes en extraedad bajo estrategias educativas flexibles.

El pensar en trayectorias familiares se basa en tres núcleos temáticos fundamentales: i) diversidad de identidades y prácticas culturales; ii) fracturas culturales generacionales; iii) discontinuidades entre las formas de enseñanza/aprendizaje de la vida cotidiana y de la cultura académica (Sáenz et al., 2008).

Así las cosas, la práctica pedagógica debe ubicarse a sí con miras a la colectivización del proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula de clase, mediante diálogos y las tensiones interculturales surgidas de la hibridación de trayectorias para un ejercicio democrático.

Metodología

Tipo de investigación

La apuesta metodológica se basa en la revisión documental de los documentos construidos con base en las prácticas de implementación del programa de atención a estudiantes en extraedad en las localidades del Distrito Capital y en especial de la localidad de Ciudad Bolívar, estos documentos se han abordado en clave de hibridación de trayectorias que desde el ámbito escolar articulan los saberes y experiencias extraescolares surgidas específicamente desde sus formas familiares de origen de los discentes con los contenidos de saber y prácticas pedagógicas y didácticas que han trazado la trayectoria escolar de los estudiantes.

La revisión documental plantea el programa en cuestión desde el control basado en los enfoques pedagógicos a ser aplicados, los contenidos seleccionados para ser enseñados, las habilidades estipuladas a ser desarrolladas desde las directrices del programa, el seguimiento y valoración institucional del programa en los colegios en que se implementa, la participación docente en la formulación y reformulación de estos documentos, el recurso a saberes expertos; se indagarán además los objetivos principales del programa, las teorías pedagógicas utilizadas y los recursos socioemocionales a los que se recurre para asegurar la forma como se educará y se formará a los estudiantes.

Se busca establecer las fases de los cambios producidos a través del tiempo en el discurso del programa y cuál ha sido la influencia de este y su reedición en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes.

El enfoque interpretativo de los datos documentales abordados se relaciona con lo que Clifford Geertz denominó descripción densa (Geertz, 1992). Al destacar las dinámicas particulares del programa de orden pedagógico, didáctico, convivencial y de gestión en la hibridación de trayectorias familiares y escolares de los estudiantes. Y el tipo de diálogo configurado entre el saber académico y la experiencia extraescolar de los estudiantes y docentes, y las problematizaciones que han surgido del quehacer pedagógico en un marco de restitución del derecho a la educación.

Adicionalmente, en cuanto hibridación de trayectorias en el ámbito escolar se busca como se representan las estrategias que emprenden los docentes para asegurar la motivación de los

estudiantes en escenarios educativos marcados por la diversidad cultural y etaria, y el grado de incidencia de los estudiantes en las dinámicas del aula y los modos de abordar el conocimiento, la configuración de la tensión cultural entre pretensiones formativas y procesos de autoformación y formación entre pares reflejadas en el auto y coevaluación, que rastrean las posibilidades transgresoras y los límites de la atención a estudiantes en extraedad como estrategia educativa flexible frente al aula regular, como parte de una política pública educativa inscrita en criterios más de garantía que de restitución del derecho a la educación.

Se pretendió profundizar en las reediciones que los docentes hacen las estrategias educativas flexibles, a comparación de las que se realizan en el aula regular, y a qué didácticas se acude y los efectos logrados en la evaluación y promoción de los estudiantes.

Este trabajo buscó interpretar las trayectorias familiares y escolares con estudiantes del programa en extraedad, su diseño responde a una investigación cualitativa, toda vez que buscó una mejor comprensión de tramas de sentido; esto se logró a través de los contenidos narrativos que hicieron parte del contenido del corpus de conocimiento construido sobre las prácticas del programa. En este sentido, el estudio siguió la secuencia sugerida por Hernández, Fernández y Baptista (2014) en la que propone una revisión bibliográfica inicial para la comprensión y definición del área problemática y sus correspondientes antecedentes y soporte teórico; seguidamente, la definición de preguntas y objetivos de investigación, la selección de la literatura para delimitar categorías; finalmente, el reporte de los resultados a través de la sistematización de categorías de análisis que den cuenta de las respuestas a las preguntas de investigación.

Fuentes de información

Para la realización del presente estudio se contó principalmente con las siguientes fuentes de información:

1. Fuentes secundarias.

- Manual operativo de Aceleración del Aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional, Informes de acompañamiento a la ejecución del programa de atención a estudiantes en extraedad y evaluaciones institucionales desde la Secretaría de Educación del Distrito, tesis de grado que han abordado la temática.

Participantes

Estudiantes, docentes, familiares y otros no parientes que han consignado sus narrativas en los documentos que pertenecen a la construcción del conocimiento del programa desde la mirada institucional y académica.

Con el fin de ajustarse a los procesos investigativos, se seleccionaron documentos institucionales y académicos del programa de atención a estudiantes en extraedad.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Coherente con la investigación cualitativa, la recolección de los datos se dio a través de las siguientes técnicas e instrumentos:

Tabla 1. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Técnicas	Instrumentos	Propósito
Análisis documental	Protocolo de análisis documental	Recoger datos de fuentes secundarias donde se haya registrado en documentos (Burns, 2002) información sobre trayectorias escolares y familiares de los estudiantes del programa de atención a la extraedad. (Anexo 4)

Fuente: Creación propia basada en Hernández, González & Baptista, 2014

Plan de análisis de información

Al realizar un proceso de revisión de los lineamientos pedagógicos y curriculares de las Estrategias Educativas Flexibles especialmente de atención a estudiantes en extraedad a cargo de la Secretaría de Educación del Distrito, para desarrollar capacidades locales e institucionales en la atención integral de la oferta educativa formal, se requiere caracterización participativa con las comunidades educativas que ofrecen el programa de atención a la extraedad, cualificar la

caracterización del programa elaborada desde la mirada institucional, para destacar la satisfacción de las necesidades pedagógicas y didácticas que desde las trayectorias familiares y escolares han venido surgiendo; para dar recomendaciones a la propuesta de atención educativa que articule las incidencias individuales, comunitarias y estructurales de las trayectorias escolares y familiares.

Se propuso una metodología de sistematización enmarcada dentro de los modelos de estudio de redes de política pública y el análisis de datos cualitativo multinivel ACM, con el propósito que permitiera potenciar el análisis de la información obtenida mediante los instrumentos de caracterización participativa utilizados el análisis documental, y para perfilar el fortalecimiento desde el reconocimiento de las trayectorias escolares y familiares en los lineamientos pedagógicos y curriculares para las estrategias de educación flexible de la Secretaría de Educación del Distrito como la atención en extraedad.

Es pertinente hacer una mención al análisis Cualitativo Multinivel ACM. Para efectos de este trabajo se entiende el ACM tal como lo señalan Ángel Belzunegui, Ignasi Brunet e Inma Pastor (2012) que el ACM “está especialmente diseñado para sacar su máximo rendimiento en las fases de la investigación en las que se acumula el grueso de la información derivada de las entrevistas en profundidad”; es decir la adaptación que se presenta de este método permite generar evidencia basada no en entrevistas sino en las narrativas documentales surgidas de “entrevistar al texto” respecto a la situación y planteamientos que giran alrededor de las estrategias educativas flexibles y que fueron expuestos en la fase de informes finales.

La caracterización de cada una de las estrategias educativas flexibles, identificaron los nodos de trabajo que permitieron el agrupamiento en categorías de la información recolectada en clave de trayectorias escolares y familiares, así como la construcción de lineamientos en el mediano y largo plazo.

Todo modelo educativo y de formulación de política parte de las relaciones que se generan entre los actores y actantes de estas. Los actantes -según Tesniere- son los seres o las cosas que, por cualquier concepto y de algún modo, incluso como simples figurantes y de la manera más pasiva, participa en el proceso. Por lo cual dentro del proceso de sistematización se propendió por el relacionamiento de los nodos y los actores dentro de la estrategia educativa flexible para de esta manera encontrar los elementos problematizadores dentro de cada trayectoria escolar y familiar y generar lineamientos que permitan su abordaje.

A continuación, se expone el cuadro metodológico con las actividades, insumos, preguntas guía y productos relacionados con su desarrollo.

Tabla 2. Cuadro Metodológico

Actividad	Insumos	Preguntas Guía	Producto
Caracterización de la estrategia educativa flexible de Educación	Documentos de ley Documentos de la SED sobre el tema Lineamientos actuales	¿Qué son las estrategias educativas flexibles? ¿Cuáles son? ¿Cuáles categorías (Nodos) se pueden evidenciar?	Documento de Caracterización de las estrategias flexibles de Educación.
Identificación de actores y actantes	Documento de Caracterización de los modelos flexibles.	¿Cuáles son los actores y actantes presentes en la estrategia educativa flexible? ¿De qué forma se relacionan? ¿Cuál es su incidencia en las trayectorias familiares y escolares? ¿Cómo se relacionan los actores con los nodos de análisis?	Documento de identificación de actores y actantes en la estrategia educativa flexible.
Recomendaciones para fortalecer los lineamientos de la Secretaría de Educación del Distrito para las estrategias	Todos los documentos anteriores	¿Qué se evidenció respecto a los nodos de análisis? ¿Cuál es la importancia de los nodos?	Documento de Recomendaciones de actualización basado en el reconocimiento de trayectorias familiares y

educativas flexibles.		¿Cómo se relacionan entre ellos y los actores? ¿Qué tendencias existen? ¿Cuál es la relación entre los actores?	escolares en las Estrategias Educativas Flexibles.
-----------------------	--	---	--

Fuente: Elaboración Propia

Cronograma de actividades del proyecto

El proyecto se desarrolló de acuerdo con el siguiente cronograma el cual estuvo sujeto a ajustes de acuerdo con las entidades que lo apoyaron y acompañaron:

Tabla 3. Cronograma de actividades del proyecto

No.	Actividades	Mes 1 2018	Mes 2 2018	Mes 3 2018	Mes 4 2018
1	Solicitud aval Universidad Manizales (UMA)	■ ■ ■ ■			
2	Presentación propuesta anteproyecto ante la SED		■ ■		
3	Correcciones anteproyecto		■		
4	Recolección de información		■ ■	■	
5	Análisis de la información			■ ■ ■	
6	Informe parcial SED			■ ■	
7	Escritura reporte final				■

Materiales			
5	Bibliográficos	Fuentes teóricas que soportan el estudio y que explican los hallazgos y aportes a la comunidad académica.	Universidad de Manizales Investigadora
6	Impresos y tecnológicos	Materiales y equipos de oficina para el procesamiento de la información.	Investigadora
7	Viáticos	Costos de desplazamiento a visitas para la recolección de datos	Investigadora

Fuente: Elaboración propia

Aportes al proceso y/o política de educación inclusiva

La culminación de este proyecto de investigación de fuentes documentales permitió reconocer la incidencia de las trayectorias familiares y escolares en la restitución del derecho a la educación, porque los resultados ofrecieron reflexiones importantes relacionadas con la manera de cualificar los procesos de acompañamiento y cualificación de las prácticas pedagógicas y didácticas, la atención a los temas de convivencia y a la gestión de respuestas institucionales y comunitarias de alcance más amplio.

Los resultados de estos proyectos fueron compartidos con la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación del Distrito para mejorar procesos de focalización y organización de la oferta de atención a estudiantes en extraedad; con los hallazgos se generaron insumos para ajustar políticas de educación inclusiva y optimizar acciones de restitución del derecho a la educación en contextos de alta vulnerabilidad y exposición social.

La exploración de las trayectorias familiares y escolares fue una oportunidad para su reconocimiento y a partir de ellas sistematizar un conjunto de buenas prácticas en la formulación, implementación y evaluación de la oferta educativa de atención en extraedad, así como los efectos logrados en las siguientes dimensiones:

- En la dimensión personal, los resultados de este estudio permitieron tener mayor comprensión y conciencia de las rupturas y continuidades en las trayectorias determinadas por los roles de padres y cuidadores que se verán fortalecidos al adquirir conocimiento y comprensión de las causas y consecuencias de la restitución de las vulneraciones del derecho a la educación en sus proyectos de vida.
- En la dimensión familiar, este estudio aportó elementos para que las familias y cuidadores fortalezcan sus entornos protectores con la mejor práctica de hábitos de cuidado y la comprensión de sus derechos y deberes en el hogar.
- En la dimensión salud, la sistematización y socialización de los hallazgos del estudio permitieron a las personas y establecimientos educativos determinar qué tipos de campañas y procesos deberán promoverse en las familias y cuidadores para que los estudiantes crezcan física y mentalmente saludables, y puedan adaptarse a los propósitos de las estrategias educativas flexibles.
- En la dimensión educativa, el reconocimiento de las trayectorias familiares y escolares evidenció las capacidades necesarias para reintegrarse al sistema educativo de manera coherente con su edad fortaleciendo sus capacidades y descubriendo sus potencialidades; esto se logró a través de la sistematización y socialización de hallazgos que facilitaron la comprensión de las necesidades de las familias, de los docentes y los estudiantes en materia de prácticas prácticas pedagógicas y didácticas, convivencia y gestión de la organización de la oferta educativa.
- En la dimensión ciudadana, los resultados del estudio permitieron la reflexión a las comunidades educativas para ejercer y exigir los derechos de ciudadanía en materia educativa para que dé la restitución se pase a la garantía en condiciones de mayor equidad, cobertura y pertinencia.

Esta propuesta generó los insumos para el análisis y al mismo tiempo permitió avanzar en la identificación de necesidades de acompañamiento y fortalecimiento a las comunidades educativas que ofrecen las estrategias educativas flexibles.

Capítulo II: El Discurso Institucional Moldeando las Trayectorias Escolares

En este capítulo se dará a conocer el análisis del discurso institucional sobre el programa de atención a estudiantes en extraedad, para explicitar los lineamientos y las disposiciones que enmarcan las expectativas gubernamentales de adopción del modelo en los establecimientos educativos, y el papel de los docentes y el cumplimiento de los objetivos de cobertura y permanencia

Para este análisis se abordan tres documentos escogidos por alcance institucional: i) un manual operativo del Ministerio de Educación Nacional para los Programas de Aceleración del Aprendizaje; ii) un Portafolio Docente de la Secretaría de Educación del Distrito de la ciudad de Bogotá para el programa Volver a la Escuela; y iii) un documento sobre Volver a la Escuela también expedido por la Secretaría de Educación Distrital, pero para cuya elaboración se tomaron en cuenta las notas técnicas de la operación del programa.

Manual Operativo de Aceleración del Aprendizaje (MEN)

Categoría 1 Fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de la resiliencia

El desarrollo socioemocional se posiciona como elemento transversal a la implementación especialmente en lo concerniente al fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes como medio para involucrarlos de lleno en el proceso de enseñanza/aprendizaje: "El estudiante en extraedad, puede superar el sentimiento de frustración y la falta de motivación que pueden producir las diferentes experiencias de fracaso escolar, sólo si se conoce a sí mismo y se valora adecuadamente" (MEN, 2012, p. 10). El enunciado "conocerse a sí mismo" se basa en el reconocimiento de las fortalezas y debilidades que cada sujeto haga de sí con las prácticas culturales académicas. Como forma de cerrar las brechas en las didácticas a aplicarse en los estudiantes en extraedad esta guía recomienda "...un lenguaje afectivo que busca acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje" (MEN, 2012, p. 11), además de asumir "retos" diarios para ir gradualmente generando satisfacción a los estudiantes y aporte en el fortalecimiento de su autoestima.

Surgen dos características atribuidas a los estudiantes: i) para lidiar con ellos y lograr que desarrollen habilidades para "aprender a aprender", el componente socioemocional se guía casi exclusivamente por el discurso de la psicología; ii) la propuesta de los retos diarios funciona dentro de los límites de la lógica conductista premio-castigo, para fomentar la motivación en los estudiantes aun cuando el discurso psicológico puede dejar por fuera factores determinantes de la motivación en el cual se inscriben el resto de tramas de sentido y acción de las trayectorias escolares.

En este documento también aparecen dos elementos de interés que muestran potencialidades de la estrategia educativa flexible de aceleración del aprendizaje. El primero tiene que ver con la autoconfianza y las relaciones interpersonales basadas en el respeto, el MEN insiste en que "Es importante que el docente diseñe situaciones de aprendizaje que favorezcan la seguridad del estudiante, orientándolo para que acepte sus errores como parte de un proceso que puede ir cambiando paulatinamente, a partir de su voluntad y compromiso" (MEN, 2012, p. 12).

El segundo elemento aborda el componente socioemocional, el fortalecimiento de la autoestima basados en la generación de capacidad de resiliencia para que los estudiantes puedan afrontar sus situaciones complejas y "frustrantes". El papel de los docentes es de mediación, al sugerir que identifiquen "las habilidades que han ido desarrollando para enfrentar situaciones adversas, esto con el fin de diseñar estrategias de apoyo" (MEN, 2012, p. 13) que les permitan construir recursos socioemocionales que faciliten su promoción al aula regular.

Las habilidades que los estudiantes han aprendido en otros ámbitos de vida cotidiana distintos al escolar en su adaptación al contexto son muestras de la propuesta de Dewey. Aunque las situaciones educativas propuestas se limitan y dan lugar al despliegue de habilidades de sobrevivencia que terminan siendo apropiadas por un saber psicológico funcional, que restituye sólo desde la dimensión psicológica de los estudiantes.

Categoría 2 Construcción del proyecto de vida

El desfase edad-grado en que se encuentran los estudiantes de extraedad resulta para el MEN conflictivo en relación con el proyecto de vida ideal que se espera que los estudiantes tengan, esto se ubica en la ruptura que implica la extraedad a las reglas de secuencia y ritmo tratadas por Bernstein (1994), aun cuando la promoción y la evaluación de los estudiantes se asume desde la

flexibilidad, estas reglas siguen latentes en el discurso de nivelación y restitución del derecho a la educación y muchas de las veces se puede entrar en una sobre o sub flexibilización de los criterios de formación, evaluación e incluso promoción asignados desde los docentes hacia los estudiantes.

Categoría 3 Aprendizajes significativos

El enfoque pedagógico adoptado por el MEN para la estrategia de atención a estudiantes en extraedad se basa en la Teoría del Aprendizaje Significativo, planteada en la década de 1970 del siglo pasado por David Paul Ausubel la cual establece como condición necesaria para asegurar el aprendizaje de los estudiantes la construcción de significados, delimitando un proceso de aprendizaje exitoso basado en la pedagogía del éxito y uno en vía de fracaso mediante la didáctica del error, para que aprendizaje significativo se asegure en los estudiantes se debe adquirir de modo previo desde los conocimientos que vienen en su trayectoria escolar, ambos se modifican y el conocimiento previo obtiene mayor estabilidad y solidez.

Además se deben tener en cuenta dos condiciones que complementan el logro de aprendizajes significativos la primera es el material disponible, suficiente, organizado y planificado de tal manera que sea lógico y secuencial, para evitar ambigüedades que desubiquen la atención del estudiante.

En este sentido, "el material debe permitirle relacionar el nuevo conocimiento con las ideas previas que ha construido en sus experiencias de aprendizaje tanto escolares como extraescolares" (MEN, 2012, p. 16). La superación de los retos establecidos en las secuencias didácticas reeditan la pedagogía del éxito e inciden en la motivación que active los aprendizajes significativos.

Dewey en su propuesta teórica permite comprender esta categoría, al hablar del entronque entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo en el acto de aprendizaje del estudiante y cómo este contacto supone la modificación de ambos conocimientos en una secuencia organizada desde la gradualidad.

En esto el Manual MEN afirma:

"Cuando las situaciones de aprendizaje se relacionan con el contexto real del estudiante, él muestra un mayor grado de implicación con el nuevo conocimiento e intenta profundizar

más en su comprensión, explorando con interés las relaciones de esa nueva información con sus conocimientos previos y experiencias personales" (MEN, 2012, p. 19).

El factor de la experiencia extraescolar siguiendo la lectura en clave de Dewey depende de cuanta exposición den los docentes de las mismas en sus prácticas pedagógicas corriendo muchas de las veces el riesgo de centrarse formación y los contenidos netamente escolares, al deber cumplir con las expectativas institucionales de mitigación de la deserción y promoción de estudiantes que retornen al aula regular.

La significatividad del aprendizaje contemplada en el documento es básicamente, el logro de un encadenamiento lógico y secuencial de aprendizajes escolares adquiridos, únicos legitimados institucionalmente para el desarrollo de competencias para la vida (MEN, 2012).

La trayectoria escolar es tenida en cuenta por el documento en su temporalidad presente y pasada, aunque no hay especificaciones de cómo se proyecta la experiencia del saber en el proceso de enseñanza/aprendizaje hacia el futuro esto por el carácter transitorio de la estrategia, que sin embargo afirma sobre la relevancia de promover en los estudiantes la construcción de un proyecto de vida personal como aquel futuro.

Los argumentos de Dewey sobre la experiencia como una fuerza que tiene una temporalidad pasada, presente y futura, el documento del MEN, toma en consideración la temporalidad de la experiencia, y la regula a los límites de la institucionalidad, desvirtuando el poder de su radicalidad transformadora de una relación pedagógica significativa: que sea colectiva y colaborativa. Ampliando los riesgos de mecanización de la enseñanza y el aprendizaje, es un proceso que se puede colegir de dicha delimitación al marco de la institucionalidad de la experiencia

De las relaciones entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo para la Teoría del Aprendizaje Significativo, una de las características principales esgrimidas por Bernstein (1994) emerge como pedagogía invisible como criterio de evaluación de los estudiantes, con relación al rendimiento esperado de cada uno de acuerdo con el plan de estudios y el reconocimiento que hace el docente de la estructura cognitiva de los estudiantes; definida en el documento, con base en la Teoría del Aprendizaje Significativo, como "Red en la que se almacena toda la información que posee un individuo [...] es asumida como una serie de palabras, conceptos y proposiciones

interrelacionados, capaz de incluir nuevos conocimientos y de establecer diferentes relaciones entre estos." (p. 15). Con las cuales adquiere forma el aprendizaje de cada estudiante en relación con el desarrollo de competencias.

A partir de diferentes recursos como mapas conceptuales, rudimentos de metodología de la de investigación, así como diálogo de saberes. Se asume que tal estructura cuenta con procesos reconocibles frente a la experiencia previa de los estudiantes, En las aulas de aceleración las pedagogías invisibles son más implementadas a diferencia del aula regular, al priorizar sobre la adquisición de conocimientos que permitan una promoción con criterios flexibles de evaluación

La incorporación de pedagogías invisibles a las pedagogías visibles supone la ampliación de las posibilidades y potencialidades de las relaciones pedagógicas, anulan la dimensión ética y política de las relaciones del aula, tal y como Bernstein ilustra:

"la competencia-adquisición se produce, hablando desde un punto de vista analítico, en el nivel de lo social, no de lo cultural, porque la adquisición no depende de ninguna disposición cultural, sino de la interacción social. [...] En cierto sentido, las teorías de la competencia anuncian una democracia fundamental: todos son iguales en su adquisición, todos participan activamente en su adquisición, la creatividad es intrínseca para llegar a ser social. [...] este idealismo tiene un precio: el de romper la relación entre poder, cultura y competencia, entre significados y las estructuras que hacen posibles los significados. La democracia de las teorías de la competencia es una democracia apartada de la sociedad" (Bernstein, 1994, p. 81).

Los lineamientos institucionales, asumen como estable, lineal y secuencial el proceso de enseñanza/aprendizaje asumiendo una trayectoria escolar libre de determinantes multidimensionales que dejan de lado la crítica de este proceso en relación con las dinámicas sociales, culturales y políticas más amplias que median y que son, por definición, conflictivas.

Esta situación obliga a su complementación con postulados de pedagogías radicales y deweyanas, desde una perspectiva de teorías de la competencia según lo abordado por Bernstein, B. (1994). Por otro lado, Grinberg (2006) muestra los vasos comunicantes entre la educación basada en competencias y la construcción de un proyecto de vida bajo la dirección escolar y el

doble efecto producido de individuos como copartícipes de su vigilancia y regulación y la desaparición de la responsabilidad estatal en su educación:

“Mediante un relato que llama a la autorrealización, al *empowerment*, se produce una pluralización tal de los centros de acción/responsabilidad que los problemas rebotan desde el Estado hacia los nodos que constituyen instituciones o individuos llamados a monitorearse [...] o, si se quiere, tal como se formula en el lenguaje de la autoayuda, a trabajar sobre una autoestima reprimida. De modo que el gobierno de la conducta se vuelve autogobierno, autorregulación de un sujeto comprometido y responsable que se autoevalúa porque forma parte de su proceso de autoperfeccionamiento. Esto mismo puede ser expresado para el nivel de las instituciones y sus miembros, y es un eje clave de las propuestas de reforma de las prácticas de enseñanza que se configuran en la lógica de las competencias.” (Grinberg, 2006, p. 85).

Categoría 4 metodología interdisciplinar

La aceleración del aprendizaje es interdisciplinar, y centra sus prácticas pedagógicas basada en proyectos para favorecer aprendizajes significativos, lo cual asegura la flexibilidad sensible a la heterogeneidad de ritmos de aprendizaje que se encuentran en los estudiantes

La jerarquía establecida en el documento muestra que las innovaciones educativas propuestas para las aulas de aceleración no sólo son pensadas acuerdo con las ventajas que brindan en términos de movilidad escolar y reducción de la deserción sino que también controlan la heterogeneidad mencionada.

El trabajo por proyectos implica planear acciones y estrategias para alcanzar alguna meta, a su vez se cuenta con diferentes subproyectos ordenados en etapas que promueven la evaluación constante de los estudiantes y busca la participación activa del estudiante en la formulación de estos proyectos a partir de sus inquietudes, preguntas e intereses, lo cual es direccionado por el docente, quien debe saber cuáles son los niveles de desempeño que deben alcanzar los estudiantes y los aprendizajes esperados, configurando una pedagogía visible pura, en la que el estudiante conoce casi la totalidad del proyecto y su planeación (MEN, 2012). esta planeación conjunta, activa

y propositiva sobre los proyectos en aceleración del aprendizaje se acerca a una concepción más democrática y participativa de la vida política en la escuela, tomada ésta más allá de la formalidad de la elección de las figuras del personero y el representante estudiantil. La idea de una planeación conjunta entre los actores, educativos y la modificación constante y pertinente del currículo, el plan de estudios y su evidencia en el Sistema de Evaluación Institucional, permiten tender puentes de comprensión desde la propuesta de Henry Giroux, para quien es indispensable, desde la óptica de una acción educativa crítica, poner en cuestión todo lo que atañe a la vida institucional y las relaciones de poder que suceden en diferentes planos como: "los planes de estudio y sus contenidos, las relaciones sociales dentro del aula, las formas de gobierno escolar (dirigencia escolar), las relaciones de los actores escolares –profesores, estudiantes, familias– con el mundo político, y en especial, una crítica al 'control del Estado'" (Saldarriaga, 2015, p. 103).

Este documento no muestra cuestionamientos reflexivos sobre el orden institucional del sistema escolar que puedan llevar a una crítica del funcionamiento estatal aunque surgen desde las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes posturas no oficiales que se ciñen a tales críticas.

Los productos del aprendizaje basado en proyectos deben ser tangibles para promover su socialización y dejar constancia del avance, las socializaciones se dan a veces fuera de la escuela y se busca que involucren a la comunidad con oportunidad de una retroalimentación por parte de ésta a lo que fue el resultado del proyecto y cómo puede ello también incidir en el proceso de investigación, al establecer puntos de contacto y diálogo con otros saberes y prácticas no escolares.

Categoría 5 Desarrollo de competencias

El rol de rectoría del MEN en la medición y aseguramiento de una educación de calidad, maneja criterios en los que no se establece diferencia entre la oferta educativa para atención a la extraedad y el aula regular:

"Una educación de calidad es aquella que permite que todos los alumnos alcancen niveles satisfactorios de competencias para desarrollar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito productivo, independientemente de sus condiciones o del lugar donde viven" (MEN, 2012, p. 29)

La competencia en este contexto se asume como: "un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos nuevos y retadores" (Ibid, p. 31). Es concebida como una interacción que puede extrapolarse a cualquier situación social, sin tener en cuenta determinantes sociales o culturales, al asumirse desde la institucionalidad que constituyen una serie de herramientas cuya aplicación puede abstraerse de las particularidades situadas hacia cualquier nuevo contexto, pues se asumen como habilidades transversales a cualquier ámbito de la vida.

Esto trae como consecuencia que las situaciones sociales son desprovistas de las subjetividades, las estructuras significativas y las tensiones que las componen, lo que, por ende, anula la agencia, limitándola a una dualidad éxito-fracaso sin aprovechar el potencial didáctico del error.

La evaluación de los niveles de desarrollo de las competencias se hace de acuerdo con los estándares básicos nacionales, que se extienden a toda la oferta educativa que dejan a las estrategias educativas flexibles frente a un imperativo de ajuste que contradice su misionalidad de restitución del derecho a la educación en cuanto el MEN postula la necesidad de : "diseñar situaciones que permitan movilizar conocimientos, creencias y habilidades" (MEN, 2012, p. 32); aquí queda poco espacio para tomar en cuenta las trayectorias familiares que emergen desde la experiencia extraescolar.

Categoría 6 Evaluación y promoción en aceleración del aprendizaje

El MEN convoca a los establecimientos educativos a socializar la estrategia la con la comunidad, para vincularlo a los lineamientos del PEI de cada institución:

"[...] resulta vital el proceso de articulación del Modelo al PEI que se adelante con la comunidad educativa [...] es necesario integrar la planeación de Aceleración del Aprendizaje al plan de estudios del establecimiento educativo, revisando las relaciones que se pueden tejer entre el enfoque metodológico de la institución y los fundamentos pedagógicos y didácticos del Modelo. De igual manera, se deben articular al sistema institucional de evaluación, las prácticas de aulas propias del Modelo, para tener lineamientos claros en

cuanto a la promoción y a la evaluación de los estudiantes de Aceleración del Aprendizaje" (MEN, 2012, p. 33).

En pocas instituciones educativas se realiza adecuadamente este proceso, por lo que dichos modelos son susceptibles de ser estigmatizados desde el aula regular e incluso desde los ámbitos barriales próximos al colegio (Chacón,2015), siendo incorporados en tales casos como programas especiales sin ninguna clase de incidencia en los fundamentos pedagógicos y curriculares del establecimiento educativo, aumentando el riesgo de desencuentros con el aula regular no solo desde lo académico sino desde lo convivencial, situación que puede resultar más que en la restitución del derecho a la educación en un factor de deserción escolar.

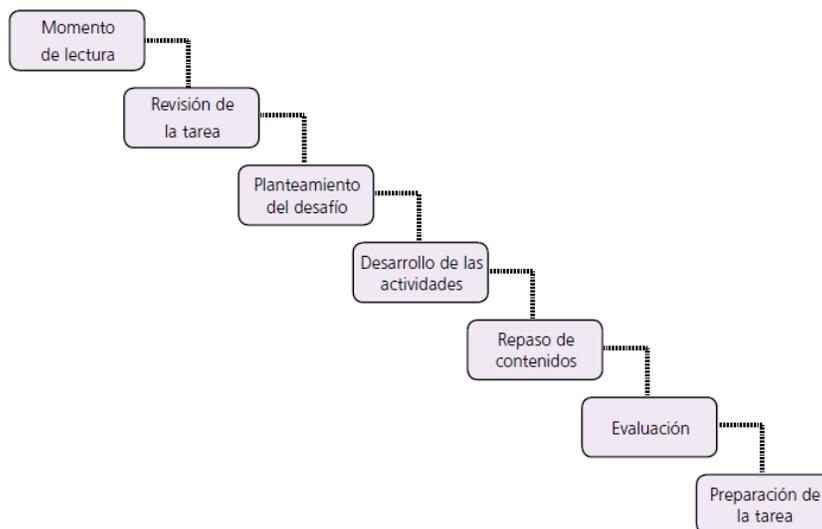
El MEN tampoco hace explícitas las condiciones suficientes para que las prácticas de aulas propias del modelo se incorporen al sistema institucional de evaluación autosaboteando los procesos restitutivos y flexibles encomendados a la aceleración del aprendizaje.

Categoría 7 Secuencia didáctica de Aceleración del Aprendizaje

En la gráfica 1, que se presenta a continuación, están resumidos los momentos de la secuencia didáctica del aula de atención a estudiantes en extraedad, la cual recompone las trayectorias escolares previas y proyecta el retorno al aula regular de los estudiantes.

Gráfica 1. Momentos del aula de Aceleración según el MEN

11.1. ¿Cuáles son los momentos de una clase de Aceleración del Aprendizaje?



Fuente: Gráfica tomada del documento oficial MEN, 2012.

Esta estructura se recomienda para el uso cotidiano de los contenidos en el aula. Se inicia con una actividad de lectura que involucra a cada estudiante en el contenido a abordar, además de fortalecer habilidades lecto escritoras con textos acordes con su etapa de desarrollo del aprendizaje para "favorecer el desarrollo de competencias comunicativas, y proveer un espacio en el que los estudiantes puedan compartir sus opiniones, gustos e intereses" (MEN, 2012, p. 37).

Se hacen recomendaciones en torno a recursos motivacionales tales como la lectura cantada y unísona, la lectura dramatizada (cuando incluye diálogos y personajes diferentes), la lectura modo noticiero (para información), la lectura individual en voz alta por turnos o la lectura por grupos e incluso apelar al uso de textos producidos por los propios estudiantes, situación que logra efectos positivos en la dimensión ético-política de las prácticas pedagógicas de la estrategia educativa flexible permitiendo un vínculo con la experiencia extraescolar de las trayectorias familiares.

El siguiente paso es la revisión de la tarea dejada el día anterior, que es seguida del planteamiento de un desafío para el día presente, con el fin de que los docentes identifiquen la estructura cognitiva de sus estudiantes. Acto seguido, se procede a llevar a cabo las actividades del módulo, mientras el "docente debe lograr que los módulos, material elaborado de forma lógica y secuencial, se relacionen adecuadamente con la estructura cognitiva del estudiante" (MEN, 2012,

p. 44), recurriendo a cuatro modalidades de trabajo: trabajo dirigido, trabajo en grupo, trabajo individual y el juego.

Después se lleva a cabo el trabajo en grupo cuyo propósito "es lograr que los niños, niñas y jóvenes fortalezcan sus relaciones interpersonales y desarrollen habilidades para el trabajo en equipo" (MEN, 2012, p. 45), mientras que el juego es un pretexto para desarrollar habilidades cognitivas y expresivas, además de competencias ciudadanas mediante el reconocimiento de la existencia de reglas.

Entre la revisión de la tarea y las actividades a desarrollar, el reconocer por parte del docente la estructura cognitiva de sus estudiantes no es claro. Se puede mitigar esta situación basándose en el vínculo entre la Teoría del Aprendizaje Significativo y las pedagogías invisibles, haciendo intensivo el uso de pedagogías invisibles, asumiendo que esta estructura es de fácil abordaje y en consecuencia ser transpuesta didácticamente en el contenido de los módulos.

El efecto negativo del uso de estas secuencias desarrollarse bajo el supuesto de una estructura cognitiva visible y linealmente organizada, desconociendo las diferencias en trayectorias escolares y familiares, así como también deviene en artificialidad del ámbito escolar en el cual más que uniformidad se dan múltiples hibridaciones.

Finalmente, la guía establece una revisión de contenidos a partir de la aplicación del aprendizaje por parte de los estudiantes, la evaluación de los productos y la preparación de la tarea para el día siguiente con el fin de adquirir hábitos de estudio.

Según el MEN este momento de evaluación: "más que evaluar la adquisición de un saber, se evalúa lo que el estudiante está en capacidad de hacer a partir de ese saber que está adquiriendo" (MEN, 2012, p.50), en tres momentos de auto, co y hetero evaluación que apuntan a la integralidad del proceso. Esta secuencia didáctica recibe influencias tanto de las trayectorias escolares previas como de las familiares más allá de lo discursivo desde la reedición de lineamientos por parte de los docentes en cada aula, se requiere mitigar o potenciar los factores que restituyan el derecho a la educación y que a su vez hibriden mayor número de experiencias extraescolares a la cotidianidad del ámbito escolar.

Categoría 8 Estructura curricular y materiales de la estrategia educativa flexible

Los materiales creados desde el MEN pueden ser complementados con otros textos adicionales en caso de ser considerado necesario por los docentes, desde la SED se asignan a las aulas de los establecimientos educativos una serie de ocho libros cada uno con los contenidos del módulo de la estrategia educativa flexible:

- Nivelatorio - Todos hacia el éxito
- Proyecto 1 - ¿Quién soy yo?
- Proyecto 2 - La Escuela: espacio de convivencia
- Proyecto 3 - El lugar donde vivo
- Proyecto 4 - Mi municipio
- Proyecto 5 - La Colombia de todos nosotros
- Proyecto 6 - Operación: Salvar la Tierra
- Módulo de Inglés

Además los docentes cuentan con un Manual Operativo que presenta a los actores y sus responsabilidades, una Guía Docente con los fundamentos conceptuales, pedagógicos y metodológicos para implementar la estrategia en el aula, y un juego de ocho módulos para 25 estudiantes según el MEN: "Los proyectos se enmarcan en los principios del Aprendizaje Significativo y la metodología de trabajo por proyectos, y responden al enfoque de desarrollo por competencias" (MEN, 2012, p. 61).

Tabla 5. Estructura curricular de Aceleración del Aprendizaje

MÓDULO NIVELATORIO Todos hacia el éxito (25 días)	PROYECTO 1 ¿Quién soy Yo? (26 días)	PROYECTO 2 Mi escuela: Espacio de Convivencia (27 días)	PROYECTO 3 El lugar donde vivo (27 días)	PROYECTO 4 Mi Municipio (27 días)	PROYECTO 5 La Colombia de todos nosotros (28 días)	PROYECTO 6 Operación: salvar la Tierra (25 días)
Subproyecto I Conociéndonos (3 días)	Subproyecto I Descubrir la identidad (6 días)	Subproyecto I Mi escuela ayer (6 días)	Subproyecto I La dirección de mi casa (5 días)	Subproyecto I Promocionar mi municipio (10 días)	Subproyecto I Colombia en mapas (6 días)	Subproyecto I Naturaleza frente al desarrollo ¿Equilibrio o desequilibrio? (5 días)
Subproyecto II Creando mi universo (5 días)	Subproyecto II Mi familia y Yo (4 días)	Subproyecto II La escuela que tengo hoy (5 días)	Subproyecto II El trabajo y la producción de riqueza (6 días)	Subproyecto II La construcción del bienestar del municipio (10 días)	Subproyecto II Colombia cultural (5 días)	Subproyecto II Si no existieran los árboles y los bosques ¿no existirías! (5 días)
Subproyecto III ¿Quién vive en mi mundo y cómo está organizado? (6 días)	Subproyecto III Alimentación y calidad de vida (11 días)	Subproyecto III La escuela que deseo: un espacio de convivencia (6 días)	Subproyecto III Juegos al aire libre (5 días)	Subproyecto III Comprometido con mi municipio (7 días)	Subproyecto III Colombia regional (11 días)	Subproyecto III El agua: ¿cómo preservarla? (5 días)
Subproyecto IV ¿Qué quiero contar? (6 días)	Subproyecto IV Construyendo mi propia identidad, a partir de la relación con los demás (5 días)	Subproyecto IV La escuela que deseo: un lugar bonito y agradable (5 días)	Subproyecto IV ¡Salud es vida! (6 días)			Subproyecto IV Protegiendo el planeta. ¡Soy parte de la solución! (10 días)
Subproyecto V ¿Qué quiero comunicar? (5 días)		Subproyecto V La escuela: un espacio de construcción colectiva ¡La escuela de todos! (5 días)	Subproyecto V Mi responsabilidad como miembro de la comunidad (5 días)		Subproyecto IV Construyendo identidad nacional. ¡Yo soy Colombia! (6 días)	

Fuente: Guía Docente Aceleración del Aprendizaje MEN

Hay un acento restitutivo del derecho a la educación en la concepción de los propósitos de aprendizaje y su contenidos en los módulos "La población atendida por el Modelo son niños, niñas y jóvenes que por sus condiciones sociales y su historia de vida escolar, necesitan ser recuperados no sólo para la escuela sino para la vida misma" (MEN, 2012, p. 64). El docente se asume como orientador de la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, como agente de la hibridación de las trayectorias escolares y familiares, basado en la adquisición de competencias, no solo académicas sino también socioemocionales.

Los proyectos y subproyectos cuentan con un esquema que no da lugar a dudas sobre la implementación de la estrategia en la cotidianidad del aula, se hace poco claro cuál es la perspectiva de flexibilización de la estrategia. Afectando la recomposición de las trayectorias

escolares al seguir un guion tan rígido y generando problemas posteriores para el regreso al aula regular de los estudiantes.

Al asumir que cada estudiante aprenderá las mismas cosas al mismo ritmo y cada proyecto se cumplirá a cabalidad en el tiempo estipulado puede desviar el logro de los objetivos de la estrategia en su misionalidad de restitución del derecho a la educación de los estudiantes y afectar negativamente la estadística de deserción, permanencia y movilidad escolar.

En la flexibilización de las reglas de ritmo de aprendizaje de los estudiantes está uno de los criterios principales de dónde emana la significatividad del acto pedagógico, y sin embargo, es tan sólo un mecanismo temporal de readaptación a los inflexibles ritmos estipulados por la estructura curricular generan el riesgo de no recomponer trayectorias escolares y no tener en cuenta trayectorias familiares al alejarse de la complejidad de la realidad social, cultural e incluso política de los estudiantes y sus contextos próximos.

Portafolio Docente Procesos Básicos Volver a la Escuela (SED)

La SED maneja una perspectiva distinta en el discurso orientador de la organización de la oferta educativa de atención a estudiantes en extraedad:

“El Programa Procesos Básicos asume al docente más que como un ejecutor de una propuesta acabada, como un observador permanente de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, reflexivo frente a la propuesta del Programa Procesos Básicos y dispuesto a crear nuevas formas de intervención con su grupo" (SED, p. 4)²

En el Documento de MEN los contenidos y las formas de los procesos y procedimientos, asumen al docente como operador de los lineamientos sin mayor margen de autonomía para el desarrollo de agencia en sus prácticas pedagógicas y didácticas, en el documento construido por

² En este documento virtual no se indica la fecha de su publicación, aunque se enmarca en el Plan Sectorial de la Alcaldía Mayor de Bogotá "Educación de calidad para una Bogotá Positiva 2008-2011".

la SED se destaca desde el principio la importancia que tiene la retroalimentación que genere la reflexión del rol docente en relación con el programa. Cuenta con siete guías a saber:

1. Procesos Básicos: Reconocimiento inicial del Programa
2. Los recursos del Programa: Exploración de materiales
3. Sistematización de la práctica de aula
4. Mis estudiantes: construcción de la línea de partida
5. Hitos en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura
6. Hitos en el proceso de aprendizaje del pensamiento matemático
7. Estrategias específicas para el desarrollo socioafectivo

Categoría 9: Reconocimiento inicial del programa

El colegio es asumido en este documento como el espacio más importante en donde consolidar el desarrollo humano de los estudiantes para así "formar a los jóvenes para que aprendan a conocerse y educarlos para que desde ahí construyan" (SED, p. 7). Así, el papel docente esperado en Procesos Básicos tiene un componente de agencia más reconocible al identificar y respetar las características, potencialidades y dificultades de cada estudiante en aras de valorar la diversidad de trayectorias escolares y familiares que los constituyen como actores sociales, en un contexto multidimensional y conflictivo. Implicando que los docentes mantengan un aprendizaje continuo en el ejercicio de su profesión, y sistematicen las experiencias de su práctica pedagógica como insumo para darle sentido a la experiencia de la implementación del programa.

Aquí se evidencia una influencia más fuerte de las pedagogías radicales de Giroux y Freire. Al ser más visible pluralidad en aulas en las que concurren estudiantes con multiplicidad de trayectorias escolares y familiares propone la reflexión desde la filosofía de la experiencia y abre la posibilidad de establecer diálogos significativos en la práctica pedagógica y didáctica en el aula.

Cada estudiante tiene características únicas, y por tanto es un sujeto activo y propositivo en un acto educativo cargado de sentido en la restitución del derecho a la educación, este plano de mayor horizontalidad de las relaciones permite

“Generar situaciones de aprendizaje a través de experiencias y de contextos enriquecidos y significativos asumiendo su práctica pedagógica como un ejercicio que trae consigo el observar a sus estudiantes, registrar los resultados de ese proceso y diseñar situaciones de aprendizaje de acuerdo con sus hallazgos" (SED, p. 8).

La sistematización de la práctica pedagógica se basa en una planeación simultáneamente flexible, para permitir el influjo de la experiencia, y firme, para aprovechar la experiencia en el empoderamiento de los sujetos involucrados (Dewey, 2015). Ahora bien, el empoderamiento de los estudiantes contribuye a que las trayectorias familiares y otras experiencias extraescolares resten importancia a la recomposición de las trayectorias escolares lo cual se reporta según SED así: "los docentes han manifestado que [los estudiantes de aceleración] presentan poco manejo de las normas escolares, de los hábitos de estudio y requieren fortalecer sus habilidades para el manejo de conflictos" (SED, p. 10).

El documento aborda la hibridación de trayectorias familiares y escolares al relacionar la necesidad de priorizar la disciplina como forma de compensar los vacíos de la socialización dada en el ámbito familiar, fortaleciendo habilidades para la vida que permitirán que el estudiante de atención en extraedad "logre las habilidades para convivir en sociedad y desee continuar aprendiendo" (SED, p. 11).

Este documento asume también que las trayectorias familiares están surcadas por la ausencia de estas "habilidades para la vida" en los estudiantes, lo cual no es producto de familias disfuncionales sino de factores más estructurales de la sociedad, o cuando menos, proximales como el ámbito barrial o comunitario. En ese sentido, lograr las habilidades para convivir en sociedad parece tienen en las trayectorias familiares unas barreras actitudinales y de acceso a bienes sociales para la restitución del derecho a la educación.

Los conocimientos previos como punto de partida para la construcción de significados se toman en cuenta siempre y cuando garanticen "que los nuevos conocimientos se arraiguen en la estructura cognitiva de los estudiantes" (SED, p. 12). La incorporación de estos saberes en las trayectorias educativas de los estudiantes supone la referencia al concepto de acervo de conocimiento manejado por la fenomenología social y que explica mejor cómo nuevas situaciones y circunstancias pueden desestabilizar los saberes y experiencias previas.

Dicho acervo no es un cúmulo de cosas lógicamente concatenadas, sino algo más denso en su forma de configurarse:

"Como hemos dicho, [el acervo de conocimiento] no es un sistema lógicamente integrado, sino solamente la totalidad de mis explicitaciones sedimentadas y situacionalmente condicionadas, compuestas en parte de soluciones individuales a problemas y en parte de soluciones tradicionales socialmente transmitidas. Toda nueva situación me aporta un nuevo conocimiento que no es examinado respecto de su compatibilidad con esquemas de referencia [...] Tales esquemas de referencia no entran de modo alguno en mi conciencia. Ahora bien; la insuficiencia de las explicitaciones significativas hasta ahora, y en verdad la insuficiencia de ámbitos enteros de esquemas de referencia, puede acceder a la conciencia por medio de muchas experiencias concretas. Con ayuda de otros esquemas, acometo entonces una explicitación de los esquemas de referencia que hasta ahora no me han parecido inmediatamente significativos. Solo entonces puede aparecer en la conciencia la incompatibilidad posible de dos o más ámbitos de esquemas de referencia. Esta incompatibilidad, por su parte, me impulsa a buscar una nueva explicitación de la experiencia actual y de los horizontes circundantes que hasta ahora se han vuelto cuestionables, o de los esquemas que hasta ahora han sido juzgados como suficientes" (Schütz & Luckmann, 1979, p. 34).

El contacto entre el nuevo conocimiento y el acervo de conocimiento previo no necesariamente reforzará a la totalidad del segundo al hibridarse en el aula de Aceleración del Aprendizaje, sino que requiere que se apele a lo socioemocional como eje transversal para desarrollar el lenguaje, el pensamiento matemático, desde las "las habilidades sociales y comunicativas, para aprender a relacionarse de manera asertiva con los otros; y las competencias intrapersonales como el autoconocimiento, la autoestima y la autonomía escolar, gestionando emociones, desarrollando sensibilidad por los otros y generando estrategias constructivas de resolución de conflictos" (SED, p. 88) logrando que los desarrollos didácticos residan"... en la interacción social, más concretamente en la posibilidad del intercambio de experiencias y en el compartir de avances que se validen con otros" (SED, p. 17).

Las categorías surgidas del análisis de contenido de este documento se pueden delimitar así:

En primer lugar, la transversalidad del componente socioemocional es tan determinante, que se puede pensar que las políticas de educación inclusiva se asumen la psicologización de la pedagogía para su formulación alineándose con las nociones de "eros pedagógico": "el eros magisterial, por momentos, pareciera un fenómeno reciente, inaugurado por los avatares de la actual psicología y las terapias de «expansión del yo»" (Abramowski, 2006, p. 84).

La socioemocionalidad prescribe que, para acercarse a los niños y conocer qué les pasa se hace necesaria una reducción de la distancia entre docente y alumno, que pasa por la intensificación de los afectos benéficos y prudentes: un amor bien regulado (Abramowski, 2006). La afectividad es la nueva piel que el poder disciplinario ejercido en la institución escolar tiene para conducir la conducta de los alumnos de modo sistemático y eficaz, lo cual, contemporáneamente, ha llevado a incluir una disposición táctica de los afectos, como bien señala Erica McWilliam (2004) en referencia a los docentes:

"[...] cómo llegamos a sentir enseñando, cómo llegamos a desear aquellos placeres que ello proporciona, puede ser entendido como un dominio que es, antes que espontáneo, gobernado. Los placeres que sentimos como «buenos» maestros no son ilimitados pues son producto de discursos disciplinarios. Maximizamos nuestros placeres pedagógicos trabajando dentro de las reglas discursivas de «enseñanzas apropiadas». Si esas reglas dictan que las relaciones de dedicación y cuidado son el modo correcto de enseñar, entonces esto es lo que nos «sale» hacer" (como se cita en Abramowski, 2006, p. 86).

Asegurar la "gestión de las emociones", es el camino hacia una libertad bien regulada, orientada a "cultivar una nueva sensibilidad y una nueva sociabilidad [...] [cuyo] fin mayor [es] la «producción del buen ciudadano»" (Abramowski, 2006, p. 96). Tomando como insumo las trayectorias escolares y familiares de los estudiantes de la estrategia educativa flexible.

Categoría 10 Los recursos del programa

En primer lugar el módulo de Lenguaje, siguiendo las recomendaciones del MEN acerca de los programas de aceleración, está estructurado en once proyectos de una duración cada uno de tres semanas y divididos en cuatro períodos, con una evaluación al final de cada proyecto como se muestra en la tabla 6:

Tabla 6. Proyectos en Programas Básicos divididos por períodos

PERÍODO 1	PERÍODO 2	PERÍODO 3	PERÍODO 4
Proyecto 1 El origen de mi nombre	Proyecto 4 Por una vida sana	Proyecto 7 Protectores del mundo verde	Proyecto 10 Quiero seguir en la escuela
Duración: 3 semanas	Duración: 3 semanas	Duración: 3 semanas	Duración: 3 semanas
Proyecto 2 Mis compañeros, mis compañeras...mis amigos	Proyecto 5 Ayudando a mi tienda escolar	Proyecto 8 Protectores de los animales	Proyecto 11 Diseñado por el docente
Duración: 3 semanas	Duración: 3 semanas	Duración: 3 semanas	Duración: 3 semanas
Proyecto 3 Juegos y juguetes de ayer y hoy	Proyecto 6 Diseñado por el docente	Proyecto 9 Por una escuela amiga del planeta.	
Duración: 3 semanas	Duración: 3 semanas	Duración: 3 semanas	

Fuente: Guía de procesos básicos SED

Los proyectos cuya elaboración se dejó a criterio de los docentes, muestran flexibilización para las prácticas pedagógicas y didácticas, como parte de los rasgos positivos de trabajar por proyectos, al tomar distancia de la dinámica tradicional del aula regular buscando alternativas más democráticas en las relaciones pedagógicas, puesto que "El trabajo por proyectos es una estrategia educativa que aporta al desarrollo particular de cada estudiante en grupos donde predomina la diversidad en cuanto a edades, antecedentes, aspectos culturales y ritmos de aprendizaje" (SED, p. 23); dicha estrategia híbrida trayectorias al dar espacio a diferentes áreas no sólo académicas, sino tales como convivencia, cultura ciudadana y responsabilidad social y ambiental.

La sistematización de la práctica pedagógica a partir de proyectos se postula como un modo diferente de pensar por parte las experiencias educativas que moldean las trayectorias escolares, al

reconocer las multiplicidades diversas que se juegan en el proceso de enseñanza/aprendizaje, para fortalecer la autoestima. Por tanto, la invitación desde el documento invita a que:

"[...] tanto al docente como al estudiante, a escribir las experiencias más significativas del proyecto. Estos escritos individuales, serán compilados en el último proyecto en un libro que será creado por el grupo. Además de ser un producto del último proyecto, este libro permite dejar evidencia del proceso de los estudiantes del Programa Procesos Básicos en su proceso de escritura e identificar avances y/o dificultades en las intervenciones" (SED, p. 28).

Consolidándose un ejercicio dialógico entre el código escrito oficial y las formas de comunicación que se manejan por fuera de la escuela, en cuya tensión pueden surgir hibridaciones de trayectorias escolares y familiares de carácter práctico y reflexivo determinantes para la comunidad que rodea a la escuela, y para la significatividad de la restitución del derecho a la educación.

Categoría 9: Sistematización como reflexión sobre la práctica pedagógica y didáctica y delimitación de la hibridación de trayectorias escolares y familiares del programa de atención a estudiantes en extraedad.

La sistematización es definida como un proceso de reflexión y de análisis crítico tanto de la información como de las experiencias, buscando develar los aciertos y los desaciertos en la ejecución de las actividades para ir organizando la práctica docente (SED, 2014). Las reflexiones muchas de las veces corresponden a una visión dualista de éxito-fracaso en la "ejecución" de actividades, que se abstraen de su subjetividad como docentes, aunque los formatos esquemáticos de sistematización dan la impresión de que se puede replicar en cualquier contexto. En esto la SED recomienda:

“para sistematizar la información [se] requieren datos claros sobre la caracterización de los estudiantes, su procedencia, sus intereses, sus necesidades, sus grados cursados y los resultados que han obtenido de acuerdo con sus desempeños en lenguaje y pensamiento matemático. Para sistematizar la experiencia se requieren docentes que reconstruyan constantemente sus prácticas, las analicen, las critiquen y las mejoren, dejando todo siempre

consignado en instrumentos (formatos, actas, notas) que se retomarán para transformar esas prácticas en saberes" (SED, p. 50).

La propuesta de sistematización se acopla con lo que Óscar Saldarriaga (2003) acuña como el oficio del docente moderno, el cual, entre otras cosas,

“por obra de la(s) psicología(s), se ha transformado su oficio agregando a sus funciones clásicas un trabajo de observación, análisis y medición de los procesos mentales del estudiante. Y gracias a la sociología, el maestro se transforma además en un sujeto que debe observar, medir y analizar los datos del grupo. Así como la psicología lo provee de los conceptos como coeficiente de inteligencia, desarrollo mental y moral, normalidad y anormalidad; la sociología lo provee de conceptos como movilidad social, clase social, adaptación o inadaptación al medio. Y las dos disciplinas juntas proveen una visión de conjunto, la psicología de la población o de las masas, que, para el caso de los escolares, termina siendo algo como una paidometría, una ciencia de la medición de la infancia" (p. 287).

La caracterización grupal e individual en el aula de clases documenta la hibridación de trayectorias escolares y familiares como diagnóstico para las docentes en tanto

“proceso de carácter instrumental, que permite recolectar la información para la evaluación - intervención [...] para incidir en la [escuela] [...] diagnosticar lo que en ella ocurre, lo que permite, cuando más objetivo sea (porque llegue a acercarse a la realidad que se estudia), dirigir científicamente la institución escolar" (SED, p. 61).

La hibridación de trayectorias da lugar a la hibridación de roles del docente en los que Saldarriaga (2003) esgrime como oficio contemporáneo de maestro, en el cual se retoma el rasgo científico de la pedagogía como "saber pedagógico", al señalar que uno de los desafíos del modo contemporáneo del oficio de maestro pasa por qué lenguaje utilizar para reflexionar sobre la práctica pedagógica, para lo cual en el Portafolio Docente se ofrece un ejemplo de un posible

modo, entre tantos otros que seguramente emergen cada día, pensando que enseñar y evaluar son aspectos interrelacionados y que la vía para enseñar nuevos conocimientos al

"[reflexionar] sobre nuestro propio quehacer como docentes acerca de: qué enseñamos, a quiénes enseñamos, cómo aprenden, qué tanto entendemos el proceso de los estudiantes, qué tanto sabemos de sus formas de aprender, qué saben, cómo evaluar sus avances y de dónde partir, para así darle un lugar a la lógica del estudiante y lograr transformarla en función del objeto de conocimiento" (SED, p. 70).

Documento Volver a la Escuela (SED con participación de maestras y maestros)

La SED, en este documento hace la presentación oficial del programa "Aceleración del Aprendizaje y Primeras Letras", que después se denominó "Volver a la Escuela", con el fin de mostrar las proyecciones hacia el cumplimiento de los derechos a la educación de los estudiantes que se encuentran en situación de extraedad, dentro de las líneas del Plan de Desarrollo "Bogotá sin Indiferencia" y del Plan Sectorial de Educación "Bogotá una Gran Escuela"³. Con el propósito de formar sujetos de derechos conscientes de un proyecto de vida definido, su construcción contó con la participación directa y decisiva de los docentes del programa para una construcción colectiva que se refleja en los contenidos del documento.

Al igual que la Guía Docente del MEN y el Portafolio Docente de la SED, este documento prioriza ante todo el papel socioemocional y la influencia de la psicología para la conformación transversal de lo socioemocional a toda las prácticas educativas: "Se trata de hacer todo lo posible hoy, "porque la niñez se vive sólo una vez". "Quiéreme bien, quiéreme hoy" es un imperativo, porque todo lo que no les demos o les quitemos hoy, lo perderán para siempre" (SED, 2005, p. 13).

³ El rótulo "Bogotá una Gran Escuela" comprueba una preocupación primordial contemporánea por llevar la pedagogía más allá de los márgenes escolares hacia la sociedad, como vía para formar sociedad civil a partir de una relación interactiva entre la ley, la moral y la cultura, generalmente definiendo esta última en términos negativos, como lo hiciera Antanas Mockus, citado por Óscar Saldarriaga: "de leyes y de moral estamos bien, debemos transformar algunos hábitos, algunas costumbres". Ver: Saldarriaga, O. (2003).

La idea fundamental hacia la cual se orientan los objetivos del programa como política pública pasa más por la idealización de la etapa de ciclo vital de la infancia, y por su carácter inicial se centran todas las expectativas institucionales en que las acciones de la política pública prioricen la “protección a la vida” y brinde garantías para el ejercicio del derecho a la educación a los estudiantes, con un enfoque inclusivo y de ejercicio de ciudadanía. Al comparar con los documentos analizados previamente la representación de la infancia como etapa de ciclo vital en tiene en la restitución del derecho a la educación el marco normativo de las estrategias educativas flexibles, se ha consolidado como un ámbito para el ejercicio de ciudadanía tan distantes de la realidades de los contextos próximos que pueden llegar a ser artificiales y asépticos, al asumirse como espacio de contención de acciones que corresponden a estrategias de supervivencia asociadas a la economía subterránea como microtráfico y pandillismo, lo cual niega el ámbito escolar como escenario de hibridaciones entre las trayectorias escolares y familiares por medio de las experiencias escolares y extraescolares.

Se puede dar una lectura de pánico moral que producen las culturas urbano-populares que emergen en los contextos próximos al establecimiento educativo. Los docentes se conciben como sujetos de derechos encargados de la formación de otros sujetos de derechos bajo las expectativas del proyecto de vida con arreglo a la división del futuro de los diferentes escalafones de la producción del sujeto moderno. Se asume que la recomposición de las trayectorias escolares depende "muchas veces la rigidez y la no pertinencia de los currículos tiende a expulsar tempranamente a niñas, niños y jóvenes del sistema educativo hacia el trabajo o la calle" (sed, 2005, p. 14-15), situación ante la cual la flexibilización curricular se convierte en una medida para mitigar la deserción y aumentar la pertinencia de las prácticas pedagógicas y didácticas.

Según este documento se asume el programa como “una propuesta que reconoce y tiene en consideración el saber, las experiencias y las propuestas pedagógicas desarrolladas por las maestras y los maestros” (SED, 2005, p. 18), resaltando el carácter pedagógico de la construcción del conocimiento. El desarrollo del programa tuvo tres estrategias: i) talleres para el intercambio de experiencias y saberes; ii) encuentros con docentes; iii) visitas a instituciones educativas y entrevistas a directivos y docentes. Lo visibilizado en el documento a través de los reportes de los docentes muestra que la baja autoestima y la agresividad son las características prevalentes en las aulas, además se identifica la necesidad de acompañar lo relacionado con la educación sexual de los estudiantes. Aspectos que se incluyeron en los contenidos de inducción de los docentes.

Luego el documento toma la experiencia en los procesos pedagógicos en las aulas de Primeras Letras. Desde lo referido al método entre los que se destacan son el Método Negret, el Método Precoz, el Método Silábico y Fonético y el Método subjetivo de la lengua destacando los rasgos visuales de la escritura: ortografía, manejo del renglón, caligrafía y dislexia.

Se encuentra referencia a la experiencia, con resistencia a la aplicación de métodos aprendidos en la universidad en lo que atañe a su formación docente, a lo cual se reproducen las formas en que los docentes aprendieron en su infancia a leer y escribir, siendo incipiente el reconocimiento de la potencialidad educativa de los errores por los que pasan los estudiantes en la lectoescritura, aunque el documento señala que la "importancia a la lectura y la escritura como instrumentos de pensamiento, comunicación, expresión y disfrute estético, para lo cual realizan salidas pedagógicas, visitas a museos, ven cine y televisión, comprometiendo a las instituciones locales y distritales en el apoyo a sus iniciativas" (SED, 2005, p. 25).

El énfasis de los módulos trabajados en el aula se centra "más en la didáctica que en lo pedagógico y disciplinar" (SED, 2005, p. 26), y se posicionan como los únicos recursos disponibles en ambientes de escasez permanente de alternativas didácticas, otros docentes han preferido incorporar prácticas didácticas de elaboración propia para complementar los módulos y otros no los tienen en cuenta al percibir que no son sensibles con las trayectorias escolares diferenciales con las que vienen los estudiantes.

El documento no da razones de las decisiones de los docentes para distanciarse de los módulos que se entregan desde la entidad territorial certificada, ni de sus efectos en las situaciones educativas que se presentan en el aula. Este documento ha mostrado la experiencia docente con el programa y las reediciones que los docentes han hecho del mismo en sus prácticas pedagógicas y didácticas, unas veces como aplicación de una receta, otros a partir del ensayo y el error para hacer innovaciones didácticas, resaltando la limitación del rol a ser operadores más que docentes que reflexionan sobre su quehacer.

Categoría 11: Construcción de una propuesta pedagógica sobre las necesidades sentidas e identificadas de los docentes

Lo convivencial en las aulas del programa replica las condiciones señaladas por Chacón (2005): actos de discriminación no sólo de los estudiantes de aulas regulares a los estudiantes del

aula de aceleración, sino también de parte de los docentes no vinculados al programa a todo lo que tiene que ver con el mismo, como si se tratara única y exclusivamente de una fuente de inconvenientes a su propio ejercicio, tal como lo expresan lo narrado por los docentes: "Muchos directivos y maestros no logran entender que somos maestros como ellos, no valoran ni quieren el programa" (SED, 2005, p. 27); "Nos ven como "bichos raros" cuidan que los niños no les dañen nada" (p. 28); hay barreras de actitud de los actores del aula regular e incluso de la comunidad para asimilar y aceptar el programa como una alternativa de restitución del derecho a la educación, que puede aportar referentes prácticos y pedagógicos para ser introducidos como innovaciones a las prácticas y didácticas al aula regular.

Los principales obstáculos en la implementación y desarrollo efectivos del programa se dan principalmente en el establecimiento educativo. Al no haber una apropiación completa por parte de los docentes y directivos docentes del aula regular (SED, 2005). Situación que se basa en relación con las problemáticas propias de la población de estudiantes que atiende y las trayectorias escolares y familiares que llegan a la dinámica del ámbito escolar. En el estudio de Chacón (2015), una década después persisten las mismas problemáticas que aquí se exponen. El reto institucional es el de cerrar la brecha pedagógica y curricular entre el aula regular y el programa de atención a estudiantes en extraedad y deja espacio para reflexionar sobre el papel de las trayectorias escolares y familiares en la superación de tales barreras no solo de actitud sino de acceso.

La claridad en los criterios de evaluación y promoción de los estudiantes es uno de los puntos de la trayectoria escolar que no cuenta con elementos unificados desde las prácticas pedagógicas y didácticas y la certificación desde la gestión escolar en el caso en que los estudiantes hagan su tránsito al aula regular en otros establecimientos educativos del distrito e incluso de fuera del Distrito Capital, la poca visibilidad del componente socioemocional en los contenidos curriculares del aula regular además de la despersonalización del avance en contenidos didácticos aumentan el riesgo de deserción al no contar con un soporte para la adaptación de los estudiantes a estos cambios.

La desarticulación entre los contenidos de Primeras Letras y los contenidos de Aceleración del aprendizaje también incide en la no unificación de los criterios de promoción y evaluación del programa deviniendo en vacíos curriculares, tanto entre los propios módulos del programa como entre la atención a la extraedad y el aula regular, aunado a las débiles conexiones firmes con las formas familiares de los estudiantes, por ejemplo se dan estas narrativas: "No vuelvo a pisar una

escuela, con usted aprendí lo que tenía que aprender: leer y escribir" (SED, 2005, p. 30); dando cuenta de cómo se puede reducir el alcance de la trayectoria familias a la utilidad sentida de los estudiantes frente a la educación en su vida cotidiana.

En consecuencia, la propuesta pedagógica debe reducir los efectos de estas barreras de acceso y actitud de y desde el aula regular y directivos docentes para "constituirse como sujetos que construyen un proyecto de vida y se integran como ciudadanas y ciudadanos plenos de derechos y deberes en un medio social y cultural" (Ibid, p. 32), con el fin de que las trayectorias escolares y familiares se alineen a esta propuesta y mediante su recomposición puedan "Apoyar su acceso a la "normalización" en el sistema educativo para que puedan integrarse al aula y al proceso regular" (Ibid, p. 33) y se dinamicen poniendo en marcha los aprendizajes fundamentales: "aprender a conocer", "aprender a hacer", "aprender a convivir" y "aprender a ser", trabajando las dimensiones cognitiva, comunicativa, creativa-lúdica y ética-afectiva con énfasis en el fortalecimiento de la resiliencia para desvictimizarlos de sus condiciones y trayectorias de vida (SED, 2005).

Tampoco deben subestimarse los procesos de subjetivación política como ciudadanas y ciudadanos de los estudiantes al priorizar la socioemocionalidad en las prácticas pedagógicas y didácticas, la normalización asumida en el tránsito del programa de extraedad al aula regular muestran la incorporación de las reflexiones docentes alrededor de su experiencia pedagógica. Basados en los testimonios de más de 100 docentes para la elaboración de este documento, en la narrativa se reproduce lo establecido por los lineamientos del MEN y de la SED y hay poco espacio para abordar la diversidad cultural de las situaciones educativas concretas de la práctica y el saber pedagógico cotidianos de los docentes. La narrativa de este documento además asume que todos los demás escenarios de socialización - en los que se inscriben las trayectorias familiares-para maestros y para estudiantes son deficientes, por lo que el establecimiento educativo se asume como única instancia válida y legítima de aprendizaje y portador de la iniciativa de socialización primaria y secundaria de los estudiantes.

Las prácticas de saber en tanto constitución de una relación significativa entre los estudiantes y los saberes escolares (Sáenz, 2015) se debilita por el pánico moral ante la entrada de las prácticas de la cultura urbano – popular y no permite la inclusión de los aportes de las trayectorias familiares y escolares previas, aunque el Plan Sectorial de Educación Bogotá: una

Gran Escuela convino a "[...] darle prioridad a los procesos pedagógicos de los centros educativos [...] que tienen que ver con la convivencia y el gobierno escolar" (Saénz, 2015, p. 39).

Ahora bien, el discurso institucional sobre este programa, aun con sus características novedosas, confirma la hipótesis de Saénz (2015) sobre la configuración de un dispositivo escolarizador en las escuelas públicas de la capital que prioriza las prácticas de gobierno, esencialmente destinadas a un control de la experiencia extraescolar de los estudiantes identificados como problemáticos dadas sus trayectorias familiares y sus ámbitos barriales y comunitarios de origen.

La reflexión docente muestra que la adquisición del código escrito por parte de los estudiantes vehicula las pautas de control del dispositivo escolarizador, el cual puede encontrar vínculos con el saber desde la implementación de la pedagogía por proyectos al acentuar su componente de flexibilidad como lo señala SED: "No es un simple método porque no es una serie de instrucciones ni tampoco es algo técnico que simplemente se aplica para conseguir unos objetivos previstos" (SED, 2005, p. 45), destacando las acciones cooperativas desde la didáctica como parte de la adquisición del saber, más que desde el control.

Aunque se asume que estas propuestas pedagógicas:

"se insertan en la realidad sociocultural de los estudiantes, parten de sus intereses y propician la aplicación de los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones, favoreciendo de esta forma la autonomía", por lo que "permiten descubrir y construir los saberes sin atomizar los aprendizajes, ni los contenidos escolares, integrando la teoría y la práctica en el marco de un aprendizaje significativo" (SED, 2005).

Sin embargo la formulación del discurso pedagógico debe incluir las propuestas de parte de los propios estudiantes, como sujetos pedagógicos cuya narrativa estructurada por sus trayectorias escolares y familiares tienen mucho que decir al respecto.

Hay una limitación epistemológica sobre cómo entender el estudiante como sujeto pedagógico, relacionada exclusivamente con la psicología⁴, al igual que con la Teoría del

⁴ Reguillo (2000) ilustra lo siguiente respecto a la excesiva intromisión del discurso psicológico en la educación: "[...] ha existido un abuso de argumentos psicologistas [...] que ha penetrado en el discurso educativo con una grave

Aprendizaje Significativo de Ausebel, la cual recurre al saber psicológico de Piaget para armar las nociones sobre la participación de los estudiantes afectando a la diversidad como valor central de la propuesta pedagógica; al ser la concepción esencialista y evolutiva del ser humano en Piaget se dieron en la formación del sujeto por etapas en función de la institución escolar, lo cual no incluye los aspectos sociológicos y antropológicos que las trayectorias escolares y familiares aportan para ir más allá de los muros escolares y a fomentar subjetividades colectivas.

La oralidad como modo de comunicación es un elemento clave en la cotidianidad del aula y un elemento de hibridación de trayectorias escolares y familiares que trascienden el control y permite la puesta en escena de la adquisición del saber por tanto es "necesario e imprescindible que las maestras y maestros les aseguren a los estudiantes el derecho a comunicarse en sus registros, jergas y modos de verbalización" (SED, 2005, p. 49), la oralidad se ve como un rasgo adicional de la lecto-escritura, que hace más significativo el aprendizaje y fomenta la formación de lectores autónomos en cuanto se sienten identificados con el desarrollo de los planes de estudio en el aula.

Ferreiro (1997) establece que "la escritura es importante en la escuela, porque es importante fuera de ella, y no al revés" (como se cita en SED, 2005, p. 57). Esta se constituye a partir de la construcción de cuentos o historias para ser compartidos, socializados y comentados entre todos los actores involucrados, en ocasiones incluso más allá de la escuela (SED, 2015). Además de la construcción colectiva de historias, un proceso que exige leer, comprender y utilizar activamente la imaginación de los estudiantes en su relación con sus compañeros en el aula.

La socialización por parte de los estudiantes de sus creaciones muestra las siguientes reacciones por parte de los estudiantes: "Es chévere saber que lo que hicimos no solo fue un papel para guardar en la carpeta, sino que fue un texto importante para hacer un libro pequeñito, que nos sirviera a nosotros y a otros niños para saber lo importante que es saber leer y escribir" (SED, 2005, p. 74)

simplificación de las conductas juveniles. Entonces [...] [el discurso psicológico] se convierte, desde el poder, en mirada condescendiente, en palmadita afectuosa que se da con el aliento contenido en la esperanza de que la "enfermedad juvenil" desaparezca y no obligue a la aplicación de correctivos" (p. 61). Para la pensadora, la comprensión de las culturas juveniles debe incorporar una mirada interdisciplinar: "El análisis de las identidades juveniles no puede realizarse al margen de una biopolítica del consumo como mediación entre las estructuras y las lógicas del capital y la interpretación cultural del valor." (p. 85).

La primacía brindada a la introducción de pedagogías invisibles sobre las pedagogías visibles para la caracterización del modo como aprende cada estudiante y fortalecer su autoestima, las pedagogías radicales cuentan con una ventana de oportunidad para afianzar relaciones significativas entre la experiencia y el saber extraescolar y las actividades del ámbito escolar.

Capítulo III: Trayectorias Familiares Moldeando las Potencialidades y las Restricciones del Aula como Escenarios de Hibridación y de Restitución del Derecho a la Educación.

La negociación del acceso a las aulas del programa de atención a los estudiantes en extraedad de la localidad de Ciudad Bolívar fue compleja en cuanto la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED maneja protocolos que suponen barreras de acceso frente a la construcción de conocimiento llevada a cabo por una externa, se pudo acceder a documentos oficiales y registros documentales que reorientaron este trabajo hacia un análisis exclusivamente documental se revisó un directorio que permitió acceder a la localidad de Ciudad Bolívar, aquí se presentará la información recolectada en el trabajo de análisis de la documentación surgida de las aulas de esta localidad.

Para encontrar las relaciones y diferencias entre cada una y hacer una sola experiencia general desde las trayectorias escolares y familiares, se guardará el anonimato de las personas entrevistadas, por haber allí información sensible que las expondría a represalias. La información surge de las fuentes secundarias que recopilaron las narrativas que aquí se exponen

Categoría 12: las trayectorias familiares y su tensión con la institucionalidad escolar, actores, grupos de interés y organizaciones de la sociedad civil.

El primer punto de tensión de las trayectorias familiares con otras instancias sociales radica en la sensación de intrusión que un externo representa para su cotidianidad, surgen temores frente a que la investigación tenga efectos punitivos en su que hacer e incluso que sirva de insumo a un despido del trabajo, el segundo punto de tensión se manifiesta en la implementación de la jornada única en los establecimientos educativos y que ha significado un factor que amenaza la continuidad de las estrategias educativas flexible al reorganizarse espacios y aulas que priorizan el aula regular y que conducen a que se entreguen docentes a la SED y que los estudiantes abruptamente se incorporen a aula regular sin ninguna mediación de entrega pedagógica.

"normalmente las directivas de un programa prefieren los chicos bien a los chicos mal, y [en] aula regular son los chicos bien, los que nunca van a tener problemas ni conflictos

convivenciales. El año pasado sufrimos y tuvimos muchos inconvenientes convivenciales y pues [a] las directivas eso no les parece justificable seguirlo prevaleciendo, continuarlo. Para ellos mejor tener chicos que salen de su casa al colegio, del colegio a la casa y que son "perfectos", o sea, que no van a tener inconveniente aquí en el parque. Entonces igual la jornada única sí va a generar [que] muchos maestros salgan [...] [Ya] sacaron hace dos años alrededor de 150 maestros del programa" (docente, Aceleración del Aprendizaje).

Según su narrativa, la jornada única llevará a una amplia reducción de los profesores que trabajan con el programa, por lo que muchos de los estudiantes de aceleración pasarían a los profesores de planta, es decir, los de aula regular. Y no todos los estudiantes podrían ser ubicados con los docentes de aula regular, caso en el cual es desconocido el panorama del futuro de los estudiantes al no ser recibidos por docentes de planta ni por las aulas remanentes de atención a estudiantes en extraedad.

Los recurrentes problemas de convivencia que expone la docente, coinciden con lo señalado en la tesis de maestría de Chacón (2005), la institucionalidad ha construido el imaginario de que el programa no está logrando disciplinar y regular a los estudiantes reforzando estigmas que fomentan pánico moral en torno a la prolongada e intensificada formación y autoformación desescolarizada de los estudiantes; y hace que los problemas de convivencia, requieran del acompañamiento institucional por parte de la línea de extraedad de la SED para paliar el abandono sentido en la gestión pedagógica de las aulas como indica la siguiente narrativa:

"No, pésimo. Al principio sí nos acompañaban, es más, nos daban hasta bibliotecas y todo el cuento, maletas para los chicos, ahorita no. Hace dos años [...] el programa eliminó todo lo que tenía que ver [con] Educación Física, Artes y Tecnología porque para ellos, como todo proceso económico de un país tan {risas} "subdesarrollado" como el de nosotros, todavía estamos pensando que nuestra educación depende de los procesos políticos. Entonces hay que crear gente para el capitalismo que solamente produzca Matemáticas, Sociales –sin echar indirectazos–, pero solamente de las cuatro básicas, entonces quitan lo que es Educación Física, Arte y Tecnología porque no hay presupuesto." (Docente, Aceleración del Aprendizaje).

"Nos olvidaron. Yo trabajo con las manos, trabajo, como se dice, con las uñas, trabajo tomando a veces fotocopias [...] entonces pues los recursos son los que yo consiga por mis propios recursos." (Docente, Procesos Básicos).

"[...] Secretaría de Educación se desentendió y prácticamente en estos últimos años he trabajado absolutamente sola, con las manos [...] hubo cambio de Administración y el programa Dividendo por Colombia⁵ ya no tuvo más contrato con Secretaría de Educación y con el programa de aceleración, entonces acabaron con las capacitaciones y con todo lo que se hacía del ejercicio con el docente del programa de aceleración [...] le toca a uno bandearse como pueda." (Docente, Procesos Básicos).

Los cambios en la administración Distrital y la percepción de recortes en los recursos de funcionamiento del programa, inciden en los docentes al identificar que el acceso a experiencias pedagógicas extraescolares se ha limitado a la par del aprovisionamiento de material fungible y textos:

"[...] para hacer ejercicios de dibujo a mí me tocaba sacar de mi dinero, y aún lo hago. Y es desmotivante que no hay presupuesto, no se puede, no se tiene, la Secretaría no va a mandar nada, entonces desmotiva al maestro mucho. De pronto sí he querido [llevar el ejercicio pedagógico a otros espacios], pero igual los buenos espacios de teatro cobran dinero, y estos chicos no tienen las posibilidades económicas y sabemos que las directivas no apoyan en muchas ocasiones esto, porque pues hay otras cosas primordiales como el colegio, las paredes, el techo [...]" (Docente Procesos Básicos)

"[A mí] en algún momento y en algún año [me dio] una idea loca y dije "Arranquemos y trabajemos todos [entre maestros] por proyectos el programa", pero no se dio el espacio para poder hacer una exposición para poder, no enseñar, sino direccionalizar, decir "Profe, esto

⁵ Dividendo por Colombia es una organización que desarrolla "programas de impacto social en educación orientados a disminuir las tasas de inasistencia, deserción y repetición en los niños, niñas y jóvenes más vulnerables del país". Obtenido de: <http://www.dividendoporcolombia.org/es/nuestra-historia/>

se trabaja así, agárrense pa' acá", pero no, el tiempo no hay [...] Y pues cada uno la verdad hace en el salón de clase lo que más pueda." (Docente Aceleración del Aprendizaje).

El acompañamiento desde la institucionalidad evidencia relaciones de saber e iniciativas entre los docentes y da claves para el manejo de las aulas que hibridan trayectorias escolares y familiares:

"Se cansa uno terriblemente y lo más es que se cansa uno por estar solo, porque no haya nadie más que lo ayude, entonces uno pasa a ser profesor, psicólogo, psiquiatra, ¡de todo! Mamá, enfermera, de todo pasa a ser [...]" (Docente, Procesos Básicos).

La excesiva personalización de la puesta en marcha de las didácticas a poblaciones con tanta diferencia en ritmos de aprendizaje supone un desgaste de los docentes en su trabajo de aula lo que ha repercutido en ausentismo laboral, incapacidades por estrés, somatizaciones entre otros.

Los docentes señalan en sus narrativas los puntos clave que debería incluir una agenda de acompañamiento por parte de la línea de extraedad de la SED:

"Primero, yo pienso que hablar con los maestros. Yo pienso que falta más como comunicación entre los grandes de la Secretaría y los maestros, porque es como poner de Ministra de Educación a un chef, sin despreciar a la persona como tal y su labor social, sino que, en verdad, para dirigir un grupo de maestros se necesita ser maestro" (Docente Aceleración del Aprendizaje).

"[...] en la parte de materiales, en ayuda de materiales que es lo esencial, ¿sí? Muchos de los niños no tienen para comprar un lápiz o comprar un cuaderno." (Docente Procesos Básicos).

A pesar de la limitada disponibilidad de materiales fungibles los estudiantes despliegan estrategias para suplírse los y lograr los retos didácticos diarios:

"Uno les puede designar una función y lo hacen, ¡y lo hacen bien! Y se rebuscan el recurso como sea. No son de los que "Si no tengo un lápiz, ¿qué hago?", no, buscan otro lápiz con un color, o ellos mismos buscan [cuando] no hay tajalápiz [...] hasta con una navaja, que algún día un niño trajo, con eso mismo tajaban, y ésa fue una experiencia bonita, todo el mundo decía "¡Huy! Carga una navaja", cuando veíamos y con eso él tajaba su lápiz."
(Docente Aceleración del Aprendizaje).

Además del empantanamiento percibido por los docentes en sus vínculos con las instancias gubernamentales se identifica empantanamiento con el vínculo relativo a las familias. Ya habíamos visto en los antecedentes investigativos que Ominetti (2008) concluía que desde la escuela se manejaban prenociones peyorativas sobre la familia de los educandos que impedían establecer vínculos significativos con ésta. Los testimonios evidenciaron la representación que tienen los maestros de las familias de los estudiantes, en la cual, con base en sus relatos, se denota una mirada desconfiada hacia la familia que, a diferencia del análisis de Ominetti, no está tan infundada y que da el peso específico de las trayectorias familiares en la hibridación generada en el aula de atención a estudiantes en extraedad:

"Una de las mayores [dificultades] es que no tienen un apoyo familiar [...] como no está nadie en la casa, la presencia en el colegio también es casi nula. O sea, es como si estuvieran solitos [...] las ventajas del aula regular es que cada niño vive con su papá, con su mamá o vive con uno, siempre está apoyado con un adulto, tiene su uniforme a tiempo, tiene sus útiles, tiene su revisión de tarea, tiene su escucha, alguien lo espera cuando se termina la jornada de estudio. Los del programa Volver a la Escuela no tienen eso [...] la mayoría que yo tengo viven en una fundación los 365 días del año, llegan, los recibe un educador, pero pues puede estar un educador un mes, cuatro meses [...] cambian mucho; y lo otro es que los niños que yo tengo no tienen de pronto alguien que los reciba, los escuche uno a uno"
(Docente Aceleración del Aprendizaje).

Los docentes sienten que las situaciones de convivencia en el aula provienen de las trayectorias familiares en las cuales la agresividad es su modelo de relacionamiento y se reproduce en el aula.

Los colegios de la oferta de educación a estudiantes en extraedad reciben estudiantes de fundaciones de la sociedad civil muchos de estos niños son de "evasión de hogar", no tienen padres o sus familias por alguna razón no responden por ellos, de esta forma los docentes asumen con resignación la pertenencia de los estudiantes y su comportamiento esperado: "Y los de Fundación... bueno, son de Fundación...".

La relación con la familia, los acudientes y las fundaciones es complejo y tiene muchos determinantes que aunque evidencian las trayectorias familiares en cuanto a su aporte negativo en la dinámica del aula que ni se recomponen por vía de la atención educativa, ni por las acciones compensatorias de las fundaciones.

En los casos alta vulnerabilidad y exposición social de las familias donde, hay situaciones de negligencia con respecto a los estudiantes, permite que se den situaciones donde familiares y otros no parientes abusen sexualmente, especialmente de las niñas a quienes estas vulneraciones de sus derechos se convierten en la ruptura de las trayectorias familiares e incluso de las trayectorias escolares:

"[...] llegaron golpeando muy fuerte a la sala de maestros y me dijo la coordinadora "[...] la necesita una chica que viene muy sucia y parece que la violaron". Yo salí a la puerta y era una chica que yo quise mucho, y me abrazó y me dijo "Yo vine con usted porque usted fue la única que me escuchó". Estuvieron a punto de violarla dos hombres muy cerca del colegio a plena luz del día. Yo pienso que palabras como éstas de chicos con tantos problemas en la vida te hacen reflexionar sobre tu quehacer como maestro [...]" (Docente Aceleración del Aprendizaje).

Si bien las familias tienen su grado de responsabilidad tanto por omisión o en algunos casos abierta negligencia de las problemáticas de los estudiantes como por su maltrato o abandono, sería recomendable explorar como parte de la hibridación de trayectorias la conformación y valoración de redes de solidaridad y resiliencia que hagan parte de ámbitos finitos de sentido (Schütz & Luckmann, 1979) más allá del ámbito familiar –especialmente cuando éste no ofrece protección ni afectividad–, y los cuales pueden ser relevantes para quienes han tenido que experimentar la desintegración de su forma familiar.

Se reporta también la fuerte dinámica en la entrega de los boletines de notas a los padres, los docentes asignan esas dinámicas como causalidad para "entender por qué los niños son así". Hay ausentismo notable de los padres a la hora de comparecer a estas reuniones:

"[...] que tantos estudiantes vayan perdiendo es una decadencia académica", que las bajas notas se debían al "escaso trabajo de los estudiantes y su poco compromiso para cumplir las reglas. No cumplen con sus trabajos. [...] vienen a calentar puesto algunos [...] Ellos no saben la importancia del programa, ustedes los acudientes y los papás sí son conscientes de su importancia [...] tenemos estudiantes que están llegando demasiado tarde o que no traen el uniforme, la camiseta blanca y los tenis blancos, no colorados, [...] por favor no ombligueras ni nada de eso, hay espacios para todo y esto es un colegio [...]". (Docente Aceleración del Aprendizaje).

La incidencia de este discurso docente se describe en el relato del proceso investigativo del programa al cuestionar los estudiantes presentes en la reunión de padres a la investigadora: "¿Usted qué hace ahí?", "Copiar algunas cosas que dice la profe y eso", y ella, incrédula, me inquirió: "¿Las maricadas que está diciendo?". (relatos de diario de campo), estos son ejercicios de resistencia ante la insistencia de una figura de autoridad en las trayectorias escolares a otras figuras de autoridad en las trayectorias familiares de volver más estrictas las formas disciplinarias, no tienen resonancia en la vida cotidiana de los estudiantes.

Categoría 13: Barreras pedagógicas a las trayectorias fuente de hibridación, el PEI y el aula regular

Hay tensiones internas que surgen de los puntos de vinculación del programa al PEI y con las dinámicas, imaginarios y expectativas de docentes, directivos docentes y estudiantes del aula regular. En los PEI la conexión se da sólo en el sistema institucional de evaluación, el resto de las relaciones se dan desde las narrativas que suscitan las trayectorias escolares en la hibridación que se da en el ámbito escolar y en sus aulas específicamente con los estudiantes, el vínculo entre el PEI y los fundamentos del programa no funciona como un producto definitivo dadas las reediciones que cada establecimiento educativo condiciona y las adaptaciones que en las prácticas pedagógicas y didácticas los docentes implementan en la cotidianidad de la gestión del aula.

La sensación de abandono que los docentes sienten frente a la SED ha ido cambiando la percepción de coherencia entre el PEI y el desarrollo de los contenidos curriculares del plan de estudios en el aula:

"Sí está vinculado y nosotros hemos tenido la oportunidad de exponerlo ante los profesores del aula regular. Sí hay muchas cosas que de pronto han cambiado, pero han cambiado también porque la Secretaría nos ha dejado solos, porque el programa Volver a la Escuela aquí [...] la gestora de eso pues fue trasladada de cargo, entonces los que llegaron nos han olvidado. Entonces ya también en la parte de estudios del colegio nos hemos convertido en más como "Acójanse al plan de aula regular". Pero yo no desconozco ni dejo olvidado lo que yo trabajo en el programa, eso sí no. Yo me acojo y trato de acomodarlo, pero sin olvidar nunca lo que yo hago en mi salón" (Docente Procesos Básicos).

Aunque hay la percepción de persistencia de vacíos curriculares, según las narrativas de otros docentes:

"Hay vacíos porque, primero que todo, de pronto el señor rector no conocía hasta el año pasado qué era el programa de aceleración y qué era lo que se trabajaba [...] ¿Entonces qué se ha hecho [...]? Se ha tratado de: "Venga les muestro el programa de aceleración, venga les expongo, venga señor rector le explico qué es el programa de aceleración, cuáles son sus objetivos, cuáles son las ventajas y las desventajas que tiene el programa frente al colegio". Y sí se está trabajando [ahora] en el PEI [...] ¿Qué tengo que hacer yo? Entregarle resultados al rector, porque el rector dice "Pero si es que a mí el programa de aceleración no me está dejando nada", entonces le digo yo "Sí le está entregando algo porque le está dejando niños en la parte de bachillerato y doy fe que los mejores estudiantes que tienen los grados sextos son los niños de aceleración" (Docente Aceleración del Aprendizaje).

"Hay vacíos, especialmente en la parte convivencial. Por ser un programa de extraedad y trabajar con esta población, pienso que sí se necesita un poco menos [de] flexibilidad en procesos convivenciales muy pesados. Un ejemplo: hay estudiantes que tú estás en clase y en plena clase están armando su 'bareto' y lo empiezan a fumar en clase y no pasa nada, y el

chico vuelve a cometer una y otra vez el problema y no pasa nada. Y eso no es aquí nada más, es en muchos colegios y lo sé porque lo viví, entonces es una vaina muy laxa, como muy "Ah, lo hizo, no, voy y escribo el formato", 50 mil formatos, 60 mil formatos y al final el chico sigue ahí vendiendo, expendiendo y no pasa nada." (Docente Aceleración del Aprendizaje).

Las pedagogías y las didácticas no tienen para los docentes inconvenientes en el aseguramiento de la coherencia con el PEI, sobre todo desde el sistema institucional de evaluación. La cual no puede ampliarse a otros aspectos como lo convivencial en cuanto el imaginario de los docentes frente a los problemas surgidos con los estudiantes reforzando que en el programa "hay un espacio para todo", lo cual rebasa a los docentes al controlar las prácticas extraescolares que corresponden a las trayectorias familiares, lo cual imposibilita el dirigir la experiencia hacia un crecimiento educativo, de lo expuesto por Dewey (2015).

El programa es visto como fuente de todo tipo de inconvenientes de orden pedagógico y convivencial para los docentes de aula regular, incluso desde la perspectiva de funcionarios de la dirección de inclusión e integración a poblaciones de la SED:

"El mayor reto del programa es que los docentes de aula regular de las instituciones y los rectores reconozcan que es un proceso educativo valioso. Si ellos ven que, si un niño que se atrasa y va a un aula de un modelo educativo flexible que le permite nivelarse y avanzar, ellos lo ven es como un premio a los niños desordenados, a los malos estudiantes, ¿sí? Entonces dicen "¿Pero ¿cómo es posible que este muchacho, que no me trabajaba en aula regular, que hacía desorden, o no ponía atención, o no me traía tareas, llegue al proceso de aceleración, se nivele y vuelva otra vez con sus compañeros o los sobrepase?" (Funcionaria DIIP- SED).

De acuerdo con lo señalado por la funcionaria, el esquema premio-castigo es latente y da pautas para el ejercicio de las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes de aula regular. Este dualismo, expone a los docentes del programa de atención a estudiantes en extraedad al cuestionar sobre estas bases la efectividad de su trabajo y los efectos esperados de ajuste al aula regular al cual se busca mediante la promoción de los estudiantes:

"[...] por ser chicos del programa los tienen categorizados como los consumidores, los ladrones, y el profesor de aula regular no aguanta eso en un aula de clase porque quiere un estudiante perfecto" (Docente Aceleración del Aprendizaje).

"Ellos [los profesores de aula regular] [...] muchas veces nos rechazan [...] a pesar de que nosotros llevamos años, a pesar de que nosotros hemos mostrado que los niños pueden cambiar, que los adolescentes son adolescentes y que los preadolescentes son preadolescentes pero con problemas de los adultos, los problemas no son de esos niños. A pesar de que hemos mostrado nuestro trabajo y todo siempre nos siguen marcando, siempre nos siguen rechazando, siempre nos siguen diciendo "¡Ay, no! Es que eso con éstos del programa Volver a la Escuela siempre es pelea, siempre es discordias"." (Docente Aceleración del Aprendizaje).

"[...] el programa de aceleración siempre es el 'coco' o el malo del paseo dentro de cualquier colegio. Los profesores rechazan a los niños porque para ellos son [...] agresivos, son violentos, [...] vienen de guerrilla, de paramilitares, de conflicto armado [...] son los niños problema [...]. Cuando yo llegué, por ejemplo, a este colegio, había algún problema con los niños de bachillerato, con los niños de primaria y lo primero que decían era "Fueron los niños de aceleración"." (Docente Procesos Básicos).

Acusaciones de robo, consumo o tráfico de sustancias psicoactivas, desestabilización del orden escolar en las aulas o incluso en el patio de descanso, son rasgos del estigma, a partir del cual desde la comunidad educativa del aula regular ejerce deliberadamente practicas sistemáticas de exclusión hacia la comunidad educativa del aula de aceleración, configurándose como un "chivo expiatorio" de las crisis convivenciales, los bajos desempeños pedagógicos, los desencuentros del establecimiento educativo con el ámbito barrial comunitario y con el ámbito familiar, en donde no se tienen en cuenta la singularidad de las características y trayectorias familiares y escolares de los estudiantes del programa de extraedad aunque se comparten con ellos buena parte de las estructuras significativas (Schütz, 1972) de los ámbitos de sentido en los que se mueven por fuera de la escuela y hacen parte de la cultura urbano – popular que se configura más allá del establecimiento educativo, y a pesar de esta realidad social y cultural compartida, el

estigma y la discriminación recaen sólo sobre los estudiantes del programa de atención a la extraedad, siendo depositarios de toda la culpabilidad por los efectos perversos que el desarrollo de una oferta educativa tiene en contextos de alta exposición y vulnerabilidad social.

Categoría 14. El rol del docente en la reformulación de los lineamientos del programa

Los docentes han sido tomados ocasionalmente por parte de la SED para reformulación de los lineamientos del programa las narrativas que se exponen buscan hacer evidente la identificación y la percepción de la pertinencia de las capacitaciones que recibieron en relación con su práctica en el aula y ajuste de las expectativas en cuanto al perfil y su reedición de lineamientos en particular y la política de educación inclusiva en general.

Se observa que se buscan docentes para el programa que “[...] de alguna manera tenga cierta empatía y tenga como alguna idea un poco más romántica de la pedagogía” (Funcionaria de capacitación docente). Lo que da alcance a los requerimientos de un saber interdisciplinar de los docentes requisito para la implementación del aprendizaje basado en proyectos:

"[...] tienen que ser muy dinámicos para eso, entonces hay que estarlos formando permanentemente. Ese docente también debe tener claridades en Química, debe tener claridades en Física, debe tener claridades en Ciencias. Entonces tenemos que volverlos más proactivos en ampliarse un poquito de su formación a otras. Lo bonito de estos maestros es que tienen un perfil y una disposición personal que permite movilizar ese tipo de conocimientos. (Funcionaria SED - DIIP).

Frente a las capacitaciones y su pertinencia, los docentes del programa de atención a estudiantes en extraedad las encontraban pertinentes por proveer herramientas de aplicación razonable con los estudiantes:

"Hace cuatro años las capacitaciones que nos daban eran capacitaciones que nos llenaban, nos daban herramientas para trabajar con los niños; eran capacitaciones que realmente sí lo

ayudaban a uno. Se hacían talleres sobre la parte psicológica, sobre el trato de los niños." (Docente Procesos Básicos).

"[...] los pasitos con los que fui capacitada para realizar un proyecto en el aula de clase sí los sigo aplicando [...]" (Docente Aceleración del Aprendizaje).

Según estas narrativas las capacitaciones no trabajaban la formación interdisciplinar sino que se limitaban a las cuestiones señaladas por la guía docente del MEN y las recomendaciones de la SED que se rigen por dicha guía. Aunque algunos docentes sentían que los contenidos transmitidos distaban mucho de la realidad del aula:

"[...] Daban una serie de capacitaciones en las que hablaban de la evaluación, de la forma en la cual evaluar a estos jóvenes, el tipo de población con el que se iba a trabajar. Incluso se habló desde el consumo de sustancias psicoactivas, qué pasa cuando un estudiante vende sustancias, pero nos dimos cuenta que no se puede hacer nada cuando un estudiante vende en la institución. Al final uno se da cuenta que estas capacitaciones son hechas por personas que jamás han estado en el programa, que jamás lo han vivenciado, que jamás han tocado a la población. [...] Ellos hablan cosas maravillosas, efímeras, utópicas, "Esto va a ser así y asá", pero cuando te encuentras con la realidad, cuando te encuentras con la población es cuando te dices "Definitivamente esas capacitaciones para lo único que servían es para dar refrigerio" (Docente Aceleración del Aprendizaje).

En las narrativas se lee entre líneas la necesidad de validar las estrategias de sobrevivencia, de resiliencia y de la experiencia y el saber que adquieren en contextos desescolarizados moldeados por las trayectorias familiares de los estudiantes, sin que se asuman como fuente válida de conocimiento y crecimiento educativo, así como Freire (2009) afirma, los pedagogos no deben limitarse a ello, no se pueden dejar desbordar por los elementos que son contraproducentes a la evolución del proceso de enseñanza/aprendizaje en los estudiantes .

Por tanto las narrativas señalan que la experiencia del contacto con los estudiantes es fundamental a la hora de realizar propuestas educativas:

“La experiencia forma [parte] importantísima de los procesos pedagógicos, si no hay experiencia no hay nada. Sí, y de la experiencia también se necesita la teoría, pero también la experiencia como una forma de hacer pedagogía es importantísima porque tú no puedes vivir de una pedagogía del libro [...] No he encontrado el primer libro que diga "En caso de que el estudiante te desafíe en clase o te saque un cuchillo..." ¿Tú qué vas a hacer? Son reacciones de la experiencia, que se sacan sólo a partir de la experiencia." (Docente Aceleración del Aprendizaje).

El rol protagónico de los docentes en la formulación y reformulación de los lineamientos ha venido disminuyendo con el paso de las administraciones distritales, según la narrativa de la funcionaria SED- DIIP:

"[...] varios rectores y docentes ven que muchos niños quedan por fuera de las instituciones y empiezan a verlos fuera del colegio, jugando en la calle y mirando con expectativa el poder entrar al colegio", por lo que se "tomó la iniciativa de salir y preguntarle a los chicos por qué no estaban estudiando" "Por lo tanto, desde el inicio siempre hubo un involucramiento activo de los docentes con el programa que se llamaría años después Volver a la Escuela. Por eso, si bien el cambio de operario externo (el Método Negret) que manejó las cartillas y los lineamientos pedagógicos del programa entre el 2003 y el 2005 se debió en principio a un "tema [que] fue más presupuestal" (funcionaria SED- DIIP).

"Nuestros maestros ya se han apropiado de su metodología, se han capacitado, la experiencia les da mucha fortaleza. Además, el perfil de nuestros maestros es muy alto: todos son licenciados, todos tienen maestría, la gran mayoría tiene especialización, [...] y tenemos hasta algunos estudiando para ser doctores, entonces dijimos: "No, ya es el momento de que nuestros propios maestros aporten y puedan construir en esa evaluación de qué es lo bueno, qué ha sido lo difícil de implementar, que aporten para la construcción de una nueva metodología". Es un trabajo totalmente participativo con los docentes" (Funcionaria SED - DIIP).

Las narrativas que exponen si los docentes han sido consultados para realizar cambios en los fundamentos pedagógicos o las didácticas del programa, están de acuerdo que si lo habían sido pero, hasta el periodo de gobierno pasado:

"Sí. La última vez hicimos una reestructuración [hace como] cuatro años. Los libros del programa de aceleración, las cartillas [...] tuvieron un cambio y se les reformuló, y se les arregló, y se les organizó, y se planteó nuevamente la propuesta del programa de aceleración; claro que teniendo los mismos lineamientos, sino que se veían algunas falencias, por ejemplo, en la parte de Matemáticas, donde se les enseñaba solamente a sumar y a restar, y se veía que les hacía falta la parte de división, de multiplicación, de ejercicios más a la altura de los niños [...] Eso era lo rico del programa de aceleración, que las directivas o la jefe encargada del programa nos hacía partícipes de la elaboración y contaba con nuestros aportes y [...] la reestructuración del libro que se hizo es con ayuda [...] de todos los docentes." (Docente Procesos Básicos).

"[...] yo fui una de las creadoras y de las gestoras de los módulos del programa Volver a la Escuela de la parte de Lenguaje y Matemáticas, pero por recursos y por cambios de administración y de gobierno ya los módulos no los entregan, pero yo los sigo trabajando [...] Nosotros sacamos la malla curricular de Matemáticas y Español del programa Volver a la Escuela de Procesos Básicos, y existe la de Aceleración Primaria." (Docente Aceleración del Aprendizaje).

"De apuestas metodológicas, no, pero sí se hizo alguna vez como un plan o una malla curricular general. En Artes no, porque Artes y Educación Física no te tomaban en cuenta, entonces sólo Matemáticas, Sociales, Biología, porque piensan que las Artes no son muy funcionales." (Docente Procesos Básicos).

La restitución del derecho a la educación fundamentada en la intervención en el desfase edad-grado en que se encuentran los estudiantes, el tiempo y la estructura del programa no dan para integrar otros saberes en Aceleración Secundaria la cual por ausencia de unos lineamientos oficiales no fue abordada en este trabajo, los retos para su unificación pasan por el aseguramiento

de la secuencialidad, la articulación a la transversalidad del proyecto de vida de los estudiantes y la incorporación de las trayectorias escolares y familiares como factores destacados de la hibridación en las aulas de las experiencias escolares y extraescolares.

Categoría 15. Los viajeros de las trayectorias, los sujetos de la hibridación: los estudiantes

Las trayectorias familiares moldean el perfil de los estudiantes del programa y se pueden rastrear en las narrativas de los docentes y los reportes del comportamiento de los estudiantes que se aprecian en los documentos del corpus de construcción de conocimiento del programa. Por tanto las trayectorias familiares son un elemento estructurante de la experiencia extraescolar de los estudiantes y permite contextualizar las complejidades y desafíos ante los cuales los docentes ejercer su práctica pedagógica y didáctica.

Uno de los ejemplos de hibridación de trayectorias en las que el ámbito escolar protege de las amenazas del ámbito familiar y del barrial comunitario, en la ruptura de su proceso educativo y en el fracaso en la restitución del derecho a la educación de los estudiantes, las narrativas docentes dicen al respecto:

“[...] eso fue lo que hizo el programa, traerlo para adaptarlo y luego darle esa parte académica para que se nivelara con el otro [...] a él (el programa) le interesa que el niño sea un ciudadano apto para convivir, eso es lo que más busca y eso es lo que más tienen que tener ustedes claros en el programa. [...] sí busca que se le dé conocimiento, [...] pero lo que más busca es que se integre, que el niño se vuelva ciudadano, que sea un ciudadano y que no esté fuera de ese contexto social” (ex – docente programa de aceleración del aprendizaje).

El énfasis en la formación ciudadana que el grupo de estudiantes pueda ser abordado mediante una caracterización de sus condiciones y los docentes en sus narrativos son conscientes de la necesidad de su implementación:

"[...] hacer el perfil inicial con ellos es muy difícil. Primero, porque el aula tiene 25 estudiantes de 9 a 14 años. Cuando ellos llegan, llegan como [...] cuando uno a veces saca unos pollitos y todo el mundo corre y no sabe para dónde, no saben por qué están acá, no

saben a qué vinieron. Y cuando uno empieza a dialogar con ellos encuentra problemáticas de consumo, de maltrato, de abuso, de agresión física, de carencia familiar, de afecto, encuentra todo eso. ¿Entonces cómo los regula uno? Es difícil regularlos. O sea, los meses de enero, de febrero son muy difíciles [...] porque hasta ahora se están conociendo, porque uno empieza a conocerlos en las habilidades, las destrezas, los quehaceres [...] porque uno empieza a indagar si está en la casa, si está en la calle, si saliendo de la casa: ¿qué hace? [...] Lo primero es la parte convivencial. Si yo logro manejar la parte convivencial [...] y la parte de manejo de emociones y de estímulos, porque hay unos que no, [a] ellos no les importa y ¡pum! explotan, [...] cuando llegan [...] no respetan, todos vienen y hasta le contestan a uno mal [...] Entonces hay que enseñarlos también a manejar eso [...] esos dos primeros meses es donde ellos deben encontrar y encuentran en mí cariño: "Venga lo apapacho", "No llore", "¿Por qué pelea?", "Venga negociamos", "Pórtate bien hoy", "Dime por qué estás así", porque son niños que vienen de maltrato, de grito, de que les quitan todo, entonces es un choque. Uno no los puede tratar de la misma forma, entonces todo es cariño y le toca a uno así hasta que ya están regulados [...] [en] la relación con los demás, el aceptarse, el admirar lo que hacen, en eso es en lo que más se trabaja con estos muchachos, porque toda la vida les han rechazado, toda la vida les han dicho, y ellos mismos dicen: "Toda la vida me han dicho yo no sirvo para nada, yo no sirvo para eso, yo no sirvo para lo otro". Después es más fácil porque ya tienen hábitos, tienen normas, acatan la imagen de autoridad [...] En este momento ya encuentro que me piden disculpas, que, bueno, de pronto yo hago una chanza de pronto un poquitico al nivel de ellos pero ya lo comprenden, ríen [...] La manera de llegar a ellos es el afecto, y otra cosa, que yo nunca la encontré en los niños de un aula regular, es que ellos son muy agradecidos." (Docente Aceleración del Aprendizaje).

La "regulación", que asegura el manejo del aula se fundamenta en el componente sociemocional, factor que se torna en una recomposición efectiva de la trayectoria familiar, permite emprender la recomposición de la trayectoria escolar y da lugar a hibridaciones que materializan la restitución del derecho a la educación en los estudiantes, así se garantizan mínimos de convivencia entre los estudiantes y entre el grupo y la profesora, las narrativas docentes lo muestran:

"[Hago énfasis] en el respeto, en la tolerancia, en el diálogo. ¿Por qué? Porque de una u otra manera los niños no son escuchados, no son respetados, ellos llegan muy bruscos, llegan súper groseros, entonces se les da más empeño y más fuerza en esos aspectos: en el respeto, en la tolerancia, en el querer a sí mismo. Pienso que eso es lo que yo más manejo en ellos, el amor." (Docente Procesos Básicos).

"[Hago énfasis] en él mismo, en su propio yo y de pronto también en el otro, para empezar a pensar en el otro primero tenemos que tener autoestima. Hablamos tanto de la autoestima, pero no conocemos en verdad qué tanto nos queremos, y muchos de estos chicos tienen estos problemas por falta de amor a sí mismos. No se quieren, la vida les enseñó a tener un contexto de vida fuerte, sin sentimientos, siempre duros, sin corazón, no importa el resto del mundo." (Docente Aceleración del Aprendizaje).

En otras narrativas los docentes que han trabajado previamente en aula regular perciben que su quehacer en el aula de estudiantes en extraedad tiene un mayor impacto:

"[...] Para mí era más perfecto escuchar un trauma de un chico, que de alguna manera lo estoy escuchando y quiero que cambie su vida, a tener que escuchar sólo cosas maravillosas cuando eso no es verdad. Las cosas maravillosas no existen en estos jóvenes. Entonces como que, no sé, para mí es mucho más perfecto esto que el aula regular porque yo no soy maestra de llegar a dictar una clase apoteósica y maravillosa sobre perspectiva, cuando en realidad estos pobres chicos sufrieron la noche anterior una violación, o fueron robados, o sus papás los golpean [...] Tengo casos de violaciones, tengo casos de cutting³⁹ hace poco, de consumo de sustancias, chicos de robo que roban en el norte y los de Fundación, que son los de evasión de hogar, [...] desplazados que ocultan sus historias, de prostitución, y eso es muy normal [aquí]." (Docente Aceleración del Aprendizaje).

Las barreras de acceso a refrigerios escolares o a espacios como las salas de sistemas y la gestión de los docentes para superarlas en una negociación constante con los directivos docentes del establecimiento educativo son parte de las narrativas que dan cuenta de la hibridación de trayectorias:

"aquí hay niños que llegan sin desayuno, sin almuerzo, muchas veces se acuestan sin comida en sus casas" (Docente Aceleración del Aprendizaje),

Hay además un seguimiento a los protocolos del establecimiento educativo para asegurar la permanencia de los estudiantes, que los docentes complementan con otras acciones como las visitas domiciliarias:

"[...] no lo debería hacer, pero yo hago visita domiciliaria. La visita domiciliaria la hago por gusto y por necesidad que yo misma veo en los niños y en las familias [...] Y he tenido que ir hasta donde viven y he tenido que meterme en unos huecos, y he tenido que ir a unas habitaciones donde jamás había entrado, de verdad que no, sólo que Dios me ha protegido. Pero donde uno llega y encuentra una familia de diez, doce personas en un solo cuarto, y donde [están] en el piso y donde uno ve pasar las ratas es de verdad como triste, y es donde uno empieza a hablar con esa mamá, a rescatarla y a decirle "Bueno, permítanos aunque sea que él vaya, en la tarde va a estar con nosotros, tiene su alimento acá, tiene su refrigerio, tiene su buen trato, tiene su manera de jugar, de estar [acá] y no ahí metidos"(Docente Procesos Básicos).

"Hay un caso que yo creo que nunca voy a olvidar y lo llevo en mi mente y en mi corazón. Cuando yo llegué al colegio La Estrella, [había] una niña de 17 años [que] venía del proceso de primeras letras [...] La niña no se le vía progreso, no se le veía nada, y en esa época mi compañera, que se retiró [...], me dijo: "Ahí le dejo ese chicharrón". Y la verdad yo le tenía mucho miedo a la niña porque era una niña grandísima, imagínese 17 años, y [...] como que es difícil porque esa niña siempre permanecía en la esquina de la parte trasera del salón con las manos cruzadas. Se dejaba salir los moquitos, y pues el miedo es verraco porque uno no sabe y decían que tenía era un trauma psicológico, que era una niña de educación especial, y la verdad para trabajar con un niño de educación especial uno debe estar capacitado y especializado en eso [...] con el tiempo empecé como a hablar con ella, a acercármele, tiene uno la facultad de meterse como en la vida de los niños, y de un momento a otro la niña se desapareció, se perdió. No regresó al colegio para el mes de abril. En mayo salimos a

vacaciones y en la segunda semana de junio ya estábamos en clases, entonces empecé a investigar y la niña de un momento a otro me llegó y volvió a tomar la misma posición del fondo, con sus manitos cruzadas, con los moquitos, y esta vez lloraba. Entonces me acerqué y le pregunté que qué le pasaba, que qué sucedía. Ella no me quiso decir absolutamente nada, entonces como a los 20 minutos llegó el tío y dijo que necesitaba obligatoriamente ver a la niña porque necesitaba mandar unos zapatos para la familia. Y pues eso de ser uno como mamá y al mismo tiempo docente, ya uno sabe más o menos cómo son las situaciones y al ver eso yo lo que hice fue llamar a policía de menores. Llegó policía de menores a eso como de las 5:30 de la tarde, ella se puso súper nerviosa y dentro del diálogo que tuvimos [...] [comprobamos que] el tío de ella la encerraba cuando salía de la casa para el colegio, la encerraba en una pieza y la lastimaba y la violaba. Era abuso sexual, entonces tomamos las medidas que eran necesarias. La niña fue por Fiscalía, Medicina Legal y en todo el proceso estuve yo. Le colocamos la denuncia al señor, pero entonces hay algo muy curioso: que ella era una niña demasiado humilde. Ella vivía en Bella Vista, en la parte más alta [...] y la casa de ella era en madera y cocinaban era con leña. Y cuando fuimos a comentarle a la madre lo que estaba sucediendo, a la madre como que no le importaba, era como algo normal. Y luego, al hacer la investigación de todo, las otras hermanas –porque eran cinco hermanas– decían que el mismo tipo había abusado de ellas hasta cierta edad, cuando ellas ya se pudieron defender y se lo quitaban de encima. Entonces hubo un cambio impresionante en ella. En menos de tres meses la niña aprendió a leer y a escribir. Ya uno miraba el cambio [...], ya se miraba en el espejo, ya se maquillaba, ya se peinaba, ya reía, participaba de la clase [...] Y ese año salió y a lo último me di cuenta de que tenía una letra divina y la niña [...] soltó, [...] se ayudó [...] Desafortunadamente tuve que entregarla a la profesora que me seguía y en ese año se descuidó, o sea, [...] no se pudo seguir el proceso y la niña fue interceptada nuevamente por el tipo, la llevó a una residencia, la violó y la embarazó. Pero de todas maneras ella entró a hacer un curso en eso de madres comunitarias y aprendió a tejer y se empezó a desenvolver con eso." (Docente Procesos Básicos).

La organización de la oferta educativa basada en estrategias educativas flexibles en los territorios más complejos como la localidad de Ciudad Bolívar requiere ampliar el alcance de los efectos que se quieren lograr más allá de la escolarización y el recurso socioemocional. La

educación inclusiva debe tejer un soporte social y comunitario basado en el reconocimiento de trayectorias escolares y familiares que involucre más actores, grupos de interés y organizaciones del gobierno distrital y de la sociedad civil que los docentes.

Muchos estudiantes manifiestan la experimentación o el uso de Sustancias Psicoactivas y como el perico⁶, el pegante bóxer, el 'chamber'⁷ y la marihuana, los cuales según narrativas de los mismos estudiantes se pueden llegar a consumir en plena clase. Las trayectorias familiares se consolidan, así como un componente clave que el exclusivo enfoque de la psicología no alcanza a frente a temáticas del ámbito barrial y comunitario que inciden en las trayectorias escolares al (des)estructurar trayectorias familiares.

En medio de estos problemas sentidos se perciben potencialidades a partir de las cuales se puede facilitar una intervención multidimensional en su proceso educativo, al destacar el papel de las trayectorias familiares en su participación en el aula "lo que van pensando lo van diciendo", "preguntas que a veces me dejan, así como desconcertada" (Docente Aceleración del Aprendizaje).

Las estrategias de sobrevivencia y resiliencia que estos estudiantes han apropiado desde sus trayectorias familiares y otras experiencias extraescolares formado el carácter y genera dinámicas de confrontación frente a las prácticas pedagógicas y didácticas con mayor frecuencia que los estudiantes de aula regular: "Ellos todo lo cuestionan, todo lo preguntan, están acostumbrados a reclamar sus derechos. En aula regular no hubieran protestado, éstos sí" (docente Aceleración del Aprendizaje).

Categoría 15: Hibridaciones de trayectorias en el aula: dinámicas, saberes, experiencia extraescolar y reflexión docente

La rotación constante de estudiantes se refleja en la intermitencia de su asistencia a clases, según las narrativas docentes señalan: "[...] la población es muy flotante, entonces puedo tener ahorita 25, pero en un mes se pueden ir 3, se pueden ir 5, pueden llegar 2 [...]". La población no sólo fluctúa a lo largo del año sino todos los días, puesto que, precisamente por

⁶ El perico o la perica hace referencia a la cocaína rendida con otras sustancias

⁷ 'Chamber' o 'chamberlain' se denomina a una bebida preparada caseramente a base de hervir alcohol antiséptico y a la que se añade frutiño o gaseosa para mejorar su sabor.

sus condiciones de vida, muy rara vez asisten todos los estudiantes vinculados (Docente Procesos Básicos).

La infraestructura de los salones en términos generales es adecuada en sus condiciones de luz suficiente y espacio adecuado para los estudiantes en los establecimientos educativos que tienen la oferta de atención en extraedad en la localidad.

Un ejemplo de la fuerte hibridación en las aulas del programa es la cercanía que guardan los estudiantes con los docentes entre sí, en ocasiones los estudiantes de trayectorias familiares con mayor ruptura como los que vienen de fundaciones, le llaman "mami" a las docentes, esto se podría aprovechar en cuanto la socioemocionalidad es un factor que dinamiza el resto de contenidos curriculares y permite el avance en los proyectos planteados en los módulos, así las narrativas de los estudiantes expresan : "¿Sí ve cómo es usted, profe? Ni a mi mamá le doy besos pero a usted sí" (Docente Aceleración del Aprendizaje).

Los docentes de procesos básicos y aceleración primaria se convierten también en mamás para los estudiantes:

"Mira que tengo un niño.... A este chico prácticamente la mamá no le puso la atención necesaria, el niño quedó en grado segundo de primaria, y tiene 14 años. Es un niño que no asistía al comienzo del programa de aceleración, venía una o dos veces por semana. El niño trabajaba vendiendo no sé qué, bueno, algunas cosas en la calle, y empecé como a retomararlo, a hablar con él, a decirle, a ser cansona con él, porque de una u otra manera me vuelvo cansona cuando los niños no asisten al programa, de estar llamando a la familia, que qué pasó, a animarlo y a brindarle como ese calor de hogar, que es lo que se hace en el programa de aceleración. Lo que yo te decía la vez pasada, no es tanto el conocimiento o llenarles el cuaderno de conocimiento sino es hacer que el niño diga "Carajo, éste es mi hogar y ésta es mi familia". Este chico empezó a venir y venir, empezó a darse cuenta de que sí tenía oportunidades y que no era el único niño que estaba dentro de las condiciones, porque imagínese un niño de 14 años en segundo de primaria, pues para ellos eso es como un poquito frustrante. Entonces lo que hice fue animarlo, hacerlo que se sintiera en familia, que tomara como el mandato, hice que el niño quisiera estar en el colegio, a tal punto que te digo que

eran las 11 de la mañana y el 'chino' estaba aquí ya en el colegio, eran las 6 de la tarde y el 'chino' no se quería ir [...] y los días que [...] no había clase, el niño sufría porque él quería era estar acá en su colegio [...] se hizo un trabajo tan espectacular que él en este momento asiste a sus clases normales y hace parte de los de sexto y es uno de los líderes de allá" (Docente Procesos Básicos).

Esta hibridación de trayectorias basada en el componente emocional se va reduciendo cuando los estudiantes transitan de primaria a secundaria e implica un distanciamiento entre estudiantes y docentes, en el cual se descentra la relevancia de la docente al transcurrir la cotidianidad de las aulas en grupo de estudiantes que siguen el horario de las materias, aunque algunos estudiantes siguen frecuentando a la docente que orientaba el grupo en los niveles previos, Según la narrativa de una docente:

"Yo soy muy afectiva, yo no sirvo para trabajar con reglas y normas. Las establezco, pero de una forma paulatina, como muy lenta, genero mis reglas y mis normas, y así como yo trabajo con ellos me ha funcionado durante 5 años. Sí establecer reglas y parámetros pero no agresivamente como yo de pronto sí los viví en mi infancia, que era "Apenas llegue el maestro párese, siéntese, no se salga de la fila" [...] lo mío es como más amoroso, pero no tan maternal [porque] no es una pedagogía del amor, ahora bien llamada, pero sí es una pedagogía como "Si usted hace esto, entienda lo que afecta a tal persona", como haciendo recaer al estudiante que está mal hecho y afecta al otro, porque siempre nos enseñamos al yo pero nunca nos damos cuenta del otro, que el otro también puede ser afectado." (Docente Aceleración del Aprendizaje).

Estas narrativas son muestra de cómo se hibridan la socialización primaria y la socialización secundaria en el programa de atención a estudiantes en extraedad. La asunción por parte de los docentes de un rol maternal- paternal o de consejeros, lo cual refuerza el tema de la feminización del magisterio el cual daría para un estudio aparte, el ámbito escolar se configura como instancia de socialización primaria que propende por recomponer las brechas instalados en los alumnos desde sus hogares y trayectorias familiares hasta que en la trayectoria escolar se alcanza la secundaria y la normatividad y la subjetivación a partir de roles instituidos propios de la socialización secundaria.

En lo que concierne al aspecto disciplinario en la dinámica del aula se dan hibridaciones entre lo afectivo y lo "autoritario". Aunque lo socioemocional como herramienta para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje se muestra efectivo para generar los efectos de restitución del derecho a la educación. En cuanto a las prácticas didácticas hay trabajo individual asignado, se hacen ejercicios en grupo, preguntas se recurre al humor por parte de los docentes de alguna manera relacionados con las temáticas tratadas:

"Hoy, al inicio de la jornada nos sentamos en dos hileras en la mitad del salón, cada una frente a la otra para poder compartir de a parejas el libro de actividades. La profesora arrancó con una reflexión sobre el respeto a la mujer, debido a que había recibido quejas que acusaban a un par de sus alumnos de molestar a unas niñas de otros cursos. Con esta reflexión ella esperaba que ellos se percataran de que sus acciones eran incorrectas, para no seguir reproduciendo actitudes y comportamientos misóginos y machistas. Continuamos enseguida con la lectura en voz alta de El Libro Apestoso, interrumpida constantemente por la maestra para interpelar a sus estudiantes a que mencionaran aquellas cosas apestosas con las cuales se han topado:

Profesora: "¿Qué hay en el planeta que sea apestoso?"

Alumnos: -"La baretta⁸, el cigarrillo, la cerveza" –empezó a enumerar uno burlonamente– - "La basura" - "El pescado" - "Los pies cuando se mojan y les da pecueca".

Luego llegó en la lectura el turno del animal más apestoso de todos cuando tiene que defenderse: el zorrillo. La profesora hizo referencia a Pepe Le Pew de los Looney Toons y se sorprendió al ver que ninguno de los estudiantes lo conocía:

Profesora: (sorprendida) "¿No han visto Pepe Le Pew?"

Alumno: "No, profe, yo me la paso manejando el camión".

Al ver las imágenes del texto, varios de ellos las relacionaron con experiencias que habían tenido. Por ejemplo, cuando apareció la de un roedor muy similar a un ratón, un estudiante contó que había tenido un hamster que andaba libremente por su casa pero que una vez fue atacado por unos ratones y lo mataron. Con las imágenes de los calcetines apestosos, un estudiante informó que el ácido bórico sirve para controlar ese mal olor, hecho que el resto

⁸ Cigarrillo de marihuana

de las personas quienes nos encontrábamos en el salón desconocíamos. Cuando aparecieron pañales sucios, se preguntó por quiénes tenían hermanos menores a quienes debían limpiarles el pañal y varios levantaron la mano.

En la historia también se hizo alusión a una bomba fétida, y cuando la profesora preguntó si la conocían, varios contestaron ya haberla usado alguna vez: "¡Uy, no, profe, ésa ya me la conozco!". Ahí la profesora hizo una pausa para contarles a sus estudiantes de una experiencia que ella misma había tenido siendo estudiante escolar. Para evitar tener un quiz de matemáticas, ella y unas amigas fueron a una tienda de bromas y compraron un tarro con un olor fétido. En la escuela, se lo aplicaron al saco de un compañero que estaba metido en su maleta, y cuando éste lo sacó para ponérselo todo el salón se inundó del horroroso olor, tan extremo que algunos acabaron vomitando. Sin inmutarse y con toda tranquilidad, su profesora mandó a cerrar la puerta y las ventanas y les solicitó que sacaran una hoja para hacer el quiz, y además los mantuvo encerrados las dos horas enteras. La profesora dijo que contaba esa historia para que vieran la importancia de ser responsables, de cuidar su apariencia, su imagen y su salud a fin de evitar que la sociedad los rechace. La siguiente actividad, entonces, fue escribir acerca del olor más incómodo para cada quién, cómo habían tenido la experiencia de ese olor y por qué les parecía el más molesto de todos, complementando esa parte escrita con un dibujo en el cual se mostrará de dónde emanaba dicho olor" (Diario de campo).

Por medio de estas narrativas se despliega la puesta de escena del saber extraescolar de los estudiantes, basados en el diálogo de lenguajes y entre saberes y contenidos académicos y saberes y experiencias extraescolares de los alumnos y de la maestra, participación de los estudiantes con base en sus intereses, relaciones pedagógicas a partir de la socioemocionalidad y el reconocimiento del otro más allá de su rol institucional la trama cultural de hibridación de trayectorias que se teje en las aulas de atención a estudiantes en extraedad.

El ejercicio en el aula no se limita a los contenidos de los módulos, sino que se establece una relación entre el conocimiento académico y los intereses de los estudiantes; integrando los aspectos relevantes de las conductas, relatos y maneras de hablar, de los estudiantes que basados en sus códigos y registros hibridando sus trayectorias escolares y familiares. La oralidad no es

completamente desdeñada sino que se incorpora en el aula, ejemplificando lo sugerido por Freire (2009):

"He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la Pedagogía de la esperanza: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los "educadores", de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía" (p. 38).

Las trayectorias familiares se expresan en formas de hablar "callejeras" y torna más significativa la práctica pedagógica y didáctica con sus estudiantes, tender puentes con la dinámica del aula, y dejar jugar la sintaxis y la semántica de las personas de contextos urbano - populares como necesidad "de entender cómo hacen ellos su lectura del mundo", puede llevar a "percibir sus "mañas" indispensables para una cultura de resistencia que se va constituyendo y sin la cual no pueden defenderse de la violencia a que están sometidos" (Freire, 2009, p. 102).

Muchas veces los estudiantes preguntan para qué sirve el ejercicio que se les asigna o cuál es la idea de emprender cierta actividad y los docentes deben recurrir a la lúdica para estimular la atención:

"[...] en el aula de aceleración lo que se hace es como [indagar por] la opinión de ellos, el preguntar, el investigar, el dejar que ellos mismos contesten sus propias preguntas y que tengan sus propias respuestas a las preguntas y a las inquietudes que tengan. Yo pienso que eso hace que el chico también genere como la responsabilidad, la parte como de creerse importante dentro del aula. Hay una libertad, yo pienso que es que la opinión de ellos cuenta y vale, así se equivoquen." (Docente Procesos Básicos).

En cuanto al pensamiento matemático de los estudiantes su motivación se estimula en torno al asunto del dinero de esto da cuanta la narrativa de los docentes:

“[...] en cuestión de composición, de escritura, de caligrafía son muy regulares. Son muy buenos y muy pilosos para las matemáticas porque las mismas vivencias de esos niños han hecho que ellos se formen para eso, porque han sido vendedores de la calle, porque le han colaborado a la mamá, porque se han comprometido a ayudar un poquito en la supervivencia de la parte económica del hogar, entonces eso sí lo manejan.” (Docente de Aceleración del Aprendizaje).

“[...] en matemáticas: suma, resta con cantidades grandes, resolución de problemas que vienen a crearse de la vivencia, de lo que ellos compran, de lo que ellos venden, de lo que les gusta.” (Docente Aceleración del Aprendizaje).

Para efectos de la hibridación de trayectorias en el aula los docentes se guían para sus didácticas valores como mirar, observar, oír, hablar, e incluso 'admirar', esto es, valorar, bien o mal, pero sin lastimar, el trabajo de los demás y realizar recomendaciones para ayudarles a mejorar, las alusiones a la cotidianidad de la trayectoria familiar como las ventas ambulantes para socializar los productos de los retos del aula en un ambiente de aprendizaje que integra varias áreas curriculares que a veces testimonian las formas de uso del tiempo de ocio en los hogares, las narrativas docentes refieren esto en el uso de material reciclable en una de las clases:

“Como uno de los elementos era la lata de cerveza, varios empezaron a comentar cosas por el estilo de: "El 31 me lleno de cerveza", "El ron es más rico", "A mí me gusta el aguardiente"; sin embargo, la profesora ya ha naturalizado este tipo de conversaciones (en el sentido de que no las impide, ni las sanciona, ni se escandaliza con ellas, sino deja que tengan lugar y establece algún diálogo con ellas) e incluso bromea con ellos al respecto. Una vez finalizado el dibujo del robot, la profesora anotó en el tablero las palabras "robot", "cartón", "familia", "cerveza" y "lata" y les preguntó qué frases se les ocurrían con esas palabras. Además de bromear con la palabra cerveza, con "cartón" sugirieron frases como:

Estudiante: "Hoy me encontré mucho cartón en la olla"

Profesora: "¿Y es que usted conoce por allá?"

Estudiante: "Sí, antes vivíamos por allá con mi familia."

Profesora: "Eso ya lo vaciaron. ¿A dónde se fueron los indigentes?"

Varios estudiantes: "Al San Bernardo o al Cinco Huecos" (Diarios de campo).

También se apela por parte de los docentes a la creación de historias para estimular las habilidades de lectoescritura, mediante el trabajo en grupos que refleja el consumo cultural de los estudiantes, en los que se destacan los dibujos animados japoneses o manga como Dragon Ball; al respecto las narrativas docentes refieren: "Es un poco difícil ponerlos a trabajar en grupo porque tienen la charlita y eso, pero la idea es que tengan una mirada crítica sobre la historiografía" (Docente Aceleración del Aprendizaje). Esta colectivización de las didácticas genera mayor pertenencia en los estudiantes del aula de aceleración frente al aula regular debido a los ritmos de trabajo más relajados que les otorgan mayor tranquilidad. Las narrativas de los docentes señalan: "Yo a ellos no les puedo hacer clase de tablero, a veces me baso en guías y a veces hacemos juegos". (Docente Aceleración del Aprendizaje). Hay también negociaciones de los estudiantes frente a las actividades de evaluación que conducen a la promoción muchos de ellos emplean las siguientes narrativas en los exámenes: "Profe, le tengo 50 mil razones y un chino pa' que me pase", "Profe, tengo un bonice de los que le gustan" (Diario de campo).

Se podrían leer estas narrativas como parte del ejercicio de resistencia de los estudiantes y que a su vez hacen parte de la hibridación de trayectorias por medio del desacato de la figura de autoridad, esta resistencia puede explicarse en que las pautas "autoritarias" de control del aula se contradicen con el énfasis socioemocional que prevalece en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes, deviniendo en mecanismos de resistencias muy intensos, como la burla desafiante y constante, el sabotaje sistemático al ejercicio de enseñanza de la docente, expresiones retadoras de desidia, falta de atención a la clase, conflictos con los docentes en los cuales los estudiantes no tienen problema alguno en decir las cosas como las piensan, e indiferencia ante las sanciones, son testimonio de trayectorias familiares que determinan estas acciones y que deben profundizarse para aumentar la comprensión de su papel en la restitución del derecho a la educación.

La integralidad de las áreas por medio de la interdisciplinariedad de los ambientes de aprendizaje como recurso didáctico en las aulas, permite escuchar las posturas de los estudiantes que desde los ámbitos más próximos como el familiar y el escolar nadie escucha ni valora lo que

tienen para decir frente a sus experiencias cotidianas en las que muchas veces el ámbito escolar no es plenamente valorado como dinamizador de sus proyectos de vida.

La improvisación es un elemento de hibridación de trayectorias escolares y familiares que favorece la motivación ante el desarrollo de contenidos que pueden resultar monótonos no solo para los estudiantes sino para los mismos docentes:

"Soy una buena improvisadora de clases. Sí, yo nunca preparo [clases], o sea, tengo mi diario personal {lo muestra} de mis clases pero trato de que sean improvisadas. Incluso éstas son las temáticas que yo veo en primer corte {señalando el diario}, pero las clases son muy improvisadas en sí [...] yo trato de sacar los temas y al mismo tiempo como que hago una reflexión diaria, que lo tengo en la parte de atrás [...] trato de, por ejemplo, sacar conclusiones del día, entonces trato de que ellos escriban mucho porque esas reflexiones que ellos escriben me sirven a mí mucho para conocer de sus historias. Como hoy estamos viendo, muchos de sus dibujos y muchas de sus historias son su propio vivir, así sea una película. Son sus propias críticas al mundo, como hoy una niña que escribió "Me gustaban las imágenes del sexo y violencia que vi en la película". Entonces eso me lleva a algo más interno de ella, igual con los dibujos, muchas de estas cosas me llevan a ver que sus historias de vida es fuerte y es pesada, y yo a partir de eso trabajo; de esos dolores y esos miedos ellos sacan algo en el arte. [...] [Por ejemplo] el año pasado hice un ejercicio con objetos que ellos querían mucho y generó una catarsis en muchos, entonces {simulación de llanto} "Es que este muñeco...". O sea, pienso que yo no tengo una metodología específica. Puedo leer miles de libros sobre pedagogía en el arte y pienso que muchas de las pedagogías que he trabajado ni siquiera son basadas en nadie, sino han sido [ejercidas] muy instintivamente." (Docente Aceleración del Aprendizaje).

En el contexto de las diferencias etarias y culturales en el aula surgidas de la multiplicidad de trayectorias familiares y escolares que allí convergen, sumado a la práctica pedagógica que pone en escena intereses, saberes y experiencias de los actores educativos implicados, se dan lugar a hibridaciones como esta:

"Entonces yo lo traigo, coloco el niño de 9 años con el niño de 16, y el niño [...] le está enseñando al otro cómo aprender a leer y escribir, y el otro le enseñaba el mundo, y entonces a través de lo que el otro le daba ellos trataban de llegar a compaginar. Entonces me decían,

“Mira, por ejemplo es que en la calle jugamos a las latas”, y el otro niño era como asombrado porque llevaba mucho tiempo fuera de su casa y hasta ahora estaba viendo ese mundo que no había visto. [...] ese niño que aprendió y se sentó con el otro y el otro le mostró el mundo y se sentaron a escribir, [...] en vez de escribir "Mi papá me ama", empiezan a escribir sobre lo que hay en la calle [...] y empiezan a formar frases más completas y empiezan a aparecer escritos más completos, y fíjese que, si el niño de 9 lo hubiera hecho solo y el de 16 solo, no lo hubieran alcanzado." (Ex-docente programa atención a estudiantes en extraedad).

Los vacíos conceptuales entre las pedagogías visibles e invisibles descritas por Bernstein (1994) y la filosofía de la experiencia como fuerza motriz del acto educativo en Dewey (2015), sólo encuentran su compensación en pedagogías radicales planteadas por Freire y Giroux; a través de la práctica y reflexión sobre su quehacer. Las pedagogías visibles son las que primero inciden en la enseñanza/aprendizaje de los estudiantes, en cuanto establecen las reglas y criterios de jerarquía, comportamientos, roles, temporalidades y usos de los espacios escolares en relación con el currículo, además de normalizar las reglas de secuencia para los casos de extraedad y de esta forma hibridar las trayectorias escolares y familiares en esta oferta educativa.

A estas pedagogías visibles se les insertan las invisibles, las cuales hacen énfasis en los estudiantes y el aprendizaje más que en los docentes y la enseñanza, con lo cual y para consolidar pautas efectivas para el manejo de los estudiantes, buscan hacer implícitas las normas que establecen las pedagogías visibles mediante la prevalencia de lo socioafectivo, logrando que los docentes tomen la experiencia extraescolar de los estudiantes y la proyecten hacia el crecimiento educativo mediante retomar la trayectoria escolar y restituyendo el derecho a la educación fomentando su empoderamiento, como práctica de saber que trabaja desde la pluralidad de las trayectorias escolares y familiares de los estudiantes al hibridar en las aulas el saber académico, sino la experiencia vital de las docentes, como expone esta narrativa:

"Yo tengo un espacio una vez a la semana que se llama "Asamblea", donde nos reunimos en círculo, que le permite expresarse y verse el uno al otro y cada uno dice las cosas que lo molestan o por qué se disgustó con el compañero, por qué fue agresivo o por qué él es así. Y obviamente que cuando yo veo que hay cosas que no pueden contar, que son de su reserva, les digo "Hasta ahí" y vamos a tratar de comentar lo que nosotros podemos solucionar.

Entonces en esas asambleas ellos mismos toman las decisiones, ellos mismos escogen a su secretario, ellos mismos forman quién da la palabra. Se llegan a las conclusiones de acuerdos también." (Docente Aceleración del Aprendizaje).

Otros docentes recurren a espacios similares como el "Compartir", en el cual cada estudiante, en la medida de sus posibilidades, lleva algo de tomar o de comer y todo esto se reúne en el escritorio del docente para luego ser repartido entre todos, éste es un espacio muy apreciado por los estudiantes, pues con el pretexto de un alimento socializar e incluso el docente aprovecha para hacer un reporte del progreso académico de cada estudiante.

La continuidad de las trayectorias familiares y escolares y como inciden entre lo que se aprende en el aula y en otros ámbitos de la vida cotidiana de los estudiantes se reflejan en las prácticas pedagógicas de los docentes:

"Yo saqué un proyecto de lenguaje y matemáticas a través del arte, entonces en eso veía la expresión, los sentimientos y también la admiración del trabajo del uno por el otro, sin desconocer que empezaba a hacer composición en la parte de español [...] empezaba a formar frases, palabras." (Docente Aceleración del Aprendizaje).

"En este momento lo que veo en ellos son los rostros. Entonces todos los días hay un niño que llega enojado. Entonces yo le digo "¿Pero por qué estás enojado?", pero no contesta y a veces llora pero no expresa qué es lo que siente, entonces yo estoy haciendo una galería de rostros: son las expresiones que ellos traen de tristeza, de alegría, de poder preguntar "¿Por qué llegaste hoy así?". A través de esa galería está cómo utilizo yo los colores, qué colores utilizo, cómo hago que de unos colores primarios salgan unos secundarios, también paso a la parte de costos: si a mí me cuesta esta pintura o esta ténpera tanto, a cuánto me lo podrían pagar cuando ya esté terminado el trabajo. Y fuera de eso, ven la parte de conservación del medio ambiente, entonces si yo sé que voy a trabajar, cómo me debo autocuidar para que la pintura y el olor no me haga daño, cómo debo reciclar los materiales para que esos mismos sirvan para otro compañero, para mezclar la ténpera o para hacer esto [...] En la parte de valores es [...] un valor por mes; cómo yo reconozco el trabajo de mi compañero, cómo yo conozco también lo que mi mamá me ha dado y cómo yo lo aprecio y lo valoro [...] [En] la

parte de Ciencias está todo lo que es la conservación del medio ambiente. En la parte de Sociales, que yo trabajo con ellos, le digo "Bueno, si tú eres de ese departamento, qué hay en ese departamento, plasmémoslo en este cuadro, miremos cuáles son los productos que de pronto consumen en tu casa, entonces miremos de dónde vienen y empezamos a dibujarlo". (Docente Aceleración del Aprendizaje).

Los productos de este proyecto interdisciplinar en los ambientes de aprendizaje en las aulas del programa, requieren que se retome por parte de la SED de una socialización más allá de los establecimientos educativos, aunque ha habido esfuerzos como los diálogos pedagógicos con la Universidad Pedagógica Nacional, se requiere aumentar la frecuencia de tales espacios:

"Hubo una experiencia muy significativa para mí y [...] fue haber hecho un proyecto con ellos, haber podido llevar niños de mi aula a una feria empresarial, donde fuimos invitados a otros colegios y donde ellos pudieron demostrarle a los demás cómo a través del arte puedo aprender a leer, a escribir, a sumar, a restar. ¿Qué hicieron? Hicieron unos cuadros con todas las arenas de colores, cuadros que tuve la oportunidad de llevar esa experiencia a un simposio y a una conferencia que hizo la SED [...] Los cuadros fueron vendidos en su totalidad, en un precio de 40, 50, 60 mil pesos, porque no había ninguno económico porque era el trabajo de ellos, era hecho por sus manitas y en vivo lo hicimos frente a otra gente por fuera del colegio. También lo hicimos en el colegio y se fueron para Cali, a donde se los llevó una señora que [...] vino y era del programa Volver a la Escuela [...] Cuando nos vieron exponer [los cuadros] a ella le encantaron [...] y llevó la experiencia para Cali." (Docente Aceleración del Aprendizaje).

La hibridación de trayectorias familiares y escolares dejan puntos de control entre lo que se enseña y aprende en el aula con lo que los saberes y experiencias de otros contextos como el familiar con sus propias trayectorias y aumenta el alcance y da mayor sentido a la experiencia de restitución del derecho a la educación que guía la implementación de esta experiencia en tal sentido las narrativas docentes describen:

"Hubo una experiencia muy bonita que fue poderlos yo reunir en un centro comercial, hace muchos años, a unos que la verdad eran de la L51, que estaban en malas condiciones, y

llevarlos un día a un restaurante invitados por mí a comerse un helado a Crepes y escuchar uno de ellos que diga "Bueno, finjamos que somos gente" {risas}, fue como que me dejó así {cara de sorprendida} en la puerta, "Bueno, profe, finjamos que somos gente", entonces bueno, como que una cosa es estar sintiéndose bien y la otra también está como rechazando. Entonces yo le decía "¿Pero por qué?", "Profe, es que jamás habíamos venido acá, entonces no sabemos cómo comportarnos", y de hecho no lo sabían, porque en el recorrido del centro comercial pedimos un granizado, pues uno de ellos ¡pum!, de una se lo fue tomando y pues obvio que por el frío me dijo "¡Ay, no, se me durmió la cabeza, se me entumió todo!" {risas}, de todo le dio, pero pues era una experiencia. Ahora me lo encontré y me decía "Profe, una experiencia bonita, yo no sabía y aprendí en ese momento a comer [granizado]". (Docente Aceleración del Aprendizaje).

El reconocimiento de las trayectorias familiares y escolares de los estudiantes permiten hacer evidentes las situaciones del sentido común del mundo de vida cotidiano (Schütz & Luckmann, 1973) que son desconocidas por manejar códigos y comportamientos de entornos de violencia y de compra-venta-consumo de sustancias psicoactivas que surcan las pautas culturales urbano - populares. En sus trayectorias los estudiantes han aprendido y desarrollado capacidades para lidiar con una cotidianidad marcada por la desigualdad y exclusión social, mediante un saber práctico, según señalan las narrativas docentes:

"A los niños les gusta más lo práctico que lo escrito, que copiar, que pegar, que hacer eso. Les implementé el año pasado cocina creativa, era los viernes y cocinábamos [...] hicimos unas arepas, entonces mojé la masa y cada uno hizo su arepa, subimos los pasos, cuánto era lo que se necesitaba en cada arepa, cuánto era lo que se iba a gastar y [a] cuánto se podía vender, pero al final pues nos las comemos. Involucramos también las fresas, entonces [vimos] cómo llegaban los cultivos de otra parte y cómo los alimentos se debían conservar" (Docente Aceleración del Aprendizaje).

Hay diferencias perceptibles que los docentes relievan entre sus estudiantes y los de aula regular y sobre todo en la forma de no solo apropiarse de los conocimientos sino contrastar el mismo desde una perspectiva crítica:

"la clase sale de ellos, sale de lo que a ellos les gusta, de lo que hacen, de que ellos mismos sean creadores de su experiencia, sale de que yo tengo un proceso de que empiezo con lo que ellos saben, luego yo acorto, luego en grupo trabajamos, luego a manera individual trabajan, luego hacemos una plenaria donde yo explico, ellos opinan y luego hacemos una consignación, que es lo que me lleva a leer y escribir, a componer. Y luego hay una parte que, como todo, los niños de aula regular de pronto pueden permanecer en silencio toda una tarde, los míos no, se cansan muy pronto. ¿Por qué? Porque han estado en la calle, porque ellos no son de una ritualidad de hacer una cosa, no, ellos van de aquí para allá, entonces tengo que hacerles unas pausas activas, luego cambiar la mecánica, luego ya escribimos y cambiamos a otra cosa" (Docente Aceleración del Aprendizaje).

A pesar de las dificultades en la cotidianidad de los estudiantes del programa y como estas moldean su trayectoria escolar y familiar, hay casos de estudiantes que logran adherirse al propósito de recomposición de las mismas y de restitución de su derecho a la educación, no solo académica sino para toda la vida, así lo señalan las narrativas docentes:

"En este momento soy orgullosa y tengo que decir que tengo una enfermera. Salió graduada hace dos años, es enfermera, yo fui la que le enseñé a leer y a escribir. Ella pasó por los dos procesos: el proceso Primeras Letras [...] [y] el proceso de Aceleración. Esa niña es enfermera y entró a estudiar en el SENA, se graduó en el SENA, y [...] es una enfermera muy capacitada. En algún momento me la encontré por el camino y me decía que era gracias a mí que ella había podido salir adelante y sostener una niña, porque ella ya es mamá. Hay un niño que fue un caso especial que recibimos hace como unos siete u ocho años. Él hizo carrera de soldado profesional y también salió graduado. Era un niño de 17 años que no sabía ni leer ni escribir y fui yo la que le enseñó a leer y a escribir, aunque es muy duro en un adulto enseñar a leer y a escribir, pero orgullosamente puedo decir que es un soldado profesional" (Docente Procesos Básicos).

El empeño de los docentes por hacer de la relación pedagógica con los alumnos una cuestión significativa tanto para ellos como para la sociedad, es un hecho "que genera un estudiante sensible, sensible a la sociedad, sensible a sus derechos como persona, sensible como que tiene

voz, que tiene palabra y que tiene historia, [...] una persona que se sienta digna de sí misma, digna del otro y sienta compasión" (Docente Aceleración del Aprendizaje).

"Yo llevo 17 años como maestra y solamente cuando descubrí el programa descubrí la realidad de lo que significa ser maestro, y es encontrarse con el sujeto, con la realidad de este sujeto, con su vida propia, con sus dolores, con sus cicatrices, con sus grietas, con sus huellas. Entonces [...] yo no puedo partir de una teoría si primero no sé qué es lo que quiere él de la vida. Por eso en la clase [de hoy] les dije: "Muchas veces nos forzaron a entrar a un colegio 12 o 13 años sin quererlo, lo odiamos", en el caso mío odié la educación porque fue una educación forzada [...] Si miramos el presente, la educación tiene que cambiar ese contexto porque ya los jóvenes cambian, entonces es como reinventar ese proceso de una manera diferente. [...] Entonces es como eso, como reinventar ese proceso y más en el arte, donde lo más significativo de alguna manera es generar sensibilidad más que generar una teoría o un concepto, porque como le decía alguna vez a un amigo: "Yo conceptos me los puedo saber de memoria, durante toda mi vida aprendí qué es homeostasis pero nunca lo entendí, hasta que me di cuenta para qué funciona en mi propio cuerpo la homeostasis en biología, pero de resto no me acuerdo [de] nada más del colegio" {risas}" (Docente Aceleración del Aprendizaje).

El rescate de las experiencias extraescolares y su inserción en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes reconoce, recompone e involucra a éstas como fuente de innovación de los docentes en el propósito de restituir el derecho a la educación. Es mediante el ejercicio docente que el diálogo con la experiencia desescolarizada que portan muchas de las trayectorias familiares se constituye en fuerza activa y participativa que reorienta los modos de enseñar y aprender y se encamina hacia aumentar el alcance y la pertinencia de las estrategias educativas flexibles.

Conclusiones

El programa de atención a estudiantes en extraedad como estrategia educativa flexible encarna tensiones constitutivas del sistema escolar contemporáneo, esta flexibilidad, al recomponer trayectorias familiares y escolares de estudiantes que provienen de situaciones de desescolarización y asegurar su regreso al aula regular, corre el riesgo de reproducir barreras de acceso y de actitud surgidas en la comunidad educativa del aula regular.

Esta restitución del derecho a la educación tiene en la recomposición de las trayectorias escolares y familiares procesos de conflicto permanente entre la misionalidad educativa institucional y los procesos de configuración y autoconfiguración cultural de los estudiantes, además de los propósitos por democratizar las dinámicas del aula que entran en choque con las formas disciplinarias, expectativas gubernamentales restringidas por la eficiencia que batallan con la autonomía del ejercicio docente, el conocimiento académico que se mantiene en las trayectorias escolares que riñe con la experiencia extraescolar de donde se destacan las trayectorias familiares.

Debido a la tensión entre el despliegue discursivo de los lineamientos de los modelos educativos flexibles y la reedición que los docentes hacen de los mismos en sus prácticas pedagógicas y didácticas en la hibridación de trayectorias en las aulas permiten entender las diferentes manifestaciones de institucionalizar la modernidad en contextos sociales de alta exposición y vulnerabilidad social como la localidad de Ciudad Bolívar.

En tanto línea de fuerza central de la modernidad, la escuela representa un espacio temporalmente organizado hasta la minucia como ejercicio de poder que establece un gobierno de conducción de conductas (Foucault, 2006). Esta rigurosa organización temporal del espacio logra abarcar desde un enfoque sistémico micro a lo macro en cuanto se desplaza en una temporalidad progresiva al saber en la escuela, que entra en la lógica de las instituciones de encierro:

"La disposición en "serie" de las actividades sucesivas permite toda una fiscalización de la duración por el poder: posibilidad de un control detallado y de una intervención puntual (de diferenciación, de corrección, de depuración, de eliminación) en cada momento del tiempo; posibilidad de caracterizar, y por lo tanto de utilizar a los individuos según el nivel que tienen en las series que recorren; posibilidad de acumular el tiempo y la actividad, de volver a

encontrarlos, totalizados, y utilizables en un resultado último, que es la capacidad final de un individuo. Se recoge la dispersión temporal para hacer de ella un provecho y se conserva el dominio de una duración que escapa. El poder se articula directamente sobre el tiempo; asegura su control y garantiza su uso" (Foucault, 2005, p. 164).

A lo largo de la historia la institución escolar ha articulado el poder sobre el tiempo al punto que las coacciones en que se fundamentan se transforman en autoacciones automáticas (Elias, 2009). Sin embargo la escuela ha perdido su valía social construida a lo largo de la historia, optando por la hiperracionalidad gerencial que en pos de la eficiencia de su gestión, ha diversificado las formas de gobierno que se ejercen en ella como forma de responder al pánico moral por los modos como niños, niñas, adolescentes y jóvenes se están formando y autoformando entre sí en diferentes escenarios ya sean cara a cara o incluso en el ciberespacio.

El pánico moral se intensifica cuando se organiza la oferta educativa a estudiantes pertenecientes a los sectores urbano populares del Distrito Capital, pues configuran trayectorias familiares marcadas por las dinámicas barriales y sus estrategias de sobrevivencia en contextos de pobreza, exposición social y pocas oportunidades. La extraedad educativa marca una zona de ambigüedad para su lectura en clave de preceptos civilizatorios, los escenarios y en especial las trayectorias de la familia y la precariedad de soporte por parte de la comunidad son asumidos como deficientes para la convivencia y formación de los estudiantes, razón por la cual la escuela hibrida estas trayectorias con la temporalidad de sus dinámicas y proclama en todos sus lineamientos que es la única instancia válida de socialización primaria y secundaria de los estudiantes, adentrándose en una "biopolítica [que] ha construido una asociación entre la condición de pobreza y una disposición a la violencia" (Reguillo, 2000, p. 78).

En el contexto de la cultura neoliberal la escuela regresa "a la totalización del gobierno pedagógico cristiano institucional: la escuela ya no solo debe enseñar a pensar disciplinada y metódicamente, sino que debe volver a enseñar de manera directa y explícita a vivir: a autorregular sus formas de sentir, imaginar y desear" (Sáenz, 2013, p. 289). En tanto las autoacciones automáticas del gobierno espacio-temporal de la escuela ya no operan con el mismo éxito sobre los sujetos, la reemergencia contemporánea de las prácticas de sí en las instituciones escolares (Sáenz, 2013), en consecuencia las trayectorias de los estudiantes y sus familias deben relacionarse a su interior de modo que adquieran hábitos de gestión de sus vidas, de sus

posibilidades, de sus riesgos, de sus fortalezas y debilidades en el ámbito institucional, de sus tiempos y de sus emociones, en procura de una adaptación a la dinámica escolar hiperracionalizada por la eficiencia.

Simultáneamente, el Estado y la institución de encierro al perder su protagonismo en el marco de la vida social de los individuos y sus familias reorienta la responsabilidad de su éxito o fracaso escolar en sus trayectorias (Grinberg, 2006). Uno de los aspectos fundamentales sobre los que se basan las líneas de acción del programa es la construcción de un proyecto de vida personal como parte del componente socioemocional transversal a las estrategias educativas flexibles; entendido como el parámetro a partir del cual los estudiantes se relacionarán consigo mismos y con su entorno con base en una lógica hiperracional de gestión de sus emociones. A la vez, el proyecto de vida, como está formulado discursivamente, no reconoce la incidencia de las trayectorias escolares y familiares en su desarrollo o en su ruptura.

Al asumir como enteramente deficientes y peligrosos los escenarios de socialización de la familia y el barrio y su incidencia en las trayectorias escolares, manifestadas en sentimientos de frustración y fracaso de los estudiantes, situación que se mitiga mediante la estructuración de retos diarios como un premio inscrito en los preceptos de las pedagogías del éxito y las didácticas del error.

La restitución del derecho a la educación basada en la autogestión que incluye una mejor comprensión de sí al estimular el desarrollo de sentimientos de autoeficacia y generación de un pensamiento positivo (Sáenz, 2014), como subyace en los estándares de competencias ciudadanas prescritos por el MEN.

Los estándares básicos de competencias son el criterio nacional de acuerdo con el cual se miden todas las formas educativas que están inscritas en la oferta educativa organizada en las 95 entidades territoriales certificadas. Se plantea una relación entre prácticas de saber y prácticas de gobierno en que la organización de las primeras en el currículo y en los planes de estudio genera unas formas de gobierno disciplinares en los establecimientos educativos.

Esto ha llevado a fomentar el desarrollo de estrategias metacognitivas fundamentales, promovidas en los documentos analizados no sólo para los estudiantes sino también los docentes al incorporar el "aprender a aprender", "aprender a conocer", "aprender a hacer", "aprender a convivir" y "aprender a ser" como puntos cardinales en los que se desarrollan sus prácticas pedagógicas y didácticas.

La hiperracionalización de los propósitos de formación hacen parte de la intencionalidad de la lógica gerencial por contener los efectos de las contingencias (Smith, 2004), en las cuales las trayectorias familiares y escolares son una fuente importante. Lograr el desarrollo de estrategias metacognitivas pasa por la inserción de pedagogías invisibles en las pedagogías visibles ya existentes, para que los docentes puedan llegar a conocer los procedimientos internos únicos de adquisición de sus estudiantes. La hibridación de trayectorias pasa por una readecuación de temporalidades en los estudiantes en estas pedagogías invisibles, puesto que la finalización exitosa de los planes de estudio flexibles es el retorno al aula regular, para que los estudiantes vayan adquiriendo cada vez mayor claridad sobre su futuro a fin de adaptarse a los ritmos de la modernidad avanzada, que en la escuela pasa por un ajuste gradual a las reglas de secuencia regulares.

En cuanto a los criterios de evaluación y promoción, Torres (2016) señala cómo las pruebas SABER son un punto de inflexión en el que se manifiesta el efecto de hibridación de trayectorias manifestada en la conexión entre la minuciosa estructuración temporal de la escuela regular y el proceso de individualización que sucede en ella: "el final del devenir en el entramado del tiempo escolar, no es más que el cierre de un proceso de individualización. A la prueba llegan ya sujetos que se han configurado como principales responsables de sus propios fracasos o éxitos" (p. 42).

Esta perspectiva aboca a los estudiantes sectores urbano- populares a sentimientos de desánimo, frustración y decepción (Torres, 2016) en relación con su desempeño en la prueba SABER el cual individualiza la culpa y no reconoce ni las trayectorias familiares ni escolares ni mucho menos las hibridaciones que emergieron en su formación en el aula.

La formulación de la política educativa inclusiva y la experiencia extraescolar tiene como reto reconocer las hibridaciones de trayectorias familiares y escolares para trascender la oferta de educación flexible como "dispositivos infantilizadores de obediencia y de sujeción como formas de autogobernarse articuladas con las líneas de fuerza de las prácticas institucionales de gobierno de los individuos (en especial, las de las iglesias, los monasterios, las familias y las escuelas) para intensificar dichas fuerzas" (Sáenz, 2014, p. 32) .

Bernstein (1994) plantea las pedagogías visibles e invisibles imperantes en la escuela a partir del currículo y halla que éstas se fundamentan en teorías que independizan lo social del resto de dimensiones que interceden en el acto educativo, y tienen como propósito la formación de un

sujeto obediente y regulado (normalizado), al ser el conocimiento adquirido algo acumulable y sigue una línea secuencial que conecta todo lógicamente, mediante currículos, grados, ciclos, que se materializan en la estructura de los módulos de trabajo.

El no reconocimiento de lo social y de las trayectorias familiares y escolares así como la progresividad lineal de la escuela naturalizan su exclusividad como instancia de socialización, permitiendo que las perspectivas de Piaget y el de Ausebel, sean incontrovertibles como orientaciones para formación del sujeto en la escuela y como única forma en que se asume el desarrollo humano.

Las trayectorias familiares y escolares permiten reconocer la relación entre poder, cultura y competencia a la luz de significados definidos por estructuras; en ese sentido, la práctica y reflexión pedagógicas y didácticas basadas en la transversalidad interdisciplinar, permiten mayor alcance en el logro de los desafíos educativos que se presentan en el programa y de su soporte social e institucional.

La transversalización interdisciplinaria permite avanzar hacia pedagogías críticas y radicales, que reconozcan el papel de las trayectorias familiares y escolares de los estudiantes como forma de ser conscientes de su posición en el sistema escolar de las relaciones de poder y de resistencia que permitan la restitución del derecho a la educación. Asimismo, vincula las condiciones sociales que constituyen su cotidianidad extraescolar, para cuestionarlas en su incidencia en las trayectorias escolares de los estudiantes, para problematizarlas críticamente a través de la hibridación surgida de diálogos creados en el aula.

El principal hallazgo de este análisis discursivo de los documentos acerca del programa de atención a estudiantes en extraedad es la asimilación funcional de las innovaciones pedagógicas y didácticas de las estrategias educativas flexibles que a la par de restituir el derecho a la educación hibridan trayectorias familiares y escolares como los métodos no catedráticos de enseñanza permiten el acercamiento de los docentes a sus estudiantes, a iniciar las temáticas de la clase con base en lo que en los conocimientos previos, y a sus intereses alrededor de lo que se está enseñando. Propiciando un intercambio constante que fomenta la motivación y participación de los estudiantes en el aula.

La flexibilidad de las didácticas adaptadas por los docentes desarrolla la autonomía de trabajo en los estudiantes con rasgos de empoderamiento. Esto se complementa con el diálogo de saberes formales con los prácticos y plantea situaciones educativas híbridas que empiezan a

reconocer los aportes de las trayectorias familiares y escolares con proyección hacia el crecimiento educativo de quienes están involucrados; en el marco de una apropiación y construcción colectiva del conocimiento.

Las trayectorias escolares cuentan la relevancia de un saber práctico, asociados a las estrategias de sobrevivencia en un ámbito familiar y trayectorias con necesidades materiales acuciantes, lo cual para su potencialización se pueden situar en la inquietud contemporánea sobre si es posible establecer otra relación con el saber (Diker, 2007). Gabriela Diker advierte –como a su manera Dewey y Freire también lo hicieron– que cuando se trabaja a partir de los saberes y las experiencias extraescolares de los alumnos existe el riesgo de inmovilizarse en ello y confundir la propuesta educativa con el horizonte cultural de los estudiantes. "La relación con el saber no designa el dominio de un saber específico, sino más bien el modo como un sujeto se posiciona frente al saber, a sus posibilidades de hacer y de aprender" (Diker, 2007, p. 227).

Tomar como punto de partida las posibilidades de los estudiantes (qué se puede hacer) en lugar de sus carencias (les falta aprender esto o aquello), para posicionarse críticamente frente a la temporalidad escolar, dirección en la cual Diker (2007) acuña su hipótesis de que afectar o modificar la relación que sostenemos con el tiempo conlleva una afectación o modificación de la forma de la relación que construimos con el conocimiento.

La relación con el tiempo de conocimiento conlleva comprender que la relación con el saber, exige experimentar de forma distinta la articulación de la temporalidad externa de las trayectorias escolares con la temporalidad interna de los estudiantes como sujetos pedagógicos, hibridando las barreras entre sujeto y objeto del conocimiento al reconocer modos de conocer cuya legitimidad, más que descansar en una objetividad científica de método-resultado, rescatan saberes prácticos surgidos de las trayectorias familiares y escolares, dando lugar a nuevas percepciones sobre las potencialidades de aprender y crear en la restitución del derecho a la educación.

La prolongada desescolarización de los estudiantes surgida de las rupturas en sus trayectorias familiares y escolares les ha llevado a cuestionar la pertinencia de lo que aprenden, de lo que se les exige, de lo que se les obliga, creando resistencias a la normalización que exige acciones desde la institucionalidad de la SED para configurar relaciones pedagógicas significativas basadas en el saber, la ética y los afectos.

Basados en la mirada de la propuesta de Dewey, se requiere complementar el alcance de la mirada psicológica de lo socioemocional con aspectos sociológicos y antropológicos para delimitar las dificultades de sus trayectorias escolares y familiares y cómo ello incide en sus motivaciones, sus intereses, sus necesidades; estas sinergias en las relaciones pedagógicas que toman forma en el programa reivindican el saber social y el saber cultural como componentes fundamentales del abordaje institucional de la SED:

"La razón crece en función del corazón. Vemos a los niños como cerebros con patas, sin corazón, sin sentidos, sin cuerpo. Se nos olvidó explorar el cuerpo, las sensaciones. Uno va a preescolar y los tienen a todos bien sentaditos, quietos, en silencio, jugando a ser adultos sin haber podido experimentar y conocer a través de sus sentidos y el movimiento." (Coordinadora de primaria).

La emoción es inmanente a las prácticas y la relación con el saber, en esta corriente se ubica el pensador romántico Johann Georg Hamman, acérrimo contradictor de Immanuel Kant, para quien la pretendida "autonomía" de la razón aísla al individuo de sus experiencias y sensaciones singulares (su realidad) (Berlin, 1997), esta postura exalta el saber práctico menospreciado por la Ilustración, teje vínculos entre la razón y las demás fuerzas no-racionales constitutivas del ser humano, lo cual justifica que la socioemocionalidad sea un medio importante para desarrollar las didácticas.

Por tanto los afectos dan lugar a que el lenguaje y la razón se desarrollen: "El lenguaje es aquello con lo que pensamos y no aquello en lo que podemos traducir: el significado de la idea de lenguaje es usar símbolos. Las imágenes vienen antes que las palabras y las imágenes se crean por las pasiones" (Berlin, 1997, pp. 152-153). Y su presencia en la hibridación de trayectorias que hacen los docentes en el aula asegura "una presencia que ofrece, acompaña, confía, enseña" (Diker, 2007, p. 243).

El papel de los docentes del programa oscila entre las matrices clásica, moderna y contemporánea del oficio trazadas por Saldarriaga (2003). Los docentes del programa fungen como el maestro-apóstol del modo clásico del oficio de maestro, al “rescatar” y “salvar” a los estudiantes del mundo social lleno de peligros, para reincorporarlos al control y regulación de la escuela. En tanto que el modo moderno de su oficio acude a la psicología, como saber que permite enmarcar la socioemocionalidad en el desarrollo didáctico del programa en el aula. Finalmente en lo que concierne al modo contemporáneo del oficio de maestro, los docentes son incipientemente conscientes de ser reflexivos de su saber, como insumo para profundizar la interdisciplinariedad y transversalidad en sus propósitos de formación.

Aunque algunos establecimientos educativos han decidido entregar aulas y docentes del programa de atención en extraedad en otras localidades del Distrito Capital, para la localidad de Ciudad Bolívar no ha sido el caso, aunque los imaginarios discriminatorios del que se ha vuelto objeto el programa, se ha posicionado como un riesgo permanente para la organización de la oferta mediante ampliación de aulas, los docentes en sus narrativas perciben lo siguiente:

"Te voy a ser sincera en esa respuesta: tendría que acabarse el mundo y volver a renacer en la educación para poder transformar todo esto. Es muy difícil. Los maestros tradicionalistas nunca se van a acabar. [...] La verdad no ha cambiado [la educación escolar], sigue siendo igual: ¡terrorífico! ¡estigmatizante! Una vaina así como estereotipada, rígida. [...] los maestros seguimos en una escuela lancasteriana donde el maestro sigue siendo maestro y el alumno, alumno [...] y no es que yo diga que soy igual al estudiante, pero que sí soy un ser humano y tengo problemas igual que él." (Docente de Aceleración del Aprendizaje).

El reto es pensar la educación inclusiva basado en las trayectorias familiares y escolares de los estudiantes y las hibridaciones que de estas el aula realiza como proyecto político-epistémico que apunta a la transformación de las actuales estructuras y relaciones de poder (Walsh, 2007), para de este modo reconocer a los estudiantes, tanto en su individualidad como en su colectividad en sus trayectorias, desde sus intereses, necesidades y ámbitos de vida cotidiana, para, de allí, replantear el currículo. A su vez Giroux, ubicaría esta propuesta en la dirección de una acción educativa crítica que pone en cuestión la disposición institucional de la escuela y los efectos de gobierno que se producen desde esa disposición (Saldarriaga, 2015).

Por tanto la acción educativa debe fundamentarse críticamente en el balance entre la dimensión crítica y socioemocional así como lo procedimental de los propósitos de formación para pensarse y asumirse desde la comunidad educativa y cada uno de los involucrados como seres sociales, políticos y culturales. Basados en el saber intuitivo los docentes el cual gracias al reconocimiento de las trayectorias escolares y familiares promueven la reflexión conceptual de la experiencia de hibridación y de restitución del derecho a la educación de los estudiantes en extraedad de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá D.C

Referencias

- Abramowski, A. (2006). *Un amor bien regulado»: los afectos magisteriales en la educación*. En: Educar: Figuras y efectos del amor. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. Washington D.C.: Sage.
- Belzunegui A; Brunet I; Pastor I. (2012). *El diseño del Análisis Cualitativo Multinivel: una aplicación práctica para el análisis de entrevistas*. En: EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, núm. 24, junio-diciembre, 2012, pp. 15-44 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1979). *Capítulo III: La sociedad como realidad subjetiva*. En: La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berlin, I. (1997). *El mago del norte. J.G. Hamann y el origen del irracionalismo moderno*. Madrid: Tecnos.
- Bernstein, B. (1994). *Capítulo II: "La clase social y la práctica pedagógica"*. En: La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV). Madrid: Ediciones Morata.
- Buitrago, L.; Moreno, V.; Velandia, J. (2012). *Significado de colegio construido a partir de las representaciones sociales de los estudiantes del programa "Volver a la Escuela"*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia - Programa de Psicología - Línea de investigación en Cultura Organizacional - Grupo Dheos.
- Burns, Ann. (2001). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Charriez, M. (2012). *Historias de Vida: Una metodología de investigación cualitativa*. En: Revista Griot. 5(1).
- Chacón, L. (2015). *Formando ciudadanos y sujetos políticos desde la perspectiva del programa Volver a la Escuela. Aciertos y oportunidades*. (Tesis de Maestría) Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Facultad de Educación - Maestría en Comunicación-Educación línea en Cultura Política.
- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Cozby, P. (2008). *Methods in Behavioral Research*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.

- Dewey, J. (2015). *Experience & Education*. New York: Free Press.
- Diker, G. (2007). *¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS*. En: Las formas de lo escolar. Baquero, R.; Diker, G.; Frigerio, G. (comps.). Buenos Aires: Del Estante Editorial. Pp. 225-244.
- Elias, N. (2009). *Resumen. Bosquejo de una teoría de la civilización*. En: El proceso de la civilización. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. México: Fondo de Cultura Económica
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, S. (2010). *Procesos de escolarización y nuevas subjetividades*. En: Revista Diálogos Pedagógicos. Año VIII. No. 16. Octubre. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba. Pp. 40-55.
- Grinberg, S. (2006). *Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*. En: Revista Argentina de Sociología, Año 4 No. 6 (2006), pp. 67-87.
- Martínez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. En: Silogismos de Investigación. No. 8. P. 1- 43. Recuperado el 17 de octubre del 2012 en: <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>
- Martínez, J. (2011). *Métodos de Investigación Cualitativa*. En: Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje. Manual Operativo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Montesinos, M.P.; Pagano, A. (2010). *Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa*. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 8. No. 1. Ene-jun 2010. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Navarro, J. (2000). *La escolarización de niños y niñas inmigrantes magrebíes*. En: Anales de Historia Contemporánea. No. 15. Marzo. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ominetti, L. M. (2008). *Familias, escuelas y procesos de escolarización infantil. Primeras aproximaciones*. En: IX Congreso Argentino de Antropología Social. Posadas: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones.
- Reguillo, R. (2000). *Capítulo II: Nombrar la identidad. Un instrumento cartográfico*. En: Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Bogotá: Editorial Norma.

Pérez, L.; Presti, A; Reinoza, D. *El educador y la familia disfuncional* En: Educere, vol. 15, núm. 52, septiembre-diciembre, 2011, pp. 629-634 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Sáenz, J. et al. (2008). *Evaluación de los modelos implementados por el programa nacional de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos del Ministerio de Educación Nacional*. Informe Final. Bogotá: Convenio Interadministrativo 384 de 2007 entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Colombia.

Saldarriaga, J. (2015). *De la socialización política a los procesos de subjetivación: Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares*. Experiencias en Medellín, Colombia, 2010-2014. (Tesis Doctoral). Manizales: Universidad de Manizales - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Saldarriaga, O. (2003). *Capítulo V: El maestro: ¿Pedagogo, intelectual o... maestro?. Oficio de Maestro, Saber Pedagógico y Prácticas Culturales en Colombia, Siglos XIX a XXI*. En: Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía Moderna en Colombia. Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica - Cooperativa Editorial Magisterio.

Sánchez, M. (2008). *Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia su relación con el clima familiar y la salud mental*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla. La Mancha.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1973). *Cap I: El mundo de la vida cotidiana y la actitud natural & Cap II: Las estratificaciones del mundo de la vida*. En: Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Spindler, G. (1993). *La transmisión de la cultura*. En: Velasco, H.M, García, J.F, Díaz, A. (editores). *Lecturas antropológicas para educadores*. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Editorial Trotta.

Smith, R. (2004). *Abstracción y finitud: educación, azar y democracia*. En: 9 Congreso bienal de INPE, Madrid: Universidad Complutense, pp. 1-10.

Taborda, D. (2014). *SED fortalece procesos de inclusión educativa*. Página Secretaría de Educación del Distrito. Subido el: 14 de marzo de 2014 a las 15:49. Disponible en: <http://www.educacionbogota.edu.co/es/component/k2/item/2455-sed-fortalece-procesos-de-inclusion-educativa>

Torres, M. (2016). *La percepción de futuro de los y las jóvenes de comuna cuatro de Soacha, tensiones entre la disposición institucional y la realidad extraescolar en relación con el presente*. (Tesis de Grado). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Sociología.

Tesniere, L. *Elementos de Sintaxis Estructural* recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/16/TH_16_001_185_0.pdf

- Vanegas, B. (2012). *Análisis comparativo de los procesos de socialización y su relación con las competencias sociales de los niños y las niñas en la ciudad de Medellín*. (Tesis doctoral). CINDE.
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. En: Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, No. 48.
- Weschenfelder, N. (2009). *Historia de vida y memoria de los maestros del Movimiento Sin Tierra del Brasil*. En: Revista Didácticas Específicas. No. 1. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Anexo 1. Consentimiento informado de participantes



Universidad de Manizales

Maestría en desarrollo infantil

Investigación: trayectorias familiares y escolares de los estudiantes del programa de atención a estudiantes en extraedad de la localidad de ciudad bolívar en Bogotá D.C

Consentimiento Informado

Propósito de Investigación:

Realizar un análisis cualitativo basado en fuentes documentales sobre cómo se configuran las trayectorias familiares y escolares en el ámbito escolar de los estudiantes, a partir del sentido de las prácticas pedagógicas y de cómo se incorpora la experiencia extraescolar, en su relación de tensión con la restitución del derecho a la educación mediante el programa Volver a la Escuela como estrategia educativa flexible ofrecida por los establecimientos educativos de la localidad de Ciudad Bolívar en el Distrito Capital de Bogotá.

Introducción y Propósito

Los estudiantes del a Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales desarrollan trabajos de reflexión e investigación en los que se busca explorar, comprender, explicar y describir la psicología humana en diferentes contextos; estos procesos investigativos pueden traducirse en implicaciones pedagógicas para las instituciones que participan en los mismos, para

proporcionar a padres, instituciones y entes gubernamentales herramientas de reflexión para el mejoramiento institucional y personal y así contribuir a una mejor calidad de los servicios prestados a la comunidad.

Descripción de los Procesos de Investigación

El estudio hace parte de un trabajo de grado en el Programa de Maestría en Desarrollo Infantil en el que se estará utilizando información aportada por personas excombatientes que han culminado o están en proceso de desmovilización, y otros miembros de sus familias; esto incluirá también el posible uso de materiales escritos, visuales, audios, videos, fotografías y demás posibles fuentes de información. Los participantes podrán también ser invitados a entrevistas, observaciones de su entorno familiar, a la construcción de narrativas sobre su historia de vida o a aportar a cualquier otra técnica de recolección de datos de manera personal.

Riesgos y Beneficios

Por la naturaleza cualitativa de los estudios realizados en este tipo de investigación, los riesgos a los que se ven expuestos los participantes son mínimos. Los beneficios, sin embargo, se reflejarán en el posible mejoramiento de los procesos de acompañamiento en el proceso de reintegración y en una mejor calidad de vida de los participantes y sus familias. Los resultados obtenidos serán dados a conocer a los participantes y a las entidades que colaboran con la ejecución del proyecto y el diseño investigativo podrá ser replicado en otras poblaciones que tengan las mismas características contextuales.

Confidencialidad

Toda la información recopilada será confidencial y se usará sólo para los fines de reflexión y/o investigación. Eso significa que la identidad de los participantes será anónima; esto es, nadie más que la investigadora y las directivas de la Agencia para la Reintegración y la Normalización conocerán los nombres de los participantes y si es del caso se usarán seudónimos para proteger su identidad en futuros reportes. Cuando se publiquen los resultados de las investigaciones, sus nombres no serán usados. Los datos se almacenarán en sitios seguros y sólo la investigadora tendrá acceso a ellos.

Su Participación

Su participación en este estudio es voluntaria. Su participación no afectará bajo ninguna circunstancia su proceso de reintegración a la vida civil. Se respetará en todo sentido la reputación de los participantes. Si en cualquier punto de la investigación usted decide no seguir participando, puede hacérselo saber a la investigadora o a las directivas de la ARN. Ninguno de los participantes recibirá pago alguno por permitir el uso de su información en los estudios adelantados en la investigación.

Consentimiento del Participante

He leído la información proporcionada en este formato. Voluntariamente acepto la participación en la investigación prácticas de cuidado en los hogares de personas desmovilizadas. A continuación, indico qué tipo de materiales autorizo:

Autorizo uso de material escrito (impreso, manuscrito o digital) _____

Autorizo el uso de material de audio _____

Autorizo el uso de material visual (fotos, videos, etc.) _____

Autorización

Yo, _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía No. _____ de _____ AUTORIZO a la Universidad de Manizales y a la investigadora Luz Catherine Sossa Gutiérrez, Programa de Maestría en Desarrollo Infantil, para utilizar el material investigativo de que trata este documento para propósitos estrictamente pedagógicos y de índole reflexiva o investigativa, en los cuales se garantice confidencialidad y reserva de mi identidad.

Municipio: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Cédula del participante: _____

Anexo 2. Comunicación Secretaría de Educación del Distrito

Bogotá, junio de 2.018

Señores:

Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

Secretaría de Educación del Distrito

Bogotá D.C.

Asunto: Solicitud permiso de investigación

La restitución del derecho a la educación por medio de estrategias educativas flexibles busca asegurar la reducción de niveles de deserción escolar en poblaciones con alta vulnerabilidad y exposición social del Distrito Capital, lo cual requiere establecer modelos de comprensión de mayor alcance para el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas en materia de inclusión. Con esta motivación solicito a ustedes la autorización para realizar la investigación: trayectorias familiares y escolares de los estudiantes del programa de atención a estudiantes en extraedad de la localidad de ciudad bolívar en Bogotá D.C.

Esto como requisito para optar al título de Magister en Desarrollo Infantil otorgado por la Universidad de Manizales.

Se adjunta anteproyecto para su respectivo estudio y análisis.

Cordialmente

Luz Catherine Sossa Gutiérrez

c.c 39.443.045

Anexo 3. Formato de registro de análisis documental



Universidad de Manizales

Facultad de psicología

Programa de maestría en desarrollo infantil

Investigación: Trayectorias Familiares Y Escolares De Los Estudiantes Del Programa De Atención A Estudiantes En Extraedad De La Localidad De Ciudad Bolívar En Bogotá D.C

Protocolo de Análisis Documental

Propósito:

Realizar un análisis cualitativo basado en fuentes documentales sobre cómo se configuran las trayectorias familiares y escolares en el ámbito escolar de los estudiantes, a partir del sentido de las prácticas pedagógicas y de cómo se incorpora la experiencia extraescolar, en su relación de tensión con la restitución del derecho a la educación mediante el programa Volver a la Escuela como estrategia educativa flexible ofrecida por los establecimientos educativos de la localidad de Ciudad Bolívar en el Distrito Capital de Bogotá.

Instrucciones:

En este formato se registrarán los datos provenientes de documentos oficiales acerca de la oferta de educación en extraedad, La información es completamente anónima y será utilizadas únicamente para propósitos investigativos, cuyos resultados serán compartidos con las instituciones que apoyan este proyecto una vez termine este estudio, esto significa que la información es de carácter absolutamente confidencial y se guardará el anonimato de los

participantes utilizando estrategias para identificarlos en este tipo de investigaciones tales como referencias o números.

Documentos	Information recolectada