

EXPERIENCIAS DE SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA

MARTHA LUCÍA CORREA RAMÍREZ



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN LÍNEA PEDAGOGÍA DEL TEXTO.

ASESORA

PATRICIA PARRA MONCADA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLIN 2012

A mi familia por su espera y amor

AGRADECIMIENTOS

Esta Investigación es el producto de un proceso de múltiples Interrogantes sin respuesta, que se agitaron durante un tiempo en mi mente, buscando entre los resquicios de los libros, los apuntes, las jornadas escolares, las charlas formales e informales con algunos miembros de la institución educativa y del Programa de Aceleración del Aprendizaje una coherencia. No se agota acá, creo más bien que apenas inicia su vuelo.

Agradezco a los niños y niñas del programa, a la profesora, coordinadoras y demás miembros del equipo administrativo de la institución educativa, por el espacio que abrieron de una manera cálida y acogedora, por sus aportes, sus comentarios, explicaciones y precisiones que permitieron acercarme con una mayor comprensión a las interacciones que producen subjetividad en la escuela.

Al convenio, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, a La Corporación Educativa Cleba y a Enfants du Monde, que hicieron posible la concreción de la línea de maestría Pedagogía del Texto (PdT) como una experiencia intercultural.

A mis compañeros de estudio, con los que no sólo compartí jornadas de trabajo y discusión, sino experiencias de vida y retazos de la historia de la educación y la cultura de sus países de origen: Guatemala, Salvador y Colombia.

A mi asesora Patricia, por su lectura atenta y disposición para el trabajo colaborativo y detallada lectura.

Finalmente, a quienes hicieron posible desde mi corazón que este proyecto se concretara, mi familia Camilo, Sara y Luisa, por su constante acompañamiento y fuerza interior.

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación es un intento por sumergirme en el espacio educativo y reconocer en el aula de clase, las distintas interacciones que promueven subjetividad, entendida ésta como la posibilidad de reconocimiento de quien se es y la autorización para seguir siendo, la constitución de maneras de ser, así como un sujeto marcado por los diálogos con los demás, consigo mismo y con el mundo (Fernández & Rifá) para lo cual describo algunas situaciones, en las que las relaciones con la profesora y los compañeros así lo posibilitan, mostrando constantemente esfuerzos por parte de cada uno de ellos por tramitar y gestionar la forma particular de habitar esas situaciones.

Para lograr esto, propongo el desarrollo de cinco capítulos, en los cuales planteo el proceso vivido a través de algunos relatos que se construyeron a partir la experiencia de estar en grupo, cuando se desarrollaron las diversas actividades escolares, participando de forma tímida e intentando que fuera poco visible, aunque no ausente mi presencia.

El capítulo 1. COMIENZO DEL PROYECTO. Inicio con el planteamiento de varios cuestionamientos, algunos se resuelven en el transito del camino, otros se transforman y poco a poco dan forma a una pregunta: ¿Cómo comprender las formas de interacción que promueven la subjetividad de niños y niñas del Programa de Aceleración del Aprendizaje en una institución educativa de la ciudad de Medellín? De igual forma presento los objetivos de la investigación:

Describir las formas de interacción que promueven subjetividad en los niños y niñas del aula de Aceleración del Aprendizaje, analizar las formas de promover la subjetividad que se presentan en el aula de Aceleración del Aprendizaje e identificar las formas en que se promueve la subjetividad en el discurso institucional del programa de Aceleración del Aprendizaje

Capítulo 2. DISCURSOS, PRÁCTICAS Y SIGNIFICACIONES. Es un esbozo de algunas investigaciones en relación al tema de la subjetividad en la escuela, para lo que se despliega un proceso de revisión de investigaciones desarrolladas en la última década, pasando por los Programas de Aceleración en Colombia y posteriormente en Medellín, encontrando aportes para este estudio y definiendo las diversas formas como los sujetos emergen en cada una de estas investigaciones.

El capítulo 3. PERSPECTIVA TEÓRICA Y EPISTEMOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN. Presento en este capítulo la postura teórica y metodológica que orientó la investigación, eligiendo para esto la hermenéutica-fenomenología, para situarme en una posición de interpretación y construcción de sentidos, ayudada de la etnografía y la construcción de relatos.

El capítulo 4. RECONSTRUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN. Este capítulo desarrolla desde un carácter dialógico, las diversas voces que emergen en el proceso de análisis de las evidencias, reconociendo los sujetos del Programa de Aceleración, las rutinas que éste plantea, así como las actividades que se desarrollaron en el aula de clase, algunas centradas en la profesora y otras en los estudiantes, unas planeadas por el Módulo y otras por la profesora.

Teniendo como referente el lenguaje, de forma que permita un análisis del discurso, tanto oral, como es el caso de las conversaciones y diversas interacciones producidas en el aula, así como el discurso escrito, para el análisis del primer subproyecto del Módulo 1. ¿Quién soy?

El capítulo 5. ANALISIS DE LAS EVIDENCIAS. Tiene como propósito recoger el proceso de análisis realizado desde una perspectiva integral, que retome con coherencia la problemática del proyecto de investigación, sus propósitos, la metodología y los instrumentos utilizados para recoger los datos. Es un intento por dar cuenta del proceso investigativo de la comprensión de la investigadora y sus procesos de reflexividad.

El capítulo 6. HALLAZGOS. Presenta los aportes que la investigación arroja en su desarrollo, en relación con la subjetividad desde el decir y el hacer de los sujetos del Programa de Aceleración, así como la voz de la investigadora, en la esfera del saber pedagógico y los procesos de aprendizaje.

El último capítulo, LAS CONCLUSIONES, señala más que certezas en relación con los objetivos planteados, algunas provisionales ideas a modo de cierre, que develan puntos de llegada y futuros puntos de partida, para futuros estudios sobre la subjetividad en la escuela.

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. Investigar la subjetividad en la escuela.....	12
1.2. El problema.....	14
1.3. Las preguntas.....	17
1.4. Objetivos.....	18
1.4.1. General.....	18
1.4.2. Específicos.....	18
Capítulo 2. DISCURSOS, PRÁCTICAS Y SIGNIFICACIONES.....	20
2.1. Antecedentes en la investigación de la subjetividad en la escuela.....	20
2.2. Referentes conceptuales.....	34
2.4. La idea de un sujeto construida a partir de un sujeto en extraedad.....	48
Capítulo 3.PERSPECTIVA TEÓRICA Y EPISTEMOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	56
3.1. Revisión de paradigmas.....	56
3.1.1. Hermenéutica y subjetividad.....	56
3.1.2. Los relatos en la investigación fenomenológica.....	58
3.2..La investigación etnográfica.....	59
3.3. Recolección de datos.....	60
3.3.1. Observación participativa etnográfica.....	62
3.3.2. Diario de campo.....	63
3.3.3. Proceso de registro de las conversaciones.....	63
CAPÍTULO 4. RECONSTRUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	67
4.1. Elección de la institución educativa.....	67
4.2. Los sujetos del aula de Aceleración de Aprendizaje.....	68
CAPITULO 5. ANALISIS DE LAS EVIDENCIAS.....	71
5.1. Interacciones que promueven subjetividades en la escuela.....	75
5.1.1. Reconocimiento de quien se es y autorización para seguir siendo y para ser más.....	77
5.1.1.1. Actividades centradas en los estudiantes.....	78
5.1.1.2. Actividades centradas en la profesora.....	

5.2. Los módulos y la pedagogía del Éxito.....	98
5.3. Módulo: ¿Quién soy?.....	105
5.4. Elementos no verbales del discurso escrito presentes en el Modulo ¿Quién soy yo?.....	106
5.4.1. Organización textual del discurso escrito presentes en el Modulo ¿Quién soy yo? Subproyecto.....	107
5.4.2. Los sujetos en el discurso escrito.....	109
CAPÍTULO 6. HALLAZGOS.....	119
CAPITULO 7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	125
BIBLIOGRAFÍA.....	145

CAPÍTULO 1. COMIENZO DEL PROYECTO

*“Sólo la escuela proporcionaba esas alegrías a Jacques y a Pierre.
E indudablemente lo que con tanta pasión amaba en ella
era lo que no encontraban en su casa,
donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura,
más desolada, como encerrada en sí misma;
la miseria es una fortaleza sin puente elevadizo ”.*
Camus, Albert. 1994:127

Este proyecto trazó desde sus comienzos una ruta poco recorrida y fue definiéndose con las experiencias observadas y narradas en el espacio escolar de los niños, niñas y la profesora del Programa de Aceleración del Aprendizaje; intentando fijar una trayectoria desde un marco pedagógico.

Relatar experiencias de subjetividad en el aula de clase, permite acercarse al niño y a la niña de la manera como él o ella permite o quiere ser reconocido y de algún modo afectar ese saber pedagógico de los maestros al reconocer modos de construir sentido y significado de lo que pasa en el aula de clase.

La escuela primaria, como producto social e histórico, se ha construido a partir de una serie de nociones que la justifican, entre las que se destacan la noción de sujeto, basada en la idea de desarrollo evolutivo y la idea de conocimientos culturales básicos, es decir lo que se supone que el individuo ha de aprender.(Hernández & Rifá. 2010, p.9).

De esta manera, la alternativa del Programa de Aceleración del Aprendizaje, para aquellos estudiantes que han quedado rezagados del curso esperado de acuerdo con su escolaridad, es una forma en la cual se hacen evidentes dos aspectos, por un lado, que la escuela debe ofrecer otras alternativas para esta población infantil que excede la edad en relación a los grados escolares que nuestro sistema escolar tiene dispuesto y, por otro lado, que se requieren de metodologías flexibles que permitan “acelerar” y encauzar nuevamente estas trayectorias escolares interrumpidas en algún momento de la escolaridad.

El sentido de esta propuesta, se orienta hacia la posibilidad de explorar las dinámicas que se despliegan en términos de la subjetividad, dadas por las interacciones entre niños y niñas y profesores del programa de Aceleración del Aprendizaje, en una institución educativa de carácter oficial de la ciudad de Medellín. Para lo cual el lenguaje es una herramienta clave, ya que es a través de éste que el sujeto se pone en escena, se expone, se reconocen los diálogos consigo mismo y con los demás. (Hernández & Rifá. 2010)

Mi atención se centró en la descripción y narración de experiencias de subjetividad que se producen en las interacciones entre niños, niñas, profesoras en el programa de Aceleración del Aprendizaje, específicamente en aula de clase, observando sus dinámicas en el espacio escolar, para esto se tomaron algunas “escenas claves”, siguiendo dos atributos señalados por Hernández & Rifá (2010, p.181) “repetición y singularidad en la cotidianidad de la escuela, ya sea por su frecuencia y permanencia en el tiempo o el espacio escolar”.

La observación de la clase, se tradujo en registros sobre el desarrollo de ésta, donde se escuchó la voz de los alumnos y alumnas del grupo de Aceleración del Aprendizaje, tratando

en todo momento de recuperar a través de ellos experiencias de subjetividad. Para lograr esto es necesario un proceso reflexivo que inicia con un nivel descriptivo, intentando superar lo anecdótico, orientándome hacia el análisis. Estos relatos no son copias de los sucesos ocurridos sino reconstrucciones, reacciones, nuevos textos. Tal como lo precisa (Galeano, 2010, p. 47) “Cada hallazgo se convierte en un punto de partida de una nueva fase dentro del mismo proceso de investigación”.

Abordando metodológicamente el enfoque etnográfico a través del estudio de caso, por medio de la observación del espacio escolar y las conversaciones informales registradas en el diario de campo, da como resultado algunos relatos que permitieron el análisis de la problemática planteada. Citando a (Vera, J, Jaramillo, J. 2007, p.251)

El método etnográfico comienza así en la experiencia, pero se articula en la etnografía que, como su nombre lo indica, tiene que ver con la forma en que esa experiencia vivida es representada y se condensa en una forma textual y significativa, una escritura que produce descripciones sobre la vida de quien escribe y la de aquellos sobre quienes se escribe.

1.1. Investigar la subjetividad en la escuela.

La necesidad de investigar sobre las experiencias de subjetividad de los niños y niñas del programa de Aceleración del Aprendizaje surge en un entramado de mi historia personal, ligada inicialmente a mi práctica como maestra de escuela primaria, y posteriormente fue orientándose hacia la formación de maestros y maestras; hasta derivar en una confrontación de estos dos escenarios en una experiencia que los unió y me acercó nuevamente a la escolarización de una población infantil, pero en el contexto de un programa de inclusión

educativa de carácter interinstitucional¹, donde me encuentro nuevamente con la experiencia escolar en una infancia, que debido a sus condiciones sociales, familiares, económicas, escolares, ha ocasionado que abandonen tempranamente sus estudios, y ahora nuevamente por la acción de programas de reintegro son instados a volver a ella, generando así un grupo denominado en extraedad,² ya que el estar fuera del sistema educativo por un tiempo, ha hecho que su edad no corresponda al grado escolar esperado, una de las características que se tiene en cuenta a la hora de realizar su matrícula en el programa de Aceleración del Aprendizaje; la otra condición es la repitencia, otro factor causante de la extraedad. Esta particularidad que se une a situaciones de vulnerabilidad social, como son la pobreza, violencia intraurbana, desplazamiento, entre otros, configura las condiciones donde este grupo habita, pero que tiene un deseo común: volver a estudiar.

La reflexión sobre estas situaciones me llevó a volcar mi mirada hacia la forma como los niños, niñas y maestra expresan ideas y pensamientos, atravesados por los contextos sociales y culturales en los cuales son acogidos y a las interacciones en las cuales participan, según Arfuch, 2007, citado por (Peña, F. 2008, p.38) “En la medida en que los seres humanos hablan van construyendo el sentido de su propia subjetividad la cual los exterioriza, los aliena y por lo tanto puede quedar atrapado en las imágenes que crea de sí mismo.”

Mi primera experiencia como maestra de escuela, inicia bajo la mirada de niños y niñas como un “objeto a transformar”, fortalecida por ese ideal, con el que la mayoría de los maestros y

¹ Como es el caso de la estrategia Escuela busca al niño y a la niña de la ciudad de Medellín, en la cual me desempeñé como Coordinadora pedagógica de la estrategia la cual permitió acercarme a la experiencia de la escolarización de población infantil de contextos vulnerables.

² La extraedad es definida por el Ministerio de Educación Nacional como 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.

maestras orientamos nuestra práctica. Progresivamente, mi experiencia empieza a transformarse hacia un “sujeto: alumno, alumna” con posibilidades de autoconstruirse en un contexto particular; que para el caso de este proyecto se circunscribe al contexto escolar derivado de un programa que se diseña bajo la pretensión de encauzarlo nuevamente en el sistema escolar. Esta idea dio origen al proyecto.

1.2. El problema.

Como lo cita Hernández & Rifá (2010) “La formación del sujeto en la escuela primaria responde, por tanto, a las representaciones derivadas de las disciplinas relacionadas con la escolaridad” (p.175). Una de estas representaciones derivada de teorías del aprendizaje, anclados en el desarrollo, fundamentan una relación directa entre la edad y el grado de los estudiantes al ser escolarizados, de forma que se parte de una trayectoria escolar en la cual todos los estudiantes avanzan de manera secuencial año tras año, sin embargo, no siempre esta secuencialidad se presenta realmente de esta manera, como resultado de este fenómeno, una cantidad de niños y niñas que han quedado fuera de los límites escolares establecidos no pueden encontrar en este sistema, tal como está planteado, un lugar donde ser reubicados. Para encauzarlos de nuevo en el sistema escolar, se crea el Programa de Aceleración como una opción de escolarización para aquellos niños y niñas que han estado por fuera del sistema escolar durante un tiempo y que por su edad no pueden ingresar nuevamente al grado esperado. Surge la necesidad de conocer si esta forma de escolarización, que reúne a estudiantes de diversas edades (extraedad) y grados aprobados, que utiliza metodologías flexibles, materiales didácticos previamente diseñados (Módulos) y que está programado en jornadas escolares iguales a la escolarización regular, cómo promueve experiencias de subjetividad a partir de las interacciones dadas en el salón de clase.

Interesa dar sentido a las experiencias promovidas en el Programa de Aceleración del Aprendizaje, pero no desde el explicar lo que para los sujetos significan esas experiencias, cómo se producen o qué consecuencias pueden tener para ellos, se trata más bien de ubicarme en el lugar de sujeto investigador que presenta el resultado de observaciones en un contexto situacional, desde una mirada etnográfica, y que me permiten confrontar las teorías educativas y de aprendizaje construidas a partir de ideales de un sujeto escolar, fijados en un determinado momento histórico de nuestro devenir formativo y muy concretamente describir las interacciones producidas al interior de un grupo de Aceleración del Aprendizaje que promueven subjetividad en los niños y niñas de este programa.

Hernández & Rifá (2010) presenta una descripción que acoge la idea de sujeto como no predeterminado, más allá del proceso marcado en la escuela por las trayectorias escolares esperadas en relación con el grado y la edad, esto abre el espectro de experiencias de subjetividad, ya que la escuela provee herramientas, pero es el sujeto quien debe encargarse de darles sentido a través de las interacciones, en este caso producidas en el aula de clase.

Gergen y Burr, sociólogos como Giddens (1995) y Castells (2001), o educadores como Luke (1999) y Hernández, (2004), han argumentado que el sujeto no es una entidad fija y estática, que no posee unas características que pueden ser identificadas objetivamente y que las experiencias de los sujetos no pueden clasificarse sin más en categorías como fases o estadios de desarrollo. (2010, p.9).

Resaltar el tema de la subjetividad en un grupo de niños y niñas que por sus condiciones sociales económicas, familiares y educativas, hacen parte del programa de Aceleración del Aprendizaje, es importante en la medida en que permite analizar qué tipo de experiencias subjetivas son generadas o promovidas en este nuevo formato escolar de carácter flexible, en

el cual se desdibujan los grados y las edades, dándole prioridad al aprendizaje centrado en el estudiante, y fortaleciendo experiencias que mejoren su autoestima, ya que en la mayoría de los casos los estudiantes que ingresan a este programa, han vivido experiencias previas, como la deserción, repitencia o la no promoción, factores que llegan a disminuir la confianza en sus capacidades para aprender, un elemento que tiene presente la Pedagogía del Éxito³, sobre la cual se sustenta el Modelo Flexible de Aceleración del Aprendizaje, propuesto por Dividendo por Colombia y el cual es desarrollado en Medellín.

Interesa reconocer las interacciones que se producen en el aula de clase, en términos de formas de participación, conversaciones, relaciones con el saber que se gestan en el grupo de Aceleración del Aprendizaje, donde la diversidad de edades, conocimientos, experiencias, se pone en juego frente a las metas escolares en el marco un programa de Aceleración del Aprendizaje.

La Secretaría de Educación Departamental de Antioquia SEA en agosto del 2011, detectó en su Sistema de Matrícula estudiantil Básica y Media (SIMAT)⁴ una extraedad aproximada del 19.10%, equivalentes a 53.645 estudiantes de primero a quinto grado entre 9 y 17 años, de las zonas urbana y rural. El problema se acentúa en las subregiones de Urabá, Bajo Cauca y Nordeste Antioqueño. (Informe anual, Dividendo por Colombia. 2011.).

³La Pedagogía del Exito, ha sido una concepción asumida tanto por los teóricos de la educación como por los profesionales de la enseñanza, desde los orígenes de la pedagogía hasta nuestros días. La Didáctica Magna de Comenio ya planteaba la eficacia de la enseñanza-aprendizaje a través de los cuatro principios generales del Método: la seguridad, la facilidad, la solidez y la rapidez. (De la Torre, S, 2004:77)

⁴El sistema integrado de matrícula SIMAT es una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones. SIMAT es un sistema de gestión de la matrícula de los estudiantes de instituciones oficiales que facilita la inscripción de alumnos nuevos, el registro y la actualización de los datos existentes de un alumno, la consulta de alumnos por Institución, el traslado del alumno a otra Institución, así como la obtención de informes como apoyo para la toma de decisiones. Recuperado de: <http://www.sistemamaticulas.gov.co/ayuda/whnis.htm> Consultado octubre de 2010.

Esta cifra nos muestra que hay un gran número de niños, niñas y adolescentes que por múltiples razones, no desarrollan sus estudios en los tiempos previstos, generando una oferta no atendida a causa de su extraedad.

En busca de una mayor comprensión sobre las experiencias de subjetividad que los niños y niñas observadas en el programa de Aceleración del Aprendizaje, se emprende un proceso de observación situada en términos de las interacciones en el espacio escolar, que permita analizar las formas de promover la subjetividad que se presentan en el aula de Aceleración del Aprendizaje.

1.3. Las preguntas

Surge entonces la pregunta, citando a Duschatsky, Corea (2002). ¿En qué medida el tránsito por la escuela deviene en experiencia de construcción subjetiva? El proceso de escolaridad, y particularmente la que se refiere al Programa de Aceleración del Aprendizaje, promueve una forma particular de sujeto-estudiante, a partir de las interacciones cotidianas en el aula de clase, para lo cual se plantearon algunas preguntas:

¿De qué modo las formas de interacción promueven subjetividad en los niños y niñas del programa de Aceleración del Aprendizaje?

¿De qué modo el discurso escrito de los Módulos del programa de Aceleración del Aprendizaje, promueven experiencia subjetiva para los niños y niñas del programa?

1.4. Objetivos

1.4.1. General

Comprender las formas de interacción que promueven la subjetividad en los estudiantes del grupo de Aceleración del Aprendizaje de una Institución Educativa de la ciudad de Medellín.

1.4.2. Específicos

Describir las formas de interacción que promueven subjetividad en los niños y niñas, en el aula de Aceleración del Aprendizaje.

Analizar las formas de promover la subjetividad que se presentan en el aula de Aceleración del Aprendizaje.

Identificar las formas en que se promueve la subjetividad en el discurso escrito en el Módulo del programa Aceleración del Aprendizaje: ¿Quién soy?

1.5. Limitaciones e implicaciones.

En la mitad del proceso de observación se notó cierto temor por parte de la profesora, frente a las implicaciones que esta investigación podría tener en términos de la continuidad del Programa de Aceleración del Aprendizaje en esta institución educativa, al pensar que la observación podría tener algún efecto evaluativo del Programa, luego de un nuevo encuadre, a través de una nueva conversación más amplia, se aclara, que esta investigación no tendría efectos evaluativos en el programa, este temor se superó en gran parte, teniendo como compromiso de mi parte, manejar con mucha reserva la información de la institución, ya que

el propósito nunca ha sido la evaluación del programa, ni mucho menos que tuviera repercusiones en términos laborales para la profesora o el programa.

Otro aspecto a tener en cuenta, en el desarrollo de la investigación, tiene que ver con el grupo de estudiantes del programa, ya que de forma permanente, para ellos, mi presencia representaba la de otra profesora de la cual, se esperaban otras formas de intervención, como suministrar explicaciones sobre las actividades desarrolladas en el aula o confrontar situaciones de indisciplina o desorden en el aula de clase. Ante lo cual, se requirió nuevamente de varias explicaciones de mi parte, sobre el propósito de la investigación y la razón de mi presencia en el aula.

Finalmente, para mí, una de las mayores limitaciones tuvo que ver con el momento de análisis de las evidencias, en el cual fue necesario un ordenamiento de los datos según los propósitos de la investigación, ya que buena parte de los registros de observación contienen información que debe depurarse de acuerdo a las categorías iniciales y las emergentes, pasando por mi capacidad de interpretación y evitando caer en juicios de valor de las situaciones vividas en el aula de clase.

Capítulo 2. DISCURSOS, PRÁCTICAS Y SIGNIFICACIONES.

*No conocemos gente sin nombre, ni lengua o culturas en las que no establezcan de alguna manera distinciones entre yo y el otro, nosotros y ellos(...)
El conocimiento de uno mismo- siempre una construcción pese a que se considere un descubrimiento- nunca es completamente separable de las exigencias de ser conocido por los otros modos específicos.
(Castells, 2003. p. 28).*

2.1. Antecedentes en la investigación de la subjetividad en la escuela.

La revisión bibliográfica que se presenta sobre las concepciones de subjetividad, permite evidenciar un amplio matiz de interpretaciones y significados que se han construido sobre la misma, y que explican la subjetividad como un proceso de construcción particular en relación con la escuela. Para realizarlo planteo un recorrido por algunas de las investigaciones que en plano local, nacional e internacional sirven de antecedente al problema de mi proyecto de investigación, presentan algunas posturas teóricas que reconocen experiencias que promueven la subjetividad en la escuela en las distintas interacciones de niños, niñas y profesores en el espacio escolar.

De igual manera este primer acercamiento, aportó de forma preliminar importantes elementos para mi proyecto, reconociendo que es un tema poco explorado en nuestro medio y que se cuenta con una escasa información sobre la constitución de la subjetividad en la escuela desde el ámbito pedagógico. La presentación se realizará de manera cronológica, situando los

proyectos que se han desarrollado a lo largo de los últimos quince años y finaliza con el trabajo del profesor Hernández (2010), ya que dada la importancia para mi proyecto, se profundizará en mayor medida.

Se inicia este recorrido con la investigación de Requejo, I, Taboada, M, desarrollada entre los años (1996-1999). Denominada *“Desarrollo de la capacidad narrativa en niños de cinco años. Estrategias de intervención — interacción,* se publicó en (2002) la investigación desarrollada en dos provincias -Santiago del Estero y Tucumán-, se llevó a cabo en sus comienzos como parte del Proyecto "El desarrollo del lenguaje en la infancia". Proyecto conjunto entre las Universidades de Buenos Aires, Tucumán y del Comahue. Este proyecto se desarrolló por un equipo interdisciplinario en dos provincias suburbanas de nivel inicial a las que asisten niños y niñas en situación socioeconómica desfavorable. El estudio profundiza en la autoría de la palabra de los niños, reconociendo procesos dialécticos inter e intrasubjetivos que constituyen condiciones para la configuración de la subjetividad y de la identidad individual y social.

En esta investigación se destaca el enfoque epistemológico planteado desde la Lingüística Social, al considerar imprescindible que los niños y docentes se reconozcan y valoren como autores de su palabra en vez de reproductores de ideas y discursos ajenos, sobresale en esta investigación como la acumulación de referentes culturales ajenos y hegemónicos opera e incide en la subjetividad de la infancia y adolescencia generando muchas veces procesos de identificación con pautas culturales externas y de desconocimiento y/o desvaloración de lo propio.

Para su desarrollo se contemplaron variables como: Estrategias de intervención adulto- niños; niños- adulto; niños entre sí, características del lenguaje infantil y del proceso comunicativo a lo largo del proceso, tipos de interacción entre pares y con el coordinador y los contextos de intervención-interacción. De igual manera, la fundamentación epistemológica se orienta hacia

La autoría de esta experiencia comunicativa (“discurso”) es social, compartida; resultado del análisis y confrontación de los contenidos del cuento con los aprendizajes infantiles; lo cual se hace posible en un contexto que favorece el diálogo, debate y reflexión grupal. El lenguaje es pues, una de las herramientas más poderosas con que el niño cuenta para organizar, re-significar la experiencia, para otorgarle sentido y poder comunicarla.(Requejo,I& Taboada, M. 2001, p. 71)

Esta investigación hace hincapié en la importancia que tiene para la escuela reconocer la autoría de la palabra a los niños en el aula de clase, propone para esto diseñar estrategias comunicativas que favorezcan un posicionamiento subjetivo autónomo. Por lo que destaco algunos de los resultados de la investigación, en relación a mi investigación

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que no es brindando meramente información ya procesada por el adulto cómo se desarrolla y despliega la capacidad lingüística y de representación, sino también y fundamentalmente:

- a) Abriendo posibilidades de escuchar, confrontar, analizar las narraciones y opiniones propias, de los pares y del adulto.
- b) Promoviendo su capacidad argumentativa y de diálogo, su curiosidad epistemológica.
- c) Favoreciendo la producción y escucha de experiencias y opiniones auto y socio referenciales singularmente significativas para la vida del niño.

- c) Garantizando en la escuela el respeto hacia lo que los niños dicen, cómo lo dicen, situación ésta que en principio contribuye a fortalecer la identidad lingüística y cultural de los niños.
- d) Gestando situaciones en las que niños y docentes puedan ir descubriendo la importancia de ejercer el derecho a la palabra sin censuras, lo que favorece un posicionamiento subjetivo seguro”. (Requejo, I & Taboada, M. 2001, p.71).

Como puede verse en la anterior investigación, las múltiples interacciones que en este caso, se generan tomando como dispositivo pedagógico, las actividades que reconozcan la autoría de la palabra de los niños y niñas, en el aula de clase, posibilitan una mayor emergencia del sujeto en tanto es reconocido por su voz, su participación y la interacciones que en ese proceso de producen.

De igual modo Osorio, J. (1998) en su investigación: *Subjetividades e identificaciones en jóvenes de la zona nororiental de Medellín*, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia, este trabajo investigativo de corte psicoanalítico, pretende explorar de forma analítica y vivencial el concepto de subjetividad en la persona, reconociendo a éstos como sujetos y no objetos de investigación, ante la proliferación de trabajos investigativos en esta zona de la ciudad de Medellín. Destaca la relación de la subjetividad con modelos de identificación a partir de espacios habitados por los jóvenes, sus grupos de identificación, las culturas juveniles, la influencia de los medios de comunicación, la diferencia a partir de las edades y del género. El estudio tiene un enfoque psicológico y ofrece una lectura de la subjetividad y la identidad de jóvenes de sectores populares de la ciudad de Medellín, caracterizados por las desigualdades económicas y sociales, que han generado un cierto tipo de estigmatización, al ser excluidos de procesos sociales.

Aporta esta investigación una línea clara sobre la subjetividad, al “situar este trabajo desde el punto de vista de la subjetividad, que lleva a pensar en la profundidad del individuo, antes que sumirnos en una búsqueda infructuosa tras las imágenes en las que el sujeto se aliena” (1998:55), reconoce la potencia que encierra la subjetividad en términos de constitución de formas de percibir y asimilar lo que nos rodea. “Es la subjetividad donde se da la posibilidad de analizar, los datos objetivos son solo información, descripciones, pero cuando llega la información, llega a la subjetividad, se da una interpretación de éste y por lo tanto un primer análisis de esa información” (Osorio, J.1998, p.55).

De igual manera reconoce el carácter transformador y de resistencia del sujeto, que hace posible una reinención de la realidad en términos subjetivos: “La subjetividad es un proceso que si bien constituye una marca, y tiene como tal una base inconsciente, es también un asunto de construcción, de lucha, de transformación” así mismo: “la subjetividad constituye básicamente el modo como el sujeto se apropia en su intimidad de todos los ámbitos” (Osorio, J. 1998, p.62).

Esta investigación, presenta algunas formas de expresión asociadas a las ofertas culturales, especialmente en lo relacionado con el baile, las fiestas y el consumo de sustancias psicoactivas, por ejemplo:

El rap se hace puente, vía a través de la cual los y las jóvenes no sólo logran cierto grado de placer y satisfacción, sino que además les permite construir el discurso que les nombre y otorgue un lugar en lo social. Encuentran en el rap la posibilidad de verbalizar lo que les incomoda, lo que odian y rechazan de sus padres, de sí mismos y de la sociedad. Tal posibilidad

permite al joven el avance en su proceso personal, le permite descubrir quién es y qué desea. (Osorio, 1998, p. 106).

Se subraya en esta investigación una forma de expresar la identidad a través de la estética corporal, sin embargo cuestiona el autor si existe una conciencia clara en los jóvenes sobre la diferencia entre estilo de vida e identificación, ya que su expresión a través de la imagen y forma de vestir, no se encuentra asociado con un contenido o una vivencia de los conceptos que éstos implican.

Usualmente se visten con ropa ancha, jeans exageradamente amplios y camisetas o camisa amplias con colores vivos, nombres y números de equipos de básquetbol norteamericanos. En cuanto al vestir hay cierta diferencia entre hombres y mujeres. Los hombres son quienes utilizan colores vivos y ropa llamativa, las mujeres usan ropa más común y utilizan vestidos y atuendos semejantes a los usados por los jóvenes gomelos. Los hombres vivencian en la variedad de objetos decorativos que usan (ropa, gorros, pañoletas, manillas, collares, etc.) parte de su feminidad; de algún modo su apariencia recuerda a las comunidades indígenas en las que usualmente quien más se decoraba y pintaba era el hombre. Sin embargo todo lo relacionado con el atuendo no tiene para ellos otra función que la de vestirles y adecuarles una imagen que les posibilite sentirse parte del grupo; no hay en los elementos de su vestuario un significado oculto u original. (Osorio, 1998,p.107)

Otra investigación que permite identificar procesos de subjetividad en niños y niñas, es la de Rosas de Martínez, Ana Isabel. Reyes y Alvaro Daniel, (2004). *Identificación de imaginarios y concepciones de infancia de los actores educativos de niños y niñas de 4 a 7 años de edad del Distrito capital en cinco localidades*. Estudio de carácter interuniversitario realizado en 20 localidades de Bogotá por las universidades: Nacional, Pedagógica, Monserrate, INCCA y Distrital quien coordinó el proceso.

Esta investigación parte de una concepción de infancia como una cuestión cultural origen de distintas creencias que van modelando la forma de actuación de los adultos. Resalta como lo imaginario conlleva a maneras de pensar y actuar con la infancia. La importancia de esta investigación radica en la fuerza que los imaginarios colectivos instituidos, permiten explicar las actuaciones de los adultos en beneficio de los niños, es un marco profundo que permite estudiar imaginarios colectivos en la escuela alrededor de la infancia: “frente a los infantes existen “miradas”, expresadas en una marcada tendencia a considerar usual lo realizado por ellos e igualmente a juzgar obvios y lógicos nuestros modos de proceder como adultos” (2004, p.6) De igual manera el imaginario “no solo tiene esta posibilidad “congelante”, sino que al mismo tiempo tiene toda la potencialidad para producir un quiebre en nuestras formas habituales de pensar y nos permite ensayar otras en la medida en que develamos nuestras creencias, pensamientos y prácticas sociales en la perspectiva de transformarlas” (2004, p.6). Este elemento es importante ya que permite reconocer posibilidades de transformación a partir del concepto del imaginario instituyente propuesto por (Castoriadis, 2002) al poner el acento en nuevas significaciones, potencialidades, posibilidades de transformar y crear sentidos por parte de los maestros y maestras, niños y niñas en el ámbito escolar. De forma que la subjetividad, aparece correlacionada de forma directa con la institución escolar, en la cual los sujetos “se hacen” a partir del “hacer” de la sociedad.

Castañeda, M., Restrepo, A., Velosa, A., y Úsuga, B., (2006). *Las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación*. Cinde. Esta investigación señala como el sujeto en la modernidad está en crisis, siguiendo la línea de Toraine (2001) una crisis de sentido de lo humano, y de alguna manera tiene efectos directos en la educación y se hace evidente en la ruptura creada entre el universo de la intervención el mundo escolar.

A través de un estudio fenomenológico - hermenéutico, que permite un acercamiento al fenómeno de la subjetividad, describiendo el significado de las experiencias subjetivas en la evaluación escolar. Es importante en la medida en que reconoce que la evaluación es una vivencia que le permite a los estudiantes ser reconocidos, tanto por sus compañeros de grupo, como por los profesores, y que de esta manera a partir de relatos, estas vivencias pueden ser leídas, como experiencia subjetiva.

De igual manera la subjetividad también se constituye en los márgenes, así lo demuestra la investigación de Medina, E. (2007) *Subjetividades sordas: encuentros y desencuentros en educación*. Medellín. Universidad de Antioquia. Si bien este estudio se orientó hacia la población de niños sordos, el aporte principal radica en como se señala:

Constatar que la educación ofrecida para las comunidades sordas en Colombia no responde a sus expectativas y necesidades, es ajena y descontextualizada, porque desconoce su lengua, sus vivencias cotidianas, sus propias representaciones de sí, su cosmovisión, sus valores culturales y ha prestado poco interés a lo que dicen las personas sordas sobre estos aspectos. (2007, p.18).

Se resalta en la investigación:

El proceso de reflexión de los participantes del trabajo de investigación, a través de los distintos talleres y temáticas planteadas, posibilitó la recreación y reconstrucción de sus identidades como un proceso mediante el cual narrándose a sí mismos, lograron redefinirlas y actualizarlas en un *estar siendo* por fuera de las identidades prefijadas y condicionadas. (2007, p.171).

Otra investigación que sigue la línea de la constitución de la subjetividad en la escuela es la realizada por Maza, A. E. (2008) *Ante los problemas del salón de clase: mismas edades, subjetividades diferentes*. Universidad Pedagógica Nacional. La investigación ofrece otras formas de pensar al sujeto, a través de una lectura foucaultiana. Por lo que se orienta a un alumno como un sujeto histórico, un sujeto de la subjetividad. Las dinámicas del aula de clase generan subjetividad distintas y éstas deben atenderse por especialistas, para corregirlas, pretendiendo que los sujetos se apeguen a estándares de normalidad. El problema de esta investigación se centra en:

La necesidad de que la pedagogía considere al alumno como un sujeto histórico, un sujeto de la subjetividad, es decir, se habla de que, el educando está formado en, y a partir de la cultura, pero, no por ello deja de mostrar, a cada momento su singularidad (2004, p.4)

Elemento muy importante, ya que reconoce la importancia que tiene la diversidad y la diferencia en la constitución de subjetividades.

El problema de este trabajo consiste en explorar y reflexionar al respecto de la singularidad del sujeto y las implicaciones de la subjetividad en el aula de clase, se reconocen los saberes instituidos para que el sujeto viva en sociedad, pero de igual manera la subjetividad para que sea activo, productor de conocimiento y creador de cultura (2004, p.5).

De este modo reconoce la investigación que el espacio del aula de clase, no siempre reconoce las condiciones sociales en las que el sujeto construye su conocimiento, para lo cual problematiza las condiciones del aprendizaje en función de la norma (edad) o en función de las

condiciones que producen por ser sujetos de la cultura, y para esto plantea la pregunta si el aprendizaje está condicionado por las etapas de desarrollo como lo plantea Piaget.

La autora de la investigación hace una fuerte crítica a los estudios de Piaget, en cuanto a los estadios de desarrollo, parcializando y limitando los estudios psicogenéticos, al considerar al sujeto, de forma universal, descriptiva y constituido por invariantes funcionales, y propone un sujeto en constante reestructuración, no definible temporalmente, de esta manera aporta la investigación un fuerte debate sobre el lugar de los alumnos como sujetos, no subordinados a conocimientos determinados por su etapa de desarrollo sino a las condiciones histórico-sociales. Si bien existen distancias muy grandes en la forma como se abordan algunas teorizaciones de Piaget, sobre todo las que sobrevaloran la edad, como un elemento determinante para el desarrollo cognitivo, que reflejan más interpretaciones sesgadas de los estudios de Piaget. De otro lado se rescata como un elemento muy importante el reconocimiento de la subjetividad al interior del aula escolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lo cual los maestros deben concebir al alumno como un sujeto constituido por lo histórico, lo político en constante transformación.

Si bien el criterio de igual en la edad, no se aplica para el grupo de Aceleración del aprendizaje, que es el caso a estudiar en mi proyecto, ya que esencialmente éste se conforma precisamente por la razón contraria, es decir, por su extraedad, por lo que la edad sigue siendo un criterio de agrupamiento en un salón de clase. Los programas de aceleración, privilegian la diferencia de edad, reconociendo su diversidad a la hora de aprender, pero la meta es devolverlo al sistema educativo en términos del grado que deben cursar según su edad, es decir encauzar su trayectoria escolar en correspondencia con su edad.

Siguiendo el recorrido, la investigación de Ramírez, D. (2009). *La construcción de la subjetividad en niños y niñas de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas. “Estudio de prácticas comunicativas”*. Universidad Pontificia Javeriana. Bogotá. Propone la interacción como eje fundamental para construir subjetividad de los niños y niñas, a partir de la comunicación, interpretación y significados de sus acciones, de sí mismos y de lo que les rodea. El aporte principal de este estudio fue mostrar cómo:

En medio de contradicciones, los niños construyen su subjetividad a partir del juego, de las interacciones con sus amigos y amigas, el canto, el baile, el compartir con sus maestras, presentándose ante la sociedad, no solamente como sujetos de derecho sino, como seres humanos que construyen una realidad de acuerdo a las condiciones que recrean en su contexto, condiciones que se dan en el espacio de flujos de mercado, de lo versátil y lo inestable. (Ramírez, D. 2009, p.9)

Este estudio indaga sobre “La subjetividad de las niñas y niños a partir de las prácticas comunicativas que establecen los sujetos desde la interacción social en su vida cotidiana.” (2004, p.106) este permite construir un antecedente importante, ya que centra su atención en reconocer como la subjetividad se construye desde las interacciones dadas en la realidad que está inmerso el sujeto, que en este caso particular es el aula de clase del grupo de aceleración del aprendizaje.

Parte de un enfoque interaccionista, asumiendo el marco de derechos, pero centrando la mirada en conocer la construcción de sí mismo que hacen los niños en su mundo cotidiano como actores sociales. Buena parte de la investigación se centra reconocimiento de la subjetividad de

las niñas y los niños, surge a partir de diferentes marcos legislativos, políticas, normas y conceptualizaciones que visibilizan sus derechos.

La investigación de Asprella, G., Graziano, N., Ramos, M., Caldo, M.(2009)*Las representaciones sobre la infancia de los maestros y maestras. Categorías y supuestos*, permite encontrar la relación y la magnitud del impacto que la educación tiene en la conformación de la subjetividad infantil. Planteando que la institución escolar en relación con la infancia pareciera no ser un lugar significativo para el desarrollo de esta “etapa de la vida”, el lugar de la infancia está más allá de ella, no es el lugar para la alegría, el juego y el placer, las cosas del aprender se desvinculan de la infancia.

Por otro lado, plantea un divorcio/diferenciación entre niños/alumnos, que la escolarización subsumía a la infancia, abona la inquietud sobre cierto desgarramiento o fragmentación de la subjetividad infantil ya que parecería ser que una cosa es pensarlo en la escuela y otra muy distinta por fuera de ella; muy importante en la medida en que problematice las condiciones que se agregan a los niños y niñas en los programas de aceleración, al depositarse en ellos procesos de autonomía, responsabilidad y autoestima.

En el estudio realizado por Gutiérrez, M., Puentes, G. (2009) *Estudio de políticas inclusivas: Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extraedad. Bogotá*. El estudio de la Red Latinoamericana sobre Inclusión Educativa en Ciudades (REDLIGARE), a través de una investigación cualitativa descriptiva, enfocada en cuatro instituciones educativas de Bogotá, para comprender cómo se lleva a cabo el Programa

de Aceleración de Aprendizaje en las distintas modalidades de instituciones educativas (concesión, convenio y oficial), en diferentes zonas de la ciudad.

Para el estudio se tomaron las Aulas de Aceleración como unidad de análisis, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: el Perfil de los docentes, Apoyo de entidades ONG, fundaciones o Universidades al programa con proyectos sociales y educativos complementarios, atención a población vulnerable y localización en zonas extremas de la ciudad. Es importante resaltar que la investigación reconoce como un obstáculo del programa de Aceleración del Aprendizaje, que los docentes se centran en los apoyos que requieren los niños y niñas, más que en el desarrollo intelectual, tal como se evidencia en el siguiente testimonio de un profesional de Dividendo por Colombia: “Las maestras ven el aula de aceleración más como un aula de beneficencia, y se centran más en la problemática del niño que en lo cognitivo.”(Gutiérrez & Puentes.2009, p.55)

De igual manera al investigación coordinada por Hernández, F. (2007). *El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad*, Ministerio de Ciencia y Tecnología. Investigación desarrollada por el grupo ESBINA (Subjetividades y Entornos Educativos Contemporáneos) integrado por investigadores y docentes de las universidades: Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Abierta de Cataluña, Universidad de Vic, Universidad de Wisconsin- Liwaukee, cuyos resultados fueron publicados en el 2010. Sirvió como una referencia importante para la elaboración de mi proyecto, al encontrar puntos de convergencia en los objetivos propuestos, referidos a cómo los niños y niñas asumen en la escuela su subjetividad y como la escuela además de ser un lugar para aprender, además es un importante lugar para desarrollar múltiples sentidos de ser.

El punto común que quiero destacar al reseñar las anteriores investigaciones es el reconocimiento de las subjetividades no como entidades estáticas sino cambiantes, que se «transforman» en función de las experiencias que cada cual mantiene con otras personas y con las propias experiencias de conocer y de ser. (Hernández & Rifá, 2010.p.9) de esta manera el breve recorrido por algunas investigaciones sobre subjetividad en relación con los contextos escolares, y la delimitación de referentes teóricos, resalta la importancia que en la actualidad tiene el tema de la constitución de la subjetividad en la escuela, más allá del mero cumplimiento de programas curriculares o el alcance de cierto logros, sino la consecución de sentidos, la creación de mundos, la construcción de otros modos de hacer lo educativo, por lo que la subjetividad posibilita la búsqueda de otros modos de ser humano.

El recorrido finaliza con la investigación de Ruíz, Mariel. (2010). Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Una narrativa desde la perspectiva de los sujetos. Universidad de Barcelona. España. Esta investigación doctoral, alterna la narración y análisis, con un enfoque construccionista, aborda algunas escenas claves recogidas durante su investigación etnográfica en una escuela primaria de Barcelona. Su propósito consistió en mostrar ciertas características principales de las formas de subjetividad que se generan en los niños y niñas de esa institución. Del análisis se infiere que, por un lado, la escuela sostiene en su discurso y prácticas ideas que, desde el punto de vista del derecho moderno, son “políticamente correctas”, tales como la igualdad, la atención a la diversidad y la integración, pero que, por otro, consideradas estas ideas desde el cotidiano escolar y la vivencia de los sujetos, contradicen e incluso niegan la dimensión personal, las trayectorias individuales y las corporeidades de los sujetos. Esta contradicción deja ver cómo los discursos escolares, de las intenciones y deseos de cuidado, pasan al ejercicio del control, de la prometida realización de la autonomía de los niños y niñas se deslizan a la implementación de un conjunto de acciones que conducen a un aprendizaje

interiorizado y reglado de lo corporal. Concluyendo que los discursos pedagógicos en general, y los de la educación física escolar en particular, acaban transformados en lo contrario de lo que pretenden: en prácticas de no-corporización. En efecto, esta implementación de un conjunto de reglas de aprendizaje comunes y homogéneas termina propiciando en niños y niñas la aparición de formas de resistencia.

Los anteriores proyectos de investigación, permiten consolidar una ruta de trabajo trazado alrededor de la subjetividad en la escuela desde distintas perspectivas, permitiéndome reconocer la importancia de este discurso que emerge en relación con la educación y específicamente la escolarización, pero a la vez tomar una distancia que permita reconocer mi interés por las experiencias de subjetividad en la escuela, específicamente en el Programa de Aceleración del Aprendizaje. A partir de los relatos producidos en las interacciones del aula de clase y la forma como se configuran sentidos y significados en relación a los sujetos que allí participan.

2.2. Referentes conceptuales

En la búsqueda de una educación con sentido, el concepto de subjetividad permite problematizar, las implicaciones que tienen para los estudiantes, cuyas características se alejan de las esperadas, sus procesos de escolarización interrumpidos, generando con esto, poco interés por la escuela y una baja autoestima en relación con las capacidad para aprender en la escuela, condiciones que han acompañado el fenómeno de extraedad y han requerido de la creación de Metodologías flexibles, como es el caso del programa de Aceleración del Aprendizaje, como lo enuncia el Manual del docente. Propuesto para este programa (MEN, Fundación Alberto Merani(s/f):

El modelo busca nivelar a los estudiantes que se encuentran en extraedad en el aspecto académico, (procurando que alcancen la totalidad de los logros para Básica primaria, procurando así su promoción al bachillerato), generando en ellos además el gusto por el estudio y la investigación, para que ellos mismos decidan continuar en el proceso escolar.

Sin embargo, citando a Arenas (2007), este reconocimiento demanda a la educación situarse en un terreno, poco conocido, a partir de otras categorías. Como desarrollar la subjetividad tiene que ver con lo que pasa en la interioridad de los sujetos no son procesos fáciles de ser evaluados por eso la escuela no puede categorizarlos ni clasificarlos, tal vez sea por esto que se los ignora.

En palabras de Hernández (2007, p. 18)

La subjetividad es una experiencia compleja e inestable que no puede inscribirse en periodos o etapas o colocar a los sujetos como víctimas pasivas de las superestructuras y estructuras sociales y de poder o de las tecnologías del yo. Hemos constatado que los niños y las niñas contribuyen a estas inestabilidades y descentramientos con sus apropiaciones, resistencias y respuestas no previstas.

Siguiendo la propuesta de Hernández & Rifá (2010) retomo cuatro posiciones que me permiten interpretar las experiencias de subjetivación que tienen lugar en el aula de clase, siguiendo el orden propuesto todas ellas representan un diálogo con sí mismo y con el otro, en las distintas interacciones que pueden darse entre estudiantes y maestros.

La primera posición propuesta, supone *“La subjetividad como posibilidad de reconocimiento de quien se es y de (la) autorización para seguir siendo y para ser más, a partir del espacio de autoconstrucción que se hace posible”* (2010, p.13) poder ser en la escuela no es una idea nueva, pero sí, poder ser algo diferente al proyecto que plantea la escuela, es la mirada subjetiva de esa construcción constante de quienes comparten un lugar en medio de dispositivos escolares, diseñados para la homogenización de procesos y aprendizajes, se refiere más a ese cambio en la posición imaginaria del sujeto en la búsqueda de nuevos sentidos y significados de la experiencia escolar, por cuanto se reconoce la capacidad de participar en la construcción de significados socialmente importantes y no solo asimilar los valores, contenidos escolares y saberes de la cultura.

Esto supone un reconocimiento por parte de un otro, es decir una relación significativa, que devela una construcción de sí, siempre en la posibilidad de su indeterminación y su posibilidad de ser algo siempre diferente a lo que se es. El reconocimiento del propio sujeto, en este caso estudiante, va más allá del delimitado de forma a priori por otros, implica un diálogo consigo mismo hacia la construcción de formas de ser y de actuar, que parten con el reconocimiento de quien se es o no se es, o la espera de poder ser algo diferente, de transformarse, autocrearse en esa interacción con los otros, en referencia con los otros con los que interactúa.

Pero ser alguien y ser reconocido por otro en la escuela, supone pertenecer a un grupo, lo que supone identificar relaciones o definirse en él. Según Hernández & Rifá (2010, p. 89)

Puede ser el espacio de relaciones en los que despertar el sentido libre de sí, de expresión propia, de encontrar la forma de ser, de abrir nuevas dimensiones, de explorar y desarrollar

nuevas facetas personales, movido por relaciones, los contrastes, las demandas, la palabra de los otros.

Esto incluye la manera como los niños y niñas deciden con quiénes trabajan, qué grupos conforman, qué tareas o actividades realizan, si priman los intereses o las necesidades del profesor o de los estudiantes o cómo se regulan estas decisiones, entre otras.

El espacio escolar genera relaciones en torno al reconocimiento, que requieren de ser escuchados y no silenciados, identificar la forma como se nombra al otro, en las interacciones del aula de clase, la forma como se generan formas de expresión, repercuten en la posibilidad que emerja la experiencia subjetiva.

En el desarrollo que fuimos siguiendo de nuestra comprensión de la formación de la subjetividad fue ganando fuerza y claridad que la construcción y desarrollo del sentido de sí es siempre diálogo, una relación entre quien uno va siendo y las demandas que se le hacen, las relaciones que establece y las posibilidades y deseos que se despiertan en el convivir con los otros. Hernández & Rifá(2010, p. 61).

Lo anterior supone un dialogo interno del sujeto con los otros, pero además interacciones y demandas que hace la escuela, por lo que el proceso reflexivo que conduce al sujeto a pensar y repensarse continuamente, siempre en relación con los otros, lo cual lo hace mucho más complejo.

Finalmente, “tener un espacio para hacerse”, va más allá de la materialidad del espacio escolar propiamente dicho, implica una estructura de comunicación entre sujetos, que supone algo más que la relación con el saber escolar, supone además reglas, impuestas o consensuadas, tanto por maestros como por estudiantes y el reconocimiento de la experiencia del día a día en interrelación con el contenido de los programas.

Las posibilidades de ser o de llegar a ser, en la escuela, están mediadas por el reconocimiento y la autorización, surge una pregunta que no se abordó en esta investigación, pero de igual forma podría derivarse de este estudio ¿De qué modo particular opera la extraedad en los estudiantes que se encuentran en un desfase en su proceso educativo, como es el caso de Aceleración del Aprendizaje, en relación con la escuela graduada?

La segunda postura que permite interpretar como las prácticas y experiencias de subjetividad/subjetivación tienen lugar en la escuela, es la que concibe *“La subjetividad como la constitución de maneras y sentidos de ser que se derivan e interactúan con las formas de relación que cada ser humano establece con las pautas y agentes de socialización y culturalización en las que se encuentra inmerso desde su nacimiento y a lo largo de la vida.”* (Hernández&Rifá, 2010, p.14). Esta segunda posición se orienta a las formas en las cuales el sujeto en la escuela puede interpretar sus experiencias, fundamentar sus opciones, elegir cómo ser y cómo actuar y de esta manera ir construyendo su identidad, por lo que supone por parte del estudiante, una forma particular de actuar, ligado a algunas estructuras escolares propuestas por el Ministerio Nacional son las siguientes:

Los tiempos: El Programa de Aceleración del Aprendizaje se inserta en la dinámica de la institución educativa en la cual se desarrolla y en este caso sigue la misma organización de la

institución educativa, en cuanto al inicio y finalización de la jornada escolar, descansos y actividades lúdicas, deportivas y culturales desarrollados en la institución, de igual manera el horario de algunas clases, que requieren la participación de otros profesores, como es el caso de informática. Se convierte en una experiencia de manera de ser, al posibilitarle a los estudiantes, la participación en todas las actividades propuestas por la institución y no relegarlo por ser una forma de escolarización diferente. De igual manera, son los estudiantes más “grandes” de la jornada, ya que ésta solo va hasta quinto de básica primaria.

Tareas: Son muy importantes dentro de la rutina propuesta en el programa de Aceleración del Aprendizaje, aseguran la continuidad con la jornada del día anterior, la conexión y el refuerzo con los contenidos que la profesora considera de relevancia.

Evaluación: entendida por el programa de Aceleración del Aprendizaje, como una actividad constante en la que participan el estudiante como individuo y como miembro de un grupo y el docente como facilitador y provocador de aprendizajes.

Currículo: Se propone un currículo por proyectos, que permita a los estudiantes ser el centro del proceso de aprendizaje, en tanto que los acerque a problemas reales, asegurando así un aprendizaje significativo.

Comportamiento: Este es mediado a través de la motivación y no del castigo, por lo que supone por parte del profesor la presentación de los contenidos escolares de forma que resulten útiles para los estudiantes.

Contenidos: cuando se presentan relacionados con los saberes, conceptos, significados y comportamientos son los que permite a integración y construcción de sentidos.

Estrategias de enseñanza: permiten dinamizar los momentos de la clase, el trabajo en grupo y alcanzar las metas propuestas en cada uno de los módulos. Estrategias de aprendizaje: Potencia a través del desarrollo de proyectos, las habilidades y el desarrollo de competencias de los estudiantes.

Planes y programas escolares: El Modelo contempla el desarrollo de ocho módulos, los cuales vienen diseñados según seis proyectos y planeados por días, lo cual asegura el cumplimiento del Modelo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.

Las anteriores consideraciones, van pautando modos de ser y actuar en el aula y modelan unas formas particulares de construir sentido y significado por parte de los estudiantes. Lo anterior reconoce la participación para el logro de las metas propuestas por el Modelo de Aceleración del Aprendizaje, por lo que se ha construido un tipo de estudiante que ingresa a este programa y que requiere: “El fortalecimiento de la autoestima (individual y colectiva), para que el estudiante recupere la confianza en sí mismo, supere las malas experiencias relacionadas con el fracaso escolar y retome el placer de estudiar y aprender. (Dividendo por Colombia, 2009. p. 17).

Partir de esta concepción del estudiante, se generan acciones por parte de éstos, que se convierten en formas de subjetivación ligadas a esta concepción del éxito, que tiene el riesgo de quedarse solo en el cumplimiento de objetivos, en razón de los resultados verificables y

que no siempre apuntan a un aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes, en palabras de Perrenoud.(1996, p.149).

A todo lo largo de su carrera escolar, el alumno se supone que aprende para tener éxito. Ahora bien, puede ahorrarse una parte del trabajo escolar si aprende a tener éxito, a jugar con las apariencias, a actuar sobre los signos exteriores de la competencia, siempre que pueda.

La tercera posición en torno a las prácticas que pueden darse en la escuela en relación con la subjetividad, plantea: *“La subjetividad como un núcleo de mi (la) búsqueda personal. La subjetividad como una mirada hacia el interior, hacia aquello de irreplicable y de nuevo que cada uno hace con su existencia en el mundo. Hernández&Rifá (2010, p.14).* Esta posición revitaliza por un lado la posibilidad de siempre esperar nuevos sujetos que potencialmente están preparados para estos tiempos, pero por otro lado exigen de los tiempos una apertura, una hospitalidad, una preparación, siguiendo la línea discursiva de Larrosa (1995). Podría decirse que en medio de las múltiples razones que hacen que muchos niños y niñas deserten o no ingresen en las instituciones, los programas de Aceleración del Aprendizaje son para muchos de ellos, nuevos espacios para construir subjetividades, en la línea de generar proyectos de vida a futuro.

Sin embargo esta posibilidad de reconocer formas de subjetividad/subjetivación en la escuela, nos conduce al sentido que tienen las actividades en la escuela, partiendo de la premisa que se va a la escuela a aprender, aparece una relación con el ser y el saber, que remite a lo que piensan los niños y niñas sobre la escuela en el día a día, “la expresión del sí mismo” y de igual manera qué representaciones tienen los maestros sobre ellos mismos, en relación con la construcción, generación, aprendizaje, enseñanza de esos saberes escolares. Todo el diseño

del programa de Aceleración hace un énfasis especial en un sujeto que debe vivir situaciones de éxito, que afiancen su autoestima y confianza, para que de este modo pueda aprender y acelerar su proceso, hasta alcanzar el grado escolar, en el que debería estar en virtud de su edad y sus conocimientos.

Este horizonte de posibilidad no se enfoca hacia el ideal de escuela moderna, de un sujeto fijo, quieto, apacible, moldeable, la búsqueda personal tiene que ver con las condiciones que posibiliten un futuro, por lo que pensar una escuela no graduada sería otra forma para que el sujeto se piense en proyectos personales y en expectativas diversas. Esta posibilidad de construir nuevos proyectos a partir de un proceso de escolarización, que recurre a metodologías flexibles, es una ventana frente a las trayectorias fragmentadas que producen un grupo de estudiantes en extraedad.

Finalmente, la cuarta postura propuesta por Hernández & Rifá (2010, p. 15) *“El sujeto. Trayecto marcado por los diálogos con los demás y con el mundo: el de aquello de lo que no se habla, el de aquello de lo que se habla, el de aquel o aquella de quien se habla, el lugar de aquel o aquella a quien se habla, el lugar de aquel o aquella con quien se habla.”*

Esta cuarta posición, reconoce al lenguaje, mucho más allá de la expresión o de la comunicación, es la posibilidad de simbolizar, de dar sentido y significado a las experiencias cotidianas del aula, por lo que en las interacciones de clase, los enunciados, los discursos, los textos, son imprescindibles. De su subjetividad el sujeto da cuenta a través del discurso, puesto que “la subjetividad no es otra cosa que su capacidad enunciativa” Duschatzky, (2002, p.88).

El aula de clase, es un contexto predominantemente lingüístico, los procesos de enseñanza y aprendizaje se articulan en torno a él, de forma oral, escrita, visual o icónico, la concepción que de él se tenga condiciona las interacciones que puedan gestarse en relación con el saber escolar, concretamente en relación con la lectura, las tareas, la comunicación, la participación, las formas de interactuar.

El lenguaje es la mediación de las relaciones sociales donde se constituye la conciencia del hombre Bajtín (1982). Es el modo de vincularse que los seres humanos tenemos. Es así como cada enunciado se encadena a otros enunciados donde no es posible establecer límites precisos de esa gran comunicación humana, ni los efectos que ésta tenga en los sujetos.

El enunciado está repleto de los ecos y recuerdos de otros enunciados, a los cuales está vinculado en el interior de una esfera común de la comunicación verbal. El enunciado debe ser considerado por encima de todo como respuesta de enunciados anteriores dentro de una esfera dada (la palabra respuesta es empleada aquí en sentido laxo): refutarlos, confirmarlos, completarlos, se basa en ellos, los supone conocidos y, de un modo o de otro, cuenta con ellos. (Bajtín, 1982, p.316).

La subjetividad es constituida y reconstituida en interacciones y por lo tanto en el lenguaje, ya que éstas construyen posiciones de sujeto y permiten ocuparlas o resistirse a ellas. La palabra es el eje a través del cual circula la expresión de las necesidades, los intereses, las demandas, los sentimientos de cada uno de los niños y niñas en el espacio escolar, que constituyen a través de ella y con esfuerzo, un espacio enunciativo distinto para el reconocimiento del otro en interacciones cotidianas.

De esta manera en el aula de clase, las distintas interacciones que se producen entre los niños y niñas, la profesora y el saber, se convierten en una herramienta y en una experiencia de comunicación, en tanto que la construcción de subjetividad a partir del lenguaje reconoce que éste:

Sólo es posible porque cada locutor se pone como sujeto y remite a sí mismo: un yo que plantea otra persona y que desde un exterior a mí se vuelve mi eco al que digo tú diciéndome tú. Esta polaridad es exclusiva del lenguaje. No es simetría, ya que el yo trasciende respecto de un tú, pero ambos términos son complementarios y reversibles. El hombre adquiere en el lenguaje una condición única; es, por tanto, una realidad dialéctica que engloba los dos términos, definiéndolos por mutua relación, donde se descubre el fundamento lingüístico de nuestra subjetividad. Yo y tú son las formas lingüísticas que indican persona. Benveniste, E (1985, p.180).

En segundo lugar, el lenguaje es la mediación de las relaciones sociales donde se constituye la conciencia del hombre (Bajtín.1982). El modo de vincularse, que tienen los seres humanos, es a través del lenguaje, por eso la unidad básica de interacción social son los textos- discursos. Justamente es en la comunicación humana donde los individuos se representan a sí mismos y al mundo, así como significan sus acciones y la realidad. Es así como cada enunciado se encadena a otros enunciados donde no es posible establecer límites precisos de esa gran comunicación humana

Los sujetos marcados por los diálogos con los demás a través del lenguaje, interactúan con los textos- discursos. Justamente es en la comunicación humana donde los sujetos se representan a sí mismos y al mundo, así como significan sus acciones y la realidad. Es así

como cada enunciado se encadena a otros enunciados donde no es posible establecer límites precisos de esa gran comunicación humana

Para el Bajtin, (1982) el principio constitutivo del lenguaje es el dialoguismo sin embargo este dialoguismo no debe reducirse a la comunicación interpersonal entre un locutor y su alocutorio sino que presupone también relaciones con otros enunciados anteriores, dichos por otros, en otras situaciones comunicativas, en otros contextos históricos. De este modo podríamos hablar de un dialoguismo que afecta al enunciado externamente mientras que un dialoguismo interno atraviesa el enunciado. A este entrecruzamiento de voces Bajtín lo denomina *polifonía*. Dicha polifonía sería la presencia de otras voces, puntos de vistas, posiciones sociales y perspectivas valorativas que dejan ver las huellas o marcas del locutor en su discurso. Su intencionalidad, su *querer decir*. Es importante anotar, que una de las interacciones en el aula de clase, se dan a través del dialogo, entre pares, con la profesora, en ocasiones con los padres y familia de los estudiantes.

El carácter dialógico del discurso radica, en que cada discurso recoge en su construcción, otras voces con las que dialoga, reafirma, niega o refuta. Los procedimientos que se usan para incorporar otras voces en el enunciado, además de la del propio sujeto de la enunciación, son diversos.

2.3. Subjetividades en formación.

Estamos presenciando un cambio en los sentidos y comprensiones sobre la niñez, no porque ésta haya desaparecido, sino porque se presenta ante nuestros ojos, de una forma tan diferente, que se escapa a los saberes que sobre ella hemos construido en los últimos cincuenta años, y en las esferas donde interactúa: familia y escuela; esta transformación es evidente, como lo

presentan los diversos autores, estos nuevos sentidos, ese nuevo otro, que nace, en palabras de Arendt (2005, p.71).

El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable. Y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente entra en el mundo.

De este modo, los sujetos de la educación, emergen en su singularidad y con ella, la posibilidad de construir formas diferentes de actuar y operar con diversas situaciones que se presentan en el aula de clase. Esta concepción revitaliza por un lado la posibilidad de siempre esperar nuevos sujetos que potencialmente están preparados para estos tiempos, pero por otro lado exigen de los tiempos una apertura, una hospitalidad, una preparación, como después lo planteara, Larrosa (1995) y Dussel (2008).

Una visionaria de estos nuevos tiempo, Key, E. (1909) a comienzos del siglo, enunciaba de forma clara que el tiempo de los niños había llegado, su voz estaría lista para ser escuchada, aunque aún estemos esperando esa voz, ciertamente se habló bastante de los niños, en todos los discursos, temáticas, y contextos.

Nuestra época pide personalidad, pero la pedirá en vano en tanto no les permitamos expresar su propia voluntad, pensar sus propias ideas, elaborar sus propios conocimientos o expresar sus propios juicios. O dicho más brevemente, en tanto no dejemos de reprimir en las escuelas la materia prima de la personalidad, confiando en vano que posteriormente la vida pueda resucitarla (1909, p.58)

La subjetividad es la dimensión de los fenómenos sociales que se relaciona con la forma en que los sujetos se apoderan de - y son apoderados- por la estructuras sociales, las incorporan y las ponen en juego haciendo posibles los procesos de reproducción social. De este modo es un proceso de permanente cambio y tensión entre la copia y la producción, de este modo, citando a Urresti, (2008, p. 101).

La subjetividad es la plataforma sobre la que se apoya y pivotea esa reproducción siempre tensionada entre la copia, cuando es mecánica, el desarrollo, cuando es ampliado, y la innovación, cuando el resultado obedece a patrones que alteran los originarios... .la subjetividad es lo que permite que en el interior de estructuras generales sea posible la singularidad y la diferencia, eso que habita a superar la matriz de repetición que se atribuyó a los procesos de socialización.

De este modo la formación de subjetividad se debate entre la permanente tensión que genera la idea de ser un sujeto en la escuela, desde una forma preconcebida y esperada por el otro, que en la dinámica escolar obedece a ciertas lógicas de la socialización, orientadas a introducir en la sociedad ese sujeto que ésta necesita o espera, ya sea por la idea de ese estudiante ideal que esta preconcebido desde las teorías educativas o por la lógica del mercado imperante. De igual manera el proceso de escolarización a través del Modelo de Aceleración del Aprendizaje, es una posibilidad para que una franja de la población alcance el nivel educativo, que le asegure seguir su proceso educativo, en tanto las edades y los grados escolares que se requieren, también es una forma de desarrollar competencias básicas que rápidamente les aseguren una competencia laboral.

Rivas Flores, J.I., Leite Méndez, A.E., Cortés González, P., Márquez, M.J. y Padua Arcos, D.(2010)plantean, al igual que Hernández & Rifá (2010), la importancia que las interacciones tienen para la configuración de experiencias de subjetividad:

Desde el encuentro intersubjetivo, en un marco de relaciones peculiares, elaboramos los modos de estar y ser en el mundo. Relaciones que pueden ser de carácter muy distinto. El mundo escolar, sin duda presenta conjuntos diversos de relaciones, que van desde la horizontalidad más radical a la verticalidad jerárquica más dura. (2010, p.191)

2.4. La idea de un sujeto construida a partir de un sujeto en extraedad.

El modelo de Aceleración del aprendizaje es un Programa del Ministerio de Educación Nacional para la nivelación de la educación básica primaria de niños, niñas y jóvenes entre los 9 y los 15 años quienes, por diversas razones, no han podido continuar sus estudios de primaria y se encuentran por fuera del sistema educativo o en situación de extraedad.

El programa, dura un año lectivo, permite la culminación de la primaria. Principalmente este programa surge como una respuesta a los problemas de conflicto armado, que generaron una población vulnerable fuera de la escuela. En respuesta a ello el Ministerio de Educación Nacional formuló la política de atención a poblaciones vulnerables y viene impulsando desde el año 2002 la ejecución de modelos flexibles que han permitido la inclusión de niños y han disminuido la deserción escolar. Según el informe Anual de Dividendo por Colombia, (201, p. 38) el balance de la estrategia es muy positivo, en cuanto a que:

Durante 2011, la Regional Antioquia consolidó la estrategia con la Secretaria de educación Departamental “Antioquia de cara a la extraedad” que nació de la propuesta de Dividendo por Colombia de implementar el Programa de una manera más contundente en la zona urbana de los Municipios no certificados, atendiendo con el modelo los estudiantes matriculados en el nivel de la básica primaria, reorganizando los grupos al interior, racionalizando el personal docente y los espacios existentes, mejorando con ello el flujo escolar.

En Medellín, el programa "Aceleración del Aprendizaje" hace parte de la línea estratégica 2 "Medellín social e incluyente" inscrita en el Plan de Desarrollo 2004 - 2007 "Medellín, compromiso de toda la ciudadanía", y su Programa "Nadie por fuera" con el que se busca garantizar el acceso, la inclusión y permanencia en el sistema educativo, a los estudiantes en extraedad.

La población que atiende son niños y niñas que tienen entre 9 y 15 años de edad y por lo menos tres años más de la edad esperada para estar cursando determinado grado escolar. En las instituciones educativas, el programa de Aceleración del Aprendizaje, desarrolla siete módulos. La duración de la propuesta de trabajo es anual, aunque según se ha encontrado en el estudio se registran instituciones donde se han estipulado dos niveles de aceleración (nivel I y II). Los niños y niñas incorporados al Programa deben alcanzar los logros educativos de los cinco primeros grados de educación básica.

El modelo educativo Aceleración del aprendizaje se sustenta en la pedagogía del éxito⁵ y parte de la confianza en la capacidad que todas las personas tienen para aprender a cualquier edad. El

⁵La dimensión pedagógica de Aceleración del Aprendizaje reúne aspectos positivos de diferentes teorías y experiencias prácticas llevadas a cabo en varias partes del mundo. Sus pilares básicos son los siguientes: El estudiante es el centro del programa por lo tanto es necesario fortalecer su autoestima y desarrollar las competencias básicas fundamentales. Es el eje de referencia para todas las definiciones y procedimientos desarrollados. En consecuencia los docentes, la institución educativa

Modelo abarca los cinco años de primaria, permitiendo a niños y jóvenes que ya saben leer y escribir, cursar en un año lectivo, dos o más grados, para que puedan nivelarse en el grado que les corresponde de acuerdo a su edad. (Dividendo por Colombia. Informe Anual, 2009, p.15).

El programa que busca principalmente la inclusión de un grupo de estudiantes con extraedad, causados por el abandono de la escolaridad, asociados generalmente a las dificultades de los contextos sociales, económicos y culturales. En estos programas, los dispositivos pedagógicos son la base de la estrategia de inclusión y se busca que niños, niñas puedan integrarse a la escolaridad, sin embargo y sin ánimo de desconocer las posibilidades que el ingreso y la retención tienen para ellos, es importante valorar otras implicaciones que estas propuestas conllevan, al pretender cada vez más de todos los sujetos una formación que les permita resolver problemas de diferente índole de forma autónoma, que los enfrente a la búsqueda de soluciones, al encuentro de respuestas y a tener algún control sobre éstas.

El proceso de subjetividad que se desarrolla en un grupo de niños y niñas, como el de Aceleración del Aprendizaje, que desde su origen tiene unas características diferentes, al romper con la estructura normativa de los grados escolares, creándose a partir de una configuración diferente, no por la relación que se ha establecido desde el sistema educativo de los grados y la edad, sino a partir precisamente desde esa dispersión en que se encuentran sus trayectorias escolares⁶, (Terigi, 2009) que hoy deben encauzarse nuevamente e insertarse

y los organismos de dirección educativa territorial asumen el reto de organizarse y **garantizar su acción en función del éxito escolar de sus estudiantes**. La orientación del programa se enfoca en hacer posible la obtención de buenos resultados del educando: para lograr esto se estructura en pequeños pasos, proyectos y subproyectos, mediante los cuales él camina hacia el éxito. (MEN, Corpoeducación, Federación Nacional de Cafeteros. Manual Operativo. 2004 p. 9-12). Disponible en <http://www.seduca.gov.co/index.php/circulares.html>. consultado abril 2010.

⁶Este término propuesto por Flavia Terigi hace alusión a los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. Éste define, a través de su organización y sus determinantes, lo que señala como *trayectorias escolares teóricas* (Terigi, 2009) o “trayectoria ideal” expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar: que ingresen a la escuela a la edad prevista, que transitan los años escolares sin repetir ni abandonar y que se

nuevamente en el sistema educativo, sin embargo, debido a la extraedad no encuentran ya un lugar desde el sistema educativo organizado por grados y que hemos naturalizado como la única forma de organización del proceso educativo en las instituciones educativas y que parte del supuesto que todos los estudiante siguen esa misma trayectoria esperada, única e ideal en su proceso educativo. Por lo que el modelo de Aceleración del Aprendizaje, es la opción que se brinda para estas situaciones.

Pero en las aulas de clase, la situación es otra, lo que Terigi, (2009) llama las trayectorias teóricas, es decir estudiantes deben ingresar a la escuela a la edad promedio de seis años, y avanzar gradualmente un grado escolar por año, sin embargo la realidad es otra, muchos ellos especialmente de sectores vulnerables, ingresan tardíamente a la escuela, ya sea por fenómenos de desplazamiento, de violencias, situación económica, generando extraedad.

Según el siguiente dato del Informe anual de Dividendo por Colombia, 2011, los estratos 1 en la ciudad de Medellín son los que tiene un mayor número de niños y niñas que no asisten, estas cifras muestran que los niños y niñas con mayores desventajas socioeconómicas tienen mayores dificultades para ingresar a las instituciones educativas.

Estrato	No asiste		Asiste		Tasa de asistencia	
	2004	2006	2004	2006	2004	2006
Estrato 1	6.644	5.526	43.762	52.324	86.8	90.4
Estrato 2	13.090	10.511	14.922	164.005	91.7	93.9
Estrato 3	4.068	3.759	98.993	112.376	96.1	96.7

gradúen de la secundaria a la edad indicada. Además, se busca que en este recorrido hayan realizado un aprendizaje significativo.

Pero existen por otro lado las *trayectorias escolares reales* de los sujetos, donde se reconocen itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero también itinerarios que no siguen ese cauce, “trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Estrato 4	719	672	21.373	28.110	96.7	97.7
Estrato 5	234	359	13.551	15.551	98.3	97.7
Estrato 6	91	195	6.917	8.222	98.7	97.7

Tabla No.1. Asistencia escolar por estratos, niños entre 6 y 15 años

Emerge en la escuela la necesidad de separar, clasificar y ordenar propia de la modernidad, en la cual la escuela regular no encuentra un lugar para los niños en extraedad, “la modernidad se convirtió “una inmensa máquina para separar y de buscar un sitio para cada cosa” (Ladriere, 1977 citado por Peña, 2008, p.39)

La educación es, y ha sido siempre, un componente insoslayable de la construcción social y productora de subjetividad. El tratamiento institucional de este enigma subjetivo es la relación con el conocimiento objetivo, y el tejido del lazo social su meta. Tramita ambas cuestiones de modos diversos, a partir de conocimientos disciplinares, distribución de capital cultural, socialización de distintos saberes (saberes para vivir, saberes para pensar, saberes para trabajar, saberes para crear) diseña formas organizacionales, integra actores diversos, recuerda mitos e instituye otros e institucionaliza la relación con la ley de lo social. (Frigeiro, 2001, p.109)

“La consideración del sujeto y la formación de subjetividades; se han vuelto cada vez más importantes para la constitución de un saber pedagógico que responda a los imperativos de una educación en búsqueda de sentido”. Díaz (2006, p.33) en la población considerada en extraedad, estas características toman un tinte particular al orientarse hacia la búsqueda no sólo del sentido sino además del éxito.

En la bibliografía revisada la concepción del éxito, es una plataforma muy importante, tanto desde la problemática de la extraedad, como desde el aprendizaje de los niños y niñas, tal

como se plantea en los principios pedagógicos del Programa de Aceleración (Ministerio de Educación Nacional. Ruta para el maestro de Aceleración del Aprendizaje. (2006, p.8):Bruner

Se trata de una estrategia pedagógica pertinente para atender a los niños, niñas y jóvenes en extraedad mediante actividades didácticas y materiales especialmente diseñados para permitir que durante el año escolar adquieran los conocimientos y desarrollen las competencias necesarias para nivelar la básica primaria.

El Modelo Educativo de Aceleración del Aprendizaje se sustenta en La pedagogía del éxito la cual se estructura en los siguientes aspectos:

- El fortalecimiento de la autoestima, debido a que los estudiantes en extraedad y especialmente los que han sufrido desplazamiento han vivido experiencias de fracaso y desarraigo que requieren ser reparadas y superadas, para movilizar nuevos aprendizajes.
- La organización de proyectos que motivan el interés de los estudiantes, relacionan los contenidos de las diversas áreas del conocimiento y producen aprendizajes significativos.Arce. J, Fernández, I., Granados, A., Lizarazo, D., Puentes. G, Vargas J., Viteri, M. (2006).

Sin embargo, es importante presentar otra mirada sobre la situación de la extraedad no como un problema en sí mismo, ya que se convierte en un problema cuando se le enfrenta con las trayectorias esperadas, es decir cuando se salen del camino que niños y jóvenes deben transitar por la escuela, ya que no obedece a la lógica de organización de los tiempos de nuestro sistema educativo, lo cual supone una reflexión muy seria sobre los efectos que esto trae para la didáctica y el aprendizaje de los niños y niñas en extraedad. ¿De qué modo acelerar en un año los aprendizajes que deben desarrollarse en cinco años o grados escolares?

El tema del tiempo y el grado es un asunto muy importante en cuanto a los resultados del

aprendizaje que se espera generar en el grupo en el extraedad. Encauzar, siguiendo la metáfora propuesta por Terigi, aquellos niños y niñas que en algún momento salieron de su cauce, obliga a una acción intencionada que los encauce nuevamente a continuar su proceso esperado de tránsito por el sistema educativo y a desarrollar una serie de dispositivos que les permitan continuar su proceso a un ritmo mucho más rápido del que tenían en su proceso previo, ajustándose de alguna manera al resto que siguió en condiciones “normales” o esperadas, es decir a quienes lograron cumplir el ciclo de la primaria en los cinco años que demanda nuestro sistema educativo.

Por otro lado el programa de Aceleración del aprendizaje busca producir avances en la escolaridad de los alumnos en un tiempo menor que el que tiene previsto el sistema educativo, organizado en relación a un grado por año lectivo.

La idea de aceleración expresa la intención de producir una importante reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos, quebrando un probable destino de fracaso o de abandono e impulsándolos para que puedan aprender más y mejor hasta cumplir los objetivos de la escuela primaria en un tiempo menor. Terigi (2008)

La meta por alcanzar a quienes van adelante un paso, pone de relieve la importancia de alcanzar ese futuro prometedor del éxito, pero ¿Dónde queda el presente? Dussel, Caruso, (2001, p.33) plantean esa dialéctica “Pero la cuestión de la perspectiva con la que trabajamos no es sólo una posibilidad para el futuro, sino una cuestión del presente. El sistema educativo y los docentes trabajan con identidades”.

Como lo dice Parker (2006) citado por Ocampo, Rodríguez, (2006) "Ser 'estudiante' y 'maestro' son nuevas posiciones del sujeto" que suponen a su vez una forma de mirarse a sí mismo y de

mirar el mundo. En la mayoría de los espacios educativos, profesores y estudiantes se relacionan de una manera regulada por guiones convencionales, distinta de la particularidad concreta, de los lazos personales de las relaciones familiares.

La subjetividad representa un complejo sistema de significaciones y sentidos, producidos en la vida cultural humana, y ella se define ontológicamente como diferente de los elementos sociales, biológicos, ecológicos y de cualquier otro tipo, relacionados entre sí de una forma o de otra en un complejo proceso de su desarrollo. (Duschatzky. 1999, p. 81)

Capítulo 3.PERSPECTIVA TEÓRICA Y EPISTEMOLÓGICA DE LA

INVESTIGACIÓN.

*El texto,
que aquí funciona como el acontecimiento,
como el eso de “eso que me pasa”,
tiene que tener alguna dimensión
de exterioridad, de alteridad, de alineación.*

El texto tiene que ser otra cosa

Que lo que ya sé.

Lo que ya pienso

Lo que ya siento, etc.

Skliar&Larrosa. 2010. Experiencia y alteridad en educación.

3.1. Revisión de paradigmas

3.1.1. Hermenéutica y subjetividad.

Las definiciones de la hermenéutica, coinciden de forma genérica en que ésta es ante todo interpretación, es decir concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad, acuño este significado como un elemento de referencia para acercarme al reconocimiento de experiencias de subjetividad en el programa de Aceleración del Aprendizaje de una institución Educativa de la ciudad de Medellín, desde la potencia pero también la limitación que el término interpretación proporcionan a mi proyecto de investigación.

Elegir como opción metodológica la hermenéutica, en su origen griego "*hermenéuiein*" que significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto, me permitió acercarme a la lectura de experiencias de subjetividad a partir de las interacciones en el aula de clase, así como a los discursos institucionales presentes en el programa de Aceleración del Aprendizaje.

Esta acción interpretativa es primordial en la lectura de las interacciones producidas en los diferentes espacios escolares, donde se desarrollaron interacciones, principalmente me refiero al aula de clase y otras aulas como la de informática o la biblioteca; habitar estos espacios me permitió construir relatos sobre ese devenir de la experiencia subjetiva en la escuela.

La traducción de la fenomenología y la hermenéutica desde la arena filosófica al contexto de la investigación educativa. Su modelo de investigación, basado en la noción de experiencia vivida, ha proporcionado una base para que los investigadores educativos puedan reflexionar sobre su propia experiencia personal como educadores, teóricos de la educación, directivos y responsables de la política educativa. (Barnacle, 2004, p. 57). Citado por Ayala, R, (2008, p.411).

Acogiendo estas ideas, el interés básico es encontrar el sentido y la importancia pedagógica que la subjetividad encierra en relación con los fenómenos educativos vividos cotidianamente en el programa de Aceleración del Aprendizaje, en cuanto:

Aspira a responder a otra exigencia crucial de la pedagogía: desarrollar conocimiento pertinente que capacite al educador para afrontar lo particular y único de las situaciones educativas vividas con cada niño. Para ello, se propone desarrollar la *teoría de lo único*, es decir, un conocimiento que posibilite afrontar la unicidad de cada experiencia pedagógica a la que se enfrenta el educador (padre, madre o profesor). Como explica Van Manen: “(...) la fenomenología es, en un sentido amplio, una filosofía o ‘teoría de lo único’; se interesa por lo que es en esencia irremplazable” (Op. cit. 25). El propósito no es generalizar conocimientos, probar hipótesis, elaborar leyes, establecer relaciones entre variables, etc. Su contribución consiste en la profundización de los significados esenciales de la experiencia pedagógica. A nivel formal, el investigador llega a elaborar “una descripción (textual) estimulante y

evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Op. cit. 37).Ayala, (2008, p.404).

3.1.2. Los relatos en la investigación fenomenológica.

Los relatos escolares que aparecen posteriormente fueron contruidos a partir de las observaciones realizadas dentro del aula o en otros espacios de la institución educativa, tomando como referencia las voces de la profesora, los niños y niñas, coordinadora y otros profesores y profesoras. Estos relatos se construyen a lo largo de un año de observación de las interacciones desarrolladas en el aula de Aceleración del Aprendizaje, su intensidad varía de acuerdo a los tiempos personales y a las actividades de la institución educativa, algunos se realizan de la jornada completa de clase y otros solo de la primera o de la última parte, antes o después del descanso. Se construyeron 12 relatos a partir de los registros de observación realizados en la institución educativa, los primeros ocho corresponden al segundo semestre del 2011 y los cuatro siguientes al primer semestre del 2012.

Los relatos se entienden no como la copia de los eventos que han sucedido en el aula de clase, ni la descripción de las actividades desarrolladas por los sujetos que interactúan en ella, son reconstrucciones, producciones e invenciones de la experiencia, citando a Bruner (1999), las historias se crean, no se encuentran en el mundo, por lo que son una forma de agencia de las situación, una manera de hacer algo con aquello que se observa, describe y se construye sentido y significado. De igual manera, los trozos de la realidad que se narran, obedecen a un nivel de significado para quién observa, vive y participa de la situación, tal como lo plantea Bruner:

La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce, en cambio buenos relatos...se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio. (Bruner. 1999,p.25).

A partir de los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa, las formas de interacción, verbales y no verbales, ocuparon el centro de mi interés, siguiendo las ideas de Suárez, (2007, p.17).

El relato de una experiencia pedagógica transforma el “decir en escribir”. Y más aún transforma el “escuchar en escribir”...El relato mismo es el que le da forma a la experiencia para poder comunicarla y transmitirla. El relato es siempre una versión de la historia, es verosímil, una forma de contar los acontecimientos efectivamente vividos.

Los relatos, si bien corresponden a una crónica en el tiempo de sucesos, eventos, acontecimientos, pensamientos y reflexiones situadas en el aula de clase en su mayoría, no son independientes entre sí, por el contrario, logran cierta coherencia y cohesión, en tanto permiten reconocer formas de percibir y entender las dinámicas de aula.

Dada la problemática a analizar, los relatos fueron construidos a partir de los actores (estudiantes, profesora e investigadora) los contextos (aula de clase) las relaciones con el saber (asignaturas o proyectos) y actividades (por parte de la profesora o por parte de los estudiantes). Los estilos de escritura son muy variados, dependen de la significación que fueron generando los registros de observación y de la manera reposada como se dio sentido a la experiencia.

3.2. La investigación etnográfica.

En la medida en que se estudia la vida cotidiana en el aula, el lenguaje no sólo se hace evidente a través del habla, sino también a través del gesto, las miradas, los tonos en la voz, entre otros. Se utilizaron como técnicas para la recolección de información, la observación participante. Durante las observaciones, tomaba asiento en cualquier lugar del aula, tratando de situarme en un lugar donde no alterara de manera directa las actividades desarrolladas y en ocasiones la profesora me involucró de manera casi natural en la dinámica de su clase.

En cuanto a los registros de conversación y las notas de campo, éstos formaron parte de los instrumentos de recolección de información, definiéndose el primero como un registro descriptivo de observación, constituido por los textos que describen las escenas observadas, las conversaciones, mientras que las notas de campo se realizan in situ, con la finalidad de registrar los comentarios interpretativos basados en mi percepción de las escenas. En ellas aparecen las intuiciones, reflexiones, consideraciones teóricas que emergieron durante el trabajo de campo, permitieron, la construcción de relatos escolares.

3.3. Recolección de datos.

Los instrumentos de recolección de información, pretenden trascender hacia la construcción de textos etnográficos, señalados por Clifford & Marcus, como “inevitablemente alegóricos, y una aceptación consciente de este hecho cambiará las formas en que hasta el presente han sido leídos y escritos.” (1991, p.53). De este modo, introducirse a la dinámica propia del salón de clase, implica crear una representación para ser comunicada a otros, pero sustancialmente para representarse a sí mismo dentro de esa dinámica concreta y singular. La recolección de las evidencias, supone además la construcción, por lo que desde el mismo momento en que

éstos se recogen, también se interpretan, dado que es difícil establecer fases diferenciadas entre estos procesos.

De este modo, la recolección de datos y la construcción de evidencias, son dos procesos, conjugan en términos hermenéuticos, “una dialéctica entre la experiencia y la interpretación, (Clifford, 1991, p.152). La cuidadosa selección de los instrumentos, de acuerdo a la metodología, me condujo a dar respuesta a las preguntas iniciales de investigación.

De una forma mucho clara, el siguiente cuadro hace una relación entre los objetivos, referentes teóricos, técnicas y los registros que se realizaron en el aula de clase de Aceleración del Aprendizaje, encontrando así coherencia interna con los datos objetivos.

Objetivos	Técnicas/Instrumentos.	Categorías
Describir las formas de interacción que promueven subjetividad en los niños y niñas del aula de Aceleración del Aprendizaje.	Observación participante/ Registros de conversación Notas de campo Relatos	Reconocimiento: Sujeto en extraedad Autorización: Organización secuencial de la clase (momentos) Normatividad en la clase. Relaciones con el saber. Participación: actividades, relatorias, tareas y trabajo en equipo.
Analizar las formas de promover la subjetividad que se presentan en el aula de Aceleración del Aprendizaje.	Análisis de contenido	Sujeto en extraedad Interacciones Comunicación Relaciones con el saber
Identificar las formas en que se promueve la subjetividad en el discurso institucional del programa de Aceleración del Aprendizaje.	Fichas de contenido/ Análisis de contenido	Discurso escrito: Preguntas, Interacción con el texto, Utilización del módulo Interacción con los compañeros, Relaciones con el saber y el aprendizaje.

Tabla No.2. Matriz del diseño metodológico.

3.3.1. Observación participativa etnográfica.

La observación participante, tiene que ver con la recolección de información realizada como investigadora durante un período determinado de tiempo, que en este caso, permitió observar en un grupo las interacciones, comportamientos y cotidianidades, que se suceden de manera espontánea en el aula de clase, Woods, (1987, p.50), señala:

Una estrategia para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador participa de la situación que quiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución, y pretende convertirse en uno más, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivos con los demás (...) Debe intentar combinar la profunda implicación personal con cierto distanciamiento.

De igual manera, Galeano, (2010, p.38), define que “la observación se lleva a cabo en los contextos donde ellas ocurren, y sigue los acontecimientos de la vida diaria. Ningún fenómeno puede ser entendido por fuera de su contexto y sus referencias espaciales y temporales”. De modo que los resultados y conclusiones de este estudio, no son generalizables a otras dinámicas de aula o a otros Programas de Aceleración del Aprendizaje, a manera de replicabilidad.

La observación participante, implicó una interacción permanente en las dinámicas de aula, posicionándome como sujeto de investigación y exigiendo ciertas consideraciones éticas, al conservar la confidencialidad de los actores y de cierta información que por acuerdo debe preservarse.

3.3.2. Notas de campo

Desde mi formación como maestra y posteriormente como formadora de formadores, las notas de campo se han convertido en la forma como registro del acontecer cotidiano del aula de clase, a partir de mis propias concepciones epistemológicas, didácticas, de aprendizaje y concepción del desarrollo humano, entre otras. De este modo los registros diarios de las actividades realizadas y las interacciones producidas en este contexto, permitieron una toma de consciencia de una práctica en términos de la resistencia, emergencia y producción de subjetividades en el aula de clase.

Con el pasar del tiempo, los registros se hicieron cada vez más detallados, superando las generalizaciones, en términos de las actividades desarrolladas, hasta conducir a un proceso analítico, que permitiera articular acontecimientos, situaciones, comportamientos y formas de expresión que se gestan en el aula de clase con las posiciones propuestas por Hernández, en términos de la posibilidad de reconocimiento de quien se es y la autorización para seguir siendo, la constitución de maneras y sentidos de ser, el núcleo de búsqueda personal y el trayecto marcado por los diálogos consigo mismo y con los demás.

3.3.3. Proceso de registro de las conversaciones.

La conversación se define como “una actividad verbal oral de carácter interactivo organizada (o estructurada) en turnos de palabra” (Cots et al, 1990. p. 59), es una de las formas de interacción que este proyecto privilegió a lo largo del trabajo de campo, en un contexto de participación en actividades escolares en el aula de clase. Estos registros se realizaron en algunas ocasiones a través de la transcripción de grabaciones, textos escritos en el tablero y otras que se dieron de forma oral al interior del aula de clase.

A través del análisis de las conversaciones producidas en las interacciones en el aula, estudiantes y profesores, develan sus intenciones, logran mediar entre la construcción de conocimientos y la constitución como sujetos, en la medida en que el aula de clase es un contexto eminentemente lingüístico, tanto la enseñanza como el aprendizaje, giran en torno al lenguaje, oral, escrito, corporal. Este se configura como un eje que vincula el ambiente social, familiar con el escolar, en dos sentidos, como un instrumento de subjetivación y como mediación del aprendizaje.

El análisis de las conversaciones, posibilita reconocer el uso de la lengua contextualizada, de un modo diverso, a través de estas interacciones pueden concretarse en las diversas situaciones comunicativas observadas, según lo establece Calsamiglia & Tusón (1999, p.140).

Las formas de transición entre turnos de palabra, los solapamientos (dos o más personas hablando a la vez en una misma conversación), los silencios, las interrupciones, el mantenimiento y el cambio de tema, las rutinas para iniciar y para acabar una conversación o las técnicas para reparar las “disfunciones” conversacionales.

La unidad básica de análisis, fueron los relatos construidos a partir de las observaciones, notas de campo y de las conversaciones, de éstos se toman los enunciados, definidos como el producto concreto y tangible de un proceso de enunciación realizado por un enunciador y destinado a un enunciatario. Estos enunciados se combinan entre sí para formar textos orales o escritos. El texto, así está constituido por elementos verbales que forman una unidad comunicativa, intencional y completa. De esta forma se reconoce el carácter dialógico del lenguaje, su concreción en la narración y la posibilidad de conjugar la experiencia desde la narrativa.

De la misma manera, Galeano (2008) plantea que el análisis requiere rigor investigativo y disciplina, en las tareas de lectura y relectura de los discursos producidos, transcripciones, elaboración de resúmenes, construcción de hipótesis interpretativas, codificación y clasificación de la información por temas, actores. Los relatos posibilitaron un nivel de conciencia de la experiencia, en tanto cobran sentido en el contexto en el que se originan, tal como se define:

Un relato cuenta una secuencia de acontecimientos significativos para el narrador y su público, una narrativa, como relato, tiene una trama, un comienzo, un medio y un fin. Posee una lógica interna que tiene sentido para el narrador. Una narrativa relata acontecimientos que han sucedido, de ahí que sea una producción temporal. (Coffey, 2003, p. 66).

Relatos	Fecha	Título	Temática
Relato No. 1.	Junio 26 de 2011.	Rememorando las diferencias	Conformación del grupo de Aceleración del Aprendizaje
Relato No.2.	Julio 28 2011.	Solicitud para el ingreso a la institución y desarrollo del proyecto.	Presentación de la propuesta de investigación
Relato No.3	Agosto 10 de 1011.	¿Qué es lo que voy a observar y qué voy a escribir?	Llegada a la Institución Educativa y conocimiento del grupo. Presentación y encuadre de los instrumentos de recolección de datos. La observación participante y mis notas de campo.
Relato No.4	Agosto 12 de 2011.	Tácticas y señales.	Buscando categorías: explicaciones, módulos, voces, interacciones.
Relato No.5	Agosto16 de 2011	Quien termina primero espera en silencio.	Las categorías que emergen: las conversaciones, el poder de hablar,
Relato No.6	Agosto 18 de 2011	Hay gente muy rápida que piensa y no pelea.	Los comportamientos, la disciplina, las normas.
Relato No.7	Agosto 25 de 2011	Lugares de Medellín. Una experiencia con la Biblioteca.	Otras categorías: participación, reconocimiento.
Relato No.8	Agosto 26 de 2011	Las verdadera historia de caperucita.	La lectura, los diálogos, la evaluación.
Relato No.9	Febrero 6 de 2012	Una clase de español y algunos valores que aplicar	Explicaciones, comportamientos, utilización del módulo, utilización del tiempo.
Relato No.10	Febrero 7 de 2012	Cuando la profesora no está.	Actitudes, comportamientos, interacciones, explicaciones, formas de regulación.

Relato No.11	Marzo 7 de 2012	Una clase de matemáticas. ¿Cuánto se?	Explicaciones, aclaraciones, ejercicios.
Relato No.12	Marzo 8 de 2012	Los géneros: femenino y masculino	Explicaciones, aclaraciones, ejercicios, actitudes.

Tabla No. 3. Relatos y temas

CAPÍTULO 4. RECONSTRUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

*Mientras el hombre está vivo, vive porque no está concluido
y por no haber dicho su última palabra.*

Bajtín, 1963 en Bubnova, 1996. p. 19

4.1. Elección de la institución educativa.

La elección de la institución educativa, obedece a un previo acercamiento, que me permitió conocer de forma tangencial, la forma como la institución educativa seleccionó un grupo inicial de estudiantes, que a partir de su situación de extra edad, podrían hacer parte de este programa denominado Aceleración del Aprendizaje, de igual manera estuve en conocimiento de la solicitud a la autoridad encargada para la apertura de esta modalidad de educación flexible, para la población en extraedad. Para ilustrarlo agrego el siguiente relato.

A partir de la experiencia de la Escuela busca al niño, en la cual en una mañana que acompañaba a los estudiantes de la estrategia a que realizaran un seguimiento de la asistencia de los niños que habían sido escolarizados por la estrategia, converso con una de las coordinadoras de la institución educativa, sobre el proceso académico, comportamental y de asistencia que vienen presentando, sale a colación la edad de muchos de estos niños y algunas características comunes, como son el desplazamiento intraurbano a causa de la violencia, que hace que muchos de ellos, se retiren de la escuela, por algún tiempo, haciendo que el interés por volver a ella sea menor, es decir muchos de ellos están muy desmotivados por la escuela, además de tener familias con problemas económicos, que

hacen que algunos dejen la escuela para realizar algunas actividades que les representen un dinero extra a la familia.(Relato No. 1. Rememorando las diferencias. Junio 2011)

Por otro lado, al definir como objeto de mi investigación, las subjetividades producidas en las interacciones en el aula de clase, se requería de una institución educativa que tuviera la apertura para la realización de múltiples y sistemáticas observaciones, sin que se sintiera vigilada o fiscalizada su práctica pedagógica o que se entendiera como una imposición de cambiar ciertas prácticas; de igual forma era necesario tener ciertas inquietudes comunes, en cuanto a los sujetos de la investigación, quienes fueron los estudiantes del Programa de Aceleración del Aprendizaje.

4.2. Los sujetos del aula de Aceleración de Aprendizaje.

El 2012, es el segundo año en que en esta institución educativa se desarrolla el programa Flexible que se ha denominado Aceleración del Aprendizaje, aunque desde el 2000 se viene implementando en Colombia, inicialmente con la población en extraedad del sector rural y posteriormente con la población marginal de ciudades como de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda, Santander y con población urbano-marginal en Bogotá y Medellín.

En los meses en los cuales se han realizado observaciones en el aula de clase, que corresponden al segundo semestre del 2011 y a la primera parte del semestre 2012 de forma intermitente, el porcentaje de estudiantes ha sido en su mayoría masculino, oscilando sus edades entre los 11 a los 14 años, todos ellos han abandonado sus estudios en un algún momento de su trayectoria escolar, configurándose un grupo denominado

extraedad; es precisamente esta condición la que hace que estén escolarizados en este programa. Este fenómeno obedece a múltiples razones, sobresaliendo la repitencia, la deserción escolar y en los últimos años el desplazamiento intraurbano.

Factores de extraedad	2011		2012	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Número de estudiantes	20	5	17	5
Edad promedio	Entre 9 y 12 años		Entre 9 a 14 años	
Repitencia	6		3	
Deserción	4		5	
Retiro por desplazamiento intra e interurbano	5		8	
Ingreso tardío al sistema escolar.	5		6	

Tabla 4. Factores de extraedad en el grupo de Aceleración del aprendizaje.

Inicialmente, el grupo se había denominado por la profesora titular como “un cuarto (grado) especial” al no identificarse con ninguno de los grados de la primaria, esta fue una forma en que la profesora denominó este grupo, que se consideraba especial, dada sus condiciones de extraedad, pero este año, ha tomado mayor fuerza la denominación “Aceleración”. La forma de identificar el grupo y distinguirlo del resto de los grupos de la institución es un término que se aplica en “relación” con la escolaridad graduada solo se produjo cuando los métodos pedagógicos que proponían una organización de la enseñanza por grupos escolares diferenciados entre sí, a veces por edad y otras por sus logros de aprendizaje. (Dussel & Caruso.1999). Aspecto que es bastante notorio al regular los aprendizajes a través del desarrollo de los proyectos y actividades propuestos en los ocho módulos de la metodología de Aceleración del Aprendizaje, los cuales proponen llenar los vacíos de una primaria incompleta y “acelerar” su proceso de aprendizaje en condiciones adecuadas, según el grado y la edad, y de esta forma iniciar el bachillerato; sin embargo no todos los estudiantes transitan este camino, algunos de ellos son promovidos a quinto grado

y otros siguen su trayectoria en los CLEI ⁷. Para el caso del grupo de Aceleración del Aprendizaje, las trayectorias escolares fueron las siguientes:

Promoción	2011
Promovidos al grado 6	8
Promovidos al grado 5	8
Promovidos al grado 4	5
Retirados	4

Tabla 5. Estudiantes de Aceleración del Aprendizaje promovidos en el 2011

Según lo delineado por nuestro sistema educativo y que se puede ver claramente en el manual suministrado por el programa para el docente de Aceleración del Aprendizaje

Grado Edad	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
6 años					
7 años					
8 años					
9 años					
10 años					
11 años					
12 años					
13 años					
14 años					
15 años					

Tabla 6. Rangos de referencia para determinar la extraedad de un estudiante según el Manual del Docente de Aceleración.

⁷ Ciclo Lectivo Especial Integrado: Son unidades curriculares estructuradas, equivalentes a determinados grados de educación formal regular; constituidos por objetivos y contenidos pertinentes, debidamente seleccionados e integrados de manera secuencial para la consecución de los logros establecidos en el respectivo Proyecto Educativo Institucional.

5. ANALISIS DE LAS EVIDENCIAS

La palabra es un gesto,

Y su significación, un mundo.

Merleau- Ponty, Maurice.

(Fenomenología de la percepción, 1975.p.2012)

La construcción de las evidencias, partir de las notas de campo, producto de la observaciones de las actividades de las situaciones vividas en la cotidianidad del salón de clase durante el proceso, se han combinado con los registros de las conversaciones, dando forma a los relatos; como una forma de interpretación y construcción de significados, que entraña una recreación de las experiencias sobre subjetividad, desde formas particulares que en mi lugar de investigadora me permiten una mirada particular del mundo escolar.

Para el proceso de análisis de evidencias en relación con las preguntas iniciales de investigación, que se orientan hacia la descripción y el análisis de las formas de interacción, así como el módulo en este proceso de promoción de subjetividad en el aula de clase, desarrollé el siguiente proceso, siguiendo la línea metodológica propuesta por Taylor, S. J & Bogdan, E. (1994):

1. Identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. Este momento requirió la lectura repetida de las evidencias, que en este caso implicó la realización de comentarios a las notas de campo, registros de las conversaciones realizadas, dando

lugar a la construcción de los relatos. Este proceso se desarrolló a partir de los registros elaborados durante los meses de julio, agosto de 2011 y febrero, marzo del 2012, que dio un corpus de 24 observaciones de clase, la mayoría de la totalidad de la jornada escolar, conservando como foco de la observación los siguientes temas:

La metodología del Modelo de Aceleración del Aprendizaje, las actitudes de los sujetos participantes en dicha metodología, la forma como se organizan y dispone el espacio: Aula de clase, el tiempo, los materiales didácticos, y finalmente la utilización del Módulo.

La elección de estos temas obedece a asuntos propios de la metodología flexible de aceleración del aprendizaje y las dinámicas que las observaciones preliminares posibilitaron y se mantuvieron durante todo el proceso de análisis, que se entrecruzan con la necesidad de ordenar las evidencias, posteriormente se buscaron semejanzas entre los temas a partir de los enunciados presentes en los textos, finalmente me vuelvo a las formas de interacción que promueven subjetividad en la escuela, propuestas por Hernández & Rifá (2010), que sirvieron como referente en el diseño del proyecto, de modo que me permitieron encontrar relaciones, siempre cuidándome de no forzar las evidencias para que encajaran en la propuesta inicial.

Cada nota de campo, pretendió captar la dinámica vivida, inicialmente los registros, se hacen de “todo” aquello que representara una interacción en la aula, en este proceso emergen la cotidianidad de un aula de clase, dejando ver la rutina propuesta en el diseño del Programa de Aceleración del Aprendizaje, que día a día se repitió, variando el orden propuesto: trabajo dirigido, trabajo en grupo, trabajo individual, desafío, juego, evaluación y tareas. Sin embargo, con el tiempo, la observación se

hace a partir de escenas que se seleccionan, teniendo como criterio sólo aquellas donde primen los intercambios, las interacciones, los diálogos, las actividades, las formas de comportarse o de reaccionar frente a lo propuesto en clase.

2. Codificación de las evidencias. Este momento supone realizar una primera lista de temas y conceptos identificados en la primera inmersión y análisis de la información, de igual manera se procedió a asignar un código, escribiendo al margen de las categorías definidas, se procedió a separar las evidencias de acuerdo con las categorías y finalmente revisar de nuevo las evidencias sobrantes buscando ubicarlas nuevamente si es posible o eliminar definitivamente las que quedan. De esta manera, Tesch, citado por Coffey & Atkinson, (2003, p. 37) “considera la codificación como la manera de encontrar nuevos contextos para visualizar y analizar datos pues da un nuevo contexto para analizar los datos”

3. Comprensión de las evidencias en el contexto en que fueron recogidas. Fue importante reconocer que las evidencias obtenidas, son afectadas por mi presencia en el aula de clase o por la presencia de la directora de grupo de Aceleración del Aprendizaje. De igual manera el proceso de reconstrucción, combinó el análisis de la revisión bibliográfica de la propuesta inicial de las notas de campo y los registros de conversación, así como los borradores del proyecto, intentando darle coherencia y sustento teórico, metodológico a la investigación. El análisis de las notas de campo, de los registros de conversación y de los relatos, se realizó siguiendo los criterios del análisis de contenido. Como señala Bardin (citado en Piñuel & Gaitán, 1995) el análisis de contenido se convierte en una empresa de des-

ocultación o re-velación de la expresión, donde ante todo interesa indagar sobre lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje.

En síntesis, el proceso de análisis parte de las posiciones iniciales, propuestas por Hernández & Rifá (2010) que fueron el eje de construcción de este trabajo, y posteriormente se establecen de manera inductiva las categorías que inicialmente darían los criterios de las formas de interacción que logran develarse en el aula de clase de aceleración del aprendizaje y luego las subcategorías que hacen posible contextualizar este trabajo de investigación en la realidad colombiana y particularmente en el Programa de Aceleración del Aprendizaje de la institución educativa en la cual se desarrolló este estudio. Se entreteje un diálogo con los relatos construidos, logrando visualizar allí las formas de interacción, que se convierten en mi análisis en el lente, para hacer mi lectura sobre cómo éstas promueven subjetividad en el aula de clase. En la idea original del proyecto, era claro que el eje fundamental, serían las formas de interacción que se presentarían en el aula de clase entre estudiantes y profesores, sin embargo éstas sólo serían posibles de identificar estando en el aula de clase, registrándolas, escuchándolas y convirtiéndolas en relatos. El siguiente cuadro permite reconocer los elementos que se tuvieron en cuenta a la hora de realizar el análisis a las evidencias encontradas, identificando los códigos que construyeron las categorías.

Tabla No. 7. Categorías.

	Posiciones de subjetividad	Categorías	Subcategorías
La subjetividad como	Reconocimiento de quien se es y autorización para seguir siendo.	Reconocimiento	Actividades centradas en los estudiantes: Relatorías Trabajo en equipos Tareas
			Actividades centradas en la profesora: Organización secuencial de la clase (momentos) Normatividad en la clase. Los sujetos en el discurso escrito (Módulo Quién soy yo?)
			Los módulos y la pedagogía del éxito
			Sujeto en extraedad Módulo quién soy yo? Elementos no verbales del discurso escrito: material soporte, formato, tipografía y diseño gráfico, combinación de códigos semióticos Organización del discurso escrito: Situación de enunciación, segmentación, puntuación, titulación. Los sujetos en el discurso escrito

5.1. Interacciones que promueven subjetividades en la escuela.

El contexto escolar, y más concretamente el aula de clase, es un espacio de continuas interacciones, entre estudiantes y profesora, cada uno participa en actividades mediadas por el conocimiento, la experiencia, diversos sistemas simbólicos y el lenguaje (oral y escrito) que Vigostky considera una de las herramientas culturales más fuertes y que Bajtín, (1981, p. 293) señala como la apropiación de un discurso, el proceso de transformar las palabras de otros en propias:

Se convierte en la propia palabra únicamente cuando el hablante lo llena con sus propias intenciones, sus propios acentos, cuando se apropia de la palabra y lo adapta a sus propias intenciones semánticas y expresivas. Previo a este momento, la palabra no existe en un lenguaje impersonal y neutro, porque existe en la boca de otras personas, en el contexto

de otras personas, al servicio de los propósitos de otras personas; es de aquí que uno deba apropiarse la palabra y hacerla suya.

En el aula de clase, la forma de interacción que se observó con mayor claridad fue la conversación, que en el caso de este estudio, es mediada la mayor parte del tiempo por la profesora, quien asigna los turnos de la conversación, señala, pregunta, pide aclaraciones, cambia los temas de conversación y destina el tiempo para cada uno de los momentos de la rutina de clase. Poco se reconoce la palabra del estudiante en el sentido vigotskiano, anteriormente expuesto, ya que, no es él quien puede proponer, inventar, crear distintos sentidos, sino por el contrario se acoge a las propuestas hechas por la profesora, sólo al margen de esta conversación “oficial” sostenida en el aula se generan otras conversaciones, al margen de los contenidos escolares, que obedecen a esos temas que les preocupan y que en el escenario escolar no siempre tienen un espacio para una interacción más directa, son una forma de resistencia, la cual emerge por los resquicios que la escasa ausencia de la profesora permite, es allí donde se habla de las cosas que pasan en el barrio, como el siguiente fragmento lo presenta:

Dos estudiantes conversan mientras la profesora no está en el salón, en el tablero, está la consigna que propone hacer un listado de plantas medicinales y su uso, mientras copian en el cuaderno, conversan:

E1: Yo trabajo a veces con un vecino, le ayudo a vender frutas en una carreta y él me paga, diez o veinte mil pesos, con eso me compro ropa o cosas así.

E2: Yo lavo un bus y me pagan treinta lucas, bueno depende si está muy sucio cobro más, con esa plata doy en mi casa y me compro cositas para mí. (Registro de conversación. No. 9. Febrero 18 de 2011)

Casi de forma paralela a la actividad desarrollada, los estudiantes pueden escribir en sus cuadernos lo que la profesora escribe en el tablero, mientras siguen conversaciones sobre sus vidas, interactúan de forma simple, escuchando, interpelando, argumentando, lo que les acontece en sus contexto más próximos, es allí donde cada uno toma su voz para expresar aquello que ha dispuesto compartir con los otros, los turnos en la conversación, los gestos, los énfasis en la palabra, se hacen notorios, al defender puntos de vista radicales. Comprender las formas de interacción que promueven subjetividades en el aula de clase, pasa por reconocer las múltiples situaciones donde cada uno se posiciona como enunciador, con una voz, que es el resultado de un encuentro. Es por esto que la construcción de significados, va más allá de analizar los turnos conversacionales o las frecuencias en la toma de la palabra, o los contenidos o los mensajes dados. De forma que las situaciones que permitan reconocer ese encuentro con el otro, son las que se convierten en objeto de interpretación, en tanto que develan formas particulares de promover subjetividades.

5.1.1. Reconocimiento de quien se es y autorización para seguir siendo y para ser más.

Como dos elementos constituyentes de la subjetividad, el reconocimiento y la autorización, remiten a la capacidad de crear significados socialmente importantes, es así que no se asimila pasivamente la forma de comportarse y actuar en el aula de clase, por el contrario los estudiantes y profesores como sujetos interpretan la experiencia a partir de su historia personal, la forma como se evidencian estos dos aspectos es principalmente a través de las interacciones dadas en situaciones de aula. Estas interacciones son definidas por Kerbrat-Orecchioni (1992, p.8).“Sucesiones de acontecimientos cuyo conjunto constituye un texto, producido de manera colectiva, en un contexto determinado”

Estos textos producidos a partir de los registros de conversaciones, permiten un acercamiento a la dinámica del aula en tanto ha sido construida e interpretada a lo largo de este proceso investigativo, estas interacciones se analizaron a partir de cinco actividades que se desarrollaron en el aula de Aceleración del Aprendizaje, entiendo por actividad citando a Cole, (1996, p.181) “como el objeto o producto producido, no es algo simplemente externo e indiferente a la naturaleza del productor surge entonces como médium, resultado y condición previa para el pensamiento humano”.

Lo anterior suponen el reconocimiento de quien se es y la autorización para seguir siendo, según lo propone Hernández & Rifá, al identificar en las tres primeras a las actividades centradas en el estudiante, en las que destaco: las relatorías realizadas por los estudiantes, el trabajo en pequeños grupos y las tareas que se realizan en la casa; de igual manera las actividades centradas en la profesora reconocen: la organización secuencial de la clase (metodología propia del programa de Aceleración del Aprendizaje) y la normatividad de la clase.

5.1.1.1. Actividades centradas en los estudiantes.

Reconocí tres actividades en las cuales los estudiantes participan en el proceso de aprendizaje: La relatoría, el trabajo en pequeños grupos y las tareas para desarrollar en casa, se caracterizan porque demandan de parte de los estudiantes, una forma de responder a las demandas de la profesora, así como ciertas maneras de adecuarse a un contexto comunicativo, poseedor de la palabra y de su autoría.

La primera actividad se ha denominado Relatoría, ésta consiste en la producción de un texto escrito, de carácter descriptivo, que se orientan al día anterior de clase, cada uno de los estudiantes debe hacerla diariamente y es leída en la clase y comentada por el resto de los compañeros. La potencia de esta actividad, que se expresó de diversas formas, está en lo significativo que puede ser el relato escrito y leído en clase.

E: Entramos al salón, oramos, cantamos, hicimos tareas, descanso, jugué, la profe dijo que le pusiera cuidado a los del preescolar, porque se subieron a un arenero, después jugué más, entramos al salón, la profe explicó lo que debíamos hacer, y que dejáramos la bulla, no le hicieron caso...

E hace una pausa

P: ¿No entiendes tu letra?,

E no responde

P: ¿Quién quiere leer su relatoría? (Registro de conversación, febrero 2012)

Los estudiantes producen textos, pero al mismo tiempo los textos producen a los estudiantes, ya que el dispositivo pedagógico de la relatoría, al igual que los que a continuación se enunciarán producen y regulan las formas de subjetividad que la escuela promueve, que para este caso, se limitan a hacer visibles contenidos escolares y ser reconocidos, cuando éstos se acercan a la intención de la planeación de clase de la profesora, según se ajuste a la metodología del programa de aceleración del aprendizaje propuesto.

La mayoría de los estudiantes realizaron las relatorías regularmente, aunque éstas eran revisadas por la profesora de forma arbitraria, casi al azar, lo que no sucedía con otras tareas, como consultas o trabajos para realizar en casa. Esta actividad que demanda elegir qué escribir, a qué darle el acento en la descripción, seleccionar aquello que fue

significativo y valorarlo, permite un reconocimiento de sí, una forma de invención del sentido de la jornada escolar, que se mueve entre los intereses personales y los acontecimientos diferentes del día, aquellos que rompen la rutina del día a día.

El momento de la lectura de la relatoría, se presentaba con cierta especialidad,⁸ muchas manos levantadas, antes que la profesora diera la palabra, casi siempre escogía a alguien de las primera filas, que mostrara más entusiasmo en la lectura. (Relato No. 6. Hay gente muy rápida que piensa y no pelea. Febrero 7 de 2012).

De igual manera, cuando la relatoría corresponde a lo esperado por la profesora, el reconocimiento por su parte es mayor, ya que corresponde a las intenciones de escritura que se tienen, en términos de contenidos escolares. Como se advierte en el siguiente fragmento:

“E: El día anterior entramos, rezamos, hicimos actividades sobre el representante de grupo.

P: Eso es lo que yo quería que me dijeran, excelente.”(Registro de conversación, febrero 7 de 2012)

Esto sucede porque en la clase el día anterior el tema principal fue el del personero, razón por la cual se reconoce esta relatoría frente al grupo por parte de la profesora, además del reconocimiento de quien escribe el relato, en este caso el estudiante, también está el reconocimiento del significado para la profesora, de forma que también para ella, la valoración del escrito está relación directa con los intereses de la clase, la planeación y el currículo. Este reconocimiento reside principalmente por la enunciación esperada de parte del estudiante, en tanto lo que se espera de él en su escrito.

⁸Me refiero a especialidad en la medida en que para el grupo, hay una expectativa por participar, muchas manos levantadas para pedir la palabra.

La posibilidad de seguir siendo en el aula de clase un estudiante, según lo esperado por la profesora autoriza su participación, en tanto que ésta contribuye a la dinámica de la clase planeada para ese día en particular. Esta autorización en el salón de clase está mediada por la relación, que puede evidenciarse de forma directa con el saber escolar, ya que la temática a la que alude la relatoría del estudiante, es el instrumento de reconocimiento por parte de la profesora y más allá está demarcado por la cultura, las creencias, la organización de la clase, en particular con la metodología de aceleración del aprendizaje, pero de una manera muy especial con las relaciones que el estudiante puede hacer, expresar. De igual manera la profesora las absorbe, posibilita o anula su expresión, dirigiendo su atención no a la expresión de la diferencia y particularidad, sino a la visión que se unifica al conducirse al grupo, identificándola como la única y correcta. No es el reconocimiento de la voz de estudiante en tanto su posibilidad de expresión de singularidad, sino de la utilidad de su relación, al permitirle conectarla con la nueva clase que inicia.

La segunda actividad corresponde a los trabajos en pequeños grupos, en su mayoría, se conforman grupos para afianzar y ejercitar las temáticas presentadas en el día.

Los grupos se organizan de forma casi natural, generalmente por la cercanía al puesto, se conforman luego que la profesora dicta o escribe en el tablero la actividad, y se van conformando sin que ella lo diga, y de la misma forma van desapareciendo, a medida que finaliza la actividad van desapareciendo, y de forma individual van de puesto en puesto buscando las respuestas correctas. Algunos estudiantes que terminan la actividad más rápido que el resto, pasan por los pupitres de los compañeros que no han terminado aún, para ayudarles o explicarles. Los que encontraban primero las palabras en el diccionario,

decía en voz alta la página donde se encontraba la palabra. (Registro de conversación No. 10, marzo 2012)

Este reconocimiento por parte de sus pares en el grupo se orienta hacia aquellos que tienen las respuestas correctas y esperadas por la profesora, de modo que éstas circulan por el salón, hasta que todos hayan terminado la actividad. Los nombres de los compañeros empiezan a decirse en voz alta, demandando su ayuda, sobresalen algunos, en tanto están dispuestos a dar las respuestas que ya han encontrado.

Por un momento la clase, parecía una subasta, todos buscaban encontrar rápidamente las respuestas a las preguntas dadas por la profesora, no había un trabajo de corrección o de confrontación entre varias opciones, la mayoría caminaba de puesto en puesto buscándolas, daba la impresión de ser una competencia, por quien obtenía la respuesta más rápidamente. (Relato 9. Febrero 8 de 2012)

Las variadas actividades grupales que se proponen en el aula de clase, así como algunas prácticas evaluativas, por ejemplo toman las filas⁹, como la unidad para calificar, supone que la forma de ser estudiante en el salón de clase tiene mucho que ver con la de pertenecer a un grupo, reconociendo y unificando tiempos, espacios, actividades simultáneas para los estudiantes, la singularidad reside en la forma en que cada uno las asume, y cuya distancia no es significativa, ya que una idea novedosa, se expresa en el salón y rápidamente el grupo la hace suya.

⁹ Una forma de evaluar los aprendizajes de los estudiantes es hacer cinco filas, según como está dispuesto el salón de clase, enumerarlas de uno a cinco, realizar preguntas a nivel verbal y asignar un punto a la fila en la cual se encuentre ubicado el estudiante que contestó de forma correcta, de igual manera cuando un estudiante responda incorrectamente o su comportamiento no sea el adecuado, se le quita un punto a la fila en la cual esté ubicado en el salón de clase.

El tercer tipo de actividad, tiene que ver con las tareas que deben desarrollarse en casa, si bien éstas son asignadas por la profesora, se reconoce en su realización, cierta resistencia para hacerlas, como se puede ver en el siguiente registro:

La profesora pide la tarea, que consistía en colorear unos dibujos entregados el día anterior, éstos se van pegando en el tablero, para un total de 8 trabajos, el resto de la clase no hizo o no trajo el dibujo, (un estudiante no quiere presentar la tarea, aunque la trajo porque dice que su hermana la hizo, sin embargo la profesora dice que la traiga y se pega en el tablero) Ante la poca respuesta a esta tarea, la profesora dice. “Ustedes son los que pierden.” (No se pide justificar por no traer la tarea)

A los estudiantes que trajeron y expusieron su dibujos la profesora les da un confite/
(Registro de conversación, agosto 16 de 2011)

Se identifica un grupo de estudiantes que no realizan las actividades propuestas institucionalmente, en la metodología de Aceleración del Aprendizaje éstas se denominan desafíos, los cuales tienen como propósito: “motivar a los estudiantes a desarrollar las actividades del día y mostrarles que éstas parten de sus experiencias y son aplicables en su cotidianidad” Arce et al (2006, p.12). Sin embargo los desafíos no siempre siguen los derroteros planteados y resultan siendo ejercicios, que poco motivan a los estudiantes a su resolución, incluso en el relato anterior, el mismo estudiante reconoce que él no fue su autor y que no debería exponer su trabajo como los demás compañeros, sin embargo la profesora insiste que pase al frente y exponga su trabajo.

El reconocimiento de los estudiantes a partir de sus elaboraciones, está delimitado por el currículo, como uno de los aspectos relevantes en la escuela, ya que el cumplimiento de los objetivos a partir de la concreción de las actividades, es prioritario en la enseñanza, que

sigue la lógica del modelo de aceleración del aprendizaje y de su ejecución, como lo previsible, lo esperado, es desde esa proyección o proyecto, como son nombrados cada una de las estructuras del módulo, los que aseguran su gestión (palabra que toma fuerza en nuestro actual vocabulario pedagógico). De ahí que el reconocimiento a partir de realización o no de la tarea, vuelve visible lo programable, que en concreto se regula por el proyecto, cada uno se compone de tareas, actividades y desafíos que hacen posible que emerja un sujeto signado por la pretensión homogenizante de la escuela. Se reconoce desde escuela moderna con la promesa de la inclusión y la igualdad, la que permiten que los estudiantes sigan su paso por el sistema educativo graduado y de esta manera tener éxito en el futuro escolar.

La posibilidad de ser en la escuela se limita a ser estudiante, para este caso en particular se crea un nuevo grupo de estudiantes, con características diversas, (en ciertos casos se lee diversidad como déficit o carencia) que desempeñan una tareas previamente asignadas, que son reconocidas por la profesora a través de recompensas o castigos, como señala el registro de conversación: “ustedes son los que pierden”. En palabras de Perrenoud (2006, p. 1⁶)

“Es necesario escoger el camino de la disidencia o la simulación, salvaguardar las apariencias para tener paz, teniendo siempre presente que “la vida está en otra parte”, en los intersticios, en esos momentos en los que uno escapa a la mirada, al control, al orden escolar. El niño aprende muy rápido a vivir una doble vida, comprende que se llega a ser un alumno aceptable, los adultos se sentirán confiados y aflojarán “las bridas que lleva al cuello”

La educación es el lugar de relación por excelencia, el encuentro con el otro que da la posibilidad de ser, pero para el caso narrado, la forma de ser se ajusta al modelo o patrón

que se espera y muchos de los estudiantes no hacen uso de su poder de enunciatarios, y simplemente como en el registro descrito, siguen la lógica sugerida por la profesora.

Citando a Duschatzky (2002, p.73).

La desubjetivación, entonces, nos habla de un modo de habitar la situación marcada por la imposibilidad, estar a merced de lo que acontezca habiendo minimizado al máximo la posibilidad de decir no, de hacer algo que desborde las circunstancias. Se trata de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad.

Este caso, se presenta en el registro cuando el estudiante no quiere presentar la tarea, aunque la trajo porque dice que su hermana la hizo, sin embargo la profesora dice que la traiga y se pega en el tablero.

5.1.1.2. Actividades centradas en la profesora.

Las actividades centradas en la profesora, en tanto que es ella quien marca la participación, el desarrollo, el reconocimiento y las formas de interacción esperadas, por parte de los estudiantes, es de vital importancia ya que obedecen a una proporción alta de la intensidad horaria, aproximadamente las tres cuartas parte de la jornada escolar son destinadas para estas actividades. Estas actividades están marcadas todo el tiempo por el control de la profesora y su elección no es libre, por parte de los estudiantes, por el contrario están determinados por la metodología del programa de Aceleración del Aprendizaje. Se caracterizan por recurrir permanentemente a las recompensas, sanciones para que los estudiantes realicen las actividades propuestas, lo que incluso puede conducir a una

relación utilitarista, en términos de la nota como reconocimientos, y en términos del aprendizaje de contenidos.

Las actividades centradas en la profesora que se identificaron fueron la organización secuencial de la clase (metodología propia del programa de Aceleración del Aprendizaje) y la normatividad de la clase.

Organización secuencial de la clase.

El programa de Aceleración del Aprendizaje, postula que el estudiante es el centro del proceso, por lo que es de vital importancia afianzar la autoestima, a través de la Pedagogía del Éxito, la cual reconoce que el error es una conducta que debe evitarse, bajo esta premisa, las actividades de clase, se organizan de una manera cuidadosa, manteniendo una secuencia y tiempos precisos, como lo presenta la siguiente cita de Arce. Et al, (2006, p.10).

La hoja inicial de cada subproyecto presenta al docente y al estudiante la ruta que deben seguir a lo largo de los días que lo conforman, indicando las actividades que van a realizar - “qué vas a hacer” -, los aprendizajes que se van a lograr - “qué vas a aprender” -, y los objetivos que se van a alcanzar, a través de los “desafíos”.

Para esto la metodología de Aceleración del aprendizaje, establece una rutina diaria a través de momentos bien definidos, en algunas ocasiones, la profesora diferencia cada uno de ellos con carteles, que va presentando al grupo a medida que las actividades se van desarrollando, haciendo una introducción a cada uno de ellos:

Trabajo dirigido: es realizado por todo el grupo con la dirección de la profesora.

Generalmente inicia con la lectura de un texto.

Trabajo en grupo: se realiza en pequeños grupos organizados por la maestra.

Trabajo individual: según lo indique el módulo.

Desafío: Propuestos por el Módulo.

Juego: en pequeños grupos o con toda la clase.

Evaluación: de las actividades realizadas y los aprendizajes del día.

Tarea o trabajo: que se debe realizar en casa con la ayuda de la familia.

De esta manera, un día de clase, puede verse en el siguiente relato:

El día inicia con la oración, la toma de asistencia y posteriormente se da inicio a las actividades propuestas en el módulo, generalmente con la lectura de un texto sugerido y leído por la profesora, sobre el cual se realizan preguntas que aseguren su comprensión. Como regla impuesta por la profesora, la participación de los estudiantes debe hacerse pidiendo la palabra, para lo cual cada uno debe levantar la mano, de esta manera la profesora da la palabra a quien ella considere, generalmente expresa que sólo pueden hablar aquellos que levantan la mano antes de hablar. Estas reglas se repiten constantemente, cada vez que un estudiante quiere intervenir, cuando éste levante la mano, luego los estudiantes están autorizados para participar, sin embargo es algo que pocas suceden, generalmente quien levanta la mano, habla al tiempo. Es una situación que se repite constantemente, ya que son muy pocos los estudiantes que esperan que la profesora les autorice, la mayor parte del tiempo, la profesora debe recordar esta norma. (Relato 4. Táctica y señales. Agosto 12 de 2011)

El anterior relato refleja lo que Puiggrós (1990) denomina un sistema de homogenización y rutinización de la práctica docente, lo que posibilita la introducción a las normas que se desarrollan en el aula de clase.

De igual manera marcar los cambios de actividad a través de canciones infantiles, que son acogidas por el grupo, en su mayoría de buena manera, ya que permite unos momentos para levantar la voz, a veces gritar, siguiendo la melodía, pero que para otros se vuelve una infantilización de la clase, algunos estudiantes se burlan de los contenidos de las canciones.

“Luego se canta a canción: Hay un barco en el fondo de la mar. Muchos estudiante no cantan. solo golpean los pupitres al ritmo de la canción”

Finaliza la actividad que es copiada en el cuaderno y la profesora canta otra canción:

“Caen dos góticas sobre mi casita, caen dos gotitas sobre mi casita, caen tres gotitas sobre mi casita, caen cuatro gotas sobre mi casota, cae un aguacero sobre el mundo entero.

“La lechuza, la lechuza, hace shhhhhh hace shhhhhh. Hagamos silencio, como la lechuza, que hace hhhhhh, que hace shhhhhh.”(Registro de conversación. No. 4. Agosto 12 de 2011)

En la mayoría de las actividades desarrolladas no se realiza retroalimentación que permita aprender del error y simplemente se refuerza una conducta deseable. Esto puede verse en las actividades evaluativas, que siguiendo la metodología propuesta, deben ser diariamente, el siguiente relato da cuenta de la forma como se evita el error, para lo cual se vale de ejercicios programados previamente por la profesora, de igual manera toda la situación genera un sentimiento de competencia grupal, ya que la evaluación no es individual, sino por filas, así que las respuestas correctas son premiadas con diez puntos y de forma

contraria se descuentan cuando hay un error en las respuestas. Esta situación puede verse en el siguiente registro:

La profesora anuncia que es la hora de la evaluación y el grupo abuchea, tiene lista una bolsa con algunas preguntas en su interior, para realizar la evaluación, hace el juego del tingo-tango, ella impone las reglas, éstas son: se asignará un punto a la fila que responda correctamente, si alguien sopla pierde un punto que tenga, solo debe hablar un estudiante por la fila, el que la profesora escoja. La profesora saca una papeleta con la primera pregunta, y lee la pregunta: ¿Qué es simetría?

Un estudiante responde: - “Algo que se puede partir en dos” La respuesta es calificada como correcta, según la profesora, La profesora escribe en el tablero 10 puntos a la fila 2/.

Segunda pregunta: ¿Cuántos lados tiene un cuadrilátero?

Todos aplauden /ya que al parecer es una pregunta muy fácil/

Un estudiante responde correctamente, y nuevamente se asignan otros diez puntos a su fila.

(Registro de conversación, agosto 10 de 2011)

Esta actividad, dispuso una forma de interacción que desdibujó a los sujetos, ya que se privilegió la fila como unidad, de esta manera, las preguntas, los puntajes y el reconocimiento fue a dado a cada una de las cinco filas dispuestas en el salón de clase, de igual manera, cuando uno de los estudiantes decía en voz alta la respuesta, este punto era descontado a toda la fila.

La segunda parte de la evaluación será siguiendo el juego: “llegó carta”

La profesora dice llegó carta, los estudiantes responden:-¿Qué dice?

La profesora dice: -Que cambien de puesto todos los que tiene tienen medias.

Todos cambian de puesto, siguiendo la instrucción.

Continua el juego: Llegó carta, dice... dice que: qué es un polígono?

El estudiante que tenía el turno no responde correctamente, no hay punto,- no se dice la respuesta correcta

Sale el siguiente estudiante de la fila tres: la misma dinámica, qué dice la carta?

¿Cuál es la capital de Arauca? Se responde correctamente y se asignan los diez puntos la afila

Por último la ronda culmina, con la siguiente carta, qué dice la carta? ¿Qué significa ICA?

El grupo regula rápidamente a los integrantes de cada fila, para que no “sapeen” y pierdan sus puntos.

Profesora: Correcto. (Registro de conversación, agosto 10 de 2011)

Las anteriores situaciones descritas, son actividades que corresponden a la evaluación de los contenidos que han sido presentados previamente en clase y que remiten a un reconocimiento del otro, en tanto responde de manera correcta, si bien son formas menos formales de presentar las preguntas de la evaluación, éstas siguen requiriendo un proceso memorístico para responderlas, de igual manera no se alcanza a reconocer procesos individuales y más aún una forma de confrontar lo aprendido.

Las actividades evaluativas, se desarrollan como el Modelo de Aceleración lo propone, en tanto que se realizan de forma permanente y hacen énfasis en que los estudiantes tengan experiencias exitosas, se limitan a responder a preguntas, en su mayoría literales, ya sea través de juegos o de evaluaciones escritas, así que son pocos los momentos en los cuales, las interacciones entre pares o con la profesora reconocen errores, o equivocaciones y más aún que éstas puedan ser confrontadas por el grupo.

Otro de los momentos de organización de la clase es el momento de lectura, son las actividades con las que se inicia la jornada escolar, tienen como propósito:

Es el primer momento de la jornada, aunque en el transcurso de ésta se desarrollarán otras actividades que requieren la lectura y la producción de diferentes tipos de textos. Su objetivo es desarrollar en los estudiantes el gusto y el hábito de la lectura y la escritura, pues estas son la base para que se dé cualquier aprendizaje. Arce. J, et al (2006, p. 89).

En el aula, estos actos de lectura, se limitan a aspectos literales de la comprensión, así como al manejo semántico de la misma, durante la actividad la profesora permanentemente da las instrucciones para que ésta sea realizada, limitando la participación del grupo de estudiantes a la respuesta de preguntas, como puede evidenciarse en el siguiente relato:

Se inicia con el momento de lectura, la profesora presenta el cuento “La verdadera historia de cenicienta” (cuento que les habían regalado el día anterior en la charla sobre Medellín y algunos no trajeron al día siguiente al aula de clase.)

/La profesora lee el cuento en voz alta y quienes trajeron el cuento lo hacen de manera silenciosa, en ocasiones detiene la lectura para pedir silencio/ Finalizado el cuento, se escribe la siguiente guía de lectura. La profesora dice: “Este trabajo debe hacerse individualmente”

“1. Título del cuento

2. ¿Qué barrios se mencionan en el cuento?

3. Escribe una lista de los sustantivos propios y comunes.

4. Escribe un listado de palabras bisílabas.

5. ¿Qué sucedió al final con Cenicienta?

6. ¿Dónde se realizó el baile?

7. Escribe una lista de palabras que tengan diptongo

8. Conjuguar el verbo bailar en presente.

/Algunos estudiantes no realizaron la actividad porque no tenía en su poder el cuento, otros que no lo tenía buscaron un compañero para contestar las preguntas/

/Quienes terminan las preguntas le muestran a la profesora, quien califico la actividad en su planilla de notas/

(Algunos estudiantes que no habían asistido el día anterior no hicieron la actividad, tampoco preguntaron, ni les explicaron que debía hacer)

Después de un tiempo, se realiza la confrontación grupal, ésta consistió en comparar las dos versiones del cuento, la tradicional y la más moderna (aunque un estudiante no desarrolla la actividad escrita, si participa en la discusión grupal.)

(Registro de conversación. No. 7. Agosto 26 de 2011)

Esta situación de lectura, resultó interesante en tanto, permitió la creación de sentido, al comparar un cuento tradicional conocido por todos con otra versión adaptada a la ciudad de Medellín, de modo que los estudiantes como lectores, realizan acuerdos sobre su comprensión y diálogos con los otros, sin embargo la revisión de las preguntas formuladas, se realizó de forma individual, por lo que el resto del grupo no conoció de los posibles aciertos o errores en la forma de responderlas. El diálogo fue escaso, en tanto que las preguntas, todas ellas literales, no permitieron interactuar, así como la forma en que se evaluó dicha actividad, desde el comienzo de la actividad, la voz de la profesora es quien se escucha, y al tener pocos estudiantes el libro del cuento, la lectura se realizó escuchando a la profesora todo el tiempo, hasta finalizar el cuento.

Las interacciones en el aula de clase, a partir de esta actividad, se concretan al “buscar” en el cuento leído, las respuestas a las preguntas solicitadas, en este caso, quien tuviera en su poder el cuento, tenía las respuestas, por lo que los estudiantes que tenían el cuento en su poder, se volvieron indispensables para resolver esta actividad. Por lo que la anterior situación está un tanto distante de construir y compartir una interpretación hecha a partir de quien lo lee; la lectura debería presentarse como un intento de recuperación de sentido que se transforma de acuerdo con la subjetividad del lector, ya que quien mientras se lee está en diálogo con el conjunto de las experiencias psíquicas y las situaciones significativas que convoca el acto de leer y el sentido de lo que lee.

Sin embargo cuando la lectura se convierte en un proceso de apropiación mecánico, a manera de “traducción” se concibe que la comprensión encuentra únicamente en el texto y no reconoce la interacción de éste con el sujeto que construye significados; se limitan las posibilidades para que la lectura se convierta en una experiencia formativa, que permita el diálogo de los estudiantes con los textos. La siguiente cita ilustra lo encontrado en el aula de clase, a partir de esta actividad propuesta:

La transferencia de una habilidad o de un conocimiento se lleva a través del proceso de la interiorización, ejemplificado en las nociones vygotskianas que se ocupan del habla interna y egocéntrica (1986). El lenguaje del otro se convierte en el nuestro propio cuando nos dirigimos a nosotros mismos de la misma manera en que otros nos hablaron con anterioridad. Por consiguiente a medida que el niño interioriza el lenguaje que estructura la tarea. Se convierte en una persona que habla de dicha forma. Sabemos de acuerdo con Vygotsky, que el lenguaje que funciona como una mediación social interiorizada cambia no solamente el contenido, sino que crea nuevos procesos y formas de pensamiento, de hecho, cambia todo el funcionamiento mental superior. (Cole, M. 2002, p. 396).

A continuación aparece un relato que permite reconocer las mediaciones sociales que producen subjetividad en el aula de clase, en términos de la construcción de un saber escolar por parte del estudiante, que se limita a recibir la información ofrecida por la profesora y con la cual los estudiantes no generan discusión alguna.

La profesora explica dos conceptos en clase: los sustantivos concretos y los abstractos, escribe en el tablero, la siguiente definición: “los sustantivos concretos son los que se puede ver y tocar” /Pide al grupo de estudiantes que digan ejemplos, la mayoría de ellos, dicen al tiempo diferentes ejemplos, razón por la cual, casi no se entiende lo que dicen.

Luego la profesora habla de los sustantivos abstractos, dice: “Son los que no se pueden ver, por ejemplo: responsabilidad, se pueden cambiar con los valores, no se pueden ver pero están ahí.

Luego la profesora dice: “Voy a dictar y no repito”.

/los estudiantes empiezan a sacar el cuaderno/

/La profesora escribe en el tablero/ “Sustantivo concreto: es aquel que existe realmente, por ejemplo: mariposa, flores, casas”.

/Todos copian en su cuaderno de proyectos/

/Prosigue la profesora/ los sustantivos abstractos son las cualidades, amplia, cosas buenas, el grupo de estudiantes menciona diversos valores.

Luego la profesora dice: “¿A quién le quedó alguna duda? Levanten la mano.”

/Un estudiante levanta la mano, no dice nada/

/La profesora repite las mismas definiciones que están copiadas en el tablero, así como los mismos ejemplos/

/No se dice nada más, la profesora inicia una canción para cambiar de actividad/ (Registro de conversación. No. 9. Febrero 6 de 2012).

Cuando los sujetos, no hacen una réplica, es difícil encontrar una interacción que permita que emerjan los sentidos, ya que tanto el profesor como el estudiante, se sitúan en un lugar en el que alguna vez han sido instituidos, el del estudiante que recibe y el de la profesora que muestra, expone, saca a la luz aquello que estaba entre sombras, pero de lo que se trata es de ver las formas como los sujetos coparticipan en la creación de significados, no en la transmisión, que supone un sujeto que sabe y otro que no sabe, esta es una interacción que un tanto difusa en las observaciones de clase, ya que los estudiantes, no siempre expresan sus dudas, inquietudes o participan en clase, siguiendo el tema propuesto. De forma que su posición como sujeto se limita a copiar o repetir, lo dicho en clase. Esta idea se amplía con la siguiente cita:

De lo que se trata es de la elaboración interna del sujeto. De un sujeto que construye su historia apoyándose en fragmentos de relatos, en imágenes, en frases y desde allí sacar fuerzas para ir a un lugar diferente al que todo parecía destinarlo. No es reconocerse como frente a un espejo, sino el de sentir que tienen un derecho legítimo de tener un lugar, a ser lo que son, a convertirse en lo que no sabían todavía que eran. Petit, (2003) Citado por Arenas, N. (2007, p.2).

Existen desacoples como el siguiente, que se presenta como una resistencia a encajar en las viejas representaciones que denotan un estudiante obediente, respetuoso, deseoso por aprender lo que los profesores les enseñan, y nuevas situaciones en las cuales no hay espacio para nombrarlas.

Cristian llega tarde, la mayoría de compañeros, lo saluda con un buenas noches, la profesora le entrega la hoja de la lectura//Un estudiante no tiene lapicero, se queda todo el tiempo sin realizar la actividad//Cada estudiante responde su taller, buscando la respuesta

en la lectura./La profesora se acerca al estudiante que no tiene lapicero, él dice: “no tengo lapicero, no tengo con que escribir” /la profesora no dice nada, sigue su ronda por los puestos//La profesora sale del salón/

/En ese momento Cristian y otro compañero pelean a golpes, mientras la profesora está de espaldas, escribiendo en el tablero, no se da cuenta de lo sucedido/ (no sécuál es el motivo de la discusión). Nuevamente la profesora se pasea por los puestos, y nota que un estudiante, aun no escribe y dice: “quién le presta un lapicero al compañero para que pueda escribir”

/Se inicia la corrección del taller de lectura, la profesora rectifica las respuestas una a una, pero la participación se centra en los estudiantes que ocupan los puestos de adelante, el resto del grupo no hace la corrección, se dedican a conversar sobre otros temas, algunos se recuestan en el pupitre/ (Registro de observación No.5. Agosto 16 de 2011)

Normatividad en la clase.

La fundamentación del Modelo Educativo de Aceleración del Aprendizaje, orienta al profesor(a) hacia el desarrollo de competencias que permiten a los estudiantes, reconocer la importancia de trabajar en el aula de clase de forma organizada, orientándolo hacia el desarrollo de futuras competencias laborales, según la consigna presentada en Arce. J, Fernández, I., Granados, A., Lizarazo, D., Puentes. G, Vargas J., Viteri, M. (2006. p.10).

De la misma manera, se trabajan competencias transversales tales como: el trabajo individual de manera organizada y disciplinada, el trabajo en grupo, el trabajo colaborativo, la planeación de actividades para obtener un resultado concreto, la evaluación de procesos y productos y la toma de decisiones ilustradas, las cuales son altamente valoradas en los contextos escolar y laboral.

Lo cual se expresa en las interacciones que se presentan en el aula de clase, reguladas por la presencia de la profesora allí, los comportamientos, actitudes, formas de comunicación de los estudiantes, son diferentes partiendo de la premisa que los dispositivos que allí se ejercen, además de reconocerse como mediadores, también son operaciones que se orientan a la constitución de formas de ser, en algunas ocasiones no se presentan repercusiones por ciertos comportamientos inapropiados como son las agresiones a otros compañeros del grupo, como acontece en el siguiente texto:

La profesora llega tarde al salón, ya una pelea se había desarrollado con dos estudiantes que se fueron a los puños para entrar al salón.

/La profesora llega al salón diciendo: “manos arriba, manos abajo, manos adelante, atrás...Respiren. y canta la canción: Cuando tengas muchas ganas de.

(No se hace alusión a lo sucedido)”

(Registro de conversación No.5. Agosto 16 de 2011.)

Esta forma de invisibilizar o de no reconocer otras formas de expresión no mediadas por la palabra, como es la agresión hacia otros compañeros, es una situación que se ha generalizado en su contexto barrial, tal como lo expresa un estudiante de forma natural, mientras escribe en su cuaderno lo escrito en el tablero: “/Suena lo que parece ser un disparo/ un estudiante dice: “¿A quién desenchufaron? Nadie dice nada, todos siguen trabajando como si no pasara nada” (Registro de observación No. 6. Agosto 18 de 2011). Las agresiones en el aula de clase e incluso la violencia por fuera de ella, son formas de estar, que solo son percibidas por la mirada institucional que las considera no deseable, según sus propósitos formativos.

Estas situaciones vividas en el aula se acentúan y generan otras formas de regular los comportamientos por parte de la profesora, pero sólo cuando tal situación interrumpe de forma directa el desarrollo de la clase, mostrando de igual forma son mediadas por la palabra, en palabras de Duschatzky, (2002, p.82):

La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social.

Como se manifiesta en la siguiente situación descrita:

En este momento, con la entrega de los periódicos se forma mucho desorden, la profesora deja de escribir y les dice a todos: “Estamos trabajando con chicos grandes y no con bebés... se comporta bien o viene el papá o la mamá, si no pueden venir, se quedan en su casa”. (Esto hace que la mayoría de estudiantes hagan silencio y empiecen a escribir en sus cuadernos)

(Registro de conversación No. Agosto 12 de 2011)

La forma de regular comportamientos por parte de la profesora, supone una autoridad por fuera del espacio del aula de clase, en este caso los padres de familia, muestra una particular forma de enunciación que hace que los estudiantes no sean los responsables de las consecuencias de sus comportamientos, si no precisamente sus padres, lo cual tiene un efecto bastante importante en los cambios de conductas dentro del aula de clase.

5.2. Los módulos y la pedagogía del Éxito.

El programa de Aceleración del aprendizaje desarrolla su metodología flexible a través de ocho módulos y subproyectos, que se desarrollan en un tiempo definido por el Modelo de Aceleración, según lo presentan Arce. J., et al. (2006, p.10).

La duración aproximada de cada proyecto es de 20 días; a su vez cada subproyecto se realiza en un lapso que va desde 5 hasta 10 días. El resultado de cada proyecto es un producto final específico (realización de una maqueta de la escuela, una feria de regiones o un mercado), que los estudiantes desarrollan paso a paso a lo largo de todo el subproyecto, aplicando lo aprendido en su contexto y en la solución de los desafíos y problemas que les son planteados.

Los módulos propuestos para el desarrollo del Modelo Educativo de Aceleración del Aprendizaje por el Ministerio de Educación Nacional (2006) son los siguientes:

Nivelémonos: El primer texto contiene actividades integradas con énfasis en lenguaje y matemáticas que son realizadas por los estudiantes durante los primeros 20 días del período lectivo, con el fin de fortalecer algunas habilidades básicas, buscando que los estudiantes estén seguros de sí mismos para aprender y para actuar en las diferentes actividades a través del rescate y el fortalecimiento de su autoestima.

Tiene como objetivo desarrollar y/o fortalecer las competencias básicas relacionadas con el manejo de las habilidades comunicativas básicas, que tienen que ver con la expresión oral y escrita, la solución de problemas matemáticos, la consolidación del pensamiento científico, la comprensión y el análisis de diferentes situaciones y problemas de la vida social. De la misma manera, se trabajan competencias transversales tales como: el trabajo individual de manera organizada, y disciplinada, el trabajo en grupo, el trabajo colaborativo, la planeación

de actividades para obtener un resultado concreto, la evaluación de procesos y productos y la toma de decisiones ilustradas, las cuales son altamente valoradas en los contextos escolar y laboral.

Modulo introductorio: Despeguemos hacia el éxito: tiene como objetivo familiarizarse con la metodología del trabajo por proyectos y con los momentos de la rutina de clase, consta de cuatro subproyectos:

Subproyecto I: El tema soy yo, el propósito de este subproyecto es que los estudiantes aprendan a presentarse y a presentar a otras personas.

Subproyecto II: ¿Quién es él?, busca que los estudiantes estén en capacidad de realizar el montaje de una obra de teatro.

Subproyecto III: Comunicación, culmina con la realización de un programa televisivo.

Subproyecto IV: La línea de llegada, finaliza con la organización de una fiesta.

Proyecto 1. ¿Quién soy yo?: busca que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como un ser físico, biológico y social, a través del diseño de tres subproyectos:

Subproyecto I: descubrir la identidad, para lo cual se culmina con la realización de un carnet estudiantil y la construcción de la historia de vida.

Subproyecto II: Mi familia y yo. Se concreta con la realización de un árbol genealógico y una cartelera de la familia.

Subproyecto III: Alimentación y calidad de vida, para lo cual se finaliza con el montaje del mercado y el diseño de un menú saludable.

Proyecto 2. La escuela un espacio de convivencia, se orienta hacia crear sentido de pertenencia y reconciliar al niño con el espacio escolar, contempla cuatro subproyectos:

Subproyecto I: Mi escuela ayer, se concreta con la realización de la historia de la escuela.

Subproyecto II: la escuela que tengo, para lo cual se diseñará una maqueta de la escuela.

Subproyecto III: la escuela que deseo, busca la construcción de pactos en el aula.

Subproyecto IV: la escuela que deseo: un lugar bonito y agradable, en el cual los estudiantes escribirán un plan de mejoramiento físico.

Proyecto3. El lugar donde vivo, este proyecto tiene como objetivo reconocer que el lugar donde viven los estudiantes debe proporcionar unas condiciones de calidad de vida a su comunidad y asumir como responsabilidad del Estado, la sociedad y cada uno de sus miembros, ser parte de las soluciones de sus problemáticas.

Cuenta con cuatro subproyectos:

El subproyecto I: La dirección de mi casa, se materializa en identificar aspectos que deban solucionarse en el lugar donde viven los niños, desde una mirada comunitaria.

Subproyecto II: El trabajo y la producción de riqueza, finaliza con la realización de un mural.

Subproyecto III. Juegos al aire libre. Se planea una jornada para construir y elevar cometas.

Subproyecto IV: Salud es vida. Se realiza una exposición de plantas medicinales.

Proyecto 4. Mi municipio. El propósito de este proyecto es reconocer el municipio como un espacio de participación ciudadana, que se construye a partir de su historia, su cultura y de la relación de sus habitantes con el entorno, asumiendo una actitud reflexiva ante las necesidades de la población y un compromiso ante las alternativas de solución. Se diseñan dos subproyectos:

Subproyecto I: Promocionar mi municipio. Se realizará un folleto promocional.

Subproyecto II: la construcción del bienestar del municipio. En este subproyecto los estudiantes realizan una cartelera sobre la energía eléctrica, un filtro de agua y el sistema de recolección de basuras.

Proyecto 5. La operación salvar la tierra. Su objetivo es reconocerse como ser histórico que aporta a la construcción de la identidad nacional, a través del análisis geográfico, histórico y cultural del territorio colombiano y del compromiso personal que se asuma ante los problemas nacionales. Está integrado por tres subproyectos.

Subproyecto I: Colombia en mapas.

Subproyecto II: Colombia cultural

Subproyecto III. Colombia regional.

PROYECTOS Y SUBPROYECTOS

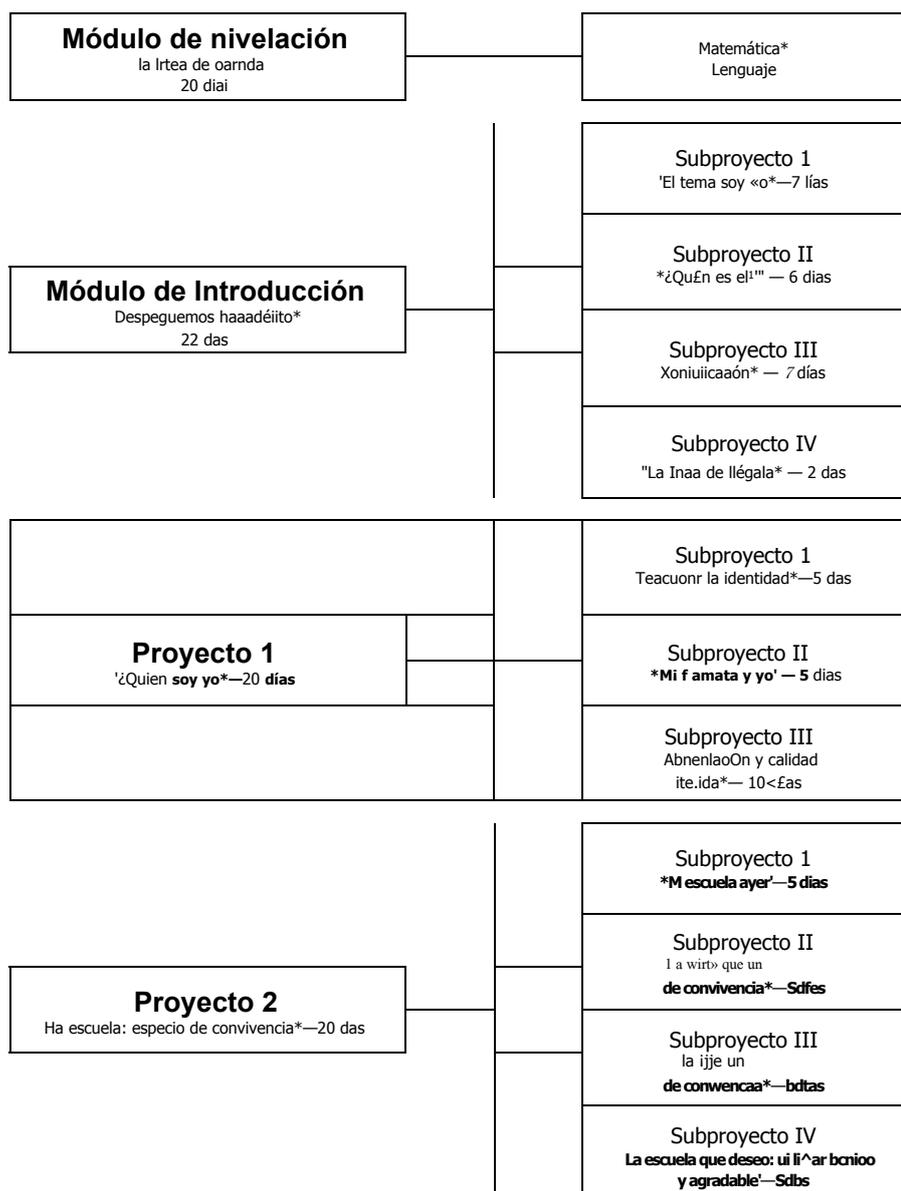


Tabla 8. Estructura de los módulos de Aceleración del Aprendizaje. Arce, J, Fernández, I., Granados, A., Lizarazo, D., Puentes, G, Vargas J., Viteri, M. (2006, p.10).

El desarrollo de los proyectos de Aceleración “pretende además la formación de valores ciudadanos, especialmente la responsabilidad, el respeto por sí mismos y por los demás, el conocimiento de los derechos y la valoración de las diferencias, la tolerancia, la confianza personal y en los otros.” Arce, J,et al. (2006, p.10).

Propone que toda intervención didáctica, conduzca a los estudiantes a niveles satisfactorios mínimos de rendimiento y de esta manera se evite el fracaso escolar, o al menos una consciencia de éste, que como fenómeno emerge precisamente en un momento en el que adquieren amplia difusión las estrategias derivadas de una Pedagogía del Éxito. Parece existir una correspondencia, al menos temporal, entre la aplicación de una tecnología educativa y la percepción de un fracaso escolar no esperado, lo cual se expresa en la forma minuciosa de planeación señalada en el estricto uso del tiempo de los módulos, (actividades por días) bajo la explicitación de objetivos para cada día, así como la duración de los proyectos y subproyectos, que allí se planean. Esto puede verse en las estrategias de evaluación empleadas en clase y en las interacciones que ésta promueve, en tanto, las actividades se confunden con el juego, de modo que al hacer la evaluación “divertida” los estudiantes no siempre tomen consciencia de la actividad evaluativa de sus aprendizajes propuestos en los módulos.

Para el análisis, los Módulos, posibilitan establecer la relación aprendizaje- subjetividad, en cuanto a que la premisa básica de la Metodología Flexible de Aceleración del Aprendizaje, es lograr que los niños y niñas en extraedad, logren “acelerar” su aprendizaje y por ende su escolarización, para ingresar nuevamente a nuestro sistema educativo estructurado en grados con relación a la edad; la posibilidad del diseño de los proyectos, propuestos por los Módulos, puede permitir un aprendizaje con sentido en tanto se flexibilicen y adecúen a las condiciones y situaciones de los estudiantes, de forma que el aprendizaje se convierta en una experiencia y no en una repetición de contenidos memorísticos, lo que podría ocasionar un riesgo de revisión de los módulos, en tanto limitan, predicen y programan los aprendizajes, ya que esta es una de sus características esenciales, de igual manera la meta a lograr es que en un año, todos los estudiantes logren

nivelarse, para continuar sus estudios en el grado que corresponda. Por lo que de cierta manera, se predice una forma de comportarse, de mediar con el conocimiento, y se regulan las posibles diferencias, en la búsqueda de este objetivo. En la realidad, no todos los estudiantes son promovidos a los grados deseables, algunos se quedan en Aceleración, otros en el grado cuarto, otros en quinto y una pequeña minoría es promovida a sexto grado, según el ideal del Modelo. Explicitando que el objetivo no es evaluar los módulos, sino como éstos promueven subjetividad a través de su discurso escrito, se reconoce que la concepción de aprendizaje debe ajustarse a una población cuya edad es mayor según los grados escolares, pero menor en relación con los grados escolares para la población adulto, con lo cual se mezclan estrategias de evaluación en los dos rangos de edad. Partiendo de los proyectos interdisciplinarios que promueven la participación en su proceso de aprendizaje, involucrando la práctica con la teoría.

5.2.1. Módulo: ¿Quién soy?

La revisión y análisis de este Módulo, obedece a la relación explícita que existe entre este módulo y algunas temáticas relacionadas con la subjetividad, como son las propuestas por (Hernández & Rifá, 2010) posibilidad de reconocimiento de quien se es y constitución de maneras de ser, núcleo de la búsqueda personal, diálogos con lo demás, conmigo mismo y con el mundo en relación con las temáticas propuestas en el Módulo 1. ¿Quién soy yo? Y el subproyecto 1. Búsqueda de mi identidad. Estos emergen en la construcción del marco teórico y epistemológico, permitiendo hacer un análisis del discurso escrito, en el contexto del Modelo de Aceleración del Aprendizaje propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, para atender a la población estudiantil en extraedad.

5.2.1.1. Elementos no verbales del discurso escrito presentes en el Módulo ¿Quién soy yo?

Para el desarrollo del análisis del Módulo, de modo que permita reconocer la subjetividad presente en los sujetos del Programa de Aceleración del Aprendizaje, se describen algunos aspectos, que corresponden a elementos no verbales del discurso escrito, presentes en uno de los Módulos, que ha sido de mayor atención, en cuanto a que enuncia de forma directa temáticas que se encuentran en una estrecha relación con la subjetividad de los niños y niñas del Programa de Aceleración del Aprendizaje. Para esto se retoman cuatro aspectos, que corresponden a las condiciones paratextuales, presentadas por Calsamiglia&Tusson (1999), estas son:

Material soporte: El módulo se ha impreso en un papel grueso y resistente que permite que los estudiantes escriban y borren, sin que se afecte la calidad del papel, de color blanco. Este aspecto es importante, ya que es un material que utilizan los niños, por lo cual debe ser resistente y permitir la manipulación diaria de este material.

Formato: su formato es libro, de tamaño carta, cuenta con 135 páginas y viene a en tonos de negro y grises. Puede ser poco llamativo para niños y niñas, ya que no hace uso de los colores, sin embargo la forma de libro cocido, hace que sea fácil de usar y resistente para su manipulación diaria.

Tipografía y diseño gráfico: contar con componentes gráficos tiene una gran importancia para la visualización, la estética, el contenido y la legibilidad. El tamaño y grosor de la letra, permite su fácil lectura. Cuenta con gran variedad de mapas y esquemas gráficos, que

facilitan la identificación de la información de manera muy rápida, atendiendo a un proceso de síntesis y de organización de contenidos que permite la fácil ubicación de la información.

La combinación con otros códigos semióticos: se encuentran en el módulo una combinación de códigos icónicos, como dibujos, tablas, infografías, que permiten reforzar, complementar y clarificar la información aportada, reconociendo en los niños y niñas, que permiten el conocimiento de algunos aspectos formales, como es el caso de documentos de identificación: registro civil, cédula de ciudadanía. Este contenido, hace presumir que se parte de la idea de un sujeto que tiene poco acceso a estos documentos, por lo cual hay que presentarlos de forma explícita y similar a como se presentan en los contextos sociales, que hacen posible su uso. De igual manera, presentarlos de esta manera facilita su reconocimiento y apropiación.

5.2.1.2. Organización textual del discurso escrito presentes en el Módulo ¿Quién soy yo? Subproyecto.

La primera parte del Módulo ¿Quién soy yo? Es uno de los textos dentro de los ocho Módulos propuestos por el Modelo de Aceleración del aprendizaje, que se relaciona de forma literal con la temática de la subjetividad, de forma tal que busca “descubrir la identidad” (s/f p.8) indagar por “Quién eres tú? Y ¿cómo eres tú? (s/f. p9), de igual manera a través de algunos relatos escritos que se sugieren a los estudiantes, acercarse al “Descubrimiento del yo” (s/f. p. 10). Este análisis se realizó a partir de los siguientes aspectos, más formales del discurso escrito, como son: La situación de enunciación, la segmentación, la puntuación y la titulación.

La situación de enunciación: definida como la forma de actuación de las personas que se comunican a través de un texto, en este caso el tipo de texto es un módulo, que la da la posibilidad de escribir a mano con lápiz o lapicero, de igual manera pretende conducir a los estudiantes a través de preguntas, a descubrir su identidad, a través de la construcción de relatos sobre algunos aspectos de su vida personal.

Segmentación: se reconoce en el Módulo como:

La distribución de los enunciados que forman el texto está en la relación con los temas, los subtemas y los cambios de tema. La unidad básica es el párrafo, unidad significativa supraoracional, constituido por un conjunto de enunciados relacionados entre sí por el contenido”. Calsamiglia & Tusón (1999, p.57)

De esta forma el módulo está organizado por párrafos cortos, que contienen sangrías, listados, todos ellos delimitados por cuadros de texto, que permiten que los estudiantes identifiquen lo que el módulo propone como central, dosificar la información y que exigen por parte del estudiante recordar con facilidad enunciados cortos y simples. De igual manera la mayoría de estos párrafos son de carácter interrogativo, interpelando a los estudiantes sobre sus gustos, intereses, cualidades, características, la manera cómo ellos comprenden y responden a estos interrogantes, puede dar cuenta de aspectos centrales de la subjetividad en tanto constitución de maneras de ser, reconocimiento de sí y de los otros, de igual forma está invitando permanentemente a los estudiantes a responder a cuestionamientos e interactuar a través de las respuestas con sus compañeros y su familia.

Puntuación: la señalización en el texto es un factor importante para la comprensión, sobresalen en el módulo el uso de las viñetas, signos de interrogación y admiración, ya que éstos posibilitan la interacción y participación con el lector, conduciéndolo de lo más simple a lo más complejo en la presentación de contenidos. Finalizando cada día de trabajo con tres o cuatro preguntas, que centran la actividad realizada a modo de repaso. Esta característica en el texto, reconoce en los estudiantes una forma clara de construir significado través de texto muy cortos y espaciados. Esta característica, hace posible el reconocimiento de un sujeto, en tanto le permite posicionarse como lector y aprendiz, que requiere de este apoyo, en consecuencia con los fundamentos pedagógicos de la Metodología del Modelo de Aceleración del Aprendizaje.

La titulación: Los títulos están presentes en todo el módulo, estos sobresalen por su mayor tamaño y énfasis en negrilla, permiten sintetizar con el contenido a desarrollar. De igual manera los subtítulos organizan la información de manera secuencial, repitiéndose al final en las actividades evaluativas, asegurando cierto refuerzo en los contenidos, ya que conducen a los estudiantes a través del texto, para que éste tenga menos, posibilidades de equivocarse, según lo propone la Pedagogía del Éxito y de esta manera se asegure de forma efectiva la comprensión de la información que contiene el Módulo.

5.2.1.3. Los sujetos en el discurso escrito

Partiendo de la concepción de Benveniste,

El discurso es lenguaje en acción, y necesariamente entre partes, hacemos que asome bajo la confusión, una petición de principio, puesto que la naturaleza de este “instrumento” (...), Es y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto, porque solo el lenguaje

funda la realidad, en su realidad que es la del ser, el concepto de ego. La subjetividad de que aquí tratamos es la capacidad del locutor de plantearse como “sujeto”. (1988, p.179).

El primer subproyecto analizado, inicia con tres preguntas, que introducen la temática del yo, indagan en los estudiantes su posición en el mundo, su participación y actuación en él; es importante esta consideración con la que se parte, ya que reconoce en los estudiantes a los cuales va dirigido, la posibilidad de ubicarse y de interactuar con un contexto específico.

¿Te has puesto a pensar en el mundo en que vives?

¿Has reflexionado sobre la importancia de tu participación en el mundo?

¿Ya imaginaste que para participar y actuar en el mundo es necesario conocerlo? (Módulo

1. ¿Quién soy? (s/f:4)

Esta indagación se fundamenta en la participación como el proceso de intervención en actividades sociales, así como en la forma de relacionarse con otros de su “mundo”, de esta manera se busca reconocer un contexto particular, la definición de contexto, no sólo contempla lo que rodea al estudiante, sino también aquello con lo que se entrelaza, establece vínculos, relaciones, puede transformar y en esta medida es significativo para él.

Toda persona expresa a “una persona” en relación con “la otra”. En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, a fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra ese puente construido entre yo y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor. Voloshinov, (1992, p. 21).

De esta manera, se reconoce quien se es, en múltiples situaciones sociales, donde los sujetos se posicionan, de tal manera que han tenido acceso al conocimiento y saberes necesarios para aprender. Implicándose en actividades sociales, participando de formas diversas y construyendo significados, lo cual supone de entrada la subjetividad como un reconocimiento de quien se es y de la autorización para seguir siendo y para ser más, a partir del espacio de autoconstrucción que se hace posible, (Hernández, 2010, p. 13.).

Otra de las actividades propuestas en el subproyecto: Descubrir la identidad. Supone por parte de los estudiantes, el reconocimiento de su identidad, a partir de contar su propia historia, para esto se dan instrucciones que conducen a los estudiantes a preguntarse por sus asuntos personales y tomar apuntes sobre éstos, de igual manera seleccionar aquellos aspectos que se quieren contar. El módulo propone las siguientes actividades:

Sabes cantar? ¿Contar historias? ¿Hacer cosas interesantes?

¿Cómo era tu vida cuando eras bebé?

¿Te acuerdas de cosas que sucedieron cuando tenías cuatro, cinco o seis años?

Cómo ayudan los números a contar la historia de tu vida?

Para contar tu historia necesitas:

Preguntar cosas sobre ti y tomar apuntes

Decidir cómo quieres contar tu historia. Módulo 1. Quién soy? (s/f: 8)

La identidad está ligada a los recuerdos, experiencias y vivencias personales, se establece una estrecha relación entre la memoria autobiográfica y las experiencias, que pueden ser relacionadas, dejando un espacio para la privacidad, al cuidarse de seleccionar aquellos acontecimientos que se quieren narrar a otros y la forma cómo se presentará, iniciando así la concreción del primer subproyecto que desarrolla el módulo. También sobresale, la

exigencia de la narrativa, sin embargo el direccionamiento que las preguntas dan, podría limitar la posibilidad de narrar situaciones emocionales, estados de ánimo, preocupaciones expectativas por el futuro, por ejemplo. De igual manera, la actividad propuesta requiere de un otro, al que hay que acudir para complementar la información de la que se dispone, al evocar información sobre etapas previas de la infancia, como cuando eran bebés, lo que supone un diálogo con la familia u otros cercanos a su historia personal, enriqueciendo el conocimiento sobre sí mismo. Los acontecimientos que marcan un antes y un después, unido al requerimiento explícito de ayudarse a contar la historia con los números, implica ordenarlos cronológicamente.

Desde la perspectiva culturalista, el conocimiento se conceptualiza como un hecho cultural y socialmente construido, por lo que posibilita dar significado y comprender ciertos comportamientos, historias y eventos de la vida transcurrida. De acuerdo con Medrano, (2007, p.13).

Narrar la historia de nuestra vida es una autointerpretación de lo que somos, puesta en escena a través de la narración. La identidad del yo supone una reflexividad sobre la vida y se explicita -entonces- en la crónica del yo, ya sea en forma de diario o autobiografía, en la geografía social y temporal de la vida.

De ahí que el potencial que el lenguaje narrado tiene, es aprovechado en la formulación del subproyecto en torno a la identidad. Es en el relato donde el sujeto da sentido a los acontecimientos que ha seleccionado para ser expuestos al resto de los compañeros, escogiendo la forma como los presentará de acuerdo a su experiencia personal, así como el contexto situacional en que desarrollará los acontecimientos que juzgue como sobresalientes.

El espacio de autoconstrucción, que menciona Hernández, (2010) se hace posible a través de la narración, sin embargo esta actividad propuesta por el módulo, se concreta sugiriendo preparar un carnet escolar, para lo cual el subproyecto tiene un viraje, que lo conduce hacia el descubrimiento del yo, en términos de las características físicas y observables (Yo soy, yo tengo) y a las cualidades del sujeto (Yo soy), como lo veremos en el ejemplo presentado en el módulo:

“El descubrimiento del yo

De las siguientes características, selecciona las que creas tener y escríbelas en el cuaderno.

YO SOY: callado, cuidadoso, hablador, calmado, valiente, trabajador, estudioso, cariñosos, buen compañero, agitado, travieso, animado, tranquilo.

YO SOY: alto, bajo, gordo, delgado, blanco, moreno, negro.

YO TENGO: OJOS: azules, negros, verdes, castaños.”

CABELLOS. Lisos, ondulados, crespos, rubios, castaños, negros.”

- Revisa con un compañero las características que escribiste. Pregúntale si él está de acuerdo. Si hay dudas, explica por qué marcaste esas características.
- Utiliza las características que seleccionaste y escribe tu descripción en el cuaderno. Una vez tengas lista la descripción, dibújate de cuerpo entero.
- Después de hacer la descripción, cada uno debe presentársela a los compañeros del grupo y mostrarles el dibujo. Módulo 1. Quién soy? (s/f: 9)

Esta actividad restringe completamente la descripción realizada anteriormente, al encasillar en un listado, las posibles características que cada uno de los estudiantes habían narrado anteriormente, ya que la tarea se limita a ubicarse dentro de un listado de características proporcionadas por el módulo de forma arbitraria.

Otro ejemplo de la restricción que el Módulo hace a la construcción de relatos, se presenta en el siguiente apartado:

- Recuerdas algunos acontecimientos vividos?
- Describe en pocas palabras dos de esos momentos y lo que sentiste. Ejemplos:

Una caída y un brazo roto.

El primer día de la escuela. Módulo 1. Quién soy?(s/f, p. 13)

Bruner, (1999, p.117) destaca de las descripciones sobre el sujeto, precisamente esa posibilidad de escoger libremente, qué contar, así como los aspectos que se quieran señalar, precisamente porque allí reside el carácter subjetivo del lenguaje, por lo que la interpelación que otro pudiera hacer, cambia la dirección de la descripción que pudiera realizarse.

Me refiero sencillamente a una descripción de lo que uno cree que ha hecho, en qué situaciones, de qué maneras y por qué razones, en su opinión...no importa si el relato coincide o no con lo que dirían otras personas, testigos de los hechos, ni es nuestra meta ocuparnos de cuestiones ontológicamente tan oscuras como saber si la descripción es “autoengañososa” o “verídica”. Nuestro interés está en lo que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba, etc- (Bruner, 1999, p.117).

El módulo liga la identidad con los documentos de identificación, dedicando varias jornadas al conocimiento sobre los diversos documentos que permiten identificarse desde el Estado colombiano, como son el registro civil, tarjeta de identidad, cédula de ciudadanía, carné de servicio de salud, carné estudiantil, licencia de conducción, pasaporte,

tarjeta militar, certificado judicial, cédula de ciudadanía. Es importante precisar que éstos son indispensables ante el Estado para considerar a los sujetos como portadores de derechos, pero que la identidad es una categoría mucho más amplia que incluye un proceso dinámico de constante de construcción por parte del sujeto, mientras que los procesos de identificación postulan posiciones del ser estáticas, que transcurren en relación a ciertos momentos de la vida, como el caso del registro de nacimiento o la cédula de ciudadanía, obedecen a ciertas circunstancias temporales.

Esta posición moderna del sujeto, obedece a una idea de identidad unificada, completa, coherente, “una entidad homogénea y estable, una especie de soporte unificado de los actos del sujeto” Mata, L., Santamaría, A. (2010, p.163)., que se formaliza a través de un documento, que al poseerlo, por sí mismo expresa características de lo colectivo, ocultando a las características particulares del sujeto en tanto se reinterpreta, según su propia vivencia, las representaciones y exigencias culturales asociadas a este rol.

El momento final del subproyecto, se denomina: el Momento de las revelaciones, para esto, el Módulo prevé cinco días para la culminación del mismo, fecha en la cual, los estudiantes disponen el salón de forma diferente, para hacer la presentación de las carteleras con las historias de vida, preparadas previamente, bajo la siguiente consigna.

La historia de vida de una persona es muy importante. Al escribir la propia historia, la persona está haciendo su autobiografía.

Cuenta algo de la historia de tu vida.

Escribe en tu cuaderno las cosas que sepas de ti.

Módulo 1. Quién soy? (s/f: 40)

Es importante precisar que ninguna de estas actividades presentan una superestructura que permite a los estudiantes, diferenciar, entre descripción, historia de vida o autobiografía, así como actividades que conduzcan a confrontar o corregir las producciones realizadas por los estudiantes, sin embargo el módulo no explora esta posibilidad de la escritura, sino por el contrario hace un énfasis especial a la microestructura, ya que explora de manera mucho más profunda las microrreglas, un ejemplo de esto es el siguiente:

“Sílabas es el conjunto de letras que se pronuncia en un solo golpe de voz.

La palabra “descubrir” tiene tres sílabas porque se pronuncia con tres golpes de voz: des-cu-brir.

Experimentar	movimiento	pájaro
Información	olor	personas

- Copien las siguientes palabras en el cuaderno. Subrayen la letra m o n en cada una de ellas.

Campo	tambor	viento plantas
Témpano	distinguir	atento tiempo
Bomba	apariencia	infeliz ensayo

- Observen nuevamente las palabras y las letras subrayadas y saquen sus conclusiones.
- Escriba con el grupo esa regla ortográfica.

Participa en la evaluación de las respuestas. Revisa los errores. Módulo 1. ¿Quién soy yo?
(S/f: 12)

La anterior secuencia de actividades, podría permitir a los estudiantes, una construcción de cierta consciencia ortográfica en la medida en que son ellos los que participan

cognitivamente de la generalización y construcción de la regla ortográfica que el ejercicio señala, en todo el ejercicio la interacción se encuentra presente, permitiendo la confrontación con los pensamientos propios y los ajenos, según Voloshinov, (1992, p. 113).

En realidad, toda palabra comporta dos facetas. Está determinada tanto por el hecho de que procede de alguien como por el hecho de que se dirige a alguien. Constituye justamente el producto de la interacción del locutor y del oyente. Toda palabra sirve de expresión a uno en relación a otro. A través de la palabra, me defino en relación con el otro, esto es, en un último análisis, en relación a la colectividad. La palabra es una especie de puente lanzado entre yo y los otros. Si se apoya sobre mí en una extremidad, en la otra se apoya sobre mi interlocutor. La palabra es el territorio del locutor y del interlocutor.

Este subproyecto, intenciona diversos intercambios comunicativos, en la medida en que pone a circular un conocimiento oficial sobre la lengua (reglas ortográficas), pero descuida el marco de referencia que es el conocimiento de la vida cotidiana, el cual permite contextualizar la situación comunicativa, encontrar o construir un sentido sobre por qué es necesario escribir ciertas palabras de determinado modo y no de otro.

La primera parte del Módulo, diseña actividades que los estudiantes desarrollarán durante seis días, éstas se orientan a descubrir la identidad, las preguntas promueven en primera instancia un reconocimiento de quién se es, reconociendo una forma particular de ser, a través de rasgos físicos o de la personalidad, deja fuera el contexto en el cual éstos se producen, así como la posibilidad de reconocerse en un constante cambio de acuerdo a las circunstancias, las personas con quienes se interactúa, los momentos vividos, entre otros. En todo momento el Módulo da suma importancia a la interacción de los estudiantes, a través de la participación de éstos en los subproyectos planteados a lo largo del año

escolar, haciendo un mayor énfasis en el trabajo en la institución educativa y combinados con actividades individuales y grupales y en menor proporción algunas actividades para la casa, en las que también se promueven la interacción con la familia al sugerir obtener información sobre los estudiantes en relación con recuerdos de la infancia, que éstos pudieran haber olvidado.

CAPÍTULO 6. HALLAZGOS

Investigar sobre la subjetividad en la escuela, me ha permitido volver la mirada hacia ese otro-alumno, alumna, que en ocasiones se pierde o se hace invisible, por comodidad o por obligación, que se reconoce o es reconocido por él o por sus maestros a fuerza de aquello que hace o no hace, de sus tareas, comportamientos, actitudes, gritos, peleas, desacuerdos, siempre tangibles, si son esperados corresponden al buen estudiantes, pero si no lo son, rápidamente se extinguen en el aula de clase, a través de prácticas y dispositivos diseñados para tal fin, como pueden ser la evaluación, las notas en el cuaderno, los llamados de atención. La visibilidad en el análisis de los textos y relatos, significa reconocer los espacios de enunciación de ciertos discursos, como es caso de la institución educativa y específicamente el discurso institucional del Programa de Aceleración del Aprendizaje en relación con las formas de interacción que se presentan en el aula de clase.

Recoger los hallazgos derivados de este proyecto de investigación, que pretendió describir las formas de interacción que promueven subjetividad en los niños y niñas, en el aula de Aceleración del Aprendizaje, pasa por reconocer a los estudiantes como sujetos, en tanto habitan posiciones de enunciación, es decir en tanto participen y accedan a las actividades propuestas por la profesora o propuestas por ellos en el aula de clase.

¿De qué modo las formas de interacción promueven subjetividad en los niños y niñas del programa de Aceleración del Aprendizaje?

El salón de clase, es un universo pequeño, cada uno ocupa un lugar, tanto en el espacio físico, como en el simbólico, cada uno se ajusta a su manera a las actividades propuestas por la profesora, algunos participan con vehemencia, seguros de tener las respuestas correctas, otros simplemente ocupan un lugar, pero no se expresan, no participan, no son convocados por la actividad de clase, su voz sólo se escucha minutos antes que suene el timbre para el descanso o antes de terminar la jornada, cuando preguntan ¿qué horas es? Es un tanto desolador contemplar una orquesta que no produce música, sino ruido, la armonía se encuentra en quien tiene la respuesta, en quien es felicitado. La capacidad de enunciación de algunos estudiantes, en relación con el contenido escolar, es muy débil, en algunos es apenas un susurro, justamente, esas otras interacciones y experiencias tienen lugar en las márgenes del currículo. Como se reconoce en el siguiente registro de observación:

Esta escena fue muy común en clase, sin embargo, otras escenas marcaron diferentes significaciones sobre las formas de habitar una situación de clase, como la siguiente, que permitió reconocer varios asuntos en relación con la subjetividad, la primera, mostrar un interés especial porque cada uno de los estudiantes entendiera lo que debía hacer, partiendo de un escenario real y una situación que podría darse eventualmente a cualquiera del grupo, como es la de qué hacer cuando se daña el mouse; segundo porque la posibilidad de verificar que cada uno de los estudiantes realizara la actividad, les dio una importancia a todos, reflejado en sus rostros, cuando el profesor se aproximaba. La clase fue como un resquicio en el que los contenidos escolares dejan para la experiencia, el disfrute, lo que se desea, y finalmente el premio, que refuerza una respuesta deseable, como en este caso cinco minutos de juego, fueron aprovechados por todo el grupo, este

tiempo fragmentado en clases que se ajusta para dejar que el sentido emerja. En palabras de Hernández & Rifá (2010, p. 130) “Educar se produce cuando la relación entre la persona que enseña y la persona que aprende entran en sintonía” la cuestión podría no ser la de “acelerar” el aprendizaje, sino más bien la de educar en sintonía.

También el maestro a través de las interacciones con los estudiantes y el saber escolar, muestra su subjetividad, en palabras de Corea & Lewkowicz, 2004. p. 48) la subjetividad es un modo de hacer en el mundo. Es un modo de hacer con el mundo. Una subjetividad es un modo de hacer con lo real... la subjetividad es la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo.

Estas subjetividades de los maestros, especialmente en el Programa de Aceleración del Aprendizaje, viene mediadas, por dispositivos previamente diseñados, para lograr una meta, como es el caso de los módulos, sin embargo la forma cómo estos se van adecuando, deja ver la forma como la profesora encuentra sentido y conexión a las actividades propuestas. De igual manera dan un sello particular a la metodología flexible, ya que en las observaciones del año 2012, a la fecha de marzo, no se contaba con los módulos, y las actividades fueron diseñadas por la profesora enteramente, orientando su atención a la lectoescritura y la lógicamatemática. Utilizando para esto el cuaderno y en algunas ocasiones fotocopias, lo cual desdibujó hasta este momento la posibilidad de realizar los proyectos característicos de esta metodología flexible.

El profesor (en la sala de sistemas) saluda, dice: Hoy les voy a enseñar cómo se manejan las ventanas sin el uso de mouse, todos deben ubicarse en el extremo derecho de la ventana del computador, les voy a enseñar como minimizar la ventana, lo van hacer sin usar el mouse...porque a veces a uno se le daña el mouse y ya no puede usar el

computador. Da las indicaciones, usando el tablero para que todos puedan visualizar mejor las teclas, rápidamente dibuja el teclado, indicando qué teclas deben usarse, luego pasa por todos los puestos, para verificar que está haciendo cada uno de los estudiantes, dice: - cada uno debe hacerlo solo, porque si no, no lo entiende. Se acerca a cada uno de los estudiantes y dice: - muy bien. Algunos estudiantes miran a los otros tratando de saber cómo hacer lo que el profesor acaba de decir, el profesor se percató de la situación y dice: si no saben pregunten, no se queden callados. Instantáneamente varias manos se levantan para preguntar. Faltando unos minutos para que se acabe la clase, el profesor dice: Cierren Word y jueguen el resto de la clase que queda, ya que se comportaron bien. (Nota de campo, agosto 25 de 2011)

Para mi formación como sujeto, este proceso investigativo develó un aprendizaje permanente, marcado por el momento mismo de definir este proyecto, interpeló mi subjetividad, arrancó primero como maestra y finalizó como aprendiz en la Maestría, esta doble lectura, propició la construcción de relatos, inicialmente catárticos, pero poco a poco fueron llenándose de contenidos, aproximándose a un relato mucho más pedagógico de la experiencia, permitiendo aflorar mi subjetividad, una tensión constante por escuchar las voces en el aula de clase y mi voz, evitando enjuiciar bajo mis parámetros las prácticas que día a día podía observar, que poco a poco dejó ver mis percepciones, saberes. Fue una forma de pensar la escuela, tratando de dejar oír las voces que circulan en el salón de clase, en ocasiones voces ensordecedoras, cuando solo fijaba mi mirada en el saber por enseñar, pero potencialmente significativas cuando se filtraban esas otras voces del saber no pedagogizado.

La subjetividad producida en la academia, oxigenada día a día con textos y prácticas ideales desde la teoría, se renovó muy lentamente para dar paso a cierta coherencia interna,

por suerte aún no terminada, que pudiera dar claridad a lo que escribía en las notas de campo, en los registros de observación y posteriormente en los relatos, donde por ciertos momentos, evoqué los principios fundamentales de la Pedagogía del Texto PdT, entonces emergió en palabras de Mugrabi, (2020, p.13) “los textos, como un producto de la actividad humana, y como tales están articulados a las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento de una sociedad dada”. Son ellos los que dan la coherencia y el sentido a la experiencia, de igual manera, el contexto de producción, marca los parámetros de su organización, de acuerdo al lugar en qué se producen, como es el caso inicialmente del aula de clase, como un primer esbozo, que cumple una función principalmente evocar el recuerdo para transformarse posteriormente en un relato, de igual manera el lector, interlocutor o destinatario, también debe situarse en ese contexto de producción, que le permita aproximarse a la subjetividad que emerge.

¿De qué modo el discurso escrito de los Módulos del programa de Aceleración del Aprendizaje, promueven experiencia subjetiva para los niños y niñas del programa?

En relación al saber pedagógico, una implicación importante es la que tiene que ver con la fundamentación del Modelo de Aceleración en la Pedagogía del Éxito, que inicialmente puede asociarse con que hay una pedagogía del fracaso, y no se está tan lejos de pensar que quienes no siguen las trayectorias escolares trazadas por el sistema educativo, han fracasado. Pero ¿Qué subjetividad se promueve evitando el error o el fracaso? Lo que se pudo evidenciar en las observaciones de clase, es el gran énfasis que se hace a las respuestas correctas, éstas son privilegiadas, exaltadas y por tanto se convierten en una forma de reconocimiento de quien las posee, conducta que tiene su explicación precisamente en los postulados de la Pedagogía del Éxito (Birzea. C. 1984), lo opuesto

sucede con quien se equivoca, ya que al evitarse el error, se pierde la posibilidad de aprender de él y de autocorregirse. De igual modo, establece una fuerte tendencia a la pedagogía por objetivos, (Sacristán, G. 1990) en la cual se privilegia el dominio o el logro de los objetivos preestablecidos, que en el caso de los Módulos se hace explícito en el comienzo de cada uno de los días diseñados en los proyectos y subproyectos contenidos en los Módulos. Su finalidad es precisamente conducir a todos los estudiantes a un mismo rendimiento, que asegure de esta forma su “aceleración” y posterior promoción al bachillerato.

Finalmente, queda mucho por decir sobre la subjetividad en la escuela, ésta emerge hoy de formas distintas a las esperadas por la institución escolar moderna, ya que no son siempre el cálculo de un molde, sino formas particulares producidas por las interacciones promovidas por el Modelo de Aceleración del Aprendizaje, a partir del diseño de un material que acompaña la metodología, sin embargo la subjetividad no es una entidad estática, ni se deja encapsular bajo modelos preestablecidos, sino que se transforma de acuerdo al significado atribuido a las experiencias vividas en el salón de clase, así como a las interacciones que se produzcan.

Por tanto, la escuela se convierte en un espacio donde además de aprender contenidos escolares, también se producen subjetividades, algunas en resistencia, otras en invención, pero todas como respuestas de los sujetos para habitar las situaciones, en este caso escolares, que se diseñan o construyen, ya sea por los profesores o por los estudiantes.

CAPITULO 7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Finalmente, a manera de conclusión, el inicio de esta investigación, fue una aventura personal, intelectual y afectiva, que condujo de la misma forma el cierre, que yo diría provisional de la problemática a tratar, pero que se concreta en la escritura de este texto, que trata de mostrar coherencia entre las categorías y conceptos construidos a partir de la lectura y el trabajo de campo y posibles comprensiones ante la pregunta inicial, que no pueden separarse del contexto en el cual se produjo y mucho menos tiene la intencionalidad de ser replicable a otros.

¿De qué modo las formas de interacción promueven experiencias de subjetividad en los niños y niñas del programa de Aceleración del Aprendizaje?

Para acercarme a esta pregunta planteé tres objetivos, los cuales posibilitaron las siguientes comprensiones:

Las formas de interacción promueven subjetividad en los estudiantes del aula de Aceleración del Aprendizaje, al partir de un reconocimiento de quienes son, que en el espacio escolar se considera, como una nueva forma de sujeto, denominado estudiante en extraedad, que es considerado por la Pedagogía del Éxito -que fundamenta el Modelo Educativo de Aceleración del Aprendizaje- como alguien que debe aumentar su autoestima para “acelerar” su aprendizaje” a través de actividades en clase, que eviten el error, de

forma que se genere una mayor confianza, por lo que los estudiantes participan de diversas maneras en las actividades propuestas por la profesora a través del módulo, los denominados momentos de clase: Momento de lectura, trabajo en grupo, trabajo individual, desafío, juego, evaluación y tarea.

Estos momentos de clase, definidos en la dinámica cotidiana del aula de clase, marcan las formas de ser y estar allí, pasa por la participación e interacción que se produzca en las actividades propuestas por la profesora en el aula de clase, en relación con resistencia al realizar las tareas, el disfrute que encuentran en escribir textos sobre el día anterior de clase y allí subrayar aquello que se convirtió en experiencia,

Pero del lado de la profesora, desarrollar la clase, como lo indica el Modelo de Aceleración, de modo que asegure una total eficacia de los resultados, convencida que diseñar evaluaciones que tenga un gran parecido con actividades recreativas, permite que los errores no sean tan relevantes y den paso a mejorar la autoestima de los estudiantes. Generando interacciones que se orientan a encontrar las respuestas correctas, los resultados satisfactorios para la profesora y el grupo de compañeros.

Finalmente, el discurso escrito del Módulo del programa Aceleración del Aprendizaje: ¿Quién soy?, se fundamenta en un sujeto que aprende de forma secuencial, progresiva y que requiere permanentemente de refuerzos parciales para asegurar la aceleración de su aprendizaje, éstos se reflejan en aspectos formales y periféricos del texto, como son las situaciones de enunciación, que remiten a una interacción escrita, al dejar espacios para escribir en el módulo, así como manejar una estructura interrogativa la mayor parte del

tiempo y conducir a través de continuas socializaciones a un resultado final conocido por el grupo, como materialización de los proyectos.

A manera de conclusión tentativa de este proceso, resalto las siguientes ideas:

1. La experiencia de desarrollar esta investigación, produjo alteraciones en mis formas de reconocer las interacciones situadas en el Programa de Aceleración del Aprendizaje, así como los diversos lentes con los cuales fue apreciada, de modo que las palabras tomaron la dimensión de textos y relatos, dando a así sentido a mi mirada. Lo que generó constantes desequilibrios y equilibrios en la construcción de la metodología de investigación adoptada, buscando el rigor investigativo propio de los cánones de la investigación universitaria, pero también buscando ajustarme a las condiciones del tema tratado, esa constante tensión que se produce en la incertidumbre de no generalizar o lanzar juicios de valor. De igual manera reconocer pausas y continuidades que caracterizaron la producción de esta investigación.
2. La posibilidad de construir relatos, afinar su escritura, reconocer un lugar de enunciación que me permitiera captar, pero también reinventar las notas de campo, fue un ejercicio de escritura, que pude encontrar tardíamente en tránsito de este proyecto, ya que en los momentos iniciales, divagué entre las técnicas y las voces de otros con los que no lograba captar el sentido que quería construir, ni recoger la experiencia, observada, sentida y posteriormente narrada, que me exigía el tratamiento del tema de la subjetividad en la escuela.

3. La posibilidad de reconocer la subjetividad que emerge en el proceso formativo de un grupo de niños y niñas, que comparten un espacio de aula, en razón a sus situación de extraedad y su poca motivación por el estudio, hace pensar inicialmente en un déficit de su parte y una estrategia compensatoria de parte del programa, sin embargo; aunque podría ser un riesgo, en cuanto los dispositivos que se puedan implementar en este proceso educativo, también puede verse como una invención, en tanto que rompe con la determinación de los grados escolares, así como la promoción secuencial propias de las formas de escolarización. Acelerar el proceso de aprendizaje, puede asociarse a la posibilidad de reconocer a los sujetos como proyectos, siempre en construcción, por lo que la subjetividad que emerge en el programa, visibiliza a los sujetos que estaban ausentes en el sistema educativo, debido a la extraedad.

4. Recuperar la autoría de la palabra en relación con la subjetividad, denota la posibilidad de reconocimiento que el lenguaje nos otorga, pero de igual manera supone superar la sensación de incapacidad que los diversos dispositivos educativos generan, hasta lograr producir procesos de resistencia y de invención que sitúen al sujeto en un lugar de enunciación.

5. Por último, convertir este proceso investigativo en experiencia y como tal en una transformación de mi ser como maestra, a la manera de la Larrosa (2003) en algo que nos pasa por el cuerpo, por lo tanto es relación, es acontecimiento, con algo que no soy yo, condicionado por mi relación con los niños y niñas del programa de Aceleración del Aprendizaje, la profesora, pero también con los textos, con los escritos con las palabras que acaban por transformarse en otra que no era yo

inicialmente, tal vez esto carezca de valor investigativo para muchos académicos, pero termina siendo la posibilidad narrar experiencias subjetivas en la escuela, que no siempre siguen el camino trazando desde el inicio, parafraseando a Larrosa, no es lo que hago, sino lo que me pasa, la experiencia no se hace, sino que se padece.

El final de este proyecto, es el inicio de las experiencias de subjetividad vivida y ahora narrada, que expresan de una manera particular, la necesidad de escribir y contar, citando a Suárez, (2007, p.11) “forma de conocer desde la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo contando historias.” Uniéndose con la investigación, en tanto da la posibilidad de encontrar sentido y significado a retazos de vida en un aula de clase.

Podrían ser otros relatos, pero finalmente son éstos los que dieron sentido a una experiencia investigativa, que pretendió reconocer de qué formas las interacciones, todas ellas mediadas por el lenguaje, promueven ciertos tipos de subjetividad, algunas negadas por el dispositivo escolar, otras en resistencia por la fuerza de querer nombrarse y constituirse como sujeto y finalmente unas inventadas, desde la posibilidad siempre latente de querer ser. Nunca pensé que estos relatos fueran leídos por otros, cuando los escribí fue más por la necesidad inicial de hacer catarsis, pero después se convirtieron en una memoria más significativa del proceso y más tarde en una “evidencia” del proceso. Inicialmente la inclinación era mayor hacia los diarios de campo pero en un momento del proyecto, la necesidad de escribir mucho más sobre mi experiencia en el aula, que sobre los acontecimientos que allí se desarrollaron, posibilitó una mayor coherencia con el problema de la investigación.

Relato No. 1. Rememorando las diferencias. Junio 2011.

La Escuela busca al niño y a la niña, es una estrategia básicamente de reingreso a la escolarización, pretende que los niños, niñas y adolescentes que por alguna razón han abandonado la educación formal, vuelvan a ella y continúen su proceso educativo. Se desarrolla en la ciudad de Medellín desde hace varios años, y que por esos azares de la vida, tuve la oportunidad de coordinar el componente pedagógico. A la par con este proceso orientaba el proceso de práctica de algunos estudiantes de una licenciatura en la universidad, así que se cruzaron en esta institución educativa, varios intereses, por una parte, había sido elegida para escolarizar buena parte de la población infantil y juvenil que el proyecto había identificado y por otra parte, mis estudiantes desarrollarían allí, la práctica. Mi relato inicia con algunas tareas propias de este proyecto y otras que se cruzan en la asesoría de una práctica en la Universidad.

A partir de la experiencia de la Escuela busca al niño, en la cual en una mañana que acompañaba a los estudiantes de la estrategia a que realizaran un seguimiento de la asistencia de los niños que habían sido escolarizados por la estrategia, converso con una de las coordinadoras de la institución educativa, sobre el proceso académico, comportamental y de asistencia que vienen presentando, sale a colación la edad de muchos de estos niños y algunas características comunes, como son el desplazamiento intraurbano a causa de la violencia, que hace que muchos de ellos, se retiren de la escuela, por algún tiempo, haciendo que el interés por volver a ella sea menor, es decir muchos de ellos están muy desmotivados por la escuela, además de tener familias con problemas económicos, que hacen que algunos dejen la escuela para realizar algunas actividades que les representen un dinero extra a la familia.

Luego de esta breve charla con la coordinadora, ella me dice que muchos de los niños que ya están matriculados en su institución presentan algunas de estas características, por lo que ni siquiera tendríamos que buscarlos fuera de la escuela, ya que en su interior están latentes estas necesidades. Ante lo cual le explico que el proyecto está pensado sólo para los niños y niñas no escolarizados. Sin embargo, yo le digo que me pase la lista de los niños que según ella, están en extraedad. Pensaba que así sería, pero mi sorpresa fue bastante grande, cuando ella me dice: -No, hagamos la lista ya, pasemos por cada salón y busquemos los niños. La acción fue tal cual, pasamos por cada salón, buscando los niños y niñas, que físicamente se veían más altos para estar en ese grado, a cada niño se le preguntaba qué edad tenía y rápidamente se decía si estaba en extraedad o no.

Lo que más me impactó de este episodio, es que ninguno de los más de 30 niños, dijo nada, ninguno preguntó para que lo llamaban fuera del salón, sólo decían sus datos, algunos ni siquiera sabían su dirección; efectivamente la mayoría de los estudiantes eran de segundo y tercer grado y en su mayoría estaba en extraedad, debido principalmente al desplazamiento intraurbano y municipal, sus edades oscilaban entre los 10 y 12 años. En otras palabras estaban “muy grandes ” para estar en el salón.

Esta situación generó muchas preguntas, que posteriormente se cristalizaría en un proceso investigativo formal, Sigue la escuela requiriendo un modelo ideal de estudiante, sus prácticas se orientan aún a la igualdad?, ¿Dónde queda el discurso de las desigualdades familiares, sociales, educativas? Los sujetos-alumnos, en la escuela, se piensan a sí mismos? Estos nuevos discursos y prácticas que tienden a generar nuevas posibilidades como son los programas de metodologías flexibles, qué aportan?, marcan aún más

diferencias? *¿De qué forma la dicotomía exclusión-inclusión atrapa la subjetividad en la escuela?*

Relato No.2. Solicitud para el ingreso a la institución y desarrollo del proyecto. Julio 28 de 2011.

¿Cómo debía ser el ingreso a la institución educativa, de forma tal que me permitiera observar una parte de su dinámica escolar? Entrar a su cotidianidad, de forma respetuosa y en la medida de lo posible sin generar mucho ruido, era mi ingenuo propósito.

Con una cita previamente acordada, conversé inicialmente con la coordinadora y posteriormente con la profesora del Programa de Aceleración del aprendizaje, di a conocer la propuesta preliminar y con ninguna objeción por parte de la coordinadora, acordamos cuando vendría nuevamente a la institución educativa para iniciar la investigación. Luego de la charla que no mostró muchas inquietudes o cuestionamientos frente a la investigación, pasamos al salón de clase, donde estaban los estudiantes del Programa de Aceleración del aprendizaje, interrumpimos la clase, la coordinadora inicia con un saludo a los estudiantes y a la profesora, les pregunta si conocen la universidad donde trabajo, algunos responden que han ido o que algún familiar estudia allí, luego les pregunta qué carreras conocen de las que hay en la universidad, algunos dicen en coro: medicina, derecho, son las que se entienden, la coordinadora, replica que también allí se forman los maestros, que yo soy una profesora de allí, que está haciendo un estudio y que vendré al grupo para hacer un trabajo de la universidad. Los niños y niñas me saludan, luego yo me presento de forma muy general, les digo mi nombre y les explico que voy a estar en el salón por un tiempo y que

intentaré no incomodarlos. No sé muy bien cómo explicar el tema de mi proyecto y que sea claro para todos. La mayoría sonrío dándome la bienvenida, algunos preguntan; que les voy a enseñar. casi por reflejo respondo que nada. Luego de salir del salón y tomar los apuntes que permitieran la reconstrucción posterior del relato, la pregunta por el qué les voy a enseñar, da vueltas en mi mente, ¿Qué podría enseñarles mi investigación?

Relato No. 3. ¿Qué es lo que voy a observar y qué voy a escribir? Agosto 10 de 2011.

La primera vez que fui al salón de clase, todo el grupo me saludó muy efusivamente, y algunos niños y niñas, me indicaban que me sentara junto a ellos, yo les dije que me haría en la última fila, para no interrumpir mucho la clase, sin embargo, como las mesas eran de dos puestos y no había alguna que estuviera libre, me senté junto a un chico (el más alto del salón, tenía 14 años, pero parecía de más edad y al que curiosamente todos apodan Rambo) me saludó con un gesto y yo respondí de la misma manera.

Recuerdo que miré hacia el tablero, vi que éste estaba lleno, estaba allí toda la actividad de clase, inicié por copiar lo que estaba allí y rápidamente estaba copiando lo mismo que mi compañero de al lado, los dos estábamos copiando la misma tarea, por un momento fue inevitable tener la sensación de ser alumna de nuevo y estar en una silla toda una jornada copiando del tablero, pero después de superada esta sensación, me enfoqué en lo que debía observar: lo que escucho, a la profesora y su clase, a los compañeros de murmurar sobre otros temas, al ruido de la calle? Tal vez lo que veo, posturas, miradas ausentes, los que participan, los que preguntan? Tal vez también deba escribir lo que siento, un calor tremendo, siendo la 1.00 p.m y un sol que entra por la ventana y produce un estupor. Lo curioso de todo es que yo iba muy preparada con una guía de observación, que me permitiría registrar todo con el mayor

detalle, sin embargo no contaba con las preguntas de algunos estudiantes, tan simples, como: - me prestas un borrador? Elemento que hacía mucho tiempo había sacado de mi lista de útiles escolares, porque ahora tenía la libertad de simplemente tachar aquello que no me parecía, o que era incorrecto o que simplemente ya no me gustaba.

Habría que ajustar la guía a esos imprevistos del día a día de la escuela, cuando si no tienes con qué borrar, se te vuelve un problema estar ahí, ya que no te puedes mover del puesto, o interrumpes clase cuando preguntas en voz alta. Esos pequeños detalles tendría que observarlos, porque son los que nos dan la posibilidad de ser en la escuela.

Relato 4. Táctica y señales. Agosto 12 de 2011

El día inicia con la oración, la toma de asistencia y posteriormente con el inicio de las actividades propuestas en el módulo, generalmente con la lectura de un texto sugerido y leído por la profesora, sobre el cual se realizan preguntas que aseguren su comprensión. Como regla impuesta por la profesora, la participación de los estudiantes debe hacerse pidiendo la palabra, para lo cual cada uno debe levantar la mano, de esta manera la profesora da la palabra a quien ella considere, generalmente expresa que sólo pueden hablar aquellos que levantan la mano antes de hablar. Estas reglas se repiten constantemente, cada vez que un estudiante quiere intervenir, cuando éste levante la mano, luego los estudiantes están autorizados para participar, sin embargo es algo que pocas suceden, generalmente quien levanta la mano, habla al tiempo. Es una situación que se repite constantemente, ya que son muy pocos los estudiantes que esperan que la profesora les autorice, la mayor parte del tiempo, la profesora debe recordar esta norma.

Cuando observaba esta situación escolar, fue inevitable no recordar Los Escritos sobre instrucción pública en Antioquia, Palacio & Nieto, 1994, específicamente el capítulo llamado Táctica Escolar, que obedece al reglamento llevado por las escuelas y aprobado en 1893, allí se decreta como la táctica escolar es el sistema de señas y movimientos que se consideran apropiados para el manejo del trabajo en la escuela. Algunas de estas señas, siguen incorporadas a nuestras prácticas en todos los niveles, es así como levantar la voz, esperar el turno que la da la profesora para hablar, “Se levantará la mano derecha en todos los casos en los que el alumno quiera hablar para responder, corregir o preguntar ” (Palacio & Nieto, 1994, p. 223) más de un siglo ha pasado y aún tenemos incorporada estas señas para participar en clase, de manera inconsciente, pareciera que levantamos la mano, esperando la autorización para hablar, un buen recurso para ordenar la participación en clase, para hacer turnos en la conversación. ¿Cuántos levantan la mano en clase? ¿Qué dicen? ¿Qué dice la profesora? ¿Qué dice el grupo? Por momentos las señales se pierden y con ella la conversación, la atención se dirige hacia otra parte y pronto se fue con ella el tema que parecía inicialmente interesante.

Relato No.5. Quién termina primero espera en silencio. Agosto 16 de 2011

El título de este relato, fue una frase que escribí en el registro de observación, con la cual la profesora concluyó una de las actividades de clase, me sugirió escribir sobre la forma como se concluye una actividad, ¿Qué pasa con quiénes terminan la actividad primero? ¿Deben esperar a los otros? ¿Todos deben marchar al mismo ritmo? Esta situación, me recordó otras escenas escolares, donde prima el interés por terminar la tarea primero que los demás, pero después de terminar no hay más que hacer. Solo viene el silencio y la quietud. ¿Para qué terminar primero si no sigue nada más después?, me pregunté. La forma como se

cierra la actividad de clase, con una pausa y una espera, hasta que la profesora nuevamente señale el comienzo de la siguiente actividad. Reclamamos entonces que todos sigan el mismo ritmo: trabajar, terminar y esperar, un cambio de actividad una pausa para volver a empezar.

Las metodologías activas y flexibles, como la de Aceleración del Aprendizaje, pretenden en todo momento reconocer ritmos y estilos de aprendizaje diferentes, por eso una de las razones para desarrollar un módulo, sin embargo este recurso no siempre “habla por sí solo ” por lo cual no siempre se convierte el centro del ejercicio docente y tampoco genera aprendizajes autónomos. Tendrá que ver esto con qué? Metodología, enfoque de la profesora, estudiantes?

Relato No. 6. Hay gente muy rápida que piensa y no pelea. Febrero 7 de 2012.

La sentencia que lleva por título este relato, es una de esas frases que quedan después de la observación, y que hacen a quien registra detenerse en la intencionalidad que podría tener el enunciarla. Se enlaza la rapidez para terminar una tarea con algunos comportamientos socialmente no deseables como son no pelear en clase, sin embargo no dejaba de inquietarme, esta relación de terminar las actividades rápidamente y pensar; el esfuerzo del que “piensa” más lento en donde se reconoce? Los tiempos en la escuela son muy importantes, algunos estudiantes comprenden que hay que ir al ritmo que marca la profesora, a veces olvidando el propósito de la tarea y acuden a otras alternativas, como ir de puesto en puesto en puesto a preguntar a otros compañeros si ya terminaron la actividad.

Sin embargo la relación entre la rapidez, pensar y no pelear, ni fue muy clara, pensé que tal vez tenía que ver con esos ideales de estudiante que los maestros hemos construido a lo largo de nuestra práctica y que marcan una línea a seguir.

Relato No.7. Lugares de Medellín. Una experiencia con la Biblioteca. Agosto 25 de 2011

Después de estar presente en varias jornadas escolares, se hace mucho más claro para mí, la dinámica que lleva la relatoría de clase, este escrito que realizan diariamente los estudiantes y tiene como propósito, narrar lo acontecido el día anterior. Cada día los relatos son diversos, en el día de hoy se leyeron tres relatorías. El momento de la lectura de la relatoría, se presentaba con cierta especialidad,¹⁰ muchas manos levantadas, antes que la profesora diera la palabra, casi siempre escogía a alguien de las primera filas, que mostrara más entusiasmo en la lectura.

Me gustaron las relatorías de hoy, mucho más completas, menos telegráficas que las anteriores, con mayor detalle, tal vez tenga mucho que ver con que la clase anterior, fue diferente, estuvo orientada por un animador de lectura de una de las bibliotecas públicas de la ciudad y cercana a la institución educativa. Este día inició en otro espacio: el auditorio; con alguien diferente a la profesora: el promotor de lectura, y con una dinámica distinta: la proyección de una galería de fotos; el ambiente diferente para desarrollar la clase, invitaba a participar y así fue todo el tiempo, muchas manos alzadas y risas por momentos, cuando se relataron pequeñas anécdotas sobre algunos lugares reconocidos de Medellín.

¹⁰Me refiero a especialidad en la medida en que para el grupo, hay una expectativa por participar, muchas manos levantadas para pedir la palabra.

Al día siguiente muchos quisieron hablar, compartir su relatoría, contar qué lugares de Medellín conocían; las fotos fueron lo que más les impactó tanto en el momento de la clase, como al día siguiente en la relatoría. Por lo que escribir se hizo más interesante para algunos.

Relato No.8. La verdadera historia de caperucita. Agosto 26 de 2011.

En una de las actividades realizadas durante la semana, la profesora regala unos libros de bolsillo con un cuento que aprovecha precisamente para realizar la hora de lectura, propuesta por la metodología de aceleración del aprendizaje. Registré la forma como la profesora presenta el cuento, hace algunas preguntas para activar esquemas previos y luego inicia la lectura del cuento, mientras la mayoría de los estudiantes siguen la lectura en forma silenciosa. El texto los atrapa de inmediato, pienso por que se motivaron a escuchar a la profesora? La razón tal vez tenga que ver con el tipo de cuento que se leyó, es un cuento que narra la historia de caperucita conocida por todos, pero que esta vez se desarrolla en la ciudad de Medellín, contextualizado además en las llamadas comunas y con personas característicos de esta dinámica social particular de la ciudad, donde la realidad de la ciudad se sincretiza con la del cuento, hasta el punto de volverse un tanto cínica a mi modo de ver.

A medida que avanzaba la lectura los estudiantes se introducían más en su dinámica de barrio, donde el que tiene la moto grande es el que manda y en el que las princesas sueñan con un príncipe azul que las saque de sus casas para poder vivir sin ningún apuro económico.

Termina la actividad, con algunas preguntas de comprensión lectora, todas ellas literales, para de esta forma dar cuenta de la lectura realizada, pero o aparecen preguntas más allá de las que el texto puede responder...¿Cómo se sentirían los habitantes de los barrios mencionados? Y si fuera este barrio, sería igual el gusto por el cuento?

¿Qué experiencia de lectura, a manera de Larrosa implicó este texto? Más allá de una identificación con algunos personajes criollos que se asemejan a los del cuento, nada más se expresó, ya que no hubo comentarios del grupo que me permitieran encontrar más respuestas.

Relato 9. Una clase de español y algunos valores que aplicar. Febrero 8 de 2012.

La mayor parte del tiempo de la clase de hoy se orientó hacia contenidos de la lengua castellana, el tema era el de sustantivos concretos y abstractos, se inicia con la definición de cada uno de ellos, y algunos ejemplos al respecto. En esta clase, llamo poderosamente mi atención, la forma como participan los estudiantes, es decir cómo responden de forma inmediata a preguntas, cuyas respuestas ya han sido dadas en su mayoría, es un estilo constante para ellos, responder a preguntas cerradas o que requieran la repetición, lo hacen por qué son las que conocen? Las que comprenden? Tiene algo que ver esto con la pedagogía del éxito que declara que los estudiantes deben tener una autoestima y confianza muy fuerte para que puedan aprender?

Relato No.10. Cuando la profesora no está. Febrero 7 de 2012

La clase de español, tomó un giro sorpresivo cuando de pronto la profesora se marchó del salón de clase por unos minutos y el grupo quedó solo, los chicos empezaron a levantarse de sus puestos, pocas veces sucedían estas situaciones, ya que por lo general la profesora no se ausentaba del aula; la actitud del grupo, me pareció la esperada, ya que se sentían libres de hacer aquello que querían, sin embargo dos detalles me llamaron mi atención, el primero fue que la mayoría de estudiantes del grupo, se dedicaron a “buscar” las respuesta a la actividad que estaban desarrollando antes de salir la profesora. Por un momento la clase, parecía una subasta, todos buscaban encontrar rápidamente las respuestas a las preguntas dadas por la profesora, no había un trabajo de corrección o de confrontación, la mayoría caminaba de puesto en puesto buscándolas las respuestas correctas, daba la impresión de ser una competencia, por quien obtenía la respuesta más rápidamente.

El segundo detalle, fue que en un momento el grupo estaba demasiado bulloso y hasta algunos de los estudiantes, empezaron a pedir silencio, de pronto la mirada del grupo se dirigió hacia mí, era como si todos esperaran que yo instaurara el orden, no supe que hacer, el primer pensamiento fue una acción refleja de levantarme del puesto, subir la voz y pedir a todos que volvieran al trabajo, sin embargo, pensando en la premisa de no interferir en la dinámica del aula, me quede a observar. Fue inevitable pensar como los niños y niñas, han encarnado esa figura del adulto, independientemente de rol asignado cultural y socialmente, y aunque saben que su comportamiento es inadecuado esperan la intervención del adulto.

Relato No.11. Una clase de matemáticas. ¿Cuánto sé? Marzo 7 de 2012

Inicia la jornada escolar como de costumbre con la oración del día, la revisión de compromisos y la escritura de rápidas notas para que la familia se entere de tal situación, esto para el caso de quienes no trajeron la tarea. Hoy he cambiado de lugar, y por tanto de compañero de puesto, simplemente porque el que habitualmente había utilizado está ocupado, mi nuevo compañero está muy pendiente de mis notas y de cómo escribo de rápido, me pregunta que si voy a escribir todo lo que está en el tablero, yo le digo que sí, que necesito escribir todo lo que veo para realizar mi trabajo, espero que me pregunte en qué consiste, pero no lo hace. Sigo con mis notas, cuando de nuevo me dice que le preste un lápiz, más tarde un sacapuntas y luego se queda viendo mi letra, es decir está más concentrado en mí que en la clase, por lo que le digo que se va a atrasar si no empieza a copiar ya. Casi todo el registro se vio interrumpido por las cortas charlas con este estudiante, ya que no sabía cómo realizar la actividad propuesta, que consistía en aplicar las propiedades de la multiplicación a algunos ejercicios que la profesora escribió en el tablero. Cuando trataba de explicarle, era inevitable no pensar en la cantidad de estudiantes que no se atreven a decirle a la profesora que no entendieron, que les explique de nuevo, no que les repita, mi compañero de puesto no entendía nada de lo que le explicaba tenía tantas espacios sin significado que estaba totalmente lejos de la llamada zona de desarrollo próxima de la que hablan los textos de psicología, tendría que devolverse en conceptos llamados básicos, para poder comprender en qué consistía la actividad propuesta. Opté por preguntarle, por qué no le decía a la profesora que le explicara, pero él sólo movió su cabeza de lado a lado señalándome que no. ¿En dónde se perdió su voz?

Relato No.12. Los géneros: femenino y masculino. Marzo 8 de 2012.

La clase inicia con el tema de los géneros femenino y masculino, sin mucha introducción, se copia la definición de los dos en el tablero y cada uno de los niños y niñas en sus cuadernos, a éstos los acompañan algunos ejemplos y después la lista de ejercicios para reforzar las definiciones dadas. La profesora pregunta al grupo por un ejemplo de sustantivo femenino y un estudiante responde:- gallo, todos se ríen, ante esto un estudiante dice: -Todo lo que termina en “a” es femenino, nadie dice nada ante esta generalización. Esta pequeña escena, hace pensar en la forma como la experiencia se relaciona con el saber, como los estudiantes deben distinguir entre lo que saben y lo que no saben, cómo pensarlo para dar lugar a un nuevo saber y en ese juego qué papel desempeña la profesora como mediadora. ¿Qué preguntas podrían hacerse al estudiante que responde equivocadamente? ¿Qué preguntas plantear al que le responde con una generalización igualmente errada? ¿En qué momento estas dos realidades se cruzan para que emerja una experiencia significativa que lo transforme en aprendizaje?

6. BIBLIOGRAFÍA.

- Aguirre, A. (1995) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: AlfaOmega.
- Arce. J, Fernández, I., Granados, A., Lizarazo, D., Puentes. G, Vargas J., Viteri, M. (2006). *Ruta del maestro. Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje*. Ministerio de Educación Nacional. Asociación Bogotá: Visión Social.
- Arenas, N. *La lectura y la construcción de la subjetividad*. 2007. I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. II Jornadas Regionales - VI Jornadas Institucionales Secretaría de Investigación - Facultad de Educación Elemental y Especial - Universidad Nacional de Cuyo Mendoza, 3 y 4 de mayo de Recuperado en :<http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Lengua%20-%20Didactica%20de%20la%20lengua%20-%20TICs/area3-6.htm>
- Arendt. H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Ed. Paidós colección Surcos.
- Aries. P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Asprella, G., Graziano, N., Ramos, M., Caldo, M. (2009). *Las representaciones sobre la infancia de los maestros y maestras. Categorías y supuestos, permite encontrar la relación y la magnitud del impacto que la educación tiene en la conformación de la subjetividad infantil*.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico hermenéutica de M. Van Manen en el

- campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias.
Revista de Investigación Educativa. 26. (2). (409-430)
- Baquero, R. Diker, G.; Frigerio, G. (comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Bajtín, M., (1981). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores.
- _____ (2004). *Marxismo y filosofía del lenguaje*.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Belgich, H. (2003) *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Rosario: Homo Sapiens.
- Benjamín, W. 1982. *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid: Editorial Alfaguara.
- Benveniste, E. (1988) *Problemas de Lingüística General*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, 1999. *Los actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Birzea, C. (1984) *Pedagogía del éxito. La superación del fracaso escolar*. Barcelona: Gedisa
- Calsamiglia & Tusón (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castells. M. (2003). *La era de la información. El poder de la identidad*. México. Siglo veintiuno editores.
- Calvo, G., Ortiz, A., Sepúlveda, E. 2009. *La escuela busca al niño. Medellín* (Colombia). Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la cultura. Gestión Gráfica: Madrid.
- Camus. A. 1994. *El primer hombre*. Tusquets: Barcelona.
- Castañeda, M., Restrepo, A., Velosa, Á. y Úsuga B. (2006). *Las vivencias subjetivas en Situaciones de evaluación*. (Tesis maestría) Cinde. Medellín.
- Clifford, J, Marcus, G. (1991). Sobre la alegoría etnográfica. En *Retóricas de la*

antropología. Júcar Universidad: Barcelona.

Cole, M, Engestron, Y., Vásquez, O. (2002). *Mente, cultura y actividad*. Escritos

fundamentales sobre cognición humana comparada. México: Oxford University Press.

Cole, M. (1996). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

Connelly, C. (1995): *Relatos de experiencias e investigación narrativa*. En Larrosa y otros.

Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

Corea, C. Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.

Castoriadis, C. (2002). *La insignificancia y la imaginación: diálogos*. España: Trotta.

Coffey, A. Atkinson. *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*.

Cots, J., Nussbaum, Il., Payrató & Tuson (1989): "Conversa(r)", *Caplletra 7*, (51-72)

De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores: El tratamiento didáctico de los errores*

como estrategia de innovación. Recuperado de:

<http://www.terras.edu.ar/jornadas/116/biblio/76exito-error2.pdf>.

Dias, da Cunha M. (2004) *Algunas cuestiones sobre subjetividad social no processo de*

constituicao de profesores: o colectivo de escola. Educacao e filosofia. 35736.

Díaz, Á., Ocampo, R., Rodríguez A. (2006) *La subjetividad en el saber pedagógico:*

búsquedas y sentidos. Popayán: *Itinerantes 4*. (33-39)

Diker, G. 2008. *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca

Nacional, Universidad de Sarmiento.

Dividendo por Colombia. (2009). *Informe de gestión de la Fundación Dividendo por*

Colombia por el ejercicio del año. UnitedWay. Recuperado de:

http://www.dividendoporcolombia.org/documentos/301_Informe_Anual_Dividendo_por_Colombia.pdf.

- _____ . (2011). *Informe anual 2011*. United Way. Recuperado de:
http://www.dividendoporcolombia.org/documentos/484_Informe_Anual_2011.pdf
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires. Paidós.
- Duschatzky, S, Corea, C. (2002) *Chicos En Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2008) Los desafíos de la inclusión masiva. *El monitor de la Educación*. 5°. Época, 19, dic. 2008
- Dussel, I., Caruso, M.(1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de aprender*. Buenos Aires: Ed. Santillana
- _____.(2001). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar La educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Frigeiro. G. (2001) Los bordes de lo escolar. En Duschatzky, S., Birgin, A. *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión escolar en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires. Ediciones Manantial
- Frigerio, G., Diker, G. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Serie Seminario CEM. Buenos Aires: Del Estante.
- Frigeiro, G et al. (2000). *Política, instituciones y actores en educación*. Argentina: Novedades Educativas.
- Galeano, E. (2010). *Estrategias de investigación social. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Ediciones.
- Gentili, P. (2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. Universidad Autónoma de México. México.
- Giroux, H. (2009). *La inocencia robada: Juventud, Multinacionales y Política Cultural*. Madrid: Morata.

- Gutiérrez, M., Puentes. (2009) *Estudio de políticas inclusivas: Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extraedad*. Eurosocial, Bogotá
- Gvirtz, S., Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Hernández, F. (2007). El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad. *Perspectiva*, 25(1) 171-206.
- Hernández, F. & Rifá. M. (2010) *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). Les interations verbales. Tomo 2.París: Armand Colin.
Traducido por Gonzalo Castro. M, 2004.
- Key, E. (1909). *The Century of the Child*. Nueva York: Londres.
- Larrosa, J. (1995) *Escuela poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta
_____ (2000) *Pedagogía profana, estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mata, L., Santamaría, A. (2010) La construcción del yo en escenarios educativo. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación*.353 (157-182)
- Maza, E. (2008) *Ante los problemas del salón de clase: mismas edades, subjetividades diferentes*. Tesis de Maestría. Disponible en CD. Universidad Pedagógica de México.
- Medina, E. (2006). *Subjetividades sordas: encuentros y desencuentros en educación*. Tesis de Maestría Disponible en CD. Universidad De Antioquia.
- Medrano, C. (2007) *Las historias de vida*. Implicaciones educativas. (Coord) Buenos Aires: Alfagrama.
- Merleau- Ponty, M.1975. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ediciones

Península.

Ministerio de Educación Nacional. Primera parte *¿Quién soy yo?* Módulo Aceleración del Aprendizaje. Revolución Educativa. (s/f)

_____ Guías Aceleración del aprendizaje. (s/f) Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-94775.html>

_____ Aceleración del Aprendizaje. (s/f) Manual docente.

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá: Equilatero

Diseño impresos.

Mugrabi, E. (2002). *La pedagogía del texto en la enseñanza y el aprendizaje de lengua*.

Medellín: IDEA-CLEBA.

Narodowski, M. (1996). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.

_____ 1999. *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*.

Buenos Aires: Novedades Educativas

Núñez, V. (2007). La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y

educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social. Redligare:

Barcelona. Recuperado de:

http://www.redligare.org/IMG/pdf/educacion_tiempos_incertidumbre_nunez.pdf.

Osorio, J. (1998) Subjetividad e identificación en jóvenes de la zona nororiental de

Medellín. (Tesis psicología) Disponible en CD. Universidad de Antioquia.

Ciencias Sociales.

Peña, F. (2008) Producción de sentidos y contrasentidos: un abordaje desde la relación

subjetividad y educación. *Pedagogía y saberes*. 29 (37-42).Universidad

Pedagógica Nacional.

Perrenoud. P. (1996). *La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis*

del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid: Morata.

_____ (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar.* Madrid. Ed. Popular.

Pérez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Ediciones Morata.

Pinilla, A (2008) Negación de la subjetividad. *Revista Nodos y Nudos.* 3(24) Bogotá.

Universidad Pedagógica Nacional.

Piñuel R., J.L. & J.A. Gaitán (1995). *Metodología general. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social.* Madrid: Síntesis

Porlán, R., Martín, J. (2009). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula.* Sevilla: Diada.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Galerna.

Ramírez, D. (2009). *La construcción de la subjetividad en niños y niñas de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas. "Estudio de prácticas comunicativas".*

(Tesis de Maestría) Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de:

<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis155.pdf>

Requejo, I., Taboada, M., (2000). Lenguaje y educación: Las autorías de la palabra y del pensamiento en la infancia. Aportes y debates desde la lingüística social. *Revista Digital Umbral.* 8(1-17). Recuperado de: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/requejo.pdf>

Rey, F. (1998) Epistemología cualitativa y subjetividad. *Revista interamericana de psicología.* 32. (139-167)

Rivas, J.I., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M.J. y Padua, D. La configuración de

identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista Educación* 353. (187-209)

Rosas, A. (2004). Identificación de imaginarios y concepciones de infancia de los actores educativos de niños y niñas de 4 a 7 años de edad del Distrito capital en cinco localidades. Estudio interuniversitario: Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Monserrate, Universidad INCCA y Universidad Distrital. Recuperado de: http://www.fum.edu.co/snies/inst/programas/educacionPreescolar/doc_dimplom/Analizar%20imaginarios.pdf.

Ruiz, M. (2010) *Experiencias de corporeidad en la escuela. Una narrativa corporal desde los sujetos*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/21614/01.MARUIZ_TESIS.pdf?sequence=1.

Sacristán, G. (1990). *La pedagogía por objetivos, obsesión por la eficiencia*. Morata: Madrid.

Santos, G., Saragossi, C., Pizzo, M., Clerici, G., Krauth, K. *Práctica social y construcción subjetiva de la infancia. Indagación de la recepción y apropiación de los niños de algunas producciones que los tienen como destinatarios*. Proyecto PROINPSI, 2005-2006. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v14/v14a50.pdf>

Smith, A., Taylor, N., Gollop, M. (2010). *Escuchemos a los niños*. México: Fondo de Cultura económica. 345 p.

Skliar & Larrosa. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Taylor, S. J & Bogdan, E. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

Suárez, D. (2007) *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela*. Disponible en <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/suarez.pdf>. Recuperado de 29 de septiembre de 2012.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III*

Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Santillana: Buenos Aires.

_____ (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia. Jornada de apertura Ciclo lectivo. La Pampa. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

_____ (2009). *Las trayectorias escolares*. Recuperado de: http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf

Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Santa Fe de Bogotá: ediciones Antropos.

Urresti, M. (2008) *Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar*. En Tenti, Emilio. *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Siglo veintiuno. Buenos Aires

Vaillant, D. (2009). *Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay*. Organización de Estados Iberoamericanos.

Vera, J., Jaramillo, J. (2007). *Teoría social, métodos cualitativos y etnografía: el problema*

de la representación y reflexividad en las ciencias sociales. *Universitas Humanística*. 64 Bogotá.

Voloshinov, V. (1992). Estudio de las ideologías y la filosofía del lenguaje. En (Ed.) *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (31-40). Madrid: Alianza.

Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós-MEC.