



**Las aulas de Aceleración del aprendizaje
Desde la óptica de sus protagonistas**



Clara Aydeé Bolívar Sánchez

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE
GRUPO EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN**

Tutora: Doctora Sandra Guido Guevara

Septiembre de 2015

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional, Biblioteca Central
Título del documento	Las aulas de Aceleración del aprendizaje desde la óptica de sus protagonistas
Autor(es)	Bolívar Sánchez, Clara Aydeé
Director	Guido Guevara, Sandra
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2015, 170p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Modelo Aceleración del aprendizaje, extraedad, sistematización de experiencias, interacción social.
2. Descripción	
<p>El estudio presenta un ejercicio de sistematización de la experiencia de las aulas de Aceleración del aprendizaje, modelo orientado a mitigar la problemática de extraedad de niños, niñas y jóvenes en situación de extraedad.</p> <p>El ejercicio se realiza en las 4 instituciones educativas que cuentan con el modelo en la localidad cuarta “San Cristóbal”, de la ciudad de Bogotá.</p> <p>Como estrategia metodológica toma como referencia los lineamientos dados por Jara (2011),</p>	

experto en sistematización de experiencias quien plantea 5 tiempos específicos para ello: punto de partida, preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, reflexión crítica y socialización.

Cada uno de estos tiempos se nutre con los testimonios de los diferentes actores que intervienen en el modelo.

3. Fuentes

Ausubel, D. P. (2000). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Madrid: Paidós.

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrados. Revista Iberoamericana de Educación.

Francisca Infante, H. S. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia. Washington, D.C.: Organización Mundial de la Salud.

Goffman, E. Estigma: la identidad deteriorada, Amorrortu, Buenos Aires Madrid. 1998.

Gutiérrez, M., & Puentes, Gloria. (2009). Estudio de políticas inclusivas. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).

Jara Holliday, O. *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*, San José (Costa Rica): Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Consejo de Educación de Adultos de América Latina e INTERMON-OXFAM, 2012.

Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. (2010). Guía del docente. Modelo Aceleración del Aprendizaje. Bogotá, Colombia.

Ritzer, G. Teoría Sociológica Contemporánea. Madrid. McGraw-Hill. 1993.

Schutz, A. (1974) El problema de la realidad social, Buenos Aires: Amorrortu editores.

Schutz, Alfred. (1989), La construcción significativa del mundo social. Paidós.
Barcelona.

4. Contenidos

Este trabajo presenta 5 capítulos, uno para cada tiempo de la sistematización y un apartado de reflexión final.

El primer tiempo, da cuenta de la experiencia de la autora en torno a la experiencia con las aulas de Aceleración, las experiencias investigativas encontradas en torno a la temática, y la fundamentación teórica.

El segundo tiempo gira en torno al planteamiento de las preguntas iniciales, los objetivos, justificación y la ubicación del estudio.

El tercer tiempo presenta la historia del modelo desde 3 categorías: capacitación, apoyo psicosocial, y acompañamiento y seguimiento.

En el cuarto tiempo, se realiza la reflexión crítica desde 4 categorías emergentes: actores, los otros, contextos, interacción social e intersubjetividad.

La reflexión final se realiza a partir de los elementos específicos del aula del aula, las, contexto del modelo e intersubjetividad, particularidades de cada institución, y el camino a seguir.

5. Metodología

Para el desarrollo de este proyecto se toma como referencia el paradigma cualitativo, en el cual la interpretación de la información toma un lugar preponderante, en este sentido se enmarca en la denominada Sistematización de Experiencias, la cual presenta algunas características particulares que se aplican en el ámbito de la educación.

Se optó por seguir la propuesta de Jara(2011), quien plantea una metodología de sistematización en cinco tiempos, cada uno de los cuales responde a una temática particular que permite un conocimiento integral de la experiencia.

El proyecto se centró en cuatro instituciones de la localidad San Cristóbal que cuentan con el modelo de Aceleración del Aprendizaje, están ubicados en la parte alta, funcionan en ambas jornadas y ofrecen la oportunidad de ingresar a nivelar la primaria.

El conocimiento de la experiencia de cada uno de los actores se realizará por medio de los siguientes instrumentos:

- Entrevista a profundidad
- Talleres de reconstrucción de hechos a través de relatos
- Observación directa.

En el proceso participaron los diferentes actores que intervienen en la experiencia: docentes de aula, estudiantes del modelo, directivos, docentes de aula regular y estudiantes de aula regular.

6. Conclusiones

A manera de conclusión se presenta la reflexión final, a partir de los elementos específicos del aula, contexto del modelo e intersubjetividad, particularidades de cada institución, y el camino a

seguir.

El proceso de sistematización de la experiencia de Aceleración ha permitido su conocimiento desde la perspectiva de sus protagonistas y de quienes comparten con ellos la dinámica educativa, cada uno de sus testimonios evidencian la realidad de las aulas y de sus elementos particulares.

Los quince años de funcionamiento del modelo en la localidad, presentan cambios importantes en su funcionamiento tanto a nivel metodológico como de apoyos externos en elementos específicos que responden a las características de las aulas.

El trayecto transcurrido por las aulas, ha evidenciado la importancia del elemento de interacción para un adecuado funcionamiento del modelo, lo cual se observa a través de las acciones emprendidas para tratar temas específicos de este tipo, a las cuales se les ha denominado estrategias de apoyo psicosocial.

De acuerdo a los hallazgos se vislumbra la necesidad de fortalecer el trabajo en el campo psicosocial, por ser la intersubjetividad un elemento trascendental en su funcionamiento.

Es necesario que se diseñe una estrategia significativa para el trabajo con padres de familia, pues la situación de todos los estudiantes de las aulas se ven afectadas por sus historias de vida e interacciones familiares.

Cada una de estas condiciones, ha generado en los estudiantes formas de actuar particulares que en ocasiones no son compartidas ni comprendidas por todos los actores que participan con ellos en el espacio escolar, generando acciones y reacciones que afectan la cotidianidad de las instituciones en las que funciona el modelo.

Los diversos testimonios dan cuenta de la importancia del otro en la cotidianidad del aula, las

miradas, las palabras, los gestos, alteran las relaciones a tal punto que son ellas las que guían a estudiantes a permanecer en las aulas o a desertar de ellas, al igual que afectan a las docentes de las aulas en su labor diaria y a los de aula regular a fijar posiciones de aceptación, rechazo e indiferencia ante ellas.

En todo este proceso es de gran relevancia el trabajo mancomunado que se realice con las orientadoras de las instituciones, por ser ellas las encargadas de manejar las situaciones de índole psicológico y social que se presenten en el aula.

Finalmente es importante fortalecer los procesos de comunicación con los administrativos y profesionales que reciben en un primer momento a los estudiantes para garantizar que queden ubicados en el grupo que les corresponde según sus características.

Elaborado por:	Clara Aydeé Bolívar Sánchez
Revisado por:	Sandra Guido Guevara

Fecha de elaboración del Resumen:	31	10	2015	
--	----	----	------	--

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
PRIMER TIEMPO - PUNTO DE PARTIDA	12
1.1 Vivir la experiencia	12
1.2. Experiencias de otros – antecedentes	16
1.3 Fundamentación teórica	34
1.3.1 Sistematización de experiencias	34
1.3.2. Bases teóricas del modelo Aceleración del Aprendizaje	37
1.3.2.1 .Elementos cognitivo – académicos	37
1.3.2.1.1 Aprendizaje significativo	37
1.3.2.2. Elementos psicosociales	41
1.3.2.2.1 <i>Resiliencia en el aula.</i>	41
1.3.2.2.2. Interacciones en la escuela	44
SEGUNDO TIEMPO - PREGUNTAS INICIALES	60
2.1. Pregunta orientadora:	60
2.2. Objetivos:	60
2.3. Justificación	61
2.4. Elementos metodológicos	64
TERCER TIEMPO- RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO	81
3.1. Historia del modelo – Implementación	81
3.1.1. Capacitación	85
3.1.2. Apoyo psicosocial	87
3.1.3. Acompañamiento y seguimiento	91
3.1.4. Actualidad	93
CUARTO TIEMPO - REFLEXIÓN CRÍTICA	96
4.1. Actores	96
4.1.1. Protagonistas	97
4.1.1.1. Estudiantes del aula:	97
4.1.1.2. Docentes	103
4.1.2 Los otros	107
4.1.2.1. Padres de Familia	107
4.1.2.1. Estudiantes de Aula regular	107

4.1.2.2.	Docentes de Aula regular-----	108
4.1.2.3.	Directivos-----	110
4.2.	Contextos -----	111
4.2.1.	Contexto socio – económico -----	111
4.2.2.	Contexto académico-----	115
4.2.2.1.	De los estudiantes -----	115
4.2.2.2.	Del modelo-----	116
4.2.3.	Contexto psicosocial -----	125
4.3.3.1.	Interacción social – intersubjetividad -----	125
4.2.3.1.1.	Antes de llegar a la escuela - Aportes biográficos-----	128
4.3.3.1.1.1.	Conflicto Armado:-----	128
4.3.3.1.1.2.	Trabajo infantil -----	138
4.2.3.1.2.	Dentro de la escuela - experiencias con los otros-----	140
4.3.3.1.2.1	Diferenciación -----	141
4.3.3.1.2.2.	Conductas agresivas-----	143
4.3.3.1.2.3	Discriminación -----	145
4.3.3.1.2.3.	Estigmatización-----	149
QUINTO TIEMPO - SOCIALIZACIÓN-----		160
REFLEXIÓN FINAL -----		164

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1. Tabla Extraedad.....	61
Ilustración 2 . Proceso de sistematización.....	65
Ilustración 3. Mapa localidad 4 San Cristóbal.....	69
Ilustración 4. Actores del modelo.....	73
Ilustración 5. Categorización.....	80
Ilustración 6. Línea de tiempo.....	85
Ilustración 7. Aulas Volver a la Escuela 2015.....	94
Ilustración 8. Modelo Aceleración de la Primaria.....	117
Ilustración 9. Estructura de Proyectos.....	118
Ilustración 10. Rutina de clase Modelo Aceleración.....	121

INTRODUCCIÓN

Entender las prácticas pedagógicas como un medio de expresión y comunicación humana, en el que la interacción con el otro tiene un valor fundamental para cada uno de sus actores, es el eje principal que motiva esta experiencia de sistematización.

Reconocer la importancia de la palabra propia y la del otro en las diversas experiencias es algo vital para comprenderlas y mejorarlas en pro de la misma experiencia y de sus actores; es el punto de partida para emprender un camino de autoconocimiento y reconocimiento de las características de la experiencia de la que se es protagonista.

Con el presente trabajo se pretende realizar un ejercicio de sistematización de la experiencia vivida en las aulas de Aceleración del aprendizaje de en la localidad cuarta de Bogotá, en los 4 colegios que cuentan con el modelo: Nueva Delhi, José Joaquín Castro Martínez; Monte Bello y José Félix Restrepo.

Para lograrlo se optó por seguir la propuesta de Jara¹, quien plantea una metodología de sistematización en cinco tiempos, cada uno de los cuales responde a una temática particular que permite un conocimiento integral de la experiencia y que se guía desde la concepción planteada por el mismo, la cual esboza en sus propias palabras:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias Que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso

¹ Oscar Jara Holliday es un experto en sistematización de experiencias, especialmente en el ámbito de la educación popular desde el Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina) y desde experiencias propias.

vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2011, p3).

El documento se presenta en cinco apartados que responden a lo propuesto por Jara anteriormente. De esta manera, en el primero, denominado punto de partida, se realiza un acercamiento a la propia experiencia, la síntesis de la búsqueda de estudios realizados con la población de Aceleración el Aprendizaje, y los elementos teóricos que lo fundamentan.

El segundo apartado se ha llamado preguntas iniciales, y se refiere al planteamiento de las preguntas que guían la sistematización y su correspondiente justificación; se encuentra allí además la contextualización de la problemática y los elementos metodológicos.

El tercer apartado se denomina recuperación del proceso vivido, en él se encuentra la historia de la implementación del modelo desde los testimonios de las docentes y documentos que la fundamentan.

El cuarto apartado se llama reflexión crítica y en él se presenta la descripción de los actores que intervienen en el modelo, el análisis de contextos y de las relaciones intersubjetivas.

El quinto apartado describe el trabajo de socialización realizado durante el proceso.

Por último se presenta la reflexión que surge al finalizar el proceso de análisis de la información.

PRIMER TIEMPO - PUNTO DE PARTIDA

La experiencia de sistematización, parte de tres elementos principales: la experiencia propia, las experiencias investigativas centradas en el modelo de Aceleración del Aprendizaje y los fundamentos teóricos base de su funcionamiento.

1.1 Vivir la experiencia

El querer realizar una sistematización de la experiencia surge de una motivación personal, hacer parte de ella ha generado infinidad de emociones, inquietudes y deseos frente a los otros; los momentos vividos, las historias compartidas, los logros y debilidades han forjado en mí la necesidad de hablar, de escuchar, de encontrar respuestas y salidas, de conocer mucho más.

Por mucho tiempo lo vivido, positivo y negativo, ha sido centro de charlas informales, de intentos de catarsis que se quedan en el ambiente sin una respuesta definitiva. Durante estos más de 15 años que lleva el modelo funcionando he escuchado la voz del otro (estudiante, padre, profesor, directivo), frente a lo que se vive, a lo que se siente y a lo que se espera. Esto me ha llevado a profundizar en la importancia que tienen cada uno de estos testimonios, visibilizar la experiencia es una oportunidad para conocerla de manera más profunda, valorarla y proyectarla.

Mi experiencia la presento en este momento desde dos puntos principales: la interacción desde la diferencia y la experiencia con Aceleración del Aprendizaje.

La interacción tiene que ver con todas esas acciones en las que estaba involucrada con los demás en diferentes espacios y la manera como se vivía la afectación mutua, es decir mi relación “yo” - “otros”.

El pensar en los otros, en las relaciones que se activan desde las relaciones sociales es algo que nació desde la infancia y fue tomando fuerza con la experiencia.

Literalmente desde mi concepción, mi vida ha estado marcada por “otra” y yo he estado marcando la vida de esa “otra”, ha sido una interacción continua con muchas ganancias y alegrías, pero también con algunas pérdidas y tristezas, pues al tener una hermana gemela inevitablemente siempre habrá una interacción mutua.

Nacimos gemelas idénticas, de pequeñas nos veíamos como dos gotas de agua, difícil de reconocer quien era quien, razón por la cual vivimos por varios años una incertidumbre existencial, que en inicio parecía divertida, pero que al verlo de manera más profunda causó situaciones perplejas que afectaron mi búsqueda de identidad.

Sabía que me llamaba Clara, o bueno así lo creía, pero siempre estaba la duda, pues hasta mi padre nos confundía; nos llamaba por el primer nombre que se le viniera al cabeza, algunos no nos reconocían por el nombre y nos llamaban de diversas formas como gemela uno y gemela dos, otros ni nos decían el nombre y hubo alguien muy creativo, mi tío preferido quien para no quedar mal, unas veces nos llamaba Clara Nubia(mi nombre y su nombre) y otras veces Nubia Clara (su nombre y mi nombre) y así nunca se equivocaba.

Las situaciones fueron variadas, divertidas, extenuantes y mucho más... hasta que un día no resistimos más, nos paramos muy serias frente a mi madre y le dijimos de manera persuasiva (lo recuerdo como si fuera ayer) “Bueno mami, ya no aguantamos más, díganos de una vez por todas

quien es quien”... ella sin inmutarse nos miró tranquilamente, se acercó a cada una, observó la frente con gran precisión y nos dijo señalándonos a cada una: “ esta es Clara y esta es Nubia”; ¿Porque la frente?, pues según su historia, durante el embarazo se golpeó el estómago y yo nací con una cicatriz en la frente, la cual ni siquiera pude ver claramente- pero ella sí-. Desde ese día, creó saber quién soy y empecé a construir mi identidad como Clara, separando un poco el ser la otra, la gemela, la más callada de las dos, de estar siempre en relación de ella.

Aunque en esa tarea no ayudaron mucho quienes estuvieron a nuestro alrededor, empezando por mi madre, quien nos compraba la ropa para las dos, zapatos que compartíamos y hasta una cama conjunta. Los familiares también cada vez que había alguna situación especial nos regalaba lo mismo pero de diferente color, una muñeca azul para mí y una roja para ella, un saco rosado para mí y uno rojo para ella. En fin, fue un poco complicado separar mi vida de la de ella, pues los demás siempre pensaban en pareja y nos veían como unidad.

Estas interacciones generaron diversas situaciones en las que yo me sentí la *diferente, la extraña* y fui tratada como tal, aunque no veía nada raro en mi piel, ni en mi forma de hablar, no había diferencias académicas, ni sociales, era igual que todos los demás, la única diferencia entonces era parecerme a alguien, eso me convertía como en una especie de espectáculo de circo, a la que miraban, comparaban, confundían y mucho más.

El no tener seguridad de quien era, hizo surgir una serie de inquietudes e incluso de traumas temporales, angustias existenciales que me guardaba para mí y que fueron resueltas con una simple pregunta hecha a la persona indicada; preguntar a mi madre ¿cuál soy yo? y escuchar su respuesta es algo que me ha enseñado que una simple marca hace la diferencia, algo distinto en tu piel puede cambiar radicalmente la mirada interna y la de los otros convirtiéndolos en *extraños*. Entendiendo lo que dice Sabido (2008) al respecto, “lo *extraño significa todo aquello*

que no pertenece al mundo familiar. La conversión del otro en extraño conjuga la experiencia subjetiva con ciertos mecanismos de construcción social, según determinada ámbito u horizonte de familiaridad”(p29) De esta manera, el alejarnos de la realidad de los otros que nos veían y compartían, nos convertían en *extrañas*, generando acciones diversas en su actuar cotidiano que nos afectaban y cambiaban la dinámica de interacción.

Tal vez estas experiencias vividas desde la infancia fueron las que guiaron mi camino hacia los procesos de aprendizaje con población diversa, en principio en mi adolescencia y juventud me oriente hacia la educación popular, trabajando como voluntaria en una fundación de educación de adultos, en el que además de realizar trabajo de alfabetización, participaba en actividades culturales con los jóvenes de mi localidad “San Cristóbal”.

Años más tarde, ya en mi labor profesional conocí del modelo Aceleración del Aprendizaje y logré ingresar a trabajar en un colegio público de la ciudad de Bogotá, como docente del aula, ha sido una experiencia interesante, en la que me he visto enfrentada a diferentes situaciones de contrastes emocionales y profesionales.

La primera percepción fue muy frustrante, era mitad de año, debía asumir un grupo de 23 estudiantes en extraedad para culminar el proceso que había quedado aplazado por la renuncia de la profesora. Antes de conocer el grupo varios compañeros hablaron conmigo, querían prepararme para lo que según ellos era un grupo “*terrible*”, me hicieron una descripción detallada de ellos, o de lo que creían que era el grupo, me dijeron que me llenara de paciencia y que llegara pisando firme, pues era su mal comportamiento el que había causado la renuncia de la profesora anterior. La verdad no quería predisponerme ni llenarme de impresiones ajenas. Confieso que fue difícil, existían problemas de indisciplina graves que hacían de la experiencia en el aula algo complicado, sin embargo poco a poco fui conociendo las historias de los

estudiantes, con lo cual comprendí el porqué de su actitud, entendí que todo eso era un mecanismo de defensa para ocultar la realidad y que con ello lo que estaban pidiendo era alguien que los escuchara y los valorara.

Afortunadamente logramos pasar el año, realizando un trabajo aceptable con este grupo de chicos, luego llegaron otros más, con nuevas historias que siguieron sensibilizando mi trabajo para entender que cada uno es un mundo particular que necesita un apoyo y una oportunidad para superar dificultades y proyectar un futuro.

Durante los siguientes años conocí de la experiencia el lado triste, el alegre, el optimista, el frustrante y mucho más. En mi memoria emocional y profesional se ha formado un acervo importante de historias que merecen ser valoradas para fortalecer el proceso.

A través de las interacciones de aula en cada uno de los grupos se han generado una serie de dinámicas que hacen de la experiencia algo digno de ser conocido por otros, compartir mi conocimiento y escuchar el de los demás actores que han vivido lo mismo desde diferentes perspectivas es un espacio y una oportunidad para fortalecer el proceso.

1.2. Experiencias de otros – antecedentes

El modelo Aceleración del Aprendizaje funciona desde hace varios años en diferentes países, en cada uno de ellos ha presentado un desarrollo particular y ha sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas.

Para conocer la experiencia al respecto, se realizó una revisión documental en un lapso de tiempo que va desde 1998 hasta 2014, a continuación se presentan documentos, que corresponden a informes de investigación, tesis de grado de doctorado y un informe institucional.

Los documentos mencionados se presentan desde tres perspectivas principales, según el abordaje del tema:

- Metodologías alternativas para el abordaje de la extraedad².
- La Aceleración como respuesta a un problema de exclusión.
- Lineamientos y desarrollo del programa “Aceleración”.

1. Metodologías alternativas para el abordaje de la extraedad.

El primer grupo de estudios, reúne a aquellos que dirigen sus miradas hacia las metodologías alternativas para abordar la extraedad y la heterogeneidad en el aula.

Encontramos allí a Terigi (2009) con su trabajo *“Cambios, permanencias y silencios: “Enseñar en las “otras” primarias”*, en el que se orienta el análisis hacia los elementos que permiten apreciar la complejidad del trabajo de enseñar en las escuelas primarias, en contextos didácticos poco conocidos para la mayoría de quienes han pasado por la escuela: el Plurigrado³ de las escuelas rurales, y los grados de Aceleración en las escuelas urbanas. En el primero se aborda la experiencia de los docentes que asumen estudiantes con heterogeneidad escolar en una misma aula, lo cual lleva a una reestructuración del plan académico para orientar subgrupos de grados, y el segundo es el de las aulas de Aceleración en el que se rompe la graduación y se trabaja un mismo plan académico para todos sin importar hasta donde llegaron en su escolaridad.

² Edad que excede los límites exigidos por el sistema educativo para ingresar a cierto grado.

³ Aulas en las que confluyen estudiantes de diferentes grados escolares.

Los resultados de este trabajo dan cuenta de la forma como se ha manejado el aspecto académico (organización de contenidos) en cada una de las modalidades anteriormente nombradas y de las transformaciones metodológicas que se han generado para lograr los objetivos propuestos.

Como podemos ver, el estudio permite conocer la existencia de grupos de estudiantes con características específicas y necesidades particulares que requieren de metodologías alternativas para el logro de los estándares educativos establecidos por la legislación para cada grado.

Este se constituye en un referente para la profundización en la labor pedagógica con este tipo de población, ya que muestra el actuar en el aula, las estrategias que desarrollan y algunas situaciones que deben enfrentar en la misma.

Magallanes (2011) en su tesis de maestría *“El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en alumnos de situación de extraedad.”*, aborda el tema del trabajo colaborativo con estudiantes en situación de extraedad, la investigación es realizada en dos contextos, uno que corresponde al medio indígena y otro al medio regular, ambos en el nivel de primaria, con la intencionalidad de reflexionar el acontecer y lo que se desarrolla en los estudiantes que se encuentran en tal situación.

Se pretende con ello realizar una comparación entre los dos contextos, ya que se evidencian diferencias de metodología en la intervención con el tipo de estudiantes, en una de ellas la intervención la realiza un maestro capacitado para tal fin y en la otra un asesor asiste una o dos veces a la semana para realizar intervención directa con estudiantes y docentes que basan su trabajo del resto de semana en dicha intervención.

La pregunta central de la investigación se orienta hacia la manera en que se desarrolla el aprendizaje colaborativo en la población extraedad, la información viene de dos fuentes principales, los docentes que orientan este grupo y los estudiantes de las dos escuelas seleccionadas.

Los instrumentos para recolectar la información utilizados en este estudio son: entrevistas y observación directa de un programa de intervención de trabajo colaborativo.

Los resultados se presentan desde tres categorías: trabajo colaborativo, alumnos en situación de extraedad y rol de maestro, cada una de ellas en las dos escuelas, para así poder realizar una comparación entre los dos contextos: escuela indígena y aula regular.

En esta investigación se destacan planteamientos como:

- El trabajo colaborativo tiene efectos socio afectivos que favorecen el aprendizaje en estudiantes con extraedad.
- El rol del maestro es de vital importancia en la dirección y guía efectiva para realizar las actividades.
- El discurso del maestro se aleja de su práctica en el aula, ya que aunque reconoce las bondades del trabajo colaborativo las actividades que organiza distan de ella.
- En el trabajo de grupo de los estudiantes se ve que solamente se comparten materiales, pero que las actividades tienen marcada tendencia a lo individual.
- Se ve influencia de la cultura en el proceso educativo especialmente por las tradiciones familiares.

Lo que pone en evidencia, la necesidad de involucrar futuros estudios a los docentes, pues son ellos los encargados de implementar las clases y actividades en aula con la metodología específica para diferentes poblaciones.

Se puede observar que aunque existen metodologías alternativas para abordar la situación, el rol del docente es de gran importancia, pues él es facilitador de la clase y de su actitud y postura depende el éxito o fracaso de esta.

Por último, en este grupo, se encuentra la tesis doctoral de Bustos (2006) "*Los grupos multigrado⁴ de educación primaria en Andalucía*", en la que se presenta una investigación realizada en las aulas multigrado de escuela rural en Andalucía, estas reciben estudiantes de diversos grados en una misma aula, la investigación tiene tres partes fundamentales, la primera presenta una contextualización de la escuela rural, las interacciones que en ella se presentan y el papel del profesorado, se realiza una descripción de los modos de agrupamiento de los estudiantes, el tiempo y el espacio en la escuela y las interacciones que surgen en ella.

En el estudio se pone en práctica una metodología de investigación combinada cuantitativa y cualitativa. La primera fase se orienta a un estudio general centrado en la aplicación de un cuestionario a tutores y tutoras de grupos multigrado de educación primaria de la comunidad autónoma de Andalucía. En la segunda fase se hace la elección de un caso particular que reúna las características necesarias del objeto de estudio. La tercera fase es la confrontación de datos de los dos casos.

Para la obtención de la información se hace uso de cuestionario, entrevista semi-estructurada, observación directa y cuaderno de campo.

⁴ Grupos en los que confluyen estudiantes de diferentes grados escolares en una misma aula.

Los resultados se orientan hacia la evaluación de lo que implica la experiencia de los grupos multigrado observados, poniendo especial atención al espacio escolar.

Al respecto concluye que este no ha recibido la atención que merece, ya que en realidad, las escuelas se constituyen según pautas escasamente relacionadas con criterios pedagógicos y son diseñadas por arquitectos según las exigencias legales sin escuchar a quienes las utilizan profesionalmente.

Finalmente plantea que definir el espacio escolar desde un punto de vista amplio y global, supone incluir el medio físico y material de cada centro educativo, junto con las interrelaciones que se producen en él.

Este estudio da un gran aporte a la investigación, ya que invita a la reflexión sobre el espacio escolar, especialmente en los casos en que a él llegan estudiantes que no tienen las características de la población para quien fue creado, los estudiantes que presentan extraedad comparten el espacio con niños y niñas de primaria, con características y necesidades diferentes, de tal manera que en las aulas se pueden encontrar materiales y elementos diseñados para los más pequeños, razón por la cual los educandos en situación de extraedad deben adaptarse a las condiciones que el medio les ofrece, negándoles la posibilidad de realizar adecuaciones al espacio.

2. La Aceleración como respuesta a un problema de exclusión.

En un segundo grupo de estudios, se encuentran algunos que centran su mirada en la extraedad o sobreedad⁵ como problema particular en el sistema educativo, para lo cual toman como referencias las aulas y programas que se han creado para trabajar en su disminución.

⁵ Este término se utiliza para designar que la edad sobrepasa en varios años, la edad que el sistema educativo exige para ingresar a determinado grado.

Da Silva, en su estudio “*Clases de Aceleración: estrategia para la corrección de la multirepitencia*⁶” y la exclusión” realiza una presentación breve de tres proyectos de clases de Aceleración en Brasil, toda volcados a la corrección de flujo y disminución del desfase edad/grado escolar, presentados en el orden cronológico en que fueron propuestos. Estos proyectos son:

- “¡Enseñar para valer! ¡Aprender para valer!”, el proyecto de clases de aceleración de la ciudad de Sao Paulo.
- “Enseñar y aprender”, el proyecto de clases de Aceleración del Estado de Paraná,
- Programa de Aceleración de Aprendizaje del Ministerio de Educación de Brasil.

El autor presenta un conjunto de proyectos como parte constitutiva de las políticas focalizadas de discriminación positiva, en la medida en que buscan dar tratamiento desigual a alumnos, es decir, dar mayor apoyo y soporte a los niños, niñas y jóvenes con problemas serios de desempeño y atraso en su recorrido escolar, y que en la mayoría de las veces provienen de los grupos sociales más pobres de la población.

Este trabajo presenta una descripción de cada una de las experiencias observadas en tres contextos particulares de Brasil, conocer su desarrollo permite un acercamiento a los orígenes del modelo, por tanto es un elemento fundamental para evaluar el proceso y conocer las razones que llevaron a las autoridades educativas de nuestro país a adquirir los derechos del modelo para ponerlo en práctica de manera contextualizada con población que en principio posee las mismas características.

⁶ Término utilizado para designar la situación vivida por estudiantes que repiten el mismo grado varias veces.

Morón y Pachano (2006) en su artículo denominado “*La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar*” presentan una investigación realizada en el municipio de Pampanito, Estado de Trujillo (Venezuela), en estudiantes de básica primaria, en él se analiza la situación de extraedad como un factor relevante que trasciende el desfase de la edad institucionalizada con la cronológica. Se presentan los factores agregados y se analizan la labor pedagógica en dicho contexto.

De acuerdo con las autoras, la extraedad es un problema educativo que trasciende al simple desfase entre la edad escolar institucionalizada y la edad cronológica en un estudiante escolarizado, aparece como fenómeno asociado a la repitencia escolar y al ingreso tardío al sistema educativo, sin embargo, en su seno alberga y cohabita el efecto más devastador de nuestro sistema educativo: la segregación y la exclusión escolar, pues los estudiantes viven estigmatizados por su situación, estando destinados a enfrentar diversas situaciones dentro del contexto escolar, que los hacen sentir distintos a los demás.

Conocer el estudio permite dar cuenta de la existencia de una realidad que también se ve en nuestro país, por lo cual constituye en punto de partida para el análisis de la situación de la extraedad en el aula, siendo esta la característica inicial al organizar los grupos de Aceleración del Aprendizaje.

Identificar las implicaciones de la situación de extraedad en otro país, es un referente para seguir con su exploración y así llegar a identificarla a fondo, igualmente ratifica la importancia de realizar investigaciones al respecto, que permitan orientar la acción pedagógica hacia la búsqueda de explicación y acción frente al problema de segregación que se da por la condición particular de extraedad.

Por su parte Saldanha y Rambla (2009), en su artículo *La reproducción de las desigualdades educativas a través del fenómeno de la "sobre-edad"⁷ en Brasil* realizan una reflexión sobre las causas de la sobreedad en el sistema escolar Brasileño desde una perspectiva sociológica, específicamente desde la estructuración concreta de las acciones sociales y las normas que constituyen la estructura social.

Además se realiza un análisis de la relación que tiene este problema con la condición socioeconómica de los estudiantes, ya que en su mayoría, quienes se encuentran en estas condiciones provienen de las clases más bajas de la población y son de raza negra.

El artículo presenta una orientación antirracista, en la que se enmarcan las desigualdades entre blancos y negros desde las políticas públicas del país.

La posición presentada en este artículo, contribuye a entender la situación de los estudiantes con sobre edad y las dificultades sociales que se les presentan, debido a las diferencias de raza y condición social, con lo cual se evidencia la necesidad de analizar y orientar estudios específicos al respecto, ya que es una realidad que existe también en nuestro contexto.

A este grupo de estudios también pertenece el análisis realizado por Perazza (2009), *“Notas para Reflexionar Sobre las Políticas de Inclusión Educativa en los Países de América latina. La Experiencia de los Programas de Aceleración de Aprendizajes”* el cual realiza un análisis de tres experiencias educativas que abordan la problemática de la sobreedad en la educación básica, desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires (Argentina), Bogotá (Colombia) y El Salvador, junto con un análisis de los resultados e interrogantes que surgen de cada una, centrándose en tres

⁷ El termino sobreedad es utilizado en algunos países para referirse al desfase de la edad cronológica del estudiante con la edad requerida por el sistema escolar regular.

aspectos principales, los programas de aceleración e inclusión educativa, los sujetos hacia los cuales se dirige y las políticas que lo direccionan, para desde allí plantear una reflexión de la situación y de los cambios y retos que estas experiencias generan para el campo educativo inclusivo.

La metodología utilizada se centró en el análisis de documentos y la reflexión crítica.

Los resultados se orientan hacia la observación crítica del proceso, específicamente en las estructuras de los sistemas educativos, de esta crítica sobresale la invisibilidad en la que han vivido los estudiantes en extraedad y las situaciones que de ello se derivan, como abandono, repetición, reprobación y deserción.

Finalmente el estudio se orienta a desenmascarar dicha situación de manera que se constituya en un requisito necesario para el diseño de acciones y medidas que mejoren los dispositivos de enseñanza.

De esta manera, el estudio se convierte en un referente importante, ya que toca directamente el modelo en la ciudad de Bogotá, lo cual nos permite acercarnos a la realidad de las aulas desde la perspectiva investigativa, la autora presenta dos aspectos fundamentales de reflexión que aún siguen vigentes, el primero es la distancia que existe entre la metodología y la evaluación, pues a pesar de tener una estructura curricular especial que dista de la del aula regular, se exige que la evaluación se asimile a la que se maneja allí; el segundo tiene que ver con la continuidad de los estudiantes en el sistema, pues no existen políticas claras que permitan su permanencia después de haber pasado por las aulas.

Para completar este grupo de estudios encontramos el realizado por Pagano y Buitrón (2009)

“Programas de Aceleración: Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con

sobreedad en el Nivel Primario. Ciudad de Buenos Aires (Argentina)”, en el que se presenta y analiza el programa de reorganización de la educación primaria en la Ciudad de Buenos Aires que comenzó a desarrollarse a partir del ciclo lectivo 2003 en un conjunto de escuelas primarias de gestión estatal en las que la sobreedad se presenta en un importante porcentaje. Su visión se centra en el problema como eje de segregación frente a la diferencia que representa en el sistema regular, se asume la sobreedad como un asunto de política pública, ya que las desigualdades presentes de acuerdo a la situación socioeconómica llevan a que la mayoría de estudiantes que se encuentran en esta situación pertenezcan a las clases menos favorecidas, lo que lleva a los gobiernos a instaurar políticas de inclusión que mitiguen la situación.

En un primer momento se realiza una descripción del contexto de la ciudad donde se desarrolla el programa y las políticas que lo rigen, en segundo lugar se presenta la propuesta a nivel teórico y metodológico que se maneja para las aulas de Aceleración, destacando las herramientas didácticas creadas para su implementación.

El estudio es importante, en la medida que da a conocer históricamente una experiencia desde las aulas y la política pública que de allí se deriva para la organización de contenidos y estrategias que mitiguen el problema. La descripción que se presenta es muy completa y toca temáticas comunes a nuestra realidad, lo cual permite adentrarse en su historia desde los diferentes elementos que lo conforman como la propuesta pedagógica, el marco político y educativo que lo rige, los cambios vividos, los equipos de trabajo y las articulaciones interinstitucionales para su funcionamiento.

3. Lineamientos y desarrollo del programa “Aceleración”

Por último, encontramos estudios que centran su punto de vista en los lineamientos asumidos por diferentes gobiernos para la implementación del Programa o modelo flexible de Aceleración del Aprendizaje.

En el trabajo de Prado de Sousa (1999) “*Límites y posibilidades de los programas de aprendizaje acelerado*”, se busca realizar un análisis del trabajo de nivelación realizado en las aulas de Aceleración en el Brasil. Se plantea como uno de los principales objetivos examinar los límites y las posibilidades que tienen en ella los estudiantes rezagados de los procesos educativos en la educación regular, para a partir de este trabajo plantear consideraciones de tipo teórico y metodológico.

En él se realiza una descripción del proceso vivido y se analiza lo que allí ha sucedido desde elementos fundamentales como los contenidos, la metodología, los docentes y las políticas públicas.

Este trabajo cobra importancia, en la medida que da a conocer los límites del programa y orienta la reflexión hacia la importancia de establecer un mecanismo de evaluación para reorientar su práctica, a la vez que permite identificar aciertos y falencias que también se encuentran en las instituciones de la ciudad de Bogotá, con lo cual se convierte en un apoyo crítico para el objeto del presente trabajo.

El informe PREAL (2001) que con su serie "Formas y reformas" describe la trayectoria realizada durante 10 años de programas compensatorios implementados en México para abordar el problema de la extraedad y el proceso del programa Aceleración del Aprendizaje en Brasil. En él

se describe la metodología utilizada, los mecanismos y herramientas que se requieren en este proceso y la capacitación recibida por los docentes que los orientan.

Aunque es un informe de corte administrativo, que da cuenta de las cifras y porcentajes en torno a datos específicos como índice de repitencia, origen de los estudiantes y materiales entregados entre otros, nos ofrece una panorámica general de la experiencia en México, durante diez años con programas compensatorios y la experiencia de Brasil con el programa de educación acelerada, a la vez que introduce el tema de la adaptación que empieza en Colombia a la fecha del informe.

Los siguientes tres estudios, hacen parte de un conjunto de investigaciones en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de inclusión educativa en diferentes ciudades, dentro de las cuales se seleccionaron tres escenarios: Argentina, Colombia y El Salvador, por ser países que cuentan con el programa de Aceleración del Aprendizaje.

Los objetivos globales propuestos para este tipo de investigaciones fueron: analizar las dimensiones relevantes de las políticas seleccionadas; intercambiar con los actores involucrados en los proyectos; colaborar en la identificación y formulación de saberes en juego en las experiencias desarrolladas, e involucrar a grupos locales de investigadores en el estudio de las problemáticas de la inclusión educativa en grandes ciudades.

Rossano (2007), en su estudio *“Alternativas al “fracaso escolar”: La construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular”*, hace una presentación de la trayectoria del programa de Aceleración en Argentina desde el 2002 hasta el 2007.

Inicialmente, el documento describe cómo surge este programa, los proyectos particulares generados para atender al problema de la sobreedad y sus bases pedagógicas, luego se revisan las opciones tomadas en el seguimiento de las distintas cohortes y finalmente, se analizan cuáles son los problemas, las tensiones y los alcances que se han podido identificar en los cinco años de implementación.

Del análisis que se realiza a las dos cohortes que hasta el momento del estudio se habían presentado, es de destacar la reflexión y especial atención que se pone a dos temas particulares, el primero tiene que ver con la necesidad de estructurar una metodología específica que sea aceptada y compartida plenamente por los profesores que la van a llevar a cabo, pues es en esa interacción donde se encuentra su éxito; el segundo tiene que ver con la permanencia de los estudiantes en un ámbito protegido y específico para ellos, aunque para su manejo representa una fortaleza, se corre el riesgo de creer que solo allí pueden funcionar y que su lugar está determinado.

La reflexión presentada por las autoras representa un punto de partida para el análisis de la realidad de nuestro país, en la medida que ya han transcurrido 15 años de cambios y transformaciones, que guiaron a la decisión de crear aulas para Aceleración secundaria. Lo cual fortalece la idea de mantener el grupo separado en un espacio especial para ellos.

El Estudio de políticas inclusivas: *Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extraedad*. Bogotá de Gutiérrez y Puentes (2009), es el resultado de una investigación cualitativa- descriptiva en la que se presenta una sistematización de la experiencia de Aceleración del Aprendizaje en Bogotá desde su creación. En un primer

momento se realiza una contextualización de la política educativa en Colombia y en Bogotá y la forma como se articula en ella el programa de Aceleración del Aprendizaje.

Posteriormente se realiza la descripción del funcionamiento del programa en Bogotá, tomando como referencia la metodología, los destinatarios y los docentes. Seguidamente se describen los cuatro contextos del estudio y la forma que tiene cada una para dar funcionamiento al programa, se denominan en el texto “modalidades de Aceleración”, en la ciudad: entidad oficial, entidad en convenio, entidad en concesión y ONG. Para cada una de ellas se hace una descripción basada en entrevistas a los responsables del programa y sus participantes.

La descripción que muestran las autoras son un apoyo fundamental para conocer el trayecto transcurrido por el modelo en la ciudad, a la vez que permite realizar un contraste comparativo en las diferentes clases de instituciones que manejan el modelo, pues aunque desde los lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia se organizan bajo criterios generales, las características de cada institución que la maneja, hace que haya un énfasis especial en alguno de los componentes, por lo cual se presentan distanciamientos en algunos elementos como tiempos, materiales y formación docente.

Por último encontramos el “*Estudio de políticas inclusivas: Programa de Educación Acelerada. El Salvador*”, realizado por Joao y Victoria, en el cual se presenta un análisis cualitativo de la experiencia ejecutada por el Ministerio de Educación, a través del programa de Educación Acelerada en Educación Básica.

En él se realiza la descripción de la experiencia desde el año 1996, cuando se ejecutó un pilotaje en el marco de la reforma educativa 1995/2005, y su posterior desarrollo. Dicha descripción se centra en los elementos metodológicos, teóricos y políticos que fundamentan las aulas.

Los hallazgos y resultados se centran en una descripción del programa, los componentes que lo fundamentan: político, organizativo, pedagógico y técnico, para finalmente realizar algunas recomendaciones para la acción.

Presentan recomendaciones sobre cuatro aspectos: perfil docente y su formación, El rol del Ministerio de Educación, programas complementarios e inclusión al sistema y seguimiento.

Este estudio en particular es un referente importante, por la descripción tan detallada que muestra del programa y porque toma en cuenta a los diferentes actores que en él intervienen, describiendo su labor y realizando algunas recomendaciones que resultan útiles para el objetivo de la presente sistematización.

Cada uno de estos estudios nos posibilita un acercamiento a la realidad de las aulas de Aceleración, desde diferentes contextos, ellos ratifican la existencia de la extraedad como una dificultad en el contexto educativo, a la vez que ponen en evidencia otro tipo de situaciones socio culturales y económicas que hacen que se fortalezcan como eje de segregación y exclusión.

Conocer las experiencias de diversos países es un punto de partida para realizar una reflexión sobre ellas y ampliar el marco referencial de análisis desde la situación particular de la localidad cuarta en la ciudad de Bogotá.

Aunque el abordaje de las aulas ha tenido gran variedad de matices, resulta particularmente importante conocer la experiencia desde los diversos actores, conocer sus vivencias representan un insumo valioso para dimensionar la situación y orientar la acción, ya que en dicha práctica se encuentra información importante para fundamentar su conocimiento y redimensionar su futuro.

Algunos de los resultados a resaltar de los anteriores trabajos, que apoyan el objetivo del proyecto de centrar la mirada hacia las aulas de Aceleración del Aprendizaje son, en primera medida el visibilizar la existencia de un grupo de estudiantes con características especiales que requieren una acción pedagógica concreta con características particulares que respondan a sus especificidades y valoren sus experiencias y contextos, para lo cual se han implementado experiencias diversas.

Algunos de ellos dan a conocer las políticas públicas que se han implementado para afrontar la problemática en torno a al acceso al sistema y su permanencia en él, lo cual representa un paso importante para valorar el derecho a la educación del que deben ser sujetos todos los estudiantes sin importar su condición.

En segundo lugar se hace evidente la existencia de un factor de exclusión, en la medida en que la extraedad se asume como un elemento de “desviación” de la regularidad, lo que lleva a analizar la situación desde las experiencias individuales y las acciones que hacia este aspecto se han desarrollado.

Los estudios descritos son un insumo de relevancia para comprender la dinámica que ha vivido la problemática de la extraedad en diversos países con situaciones similares al nuestro, nos sitúan en un nivel operacional que guía a su comprensión y brindan una panorámica general para enfrentar el análisis de experiencias particulares.

Finalmente se resalta el hecho de que los estudios ponen en contexto algunas experiencias de diversos países que han visto la situación de estos estudiantes como un objetivo primordial para la política educativa, situación que requiere de una actitud especial del docente frente a este

proceso, aspecto en el que según algunos de los estudios anteriores falta trabajo para mejorar la practica en el aula con las diferencias de esta población y la población regular.

1.3 Fundamentación teórica

El presente proyecto toma como referentes teóricos dos temas centrales, el primero referido a la sistematización de experiencias como enfoque alternativo para realizar el acercamiento a las aulas de Aceleración del Aprendizaje; y el segundo centrado en los elementos claves del modelo, como son los elementos cognitivos y los psicosociales que lo fundamentan.

A continuación se hace un análisis de cada uno de ellos:

1.3.1 Sistematización de experiencias

El término sistematización, ha sido utilizado en diferentes ámbitos como un proceso de ordenamiento de datos y de recolección de información de manera organizada, al estar complementado con el término experiencias, este toma una dimensión mucho más amplia y significativa para el área social.

Existen teóricos que aseguran que su comienzo se dio a finales de los años cincuenta en el ámbito del trabajo social y las ciencias sociales, su objetivo principal en ese momento se orientaba a recuperar, ordenar, precisar y clarificar el saber del servicio social, de manera que adquiriera carácter científico, digno de ser valorado y presentado ante la academia.

En América Latina, se remonta a la década de los sesenta, surge por la necesidad de dar a conocer las prácticas sociales particulares desarrolladas con diferente población desde el trabajo social, la educación popular y la promoción social.

En el entorno social, es importante hacer énfasis en la palabra experiencias, pues no se trata de una simple organización de datos, el punto central está, en la valoración, desde diferentes ámbitos, de las experiencias realizadas en diversos contextos, como lo cita Jara (2006):

“Las experiencias son siempre experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad; por eso necesitamos comprender esas experiencias; por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicarlas y compartirlas”.

De esta manera, el término experiencias se hace extensivo al aula, hacia aquellas realizadas en el ámbito educativo con grupos de estudiantes que poseen conocimientos valiosos e importantes, dignos de darse a conocer.

Es así como se otorga validez al saber y a la práctica como fuente de conocimiento, lo que Mejía (2008) plantea en la sistematización como un paradigma alternativo para la investigación en el que cobra relevancia principal la relación “acción- saber- conocimiento” como elementos entremezclados que tienen potencial de generar teorías y cambios de especial importancia en el campo social y educativo.

Tomando como referencia la categorización realizada por Mejía (2008) en relación con las diversas tendencias que ha tomado la sistematización como paradigma alternativo, se puede ver su pertinencia para el presente proyecto en la medida en que permite:

- **Realizar una fotografía de la experiencia:**

Por medio de la visibilización de la acción a través de la descripción y relato del proceso desde diferentes perspectivas.

- **Recuperar saberes de la experiencia vivida:**

Dando la importancia a cada uno de los actores que han hecho y hacen parte del proceso otorgando valor a cada uno de ellos y a la lectura que hacen de la experiencia desde su propia lógica y en el conjunto social y cultural al cual pertenece. Reconstruyendo la experiencia desde el triple marco “práctica - teoría – contexto”.

- **Obtención de conocimiento a partir de la práctica:**

Orientando el análisis en dos sentidos, el modelo como está concebido por el MEN desde su creación (teoría) y la experiencia vivida (práctica) en las aulas de la localidad de San Cristóbal.

- **Reconocer miradas de saberes propios sobre la práctica**

Cada uno de los actores tiene una concepción del modelo que merece ser conocida y valorada y que no es necesariamente la oficial dada desde los lineamientos de su creación.

De acuerdo a esta perspectiva, los actores toman protagonismo fundamental, son ellos los poseedores del saber que surge de la acción, el cual es importante valorar y dar a conocer para reflexionar sobre él, en palabras de Jara “*en toda experiencia se manifiestan las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de los hombres y mujeres protagonistas de las mismas*”; por lo tanto es desde ellos que debe salir la información que se quiere conocer, analizar y socializar.

Reconocer lo realizado e identificar lo que pasa al interior de las personas que interactúan en una experiencia determinada, se ha constituido como un acto de gran relevancia para el entendimiento y mejoramiento de la experiencia.

De esta manera el presente trabajo se orienta desde la perspectiva de Jara (2006), cuando plantea que *“la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo.”*

1.3.2. Bases teóricas del modelo Aceleración del Aprendizaje

La experiencia del modelo Aceleración del aprendizaje surge en Colombia después de un trabajo arduo de un grupo profesional del Ministerio de Educación Nacional. Para su adecuado funcionamiento se basa en los siguientes elementos teóricos, relacionados aspectos de índole cognitivo - académicos y de interacción.

1.3.2.1 Elementos cognitivo – académicos

Las aulas de Aceleración del aprendizaje están orientadas metodológicamente desde una perspectiva de significación, en la que cada uno de los contenidos toma sentido para todos los estudiantes, por lo cual se guían por la teoría planteada por Ausubel.

1.3.2.1.1 Aprendizaje significativo

“Si tuviese que reducir toda la psicología Educativa a un solo principio, enunciaría éste: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente”.

Ausubel

David Ausubel, psicólogo estadounidense estudioso del proceso educativo, es el gestor de la teoría del aprendizaje significativo, en el que el principio de más envergadura es el respeto por los saberes previos del estudiante y la significación que este tiene en su contexto.

En este sentido, un aprendizaje es significativo cuando nuevos conocimientos se arraigan de manera efectiva a las ideas previas del estudiante. Estos nuevos conocimientos sólo cobran significado para el individuo cuando es capaz de relacionarlo con las ideas o contextos que ya domina y logra incorporarlos a su estructura cognitiva.

Este proceso que se logra a través de la subsumption o inclusión, en el que los subsumidores o incluso se integran en la estructura cognoscitiva del estudiante. De esta manera las secuencias de aprendizaje de Ausubel (1968) se basan en que resulta cognoscitivamente más fácil relacionar aspectos diferenciados en un contexto conceptual existente (ya aprendido) que en uno completamente nuevo, y que la organización de contenidos cognitivos en la mente del aprendiz se encuentra en gran medida jerarquizado, es así como los conceptos más generales se ubican al comienzo de la jerarquía y los particulares se encuentran en los niveles inferiores y subordinados a los de arriba.

Pedagógicamente el modelo *Aceleración del Aprendizaje*, se basa en el aprendizaje significativo, esto se evidencia principalmente en tres elementos planteados por Ausubel.

1. Material

El primero de ellos es el material que ha sido diseñado para ello, el modelo cuenta con un conjunto de módulos que estructuran el aprendizaje básico de la primaria de manera dinámica e interdisciplinaria en proyectos y subproyectos que tienen en cuenta el contexto de los estudiantes

y los van guiando por una estructura lógica que aumenta en complejidad y presenta los conocimientos de manera integral.

2. *Saberes previos*

Los estudiantes del modelo presentan heterogeneidad en su edad y en su experiencia académica, razón por la cual poseen conocimientos diferentes que se utilizan en el desarrollo de la clase, por medio de la participación constante y el trabajo en grupo.

En el trabajo diario con los módulos, es primordial el valorar e introducir en la clase los saberes previos del estudiante, ya que las diversas actividades movilizan constantemente la utilización de los saberes específicos que cada uno de ellos ha adquirido en sus diversos ámbitos y la relación que pueden generar con los nuevos conocimientos para incorporarlos en su estructura cognitiva. El dar importancia a los conocimientos particulares permite que el estudiante se motive a participar y reconozca la relación de lo ya aprendido con lo nuevo y lo aprenda a utilizar interdisciplinariamente.

El proyecto uno, por ejemplo gira en torno al conocimiento sobre sí mismo, sus características, su historia, su vida, sus documentos, lo que lo hace sentir una persona única y desde allí van surgiendo los temas específicos de las áreas básicas. Al reconocer sus características se introduce el concepto de sustantivo, al compartir su talla y peso al nacer se introduce el concepto de medida y así sucede con otros temas más.

El subproyecto tres del mismo módulo se refiere a la alimentación, en él cada estudiante puede dar a conocer sus costumbres en ese aspecto, este momento ha permitido que se compartan conocimientos de diversas partes del país, ya que por razones de seguridad y de orden público frecuentemente llegan al aula niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento de diversas

regiones. Con esos saberes específicos se enriquece la clase y se guía hacia varios conceptos como el de menú saludable, grupos alimenticios, valor energético y otros.

3. Significado

El tercer elemento, pero no menos importante es el significado de lo aprendido, el cual se ve reflejado de una manera efectiva en los desafíos diarios que se plantean a nivel individual y colectivo, activando mecanismos de relación y utilización práctica de los conocimientos, lo cual se visualiza en la realización de un producto final en el que se relaciona todo el proceso con la vida cotidiana, buscando con ello que los estudiantes sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje identificando claramente la relación entre los conocimientos previos, los nuevos y el contexto.

Cada subproyecto en sus objetivos, hace que los conocimientos previos y los nuevos sean utilizados con un significado específico para la vida práctica.

Remitiéndonos al ejemplo mencionado anteriormente, referente a la alimentación el producto final es la elaboración y socialización de un menú saludable, este se realiza con ayuda de consultas en el ámbito del estudiante (tiendas, mercado) y su finalidad última es el compartirlo en casa con la familia para que sea el mismo quien motive a ponerlo en práctica justificando la utilidad e importancia de ello para mejorar la calidad de vida en familia.

Por último cabe anotar que desde el Ministerio de Educación Nacional se plantea como algo fundamental que:

“Aceleración del Aprendizaje se fundamenta en el Aprendizaje Significativo, por ello se debe seguir la rutina del Modelo de acuerdo con las intenciones de cada uno de sus momentos, encadenándolos de forma fluida, desde la planeación. Resulta vital que en la

planeación de los proyectos, el docente prepare discusiones guiadas, talleres, protocolos, juegos de roles y otras estrategias, que le permitan retomar con sus estudiantes saberes previos durante el desarrollo de las sesiones de clase. Esto lo hará con el objetivo de hacer que estos conocimientos ya existentes o anclajes, se fortalezcan y sean cada vez más amplios, claros y sólidos, en la medida en que interactúen con nuevas informaciones”⁸

Con lo que se evidencia el trabajo continuo y estructurado que el docente debe hacer frente a la utilización y creación de materiales que guíen el aprendizaje desde los saberes previos, privilegiando constantemente el significado de cada tema.

1.3.2.2.Elementos psicosociales

Al ser Aceleración un aula que recibe estudiantes en situación de vulnerabilidad, con características específicas de índole social, se requiere de una orientación al respecto que permita responder adecuadamente a ellas, por lo tanto se orienta bajo las siguientes concepciones.

1.3.2.2.1 Resiliencia en el aula.

La experiencia en Aceleración ha dado a conocer la importancia de fortalecer procesos que ayuden a los estudiantes a superar dificultades y adversidades para seguir adelante fortificando el proyecto de vida.

Para ello se ha reforzado el proceso educativo, por medio de la consolidación de acciones enfocadas en el fortalecimiento de la resiliencia, concepto que tiene su origen en el idioma latín, en el término resilio, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Termino

⁸ El Ministerio de Educación ha realizado una guía para el docente en la que se aclara la importancia del aprendizaje significativo, esta es entregada a cada uno de los docentes que manejan el programa y deben acogerse a sus indicaciones.

tomado de la física e ingeniería, la cual es asumida como una propiedad o cualidad que poseen algunos elementos para soportar una fuerza, presión o esfuerzo ejercida externamente y volver a su estado original, tal es el caso de los resortes al rebotar sin deformarse o las bandas elásticas al ser estiradas y volver a su tamaño normal.

Por analogía en su significado, se empieza a utilizar en el ámbito de la psiquiatría en aquellos casos extremos de estrés que son superados a pesar de la adversidad a la que se han enfrentado, de tal manera que pueden sobreponerse y volver en un sentido metafórico a su estado normal, es decir sobreponerse y salir adelante.

Como pionera en este tema, se encuentra Emmy Werner⁹ quien realizó un estudio sistemático de tipo longitudinal, observando la vida de 500 niños aproximadamente,

durante un poco más de 30 años analizó sus condiciones de vida, los cambios y mecanismos utilizados para afrontar las diversas circunstancias a las cuales tuvieron que enfrentarse.

Rutter (1985), la define como “Un fenómeno manifestado por personas que evolucionan favorablemente, habiendo sido víctimas de estrés grave”. Fenómeno que ha sido estudiado en poblaciones vulnerables por diversas situaciones sociales, emocionales y físicas.

En el contexto social y educativo, la resiliencia empieza a tomar especial atención en poblaciones vulnerables y contextos de pobreza extrema, para luego extenderse a la población en general, para ello se sirve de planteamientos conceptuales aplicables en proyectos de prevención, los cuales se exponen a continuación:

1. Factores de riesgo:

Son todos aquellos elementos presentes en la vida de una persona que puedan significar una potencial amenaza para su salud en cualquiera de sus tres dimensiones: mental, física y social.

⁹ Werner, investigadora especializada en desarrollo infantil, fue ayudada en esta gran experiencia por Ruth Smith y un equipo considerable de médicos, psicólogos y trabajadoras sociales. Los resultados fueron publicados en el libro “Vulnerables pero no invencibles”.

Así existen factores internos, físicos, sociales y emocionales que pueden variar en los diversos contextos de vida de cada persona.

2. Factores protectores:

Se refiere a todo aquello que tiene la capacidad de favorecer el desarrollo adecuado de personas y grupos, con lo cual se reducen los efectos desfavorables de determinada situación de riesgo. Estos se pueden clasificar en dos clases principales: internos y externos, los primeros tienen que ver con las cualidades de personalidad y los segundos con todas aquellas condiciones del medio que permiten reducir el daño potencial de una persona o grupo, dentro de ellas está la escuela.

3. Resiliencia en Aceleración

Los estudiantes del aula de Aceleración presentan factores de riesgo que no les permite enfrentar el proceso educativo adecuadamente, Un gran porcentaje tiene una historia de violencia y desintegración familiar o pertenecen a población en situación de desplazamiento. A eso se le suma el rechazo y la discriminación que viven por su situación de extraedad. Estos son factores de riesgo que pueden afectar su vida escolar.

Es allí donde entra en juego el trabajo pedagógico con un enfoque resiliente, es muy importante fortalecer la autoestima y la reflexión sobre si mismos para activar las habilidades que les permitan enfrentar su realidad y proyectarse hacia el éxito continuo.

Tomando como referencia la teoría existente sobre resiliencia en la escuela se han planteado proyectos que permiten activar y/o fortalecer los factores protectores, de manera que se brindan a los estudiantes estrategias para fortalecer su proyecto de vida.

1.3.2.2. Interacciones en la escuela

La escuela es un espacio de socialización, un lugar de encuentro con los otros, allí se generan diversas situaciones que, de una u otra forma afectan la convivencia de los diferentes actores que en ella interactúan. Este tema es de gran relevancia en el grupo de Aceleración del Aprendizaje ya que la diferencia de edad y las características de sus estudiantes, hacen que se presenten dinámicas complejas de gran importancia, que afectan el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes que llegan a estas aulas.

Este espacio, se convierte en un elemento fundamental para la formación integral del estudiante; se las interacciones que allí se generan pueden desencadenarse experiencias positivas o negativas para para su experiencia académica y personal.

Dichas interacciones parten desde lo que se tiene, desde lo que se ha logrado hasta ahora, es decir se parte de sí mismo para llegar al otro, un sí mismo que en palabras de Perez de Lara (1998) *permite moverse desde una experiencia, unas vivencias, desde lo vivido pero también desde lo por vivir.*

En el ámbito de la sociología (especialmente desde la microsociología) el tema ha sido abordado específicamente desde dos perspectivas que permiten un análisis más profundo, las cuales se presentan a continuación:

1. Interaccionismo

El interaccionismo es una teoría sociológica, cuyo objeto de estudio es la vida de los grupos humanos y el comportamiento del individuo basado en el significado que le otorga a la realidad como ser humano.

La interacción social reviste en este caso una importancia vital, ya que es *un proceso que forma el comportamiento humano, en lugar de ser un simple medio o marco para la expresión y liberación del mismo*” Blumer Desde esta perspectiva las acciones que realiza el ser humano están orientadas hacia las cosas u objetos, en función de lo que éstas significan para él. Cosas que están agrupadas en tres clases específicas: objetos físicos, objetos sociales (los otros con quienes interactúa) y objetos abstractos; el significado asignado a cada uno de estos objetos se altera por el contexto social y por las experiencias personales que se tengan con cada una de ellas.

Según Blumer (1969) son tres las premisas bajo las cuales se orienta la teoría interaccionista:

1. El ser humano orienta sus actos hacia los diferentes objetos en función de lo que estas significan para él.
2. El significado de estas cosas u objetos se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo.
3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con los diversos objetos que va hallando a su paso.

Por otro lado George Herbert Mead, uno de sus principales exponentes, plantea en su visión sociológica del mundo, la prioridad de lo social y lo antepone a lo individual. Para él, el eje central de toda su teoría es “*el acto*” y desde allí emergen todos sus demás postulados.

Resalta también que la *interacción*, guía al ser humano a una auto interacción, la cual está íntimamente relacionada con la interacción con el entorno, repercutiendo en una reacción ante lo

percibido y un proceso de auto indicación, es decir de pensar y preguntarse a sí mismo para actuar.

De esta manera el individuo actúa modelando la línea de acción de acuerdo a lo que toma en consideración de lo que hacen los otros, así no se responde solamente a los estímulos, sino que se piensa y se considera el acto del otro para responder.

Es así como la vida de un grupo debe ser vista como una relación de las diversas interpretaciones que otorgan sus miembros a los objetos con los cuales se relacionan, dentro de los cuales se encuentran los sociales, es decir los *otros*. En palabras de Blumer (1969):

La vida de grupo se define como un proceso en el curso del cual las personas, al afrontar diferentes situaciones, señalan líneas de acción a los demás e interpretan las indicaciones que otros les hacen. Esto significa, evidentemente, que sus respectivas líneas de comportamiento han de ser elaboradas con arreglo a las líneas de acción de aquellas otras personas con las que entablan una interacción. Esta adecuación del desarrollo de los actos propios a los ajenos se da, no solo en las relaciones personales entre individuos, sino también entre colectividades, tales como sociedades industriales o naciones que entablan relación con otras, y también en el caso del individuo que presta oídos a la opinión de un auditorio o comunidad ajenas a él, a la hora de elaborar su línea de acción.

Ritzer (1997) reúne los planteamientos principales de varios autores interaccionistas en las siguientes premisas:

1. El acto es el protagonista de la vida del ser humano, el cual es orientado en función de lo que estos significan para él.

2. La fuente de ese significado es un producto social, que emana de y a través de las actividades de los individuos al interactuar con otros individuos.
3. La utilización del significado por el actor social, se produce a través de un proceso de interpretación propia, que supone auto interacción y manipulación de significados.
4. El Interaccionismo Simbólico sostiene que el significado que las cosas encierra para el ser humano es un elemento central en sí mismo.
5. El significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa u objeto.
6. Los actos de los demás producen el efecto de definirle el objeto a esa persona.

Esta visión interaccionista requiere de la comprensión de conceptos básicos que inciden en la vida de grupo, estos son:

Acto:

Es un elemento fundamental para el ser humano, ya que con él se generan significados hacia el exterior y se da la posibilidad de que el otro la genere de lo que ve. El acto es el centro de la interacción social.

Gesto:

El gesto es el mecanismo básico del acto social en particular y del proceso social en general, “los gestos son movimientos del primer organismo que actúan como estímulos específicos de respuestas socialmente apropiadas del segundo organismo”. Existen dos tipos de gestos en el ser humano y que determinan las interacciones de una u otra manera; gestos físicos y gestos vocales, para Mead los primeros existen en todos los animales y llevan una reacción determinada, pero

son los vocales característicos del ser humano: “*El gesto vocal cumple la importante función de medio para la organización social de la sociedad humana*” (Mead, 1959).

Símbolo significante:

Un símbolo significante es un gesto que solo los humanos son capaces de realizar. Estos permiten que se genere el proceso acción – reacción, de tal manera que se constituyen en el mecanismo básico del acto social.

Aunque todos los seres vivos son capaces de realizar gestos, solo los seres humanos los convierten en significantes, en la medida en que le dan una interpretación en el proceso social.

El lenguaje se constituye en uno de los principales gestos significantes, permitiendo la comunicación, no solo las palabras son interpretadas, el ser humano también otorga especial atención a la forma y tono con que se dice para generar el significado que tiene para él en determinado momento, también cuenta la forma en que se dice, el tono y los demás gestos que lo acompañan.

Proceso mental:

La mente es un proceso que no se encuentra al interior del individuo, ni está ubicada en el cerebro, esta es desde la perspectiva interaccionista un *fenómeno social* representado como una conversación consigo mismo. Dicho proceso permite la existencia de una capacidad en el individuo de poder responder ante la comunidad y ejecutar una respuesta organizada.

Sociedad:

La sociedad es descrita como un proceso social que representa el conjunto organizado de respuestas que adopta el individuo, siendo fundamental para la autocrítica y el autocontrol.

Como vemos la interacción es necesaria para el ser humano y toda acción que se deriva de ella interviene directamente en el desarrollo, de esta manera la escuela representa para los niños, niñas y adolescentes un espacio trascendental en su vida, es allí donde puede generar los procesos necesarios para construirse como persona. Es preciso destacar que no solo lo que se vive en el momento, es lo que determina la acción, sino que va más allá, la biografía cumple un papel muy importante, lo que el individuo ha vivido entra en relación con el presente, generando diversas interacciones.

En este proceso interactivo, la comunicación es expresión de lo imaginario y lo real y es un puente para la intersubjetividad, de tal manera que los sujetos acuerdan un determinado significado o definición de la situación para comportarse de manera determinada, no como resultado de una norma jurídica o moral sino como una manera de responder al medio social, más que para adaptarse, para construir una realidad social.

Intersubjetividad Los símbolos representan la significación de las cosas u objetos que tienen significaciones; son porciones determinadas de experiencia que indican, señalan o representan otras porciones de experiencia no directamente presentes o dadas en el momento y en la situación en que cualquiera de ellas se encuentra de tal modo presente.

El contenido del significado no es más que la reacción de los actores ante la acción en cuestión. La conciencia sobre la existencia propia se crea al igual que la conciencia sobre otros, es decir que ambas son el resultado de la interacción social. El interaccionismo simbólico pone así gran énfasis en la importancia del significado e interpretación como procesos humanos esenciales. La gente crea significados compartidos a través de su interacción y, estos significados forman parte activa de su realidad.

Así Mead afirma la importancia de la interacción y del pensar en el otro y el contexto social: "debemos ser los otros si queremos ser nosotros mismos.", la interacción social ocurre primero y crea la autoconsciencia y la capacidad de reflexionar.

Sólo a través de la reacción de los demás ante mí mismo, o sea ante mi conducta así como es concebida por los otros, tengo yo una oportunidad de descubrirme yo mismo como objeto (social) y sujeto al mismo tiempo.

Sin embargo, para el interaccionismo simbólico la sociedad no está principalmente constituida por "clases", "sistema normativo" o "posiciones". Esos conceptos son abstracciones sin sentido en la medida que no pueden ser conectados directamente a los actos y experiencias de las personas que son las partes realmente constitutivas de una sociedad.

El interaccionismo simbólico enfatiza que la sociedad debe ser estudiada a partir de las perspectivas particulares, propias de los miembros de la sociedad. La idea es estudiar la vida social así como sucede, como es concebida por y para los miembros de la sociedad, al mismo tiempo que se rechaza cualquier intento de forzar el entendimiento de la realidad social a través del uso de modelos teóricos predeterminados.

Según el interaccionismo simbólico, el significado de una conducta se forma en la interacción social. Su resultado es un sistema de significados intersubjetivos, un conjunto de símbolos de cuyo significado participan los actores.

2. Intersubjetividad

Así como los interaccionistas, la corriente intersubjetiva apunta a enfatizar en las acciones del ser humano, como eje central de su estudio.

Desde dicha corriente, la cognición humana es un proceso compartido, en el que juega un papel protagonista el consenso, ya que allí los dos actores son claves para la formación de las ideas y las relaciones.

Es así como el entorno social marca de alguna manera el desarrollo del ser humano, el cual se construye a través de la comunicación y la socialización.

Por lo anterior, la comunicación es considerada como un proceso fundamental en el que intervienen dos o más actores y es por eso que se construyen los significados de manera intersubjetiva.

El tema de la intersubjetividad tiene su origen en la fenomenología, Alfred Schütz es su principal representante, quien apoyado en Weber, Husserl y Bergson entre otros teóricos fenomenológicos, hace planteamientos fundamentales para entender el tema en cuestión.

Schütz (1989), plantea que el significado conlleva las vivencias propias y ajenas, razón por la cual este es intersubjetivo, requiriendo una construcción en la que se considere al otro y su interacción con él, proceso que ocurre en la vida cotidiana:

El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros hombres) limitan su libertad de acción. Lo ponen ante obstáculos que pueden ser superados, así como ante barreras que son insuperables. Además, sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante,

común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre (Schütz, 1973)

Para este autor, el sujeto hace parte de un mundo social en el que sus interacciones están determinadas por dos elementos fundamentales, el primero es la biografía, con la cual se sitúa en el mundo de manera particular y se forma como un ser único; el segundo es la experiencia inmediata, referida a la perspectiva desde la que es capaz de aprehender la realidad. Estos dos elementos le permiten tomar un determinado *lugar en el mundo* y moverse desde él en cada una de sus acciones.

La biografía es parte constitutiva del ser, en la medida que se ha construido por medio de experiencias que se han adquirido desde la infancia, las cuales han estado siempre en relación con “otro”, en un primer momento se encuentran los padres y familiares, a través de ellos aprende a ver el mundo de manera particular y a acercarse a él con estrategias específicas que lo van a acompañar durante toda su vida. Más adelante el ámbito social se amplía y las interacciones se complementan diversificándolas dependiendo del contexto particular, entran aquí en acción los otros que lo interpelan y le ayudan a fortalecer lo aprendido en casa o a dudar de ello para ponerlo en reflexión. Es importante destacar que la memoria biográfica se convierte en un referente para enfrentar nuevas experiencias, ya sea para fortalecerse o interpelarse.

La experiencia inmediata se constituye en parte de la vida, afectando de una u otra manera su historia y su futuro, la manera como es aprehendida depende en gran medida de lo vivido, de lo que existe en la memoria interna, de allí que se suman distintas actitudes frente algunas experiencias o personas.

Cuando un ser humano se enfrenta a una determinada situación, hace uso del repositorio de conocimiento disponible, en el cual se ha realizado un almacenamiento pasivo de experiencias que pueden ser traídas al “aquí y ahora” para construir una nueva experiencia inmediata, fortaleciendo la biografía.

De esta manera se puede ver como en cada nueva acción, el ser humano hace uso de lo aprendido en experiencias pasadas, de lo que posee en su memoria social, lo que le permite adaptarse de manera más práctica y responder a las exigencias sociales.

Cabe anotar que para Schutz (1989), el conocimiento es, en su mayor parte, de origen social, transmitido por los padres, los amigos, los maestros y demás personas con quien se interactúa. A estos sujetos les denomina *asociados* y cada uno de ellos se halla implicado en la biografía del otro en una *pura relación nosotros*.

Es importante en esta perspectiva, diferenciar entre dos conceptos fundamentales, el acto y la acción. El primero se relaciona con el pasado, en relación con lo que el sujeto ya ha cumplido; o con el futuro desde la idealización de algo que se concretará luego. Los actos, reales o imaginarios, se encuentran en el repositorio de conocimiento del sujeto. De otro lado, la acción es un acto proyectado, en ella se da la experiencia de estar cumpliendo el acto.

Al hablar específicamente de la intersubjetividad, Schutz plantea que esta interviene en la configuración del sujeto, siendo algo esencial en la medida en que: *el aquí se define porque se reconoce un allí donde, está el otro*. Con lo cual se define al otro en relación al yo, de esta manera el ser capaz de ponerse en el lugar del otro, permite la percepción de múltiples miradas que afectan de una u otra forma la construcción del yo, por medio de otras experiencias compartidas o conocidas e incorporadas por medio de la reflexión.

Schutz subraya que cuando dos actores se cointencionan, en una verdadera relación social, viven en sus vivencias subjetivas y reflexionan sobre ellas intercambiando esquemas interpretativos. Es decir, vivencian un mundo compartido donde todo fenómeno tiene significado para cualquiera que opere en él.

Además define al significado como la mediación entre el mundo y el actor, distinguiendo dos tipos: *mi* significado y el significado del *otro*. Los cuales los define como: objetivos y subjetivos, siendo los primeros aquellos que se refieren a los procesos constituyentes que ocurren en la conciencia del sujeto que produjo lo que es objetivamente significativo, es la construcción mental que se hace cada persona de algunos componentes de la realidad. Por otra parte los segundos representan la manera como el otro ve lo mismo que el sujeto está viendo, es el significado del otro hacia la misma experiencia.

Este proceso intersubjetivo se ve claramente en la vida cotidiana e implica los grupos sociales a los cuales se pertenece y en los cuales se está constantemente en interacción con el otro, de esta manera la escuela es un espacio vital en el que esta intersubjetividad está presente de manera constante, ejerciendo gran influencia en la asignación de significados a los diferentes elementos sociales.

Y es precisamente desde esta asignación de significados que surgen procesos de discriminación y estigmatización que afectan determinadamente el proceso de socialización y que es preciso analizar.

Estigmatización

Como hemos visto anteriormente, en el proceso social, la interacción, influye en gran medida en la construcción del concepto de sí mismo y del otro, y afecta de una u otra manera el proceso de

socialización en los diversos espacios de la vida cotidiana, entre los que se encuentra la escuela como fundamental en niños, niñas y jóvenes.

En estas interacciones, se han ido formando estigmas y focos de discriminación que afectan la vida en diferentes aspectos, entre ellos, la escuela. Para comprender mejor este aspecto, es fundamental analizar el concepto desde diversas perspectivas.

Para comenzar, es adecuado acercarse a los dos términos desde su significado primario. El término *estigma* se remonta a épocas antiguas, por la existencia de personas con marcas especiales e inexplicables en su cuerpo, a las que se les asignaba un significado primordialmente religioso y sobrenatural ; más adelante dichas marcas fueron realizadas por los mismos hombres como señal de esclavitud o castigo e identificación social de grupos particulares.

Por otro lado *discriminar*, según la real academia de la lengua, tiene como significado: seleccionar excluyendo, dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.

De esta manera se evidencia que los dos son procesos construidos socialmente y surgen de las diversas interacciones que se establecen en los distintos espacios y contextos. Dicho proceso ha sido estudiado por varios sociólogos desde hace varios años, entre ellos se encuentra Goffman (1963), quien desde su análisis, plantea que:

El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con “otros” previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial. Por consiguiente, es probable que al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en que categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su “identidad social” (p12).

Es así como se forman categorías sociales, desde las cuales se establecen grupos con atributos y características particulares compartidas que permiten una mayor aceptación y cohesión social. El estigma aparece cuando alguno de esos atributos no responde a las expectativas del grupo y se hace más fuerte que los demás, haciendo que los otros atributos o características queden ocultos, lo cual repercute en el rechazo y aislamiento de aquellos.

Es así como para Goffman (1963) existen tres tipos de estigmas:

1. Corporales: son aquellos referentes a las abominaciones del cuerpo, las deformidades o discapacidades que ponen a la persona en una desventaja frente aquellos denominados *normales*.
2. Del carácter: referidos a aquellas personas que presentan actitudes que se alejan significativamente del grupo.
3. Tribales: son aquellos referidos a diferencias por raza, religión o nacionalidad.

En este proceso de estigmatización es importante tomar en cuenta las interacciones que se generan entre los dos sujetos protagonistas; por un lado está el estigmatizado y todo lo que en él se genera a nivel individual y social, y por otro se encuentra el estigmatizador y sus acciones frente a la formación y refuerzo del estigma en cuestión.

La clasificación primaria de estigmatización ha sido proyectada en diferentes contextos hacia otro tipo de personas y por diferentes características, de esta manera cualquiera que represente ser distinto y se aleje de la “*normalidad*” manejada en cierto espacio ha empezado a ser visto como el diferente.

Discriminación

La estigmatización que se genera en los procesos sociales, conlleva a actitudes discriminatorias ante personas que poseen una “marca” a característica específica que se aleja de lo esperado por la mayoría de personas que comparten un espacio o actividad.

Restrepo (2007), en estudios realizados en contextos urbanos de nuestro país, plantea que en la discriminación intervienen dos elementos principales, por un lado el acto de la diferenciación y por el otro el ejercicio de exclusión.

Diferenciación, en la medida en que conlleva la “*clasificación de una persona o colectividad de tal manera que la distingue claramente de otras personas o colectividades*”, ejercicio en el que intervienen las “imágenes y concepciones existentes de antemano por parte de quien ejerce la discriminación”, dichas imágenes al colectivizarse se convierten en estereotipos que toman fuerza para visibilizar las diferencias.

Y la exclusión, cuando la persona o colectividad es centro del rechazo, la negación y el desconocimiento de quien es objeto de discriminación. Restrepo además plantea que esta exclusión puede darse de dos maneras, *ideacional* en la medida en que está en el plano del pensamiento y *comportamental*, que conlleva actos directos hacia la persona o colectivo que se discrimina; el acto ideacional por lo general se relaciona con un comportamiento de exclusión que se materializa en acciones concretas o en omisiones.

Para este autor, la discriminación se puede configurar por diferentes circunstancias y bajo criterios etarios y se puede evidenciar en lo que él llama “tiranía de la juventud”, de esta manera se discrimina por el cuerpo, la estética y más. Existen además discriminaciones especializadas como lo urbano/rural o capital/provincia. Esto debido a las distinciones y exclusiones a ciertas poblaciones o diferencias culturales como la música, el baile y la forma de hablar.

Finalmente es importante en destacar en los planteamientos de Restrepo, la existencia de *identidades proscritas*, las cuales se asocian a las colectividades estigmatizadas desde los imaginarios dominantes o hegemónicos. Lo cual conlleva a visibilizar, de manera negativa, las

supuestas “anormalidades” fomentando cada vez más la creación de estereotipos positivos y negativos en los que se clasifica a la persona para incluir o excluir.

Proyectando lo anterior al contexto escolar, podemos observar y corroborar la existencia de categorías específicas, desde las cuales se excluyen a algunos estudiantes que se alejan de ellas. De esta manera podemos observar que en el transcurso del año se van conformando grupos pequeños con un atributo o característica particular que lo aleja del grupo y lo lleva a la estigmatización; con la cual se generan diferentes tipos de discriminación.

Como ejemplo de lo anterior podemos encontrar a aquellos estudiantes diferenciados por su edad, su rendimiento académico, su convivencia entre otros.

Al dar una mirada a las aulas desde esta perspectiva, es evidente que ella representa un espacio de encuentro intersubjetivo, en el que se establecen vínculos afectivos, académicos y psicosociales que dinamizan las experiencias, sentimientos, motivaciones y deseos de cada actor. Los niños, niñas y adolescentes llegan al aula con una historia llena de experiencias diversas que se entrecruzan en la dinámica diaria, generando posturas ante los demás que llevan a su aceptación o rechazo, cada una con consecuencias en el proceso educativo.

El sentirse o no, parte constitutiva de un grupo, asumiendo un rol específico dentro de él es de vital importancia para fortalecer la identidad, cada una de las interacciones que allí se generan poseen cargas afectivas que intervienen en el fortalecimiento de acciones ante los demás de gran trascendencia para la dinámica de grupo.

Específicamente los grupos escolares en los que confluyen estudiantes con características diferenciadas, que de por sí ya representa un cierto tipo de discriminación, viven una dinámica de grupo en el que las miradas, los gestos, las palabras y acciones representan un marco dinámico para la intersubjetividad en la que todos son afectados.

En este proceso el docente cobra un papel determinante, pues es un referente para el grupo que orienta, es el encargado en este caso particular, de apoyar a su grupo para el logro de objetivos que no se encuentran dentro de las prioridades de la mayoría de sus estudiantes, pues su situación familiar les exige orientar esfuerzos a aspectos más prioritarios. En este sentido sus acciones también son relevantes para el ejercicio intersubjetivo.

La escuela entonces, se establece como un contexto social, que posibilita las interacciones entre sus actores, afectándose mutuamente.

SEGUNDO TIEMPO - PREGUNTAS INICIALES

La experiencia de sistematización gira en torno a unos cuestionamientos iniciales que surgen de la reflexión pedagógica y de la práctica en el aula.

A partir de dicha reflexión se trazan objetivos y metas específicas que guían el proceso hacia su conocimiento y proceso analítico.

2.1.Pregunta orientadora:

¿Cuáles son los elementos pedagógicos e intersubjetivos que configuran la experiencia de las aulas de Aceleración del Aprendizaje en la localidad “San Cristóbal” de la ciudad de Bogotá?

2.2.Objetivos:

Objetivo general:

Analizar los elementos pedagógicos e intersubjetivos que constituyen las aulas de Aceleración del Aprendizaje, desde la experiencia de sus diferentes actores.

Objetivos específicos:

- Reconstruir la historia de la implementación del modelo Aceleración del Aprendizaje, en la localidad cuarta “San Cristóbal”, por medio de testimonios de los actores.
- Conocer los testimonios de los actores que intervienen en la experiencia de Aceleración del Aprendizaje en los 4 colegios que cuentan con el modelo en la localidad de San Cristóbal. .
- Interpretar los diferentes testimonios, desde la perspectiva de la intersubjetividad.
- Socializar la experiencia con los participantes del proceso.

2.3. Justificación

Desde hace varios años, el Ministerio de Educación Nacional ha venido atendiendo a la población con características diversas, que por mucho tiempo no tuvieron acceso total al sistema educativo, esto lo ha hecho para dar respuesta a las inequidades observadas en varios diagnósticos realizados desde los planes de desarrollo.

Es así como los problemas de cobertura, calidad y eficiencia orientaron la política hacia la implementación de modelos flexibles con poblaciones específicas y estrategias pedagógicas determinadas por cada grupo poblacional.

Uno de estos modelos fue Aceleración del Aprendizaje, que surge en 1999, planteado como objetivo principal, atender a estudiantes que se encuentran por fuera de los límites de edad determinados para la educación regular, a quienes se les ha denominado “*estudiantes en situación de extraedad*”, lo cual es entendido como el desfase entre la edad estandarizada institucionalmente (MEN) para el ingreso a cierto grado y la edad cronológica, como lo muestra la siguiente tabla¹⁰:

<u><i>BÁSICA PRIMARIA:</i></u>			<u><i>BÁSICA SECUNDARIA:</i></u>			
GRADO	EDAD REGULAR	EXTRAEDAD		GRADO	EDAD REGULAR	EXTRAEDAD
1°	6	9		6°	11	14 -15
2°	7	10		7°	12	15-16
3°	8	11		8°	13	16-17
4°	9	12		9°	14	17
5°	10	13				

Ilustración 1. Tabla Extraedad

¹⁰ Subsecretaría de Calidad y Permanencia, Dirección de Inclusión e integración de poblaciones programa “volver a la escuela, lineamientos y criterios generales para la acción. 2005.

De esta manera se dio acceso a estudiantes que cumplieran alguna de las siguientes características:

- Niños, niñas y jóvenes con edades superiores al promedio escolar que nunca habían entrado a la institución educativa, pero no son adultos.
- Niños, niñas y jóvenes que alguna vez entraron a la escuela, pero que por distintas circunstancias la tuvieron que abandonar.
- Niños, niñas y jóvenes con edades superiores al promedio escolar que están o han padecido explotación laboral que les ha impedido dedicarse a estudiar.
- Niños, niñas y jóvenes que tienen que realizar actividades de sobre vivencia.
- Niños, niñas y jóvenes cuyas circunstancias económicas, sociales y afectivas los han alejado de la motivación para completar su ciclo educativo.
- Niños, niñas y jóvenes con edades superiores al promedio escolar, víctimas del conflicto armado y violencia intrafamiliar que por esta razón tuvieron que dejar la escuela.

A pesar de llevar 15 años funcionando, aún existen vacíos en su conocimiento, lo que afecta en su verdadera inclusión en el sistema, ya que quienes conocen de manera amplia el proceso vivido dentro de las aulas, son sus protagonistas y los profesionales que realizan seguimiento y evaluación desde el Ministerio de Educación y las diferentes Secretarías de Educación de los entes territoriales que cuentan con el modelo.

Por tal motivo es importante realizar un acercamiento a la experiencia desde los testimonios de quienes intervienen en ella, docentes, estudiantes y actores externos que de una y otra forma se ven afectados por ella, para desde allí brindar una perspectiva distinta a la operacional para ser interpretada y valorada.

Con el presente trabajo se busca brindar un espacio a estudiantes y docentes, para reflexionar sobre su experiencia y los aprendizajes obtenidos durante su proceso; se espera también que contribuya para que la comunidad educativa pueda identificar las potencialidades y dificultades del modelo de Aceleración de Aprendizaje para revisar algunos procesos que tocan especialmente con la interacción.

Finalmente es importante anotar que la información lograda durante el proceso, puede brindar elementos que aporten a quienes trabajan en formación de estudiantes en situación de extraedad, para identificar elementos que se pueden tener en cuenta al momento de desarrollar los procesos.

Es por todo esto que el trabajo se centra en reconstruir la historia del modelo y en la exploración de las dinámicas intersubjetivas que se presentan en el contexto del aula.

2.4. Elementos metodológicos

Toda sistematización debe partir de la "memoria" acumulada, tanto personal como colectiva de la historia vivida y protagonizada.

Mario L. Peresson T.

Como referente metodológico para el proyecto se ha optado por el paradigma cualitativo, en el cual el contexto y la interpretación de la información toman un valor preponderante. En este sentido el proyecto se enmarca en la denominada *Sistematización de Experiencias*, la cual presenta algunas características particulares que se aplican en el ámbito de la educación.

Para el presente proyecto, adquiere valor especial como medio fundamental para visibilizar las acciones realizadas desde las aulas de Aceleración del Aprendizaje, tomando en cuenta el saber de sus actores.

Al respecto Jara (2012) asegura que la sistematización de experiencias se realiza sobre la base central de un proceso vivido, tratando de ser una fotografía de la acción, su importancia entonces *“reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos”* , Por tanto, el proceso no se limitó solamente a la recolección de una serie de datos e información , sino que estos fueron objeto de un proceso de interpretación crítica.

Para efectos de organización del documento se ha optado por seguir la ruta propuesta por Jara, la cual se especifica en la siguiente ilustración:

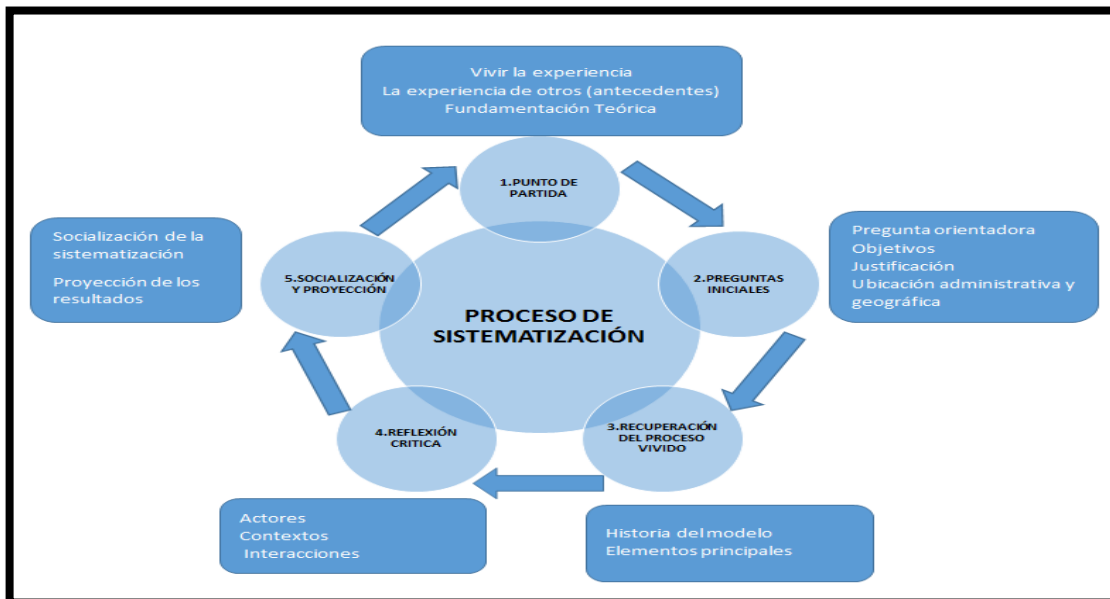


Ilustración 2 . Proceso de sistematización.

En este sentido la voz de los diferentes actores del modelo “Aceleración del Aprendizaje” adquiere la importancia que merece en el proceso, ya que son los directos protagonistas de la experiencia y por ende quienes pueden aportar desde sus vivencias datos importantes para realizar un análisis crítico del proceso.

Por la naturaleza del proyecto, uno de los elementos fundamentales lo constituyen los actores del proceso, por ello es pertinente en este momento nombrar a Torres (1999) quien define la sistematización de experiencias como *“una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el que se inscriben”*, de tal manera la voz de estudiantes, maestros, directivos y padres es fundamental para enriquecer la sistematización y nutrir la experiencia.

Esta metodología entonces permite, no solo conocer la experiencia del modelo Aceleración del aprendizaje, sino visibilizar diversas dimensiones que sobre ellas se han adquirido, dando la importancia que merecen para un análisis crítico del proceso.

Desde la perspectiva de Jara (2012), el referente metodológico debe dar respuesta a interrogantes específicos que guían el proceso, las cuales se responden a continuación:

¿Con quién?

El proyecto se realizó en cuatro instituciones de la localidad San Cristóbal que cuentan con el modelo de Aceleración del Aprendizaje desde hace varios años.

Dichas instituciones son oficiales y hacen parte de un engranaje educativo del país, así que debe responder a ciertos principios emanados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para los modelos flexibles creados y adaptados para responder a las necesidades de poblaciones específicas que así lo requieran.

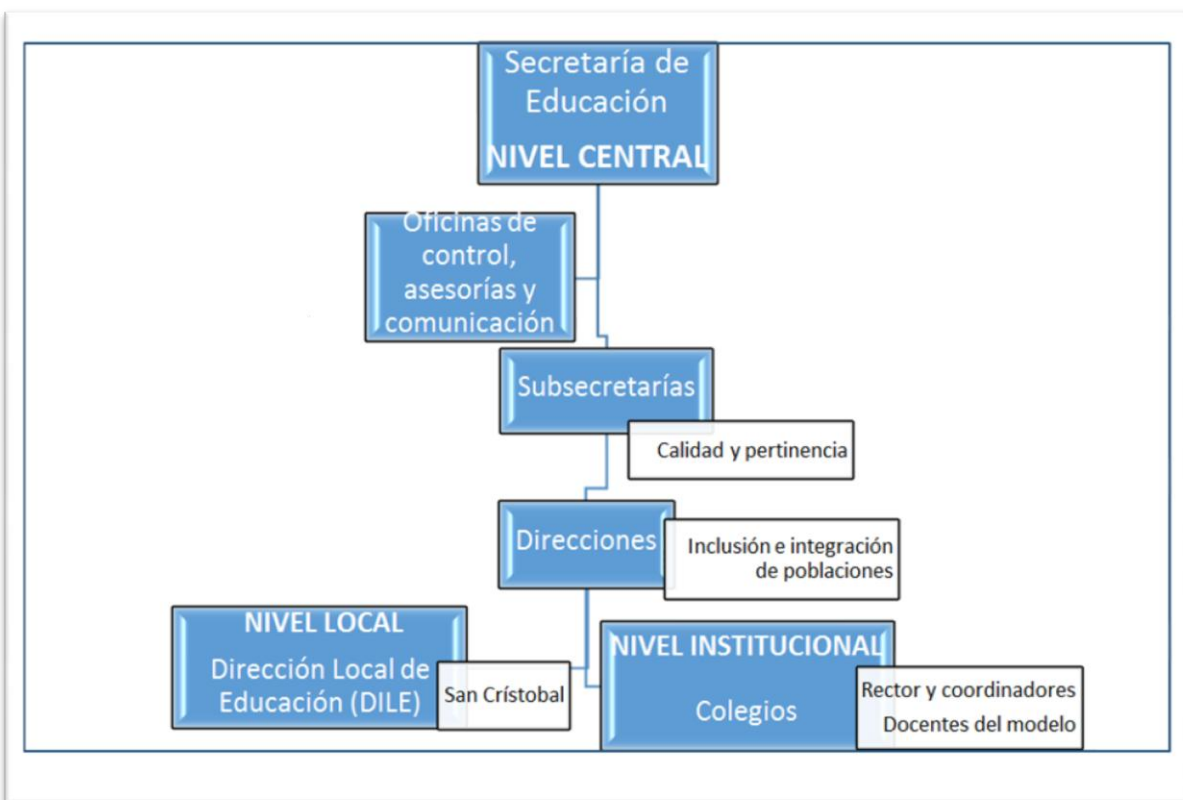
El MEN es el encargado de dirigir la toma de decisiones frente a cada modelo, ya establecido, orientando la operacionalización en cada uno de los entes territoriales, ya sea con las Secretarías de Educación o con entidades privadas; y hacer el seguimiento pertinente.

En Bogotá es manejado por la secretaria de educación (SED), quien a través de ONG, Instituciones privadas y aulas propias ofrece el modelo desde hace varios años.

De esta manera, su funcionamiento está a cargo de algunas dependencias que según su nivel jerárquico cumplen ciertas funciones particulares. Para su adecuado desarrollo cada estamento debe trabajar en constante comunicación con los otros, respetando el conducto regular y las estrategias organizadas para ello. Es así como los directivos de cada colegio no deben intervenir en las determinaciones tomadas desde el nivel central de la Secretaría de Educación, que es quien

determina las estrategias de acompañamiento, seguimiento y capacitación de los y las docentes de las diferentes aulas, más bien son ellos su apoyo para lograr los objetivos trazados.

En el colegio a partir de los lineamientos trazados por el nivel central, se integran las aulas a cada una de las actividades institucionales, respetando su funcionamiento pero dando las mismas oportunidades que a los estudiantes de aula regular. Las y los docentes deben respetar dichos lineamientos, cumpliendo además con los requerimientos de la institución según el PEI, buscando la manera adecuada de ofrecer la mejor opción a los niños, niñas y adolescentes que llegan a las aulas. El siguiente Organigrama muestra las dependencias que tienen que ver con el modelo.



1. Organigrama modelo Aceleración

La localidad

San Cristóbal es la localidad número 4 de la ciudad de Bogotá, toma su nombre del asentamiento más antiguos del sector, el barrio San Cristóbal; está ubicada en la parte sur oriental de la ciudad, sus límites son: al norte la localidad Santa Fe, al occidente la localidad Rafael Uribe Uribe, al noroccidente la localidad Antonio Nariño, al sur la localidad de Usme y al oriente con los cerros orientales y los municipios de Ubaque y Choachi.

Se extiende sobre los cerros orientales, en el cual se ubican varios lugares ecológicos importantes. Se divide administrativamente en 5 UPZ (Unidad de Planeación Zonal), San Blas, La Gloria, Sosiego, Veinte de julio y Los Libertadores. Predomina el estrato 2 seguido del 1, el estrato 3 se encuentra en un número significativamente bajo en la UPZ Sosiego,¹¹ La mayoría de territorio es residencial, existiendo algunos puntos específicos de importancia para el comercio como los barrios la Victoria y Veinte de Julio.

Sus habitantes provienen de diferentes zonas del país, por lo cual se ha venido consolidando como un territorio multicultural en el que se comparten costumbres y tradiciones diversas. En cuanto a la ubicación laboral de la población económicamente activa, una buena parte se dedican a trabajar fuera de la localidad en empresas constituidas, otros laboran en establecimientos comerciales de la localidad y un número significativo se dedica al comercio informal.

¹¹ Fuente: Departamento Administrativo Distrital, subdirección de desarrollo social, área de desarrollo humano y progreso social, Bogotá, 2002. Datos ajustados del Censo de Población de 1993 para Bogotá.

Instituciones Educativas

Las cuatro instituciones que se tuvieron en cuenta en el proyecto se encuentran ubicadas en el mapa con las estrellas rojas grandes.

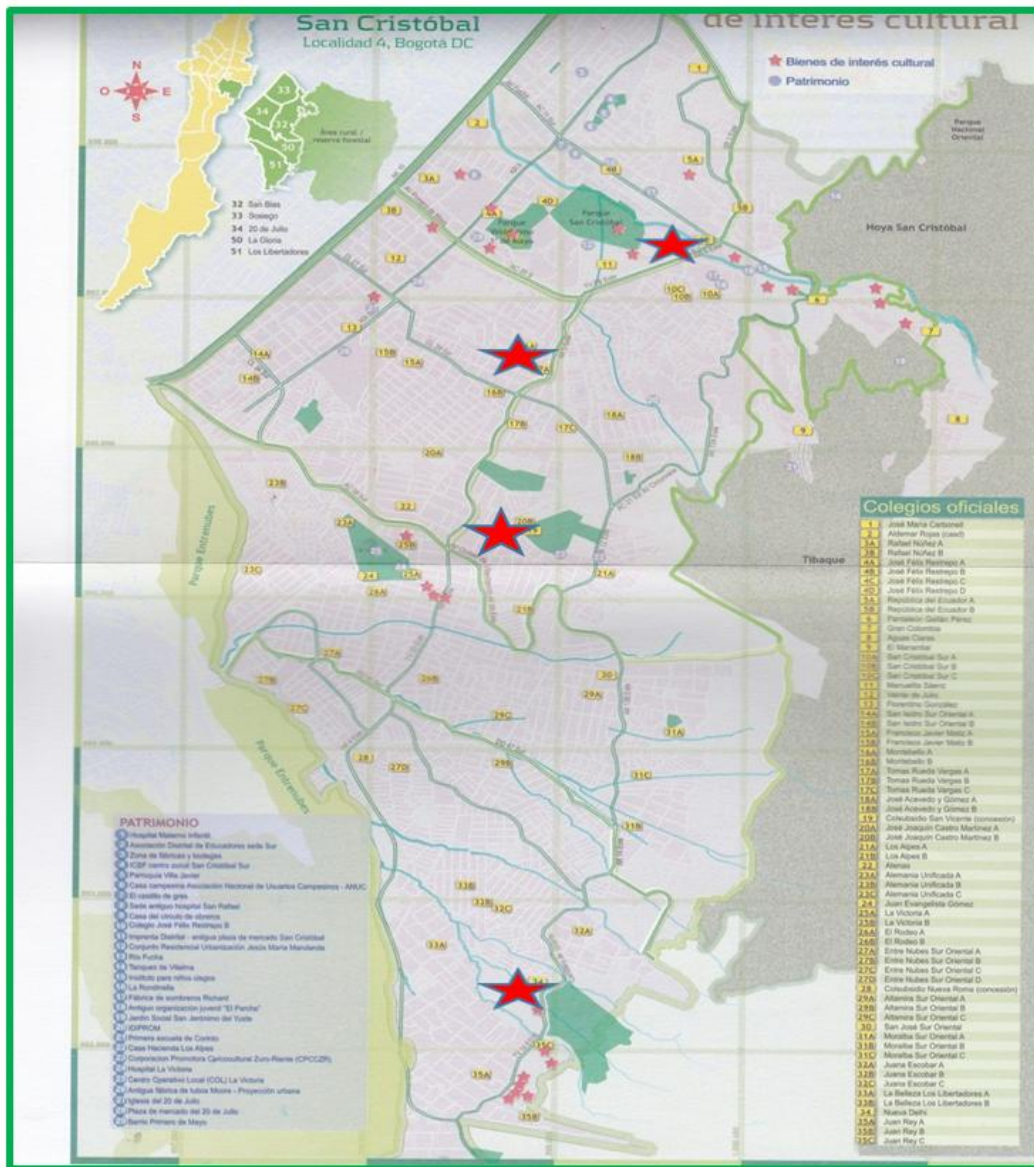


Ilustración 3. Mapa localidad 4 San Cristóbal.

IED José Félix Restrepo

Se encuentra ubicado en el barrio Velódromo, parte baja de la localidad, cuenta con tres sedes. Las aulas de Aceleración funcionan en ambas jornadas, en la sede A. Su PEI (Proyecto Educativo Institucional) se denomina “la educación como la aplicación del conocimiento y la cultura en la productividad y el crecimiento humano de la comunidad”.

Sus elementos fundamentales son definidos como: Educación: porque es proceso de carácter personal y social; Cultural: porque revela los rasgos característicos de una sociedad, su estilo y forma de humanizar su entorno y productivo: porque desarrolla las diferentes formas de conocer, valorar y actuar en la personas con base de la estructura profunda del ser humano para que se promocióne en la sociedad.

IED Montebello

Se encuentra ubicado en el barrio Monte Bello, en la parte central de la localidad, cuenta con dos sedes, tiene aulas de Aceleración en la jornada tarde, las aulas de primaria se encuentran en la sede B y las de secundaria en la A.

Su PEI se denomina “el desarrollo de la autonomía a través del cultivo de los valores y las habilidades comunicativas”, el cual plantea como elementos fundamentales, el desarrollo de la autonomía en cada estudiante y el cultivo de los valores como medio para alcanzar el desarrollo de cada uno de nuestros educandos como seres autónomos, de tal forma que el trabajo encaminado al desarrollo de los valores como medio para alcanzar el desarrollo de cada uno de nuestros educandos como seres autónomos; de tal forma, que el trabajo encaminado al desarrollo de los valores.

IED Nueva Delhi¹²

El Colegio Nueva Delhi está localizado en la parte alta de la localidad 4 de San Cristóbal, sobre la cordillera, colindando con los barrios Juan Rey y Tihuaque.

El terreno que hoy ocupa el barrio Nueva Delhi era una finca campesina llamada Tihuaque - La Selva, comprado por inmobiliaria Continental en el año 1.981 En este mismo año se inició el barrio con la construcción de algunas casas.

En el año 1.987, la Junta de Acción Comunal solicitó a la SED la construcción de una escuela en el terreno que la ley obliga a toda urbanizadora disponer para uso comunal.

Bajo el plan de emergencia educativa del alcalde Julio César Sánchez en 1.988 se inició la construcción del establecimiento educativo en el mes de junio. Se trabajó a marcha forzada, se necesitó personal urgente y algunos miembros de la comunidad fueron empleados como obreros.

La construcción se demoró 4 meses y fue finalizada en el mes de septiembre del mismo año.

Inmediatamente se levantó un censo para averiguar la necesidad de matrícula. En enero de 1.989 se le delegó a la directora de la institución educativa Juana Escobar, Filomena Cruz, junto con sus profesores la responsabilidad de matricular.

A mediados de Septiembre de 1.999 se inició la ampliación de la planta física para dar paso a lo que hoy en día son los salones de educación básica secundaria. Esta edificación entró en funcionamiento en marzo del 2.000

Su proyecto educativo institucional (PEI) se denomina “Conocimiento y convivencia democrática para la autonomía y la transformación”. Con él busca formar sujetos autónomos por medio de prácticas pedagógicas que promuevan el mejoramiento de su calidad de vida.

Ofrece el servicio educativo hasta grado once y se encuentra en consolidación de la media fortalecida con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.

¹² Tomado del PEI de la institución

El modelo Aceleración del Aprendizaje se ofrece con las aulas de procesos básicos en la jornada tarde y Aceleración primaria, en ambas jornadas.

IED José Joaquín Castro Martínez

El colegio actual se conformó de la integración de tres Concentraciones Distritales: Bello horizonte, San Vicente Sur Oriental y José Joaquín Castro Martínez. Con el acuerdo N° 02 del 2 de enero de 1996 se formaliza la creación del colegio y la resolución N° 1822 del 20 de Junio de 2002 lo integra con el CED San Vicente SO. En el momento cuenta con dos sedes, la principal se encuentra ubicada en el barrio Bello Horizonte, parte media de la localidad. Y la sede B en el barrio San Vicente Sur Oriental. Cuenta con los servicios de educación pre escolar, primaria, secundaria, media y el programa Volver a la Escuela con las aulas de Procesos básicos y Aceleración primaria.

En el momento se encuentran en proceso de reorganización para el servicio de Educación media fortalecida con la universidad Santo Tomas en el área de Ciencias Naturales.

Las aulas de Aceleración se ubican en la sede B en ambas jornadas.

Su PEI se denomina “Toma de conciencia”, por lo tanto se encamina hacia el fortalecimiento de valores y principios que guíen al estudiante a ser un ciudadano ejemplar.

En cada una de las instituciones se tuvo en cuenta a todos los actores del modelo, para aproximarse a la experiencia de manera más completa, esto se representa como sigue:



Ilustración 4. Actores del modelo

¿Cómo?

Los instrumentos utilizados para el conocimiento de la experiencia fueron seleccionados de acuerdo a los requerimientos que el proceso estableció, de manera que se lograra un buen nivel de participación por parte de cada uno de los actores convocados, se buscó con ellos conocer su experiencia y opinión sobre el modelo Aceleración del Aprendizaje.

Se presentan a continuación las técnicas utilizadas en cada uno de los momentos del estudio:

Tiempo	Técnicas e instrumentos
Punto de partida	Revisión documental, reflexión experiencia propia.
Preguntas iniciales	Revisión documental, reflexión experiencial.
Recuperación del proceso vivido	Entrevistas semi estructuradas, relatos, revisión documental.
Reflexión crítica	Análisis de entrevistas, talleres y encuentros focales.
Socialización	Encuentros por institución.

En relación con los actores las técnicas utilizadas fueron:

Entrevista a profundidad

Para conocer la experiencia de profesores del modelo, profesores de aula regular y directivos, se realizaron entrevistas a profundidad, para ello se contó con un cuestionario guía que permitiera mantener un hilo conductor en la conversación para obtener la información pertinente para la sistematización de la experiencia.

Este tipo de entrevista es una herramienta que permite obtener información de importancia de diferentes personas claves en el proceso. Al respecto Canales (2006) la describe como *“una entrevista estandarizada o semi-estructurada en la que se elabora una pauta de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados pero de respuesta abierta y libre”*.

De esta manera las preguntas que se han elaborado con anticipación no son de estricto cumplimiento, representaron una guía para que la información que se pretendía obtener se lograra con mayor fluidez, sin embargo la flexibilidad y el ritmo de la entrevista permitió incluir algunas preguntas para complementar la información o dar claridad a un tema específico surgido de la conversación.

Grupo focal

El acercamiento con los exalumnos del modelo Aceleración del Aprendizaje se realizó por medio de un grupo focal conformado por estudiantes de la IED José Joaquín Castro Martínez que pasaron por el aula y se encuentran en secundaria o ya la han culminado, esto gracias a la base de datos existente de los grupos que han pasado hasta el momento por la institución.

Esta técnica representa grandes virtudes para el trabajo con grupos, como lo define Kitzinger¹, es una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. Para Martínez Miguel (1996), el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”.

La técnica es especialmente útil para explorar los conocimientos de grupos que han compartido experiencias comunes en un ambiente determinado, ya que el hablar de tópicos que se comparten comúnmente activa la conversación y hace salir a flote de manera natural la información que se está buscando.

Particularmente en el caso de los exalumnos del modelo, el hablar sobre la experiencia vivida y lo que ha pasado luego de haber terminado el proceso, activó conversaciones con información

importante para la sistematización, como lo plantea Mertón, (citado por Canales) “*La focalización se centra en la experiencia vivida, entendida directamente como la representación o comprensión que tiene el sujeto de lo que hace, hizo y hará, desde sus conexiones de motivación y orientación, hasta la definición de contextos*”.

En este caso lo importante es el testimonio de cada uno de los invitados a participar en el grupo, por esto fue clave el orientar los encuentros de tal manera que se logró escuchar a todos los asistentes desde los tres momentos del proceso:

Antes: Causas que lo llevaron a pertenecer al modelo, historia académica.

Durante: Lo vivido en el año que perteneció al modelo. Ventajas y desventajas del modelo, qué significó para su vida.

En este momento se enfatizó en las relaciones interpersonales con compañeros, estudiantes de otros cursos, docente titular, docentes de otros cursos y directivos.

Después: Lo que pasó en su vida e historia académica luego de haber pertenecido al modelo.

En este instante se tuvo en cuenta la experiencia de volver al aula regular, especificando en la convivencia con estudiantes, docentes y directivos que los reciben en grado sexto.

El taller

Con padres de familia se realizaron talleres orientados a conocer lo que piensan del modelo y la manera como lo han asumido con sus hijos.

El taller es una técnica que permite conocer la información de un grupo en particular, por medio de diversas actividades planeadas con anticipación para lograr la participación activa del grupo. Con él se busca activar colectivamente la memoria para reconstruir procesos vividos.

Esta técnica se utilizó con los estudiantes del modelo y sus padres, lo que se buscó reconocer su protagonismo e importancia y realizar un acercamiento a la información que poseen por medio de diferentes actividades que de manera dinámica lograron una participación.

Con los padres en particular representó una buena alternativa, en la medida en que las diferentes actividades lograron plasmar de diversas maneras la experiencia con el modelo Aceleración del Aprendizaje, se abordó desde diversas facetas, buscando reconocer la información de cada uno de los asistentes sin importar su nivel académico.

El eje central del taller fue la reconstrucción de la experiencia vivida en el modelo, recuperar las historias particulares de los participantes por medio del relato en diversas formas, al respecto Mejía (2002) plantea que *“el relato no es un simple registro, sino que él le da unidad a diferentes formas de registro”*, lo cual permite complementar la sistematización con el conocimiento que tienen los padres sobre sus hijos y su vida educativa dentro del modelo Aceleración del Aprendizaje.

Se realizó en un primer momento, una reflexión individual sobre las razones por las cuales debieron matricular a los estudiantes en Aceleración y lo que significa para ellos. Dicha reflexión se plasmó de diferentes maneras (dibujo, esquema, escrito); para luego ser compartida con los demás padres.

En un segundo momento, en trabajo en grupo se reconstruyeron situaciones que consideraban importantes sobre la interacción social dentro del modelo, para ello se les pidió que tuvieran en cuenta la historia del estudiante durante el tiempo de permanencia en la institución y lo que observaron en relación con las interacciones con los demás actores. Dichas situaciones fueron analizadas teniendo en cuenta lo positivo y negativo de ellas y la forma en que se puede mejorar.

Para finalizar se hizo una lluvia de ideas en la que los padres pudieron plantear alternativas diversas para mejorar el proceso vivido por sus hijos y por ellos mismos durante su permanencia en el modelo.

2.5. Categorización

Desde los objetivos planteados, se establecieron tres categorías principales:

1. Caracterización de los actores:

Referida a la información que da cuenta de las características, cualidades y descripción de los diferentes actores que intervienen en el modelo.

2. Historia de la implementación del modelo:

Representa aquella información que permite reconstruir el proceso vivido en las aulas, tiene que ver con los momentos claves de la implementación del modelo, esta viene especialmente de docentes y directivos de las instituciones.

3. Relaciones intersubjetivas:

Constituye la información referente a las relaciones que se presentan entre los diferentes actores y las acciones que se generan desde ellas.

A partir de estas tres categorías surgen unas subcategorías que permiten la organización de la información, estas emergen del trabajo de clasificación e interpretación, realizado con ayuda del software Atlas Ti, el cual representa una herramienta muy útil en el análisis de datos cualitativos, permitiendo organizar de manera ordenada los datos, para luego orientarla según los objetivos propuestos.

En un inicio la información se organizó en familias referentes a cada colegio y a los diferentes actores, teniendo la oportunidad de codificar, segmentar, citar y hacer anotaciones para facilitar el trabajo de análisis e interpretación.

De esta manera se lograron establecer las subcategorías para las tres categorías principales, como se aprecia en el siguiente esquema.

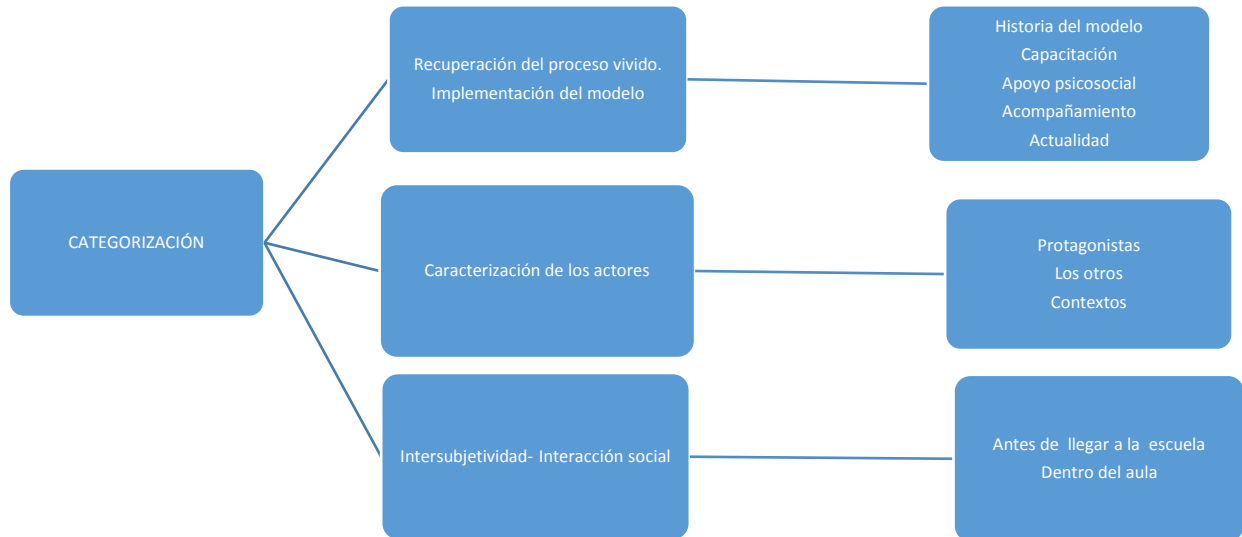


Ilustración 5. Categorización.

TERCER TIEMPO- RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO

El modelo lleva en funcionamiento 15 años y ha pasado por ciertas etapas que han marcado su desarrollo y han generado cambios significativos. La historia se ha reconstruido a partir de la información de las docentes, los directivos y de documentos existentes en el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

3.1.Historia del modelo – Implementación

El modelo surgió de la necesidad de responder al problema de extraedad que se estaba presentando en nuestro país a finales de los 90. Después de un estudio realizado por el MEN de un modelo brasilero, se optó por adaptarlo al contexto colombiano y empezar a llevarlo a cabo en diferentes regiones.

En el año 1999 el modelo es adquirido legalmente, obteniéndose los permisos para su adaptación, por tal motivo el MEN y la Federación Nacional de Cafeteros con el programa de Reestructuración Cafetera, contrataron a Corpoeducación para la adaptación del modelo y la realización gráfica de los materiales.

El Ministerio de Educación Nacional conformó una alianza con la Federación Nacional de Cafeteros, la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), Corpoeducación, la Secretaría de Educación de Cundinamarca, y formalizó un convenio con el Ministerio de Educación de Brasil, para la aplicación del programa en Colombia

Es así como se elabora un paquete educativo que consta de 5 proyectos de aula para la nivelación de la primaria. Con ellos, después de un pilotaje realizado en población rural de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda, Santander y la población urbana en Bogotá, comenzó a

funcionar el modelo en diferentes regiones, invitando a los maestros libremente a participar en su realización.

*Fui una de las que comenzó con Aceleración por voluntad propia, cuando en el año 2000 hicieron la convocatoria para participar, me llamó la atención y lo hice, me quedó gustando y por varios años estuve frente al modelo hasta que decidí presentarme al concurso para coordinadora, ahora en este cargo defiendo mucho el modelo y me intereso porque funcione bien.*¹³

Con el éxito del pilotaje, se demostró la eficacia del modelo, con lo cual se extendió por todo el país. La participación de los diferentes colegios se realizó por voluntad del rector y la disponibilidad de espacios adecuados para ello.

*La invitación se hizo de manera general, pero era el rector quien decidía, yo le hice ver las ventajas a mi rector y él se entusiasmó y aceptó abrir un aula en la tarde, luego la cantidad de estudiantes llevó a abrir la de la mañana.*¹⁴

En el año 2003 de acuerdo a la experiencia de los docentes durante el pilotaje y los primeros años, se realiza una cualificación de los módulos con apoyo de la unión temporal Corpoeducación – Creamos Alternativas Ltda. Dicha cualificación estuvo acompañada de la elaboración de lineamientos y orientaciones para las diferentes instancias que tienen que ver con el modelo.

Los módulos se elaboraron esta vez como material fungible, así el trabajo en el cuaderno se hizo más necesario, cambiando un poco la dinámica de la clase. La exigencia en el cuidado del módulo mucho más evidente, ya que debían durar aproximadamente 4 años.

¹³ DIR – ND (Directivo colegio Nueva Delhi, anteriormente docente de Aceleración)

¹⁴ DIR - ND

Con estos nuevos módulos el modelo siguió su funcionamiento en los diferentes colegios, con lo cual se realizaron cambios importantes, sin embargo seguía presentándose un fenómeno particular que dificultaba el trabajo en el aula, la presencia de estudiantes que aún no poseían la habilidad para leer y escribir, con quienes no se podía realizar el trabajo de los módulos adecuadamente, lo cual fue atendido por la Secretaria de Educación de Bogotá y más adelante por otras regiones, por medio de aulas especializadas que en el momento se denominaron “Primeras Letras”, en ellas se centró el trabajo en la enseñanza de la lectura y la escritura, con lo cual podían ingresar al aula de Aceleración.

Uno de las dificultades más grandes que tuvimos al comenzar fue la presencia de chicos que no sabían leer y escribir, no podían realizar el trabajo de los módulos y nos tocaba hacer un trabajo especial con ellos, pero no se podía avanzar suficiente, después de informar frecuentemente la situación a la Secretaría decidieron separarlos formando un curso especial que en ese momento se llamó “Primeras Letras” y con ellos se ha realizado un proceso especial.¹⁵

En el 2009 se realizó una nueva cualificación del modelo por parte de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, esta vez los proyectos se adaptaron a las exigencias del trabajo por competencias que se implementaba en las aulas regulares, además de incluir un subproyecto específico en el área de competencias ciudadanas.

Los nuevos módulos son muy buenos, aunque un poco más largos, traen evaluaciones por competencias y se han incluido actividades lógicas que les llaman la atención a los muchachos; hay que acostumbrarse a trabajar con ellos pues el tiempo debe manejarse

¹⁵ DOC AC – JJCM (Docente Aceleración, José Joaquín Castro Martínez)

*mejor, lo único que no me gusta es que el módulo 6 no lo alcanzó a trabajar por falta de tiempo y es uno de los que más me agrada.*¹⁶

A lo largo del camino que se ha transcurrido con el modelo, han surgido diversas necesidades que han sido atendidas con estrategias específicas, como por ejemplo la entrega de material didáctico a las diferentes aulas y la disposición de una biblioteca de aula con libros de literatura y de consulta para ser utilizados en la rutina diaria.

*El comienzo fue muy difícil, los módulos no llegaban completos y nos tocaba trabajar casi con las uñas, pero luego nos empezaron a entregar material como balones, lazos, aros, flautas y otros instrumentos y la biblioteca de aula que me la han renovado dos veces, ya los estudiantes pueden consultar los temas con más agilidad. El momento de la lectura también se realiza mucho mejor con los libros que nos han entregado, son cuentos muy bonitos y les gustan bastante.*¹⁷

En la localidad el modelo comenzó a funcionar en la IED José Joaquín Castro Martínez en el año 2000 por iniciativa de la profesora, primero en la jornada tarde y luego se extendió a la mañana, más adelante se unieron otros colegios, algunos han intentado por uno o más años pero por diferentes motivos cierran las aulas. En la actualidad existen 4 que han mantenido las aulas de manera continua; fortaleciendo el proceso cada año con los lineamientos que guían su actuar.

Estos 4 colegios ingresaron al modelo en momentos diferentes:

¹⁶ DOC AC - JJCM

¹⁷ DOC AC - JJCM

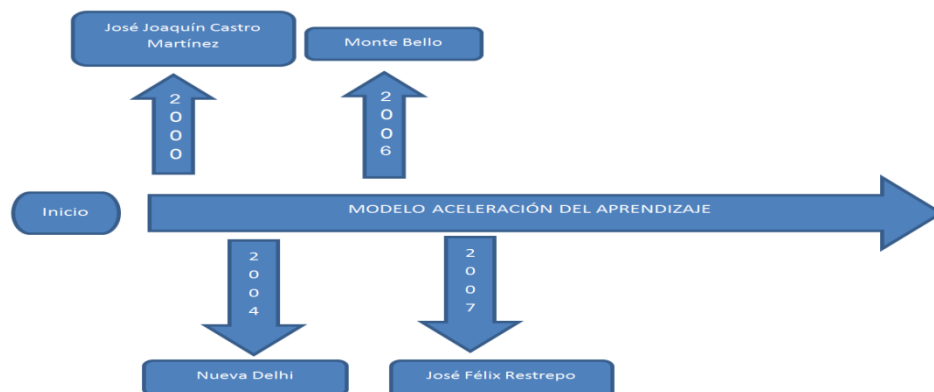


Ilustración 6. Línea de tiempo

3.1.1. Capacitación

Durante la existencia del modelo, la capacitación ha sido un elemento fundamental para su óptimo desarrollo, motivo por el cual desde el nivel central se han llevado a cabo diversas estrategias en las que las maestras son las protagonistas en pro de los estudiantes.

Capacitación inicial

En coordinación con la SED, las diferentes entidades contratadas para funcionamiento del modelo realizaron durante los primeros años una capacitación inicial durante 40 horas de trabajo, una semana completa dedicada a conocer el modelo y apropiar la metodología.

Durante estas jornadas se guiaba a los maestras (os) en el manejo de los módulos, la rutina diaria, la planeación, la evaluación y el manejo de los demás recursos asignados para el trabajo. Aunque no se ha realizado todos los años, cada institución ha estado al tanto de las necesidades.

Esta ha estado a cargo de las instituciones que acompañan el modelo, en sus inicios Corpoeducación, luego Visión Social y más adelante Dividendo por Colombia.

La capacitación en los primeros años fue fundamental, se realizaba durante toda una semana, los talleres estaban muy bien organizados, los temas eran pertinentes y se

trabajaban de manera dinámica; además el trato era muy bueno, aunque estábamos todo el día nos atendían muy bien con almuerzos y refrigerios adecuados. Luego fue cambiando un poco, ya no es tan intensiva pero sigue habiendo capacitación.

La capacitación siempre ha estado presente, algunos años se hace más seguido que otros, yo creo que depende del presupuesto que tengan, la mejor ha sido la de Corpoeducación en sus inicios, eran unos talleres muy buenos para aprender a manejar el modelo.¹⁸

Fortalecimiento en áreas específicas

Siempre ha existido apoyo por parte del nivel central de la SED, han buscado capacitación por parte de diversas instituciones para capacitarnos según las necesidades que van surgiendo.¹⁹

En diferentes momentos se ha brindado capacitación al grupo docente en varias áreas de acuerdo a las necesidades que se fueron presentando en el proceso vivido en las aulas. Según los testimonios de las docentes del modelo, algunos de estos temas son:

- Capacitación en matemáticas y ciencias por parte de Fundandes.
- Apoyo en el área de lenguaje por Asolectura.
- Manejo de biblioteca de aula y estrategias de lectura.
- Fortalecimiento de la autoestima
- Capacitación en estrategias escolares para el desplazamiento (solo algunas docentes) – Corporación Opción Legal.

¹⁸ DOC AC - JJCM

¹⁹ DAC (DocenteAceleración)

- Relación del modelo con los estándares de competencia
- Planeación por competencias básicas - Dividendo por Colombia
- Evaluación por competencias- Dividendo por Colombia
- Sistema Responsabilidad Penal para adolescentes – Fundación Buscando Ánimo.

3.1.2. Apoyo psicosocial

El área psicosocial ha sido de gran trascendencia en el modelo, ya que las dificultades de convivencia que se presentan al interior del aula, se deben en un buen porcentaje a la situación vivida en las familias en este aspecto.

Las dificultades familiares, emocionales y de desarraigo generan en los estudiantes diversas reacciones y posturas ante la vida que les impiden responder a su proceso académico y de convivencia de la manera adecuada.

El que las maestras manejen estrategias al respecto es una ayuda fundamental. En los primeros años estuvo a cargo de las mismas organizaciones que brindaban la capacitación inicial, más adelante la secretaría de Educación del Distrito (SED) asumió el tema con personal contratado por cuenta propia, así se conformó un grupo de profesionales para realizar el seguimiento de manera más detallada.

Este grupo elaboró una estrategia de apoyo y seguimiento que consta de una serie de talleres para padres y estudiantes y dos cartillas con lineamientos y estrategias para las maestras.

Desde nivel central nos han apoyado en el aspecto psicosocial, han realizado varias estrategias, primero vinieron al colegio a realizar los talleres con los estudiantes y padres, luego nos tocó a nosotras con la planeación que nos dieron, después de eso

*publicaron dos cartillas una con los talleres y otra como un manual para nosotras. Eso ha sido una ayuda grande, pero hace falta en algunos casos un tratamiento más personalizado.*²⁰

De esta manera se orientó la estrategia hacia el acompañamiento y no a la intervención como pedían la mayoría de docentes, ya que así se buscó garantizar el “*empoderar a docentes, niños, niñas, padres y madres de familia frente al desarrollo de capacidades y el abordaje de dificultades a través del reconocimiento del otro como un apoyo real*”.²¹

La estrategia inicialmente estaba compuesta por tres acciones:

1. Proceso de formación para docentes: este espacio buscaba brindar estrategias a los y las maestras para poder reconocer las necesidades del grupo y plantear un marco de acción, la capacitación se orientó hacia el manejo de herramientas de comunicación y prevención.

*“Hace algunos años nos brindaron capacitación, eran talleres para aprender a realizar actividades con los padres y con los niños, era una ventaja que nos entregaban todo planeado, nosotras solamente debíamos ponerlo en práctica, a algunos de esos talleres asistían los profesionales contratados por la SED e incluso los realizaban, luego nos tocaba solas, y aunque estábamos preparadas hay algunas situaciones que necesitan de otros profesionales”.*²²

*“cuando venían los psicólogos del equipo psicosocial sentíamos un apoyo muy grande, pues habían casos muy difíciles que no se pueden manejar desde el aula”*²³

²⁰ DAC - JJCM

²¹ Secretaria de Educación del Distrito. Programa Volver a la Escuela, Acompañamiento Psicosocial para el programa Volver a la Escuela, 2009.

²² DAC - JJCM

²³ DAC

2. Acompañamiento en el aula: luego de recibir la capacitación en los encuentros colectivos, se entregó a cada docente una cartilla con actividades planeadas con momentos específicos para realizar en el aula; en este momento se acompañaban de un profesional del área psicosocial, para observar la dinámica y apoyar en las debilidades con retroalimentación al finalizar la actividad.

“Los talleres planeados por el grupo de profesionales nos ayudaban bastante, sin embargo su observación constante me intimidaba un poco, yo sé que el objetivo era ayudar a superar las dificultades que se presentaran, pero es incómodo sentirse vigilado.”²⁴

3. Acompañamiento a estudiantes: de acuerdo a las características del grupo, cada profesor realizaba una selección de aquellos que presentaban dificultades en el aspecto emocional, para ello se plantearon, por parte del equipo, criterios como la existencia de dinámicas familiares con alto contenido emocional y conductas problemáticas en el aula diferentes a las dificultades de aprendizaje.

Con estos grupos conformados en cada institución, el equipo de acompañamiento psicosocial, realizaba encuentros para fortalecer el área y facilitar la comunicación para comprender y aceptar la situación por la que se estaba pasando.

Al finalizar el encuentro se realizaba una retroalimentación con la docente para brindar elementos de apoyo al trabajo de aula.

Cuando estaba en Aceleración se preocupaban más por nuestros problemas, la profe un día me envió a un taller con una psicóloga muy buena gente, que me enseñó varias cosas, la recuerdo muy bien se llamaba Juanita, yo pensé que la llamaban así, pero era su nombre de verdad, la recuerdo muy bien, vino varias veces al colegio y trató de hablar

²⁴ DAC - JJCM

*con mi mamá, pero ella no quiso. Ya al pasar a bachillerato todos nos dicen que estamos muy grandes para tener problemas tan bobos, pero es que son bobos para ellos, para nosotros si son importantes; entonces yo subía a hablar con mi profe a la sede de primaria, ella siempre me recibía y me daba consejos, todo eso me ayudó a seguir y no retirarme, me daba ánimo y me hacía ver mis capacidades, por eso logré graduarme, de vez en cuando visito a la profe, ese grupo fue muy bonito.*²⁵

Este grupo de profesionales elaboró una estrategia de apoyo y seguimiento que consta de una serie de talleres para padres y estudiantes y dos cartillas con lineamientos y estrategias para las maestras, con el objetivo de dar continuidad al trabajo, desde el apropiamiento de ellas por parte de las maestras y maestros.

En los siguientes años el equipo siguió funcionando, pero la intervención no era tan específica en los colegios, se realizaron varios encuentros colectivos con docentes y a las instituciones asistían en casos prioritarios según petición de la docente y evaluación por parte del equipo.

*Desde nivel central nos han apoyado en el aspecto psicosocial, han realizado varias estrategias, primero vinieron al colegio a realizar los talleres con los estudiantes y padres, luego nos tocó a nosotras con la planeación que nos dieron, después de eso publicaron dos cartillas, una con los talleres y otra como un manual para nosotras. Eso ha sido una ayuda grande, pero hace falta en algunos casos un tratamiento más personalizado.*²⁶

Más adelante el equipo psicosocial disminuyó, ya la cantidad de profesionales no era suficiente para asistir de manera continua a cada institución, entonces para garantizar el apoyo a todas las

²⁵EX – JJCM (Ex alumno del modelo- colegio José Joaquín Castro Martínez)

²⁶DAC - JJCM

aulas, se le asignó a cada profesional un grupo de colegios para realizar el apoyo y el seguimiento de acuerdo a las necesidades y prioridades que surgieran en el diagnóstico,

*Durante algunos años el apoyo psicosocial se le daba a algunos colegios, en el nivel central dijeron que los más prioritarios, sin embargo me parece que debe seguir para todos, los casos difíciles son complicados de manejar, a veces como docente no me siento preparada, se llama a los profesionales y se habla con la orientadora y tratan de ayudar, pero para mí que algunos casos necesitan una terapia especial y pues como no tienen EPS es muy difícil que los papás lo hagan”.*²⁷

3.1.3. Acompañamiento y seguimiento

Para un funcionamiento adecuado del modelo, desde sus inicios se ha realizado un seguimiento continuo por parte de la SED, lo cual permite identificar las fortalezas y debilidades y la información necesaria para diseñar estrategias de mejoramiento oportunamente.

Aunque el acompañamiento es importante, se debe anotar que este exige de las maestras compromiso y tiempo extra para su acción, lo cual comprenden, pero no aceptan en su totalidad.

*...Aceleración ha sido una gran experiencia, he aprendido bastante, las capacitaciones son muy buenas, sin embargo exige tiempos extras y no nos podemos negar, las actividades que se realizan en contra jornada me complican un poco la vida en casa.*²⁸

*Pues mi trabajo es importante por la ayuda que se la da a estos muchachos que se han descarriado un poco de su camino, la desventaja es que debemos estar en constante observación, nos visitan cada año y eso es un poco incómodo.*²⁹

²⁷ DAC - MB

²⁸ DAC - ND (Docente Aceleración, colegio Nueva Delhi)

El seguimiento se ha realizado con diversas estrategias como:

- Visita al aula: un profesional enviado desde nivel central o desde la organización contratada para ello, realiza visitas al aula para observar durante toda una jornada el desarrollo de la clase; al terminar se firma una acta de visita y se ofrece retroalimentación a la docente.
- Talleres en temas específicos: las maestras son citadas a talleres específicos de apoyo en temas como planeación y evaluación, para lo cual son utilizados como insumos los instrumentos de las mismas maestras, de esta manera se brinda espacio de análisis y retroalimentación.

Nos brindan talleres sobre diversos temas, son muy interesantes y nos ayudan a hacer nuestro trabajo de mejor manera, lo maluco es que a veces es en contra jornada.³⁰

- Formatos de aula : Cada maestra debe diligenciar al iniciar el año el formato de perfil inicial, en el que se solicitan datos básicos, demográficos y académicos de los estudiantes, este es enviado al nivel central para ser utilizado como insumo de seguimiento. Al finalizar el año se diligencia el perfil final, en el que se complementan los datos del perfil inicial con información de promoción y deserción.

Nuestro trabajo tiene más seguimiento que el de las maestras de aula regular, debemos diligenciar algunos formatos que a veces me hacen dar dolor de cabeza por lo grandes, bueno la verdad es porque no manejo bien el Excel, pero son muy

²⁹ DAC - JJCM

³⁰ DAC - ND

importantes para tener la información de los estudiantes y del programa, me ha tocado aprender. ³¹

3.1.4. Actualidad

En la actualidad, las aulas siguen funcionando en las cuatro instituciones, cada una cuenta con un promedio de 23 estudiantes.

Existe el apoyo psicosocial en los casos más complicados, para ello se ha asignado una profesional desde la secretaría que asiste un día a la semana a realizar actividades con el grupo completo y con algunos estudiantes que necesitan apoyo específico.

Para complementar el proceso y evitar algunas de las dificultades que se presentan en el paso de estudiantes del aula hacia la secundaria, la SED creó las aulas de Aceleración Secundaria, las cuales con una estrategia particular brindan los diferentes grados de este nivel. En la localidad el colegio Monte Bello, es el único de los cuatro colegios que aceptó la propuesta, la cual consiste en reunir estudiantes en grupos llamados ciclos, de tal manera que se pueda nivelar dos grados por año, 6° y 7° es ciclo uno, 8° y 9° ciclo dos, aun el ciclo tres que sería 10° y 11 no se ha creado. A esta propuesta se han unido otros colegios con aulas solo de secundaria.

De esta manera se consolida el programa “Volver a la Escuela” con sus tres estrategias específicas: Aprendizajes básicos, para aquellos estudiantes que no poseen conocimiento de lectura y escritura; Aceleración primaria con 5 proyectos que nivelan los aprendizajes básicos de la primaria, y Aceleración secundaria con sus tres ciclos, 6-7, 8-9 y 10-11.

³¹ DAC - ND

El siguiente cuadro muestra la realidad de las aulas según la proyección 2015.

Colegio	Aprendizajes Básicos	Aceleración Primaria	Aceleración Secundaria
Nueva Delhi	1	2	-
José Joaquín castro Martínez	1	2	-
Monte Bello	1	2	3
José Félix Restrepo	1	2	-
José Acevedo y Gómez			2
Alemania Unificada			3

Ilustración 7. Aulas Volver a la Escuela 2015.

En cuanto a la capacitación para las docentes, durante el año 2014 se realizó un proceso de formación con la corporación Buscando Ánimo, en el que la Secretaría de Educación orientó la estrategia hacia el apoyo en el manejo de talleres para el fortalecimiento de diferentes dimensiones de la vida de los estudiantes en el ámbito psicosocial. Es importante anotar que a este proceso además de las docentes fueron invitadas las orientadoras y los coordinadores de los colegios que tiene las aulas del programa.

Además de los talleres de capacitación se entregó a cada colegio una serie de cartillas para poner en práctica a partir del 2015, enfatizando en la prevención.

El paquete está conformado por:

- Guía conceptual
- Manual para el docente
- Manual para el orientador
- Apoyo para las madres y los padres

- Cartilla del estudiante Nivel I
- Cartilla del estudiante Nivel II
- Cartilla del estudiante Nivel III

Aunque en el último año no se realizó la visita al aula, la estrategia de seguimiento continúa por medio de los informes periódicos (perfil inicial y perfil final) y la comunicación constante con la profesional del ámbito psicosocial.

CUARTO TIEMPO - REFLEXIÓN CRÍTICA

La información obtenida con las diferentes estrategias, se ha analizado desde tres ámbitos: actores, contextos e interacciones.

4.1. Actores

La experiencia con el modelo Aceleración del Aprendizaje cuenta con un grupo específico de protagonistas que comparten algunas características similares, lo cual les ha llevado a encontrarse en un momento determinado de su vida en un contexto particular, ellos son los estudiantes del aula, incluyendo también los que ya han pasado por ella; y sus docentes que por diferentes motivos han decidido asumir el reto de hacer parte del modelo.

Existe además otro grupo de personas que directa o indirectamente se cruzan en su experiencia, generando posturas y reacciones diversas que afectan positiva o negativamente su estadía en la escuela, grupo en el cual encontramos a los estudiantes de aula regular, sus docentes, las directivas, los docentes de aula regular que los reciben en su aula (ya sea de primaria o secundaria), luego de haber culminado el proceso y los padres de familia.

Realizar un acercamiento a ellos, a sus vivencias y a sus opiniones, es el primer paso para entender esta experiencia que se pretende sistematizar.

Son ellos quienes poseen el conocimiento del modelo, ya que lo han vivido en los últimos años, por lo cual se convierten en una fuente idónea para adentrarnos en su conocimiento.

4.1.1. Protagonistas

4.1.1.1. Estudiantes del aula:

De acuerdo a los lineamientos dados por el Ministerio de Educación a este grupo lo identifica una única característica “la extraedad”, sin embargo en la práctica nos encontramos con otras más que los identifican, ubicándolos en un lugar particular frente a los otros.

Según los datos suministrados por las maestras del aula, se destacan tres características particulares que afectan significativamente el clima del aula, estas son heterogeneidad, diversidad y vulnerabilidad.

Heterogeneidad:

Según su significado etimológico, lo heterogéneo es aquello que está compuesto de partes de distinta naturaleza, lo cual en el ámbito educativo se relaciona con la manera en que están distribuidos los grupos de estudiantes.

Un grupo heterogéneo es aquel que por contraposición se opone a lo homogéneo, es decir a grupos normalizados por características particulares, por lo tanto se aleja de las normas existentes para su organización, como la edad y el nivel académico.

Es así como en el aula de Aceleración, se puede observar la heterogeneidad, desde dos miradas.

La primera tiene que ver con las características que la edad le da a cada subgrupo particular, por lo cual no se asume solamente como la diferencia en años entre uno y otro, sino lo que ello implica en el comportamiento y en la postura frente al proceso académico.

En el aula podemos encontrar niños (con comportamientos de muy niños) que aun piensan todo el tiempo solamente en estar jugando, pero también tenemos adolescentes

*que vienen a conseguir novia y coquetear en todo momento y además se encuentra también jóvenes que por diversas situaciones deben trabajar y piensan distinto*³²

*...realmente el salón es muy diverso, hay niños, adolescentes y algunos que ya casi son mayores de edad, ósea adultos...*³³

*Trabajar con el grupo implica pensar en cada grupito de manera distinta, aunque lo académico es igual para todos, el comportamiento si varía según la edad, los pequeños quieren jugar y jugar y los grandes ya no quieren hacer nada...nada les gusta.*³⁴

La segunda está relacionada con la historia académica, ya que el único requisito al respecto que se les exige para su ingreso al aula es saber leer y escribir, lo cual es demostrado con una prueba que las mismas maestras realizan al comienzo del año o con los informes académicos que traen del colegio anterior.

Es así como en el aula se pueden encontrar estudiantes que han pasado por diversos grados de escolaridad, algunos han tenido que abandonar sus estudios y otros en cambio han pasado por experiencias de repitencia. Esta situación hace del aula un ambiente particular que exige dinámicas distintas que las del aula regular para poder responder a las necesidades de cada estudiante en particular.

...en ocasiones el trabajo con ellos es difícil, aunque todos tienen el libro, unos ya saben leer de corrido y otros lo hacen muy despacio, entonces no podemos ir al mismo

³² DAC

³³ DAC

³⁴ DAC

*ritmo, quienes terminan rápido se ponen a hacer desorden y los otros quieren que me haga siempre al lado de ellos a enseñarles solos...*³⁵

*Una cosa que me ha parecido bien difícil es el manejo de los chicos que vienen de repitencia en repitencia, ellos creen que ya saben todo porque han visto el tema varias veces, entonces cuando se trata el tema les parece aburrido, pero a la hora de la evaluación no saben nada.*³⁶

*...son tan distintos en sus saberes, en un año tuve una niña que no había ido nunca a una escuela, vivía en un pueblo y le era muy difícil llegar, entonces su papá le enseñó a leer y a escribir en la casa, ella era muy juiciosa y logró pasar a sexto, otros en cambio que incluso han repetido varios cursos y que debían estar en quinto, pero por la edad no pueden, presentan gran dificultad para aprender, realmente no sé qué aprendieron antes...*³⁷

La heterogeneidad académica de la que se trata en este momento es un elemento fundamental en la dinámica de la clase, ya que a pesar de contar con material especialmente diseñado para enfrentarla, con una metodología por proyectos que puede ser adaptada según las particularidades de cada grupo; representa un reto para las maestras en la rutina diaria que deben manejar.

³⁵ DAC

³⁶ DAC

³⁷ DAC

Vulnerabilidad

Según las políticas del MEN se denomina población vulnerable al grupo de personas que se encuentran en estado de desprotección o incapacidad frente a una amenaza a su condición psicológica, física y mental, entre otras. En el ámbito educativo este término hace referencia al grupo poblacional excluido tradicionalmente del sistema educativo por sus particularidades o por razones socioeconómicas.

La mayoría de los estudiantes que llegan al aula pertenecen a la población catalogada como “vulnerable” por su situación socio-económica, esto hace que se presenten unas dinámicas distintas para la convivencia, generando visiones diferentes ante los demás.

...con ellos nos toca ser un poco más condescendientes por su situación, algunos no pueden traer uniforme y pasan todo el año sin él, uno les habla de la importancia de tenerlo pero no los podemos obligar, hay algunos que no pueden traer ni una cartulina y pues para que trabajen nos toca dársela.³⁸

También son vistos distintos por los demás por lo que les da la SED, alguna vez un niño de tercero me preguntó que si mis niños eran muy pobres, porque solo a ellos les daban morral con útiles y a los demás cursos no, otro día uno de quinto me dijo que tocaba ser pobre y estar en Aceleración para tener juegos chéveres, pues en ocasiones se los presto para el descanso³⁹

Esta situación genera también una postura diferente por parte de los docentes de otros cursos, pues aunque la política es la misma para todos, no es visto de la misma manera el tener un niño en un curso de aula regular que tenga estas características que tener un grupo en el que la

³⁸ DAC

³⁹ DAC

mayoría no lo tiene. Es la regla general. Además aunque se comprende que el modelo requiere de ciertos recursos para actuar, demuestran cierto disgusto por las prebendas que tienen cada año.

*Es un grupo muy especial, sé que manejan unos libros y materiales muy interesantes, pero estos deberían ser para todos, al fin y al cabo todos los niños tienen las mismas necesidades, no solo ellos, aunque la profesora me presta el material en ocasiones, todos deberíamos tenerlos.*⁴⁰

*Algunas prebendas que se les brinda hacen que se porten diferente, el permitirles venir sin uniforme y llegar tarde hacen que se sientan especiales, entonces uno no puede llamarles la atención y toca estarles explicando a los otros niños que es que son de población vulnerable, que son desplazados y por eso se les permite esas cosas y toca tenerles paciencia.*⁴¹

Diversidad

En el ámbito educativo, la diversidad es entendida como la conjunción en el aula de estudiantes pertenecientes a grupos distintos o diferenciados por características particulares como cultura, lengua, etnia o situación social.

El grupo cuenta con un porcentaje significativo de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, lo que representa la presencia de una diversidad importante, de esta manera se encuentran estudiantes de población diversa como afroes, indígenas y representantes de varios departamentos que abandonan a causa del desplazamiento forzado. En un porcentaje más pequeño se encuentran estudiantes, cuyas familias e incluso ellos mismos han pertenecido a grupos de conflicto armado.

⁴⁰ DAR (Docente aula regular)

⁴¹ DAR

También se encuentra un porcentaje menor de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que por no haber sido canalizados adecuadamente desde el Dirección Local de Educación (DILE) llegan al aula y pasan en ella el año completo, mientras la maestra con ayuda de orientación y coordinación buscan el re direccionamiento al aula de inclusión más se acorde a sus necesidades, algunos de ellos han estado durante varios años en aula regular y por su edad fueron enviados al aula de Aceleración.

*Para mí lo más complicado de manejar es el tener a niños con dificultades cognitivas, porque no seles puede exigir lo mismo y por estar pendiente de llevar los proyectos al día no puedo realizar actividades especiales solo para él ,además yo no estoy capacitada para manejar esos problemas, lo que pasa es que los niños pasan varios años aquí en el colegio hasta que por la edad ya los pasan a esta aula y nos toca a nosotras ver por ellos, eso se ha informado varias veces en las reuniones de la SED, pero aún no se soluciona el problema.*⁴²

La conjunción de niños, niñas y jóvenes con las características nombradas anteriormente, particularizan el aula de tal manera que exige de las maestras una postura distinta y una formación permanente, ya que ven la necesidad de reorientar el proceso académico llevado tradicionalmente.

Es importante reconocer que tenemos una población diversa, vienen de diferentes lugares y su cultura cambia; además vienen sin hábitos de estudio, con falta de interés por cambiar su vida, porque para ellos es más fácil vivir el día a día, son estudiantes que

⁴² DAC

*a través del tiempo pueden lograr los hábitos de estudio, los cambios de pensamiento, los cambios de actitudes de aptitudes y tanta cosas que permiten cambiar su vida.*⁴³

4.1.1.2.Docentes

Las docentes del aula de Aceleración son seleccionadas por la subdirección de Inclusión e integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación del Distrito, en un 90 % son maestras provisionales, es decir que desempeñan su función por cierto tiempo sin hacer parte de la planta en propiedad, lo cual indica que su permanencia en el sistema oficial depende en gran parte de la existencia del modelo y de su experiencia en el aula, pues deben participar de un proceso de seguimiento y formación permanente orientado por la subdirección.

Para pertenecer al modelo, la subdirección busca docentes que cumplan como características especiales las siguientes⁴⁴:

Debe asumir por voluntad propia el trabajo con el Modelo y comprometerse a participar activamente en los procesos de formación y seguimiento que se requieren para su adecuada implementación.

El Modelo requiere un docente con sensibilidad social, que apropie sus fundamentos y los ponga en práctica de acuerdo con el contexto, sin dejar de lado la estructura del aprendizaje planteada para su implementación en el aula.

El Modelo requiere de un compromiso firme, disponibilidad de tiempo y organización, ya que exige un proceso de planeación para cada día de clases y el seguimiento detallado y

⁴³ DAC

⁴⁴ MEN, Modelo Aceleración del Aprendizaje. Manual operativo, Bogotá 2008.

permanente a cada uno de los estudiantes. Por esto, el docente deberá estar dedicado de manera exclusiva al Modelo Aceleración del Aprendizaje.

Al indagar por los motivos de ingreso, nos encontramos con respuestas como:

- *Inicialmente porque eso fue lo que me ofrecieron pero luego me gusto muchísimo y luego pude cambiarme al aula regular y no lo hice. Me pareció algo nuevo ,interesante , novedoso, donde se puede innovar por lo flexible.*
- *Porque es un programa muy interesante para el rescate de niños extra edad que por algún motivo han desertado de las aulas de clase.*
- *Por mi formación pedagógica ya que soy Reeducadora y creo en los procesos de cambio y mejoramiento en todas las áreas de la vida de una persona.*
- *Porque me apasiona hacer algo en favor de la nueva generación y orientar en ellos procesos de formación integral como personas y como estudiantes.*

En cuanto al tiempo de permanencia en el modelo, este oscila entre 2 y 14 años, lo cual representa una experiencia significativa para conocer sus dinámicas dentro del aula y a nivel administrativo con los procesos orientados desde la SED.

Aunque solamente una de las docentes conoce la localidad por hacer parte de ella, todas se han interesado por estar al tanto de sus dinámicas e interiorizar en el conocimiento del contexto en el que viven los estudiantes.

Al dialogar con ellas y con sus compañeras de aula regular se perciben como docentes con características distintas que las hacen más aptas para cumplir con su labor en estas aulas, son diferenciadas por dos elementos principales: su postura social y su posición pedagógica.

La postura social se refiere a la sensibilidad y al ser capaz de aceptar trabajar con grupos de estudiantes que exigen de ellas disposición constante para el manejo de conflictos de convivencia y de índole emocional que afectan a los estudiantes en su cotidianidad:

No lo considero como un trabajo, sino como una labor social donde me he podido desempeñar brindando , no solo conocimientos sino también una orientación a estos niños,niñas y jóvenes y el fortalecimiento de una gran autoestima mediante acciones concretas, consistentes y coherentes que buscan devolver la confianza en si mismos .⁴⁵

Los docentes de aula regular nos dicen que somos muy fuertes, somos muy berracos pues los estudiantes que ingresan al programa son estudiantes que no poseen hábitos, que no han podido estudiar por diversas situaciones tales como desplazamiento forzoso, falta de ingresos, falta de interés de algunos padres que no se han preocupado porque sus hijos estudien.⁴⁶

La gestión de las maestras es positiva, gracias a su profesionalismo han logrado que el programa se haya arraigado en la ciudad y en la institución. Es un programa conocido y reconvertido como una alternativa válida para los niños vulnerables.⁴⁷

.... En verdad me le quito el sombrero a esta profe, yo no sé si sería capaz con ellos, son muy difíciles, agresivos, casi todos son casos caóticos... debe tener mucha paciencia.⁴⁸

⁴⁵ DAC - JJCM

⁴⁶ DAC

⁴⁷ DIR (Directivo)

⁴⁸ DAR

El segundo elemento es el manejo pedagógico, ya que el modelo exige de ellas, cumplimiento de los lineamientos trazados desde el MEN y desde la SED, los cuales están ligados específicamente con el manejo de proyectos interdisciplinarios y el desarrollo de estrategias psicosociales, para lo cual son capacitadas y cuentan con un seguimiento continuo durante el año lectivo.

Con todas las capacitaciones que nos ha brindado el programa, he obtenido respuestas a muchas inquietudes que me exaltaban y he adquirido herramientas para poder cumplir con mi labor como docente del programa.⁴⁹

Personalmente, me gusta el trabajo de las profesoras de este grupo, porque así en el colegio rescatamos e impulsamos a niños, niñas y jóvenes que por su situación particular han interrumpido o abandonado sus estudios... yo he visto los libros que trabajan y son muy buenos, trabajar integrado les ayuda a entender mejor y nivelarse. .⁵⁰

Tienen libros espectaculares, los de trabajo y los de lectura, ella me los ha prestado y a los niños les encantan, pero no me gustaría estar en su lugar, les hacen visitas y evaluaciones de su trabajo a cada rato, además deben ir a capacitaciones en jornada contraria.⁵¹

⁴⁹ DAC

⁵⁰ DAR

⁵¹ DAC

4.1.2 Los otros

Junto a los estudiantes del aula y sus docentes se encuentran otras personas que indirectamente comparten su experiencia y que con sus acciones y posturas afectan de manera significativa su comportamiento y la percepción que se tiene del grupo.

4.1.2.1. Padres de Familia

Los estudiantes del modelo en su mayoría cuentan con una familia distinta a la nuclear, algunos de ellos viven solo con la madre o con algún familiar que les ayuda en su cuidado.

Como acudientes además de los padres, un grupo representativo de estudiantes tiene a los abuelos a familiares que se han hecho cargo de ellos.

Por su difícil situación social, presentan dificultades económicas que les impide estar en constante relación con la docente, por lo que es difícil la comunicación continua y oportuna de los procesos.

Un buen grupo de ellos pertenecen a población vulnerable, ya que se caracterizan por el desplazamiento o la pobreza, provienen de diversos municipios del país y han tenido que radicarse en Bogotá en búsqueda de mejorar dicha situación.

4.1.2.1. Estudiantes de Aula regular

Las aulas de Aceleración se encuentran ubicadas en la sede o área de primaria, por lo tanto comparten su espacio con niños de grado cero a grado quinto.

Son niños de 5 a 11 años en promedio, la mayoría de ellos son de estrato 2, viven cerca del colegio desde hace varios años y han contado con una educación regular desde los primeros años.

En los 4 colegios el modelo existe hace ya varios años, por lo cual, los niños de estas aulas han adoptado diferentes posiciones y opiniones frente a los estudiantes de Aceleración, basándose en diferentes elementos.

En las conversaciones sostenidas con algunos de ellos al respecto, los describen de maneras diversas, dependiendo de los elementos a los que se les da prioridad en su percepción.

*...son los más grandes y por eso a veces son los que nos mandan, eso no me gusta.*⁵²

*...Pues ellos son diferentes, vienen sin uniforme y son muy grandes, además no han terminado de estudiar...*⁵³

Los más cercanos son los de grado quinto por su similitud en gustos e intereses, con ellos comparten la hora del descanso y algunos juegos dentro y fuera del colegio, razón por la cual su percepción es diferente, algunos inclusive han querido alguna vez estar allí:

*Ellos son normales, bien chéveres, yo juego al descanso con ellos y todo bien, han sufrido mucho eso sí, la vida no ha sido buena en ellos.*⁵⁴

*Allá se trabaja bacano, tienen unos libros buenos y juegos, yo quería estar allá pero me dijeron que como ya venía en el colegio de varios años atrás no lo podía hacer, que debía terminar en el grupo que estoy*⁵⁵

4.1.2.2.Docentes de Aula regular

Las docentes de aula regular tienen en su mayoría formación de licenciatura y su nombramiento les orienta hacia el trabajo en las aulas de Primera infancia, básica primaria, y secundaria; en su

⁵² EAR (Estudiante aula regular)

⁵³ EAR

⁵⁴ EAR

⁵⁵ EAR

dinámica pedagógica tienen bajo su orientación un grupo de 25 estudiantes en primera infancia y en primaria y secundaria de 20 a 38.

En primaria tienen a cargo un grupo para su dirección, al cual orientan en todas las áreas estipuladas en el plan de estudios, en algunos casos se realiza rotación en los grados 4° y 5° con el fin de prepararlos para la secundaria, lo cual implica tener a cargo ciertas áreas en varios cursos.

En secundaria, cada docente está nombrado según su área específica de formación y orienta su clase en diferentes grados, teniendo a su cargo uno para dirección de grupo.

Comparten con el grupo de Aceleración desde la cotidianidad fuera del aula, es decir en los espacios colectivos como patio de descanso, pasillos entre otros.

Su relación directa se presenta en la hora de ingreso, el descanso, las izadas de bandera y las actividades generales.

En los colegios en los que existe docente de apoyo, es decir quien maneja en primaria áreas específicas según las condiciones del PEI, dentro de las cuales se encuentran educación física, informática e inglés entre otras; tienen la oportunidad de orientar la clase con el grupo de Aceleración por una o dos horas a la semana, por tanto poseen un conocimiento más amplio de sus dinámicas académicas y de convivencia.

El conocimiento que poseen del modelo, lo han adquirido por medio de las profesoras que lo orientan, quienes a través de diversas estrategias lo han hecho conocer.

Su relación con la docente del modelo se da en las actividades pedagógicas que se deben realizar de manera general y transversal, como trabajo por comités, proyectos transversales, izadas de bandera, acompañamiento de ingreso y descanso, entre otras.

En la organización curricular por ciclos que se está llevando a cabo por parte de la SED, el modelo se ha ubicado en el ciclo 3, el cual está conformado por los grados 5°,6° y 7°, lo cual implica tener un contacto directo con los docentes de estos cursos en las reuniones y jornadas de reflexión que se realizan a lo largo del año.

4.1.2.3.Directivos

Los directivos en las instituciones educativas son el rector y los coordinadores.

Independientemente del número de sedes el rector es uno solo para todas, por tanto su trabajo está orientado hacia la administración general.

Por otro lado, los coordinadores dependen del número de estudiantes que tenga cada sede y jornada, de esta manera pueden ser uno o varios y se encargan de lo académico, lo convivencial o ambos (global). En el caso de los colegios que se tuvieron en cuenta para la sistematización, 2 de las sedes en que funcionan las aulas, cuentan con una coordinadora global en jornada y función, es decir que tienen a cargo las dos jornadas y las funciones académicas y de convivencia; los otros cuentan con un coordinador por jornada cumpliendo las dos funciones.

Es el coordinador quien más tiene relación con los estudiantes del modelo, ya que es el apoyo directo de la docente en el manejo de casos especiales de índole académico y de convivencia. Por otro lado en la relación con la docente del modelo, es su jefe inmediato, lo cual representa una interacción directa en relación con lo laboral, como con lo pedagógico; aspecto en el que respetan los lineamientos dados por la SED, realizando seguimiento continuo.

Las aulas son apoyadas además por los orientadores, que aunque en algunas sedes no se cuenta con ellos todos los días, están en permanente comunicación con la docente del aula y con los estudiantes.

4.2. Contextos

El hablar del contexto del proyecto se analiza tres elementos principales, socio económico, académico y psicosocial.

4.2.1. Contexto socio – económico

La mayoría de estudiantes pertenecen a los estratos 1 y 2, no cuenta con sus dos padres y un buen porcentaje están a cargo de otros familiares.

Gran parte de las familias de los estudiantes que asisten a las aulas de Aceleración habitan la localidad por la facilidad que les brinda el conseguir vivienda barata, ya que existen casas en las que les arriendan una habitación o apartamentos pequeños en los que comparten cocina y baño con otras familias.

Así lo corroboran algunos de los estudiantes entrevistados:

...cuando llegamos a Bogotá nos recomendaron el barrio Ramajal y nos dijeron que era barato y pues si conseguimos una pieza y ya después en el CADEL nos dieron el cupo para acá, pero toco en Aceleración por lo grande que ya estaba...⁵⁶

...Mi mamá ha querido irse por la inseguridad, pero no ha podido por la plata, donde vivimos la pieza es barata, y por mi colegio, pues dice que eso no me reciben por lo grande, en cambio aquí pues existe Aceleración...⁵⁷

⁵⁶ EAC

Es importante anotar que los estudiantes no residen en su totalidad cerca al colegio, un buen número de ellos debe desplazarse desde barrios lejanos, pues la localidad es extensa y solamente 4 colegios cuentan con aulas para esta población, lo cual afecta el proceso académico y de convivencia, pues a causa de ello se presenta con frecuencia la tardanza en su llegada o la inasistencia. Al conocer esta realidad desde la coordinación de los colegios se ha tenido flexibilidad en las normas, ya que de cumplirse estrictamente el manual de convivencia un buen porcentaje de estudiantes reprobarían el año por inasistencia.

*En el aula hay como 10 estudiantes que viven lejos del colegio, algunos se demoran hasta 20 minutos en llegar pues tienen que caminar bastante, por eso no se les molesta tanto por llegar tarde, aunque eso a algunos compañeros les molesta.*⁵⁸

*Yo sé que algunos viven lejos, pues no hay Aceleración en todos los colegios de la localidad, pero a ellos se les dan ciertas prebendas como llegar tarde que no debería ser, pues las normas son para todos, las profesoras deberían trabajar más porque ellos manejen el tiempo y su realidad. Y pues que cumplan como todos.*⁵⁹

En cuanto a la situación económica, la mayoría de las familias viven de la economía informal como las ventas ambulantes, el trabajo en plazas de mercado o el empleo en casa de familia; sus ingresos dependen en su mayoría del tiempo que se le dedique a su labor, razón por la cual no pueden estar pendientes del proceso académico de sus hijos, además de tener que dejarlos solos por mucho tiempo en la jornada contraria a la escolar o de tener que llevarlos a su sitio de trabajo para que colaboren y así mejorar sus ingresos.

⁵⁷ EAC

⁵⁸ DAC

⁵⁹ DAR

...solo en Aceleración me lo recibieron y no me molestan tanto por las faltas a clase, pues a veces me toca llevarlo pa la plaza a que ayude pa poder completar lo del arriendo, el después se adelanta o bueno eso dice...⁶⁰

Cuando el trabajo anda mal me toca llevarlo a la chasa (caseta de dulces) a que me ayude para yo poder salir a la venta de helados, del colegio me llaman a preguntarme qué pasa pero no me lo han expulsado como en el otro colegio.⁶¹

Un elemento fundamental en el contexto socio - económico es la afluencia de un número alto de estudiantes en situación de desplazamiento, lo cual genera dinámicas diversas que repercuten en el aula de varias maneras.



Yo después de que Salí, estaba un man con un revolver apuntándonos y nos hizo venir de por allá.

Carlos, Aceleración JJCM

La imagen muestra la respuesta dada por un estudiante de Aceleración al indagar por la causa de ingreso al modelo. Siendo algo ajeno a su voluntad, como él, un grupo significativo ha llegado allí por esta causa, esto hace también que su proceso de convivencia sea distinto, las prácticas educativas cambian de un medio rural al uno

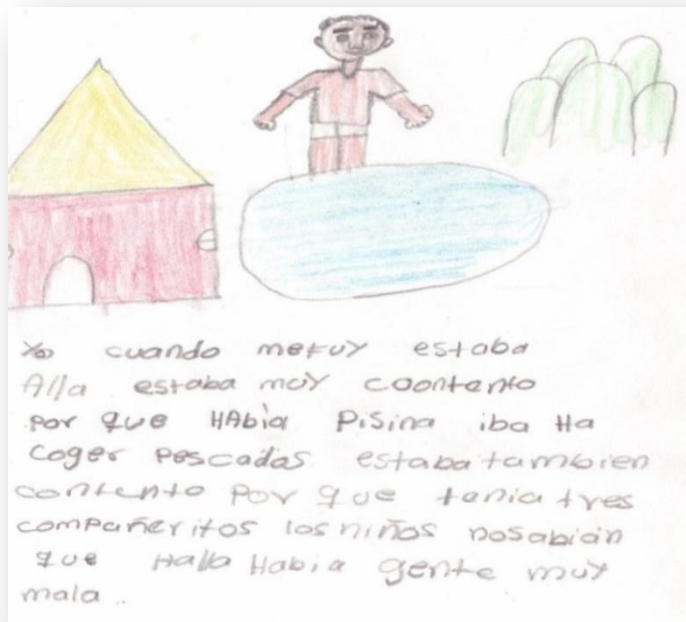
⁶⁰ PF (Padre de Familia)

⁶¹ PF

urbano, lo cual significa un cambio grande que requiere de un esfuerzo mayor para la adaptación y superación.

La verdad yo era más feliz en Bolívar, allá no está uno tan encerrado y nadie lo mira raro a uno por el peinado o la pinta, y acá como que enseñan más cosas difíciles, yo entendía más a mi profe acá ella se complica mucho... bueno eso creo yo.⁶²

Al realizar una aproximación a esta situación, se puede observar la importancia que se le da al cambio drástico que se ha vivido al interior de las familias. El lugar de origen es un referente constante para los estudiantes, algunos lo superan pronto y se adaptan de manera adecuada a su nueva vida, mientras que otros viven añorando su pueblo y la vida de campo que tenían antes del desplazamiento.



Yo cuando me fui, estaba allá, estaba muy contento porque había piscina, iba a coger pescados, estaba también contento porque tenía tres compañeritos, los niños no sabían que allá había gente muy mala.

Carlos, Aceleración JJCM

⁶² EAC

4.2.2. Contexto académico

4.2.2.1. De los estudiantes

Gran parte de los estudiantes del aula de Aceleración vienen de experiencias de fracaso escolar, han repetido varios cursos o varias veces el mismo curso, la causa de dicha situación no ha sido determinada, ya que al momento de quedar en extraedad son retirados de la institución y remitidos al aula sin historial que apoye el proceso.

Además al saber de la existencia del modelo, las profesoras de aula regular han ido remitiendo a los estudiantes que se encontraban en extraedad al aula, aunque la prioridad es para aquellos que se encuentran fuera del sistema, esta situación ha generado gran movimiento de esta población en el interior de las instituciones y la localidad.

Algunos compañeros fueron maestros de estos alumnos, Y con los directivos también son conocidos de años anteriores⁶³

En el aula tenemos estudiantes que han repetido varios cursos, incluso algunos vienen de aula regular, son niños que repiten y repiten y ya cuando se pasa de edad entonces nos los envían a nosotras.⁶⁴

La deserción es otra de las causas que llevan a los estudiantes al aula de Aceleración, muchos de ellos han dejado la escuela por diferentes motivos, el más recurrente según las madres de familia es que “ ya llevaba el año perdido”, lo cual hace que la extraedad aparezca y sean dirigidos al aula.

⁶³ EAC- ND

⁶⁴ DAC – MB

Desafortunadamente la deserción sigue existiendo en la misma aula , un número significativo de estudiantes no pueden adaptarse a ella, ni a las normas de la institución y se retiran, otros vuelven a su territorio sin terminar el proceso.

El modelo es significativo para la mayoría de los estudiantes, la metodología les gusta y se adaptan fácilmente, pero cada año algún estudiante se retira por falta de compromiso o porque se cambia de casa. ⁶⁵

Mi hija estaba feliz en el Entre Nubes, pero cuando llegué a matricularlo este año me dijeron que ya no la podían recibir por lo grande, que ya no podía repetir allá, me fui al CADEL por el cupo y me salió acá, la profe me dijo que cuando pase puedo volver a pedir el traslado allá otra vez para que me quede cerca a la casa. ⁶⁶

4.2.2.2. Del modelo

En cuanto a lo académico, el modelo maneja una metodología específica, con la cual se busca dar respuesta oportuna a cada uno de los estudiantes que ingresan al aula, sin importar el nivel de conocimiento que tengan o la cantidad de grados cursados .

Desde su creación se pensó en ello y por eso se determinó el trabajo por proyectos interdisciplinarios con un eje transversal, para ello el MEN adaptó el modelo, que ya funcionaba en Brasil, a las características de Colombia.

Los proyectos se pueden manejar en diferentes municipios del país, ya que está diseñado de tal forma que se puede tener en cuenta el contexto y las particularidades de cada cultura.

Cada proyecto se trabaja bajo un elemento central que guía todo el proceso y orienta la elaboración de cada uno de los productos que se elaboran al terminar los subproyectos.

⁶⁵ DAC - ND

⁶⁶ PF - JJCM

La figura nos muestra los proyectos y subproyectos que se manejan durante todo el año:

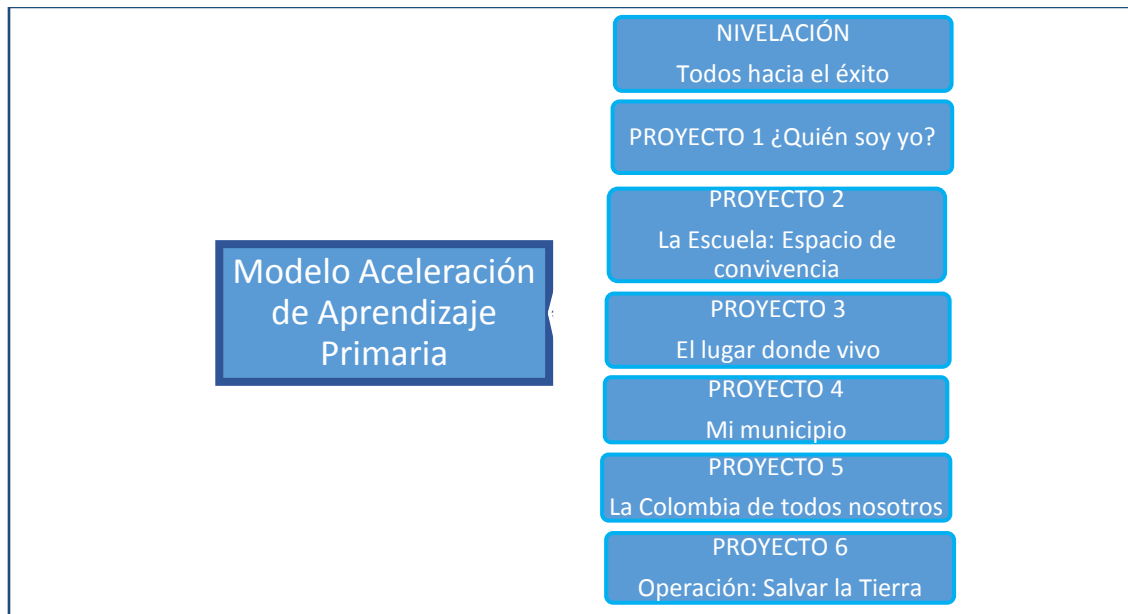


Ilustración 8. Modelo Aceleración de la Primaria.

Cada módulo es un proyecto con un tema central que se presenta de manera transversal en el desarrollo de cada una de las actividades con un fin específico. El número uno por ejemplo presenta como objetivo: *Reconocerse a sí mismo como un ser multidimensional, con una historia y un proyecto de vida que se construye día a día*⁶⁷

Para ello se trabajan cuatro subproyectos, cada uno representa un elemento fundamental para el logro del objetivo, los temas se trabajan de manera integral y se relacionan constantemente en la elaboración de un producto final. Su estructura se puede observar en la siguiente gráfica.

⁶⁷ Ministerio de Educación Nacional, Dirección de la Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media, 2010.

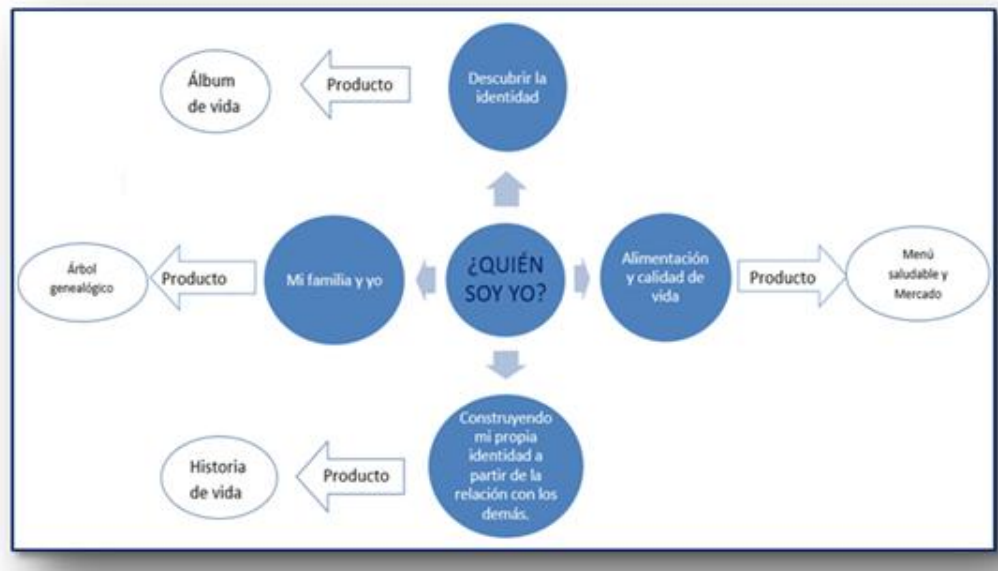


Ilustración 9. Estructura de Proyectos.

Al iniciar cada uno de estos subproyectos, se tiene claridad sobre lo que se va a hacer y lo que se quiere lograr, se presenta un plan de acción en el que se plantea lo esperado para cada día. El trabajo diario se organiza en una rutina conformada por varios momentos orientados estratégicamente hacia el logro de un desafío, el cual tiene una intención clara frente a lo que se desea lograr.

El módulo presenta además una serie de estrategias que activan y recuerdan los conocimientos ya adquiridos para relacionarlos con los nuevos y ayudar en la estructuración cognitiva. En las diversas actividades se ven los dos tipos de organizadores planteados por Ausubel, los comparativos en la medida en que se está cuestionando constantemente sobre las vivencias personales y los conocimientos ya adquiridos en diversos contextos y en los otros módulos, y los explicativos en la medida en que se introducen conocimientos nuevos de las áreas básicas que van aumentando en complejidad.

Cada uno de los proyectos permite reforzar elementos fundamentales que son eje del modelo, los cuales son necesarios según la población a la que va dirigida, como experiencias sociales y académicas difíciles.

Teniendo en cuenta que los estudiantes del aula en su mayoría han vivido experiencias de fracaso escolar, ya sea por su situación social o por dificultades en su proceso pedagógico, la metodología de los proyectos les permite activar en los estudiantes habilidades y actitudes que los orienten al logro de los objetivos de nivelación, para ello se dinamizan los principios nombrados por Ausubel como aprendizaje significativo, dándole sentido a cada acción de la rutina diaria.

Los fundamentos del aprendizaje significativo se sustentan en la heterogeneidad existente en el aula, el contar con estudiantes de diferentes partes del país y con diferente bagaje cultural y cognitivo, permite compartir saberes y experiencias, de tal manera que el aprendizaje cobra un mejor sentido para cada uno de ellos, valorando su historia y fortaleciendo procesos académicos y relacionales.

Los estudios realizados en esta población y la experiencia sujeto del proyecto, ratifican la importancia de trabajar con metodologías diferentes a las de aula regular, pues las características del grupo así lo exigen, cada estudiante posee un nivel académico diferente, de tal manera que algunos requieren de más ayuda que otros, la cual pueden recibir de sus mismos compañeros si se manejan dinámicas que así lo permitan.

Para lograr que los estudiantes superen su experiencia de fracaso escolar, Aceleración del Aprendizaje apunta a los siguientes aspectos relacionados con el desarrollo socio afectivo:

- Fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes.

- Desarrollo de su capacidad de resiliencia.
- Orientación para la construcción de sus proyectos de vida.

Esta metodología y el seguimiento que se hace de ella genera en docentes y estudiantes diversas dinámicas que los diferencian del aula regular, lo que hace que su trabajo sea reconocido como diferente por parte de los demás docentes, algunos incluso han llegado a manifestar que esto es lo único bueno del modelo y que debe ser proyectado hacia el aula regular.

*Lo mejor del modelo son los modulos, los contenidos que se manejan en los textos son buenos, son interesantes e importantes para lograr habilidades básicas, necesarias para la concepción de una vida diferente ...*⁶⁸

*El trabajo interdisciplinario nos ayuda bastante, el tener un eje conductor en el proyecto hace que los estudiantes comprendan algunos temas de mejor manera.*⁶⁹

*La metodología es excelente la profesora la ha explicado varias veces en asambleas de docentes y consejo académico cuando socializa el modelo, eso ha hecho que algunos profesores de secundaria se interesen en ella, ya incluso han realizado experiencias similares, tomando un tema y trabajandolo desde varias areas.*⁷⁰

Este trabajo por proyectos se complementa con una rutina diaria que deben seguir las maestras en sus aulas, para realizarla de la manera más adecuada, cada año la SED ofrece jornadas de actualización que garantizan su apropiación.

A continuación se observan los momentos de la clase en el orden que el modelo exige sean realizados en el aula:

⁶⁸ DAC- ND

⁶⁹ DAC –MB (Docente Aceleración – Colegio Monte Bello)

⁷⁰ DIR -JJCM

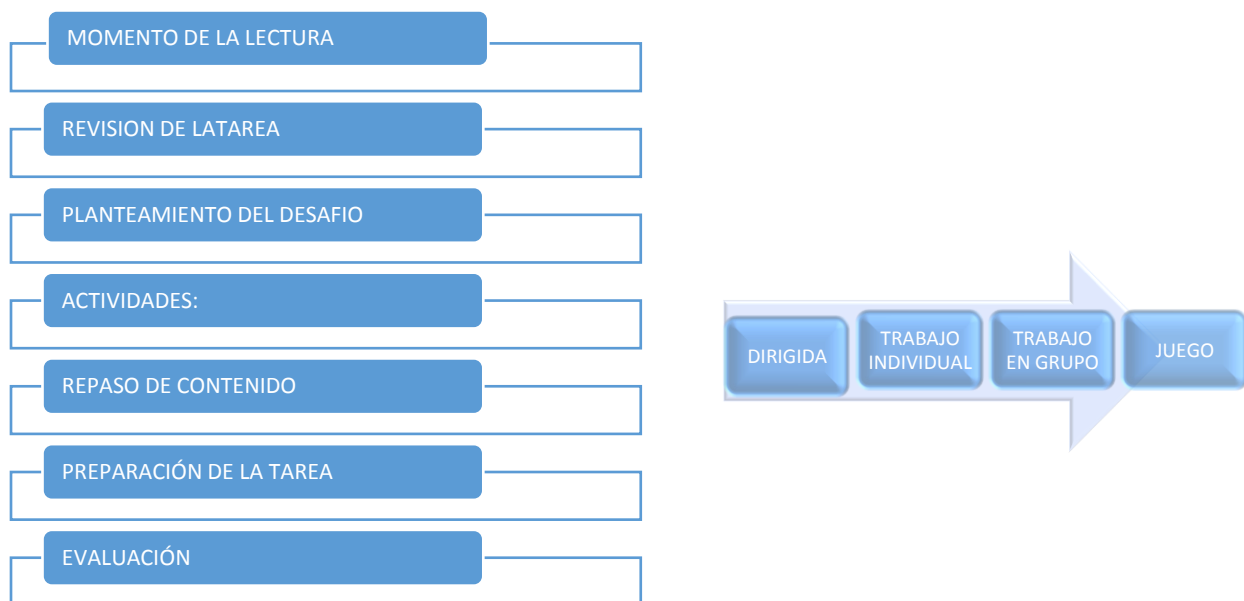


Ilustración 10. Rutina de clase Modelo Aceleración.

Aunque cada momento de la rutina esta orientado a un objetivo específico, es uno de los elementos que presenta más conflicto entre las docentes, ya que se encuentran entre la dicotomía de querer cumplir los lineamientos dados y hacer ajustes para hacer de su trabajo una acción mejor aceptada.

*...a veces la rutina se me hace muy larga y no alcanzamos a hacerla, y aunque no debemos yo hago ajustes algunas veces,quito temas repetidos o los cambio para que no sean tan largos...*⁷¹

*..he tenido dificultad para elplanteamientodeldesafio, los chicos se aburren con tanta pregunta, no se si sea a causa de no saberlo manejar.*⁷²

⁷¹ DAC- ND

⁷² DAC –MB

Schütz (1973), plantea que las personas con quienes se interactúa, ejercen gran influencia en la posición que se toma frente a las situaciones de la vida cotidiana, los maestros son un punto clave para tomar partida frente a una situación particular de la escuela, lo cual se evidencia en la historia escolar de algunos estudiantes, pues es a causa de sus historias específicas que cambian su actitud y no quieren volver a estudiar, casos como estos son muy recurrentes en el aula, especialmente de los jóvenes que viene de instituciones de la misma ciudad.

La verdad, yo me aburrí de que nadie viera nada bueno en mí, a cada rato la profe me mandaba a coordinación y la coordinadora me dijo que era un caso perdido, y pues yo no quería volver, pero esa vieja del gobierno le dijo a mi mamá que era obligación y ya me tocó en Aceleración por lo grande que estoy.⁷³

Algunos profes se la montaban a uno y aquí también, eso me aburre, en el salón de ahora es diferente, pero como dice la profe, ella no va estar siempre para decirnos que hacer o defendernos, nos toca aprender.⁷⁴

En los últimos años, se ha evidenciado un fenómeno particular en las aulas, es el hecho de aquellos estudiantes que no han logrado un proceso de adaptación adecuado en el aula de Aceleración, entonces desertan y al siguiente año se encuentra en otra aula de la misma localidad, lo cual implica que inicie nuevamente un modelo que no llena sus expectativas.

La repitencia se da no solamente en el aula regular, hemos tenido estudiantes que repiten Aceleración, se retiran porque no se sienten bien, pero luego se encuentran en otra aula de la misma localidad y de otras, esto se le informó a los funcionarios del nivel central, quienes dijeron que harían una base de datos para evitar esto, pero la verdad aún no hay

⁷³ ES AC (Estudiante Aceleración)

⁷⁴ ES AC

*solución, uno se entera en los encuentros, porque las compañeras le preguntan sobre ellos.*⁷⁵

Existen en las aulas un porcentaje menor de estudiantes con necesidades educativas especiales que han sido asignados a ellas por arte del DILE, a pesar de no encontrarse dentro de los criterios que designan en nivel central; sus características no les permiten responder adecuadamente con los módulos, ya que estos no están diseñados para manejar este tipo de población, ya que para ellos existen otro tipo de aulas con estrategias específicas para cada uno de los casos, con ellos se han tomado en cuenta los protocolos existentes en las instituciones buscando que queden ubicados adecuadamente.

*A pesar de haberlo dicho ya por varios años en los encuentros, una desventaja es que siguen enviando estudiantes con dificultades graves que no podemos manejar, los módulos exigen un nivel de lectura avanzado que ellos no alcanzan, hacemos lo que más podemos y pues le pedimos a la orientadora que nos ayude, pero no siempre se logra mucho. Es que los funcionarios solo ven la edad y cuando llegan con cupo asignado desde allá es muy difícil la reubicación, ya aquí en el colegio hemos avanzado bastante y la secretaria y las coordinadoras los envía primero a que presenten una prueba de entrada con nosotras, eso les garantiza una mejor ubicación*⁷⁶

Los padres de familia en un alto porcentaje, cuentan con educación primaria completa y secundaria incompleta; aquellos que proceden del campo y de comunidades indígenas poseen niveles muy bajos de educación regular. Situación que evidencia la poca participación en la

⁷⁵ DAC- ND

⁷⁶ DAC - JJCM

educación de sus hijos. No se cuenta en casa con la posibilidad de colaborar con la realización de las tareas, por lo que se confía en lo que ellos dicen, sin poder incidir de ninguna forma.

*En la casa se pone muy caprichoso, me dice que ya terminó la tarea y me muestra el cuaderno, él se aprovecha de mí porque sabe que yo no sé leer, y pues me toca creerle. Eso es muy difícil con él, las notas de la profesora me las lee el mismo y pues como se yo que está leyendo lo que es, me toca venir a hablar directamente con la profe, pero no tengo tiempo siempre.*⁷⁷

*Yo sé que el estudio es importante profe, pero es que cuando llegamos aquí la prioridad era la comidita y pues él tenía que ayudarme; fue cuando a la plaza llegó una señora del gobierno a decirme que tocaba ponerlo a estudiar si no quería tener problema, que vine a buscarle el cupo, pero él me hace falta allá en el puesto.*⁷⁸

Las maestras son en su totalidad licenciadas, que evidencian un gran compromiso con su labor, manifiestan sentido de pertenencia con el modelo, en general se describen como personas comprometidas, creativas en la búsqueda de estrategias que ayuden a los estudiantes a superar sus dificultades. Algunas de ellas manifiestan estar de acuerdo con la metodología, por lo cual siguen los módulos según los criterios brindados por la SED, otras en cambio prefieren alejarse un poco de ellos e innovar con estrategias diversas para las dificultades encontradas, o en algunas ocasiones volver a métodos tradicionales para reforzar algunas falencias como la letra o vacíos conceptuales de diferentes áreas.

⁷⁷ PF - JJCM

⁷⁸ PF - JJCM

4.2.3. Contexto psicosocial

4.3.3.1. Interacción social – intersubjetividad

Solo una parte muy pequeña de mi conocimiento del mundo se origina dentro de mi experiencia personal. En su mayor parte es de origen social, me ha sido transmitido por mis amigos, padres, maestros y los maestros de mis maestros.

Schütz

“La escuela es un lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de predios, salas, cuadros, programa, horarios y conceptos. La escuela es sobre todo gente, gente que trabaja, que estudia, gente que se alegra, se conoce, se estima.

Freire

La escuela como institución social es un espacio en el que se generan procesos por los cuales los niños, niñas y jóvenes aprenden e interiorizan roles, y valores de la sociedad en que viven; comparten sus experiencias; forman amistades; fortalecen sus conocimientos o los ponen en contraste, lo cual la constituye como un espacio con alto componente emocional y afectivo con gran influencia multidimensional en sus actores, ya que sus dinámicas les permiten internalizar el mundo de los “otros” y ponerlo en contraste con el suyo.

Así las cosas, la escuela se constituye en una institución cuya función no es únicamente el de ser proveedora de conocimientos y conceptos de tipo académico, sino que se constituye por su fuerza socializadora en un lugar para el desarrollo personal y afectivo a través de la interacción de los diferentes actores y componentes que la conforman.

El acto educativo implica mucho más que el transmitir conocimientos específicos de las asignaturas, el estudiante no va a la escuela específicamente a eso, para algunos, este es solamente uno de los elementos secundarios, existiendo otros mucho más prioritarios y es el hecho de hacer amigos, de encontrar con quien compartir, de cambiar de ambiente.

La intersubjetividad y sus consecuencias, se han convertido en un elemento relevante en el contexto escolar, ya que este ha movilizad acciones al interior de aula que generan diversas situaciones entre los diferentes actores que intervienen en ella. El tema ha cobrado tanta

importancia, hasta el punto en el que en el país se ha generado la ley 1620 referida a la convivencia escolar, en ella se dictan disposiciones específicas para que la institución educativa pueda abordar ciertas acciones de los estudiantes que generan conflicto, las mismas que son clasificadas según la tipología designada en sus disposiciones, estableciendo un protocolo de acción para cada una de ellas.

Lineamientos que afirman la escuela como un espacio de socialización con tanta influencia que puede ayudar a fortalecer el proyecto de vida o a truncarlo de alguna manera. Es en este espacio donde se aprenden e interiorizan actitudes y valores hacia la vida y en especial se aprende a “vivir con otros”, en su interior se gestan una serie de acciones e interacciones entre los diversos actores, generando un clima de aula, que forma parte de todo un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se encuentran los estudiantes que allí asisten.

En este apartado se analizarán estos procesos de interacción en las aulas de Aceleración desde dos elementos particulares que Schutz define como primordiales en el proceso intersubjetivo, la biografía y las experiencias. En la biografía se hace referencia a situaciones que han vivido los estudiantes del aula y que han marcado su vida profundamente, y en las experiencias situaciones que se presentan en la cotidianidad de aula.

Para Schutz (1973) el sujeto hace parte de un mundo social en el que sus interacciones están determinadas por dos elementos fundamentales, el primero es la biografía, con la cual se sitúa en el mundo de manera particular y se forma como un ser único; el segundo es la experiencia inmediata, referida a la perspectiva desde la que es capaz de aprehender la realidad. Estos dos elementos le permiten tomar un determinado *lugar en el mundo* y moverse desde él en cada una de sus acciones.

En cuanto al primero, la biografía es algo fundamental para los estudiantes de Aceleración, pues muchos de ellos han pasado por situaciones que han marcado su vida significativamente y los han llevado a asumir actitudes ante la vida que difieren de las de otros niños, niñas y jóvenes de su misma edad que se encuentran en aula regular.

Biografías en las que predominan algunos hechos, que aunque en cada uno genera diferentes reacciones, son similares en sus elementos constitutivos.

Al conocer las historias de los estudiantes de Aceleración se puede observar que están marcadas por situaciones, que a pesar de estar por fuera de su control, los afectan directamente y les determinan de una u otra manera su postura frente a los demás y frente a su proceso académico.

El segundo elemento es el de las experiencias, aquello que pasa cotidianamente con los otros y que determina algunas de las acciones que se realizan, se habla en especial de aquellas que afectan el aula y la hacen ver como diferente del aula regular.

Es adecuado resaltar que aunque en aula regular también se encuentran casos de estos, la diferencia con el aula de Aceleración radica en la cantidad y en la edad de los estudiantes. La cantidad se refiere al hecho de que en aula regular se puede encontrar uno o dos estudiantes que han pasado por experiencia similares a las de los estudiantes de Aceleración, mientras que en Aceleración se pueden ver aulas en las que el porcentaje excede el 50 % de la totalidad de estudiantes que la integran ; la edad está relacionada con el hecho de que los que integran el aula regular se encuentran en los rangos permitidos institucionalmente para cada curso, mientras que los de Aceleración la exceden, lo que los ubica en el grupo "extraedad".

La aproximación hacia las interacciones que se generan se realizó desde dos momentos particulares: Antes de llegar a la escuela y dentro del aula; para cada una se orienta desde un

componente específico, para la primera la biografía y para la segunda las experiencias con los otros.

4.2.3.1.1. Antes de llegar a la escuela- Aportes biográficos

Antes de llegar a la escuela los estudiantes viven situaciones que afectan tanto su vida socio afectiva como su proceso académico.

Desde esta perspectiva, presentamos a continuación algunos elementos comunes que marcan las historias de vida de estos estudiantes, los cuales se pueden ver directamente en el testimonio personal de algunos de ellos que aceptaron compartir su historia.

4.3.3.1.1.1. Conflicto Armado:

Según Molano (2006), historiador colombiano, el conflicto armado en nuestro país comienza por la violencia generada desde hace más de 60 años, la cual se originó por dos factores fundamentales: el control sobre la tierra y sobre el Estado. Lucha que llevó a algunos sectores a crear grupos contrarios al gobierno para enfrentarse a él de diferentes maneras, a tal fin que se convirtieron en grupos al margen de la ley, dentro de estos grupos el que más fuerza tiene en estos momentos es la FARC (Fuerzas Armadas revolucionarias de Colombia), quien en su lucha por el poder ha generado situaciones adversas para la población civil.

Un porcentaje significativo de los estudiantes que llegan a las aulas de Aceleración del Aprendizaje han tenido que vivir esta realidad, la cual se ve reflejada en dos situaciones específicas: el desplazamiento forzado y la desmovilización.

Desplazamiento Forzado

El desplazamiento forzado es una de las consecuencias del conflicto armado a la que se deben enfrentar algunos estudiantes del aula y sus familias. Este se origina por posesión de sus tierras por parte de los grupos guerrilleros, por amenazas directas o por miedo a perder algún miembro de la familia al estar en medio de los enfrentamientos. Es así como se ven obligados a salir de ella hacia ciudades principales para resguardarse.

El tener que abandonar la escuela de manera sorpresiva por una orden dada por un grupo armado o por miedo de ser víctimas como otros a los que han visto sufrir el maltrato y el despojo de sus tierras, hace que se aplaque el acto de la educación, dando prioridad a aspectos más importantes para ellos, como saber a dónde llegar y con qué suplir las necesidades básicas.

Las dificultades son a nivel académico ya que ellos llegan de otros lugares con muchos vacíos debido a la ausencia de escolaridad por algún tiempo y hay que tratar de nivelarlos con los demás, algunos llegan con problemas severos de aprendizaje y es bastante difícil poderlos sacar adelante . . .⁷⁹

Yo
vivía
el



en

⁷⁹ DAC- ND

campo, yo era muy feliz con mi mamá y mi papá.

Era un día muy bonito hasta que llegó la guerrilla y mi mamá me dijo: -vámonos hijo, rápido-nos dijeron váyanse o los matamos. Después llegamos a la ciudad, después mi mamá se fue a Estados Unidos, después yo me quedé con mi abuelita, después mi papá murió, después me quedé con mi abuelita y mi abuelito.

Jostin Santiago 12 años- Aceleración

La situación de desplazamiento, en ocasiones trae consigo dificultades familiares, separación de los padres y desarraigo, lo cual repercute en el proceso académico y la convivencia dentro de la escuela, lo cual exige de los y las docentes un esfuerzo mayor.

La mayoría de niños están en situación de desplazamiento y eso lo hace más difícil, pues obviamente los papás están más preocupados por organizarse y obtener las ayudas del gobierno que por la educación de sus hijos.⁸⁰

Al ingresar a la escuela se mueven en una dicotomía que esta situación de desplazamiento les genera, por un lado está el hecho de no querer aceptarla para que no los miren diferente a los demás o para “no generar lastima”; mientras que en el otro extremo está el hecho de que si se acepta y se demuestra se hacen acreedores a ciertas ayudas que el gobierno les da y a cierta flexibilidad en algunas exigencias que se les hacen a los demás estudiantes.

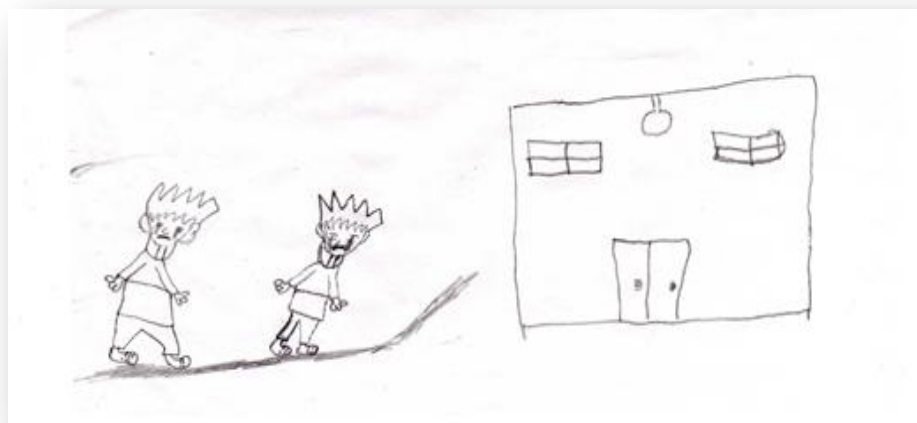
De ahí la importancia de activar los factores protectores, que según Werner (1982) son fundamentales para superar las situaciones traumáticas por las que se atraviesa en la vida, siendo los profesores uno de ellos, con lo cual se fortalece la capacidad resiliente de cada estudiante.

“La verdad profe cuando llegué a Bogotá yo no me preocupe por ponerlo a estudiar, uno solo piensa en la comida y en la dormida, pero un día haciendo las vueltas para el SISBEN y para el subsidio de Familias en Acción me dijeron que el muchachito tenía

⁸⁰ DAC - MB

que estar estudiando, yo les dije que ya estaba muy grande y que no me lo recibían, pero me dijeron que fuera al CADEL y me dieron la carta de desplazamiento, que con eso no le pueden negar el cupo a uno, me lo dieron para acá y aunque me queda lejos pues toca hacerlo venir porque si no me quitan el subsidio... bueno y también es importante que aprenda, aunque él me ayudaba mucho en la plaza, ahora dice que por las tareas no puede”.⁸¹

“Yo era muy feliz en mi pueblo, pero me toco venirme, mi mamá llegó un día gritando “nos vamos, nos vamos antes de que nos maten”, estábamos en el río con mi hermano, y pues así que más hace uno, ir a la casa, empacar lo que se pudo y arrancar con ella, cuando llegamos nos recibieron en un albergue por tres meses, después nos dieron que ara un arriendo por otros meses y ahora pues esperar a ver si cumplen con lo de la casa”.⁸²

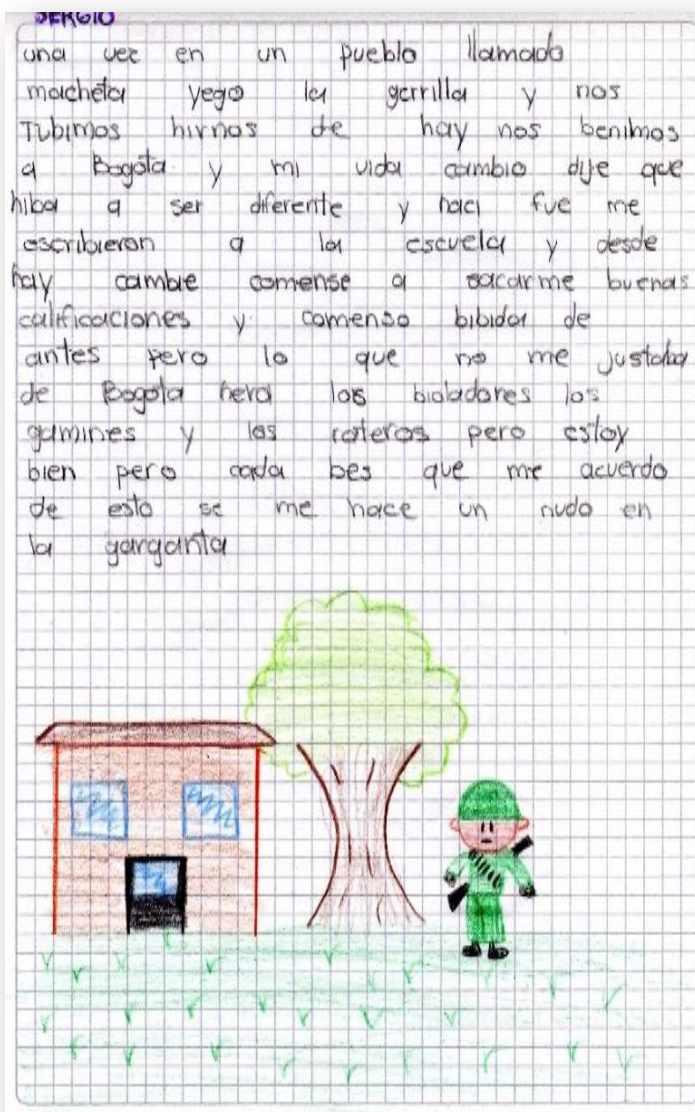


Sebastián – Aceleración

⁸¹ PF- JJCM

⁸² EAC-JFR

Los estudiantes que se encuentran en esta situación, presentan además sentimientos de nostalgia por su anterior vida, por el pueblo que dejaron atrás con sus costumbres, lugares y amigos, lo cual les impide adaptarse fácilmente a su nueva situación. En ocasiones sus vidas cambian de manera muy significativa, llegar a una ciudad totalmente diferente les representa un reto para el que no están preparados y que exige de ellos un esfuerzo muy grande.



Una vez en un pueblo llamado Macheta, llegó la guerrilla y nos tuvimos que ir de ahí, nos vinimos para Bogotá y mi vida cambio, dije que iba a ser diferente y así fue, me inscribieron a la escuela y desde ahí cambie, comencé a sacarme buenas calificaciones y comenzó mi vida de antes, pero lo que no me gustaba de Bogotá eran los violadores, los gaminos y los rateros, pero estoy bien, pero cada vez que me acuerdo de eso se me hace un nudo en la garganta.

Sergio –Ex alumno Aceleración

Son pocos los estudiantes que se atreven a contar la historia completa, a compartirla con los otros de manera directa, sin embargo en su actuar cotidiano, lo vivido hace que su comportamiento frente a los otros sea diferente al que no lo ha vivido, lo cual se puede observar en actitudes de reproche hacia el que les critica, al que los ofende por no tener uniforme o por ser diferente, se puede ver además el resentimiento que tienen hacia la sociedad por la oportunidad arrebatada.

*Hay profes que todo bien, lo respetan a uno y lo dejan quieto, pero otros siempre están echándonos la culpa de todo, solo por ser de Aceleración y nuestra profe dice “tengan paciencia, no les contesten feo porque es peor”, y eso no aguanta, ellos no saben por todo lo que uno ha vivido en la vida...*⁸³

*...debemos reconocer que posiblemente debido a la diferencia en las experiencias de vida se pueden presentar dificultades convivenciales que requieren de la experticia del docente para ser solucionados.*⁸⁴

*Sé que es difícil que los otros profes acepten nuestros jóvenes por las dificultades de convivencia que tenemos, pero también sé que si conocieran sus historias de vida cambiarían un poco su posición, yo he tratado de sensibilizarlos para que entiendan que su mejor opción es estudiar, si no les damos la oportunidad tal vez sería uno más para las calles...*⁸⁵

⁸³ EAC- MB

⁸⁴ DIR- JJCM

⁸⁵ DAC- JJCM

La situación de desplazamiento afecta bastante, la verdad a veces no sabía cómo manejarlo, tuve un grupo hace dos años en el que el 90 % de chicos estaba en esa situación, por lo cual decidí entrar en un proceso de formación con la Corporación Opción Legal, fue interesante y aprendí bastante, el proyecto se llamaba “Escuela y desplazamiento forzado” y allí se involucró a toda la comunidad, estudiantes, padres, profesores, orientadores y hasta el rector. ⁸⁶

Desmovilización

La desmovilización se presenta cuando un miembro de los grupos armados al margen de la ley decide salir de esa situación acogiéndose a los lineamientos definidos por el gobierno para estos casos.

Aunque en una proporción menor, el aula también recibe niños, niñas y jóvenes que han tenido que vivir la experiencia de tener uno de sus padres en los grupos guerrilleros e incluso estar ellos mismos en ella por decisiones de otros, ya sea por reclutamiento forzado o por determinación de sus padres.

Al momento de reincorporarse a la vida de ciudad, su convivencia es difícil, pues se enfrentan a dinámicas distintas a las que estaban viviendo. Por su edad y por no tener antecedentes académicos que demuestren el grado que pueden cursar, deben ingresar al aula de Aceleración, en la que se realiza el proceso de adaptación no solo a la escuela, sino a la vida de la ciudad.

Hace dos años llegó al aula un niño hijo de desmovilizado, fue difícil su adaptación, era muy callado y en ocasiones su rostro era de pánico, me resultó complicada la comunicación con él, este año ingresó su hermano, con él es más fácil, pues ya lleva varios años aquí en la ciudad y está más adaptado, sin embargo supe que a Miguel el

⁸⁶ DAC - JJCM

*mayor lo secuestraron en represalia a la desmovilización del papá, lo rescataron muy maltratado y no ha podido volver a estudiar, yo lo había promovido a sexto, son casos muy tristes que no todo el mundo entiende...*⁸⁷

*Yo tuve en el aula hace unos años, una niña hija de un guerrillero desmovilizado, la situación fue un poco complicada, tenía muchos temores y le costaba mucho relacionarse con los demás. La comunicación con los padres era muy difícil, especialmente con el señor, pues llegaba exigiendo, según el debíamos darle todo al niño, libros, uniformes y materiales, pues eso le dijeron en el momento de la desmovilización, pero para hablar de lo importante si no venía.*⁸⁸

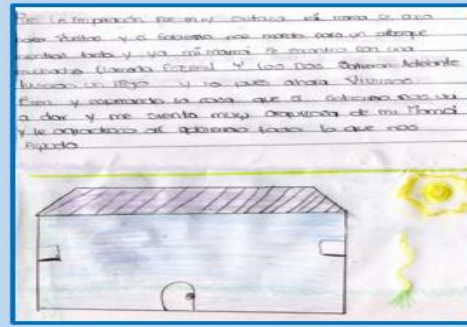
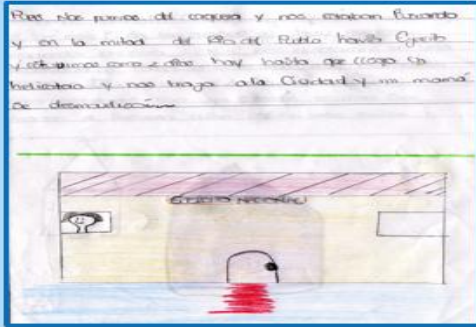
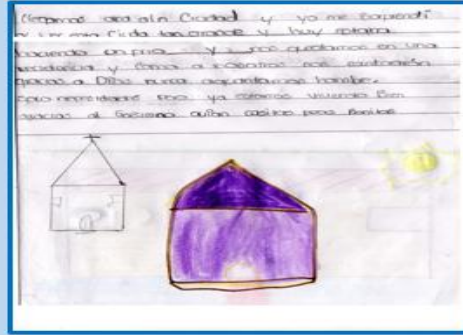
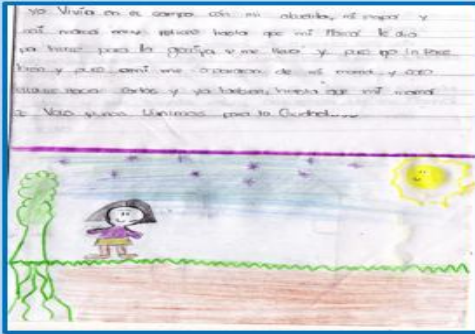
Las decisiones de sus padres, les hacen pasar por situaciones para las que no están preparados, pues no han recibido la orientación adecuada y cada una de las experiencias va llegando de repente a su vida, teniendo que enfrentarlas sin el apoyo adecuado.

En la imagen, la joven nos da a conocer un poco de su historia, especialmente la causa por la cual debió ingresar a Aceleración y no al aula regular.

⁸⁷ DAC- JJCM

⁸⁸ DAC - JJCM

La historia de Jessica



Yo vivía en el campo con mi abuelita, mi papá y mi mamá muy felices, hasta que mi mamá le dio por irse para la guerrilla y me llevó y pues no la pasé bien y pues a mí me separaron de mi mamá y solo ella me hacía cartas y yo también, hasta que mi mamá se voló y nos vinimos para la ciudad...

Pues nos estaban buscando y en la mitad del río del pueblo había ejército y estuvimos como dos días ahí hasta que llegó un helicóptero y nos trajo a la ciudad y mi mamá se desmovilizó...

Llegamos a la ciudad y yo me sorprendí al ver esta ciudad tan grande y uy estaba haciendo un frío y nos quedamos en una residencia y como a nosotras nos colaboraron, gracias a Dios nunca aguantamos hambre, solo necesidades, pero ya estamos viviendo bien gracias al gobierno, había casas feas y bonitas...

Pues la recuperación fue muy exitosa, mi mamá se puso a hacer vueltas y el gobierno nos mandó para un albergue mientras tanto y ya mi mamá se encontró con un muchacho llamado Esteban y los dos salieron adelante, tuvieron un hijo y no pues ahora vivimos bien y esperando la casa que el gobierno nos va dar y me siento muy orgullosa de mi mamá y le agradezco al gobierno todo lo que nos ayudó.

Jessica – 9° grado – ex alumna del aula de Aceleración

Esta historia nos da la posibilidad de conocer la experiencia de los estudiantes en varias dimensiones, ya que la joven vivió el proceso en el aula, fue promovida y se encuentra en un aula de secundaria.

Al conversar con ella y otros ex alumnos sobre esta situación nos dan respuestas como:

La situación es un poco diferente, me dio muy duro pasar de estar solo con la profesora a tener muchos profes que dictan todas las materias por separado, además yo sigo siendo grande y a veces me la montan por eso, me dicen “pero señorita usted está como quedadita” y cosas así, pero yo ya no estoy para contarle mi historia a todo el que me ve grande o rara , de todas maneras yo sé que me tienen que aceptar, cuando estaba en Aceleración la profe me decía que no podían negarme el cupo o tratar de sacarme solo por estar grande, que debía siempre pensar en salir adelante y eso estoy haciendo. La verdad en sexto siempre le hacen mala cara a uno, algunos profesores no quieren dictar ahí que porque están los de Aceleración, al principio preguntan mucho y cuando uno dice que viene de allá dicen “con razón” y eso da rabiecita, pero pues toca estudiar, uno

*se acostumbra a esos comentarios, pero si hay compañeros que no aguantan y se salen o los expulsan en sexto o séptimo, que pesar...*⁸⁹

*Llegar a secundaria es un poco difícil, los profesores tienen como mala imagen de nosotros, toca esforzarnos para demostrarles que no es así, la verdad si extraño la vida de Aceleración donde la profesora nos defendía y nos quería.*⁹⁰

4.3.3.1.1.2.Trabajo infantil

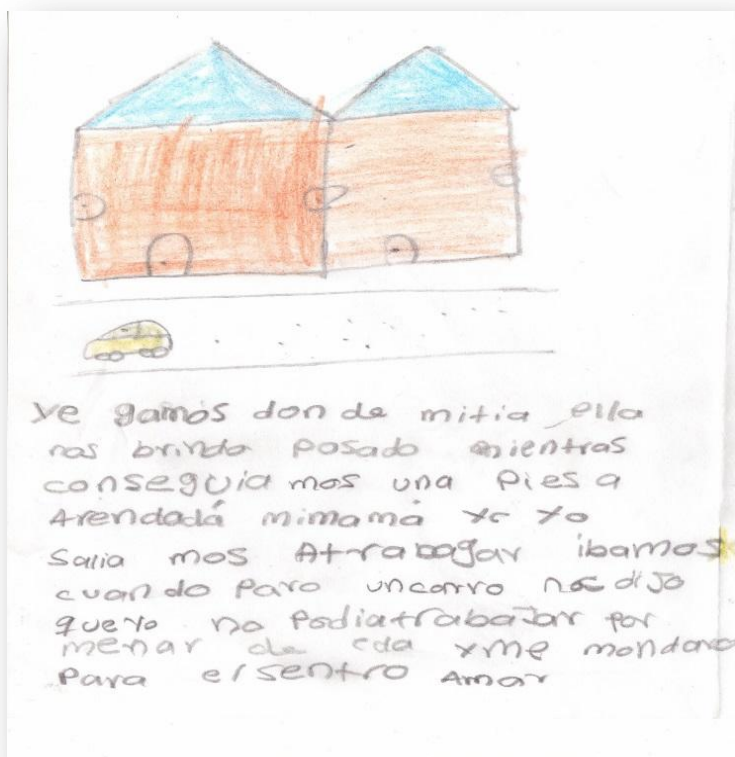
Un buen porcentaje de los estudiantes que llegan al aula de Aceleración se encuentran en una situación económica difícil, siendo ella la causa de su extraedad, pues han tenido que dejar de estudiar por estar ayudando a sus padres a conseguir el dinero en actividades de economía informal.

Esta situación que ha generado acciones por parte del gobierno, en especial la creación de subsidios para las familias que demuestren que el niño, niña o joven se encuentra matriculado en una institución escolar y participando de actividades extracurriculares en instituciones que les brindan acompañamiento integral.

Esta es la razón por la cual algunos padres ingresan a los niños, niñas y adolescentes al sistema escolar, sin embargo al ver que ya se encuentran incluidos en las listas de los subsidios los retiran o no les exigen lo mismo, de tal manera que vuelven a trabajar y dejan el estudio.

⁸⁹ EXA- JJCM (Ex alumno José Joaquín Castro Martínez)

⁹⁰ EXA -JJCM



Llegamos donde mi tía, ella nos brindó posada mientras conseguíamos una pieza arrendada, mi mamá y yo salíamos a trabajar, íbamos cuando paró un carro y nos dijo que yo no podía trabajar por menor de edad y me mandaron para el Centro Amar.

Juan Esteban - Aceleración

Las maestras deben afrontar la situación y buscar alternativas para colaborarles, ya que es una situación que no depende solamente de los estudiantes, por tanto mientras se realiza un proceso de orientación a los padres para que les eviten esa situación, se requiere de diferentes estrategias para apoyar la nivelación en el aula.

Algunos niños son trabajadores y eso hace que se preocupen más por la plata que por el estudio, llegan tarde o no vienen, por lo tanto el proceso no es el más óptimo, además comúnmente están más cansados que los otros y no hacen tareas, hay que tener paciencia y colaborarles cuando vienen para que no abandonen nuevamente el estudio⁹¹

⁹¹ DAC – JFR (Docente Aceleración José Félix Restrepo)

Existen algunos jóvenes, especialmente los más grandecitos, que deben ayudar a sus padres, ya sea cuidando a los más pequeños para que puedan ir a trabajar o trabajando ellos mismos, por eso el ausentismo es más frecuente y hay que idear estrategias para adelantarlos los días que vienen. Ya hemos podido incorporar a algunos en las estrategias del gobierno que existen para evitar la situación, como es el caso de los subsidios y las instituciones de trabajo en contra jornada⁹².

4.2.3.1.2. Dentro de la escuela - experiencias con los otros

Los seres humanos definen la presencia de otros, al mismo tiempo que se definen a sí mismos, es decir, ubican a los otros y se auto –posicionan.

Sabido

El aula de clases se constituye en un espacio en el que se establecen relaciones diversas y se generan procesos grupales por los cuales los estudiantes establecen contactos con los otros, se comunican compartiendo sus historias, sus creencias, sus frustraciones, su manera de ver la vida; en esa interacción dinámica se establecen vínculos de afecto, confianza y competencia entre otros; lo cual repercute en el clima del aula y en las relaciones que se establecen dentro y fuera de ella.

En este sentido la escuela es una institución dinámica en la que se pueden ver claramente las relaciones intersubjetivas, en las que, en palabras de Schutz “el sujeto actúa desde la valoración personal que sus experiencias permiten “, con lo cual se pueden generar situaciones de conflicto que se agudizan en el aula de Aceleración por la fuerza que tiene la historia de vida y los resentimientos sociales y afectivos que presentan la mayoría de sus estudiantes.

⁹² DAC - JJCM

El conflicto en el aula, podría considerarse como elemento útil para orientar acciones formativas, ya que este es parte constitutiva del aula, sin embargo, aun continuamos con dificultad para asumirlo de manera positiva, lo cual implica que se asuma una posición de rechazo ante esos estudiantes que están predispuestos a generarlo.

La convivencia al iniciar cada curso es un poco complicada, teniendo en cuenta que convergen diferentes situaciones: chicos que no han estudiado, otros que se ha retirado y llevan mucho tiempo fuera del sistema, algunos que han perdido el mismo año durante dos y hasta tres veces, quienes por problemas disciplinarios son expulsados de los colegios(...) esto hace que a nivel de seguir indicaciones y normas haya dificultad; pero el primer trabajo que se hace con ellos es a este respecto: establecer acuerdos consensuados, reglas de juego y consecuencias al incumplir.⁹³

Con frecuencia se presentan experiencias dentro del aula que afectan la convivencia, estas tiene que ver con algunos elementos o situaciones particulares como las que se presentan a continuación:

4.3.3.1.2.1 Diferenciación

La diferencia de edad existente en el aula, genera ciertas interacciones que afectan el comportamiento de los estudiantes, la edad oscila entre 9 y 17 años, lo cual significa que en el aula interactúan niños, preadolescentes y adolescentes, cada uno con distintos intereses y expectativas.

Para la maestra del modelo, es un reto manejar el clima de aula con tanta heterogeneidad, a pesar de las ayudas recibidas por parte de la SED.

⁹³ DIR - ND

En la rutina existe un momento en el que los estudiantes deben realizar trabajo en grupo y estas diferencias hacen que sea un poco difícil, ya que se generan discusiones y malos entendidos, cada acción realizada por algún miembro del grupo genera una reacción en los otros, por lo cual en ocasiones llegan hasta la agresividad.

*Manejar los niños y los adolescentes es muy difícil, cada uno tiene gustos diferentes y en ocasiones se vuelven caprichosos y agresivos, los niños solo piensan en juego y los grandes en novias, de verdad son pesados.*⁹⁴

*Yo no quería ponerlo aquí, cuando vine a que presentara la evaluación para entrar vi a los estudiantes de ese grupo y los vi muy grandes, se peleaban y se trataban mal, y el mío es muy pequeño, pero pues me tocó y la verdad tengo que estar pendiente para que los grandes no se la monten.*⁹⁵

*Se siente uno como raro, lo miran extraño por ser grande y pues a veces ni siquiera quieren jugar con uno, las mismas profesoras los previenen diciéndoles cosas como " ojo conjugar con ellos que son más grandes" y cosas así.*⁹⁶

Frente a este fenómeno de la diferenciación, es importante anotar que esta ocurre cuando en la interacción aparecen en los otros, características que se alejan de lo familiarmente aceptado por la mayoría de personas que comparten un mismo espacio, de esta manera el extraño aparece al alejarse de ello, como dice Sabido (1982) “ *el extraño es una forma social, una forma particular de ser con los otros, cuyo contenido puede provenir de todo tipo de condiciones (genero, edad, estatus, clases sociales, religión, entre muchas otras posibles), no son las personas las que por atributos propios se ubican como extrañas, sino una determinada relación las que las coloca en*

⁹⁴ DAC- JFR

⁹⁵ PF- JJCM

⁹⁶ ES -AC

tal posición”. En este sentido es la edad la condición que marca la diferencia y guía la acción del otro frente al estudiante de Aceleración, apareciendo así miedos y prevenciones tanto de otros estudiantes como de profesores y padres de familia.

4.3.3.1.2.2. Conductas agresivas

Uno de los elementos álgidos en las aulas es la constante agresividad que se genera entre ellos y los estudiantes de aula regular, es un aspecto que marca a los estudiantes y hace que el modelo no sea bien visto por los demás, las experiencias que han vivido los niños, niñas y jóvenes los llevan a estar en contra de muchas acciones de los otros, a ponerse a la defensiva y responder sin analizar las consecuencias de sus acciones, es por esta razón que desde la SED se han generado acciones de acompañamiento de apoyo en el aspecto psicosocial, en las cuales el manejo de los conflictos es un eje fundamental.

Las relaciones no son buenas, pues los estudiantes de este programa llegan con un bagaje no adecuado para los demás estudiantes, ellos quieren mandar agreden física y verbalmente a los compañeros y se convierten en modelos no apropiados.⁹⁷

Algunos chicos del programa evidencian serias dificultades de comunicación y convivencia con los miembros de la comunidad educativa es decir no respetan a los directivos, los docentes de otros grupos, padres de familia, personal de servicios generales y de seguridad y por ende con sus pares.⁹⁸

Los estudiantes de Aceleración enseñan comportamientos no muy buenos al resto de la comunidad, los ven peleando, agrediendo verbalmente, pero a pesar de esto mi relación

⁹⁷ DAR-JJCM

⁹⁸ DAR- ND

*con ellos es en general buena y de comprensión sobre la situación que viven estos estudiantes. Ellos son el resultado del conflicto social que vive el país.*⁹⁹

En el trabajo con los estudiantes es importante fortalecer el área socio afectiva y los procesos de comunicación, buscando que comprendan la importancia del buen trato para una sana convivencia, ya que por sus historias de vida, presentan en ocasiones, momentos de agresividad que afectan su estancia en la institución.

Como hemos anotado a lo largo de este trabajo las interacciones que se generan entre pares, son desencadenantes de reacciones que en ocasiones terminan en conflictos, y agresividad, con lo cual se afecta el clima del aula y la visión que se tiene de ella en el exterior.

Según los testimonios encontrados, este es uno de los elementos principales que llevan a la no aceptación del modelo dentro de la escuela, ya que sobresalen actitudes y acciones que afectan las relaciones con los demás estudiantes.

Con lo cual se pone en evidencia que, el desarrollo socio afectivo es un elemento fundamental en el fortalecimiento de la personalidad, este permite mejorar la autoestima, la autonomía y la responsabilidad, con lo que se puede avanzar en el proceso constitutivo de subjetividad de los estudiantes de estos grupos.

Conociendo el impacto de esta área, se podrán generar acciones que la fortalezcan de manera positiva, afectando el aula y sus dinámicas positivamente.

⁹⁹ DAR- JJCM



antes yo le pegaba a los niños pero ahora la profe me dice que piense como voy a ser cuando sea grande si voy a ser como era pequeño pero ahora soy bueno ya no le pego a los niños ahora soy feliz y ellos son felices

Antes yo les pegaba a los niños, pero ahora la profe me dice que piense como voy a ser cuando sea

grande si voy a hacer como era pequeño, pero ahora soy bueno, ya no le pego a los niños, ahora soy feliz y ellos son felices.

Maicol David 10 años Aceleración

4.3.3.1.2.3 Discriminación

Elías (1994) citado por Sabido, plantea que “el desagrado constituye la contrapartida de los sentimientos de vergüenza: viene cuando algo de “fuera” “ajeno”, quiebra o amenaza una estructura de sensibilidad históricamente conformada, lo cual podemos observar en la percepción que tiene algunos docentes de aula regular sobre el modelo, ya que al llegar a la institución cambio la dinámica de vida desde una visión negativa, la cual ha ido difundiéndose a lo largo de los años que lleva el modelo en cada institución.

La percepción que se tiene del otro puede generar su discriminación con acciones como el rechazo o el querer estar lo más lejos de aquellos que amenazan la estabilidad.

El trato lo he sentido algo discriminatorio ya que nos ven como algo aparte y poco nos tienen en cuenta para algunas actividades tiene uno que estar pendiente de todos los movimientos y involucrarse en lo posible. De todas maneras se ha avanzado mucho al respecto y poco a poco nos hemos ganado un puesto y un reconocimiento a nivel institucional.¹⁰⁰

Al principio los docentes fueron más reacios, con estos estudiantes pues dieron muchos problemas que no sabíamos cómo manejar, considero que a los demás docentes no nos prepararon para atenderlos, pero poco a poco los docentes los hemos aceptado, aunque tratan de no tener ninguna relación con ellos.¹⁰¹

He tenido algunas dificultades menores puesto que los chicos que integran el programa, presentan algunas dificultades de adaptación al sistema en cuanto al manejo de su vocabulario, juegos y sus relaciones afectaron a algunos de mis estudiantes, deberían haberlo dejado en la otra sede.¹⁰²

Restrepo (2007), plantea que en la discriminación intervienen dos elementos principales, por un lado el acto de la diferenciación y por el otro el ejercicio de la exclusión. Diferenciación, en la medida en que conlleva la “clasificación de una persona o colectividad de tal manera que la distingue claramente de otras personas o colectividades”, ejercicio en el que intervienen las “imágenes y concepciones existentes de antemano por parte de quien ejerce la discriminación”,

¹⁰⁰ DAC- ND

¹⁰¹ DAR- JJCM

¹⁰² DAR- JJCM

dichas imágenes al colectivizarse se convierten en estereotipos que toman fuerza para visibilizar las diferencias.

Los estudiantes de Aceleración se sienten diferentes, por el trato que reciben, en el descanso quieren compartir con estudiantes de otros cursos pero sienten que no tienen la libertad para hacerlo, por la imagen que tienen de ellos las profesoras de aula regular y algunos estudiantes de los otros cursos.

*Las profes tienen sus prevenciones, a veces les dicen de frente que no jueguen con nosotros que eso después es para problemas, y pues a veces tienen razón porque es que algunos si son muy bruscos, pero no todos somos así y ellas hablan en general, entonces los niños les hacen caso a ellas así quieran jugar con nosotros, pues así no los regañan sus profesoras.*¹⁰³

*El ser de Aceleración es como una manchita negra que uno siempre lleva pegada, cuando llegue a bachillerato, algunos profes ya estaban prevenidos, yo me di cuenta porque a los que estaban molestando les decían: - viene de Aceleración, pues aquí ya no está la profe que los consiente y otras cosas. Por eso decidí no decir que era de Aceleración, siempre dije que era de 5°. Luego en el día del grado cuando me vieron tomándome fotos con mi profe de Aceleración me miraban extrañados, el director de grupo hasta me dijo que no lo podía creer, que no era como ellos.*¹⁰⁴

¹⁰³ EAC

¹⁰⁴ EXAC - JJCM



Los amigos no lo querían dejar jugar.¹⁰⁵

Daniel 12 años -Aceleración

Los estudiantes de las aulas de Aceleración, a lo largo del tiempo, han sido clasificados desde los referentes que se han dado desde sus inicios, sin cambiar mucho a pesar de todo el trabajo que se ha realizado por parte de la Secretaría de Educación SED y de las maestras por cambiar esa percepción con su trabajo y con los avances de los estudiantes.

Los han clasificado como agresivos, irrespetuosos y malos modelos entre otros, con lo cual se ha llegado a la exclusión, separándolos de los otros estudiantes o inculcando en ellos la conveniencia de no compartir en los espacios comunes, alejándose o ignorándolos.

¹⁰⁵ Daniel nos muestra en este dibujo la historia de su compañero de curso en el momento en el que es rechazado por estudiantes de otro grupo al querer jugar fútbol con ellos.

Este acto de exclusión se expresa además en el discurso utilizado en la cotidianidad, en el que se puede ver el deseo de terminar las aulas, lo cual afecta también la visión hacia la maestra del aula, quien termina involucrada en el acto de discriminación y exclusión.

De esta manera podemos encontrar en las entrevistas posiciones como las siguientes:

*Unos compañeros nos ven como venidos a menos otros entienden que somos tan profesionales como ellos y nos respetan.*¹⁰⁶

*Las ventajas son solo para los estudiantes, se van a convertir en buenos ciudadanos, pero para la institución creo que ninguna al contrario el que estén aquí acarrea problemas de convivencia.*¹⁰⁷

Algunos reconocen todo lo que se hace al interior del Aula del Programa, otros siempre están criticando y pidiendo que el programa se vaya del colegio.¹⁰⁸

*Para la institución no es pertinente este modelo, pues son modelos inadecuados para los demás estudiantes, Si es apropiado para la sociedad pero podrían pensar en otro lugar, ellos solos, así no dan mal ejemplo.*¹⁰⁹

4.3.3.1.2.3. Estigmatización

Goffman (1963) plantea que el estigma es un constructo social, es decir que el medio social en sus interacciones establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar; las diversas interacciones de la cotidianidad generan categorizaciones que establecen grupos con mayor aceptación y otras a las cuales se rechazan por sus atributos.

¹⁰⁶ DAC- MB

¹⁰⁷ DAR - ND

¹⁰⁸ DAC - JFR

¹⁰⁹ DAC - JJCM

Lo anterior podemos observarlo con los estudiantes de Aceleración en la medida en que a algunos de ellos se les designan características negativas que se generalizan a todo el grupo, lo cual lleva al rechazo. Así han sido estigmatizados por su comportamiento, por su edad o por alejarse de lo que normalmente esperan en las aulas de primaria.

Las relaciones no son muy cordiales, pues son de mayor edad, tienen un bagaje de conocimientos no adecuados y ellos quieren mandar a los demás estudiantes, no consideran tener respeto ni siquiera con el personal de servicios generales.¹¹⁰

Los estudiantes de este programa llegan con un bagaje no adecuado para los demás estudiantes, ellos quieren mandar agreden física, verbalmente a los compañeros y se convierten en modelos no apropiados.¹¹¹

Por las diferencias de edades y situaciones familiares, a veces se presentan conflictos entre los diferentes grados, ellos son muy agresivos, contestones e imponentes.¹¹²

En la diferenciación del grupo para estigmatizarlo, intervienen todos los actores que están a su alrededor y que tienen que ver con su realidad, sus acciones y posiciones afectan directamente tanto en su comportamiento como en la imagen que se forman los demás de ellos. Así las maestras del aula se convierten en un pilar fundamental para que sean mejor aceptados o siga creciendo su estigmatización.

Considero que a veces el problema es la posición que adopta la maestra frente a su trabajo, fuera del aula "victimizándose", esto hace que los otros maestros y estudiantes vean a los chicos de Aceleración como sin control, terribles, fuera de normas. Y

¹¹⁰ DAR - MB

¹¹¹ DAR - JJCM

¹¹² DAR - JFR

realmente son niños que con reglas claras y consistentes funcionan igual que los demás. Aunque dentro del aula hay mucho amor, paciencia y deseo por sacar adelante sus estudiantes. Por parte de los otros docentes, hay un "pesar" por la profesora, "pobrecita le toca con esos niños terribles". Y cuando ella no puede asistir hay dificultad para que se cubra el curso.¹¹³

La aceptación del programa ha sido un proceso, en ocasiones debido a las situaciones que se presentan puede haber cierta reserva sobre su permanencia en la institución. Esta actitud en casos extremos puede proyectarse a la docente del programa por la particularización de las estrategias para su manejo y por la defensa que tiene de sus muchachos como los llama. Gracias a ella ya no los rechaza tanto, pero le ha costado, a veces la dejan sola o la critican, pero ella cree en lo que hace.¹¹⁴

Al analizar los diferentes testimonios, se puede evidenciar la importancia que la interacción tiene en el ámbito educativo, especialmente en esta población que cuenta en su biografía con situaciones diversas de fracaso y frustración que afectan su posicionamiento frente al espacio escolar y sus dinámicas.

Es evidente que la labor del docente cobra un papel preponderante, en primera medida aceptando todas estas dinámicas y luego activando estrategias para mitigarlas, en las cuales se encuentran las relacionadas con fortalecimiento de factores protectores que llevan al desarrollo de resiliencia en cada uno de ellos.

De esta manera el estudiante se siente valorado y empieza a ser parte constitutiva de un grupo, con lo cual le da sentido a sus experiencias y las involucra en un proyecto más amplio de vida.

¹¹³ DIR - ND

¹¹⁴ DIR - JJCM

Aunque en la realidad de las aulas se puede observar un porcentaje importante de deserción, ya son más los estudiantes que optan por continuar sus estudios hasta terminar la secundaria.

La resiliencia en los estudiantes se puede observar cuando son capaces de aceptar los errores y buscar estrategias para superarlos, a medida que se trabaja en ese aspecto durante el año, se puede ver que muestran una mirada más optimista hacia el estudio y el futuro, para lo cual asumen sus actividades como algo importante, de tal manera que se vuelven más responsables y críticos.

El acto educativo entonces, es una conjugación de interacciones, que se pueden mejorar en el día a día, conociendo a los estudiantes, compartiendo con ellos su realidad, involucrándolos efectivamente en el contexto escolar, como parte constitutiva de él y no como un estudiante de paso al que se le hace un favor.

En este sentido cobra importancia la teoría de Schütz, cuando afirma que *“el significado de mi acción no consiste solo en las vivencias de conciencia que tengo mientras la acción está en curso, sino también en aquellas vivencias futuras que constituyen la acción a que tiendo, y en aquellas pasadas que constituyen mi acción completada. (1989).* Lo que significa que cada una de las estrategias que se realicen dentro del aula para, apoyar al estudiante en general y a aquellos de aulas especiales por diferentes características, es de gran influencia para el trazado de nuevas acciones que guíen al futuro.

En los últimos tiempos la escuela ha asumido protagonismo en el ámbito inclusivo, dar ingreso a sus aulas a estudiantes que por mucho tiempo han sido excluidos es una tarea que toma una fuerza cada vez mayor, sin embargo, al adentrarnos en sus prácticas podemos encontrarnos con resistencias que hacen que la experiencia siga siendo ajena y distante a lo que realmente necesitan.

La escuela incluyente de la que se habla en muchos escenarios educativos, no es solamente aquella que va dirigida a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales NEE, sino aquella que se dirige a todo aquel que requiere de una atención especial, es aquella que mira a todos como iguales, brindando la posibilidad de ingresar al sistema y surgir en él. Proceso en el cual la interacción cobra un papel protagónico al ser la escuela un espacio de socialización, donde las relaciones, los gestos, las palabras pueden marcar la diferencia. En palabras de Skliar (2011)

En tiempos en que gobierna la idea de educar a todos, la pretensión o ilusión de que la escuela abandone su carácter excluyente y de homogeneidad, educar podría significar comprender que el destino de nuestros gestos educativos debería dirigirse a “cualquiera”, a cualquier otro, independientemente de su condición, su origen familiar, su cuerpo, sus modos de hacer, su apariencia. Es una tarea en principio igualadora y que se opone al “orden natural de las cosas”, es decir, a ese orden consagrado por los que adoran los privilegios, y los sostienen. El gesto de educar, en efecto, se dirige a cualquiera, pero no olvida que los efectos de ese pasaje son singulares.

Las aulas entonces, deben convertirse en un espacio de verdadera inclusión donde puedan estar todos, sin importar las diferencias existentes, en las que el acto educativo se convierta en el pretexto para poder ser con el otro, teniendo en cuenta que las diversas experiencias dejan huellas en cada estudiante, positivas o negativas, huellas que permanecerán y darán opción de tomar diferentes caminos.

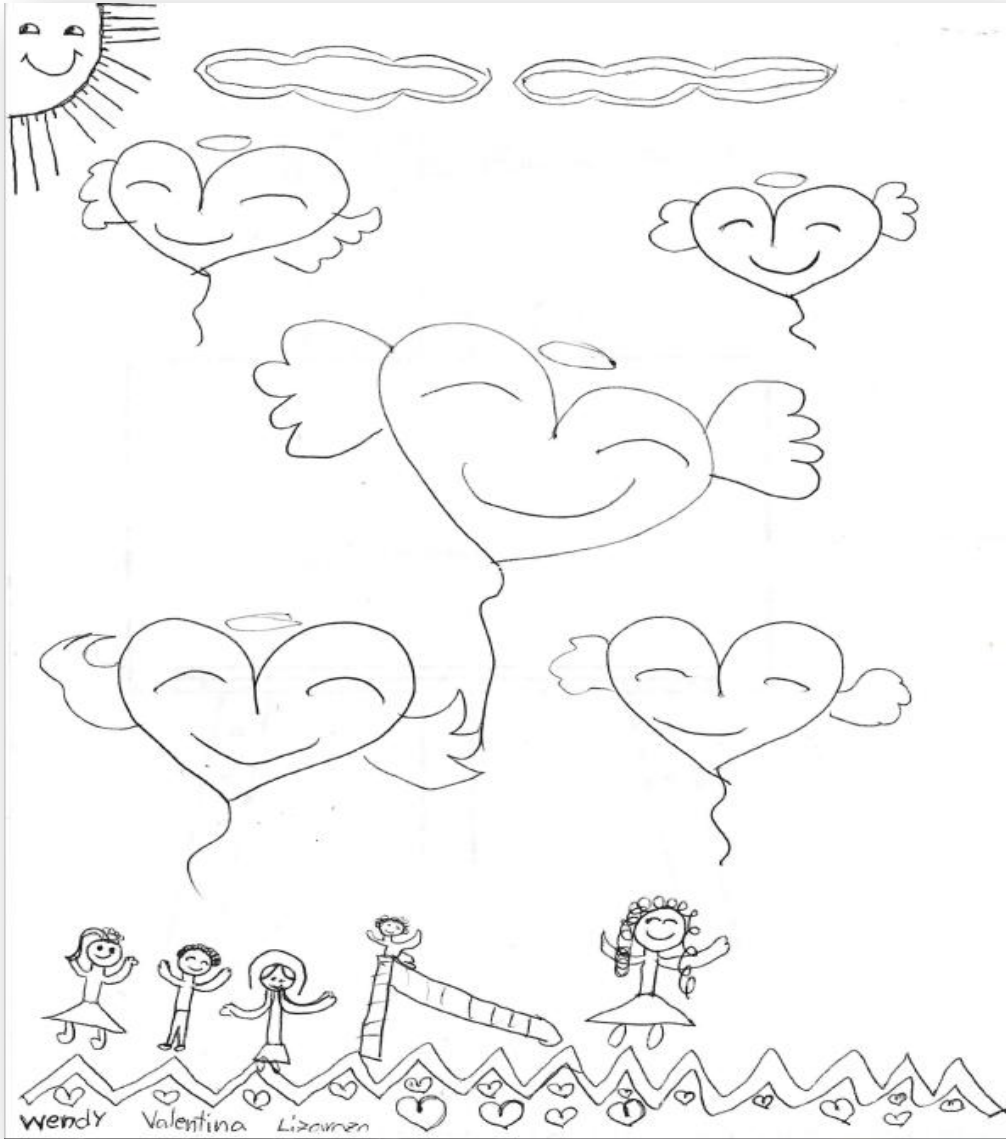
Por eso aunque no todos tengan un fin feliz en su intento de retomar la escuela, el estar en las aulas de Aceleración siempre será una opción, pues por su edad ya no serán recibidos en colegios particulares o colegios públicos que no posean las aulas.

De esta manera se presenta a continuación la voz de sus protagonistas más importantes, los estudiantes, son ellos la razón de ser de estas aulas. Ellos han pasado por diferentes situaciones que de una u otra forma han afectado su vida y su historia académica, cada una de ellas ha sido el resultado de la interacción con otros: familiares, amigos, profesores y también aquellos que aunque más alejados marcan una influencia trascendental para constituir la vida de cada uno de ellos.

A pesar de las dificultades, de las resistencias y de las voces en contra que existen, estas aulas son en la vida de algunos de ellos, la única opción, al no existir su vida tendría un giro incierto, nadie asegura que esta sea la mejor opción pero si es un camino, una oportunidad de reconstruir su historia, de salir adelante valorándose como personas únicas y valorando la educación como un camino.

Cada una de sus historias y posturas nos guían hacia la reflexión y la acción, el saber que el estar en las aulas es una posibilidad, y que esta posibilidad se nutre o se acaba con cada una de las interacciones que allí se generan.

Se destaca entonces que fijar la vista en la interacción es un elemento más para promover el pensamiento crítico, tanto de docentes como de los estudiantes y todos los demás actores que comparten un espacio.



El estar en Aceleración ha cambiado mi vida, tengo amigos dentro del salón que me ayudan y me hacen ver que soy importante, mi profe cada vez que cometo errores me anima para que no me retire, por eso quiero darles las gracias.

Wendy Valentina 13 años - Aceleración

El Día que nos
trastamos de case
fue el peor día
de mi vida

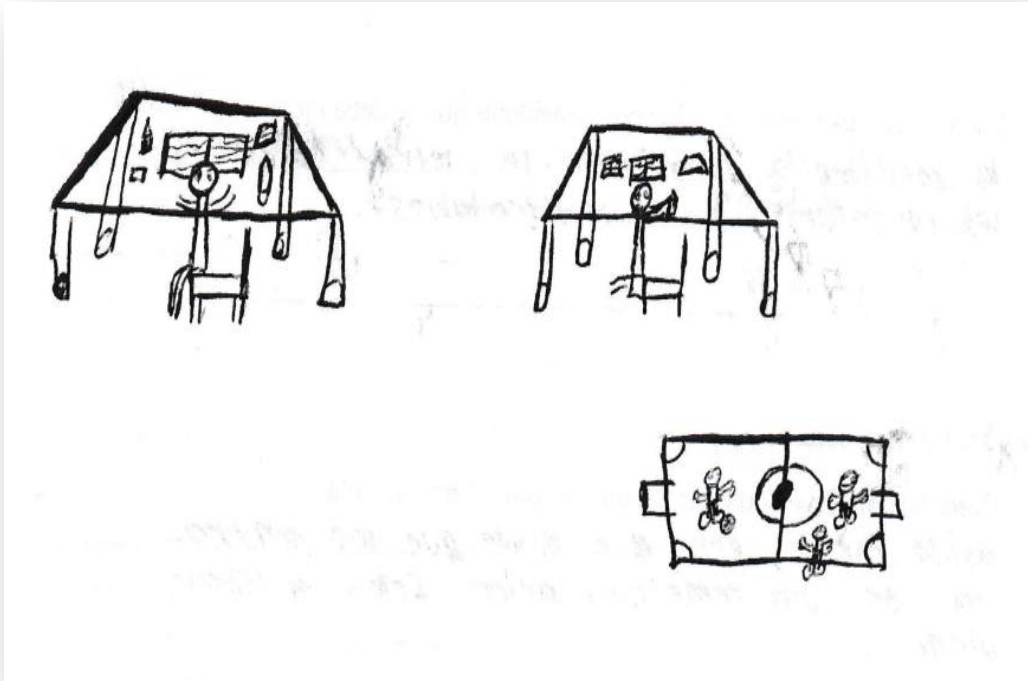


El Día que llege a
la escuela fue el
Día mas feliz de
mi vida



Fue muy duro salir de mi pueblo, yo era allí muy feliz, pasamos momentos muy tristes con mi mamá, eso de tener que salir corriendo sin saber a dónde es muy feo; yo pensé que no iba a poder estudiar más, pues ya con esta edad en que escuela lo reciben a uno, pero me gusta estudiar y al saber que me iban a recibir en Aceleración fue muy agradable, realmente el día que pude volver a estudiar fue el día más feliz de mi vida.

Sergio 14 años –Aceleración



Antes yo estaba muy sólo, estudiaba sólo y jugaba sólo, me retiré de estudiar porque la profesora dijo que ya tenía perdido el año, estuve en mi casa hasta que le dijeron a mi mamá que le tocaba ponerme a estudiar pues era menor de edad, yo no quería pero me tocó, y me tocó en Aceleración, tenía miedo al verlos tan grandes pero ahora estoy contento, estudio y tengo amigos que me dejan jugar con ellos, la profe nos enseña también a querernos y a respetar.

Edwar Santiago 11 años - Aceleración

¿Cómo fue mi Experiencia En Aceleración?...

Al ingresar a Aceleración, me gustó mucho, ya que la Profesora Aydeé se portaba muy bien con nosotros, yo pensaba que me iba a ir mal, pero no, Al contrario me fue Super Bien.

Al Iniciar También pensé de que me la iba a llevar mal con mis compañeros, pero no, me la lleve muy bien con todos, inclusive con las profesoras, ellas eran muy Gentiles.

y al pasar a 6^{to} Grado fue lo mismo, me encanto como los profes se comportaban conmigo, mis compañeros También, Apesar de que eran compañeros nuevos.

las clases eran muy entretenidas y al cambiarme de jornada me intereso demasiado ya que No conocía a nadie, pero pues fue pasando el tiempo e hice nuevas amistades, los profesores de la Tarde ~~fue muy~~ se comportaron muy bien, son muy Amables.

Y ASÍ FUE MI EXPERIENCIA EN TODO MI RECORRIDO EN EL COLEGIO

Dayana Falon

¿Cómo fue mi experiencia en Aceleración?

Al ingresar a Aceleración, me gustó mucho, ya que la profesora Aydeé se portaba muy bien con nosotros, yo pensaba que me iba a ir mal, pero no, al contrario me fue súper bien.

Al iniciar también pensé que me la iba a llevar mal con mis compañeros, pero no, me la llevé muy bien con todos, inclusive con las profesoras, ellas eran muy gentiles.

Y al pasar a sexto grado fue lo mismo, me encantó como los profes se comportaban conmigo, mis compañeros también, a pesar de que eran compañeros nuevos,

Las clases eran muy entretenidas y al cambiarme de jornada me interesó demasiado, ya que no conocía a nadie, pero pues fue pasando el tiempo e hice nuevas amistades, los profesores de la tarde se comportaron muy bien, son muy amables...

Y así fue me experiencia en todo mi recorrido en el colegio.

Dayana Falon – grado decimo

Aceleración del Aprendizaje es una oportunidad para muchos estudiantes que estamos en extraedad, la verdad yo ingresé al aula después de pasar varios años sin estudiar por problemas económicos, la profe Cristina me apoyo bastante, cuando me gradué ya no estaba pues ascendió a coordinadora, pero me tomé la foto con la profe que estaba con el grupo de Aceleración, porque ellas son unas duras, pues es cierto que el grupo es pesado, yo no era el más juicioso, y nunca pensé que me iba a ir tan bien, pero pues lo logré y eso es en gran medida gracias a ellas, por aguantarnos, por enseñarnos que si se puede, que somos capaces, en esas cosas siempre insistía y les insistía a los otros profes al defendernos.

Lograr graduarme ya fue un logro grande y obtener el mejor ICFES del colegio ese año me hizo famoso (risas), me entrevistaron y pues yo acepté la entrevista para que otros muchachos que estaban igual que yo se decidieran a estudiar pues a veces por pena no lo hacen, y hay que entender que ser grande no es ni un pecado ni un delito.

Por eso pienso que Aceleración debe seguir, ya son muchos años y aunque no todos logran graduarse y se retiran por el camino, es una oportunidad para muchos como yo.



La extraedad es un problema que poco se percibe, pero que aqueja al país. No solo es latente, sino que afecta psicológica y académicamente a los niños y obstruye el flujo normal de los cupos escolares.

Ricardo Hurtado A.
Redactor de EL TIEMPO

Omar Felipe Moreno alcanzó el mejor promedio del Examen de Estado Saber 11 para el ingreso a la educación superior (anterior Icfes) de su colegio, Institución Educativa José Joaquín Castro Martínez, ubicado en el barrio San Cristóbal, en el suroriente de Bogotá.

Hoy, a sus 17 años, es ejemplo de vida y superación, pese a que inició su vida escolar en situación de vulnerabilidad. A los 5 años comenzó primero de primaria, pero dos años después, por dificultades económicas, como explica su mamá Elizabeth, no pudo continuar y pasaron otros dos, hasta que la situación familiar mejoró, para que pudiera regresar. En ese tiempo, aprendió a leer por sí solo.

Ya tenía 9 años y por su edad debería estar en cuarto grado, pero le faltaba el proceso de aprendizaje de grados anteriores. Por eso, él y su mamá dieron por entendido que el niño no podría volver a las aulas.

Pese a los pronósticos, pudo regresar gracias a la estrategia 'Volver a la escuela' y el modelo educativo 'Aceleración del aprendizaje' que tiene el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en alianza con secretarías de educación, entidades territoriales y con distintas fundaciones, con el fin de brindarles a los estudiantes una opción flexible para estudiar. (Ver Programas que flexibilizan la educación).

Hay unos 786.000 niños y jóvenes colombianos que, por distintas razones, hoy se encuentran en extraedad, y deben cursar un grado con una edad superior (dos años o más) a la habitual. (Ver 'Una medición concreta').

Este número, que reporta la información de matrícula disponible para el 2010 del MEN y el Sistema de Información Nacional de Estadísticas Educativas y de Evaluación de la Calidad (Sinece), parece pequeño comparado con los 11,3 millones de niños y jóvenes que, de acuerdo con el mismo MEN, ingresaron este inicio de año a los colegios públicos y privados del país. Sin embargo, no es así. Se trata de un fenómeno silencioso que se convierte en una bola de nieve, que preocupa al sector educativo, porque conlleva una cadena de efectos para el sistema escolar.

El aprendizaje para estos niños requiere un esfuerzo mayor y muchos de ellos prefieren buscar otras opciones de vida, que estar estudiando como de ser, agrega Varela.

Una medición concreta

El estudio de la extraedad se realizó en un estudio piloto de acuerdo con la edad real, es decir, se debe fijar para el inicio de la escolaridad el número de grados que tenga educación básica media. La Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) considera en extraedad a los estudiantes que se encuentran tres años por encima de la edad mínima definida para el grado correspondiente. Los datos se obtuvieron en el país correspondiente a los que establece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

Grado	Edad mínima	Edad máxima
0	5	8
1	6	9
2	7	10
3	8	11
4	9	12
5	10	13
6	11	14
7	12	15
8	13	16
9	14	17
10	15	18
11	16	19

Felipe Moreno, estudiante.
Archivo particular

EL TIEMPO | Especial EDUCACIÓN
Subdirectora: Marcela Uribe Guerrero (muribe@eltiempo.com.co) | Coordinadora: Martha Dávila Mazaque Muñoz | Redactor: Ricardo Hurtado A. | Sección: Opinión | Dirección: Calle 100 No. 100-100, Bogotá, D.C. | Teléfono: (57) 310 4000 | Correo: info@eltiempo.com.co | Sitio web: www.eltiempo.com.co | ISSN: 1657-7835

medios | Corresponsables: Medición, Directora Comercial | Publicaciones Especiales: Jairo Toranzo | Periodismo: Jairo Toranzo | Prensa: Carolina García y José María Paredes | Teléfono: (57) 310 4000 | Correo: info@eltiempo.com.co

Felipe Moreno 21 años- Ex alumno Aceleración¹¹⁵

¹¹⁵ Felipe Moreno hizo parte del aula de Aceleración Primaria en el colegio José Joaquín Castro Martínez, fue promovido a grado sexto y continuó hasta graduarse de secundaria, obtuvo el mejor ICFES de la institución en ese año y continuó sus estudios en el SENA.

QUINTO TIEMPO - SOCIALIZACIÓN

La socialización del trabajo realizado se hizo con los docentes del programa y algunos directivos, no pudo realizarse con la totalidad, ya que por la coyuntura que se vivió con el concurso docente, algunos de ellos fueron nombrados en la planta de personal de la Secretaría de Educación, ubicándose en colegios diferentes.

La actividad se dividió en dos momentos específicos, socialización de la experiencia y reflexión sobre el futuro del modelo.

En el primero se dio a conocer la experiencia, enfatizando en la categorización que resultó del proceso de análisis de la información, ante lo cual se mostraron receptivos y de acuerdo.

*Las categorías nombradas reflejan la realidad de nuestras aulas, esto nos lleva a reflexionar sobre el trabajo que podríamos hacer para mejorar algunos aspectos que allí se mencionan.*¹¹⁶

Algunas de las intervenciones de los asistentes, se centraron en analizar el ejercicio de sistematización, por ser una metodología que permite valorar el trabajo realizado y orientar la acción hacia el análisis y mejoramiento.

*Ejercicios como estos nos permiten reflexionar sobre temas prioritarios en nuestra labor, valorando lo que hacemos día a día y buscando estrategias para fortalecernos cada día y trabajar en pro de los niños, niñas y adolescentes del modelo.*¹¹⁷

Reconocer la importancia de nuestra labor es importantísimo y debemos unirnos para defender el modelo en cada uno de los colegios, porque es triste que después de tanto

¹¹⁶ DAC

¹¹⁷ DAC

*tiempo de su creación aun estén pasando estas cosas, se sigue viendo prevención, discriminación y hasta rechazo.*¹¹⁸

Los elementos que sobresalen del momento de socialización, tienen que ver con la afirmación de aspectos sobre la labor de las docentes y del modelo en sí.

A continuación aparecen las ideas en las que más coinciden después de la reflexión:

- La trascendencia de las acciones de apoyo para los estudiantes de población vulnerable son un aliciente para su futuro, en ocasiones la única opción. Por ello debe tener más valoración en el ámbito educativo.
- Es importante que se valore en cada una de las instituciones, el trabajo que se hace con estos estudiantes, ya que en muchas ocasiones se piensa que no debería existir.
- Es importante que los otros miembros de la comunidad educativa conozcan el trabajo con este tipo de modelos, y su trascendencia e importancia; con esto se encontrará el apoyo necesario para continuar con ellos.
- La dificultad más significativa, tiene que ver con los conflictos de convivencia y el manejo emocional, por ello el apoyo en el ámbito psicosocial debe fortalecerse y ser más constante.
- Es necesario seguir luchando por el reconocimiento del modelo, tanto a nivel institucional como distrital.
- La denominación de modelo flexible, de una u otra manera marca la mirada que se tiene de él, pues se ve como algo que puede dejar de existir en las instituciones sin mayores consecuencias.

¹¹⁸ DAC

- El hecho de que la mayoría de las maestras del modelo sean provisionales, marca las miradas de los otros de una manera significativa, subvalorando la labor y negando su trascendencia.

El segundo momento giró en torno a pensar el futuro del modelo, desde los diferentes elementos que lo conforman y desde sus objetivos en la labor docente.

Algunos de los testimonios más sobresalientes giran en torno a la incertidumbre por la situación que se presenta en cada institución y la inestabilidad que sus características genera:

*Yo veo el futuro de Aceleración muy incierto, me siento triste al ver que están pensando en cerrar aulas, después de haber ganado respeto dentro de la institución, sé que lo hacen para dar paso a grupos de primera infancia, pero y ¿dónde quedan los derechos de estos chicos?*¹¹⁹

*Por ahora lo único seguro es que seguirán el aula de Aceleración primaria, perolas de secundaria no sé, hay que analizarlo, pues los conflictos de convivencia son muchos, hay bastante deserción y además se viene un proceso de reforma de la planta física en el que hay que reubicar aulas.*¹²⁰

*Pues en este momento estamos como volviendo a la situación de hace muchos años, tenemos estudiantes de primeras letras y de Aceleración en la misma aula, pues la profesora se fue trasladada y la rectora prefirió unificar el aula para quitar Primeras letras.*¹²¹

¹¹⁹ DAC - JJCM

¹²⁰ DIR - MB

¹²¹ DAC - ND

El momento de socialización permitió conocer un poco más de la experiencia docente, ya que se dieron a conocer situaciones que afectan directamente a los estudiantes, siendo la más significativa la permanencia de las docentes en el modelo, ya que algunas pasaron el concurso del Ministerio y fueron nombradas en las aulas regulares, lo que genera un cambio en la dinámica de grupo, quedarse antes de finalizar el año sin su guía, es un hecho que genera cambios importantes en los estudiantes, pues tienen que enfrentarse a estar solos, o a cargo de maestras de aula que tienen tiempos libres para “cuidarlos “mientras llega su docente nuevamente. Con esto se corta el proceso vivido con los proyectos, pudiendo truncar el trabajo pedagógico también.

En cuanto al proceso de acompañamiento y seguimiento de las aulas, las maestras y directivos lo ven como positivo, sin embargo existen momentos en los que su objetivo de mejoramiento se ve distorsionado, pues en lugar de sentir apoyo, sienten presión en las exigencias y poco apoyo.

REFLEXIÓN FINAL

El proceso de sistematización de la experiencia de Aceleración ha permitido su conocimiento desde la perspectiva de sus protagonistas y de quienes comparten con ellos la dinámica educativa. En este apartado se presentan algunas notas finales que surgen de los distintos testimonios y del proceso realizado en las cuatro instituciones.

No se pretende con esto concluir, ya que los hallazgos nos guían hacia el fortalecimiento de la reflexión y apertura a estudios mucho más sistemáticos que fortalezcan las aulas en torno a elementos de interacción que fortifiquen la experiencia dentro y fuera del aula.

Es así como la reflexión final se orienta hacia el planteamiento de elementos particulares del modelo, la relación del contexto escolar y la intersubjetividad, la situación particular de cada institución y el camino a seguir

Elementos Particulares del modelo

El modelo Aceleración del aprendizaje tiene una historia en la localidad de 15 años, desde sus inicios ha estado orientado a mitigar la problemática de la extraedad en las aulas de nuestro sistema educativo.

En sus inicios funcionó con aulas de primaria, más adelante las dinámicas de aula dieron cuenta de la necesidad de crear espacios específicos para fortalecer el proceso de alfabetización y en los últimos años se ha dimensionado la necesidad de ampliarlas hacia la secundaria, de tal manera que en el momento existen aulas para cada una de ellas, las cuales se agrupan desde la política pública en el programa “Volver a la Escuela”, el cual se conforma por tres grupos focalizados

por su situación académica: Aprendizajes Básicos¹²² para estudiantes en situación de extraedad sin proceso alfabético, manejando proyectos propios de la Secretaria de Educación de Bogotá, Aceleración Primaria, para estudiantes en situación de extraedad con historia académica irregular que poseen proceso lector y escritor, desarrollando proyectos interdisciplinarios contextualizados del programa de Aceleración de Brasil, que han sido cualificados dos veces por un equipo del Ministerio de Educación Nacional, y Aceleración secundaria para ex alumnos de las aulas de Aceleración Primaria y adolescentes que no se encuentran en el sistema escolar pero ya han iniciado el ciclo de secundaria.

Estudiantes de secundaria en situación de extraedad, Ciclos de formación con estructura académica organizada por un equipo de la Secretaria de Educación de Bogotá.

El presente proyecto se orientó específicamente hacia las aulas del modelo Aceleración Primaria, para el cual, desde su creación hasta el día de hoy se ha realizado un trabajo muy fuerte en el ámbito pedagógico y metodológico, de tal manera que en el momento se cuenta con una serie de siete módulos, organizados en proyectos que a su vez se subdividen en subproyectos interdisciplinarios, que deben ser trabajados por medio de una rutina de trabajo con actividades específicas para cada momento de la clase, establecida con principios pedagógicos según las características de los estudiantes, durante su desarrollo ha sido centro dos procesos de cualificación, uno en el 2003 tomando como base la experiencia vivida hasta el momento y los cambios en las políticas educativas; otro en el 2009 complementado con las áreas de inglés y competencia ciudadana, buscando ajustarse a las políticas públicas y a las necesidades particulares de nuestro país.

¹²² Antes llamado Primeras Letras

El proceso de cualificación ha dado además especial énfasis a la evaluación de los estudiantes, elemento en el cual existían debilidades, de esta manera se estructuraron evaluaciones por competencias, que se han integrado en los módulos al final de cada subproyecto.

Para su implementación se cuenta con un proceso de elección, capacitación y seguimiento de docentes que busca su empoderamiento con cada uno de los principios que lo guían, particularmente en Bogotá los docentes que hacen parte del modelo cuentan con apoyo de material didáctico, capacitación y seguimiento continuo para apoyar su labor, a su vez se ha fortalecido su formación, cualificando elementos como la planeación, la evaluación integral y el manejo de situaciones psicosociales.

El modelo se ha nutrido con un componente fuerte en el ámbito de lectura y escritura, para lo cual se han entregado varias veces, durante el funcionamiento bibliotecas de aula con 100 ejemplares de libros de literatura y consulta elegidos específicamente para apoyar los contenidos de los proyectos.

El camino recorrido ha llevado a la administración de nivel central a fortalecer el proceso desde el ámbito psicosocial, pues es allí donde se encuentra su mayor debilidad, al ser un programa que está dirigido a estudiantes de poblaciones vulnerables que requieren de estrategias que promuevan el fortalecimiento en varias áreas como la autoestima, la resiliencia y el proyecto de vida; para ello ha realizado alianzas con instituciones externas que han elaborado estrategias de orientación, capacitación y seguimiento en diferentes temas como resiliencia, autoestima, sistema de responsabilidad penal para adolescentes, resolución de conflictos y estrategias para el manejo de población en situación de desplazamiento.

El modelo funciona solamente en algunas instituciones educativas que le han abierto sus puertas, por necesidad del servicio y por decisión propia de sus directivas, para su funcionamiento cuentan con el apoyo del nivel central de Secretaria de Educación del Distrito, quien asume con recursos propios la contratación de los docentes que las orientan con un nombramiento de provisionalidad, sin olvidar que aún existe un porcentaje mínimo de docentes de planta que por determinación propia decidieron manejar las aulas desde sus inicios, y de los equipos de profesionales que apoyan su labor, al igual que los convenios que firman con instituciones externas que apoyan su ejecución en distintos aspectos.

Contexto del modelo e intersubjetividad

Los diferentes testimonios encontrados, dan cuenta de la importancia que tiene la interacción en el acto educativo, en especial cuando existen particularidades que los distinguen de la cotidianidad escolar.

Durante mucho tiempo la escuela ha sido vista como la institución encargada de transmitir conocimientos de diversa índole a quienes asistan a ella, para ello se han organizado grupos con regularidades como la edad y el nivel de conocimiento que permiten una dinámica dentro del aula, estructurada por contenidos y acciones homogéneas, aplicables en diferentes contextos, sin embargo en aulas como la de Aceleración se presentan dinámicas especiales en el ámbito intersubjetivo que exigen de posturas distintas por parte de los docentes y demás personas que comparten con ellos. Es así como se ve que la escuela también debe preocuparse por la formación para la convivencia, en la que se tome en cuenta las interacciones que se generan frente a población diversa como los niños, niñas y jóvenes que asisten a las aulas.

Conocer la experiencia de Aceleración del Aprendizaje desde la voz de sus protagonistas y de quienes actúan con ellos, es una oportunidad que permite entrever la importancia de las interacciones sociales en el acto educativo.

La principal particularidad de este grupo y por la cual surgió el modelo es la edad, pues está dirigida a aquellos que la sobrepasan la establecida en el sistema regular en tres años, convirtiéndose en el primer elemento que evidencia la heterogeneidad del aula, visibilizando diferencias que afectan de las relaciones que se establecen entre los distintos actores.

A la heterogeneidad cronológica, se le une la académica, producida por la existencia en las aulas de un porcentaje significativo de estudiantes que han vivido situaciones de reprobación, deserción y multirepitencia, con lo que se afecta la postura frente al proceso educativo, requiriendo de la puesta en marcha de estrategias que busquen su valoración para acogerlos nuevamente en el sistema, garantizando de la mejor manera su permanencia.

En las aulas también confluyen estudiantes en condiciones especiales como desplazamiento, reinserción, trabajo infantil y algunos que poseen necesidades educativas especiales, que requieren de seguimientos y acciones que tengan en cuenta las interacciones que de cada una de ellas se derivan.

Cada una de estas condiciones, ha generado en los estudiantes formas de actuar particulares que en ocasiones no son compartidas ni comprendidas por todos los actores que participan con ellos en el espacio escolar, generando acciones y reacciones que afectan la cotidianidad de las instituciones en las que funciona el modelo.

Los diversos testimonios dan cuenta de la importancia del otro en la cotidianidad del aula, las miradas, las palabras, los gestos, alteran las relaciones a tal punto que son ellas las que guían a

estudiantes a permanecer en las aulas o a desertar de ellas, al igual que afectan a las docentes de las aulas en su labor diaria y a los de aula regular a fijar posiciones de aceptación, rechazo e indiferencia ante ellas.

El trayecto por las aulas, ha evidenciado la importancia del elemento de la interacción para un adecuado funcionamiento del modelo, lo cual se observa a través de las acciones emprendidas para tratar temas específicos de este tipo, a las cuales se les ha denominado estrategias de apoyo psicosocial.

Se requiere entonces de una orientación que fortalezca elementos teóricos y prácticos frente al compartir y crecer en comunidad, reconociendo y aceptando al otro, pero también reconociendo los límites de cada uno de los actores que intervienen en el proceso.

Se necesita además de una transformación de las prácticas que conducen a la exclusión y estigmatización del otro, esto en un primer momento debe comenzar con la postura docente, en la que se identifiquen las debilidades frente a esta necesidad y frente a lo que se puede lograr.

Para ello es importante trabajar en elementos específicos desde diferentes perspectivas como son: favorecer la formación resiliente que permita superar dificultades pequeñas y grandes para fortalecer el proyecto de vida, formar con valores morales y críticos que guíen al estudiante a pensar su vida bajo una visión analítica y propositiva, construir y respetar pactos de aula en los que se tengan en cuenta los derechos y deberes propios y de los demás, asumir una postura abierta al dialogo asertivo en el que el docente no es quien tiene la última palabra, sino que se convierte en una guía para comprender los hechos y actuar bajo parámetros que favorezcan a todos los demás, resolver conflictos y aprender a manejar los sentimientos y emociones.

Lo vivido en los diferentes contextos tiene una gran importancia en el desarrollo de cada persona y su postura ante la condición social, el momento educativo es sin duda uno de los más trascendentales en los niños, niñas y adolescentes, es en la escuela donde se reafirma, sin embargo existen condiciones que marcan dicha experiencia para los estudiantes de Aceleración, ellos poseen condiciones a las que no pueden negarse y con las cuales deben aprender a convivir, ya que marcan su vida educativa radicalmente, dentro de ellas se encuentran la historia social y académica que traen en sí mismos, el no poder elegir el colegio en el que desean estudiar, el estar agrupado con estudiantes de condiciones particulares, y las acciones de los otros frente a la existencia de las aulas.

En cuanto a los maestros sus interacciones se rigen bajo dos perspectivas fundamentales, por un lado se encuentran aquellos que respetan la existencia de las aulas pero que no se involucran con ellas y por otro aquellos que las comparten y aceptan e interactúan apoyando sus dinámicas.

Particularidades de cada institución.

Las instituciones que se tuvieron en cuenta para este trabajo, comparten la existencia de las aulas, pero frente a ellas tiene características particulares que guían la acción futura frente a ellas.

El colegio Nueva Delhi continua con las aulas de Aceleración de la primaria en las dos jornadas, el aula que atendía los estudiantes de Aprendizajes básicos y que funcionaba en la jornada tarde ha sido cerrada por disminución de sus estudiantes durante el presente año, los que quedaron fueron integrados a las aulas de Aceleración, con lo cual se cierra la posibilidad de ingreso a aquellos estudiantes que aún no saben leer y escribir, por lo tanto tendrán que buscar las instituciones cercanas que cuentan con ella.

En cuanto al apoyo de las directivas, el modelo es aceptado y apoyado tanto académica como convivencialmente y su funcionamiento depende de las directrices que se dictan desde el nivel central de la Secretaría de Educación, se tiene toda la disposición para brindar a las docentes del aula su apoyo en todas las estrategias que se deriven de las especificidades del modelo.

La institución José Joaquín Castro Martínez, se encuentra en un proceso de reestructuración en sus orientaciones pedagógicas, pensando en el futuro de sus egresados, de esta manera se han tomado decisiones fundamentales como: la firma de un convenio con la Universidad Santo Tomás para orientar la promoción hacia la cualificación en ciencias naturales y educación ambiental, con lo cual se vislumbra un trabajo arduo en la reestructuración curricular, siendo un reto el pensar en la forma en que las aulas de Aceleración se integrarán al proceso.

Por otro lado, se ha decidido ofrecer el servicio educativo completo en el nivel de primera infancia, con lo que se requiere la apertura de aulas para pre jardín y jardín, lo cual es significativo para la institución y valioso para la población que requiere el servicio, sin embargo esta decisión afecta directamente las aulas de Aceleración, ya que serán trasladadas a la sede A en la jornada tarde, cambiando la dinámica que hasta hoy se ha vivido en ellas, y el trabajo realizado por parte de las docentes para su aceptación y verdadera inclusión.

Esta situación plantea un reto adicional para las docentes de las aulas y los profesionales que apoyan su labor, en cuanto a los cambios que vivirán frente las personas que compartirán con ellos, pues a la sede a la que se trasladará se encuentran los estudiantes de secundaria, lo cual puede representar una ventaja si se sabe canalizar el estar cerca a las aulas que los recibirán al terminar el proceso y los docentes con quienes compartirán.

La institución Monte Bello presenta una realidad diferente a la de las otras tres, ya que en el momento cuenta con las tres aulas: Aprendizajes básicos, Aceleración primaria y Aceleración secundaria.

Esta realidad plantea a su vez varios retos frente al manejo de las aulas desde el aspecto de interacción social y apoyo psicosocial, ya que por un lado es muy positivo el hecho de poder garantizar la continuidad de los estudiantes hasta finalizar el proceso educativo y recibir su título de bachiller, pero por otro se corre el riesgo de seguir con la estigmatización y la segregación al tener aulas especializadas para este grupo de estudiantes, con lo cual serán diferenciados durante todo el proceso educativo sin poder reintegrarse al aula regular.

De acuerdo a las entrevistas realizadas, ya empiezan a vislumbrarse las dificultades derivadas de la apertura de Aceleración secundaria, ya que la población que llega a las aulas presentan dificultades de diferente dimensión a las que se traen los de primaria, entre las que se encuentran acciones de consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, presencia en pandillas y barras bravas, entre otras, lo cual exige el fortalecimiento de áreas específicas de trabajo que involucren lo intra e inter personal.

Finalmente se encuentra la institución José Félix Restrepo, la cual continúa con las aulas de Aprendizajes básicos y Aceleración como vienen funcionando hasta ahora en la jornada tarde. Continúan con el apoyo de los directivos para su adecuado funcionamiento, brindando los espacios necesarios para sus clases, integrándolos en las diversas actividades que se desarrollan en la institución y garantizando el cupo de secundaria los estudiantes que son promovidos.

En relación con los docentes, se requiere fortalecer procesos formativos en el manejo del modelo en todas sus dimensiones, ya que al momento de finalizar este proceso aproximadamente la

mitad de ellas fueron cambiadas porque quienes estaban fueron nombradas en otras instituciones por haber aprobado el concurso docente, y las que llegaron no poseen el conocimiento que se ha impartido en los distintos procesos de capacitación.

Camino a seguir

Se finaliza este apartado con algunas reflexiones frente al camino a seguir en futuros estudios, teniendo en cuenta que la visión que aquí se presenta está enmarcada en la situación de 4 de las instituciones de la ciudad que cuentan con en el modelo y que constituyen la realidad de la localidad San Cristóbal, que si bien comparte con las demás aulas de la ciudad elementos comunes, tiene particularidades de acuerdo a su contexto.

Es importante en primera instancia manifestar la necesidad de trabajar en el empoderamiento del modelo, ya que aunque lleva 15 años de funcionamiento, de acuerdo a los testimonios aun no es conocido en su integralidad, presentando posiciones radicales frente a su funcionamiento por el conocimiento desigual y distorsionado que existe al respecto.

Con las docentes del modelo, es necesario fortalecer su formación, no solamente en el manejo de la metodología sino en estrategias que les permitan enfrentar las situaciones de índole psicológica, social, emocional y familiar que a diario deben enfrentar.

A esto se le une el hecho de que, a causa de los recientes nombramientos realizados por el concurso mayoritario del Ministerio de Educación Nacional, cada institución cuenta con personal nuevo tanto en la parte docente como directiva y de orientación, por lo que se requiere emprender estrategias para contextualizar la historia de las aulas en cada una de las instituciones, de manera que se garantice su continuidad.

El trabajo con docentes debe involucrar a los otros, aquellos que están en aula regular compartiendo los espacios con estas aulas y aquellos que los reciben en secundaria, pues de esta manera se fortalece la aceptación y se abordan las posturas de rechazo y segregación.

Es importante que se posicione el modelo, y el programa “Volver a la Escuela” en general como un elemento fundamental orientado hacia la formación con enfoque diferencial, de tal manera que se convierta en referencia para proyectar las mismas acciones al aula regular, ya que en un porcentaje mucho menor, también cuentan con estudiantes que comparten algunas de sus características.

Por otro lado, se vislumbra el desafío de reforzar las condiciones para que los niños, niñas, y adolescentes fortalezcan o adquieran herramientas y habilidades básicas para el desenvolvimiento como sujetos activos de la ciudad, de tal manera que puedan comprender y mejorar sus debilidades y aceptar las posibilidades que les ofrece el medio para ello.

De acuerdo a los hallazgos se evidencia la importancia de fortalecer el campo de acción de la estrategia de apoyo psicosocial, ya que aunque se ha realizado un buen esfuerzo desde la Secretaría de Educación, los profesionales destinados para esta actividad no pueden cumplir a cabalidad con los requerimientos de cada institución, pues solamente asisten un día a la semana, el cual queda corto frente a todos los casos que requieren apoyo.

Es necesario que se diseñe una estrategia significativa para el trabajo con padres de familia, pues la situación de todos los estudiantes de las aulas se ven afectadas por sus historias de vida e interacciones familiares, por lo que se requiere que los padres tengan claridad sobre su función y la influencia que ejercen en las trayectorias de sus hijos no solo por la escuela sino por su contexto en general.

En todo este proceso es de gran relevancia el trabajo mancomunado que se realice con las orientadoras de las instituciones, ya que son ellas las que finalmente deberán manejar, reportar y hacer seguimiento a los casos que así lo requieran, los que por la situación que se ha descrito a lo largo del trabajo son un número bastante significativo.

Finalmente es importante fortalecer los procesos de comunicación con los administrativos y profesionales que reciben en un primer momento a los estudiantes para garantizar que queden ubicados en el grupo que les corresponde según sus características.

Bibliografía

Ausubel, D. P. (2000). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Madrid: Paidós.

Ausubel, D. P. (2009). Psicología Educativa, un punto de vista cognitivo. México: Trillas, segunda edición.

Blúmer, H. Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método. Barcelona. 1982

Bustos Jiménez, A. (2006). Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía. Granada.

Ezpeleta , J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrados. Revista Iberoamericana de Educación.

Francisca Infante, H. S. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia. Washington,D.C.: Organización Mundial de la Salud.

Goffman, E. Estigma: la identidad deteriorada, Amorrortu, Buenos Aires Madrid. 1998.

Gutiérrez, M., & Puentes, Gloria. (2009). Estudio de políticas inclusivas. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura(FIECC).

Jara Holliday, O. (2011). Orientaciones teórico- prácticas para la sistematización de experiencias, Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Jara Holliday, O. *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*, San José (Costa Rica): Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Consejo de Educación de Adultos de América Latina e INTERMON-OXFAM, 2012.

Kitzinger J. Qualitative Research: introducing focus group. BMJ 1995; 311:299-302

Magallanes Domínguez, J. (Abril de 2011). El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en alumnos de situación de extraedad. Tesis maestría. Juarez, Chihuahua, México.

Martínez, M.(1996)Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación, 2ª edición., México: Trillas.

Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Calidad para la educación Preescolar, básica y media básica . (2010). Proyecto uno ¿Quién soy yo? Bogotá: La imprenta editores S.A.

Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. (2010). Guía del docente. Modelo Aceleración del Aprendizaje. Bogotá, Colombia.

Molano, A. Los años del tropel (2006). Grupo Santillana.

Neubauer da Silva, R. (2004). Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario Internacional. Chile.

Pagano, A., & Buitrón, V. (2009). Programas de Aceleración: Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobriedad en el Nivel Primario.Ciudad de Buenos Aires (Argentina). Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura(FIECC).

Perazza, R. (2009). Notas para Reflexionar Sobre las Políticas de Inclusión Educativa en los Países de América latina. La Experiencia de los Programas de Aceleración de Aprendizajes.

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación- REICE Volumen 7, Número 4, 264-276.

Piaget, J. (1985). Seis estudios de psicología. México: Planeta.

Picardo Joao, O., & Victoria, L. J. (2009). Estudio de políticas inclusivas: Programa de Educación Acelerada. El Salvador. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura(FIECC).

Prado de Sousa, C. (1999). Límites y posibilidades de los programas de aprendizaje acelerado. Cuadernos de pesquisa 108, 81-99.

PREAL, P. d. (2001). Programas para reducir el rezago educativo en la enseñanza primaria. Chile: Serie Mejores Prácticas Año 3 .Nº 7.

Restrepo, E. Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio, en Revista Angwapan n° 5, julio de 2007 / p. 24 ap. 35

Ritzer, G. Teoría Sociológica Contemporánea. Madrid. McGraw-Hill. 1993.

Rossano, A. (2007). Alternativas al "fracaso escolar": La construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular. Seminario de Gestión Educativa, (pág. 10). San Salvador.

Sabido, O. (2009) "El extraño" en: León, E.(Ed.) Los rostros del otro. Barcelona: Anthropos-CRIM, pp. 25-57.

Saldanha Pereira, R., & Rambla, X. (2009). La reproducción de las desigualdades educativas a través del fenómeno de la "sobre-edad" en Brasil. Educação & Pesquisa, Volumen35, Numero 2, 287-301.

Schutz, A. (1974) El problema de la realidad social, Buenos Aires: Amorrortu editores.

Schutz, Alfred. (1989), La construcción significativa del mundo social. Paidós. Barcelona.

Terigi, F. (2009). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Torres, A. (2010). Educación Popular y Producción de Conocimiento. Revista Latinoamericana de Educación y Política “La Piragua”, número 32 , 44-53.

Torres, A (2000). La sistematización desde la perspectiva interpretativa. Revista Aportes – número 44, 25-37.

Uriarte, J. d. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. Revista de Psicodidáctica -Volumen 11, número 1, 7-23.

Vanistendel, S. (2002). La felicidad es posible. Barcelona: Gedisa.

Werner, E. (1982). Vulnerable but invincible: a study of resilient. New York: McGraw Hill.

Wolf, M (2000) Sociologías de la vida cotidiana, Cátedra, colección teorema.
