

DISCURSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TRES  
MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES DE UNA  
INSTITUCIÓN ESTATAL RURAL DE CALI-  
COLOMBIA Y SU CONTRIBUCIÓN AL  
MEJORAMIENTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

**José Eduardo Sánchez Reyes**



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike licence



TESIS DOCTORAL

DISCURSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TRES MODELOS EDUCATIVOS  
FLEXIBLES DE UNA INSTITUCIÓN ESTATAL RURAL DE CALI-COLOMBIA Y  
SU CONTRIBUCIÓN AL MEJORAMIENTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

José Eduardo Sánchez Reyes

2024



TESIS DOCTORAL

DISCURSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TRES MODELOS EDUCATIVOS  
FLEXIBLES DE UNA INSTITUCIÓN ESTATAL RURAL DE CALI-COLOMBIA Y  
SU CONTRIBUCIÓN AL MEJORAMIENTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

José Eduardo Sánchez Reyes

2024

Programa de Doctorado en Psicología de la Educación

Codirigida por: Moisés Esteban-Guitart y José Luis Lalueza

Tutorizada: Moisés Esteban-Guitart

Memoria presentada para optar al título de doctor por la Universidad de Girona

### Dedicatoria

A aquellos que dedican su vida a nutrir, apoyar y acompañar a los demás. A quienes se entregan a la educación con la esperanza de construir un mundo mejor.

### Agradecimientos

Expreso mi más sincero agradecimiento a los profesores y directivos docentes de la IE La Buitrera por abrirme las puertas de su escuela, un verdadero lugar de vida y creación. Agradezco su experiencia, ofrecida como herramienta de aprendizaje, y su esfuerzo constante por la educación de los niños, niñas y jóvenes a quienes acogen.

A los niños, niñas y jóvenes que encuentran en la escuela un espacio de acogida, encuentro, resistencia y oportunidad para sus vidas, les envío mi admiración y esperanza, así como mi agradecimiento por las conversaciones amenas y sinceras.

A mi familia, Mary Hellen y Julieta, gracias por soportar mis ausencias y por acompañar nuestros aprendizajes.

A las instituciones que me han permitido llevar a cabo este proceso de formación: a la Universidad Icesi, por ofrecerme la oportunidad de aprender enseñando; a la Universitat de Girona, por acogerme a pesar de la distancia; y a la Fundación Carolina, por establecer puentes, en especial a Paloma, quien siempre estuvo atenta.

Finalmente, a mis tutores, Moisés y José Luis, cuyas obras me han ayudado a cuestionarme y seguir aprendiendo, y que son para mí una fuente de admiración.

### Listado de siglas, acrónimos y abreviaturas

CES	Caminar en Secundaria
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
DANE	Departamento Nacional de Estadística
DBR	Design-Based Intervention Research
DBA	Derechos básicos de aprendizaje
EBC	Estándares básicos de competencias
ERT	Emergency remote teaching
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
IDESC	Infraestructura de Datos Espaciales de Santiago de Cali
IE	Institución Educativa
ISER	Instituto Superior de Educación Rural
MEF	Modelo Educativo Flexible
MEN	Ministerio de Educación Nacional
ONG	Organización no gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PIER	Proyecto Institucional Educativo Rural
PISA	Programme for International Student Assessment
PPP	Proyectos Pedagógicos Productivos
PPT	Proyectos Pedagógicos Transversales
SNIES	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	12
2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y MARCO TEÓRICO.....	16
2.1 El problema de investigación. La inclusión educativa como búsqueda. Una mirada a los modelos educativos flexibles.....	16
2.2 Justificación y antecedentes del problema .....	22
2.3 Marco teórico.....	28
2.3.1 Orientación sociocultural sobre la educación.....	28
2.3.2 Educación inclusiva.....	32
2.3.3 Personalización de la educación.....	39
2.4 Modelos educativos.....	45
2.4.1 Modelos educativos flexibles en el mundo .....	48
2.4.2 Modelos educativos flexibles en Colombia .....	53
2.4.3 Modelos educativos flexibles ¿Qué es lo que los hace flexibles? .....	56
2.4.4 Los modelos educativos flexibles y sus principios.....	59
2.4.4.1 Horizontes con Brújula para el Aprendizaje .....	66
Antecedentes.....	66
Rol de estudiante.....	67
Rol del maestro.....	69
Estructura.....	69
2.4.4.2 Caminar En Secundaria .....	76
Antecedentes.....	76
Rol del estudiante.....	77
Rol del maestro.....	78
Estructura.....	78
2.4.4.3 Escuela Nueva .....	86

Antecedentes.....	89
Rol del estudiante.....	91
Rol del maestro.....	92
Estructura.....	94
Evaluación .....	101
2.5 Objetivos del estudio .....	105
3. ABORDAJE METODOLÓGICO.....	106
3.1 Perspectiva metodológica.....	106
3.1.1 Tipo de investigación .....	108
3.2 Instrumentos de producción, sistematización y análisis de la información.....	109
3.2.1 Procedimiento.....	110
Técnicas para la producción de la información .....	110
Entrevistas .....	110
Observación participante.....	111
Consideraciones respecto a la observación participante.....	111
Análisis de la información.....	112
3.3 Marco contextual .....	115
3.3.1 La educación escolar en tiempos de postpandemia.....	115
3.3.2 El contexto de investigación. ....	119
3.3.1. Caracterización de la IE LA BUITRERA.....	119
3.3.2 Corregimiento la Buitrera y la Comuna 18.....	120
3.4 Contexto Institucional.....	122
3.4.1 Modelo Pedagógico de la IE .....	126
4. RESULTADOS .....	129
4.1 ONTOLOGÍA, EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LOS MEF .....	129
4.1.1 Horizontes con Brújula para el Aprendizaje .....	129
4.1.1.1 Dimensión ontológica Brújula.....	130
4.1.1.2 Dimensión epistemológica Brújula.....	133
4.1.1.3 Dimensión metodológica Brújula.....	136
4.1.1.4 Dimensión relacional Brújula .....	139
4.1.2 Caminar en Secundaria .....	142
4.1.2.1 Dimensión ontológica Caminar .....	143

4.1.2.2 Dimensión epistemológica Caminar en Secundaria .....	147
4.1.2.3 Dimensión metodológica Caminar en Secundaria.....	150
4.1.2.4 Dimensión relacional Caminar .....	156
4.1.3 Escuela Nueva.....	168
4.1.3.1 Dimensión ontológica Escuela Nueva.....	169
4.1.3.2 Dimensión epistemológica Escuela Nueva .....	171
4.1.3.3 Dimensión metodológica Escuela Nueva .....	174
4.1.3.4 Dimensión relacional Escuela Nueva.....	175
4.2 LA NOCIÓN DE SUJETO EN LOS MEF Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE .....	178
4.2.1 El sujeto diverso versus el sujeto universal del currículo tradicional .....	178
4.2.2 El sujeto epistémico vs el niño y el joven con necesidades o la educación desde la ética del cuidado.....	183
4.3 LOS MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	186
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	191
Hacia una educación inclusiva desde la flexibilidad.....	194
Elementos para una conclusión.....	199
BIBLIOGRAFÍA.....	201
Anexo 1.....	215

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Clasificación de los modelos pedagógicos según Julián de Zubiría Samper</i>	40
<b>Tabla 2.</b> <i>Oferta de Modelos educativos flexibles del MEN</i>	43
<b>Tabla 3.</b> <i>Características de los Modelos Educativos Flexibles estudiados</i>	50
<b>Tabla 4.</b> <i>Síntesis Modelos Educativos Flexibles</i>	55
<b>Tabla 5.</b> <i>Subproyectos de Un Viaje Mágico por Colombia. Modelo Horizonte de sentido con Brújula para el aprendizaje</i>	60
<b>Tabla 6.</b> <i>Pasos en el desarrollo del Proyecto Pedagógico Productivo. Caminar en Secundaria</i>	69
<b>Tabla 7.</b> <i>Pasos en la implementación del PPP. Caminar en Secundaria</i>	70
<b>Tabla 8.</b> <i>Significado del PPP. Caminar en Secundaria</i>	71
<b>Tabla 9.</b> <i>Condiciones para consolidar los PPP. Caminar en secundaria</i>	73



<b>Tabla 10.</b> <i>Condiciones adicionales para consolidar el PPP. Caminar en Secundaria</i>	74
<b>Tabla 11.</b> <i>Estrategias para beneficio continuo del PPP. Caminar en secundaria</i>	75
<b>Tabla 12.</b> <i>Sedes en las que se desarrolló la investigación</i>	106
<b>Tabla 13.</b> <i>Categorías descriptivas para el procesamiento de la información</i>	116
<b>Tabla 14.</b> <i>Resumen de los resultados descriptivos de la ejecución de Horizontes con Brújula para el Aprendizaje</i>	117
<b>Tabla 15.</b> <i>Resultados descriptivos de la ejecución de Caminar en Secundaria</i>	130
<b>Tabla 16.</b> <i>Resultados descriptivos de la ejecución de Escuela Nueva</i>	156
<b>Tabla 17.</b> <i>Los MEF y su relación con le Educación Inclusiva</i>	178

### Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> <i>Las seis características de la educación inclusiva</i>	31
<b>Figura 2.</b> <i>Temas de la investigación sobre educación inclusiva 1994-2019</i>	37
<b>Figura 3.</b> <i>Dimensiones estructurantes de los Modelos Educativos</i>	51
<b>Figura 4.</b> <i>Características de Escuela Nueva</i>	93
<b>Figura 5.</b> <i>Organigrama Institucional Institución Educativa La Buitrera</i>	103

## RESUM

En aquesta tesi doctoral s'identifiquen i analitzen els discursos i les pràctiques educatives desenvolupades al voltant de tres models educatius flexibles (MEF) en una institució educativa pública de Cali-Colòmbia, tenint en compte les seves aportacions a la inclusió educativa. La investigació adopta una perspectiva sociocultural de l'educació i metodològicament proposa un estudi qualitatiu que es desenvolupa a través d'un estudi de cas. L'exploració dels MEF adquireix valor ja que són l'estratègia principal del Ministeri d'Educació colombià per assolir la inclusió educativa. Els resultats indiquen que els MEF constitueixen una oferta valuosa d'inclusió educativa per a nens i nenes en condicions de vulnerabilitat, ja que a través d'aquestes modalitats troben oportunitats per reincorporar-se a l'escolaritat i esdevenen un espai valuós de socialització. No obstant això, els resultats també mostren la necessitat d'implementar ajusts que permetin que aquestes modalitats passin de la inclusió educativa a una educació inclusiva. Per a això, es proposa considerar l'educació flexible com un principi i no com un camí ràpid per a la integració en models escolars tradicionals; així mateix, es proposa promoure rols de producció de coneixement tant per a l'alumnat com per als docents.

## RESUMEN

En esta tesis doctoral identifica y analiza los discursos y las prácticas educativas desarrollados entorno a tres modelos educativos flexibles MEF en una institución educativa estatal de Cali-Colombia considerando sus aportes a la inclusión educativa. La investigación adopta una perspectiva sociocultural de la educación y metodológicamente propone un estudio cualitativo que se desarrolla a través de un estudio de caso. La exploración de las MEF cobra valor toda vez son la principal estrategia del Ministerio de Educación colombiano para alcanzar la inclusión educativa. Los resultados señalan que los MEF constituyen una oferta valiosa de inclusión educativa para niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad, dado que a través de estas modalidades encuentran oportunidad de reincorporarse a la escolaridad y se constituyen en un espacio valioso de socialización. Sin embargo, los resultados también muestran la necesidad de implementar ajustes que permitan que estas modalidades pasen de la inclusión educativa a una educación inclusiva, para ello, se propone considerar la educación flexible como un principio y no como una vía rápida para integración en modelos escolares tradicionales, igualmente se propone promover roles de producción de conocimiento tanto a educandos como a los docentes.

## ABSTRACT

In this doctoral thesis, the educational discourses and practices developed around three flexible educational models (FEM) in a public educational institution in Cali, Colombia, are identified and analyzed, considering their contributions to educational inclusion. The research adopts a sociocultural perspective of education and methodologically proposes a qualitative study conducted through a case study. The exploration of the FEM is valuable as they are the main strategy of the Colombian Ministry of Education to achieve educational inclusion. The results indicate that the FEM constitute a valuable offer for educational inclusion for boys and girls in vulnerable conditions, as through these modalities, they find opportunities to reintegrate into schooling and become a valuable space for socialization. However, the results also show the need to implement adjustments that allow these modalities to transition from educational inclusion to inclusive education. To this end, it is proposed to consider flexible education as a principle and not as a quick path to integration into traditional school models. Additionally, it is suggested to promote roles in knowledge production for both learners and teachers.

## **Discursos y prácticas educativas en tres modelos educativos flexibles de una Institución estatal rural de Cali-Colombia y su contribución al mejoramiento de la inclusión educativa**

### **1. INTRODUCCIÓN**

Este documento es el resultado de mi devenir como psicólogo en el trabajo de campo socio-educativo así como el fruto de las preocupaciones que como investigador me han motivado en la búsqueda de saberes y alternativas de acción que promuevan el bienestar de las comunidades del suroccidente colombiano. En 2006 empecé a trabajar como profesional en el programa de ICBF Libertad Asistida, dirigido a menores que infringieron el código penal, buscaba mediante estrategias socioeducativas dirigidas al menor y su familia promover cambios en los estilos de vida adoptados por los menores que condujeran a prevenir posibles actos delictivos futuros y aportaran en la construcción de un proyecto de vida no ligado a actividades delictivas. La mayoría de los jóvenes vinculados a este programa tenían entre 4 y 6 años de retraso escolar y muy poca motivación para regresar al sistema escolar, siendo este uno de los principales objetivos e indicadores del programa. Posteriormente, durante mis estudios de maestría (2010-2014) me vincule con el programa Universidad y Culturas de la Universidad del Valle, allí buscamos entender y crear alternativas para enfrentar la alta deserción de los jóvenes que ingresaban a la universidad por excepción étnica, aunque inicialmente se consideraba que la deserción era debida principalmente a las condiciones socioeconómicas, los subsidios y apoyos financieros no parecían mejorar la situación de estos jóvenes que en su mayoría terminaban abandonando la educación superior por dificultades académicas (Zambrano y Tenorio, 2009).

En ambos casos, la educación era estrategia de intervención y de búsqueda de alternativas para mejorar la calidad de vida de los jóvenes y sus familias, pero el acceso o la posibilidad no parecía suficiente, las dificultades académicas y sociales llevaban a la deserción temprana y el abandono escolar no disminuía significativamente. En este sentido, a pesar de las oportunidades la matrícula en el sistema educativo, no resultaba suficiente para el “éxito escolar”. Al respecto

tenemos que, la noción de éxito escolar suele estar ligada exclusivamente a los resultados académicos en términos de la promoción escolar, otros aspectos suelen considerarse poco. La ausencia de familias estables, redes socio comunitarias y dificultades socioeconómicas hacían que el acceso a la escolaridad significara la postergación del fracaso escolar. Para enfrentar este panorama la escuela requiere transformar tanto las metodologías tradicionales como los principios sobre los cuales funda su funcionamiento.

En la educación media colombiana los datos muestran un significativo crecimiento en las tasas de cobertura que pasó en el año 2000 del 58.4%, al 86.1% en el 2020, pero aún hay un importante número de estudiantes fuera de la educación escolar colombiana (DANE, 2022). Siguiendo a Wasserman (2021), “el futuro estará condicionado por la educación que podamos construir, y no para dentro de muchos años sino para muy pronto, porque los cambios acelerados en el conocimiento global no aceptan respuestas lentas” (p. 14). En el marco de la preocupación por desarrollar estrategias educativas que permitan la permanencia y la construcción de procesos educativos significativos, surge mi interés en el análisis de los Modelos Educativos Flexibles, MEF, siendo esta una de las principales estrategias del Estado colombiano para garantizar la inclusión educativa de diversas poblaciones vulnerables.

En consonancia con este interés la presente investigación se adelantó mediante el estudio de caso de una Institución Educativa ubicada en zona rural de la ciudad de Cali-Colombia. El trabajo de campo tuvo lugar durante los años 2021 y 2022 en tres aulas de modalidades flexibles. En términos generales esta investigación explora las Metodologías Educativas Flexibles –MEF– como parte de las herramientas actuales de la escuela estatal colombiana para alcanzar la inclusión educativa, para ello buscamos identificar y analizar los discursos y las prácticas educativas desarrollados entorno a tres modelos educativos flexibles en una institución educativa considerando sus aportes a la inclusión educativa. El Ministerio de Educación Nacional MEN, entiende los MEF como “...propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional.” (MEN, 2016).

En la actualidad diversos autores proponen avanzar hacia la educación inclusiva, entendiendo que la inclusión debe ser un atributo propio de la educación “en tanto

que debe propender por la presencia, la participación, y aprendizaje exitoso de todos los estudiantes (Valdez, 2009; Marulanda y cols., 2013, 2014; Echeita y Ainscow, 2010)” (MEN, 2017, p. 16), se trata por tanto de que la inclusión propenda por las mejores condiciones de desarrollo para todos los estudiantes resaltando y considerando los aspectos que los hacen diferentes y diversos (MEN, 2017), lo que resalta la importancia de que se propongan estrategias educativas no tradicionales.

La posibilidad de considerar la diferencia y la diversidad en los entornos escolares implica una concepción de la educación que incorpore el concepto de personalización de la educación, entendida esta como:

un conjunto diverso de estrategias, prácticas y recursos que tienen el propósito de facilitar aprendizajes con un mayor sentido e impacto personal, eso es, a partir del reconocimiento de los intereses, voces, motivaciones y capacidades de decisión de los aprendices, así como la vinculación de experiencias de aprendizaje más allá de donde estas se realicen, y procesos de reflexión en relación a uno mismo como aprendiz (Coll et al., 2020).

En este sentido, la educación inclusiva supone una importante cuota de flexibilización pedagógica y curricular que permita incluir a niños, niñas y adolescentes excluidos de la escolaridad en los formatos tradicionales. Sin embargo, esta investigación muestra que no basta con ofrecer alternativas pedagógicas si los maestros y maestras del sistema estatal colombiano y aquellos que desarrollan las Metodologías Flexibles MEF, en particular, no tienen formación especializada para afrontar los retos de la flexibilidad, así como con un sistema de acompañamiento psicoeducativo que fortalezca la intervención realizada desde el aula. Los resultados también muestran la necesidad de realizar ofertas educativas integrales y no enfocarse en espacios que a pesar de buscar la educación inclusiva se concentran en ofertas segregadas y que terminan por afirmar prejuicios y estereotipos negativos sobre los estudiantes que hacen parte de estas modalidades. Adicionalmente es importante destacar que los modelos educativos flexibles deben promover la participación docente desde un lugar creativo y no solo como ejecutor de planes prescritos. En este sentido, se requiere ofrecer apoyos concretos en el aula de clase a los docentes encargados de estas

modalidades, para que la modalidad se soporte con mayor peso en la institucionalidad y no solo en las características personales del docente.

Los resultados señalan que, pese a las dificultades, los MEF son una oportunidad significativa de inclusión educativa para los estudiantes que participan en la IE analizada, ya que encuentran la oportunidad de reincorporarse a la escolaridad y un valioso espacio para el aprendizaje y la socialización con pares.



## 2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y MARCO TEÓRICO

### 2.1 El problema de investigación. La inclusión educativa como búsqueda. Una mirada a los modelos educativos flexibles

Dos de los grandes desafíos educativos, la calidad y la inclusión, cobraron renovado protagonismo tras el cierre de las actividades presenciales en las instituciones educativas colombianas en el 2020 y 2021 durante el aislamiento social decretado de manera global en el marco de la pandemia por COVID-19. En la actualidad se habla de educación “postpandemia” para referirse a las nuevas circunstancias que acentuaron y dejaron en evidencia las brechas educativas existentes (Esteban-Guitart et al., 2020). En el trasfondo, la escuela sigue luchando por ser relevante en las actuales circunstancias, en las que el sentido de la educación tradicional escolar se cuestiona constantemente, ya no solo por el aislamiento, sino por la aparición de formas cada vez más flexibles de educación mediada por las tecnologías y el inusitado auge de la inteligencia artificial que trae nuevas posibilidades y preguntas. En este sentido, la educación escolar continua presa de la tensión entre las tradiciones y su capacidad de cambio y adaptación frente a un contexto social, cultural y tecnológico cada vez más cambiante.

La CEPAL y UNESCO<sup>1</sup> estimaron para mayo de 2020 que más de 1200 millones de niños y niñas habían tenido un cese de las actividades escolares presenciales en todo el mundo, de estos al menos 160 millones se encuentran en Latinoamérica y el Caribe. Hasta el inicio de la pandemia por COVID-19 en marzo de 2020 en Colombia, se consideraba que el país contaba con buenas cifras de accesibilidad en materia educativa, tras varias décadas de ingentes esfuerzos en esta dirección. Hoy diversos especialistas consideran que el aislamiento social que conllevó al cierre de las actividades presenciales en las escuelas colombianas afecta tanto a

---

<sup>1</sup> [1] Ver Informe Covid-19 CEPAL-UNESCO “La Educación en tiempos de Pandemia” <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>

la inclusión educativa como a la calidad, se estima que solo el 40 o 50% de niños tiene acceso a internet para estudiar en las ciudades<sup>2</sup>, la situación en zonas rurales es más precaria llegando al 20 %.

Al respecto, Iglesias et al. (2020) consideran que la educación remota ha puesto de manifiesto las contradicciones en el sistema educativo en particular en las escuelas “de alta complejidad” que se caracterizan por estar ubicadas en entornos sociales de alto riesgo de exclusión social, en donde las brechas tecnológicas, habitacionales, educativas y lingüísticas se incrementan, lo que pone en riesgo la conexión con la escuela no solo temporalmente sino a largo plazo.

La situación previa a la pandemia en materia de calidad educativa en el caso colombiano no era halagadora, en las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment), los resultados vienen mostrados desde el inicio de su aplicación en Colombia (2006) resultados por debajo del promedio de los 23 países evaluados. La situación es más preocupante en los últimos años, dado que el promedio del país en 2022, en las áreas de ciencias y lectura, es inferior al de 2018, y este a su vez al del 2015; mientras que en matemáticas el promedio de 2022 bajó respecto al de 2018. El fenómeno de disminución del promedio de resultados no es exclusivo de Colombia, y se observa desde 2012 para los 23 países evaluados por la prueba (Informe de análisis estadístico No. 84. LEE, 2023).

El propósito de la evaluación que hace PISA (2019) es dar cuenta de que los estudiantes de 15 años cuentan con los “conocimientos y competencias fundamentales para su participación plena en la sociedad”, en este sentido, los bajos resultados de los estudiantes colombianos resultan preocupantes, dado que señalan las dificultades que tendrán un número importante de ellos justamente para integrarse plenamente en la sociedad. El acceso a la educación es sin duda una meta importante, pero no puede desligarse de la calidad, sin la cual no se puede lograr realmente la inclusión educativa. De ahí la necesidad de estudiar en profundidad los programas educativos que ahora se adelantan para transformar esta situación, así como el estado de estos en el proceso postpandemia.

Tras este breve panorama vale la pena considerar porque el énfasis en los resultados de las pruebas PISA y su relación con la noción de calidad educativa.

---

<sup>2</sup> <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/regreso-a-clases-moises-wasserman-habla-del-impacto-de-la-falta-de-presencia-563097> Consultado 28 de enero de 2023.

En los documentos del Ministerio de Educación Nacional se encuentran diversas definiciones de calidad educativa, estas se relacionan con las necesidades priorizadas por el gobierno correspondiente. Por ejemplo, durante la década del 2000, la política pública en materia de educación se denominó “Revolución Educativa” (Atehortúa, 2006) el énfasis fue puesto en tres pilares 1. Ampliación de cobertura, 2. Mejorar la calidad de la educación (preescolar, básica, media y superior) y 3. Mejorar la Eficiencia del sector, este último punto centrado en pasar de una estructura financiera de costos a una concebida por estudiantes atendidos. Respecto a la calidad en la educación preescolar básica y media, según Atehortúa (2006) la política se concentró en cuatro aspectos:

- a. Establecer los estándares de evaluación y universalizarlos para la educación básica y media. Sumando la evaluación de docentes y directivos docentes.
- b. Aprendizaje de estrategias exitosas socializándolas y promoviendo el intercambio de saberes entre docentes y la construcción de redes.
- c. Analizar la pertinencia de las estrategias y modelos educativos del proyecto de Educación Rural.
- d. Garantizar el acceso a materiales educativos de buena calidad y bajo costo.

De estas estrategias, destaca por su impacto en la política pública posterior el establecimiento de estándares de evaluación, dado que, de ella se deriva la adopción de un enfoque que privilegia la evaluación de resultados educativos a través de competencias definidas en concordancia con estándares internacionales, que permitieron el ingreso del país al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) antes referenciado. Este proceso, ha significado para el sistema educativo colombiano el desarrollo de un sistema de evaluación transversal desde la educación básica primaria hasta el nivel superior. La ley General de Educación 115 de 1994 definió en su artículo 23, las áreas obligatorias y fundamentales de la educación básica primaria y media. Para apoyar el proceso de planeación y de fundamentación de cada área el MEN estableció los Lineamientos Curriculares que son considerados referentes fundamentales en la construcción de los planes de estudio de las Instituciones Educativas y en el desarrollo de sus Proyectos Educativos Institucionales PEI. Tras la adopción del enfoque de evaluación basado en competencias también en la década del 2000, aparecen los Estándares Básicos en Competencias EBC, cuya formulación contó con la participación de las facultades de educación del país, agremiadas en la

Eliminado: ,

Asociación de Facultades de Educación Ascofade. Así, la adopción de una perspectiva basada en el desarrollo y evaluación de competencias de aprendizaje influyó en el enfoque del sistema educativo colombiano (MEN, 2006).

Esta perspectiva evoluciona en 2015 con la publicación de los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA (MEN, 2015), a través de ellos se busca estructurar los aprendizajes mínimos para un grado y un área a través de la construcción de rutas de aprendizaje que permitan alcanzar los EBC. En este documento es mucho más clara la noción de la educación como un derecho y no solamente como un servicio público, en este sentido, se concibe la noción de calidad educativa igualmente como derecho fundamental, y se indica que una educación de calidad presupone “el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que forman a la persona de manera integral” (MEN, 2015; MEN SFa).

La noción de calidad educativa es considerada entonces como derecho fundamental asociado al desarrollo de individuos y de naciones (MEN, 2015). A pesar de que en otros documentos se considera la calidad educativa como “aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país.” (MEN, 2011, p.4) además de atribuirle la potencia de cerrar brechas sociales y económicas, el desarrollo de sistemas de evaluación estandarizados se ha concentrado en los resultados de aprendizaje entendidos únicamente como las competencias básicas, limitando de manera significativa contar con resultados que consideren la calidad educativa de manera integral.

Esta limitación concuerda con la visión de Yamazumi (2006), cuando señala que una de las dificultades de la escuela en la actualidad es su incapacidad para adaptarse a las demandas de un mundo en constante cambio como el actual, en donde las competencias para el intercambio multi-cultural, multi-organizacional, y multi-institucional- resultan fundamentales. La escuela tradicional ofrece pocos recursos para lograr estas competencias, y, como se ha mencionado, según las pruebas PISA, en Colombia, incluso en competencias básicas tradicionales, los resultados de los estudiantes disminuyen desde 2012.

Por otro lado, la inclusión educativa sigue siendo una meta elusiva, pese a los esfuerzos por admitir estudiantes con capacidades diversas en las aulas de clase colombianas, la mayoría de los profesores consideran esta apertura una dificultad

para su labor. Las estrategias de inclusión no superan la aceptación de la matrícula en muchos de los casos sin ajustes pedagógicos y didácticos que permitan que la diversidad cultural, social, cognitiva y funcional tenga acogida en las aulas. El logro de la inclusión para algunos autores (Cole, 1999) pasa por una transformación de la escuela, de sus propósitos y estrategias. Al respecto, Yamazumi (2006, como se citó en Sánchez, 2018) propone que para la actualización de la escuela se requiere de la “creación de una interfaz entre las actividades de aprendizaje y las prácticas socialmente productivas ubicando en el centro la *actividad* y no la transmisión de contenidos” (p.60). Esta vía, no obstante, supone que nociones fundamentales de la escuela tradicional como el aprendizaje y las concepciones de profesor y estudiante deben resignificarse, si tenemos en cuenta que la sociedad actual demanda competencias basadas en el aprendizaje colaborativo y en el uso de redes que soportan y propician la comprensión, en tanto que parten de una configuración dialógica del conocimiento (Aubert et al., 2010).

Cuando se introduce la noción de *actividad* se parte de transformar la idea de estudiantes receptores de conocimiento y pasivos ante la actividad de transmisión docente; para cualquiera que haya estado medianamente cerca de una escuela occidental y en particular una latinoamericana o colombiana desde hace algunos años, le resultará familiar la dificultad de llevar estas ideas a la práctica pedagógica, la queja frecuente de los docentes es que los “jóvenes de hoy no quieren aprender” y en parte tienen razón, porque no quieren aprender aquello que no les interesa y que no tiene sentido para ellos ni en la escuela, ni mucho menos por fuera de ella. La escolarización secundaria y media es entendida y ofrecida como un requisito para entrar a la universidad o acceder a un empleo formal.

Para un porcentaje importante de los estudiantes del sistema público colombiano asistir a una universidad es una cosa que no les ocurrirá a ellos, entonces ¿por qué deberían preocuparse por aprender lo que enseñan sus profesores? Sus ideales no están puestos en ser profesionales, probablemente en sus familias ninguno lo sea, sus expectativas laborales son otras, giran alrededor de trabajos flexibles, que no requieren una larga escolaridad sino el logro de resultados más inmediatos; youtubers, tiktokers, instagramers, reguetoneros, y futbolistas, aparecen en los primeros lugares de las opciones legales, siendo que también las

ilegales son un camino para muchos jóvenes criados en contextos vulnerables y violentos.

Los resultados de pruebas estandarizadas como las PISA, que buscan medir la calidad de la educación, no dicen nada a jóvenes que no tienen cifradas sus expectativas de vida en la educación superior, jóvenes que son la mayoría de los que asisten a la educación pública estatal en Colombia, donde, por ejemplo, para el 2021, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), solo el 53,94 % de estudiantes de 17 y 21 años, ingresó a la educación superior, que incluye la formación técnica y tecnológica. De allí la necesidad de aproximaciones que no limiten la noción de calidad educativa a los resultados de las pruebas estandarizadas sino que consideren la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva, en donde la diversidad pueda tener lugar.

Dentro de este panorama tenemos que el sistema escolar estatal colombiano atiende desde hace décadas a los sectores vulnerables y a los estratos socioeconómicos menos privilegiados de la sociedad, lo que algunos autores señalan como apartheid educativo (Cárdenas et al., 2021). En una compleja educación pública estatal, que atiende principalmente a niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables y excluidos, hay grupos de estudiantes aún con mayores dificultades, estos jóvenes en su mayoría extraedad<sup>3</sup>, con historias familiares y escolares complejas, que en general incluyen antecedentes de abandono escolar y pobres resultados académicos, son atendidos en muchas instituciones escolares estatales a través de las Metodologías Educativas Flexibles (MEF), las cuales de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se definen como:

estrategias educativas que favorecen el acceso, el bienestar, la permanencia, la calidad, la pertinencia y la equidad del servicio público educativo de la población estudiantil en el servicio educativo. Asumen los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la educación formal con alternativas escolarizadas y semi-escolarizadas que se ajustan a las necesidades de los estudiantes en términos de tiempo, ubicación geográfica y condiciones de vulnerabilidad. (Guía de uso de dotaciones pedagógicas. MEN, SFa, p. 4)

---

<sup>3</sup> De acuerdo con MEN la extraedad se define como: “el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado”. Para ello se considera que transición (preescolar) se cursa entre los 5 y 6 años. Primaria y secundaria va de 5 a 15 años. Ver: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html> consultado marzo de 2022.

En el trabajo de campo previo en una Institución Educativa de la zona rural de Cali, identifiqué una importante diversidad en la manera en que los discursos de docentes y directivos docentes dan cuenta de los programas de metodologías flexibles. En los discursos de los directivos docentes prevalecían nociones como el “privilegio” y la “ventaja” que estos programas ofrecían a la población, mientras que para algunos docentes los programas fundamentalmente se tratan de formas de “deshacerse de los estudiantes problema” y de “discriminación”, sin embargo, no estaban dispuestos a discutir esta percepción con la administración escolar. Durante la pandemia (2020-2021), el rezago escolar fue notorio, al menos 2 meses transcurrieron mientras los profesores lograron articular un plan de trabajo remoto, en el que enviaban actividades a través de WhatsApp, esto fue asumido sorprendentemente como una ventaja por algunos de los docentes de los modelos flexibles dado que ya no tenían que preocuparse por su principal problema, “la disciplina” en el aula.

Por su parte, algunos estudiantes no parecen muy satisfechos de hacer parte de estos programas para estudiantes “extra-edad”, la mayoría no quería ser reconocido como parte de estos grupos. La vivencia y los discursos de los estudiantes respecto a estos programas son negativas, y aunque reconocen sus dificultades académicas, no parecen tener claras las razones por las que hacen parte de estos grupos. La paradoja de esta situación es que los documentos públicos de estos programas consignan como una de las metas de estos modelos educativos el que los niños “recobren el gusto por el estudio”, es decir, procura su inclusión y la promoción del deseo de aprender en un escenario que parece excluirlos de entrada y en el que sus actores no tienen claros los propósitos de su participación.

En este contexto, esta investigación busca, explorar *los discursos y las prácticas educativas desarrollados en tres modelos educativos flexibles de una institución educativa estatal rural de la ciudad de Cali-Colombia y su contribución a la inclusión educativa.*

## 2.2 Justificación y antecedentes del problema

La educación aparece como una de las principales preocupaciones de la humanidad. Todas las sociedades se preocupan por la manera como se instruyen las nuevas generaciones. Estas preocupaciones se traducen en una producción inconmensurable de tradiciones, y diversas prácticas culturales, también en manuales, técnicas, metodologías, reflexiones teóricas, investigaciones empíricas, comentarios, opiniones sobre el tema, que se materializan en diversos artefactos, sobre todo libros, artículos de investigación, ensayos, y políticas públicas, pero el repertorio también incluye películas, canciones, y novelas entre otros. La diversidad de campos de conocimiento preocupados por la educación es igualmente amplia, filosofía, psicología, las ciencias cognitivas, neurociencia, economía, sociología, antropología y por supuesto la pedagogía, además de un gran repertorio de didácticas para los más variados temas, dan cuenta del valor social de la educación.

Desde mediados del siglo pasado, casi junto con la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1946, nace una dependencia relacionada con la Educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, creada con el objeto de promover la paz a través de la educación y del conocimiento, entre sus actividades promueve la investigación al tiempo que promueve la creación de políticas públicas en materia de educación para los países alrededor del mundo. En este sentido, la preocupación por la educación es casi un tema universal, en la que la humanidad invierte enormes esfuerzos. Su importancia radica en las responsabilidades de la educación para enfrentar algunas de las problemáticas sociales más complejas, como la desigualdad social, la pobreza, la exclusión social, el racismo, entre otros.

La educación tiene diversas acepciones, entendida desde una perspectiva sociocultural, es el proceso a través del cual nos insertamos, en la cultura del grupo social en el que nacemos (Bruner, 2014), pero también, entendemos por educación la serie de repertorios socialmente diseñados para la transmisión de la cultura, siendo la escolaridad o la escuela, el principal de ellos. Buena parte de los trabajos sobre educación versan entonces sobre la escolaridad, si bien, la agenda de investigación al respecto es también amplia, muchos de estos trabajos no se concentran en los temas centrales acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sino en la calidad educativa entendida, como los resultados de pruebas estandarizadas, a través de las cuales se miden los resultados de las políticas públicas sobre la educación.



En el contexto colombiano, la investigación en educación tiene relevancia, dado que, políticamente se continúa asociando la educación –en particular a la escolaridad– con las posibilidades de desarrollo económico (Wasserman, 2021). La alta participación del sector privado en la educación colombiana contrasta con la de los países desarrollados, donde el Estado ofrece educación de calidad y es preponderante en la oferta. En Colombia, existe una oferta privada, sesgada por las clases sociales y con un sentido comercial y religioso (Cárdenas et al., 2021). En este sentido, los hijos de las clases altas estudian en colegios privados de alta calidad y los hijos de las clases populares estudian en colegios públicos o privados de regular o mala calidad. La segregación es aún mayor en contextos rurales alejados de centros urbanos y son prácticamente inexistentes espacios escolares pluriclasistas (Cárdenas et al., 2021).

No obstante, en el panorama de la educación en Colombia, en los últimos 50 años encontramos algunos avances, uno de ellos, es la definición de la responsabilidad educativa en cabeza del Estado, consignada como responsabilidad Estatal solo hasta la constitución de 1991<sup>4</sup>. Desde finales del siglo XIX y buena parte del XX los conflictos sobre la orientación moral de la educación encontraron asidero en los frecuentes conflictos partidistas, la responsabilidad estatal de la educación solo se considera parcialmente zanjada hasta la promulgación de la constitución de 1991, antes de eso, para algunos la educación debía tener la orientación de la Iglesia Católica, como efectivamente lo estuvo en diversos momentos. Esta discusión derivó no pocas veces en episodios violentos durante los siglos XIX y XX (Wasserman, 2021; Cárdenas et al., 2021). Varios investigadores, coinciden en señalar que quizás el principal logro en materia educativa del sistema escolar colombiano es la ampliación de la cobertura conseguida en los últimos años. Sin embargo, este logro no ha venido acompañado de calidad académica, al menos no para la mayoría de los estudiantes, dado que existe una notable diferencia en materia de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con sus características socioeconómicas, algunos autores denominan este fenómeno como una *brecha educativa* (Beltran, et al., 2022), la cual quedó plenamente evidenciada durante el aislamiento social, con motivo del COVID 19, que provocó el cierre prolongado de las instituciones educativas.

---

<sup>4</sup> Responsabilidad luego desarrollada en la Ley 115 de 1994. En esta ley, sin embargo, la educación se define como un “Servicio Público”. En la actualidad cursa un proyecto de ley que propone considerarla como un derecho fundamental en todos sus niveles, desde la educación en la primera infancia hasta la educación superior.

De acuerdo con Giroux (1983, en: Packer 2006) las investigaciones en el terreno de la educación, que han abordado las experiencias escolares de los sujetos, se pueden agrupar en dos vertientes, la primera hace alusión a las teorías de la “reproducción” y la segunda a las teorías de la “resistencia”. Entre los 60 y 90, el primer grupo plantea que las escuelas no son instituciones que provean igualdad de oportunidades para sus miembros, en cambio, son mecanismos que perpetúan las desigualdades de una estructura y un orden social y cultural en las sociedades donde ocurre.

La perspectiva de la reproducción ha tomado generalmente tres líneas fundamentales: Económica, cultural y lingüística, las cuales plantean respectivamente a la escuela como un sistema que divide y clasifica el conocimiento en relación al favorecimiento de clase social, ésta es planteada también como un lugar para prácticas culturales populares que escenifican o reproducen formas de desigualdad social, encuentran que en los juegos y actividades existen jerarquías raciales; por último, los estudios de antropología lingüística plantean el lenguaje como un medio primario que expresa identidades sociales, afiliaciones y tradiciones culturales, algunos estudios se llevaron a cabo con afroamericanos pobres de los cuales se planteaba un bajo desempeño escolar por estar privados lingüística o culturalmente, otros estudios cuestionaron estos hallazgos señalando que la “deficiencia” en su desempeño no se trataba del idioma o al menos no se limitaba a ello, sino que involucraba las maneras como eran tratados y concebidos en las escuelas (Collins, 2009).

En su obra *Los herederos*, Bourdieu y Passeron (2003) mostraron para la sociedad francesa de los años 60 que el sistema educativo y el acceso por parte de las clases populares no significaba ampliación de la igualdad, sino que, al contrario de las expectativas de que la educación contribuyera a superar las asimetrías sociales de origen, el sistema educativo reproduce y refuerza las desigualdades sociales y favorece a las élites sociales (Bourdieu y Passeron, 2003). La idea central es que el sistema educativo a través de mecanismos que ejercen violencia simbólica reproduce los valores de la clase social dominante, convirtiendo sistema educativo en un sistema de reproducción cultural que potencia los capitales simbólicos y sociales de la clase dominante y en este sentido, no solo no disminuye, sino que refuerza las divisiones de clase (Bourdieu y Passeron, 2003).

Aunque la teoría de la Reproducción social se ha cuestionado y desde la década de los 90 ha perdido preponderancia frente a perspectivas que adoptan una línea analítica de la agencia y la identidad, no son perspectivas contradictorias, sino que pueden ofrecer interpretaciones complementarias, en este sentido, una aproximación estructural como la que ofrece la teoría de la reproducción social es pertinente en tanto que la desigualdad sigue siendo clave del mundo contemporáneo (Henwood, 2003; Stiglitz, 2002; como se citó en Collins, 2009).

Respecto a investigaciones centradas en los MEF tenemos que en su tesis doctoral Hammler (2017) examinó el modelo educativo colombiano Escuela Nueva, modelo que busca ofrecer primaria completa a niños y niñas de zonas rurales a través de una metodología multigrado. Mediante un diseño de métodos mixtos; ella analizó la implementación y el impacto en los resultados de aprendizaje en 78 escuelas del departamento de Quindío. Los datos muestran variaciones significativas en la implementación, con un promedio del 62% de elementos implementados. Aunque las escuelas oficialmente clasificadas como Escuela Nueva tienden a implementar más elementos, la diferencia no es amplia, y existen variaciones considerables en ambos grupos. Los resultados de las pruebas nacionales Pruebas SABER indican que los estudiantes en escuelas clasificadas como Escuela Nueva tienen puntuaciones significativamente mejores, con una diferencia de 10.5 a 23.2 puntos. Este efecto es comparable a la diferencia de un nivel socioeconómico y contribuye a reducir las brechas de rendimiento entre niveles socioeconómicos y géneros. Sin embargo, se observan diferencias significativas en el efecto del modelo a nivel municipal y departamental. En el departamento de Quindío, el análisis utilizando un índice de implementación confirma el impacto positivo del modelo en matemáticas y competencias cívicas, cerrando brechas entre niveles socioeconómicos.

Por su parte, Urrea y Figueiredo de Sá (2018) adoptan una perspectiva crítica en el análisis que realizan de las guías de aprendizaje del modelo colombiano Escuela Nueva. Señalan que, aunque el modelo se pensó y estructuraron según las necesidades de los campesinos de los años 70, contiene una perspectiva idealizada sobre el campo según la cual, en él no existe el conflicto y las relaciones son armónicas y libres de contradicción, por ello califican la metodología como pragmática, y aunque reconocen que se adecua a las necesidades del campo, según el análisis de las autoras, el modelo buscaba silenciar al campesino respecto a las problemáticas existentes.

Villar (1995) muestra como el programa Escuela Nueva, da cuenta de mejores resultados académicos tanto en lenguaje como en matemática, respecto a la educación rural tradicional, aunque siguen siendo resultados notablemente bajos. De acuerdo con el autor, este modelo promueve una importante tensión entre una formulación tecnológica de la educación (guías que son tanto el currículo como una prescripción de la didáctica), en este sentido el rol de la tecnología se enfatiza sobre el rol del maestro y su formación profesional, convirtiéndolo en un recreador de las estrategias del programa.

De Arboleda (2006) igualmente destaca los buenos resultados del Modelo Escuela Nueva, indica que ha cumplido con el objetivo de mejorar la calidad educativa de las escuelas rurales colombianas. Desde su perspectiva el modelo privilegia el aprendizaje activo, participativo y cooperativo, de esta manera no solo mejora los resultados académicos, sino que contribuye al fortalecimiento de las relaciones comunidad-escuela.

Por otro lado, Rojas (2020) aborda el apoyo a los profesores que participan en el modelo educativo *Aceleración del aprendizaje* antes, durante y después del proceso formativo. El objetivo de esta tesis doctoral fue comprender las dimensiones académica y emocional en el contexto de la alfabetización visual dentro de dicho modelo educativo flexible. Este proyecto doctoral implementó una infraestructura tecnológica para desarrollar ambientes b-learning de alfabetización visual en historietas e infografías. Estos ambientes liberaron tiempo para que los profesores se reunieran con el equipo y abordaran problemáticas académicas y emocionales de los estudiantes. A pesar de desafíos como falta de apoyo institucional y dificultades en las instalaciones, los profesores comprometidos transformaron la forma de ver la educación y la vida personal de los estudiantes. La implementación de la propuesta investigativa, que incluyó el uso de tecnología, permitió a los profesores hacer un seguimiento detallado del progreso de los estudiantes e identificar fortalezas y debilidades.

Además, las estrategias de formación contribuyeron a mejorar la valoración que los estudiantes tienen de sí mismos, enfrentando la estigmatización y promoviendo un cambio positivo en la percepción de su imagen. Se observó una mejora en la sensibilización hacia el autoconcepto y la reducción de la ansiedad generalizada, aunque se señalaron desafíos específicos relacionados con la ansiedad por separación y la ansiedad por fobia social. Además, se evidenció un aumento en los

niveles de autoestima, destacando la importancia de fortalecer la resiliencia y el sentido de pertenencia en los estudiantes. Los profesores también destacaron la necesidad de cambiar la percepción del programa y de reivindicar el valor de los estudiantes, contribuyendo así a la mejora académica y emocional.

Siendo que los Modelos Educativos Flexibles son una apuesta del Ministerio de Educación (2016) colombiano para la inclusión educativa, preguntarse por los efectos y por la forma en que es concebida la experiencia de sus principales actores, maestros y estudiantes, cobra relevancia, sí como yo, se busca sostener la idea de que la educación puede ser no solo una forma de reproducción cultural, sino también una productora de esperanza a pesar de las dificultades por las que atraviesa. El análisis de esta experiencia nos arroja elementos para mejorar la oferta educativa, los hallazgos permiten deducir las condiciones mínimas necesarias para que estos modelos educativos flexibles amplíen sus resultados como mecanismos que potencien una inclusión educativa de calidad y pertinencia para los estudiantes.

## 2.3 Marco teórico

### 2.3.1 Orientación sociocultural sobre la educación

Los orígenes de la actual psicología cultural se pueden situar en los trabajos de Vygotsky y Luria, quienes trascienden la mirada tradicional de la psicología como situada en el análisis de los procesos intrapsicológicos al proponer el análisis de procesos interpsicológicos o, como señala Esteban-Guitart (2010), situar la psicología como geografía cultural. Desde esta perspectiva, la educación juega un papel fundamental, es un proceso cultural macro a través del cual nos hacemos humanos de y en un contexto sociocultural o comunidad específica. Es a través de la educación que las personas se insertan en un conjunto de relaciones, reglas y prácticas de un grupo poblacional particular. Así, la educación es la encarnación

de la cultura misma (Bruner, 2014) y no es exclusiva de entornos institucionales, esta sucede en múltiples entornos de la vida social<sup>5</sup>.

La adopción de una perspectiva sociocultural de la educación se fundamenta en una concepción particular del desarrollo humano, una que pone en el centro la cultura y la interacción social. El desarrollo se considera entonces como producto de las interacciones humanas y no como un proceso de maduración, el ser humano dotado de enormes potencias necesita de la interacción humana para hacerse miembro del grupo humano en el que nace. La educación trasciende entonces la adquisición de conocimientos y se constituye en un proceso fundamental de humanización. El desarrollo humano así entendido, en palabras de Cole (2006) pone en el centro a la cultura, dado que es el producto de las interacciones mediadas por diversos artefactos culturales, siendo por ello, que pueda considerarse al aprendizaje como el *motor del desarrollo* (Vigotsky, 1993; Bruner, 2014; Baquero, 2001; Packer, 2006).

Así, la educación no sólo permite transformaciones a nivel epistemológico sino también a nivel ontológico a través de las relaciones sociales y las interacciones interpersonales que ocurren en diferentes ambientes, incluida la escuela como “la institución social importante diseñada, más o menos deliberadamente, para cambiar el tipo de persona en el que el niño se convierte” (Packer, 2006, p. 3). De esta manera Packer (2006) señala que la escuela es el lugar principal para la “producción de personas” y no meramente para la transmisión de saberes o epistemologías.

Es en la escuela donde se produce el viraje de la identidad del miembro-de-la-familia a la de estudiante. La escuela es el segundo lugar en el que el niño crea relaciones y asume roles, diferenciados de aquellos de su familia. “El niño asume diferentes modos de subjetividad en los dos contextos diferentes. Mientras la familia es vivida como una necesidad natural, donde se dan relaciones entre

---

<sup>5</sup> De allí que el nombre de uno de los textos clásicos de Jerome Bruner en inglés sea “The Culture of Education” justamente para destacar el carácter cultural de la práctica educativa y su importancia en la constitución humana, énfasis que se pierde en su versión castellana traducido como La educación puerta de la cultura, (Bruner, 2014).

individuos concretos y particulares, en la escuela el niño se vuelve uno de un tipo” (Packer, 2006, p. 4).

Según Packer (1999), el mundo de la escuela o el salón de clase constituyen, un orden social y simbólico en el que el niño se inserta para adquirir o construir conocimientos y transformar su persona. Esta transformación del niño ocurre a través de prácticas, se convierte en estudiante a través de tareas y prácticas cotidianas en el aula de clase que pueden observarse en los intercambios del discurso de los participantes (Packer, 1999; 2006).

El desarrollo humano en palabras de Rogoff (2012) ocurre como participantes de comunidades culturales y, por lo tanto, solo puede ser entendido a través de las prácticas culturales y de acuerdo con las circunstancias o momento histórico de sus comunidades. Siendo la participación guiada en las actividades sociales el medio a través del cual se produce la transmisión y apropiación de artefactos, incluida por supuesto la lengua que nos hace parte de la cultura (Rogoff, 2012). La unidad de análisis es pues la interacción mediada por los artefactos culturales dispuestos en la interacción humana, en este caso en el contexto escolar.

La educación y en particular la escolaridad es un medio para la producción de ontologías, es decir, de formas de ser y de comprender el mundo. De allí, que diversos autores consideren el campo educativo como un espacio no solo para la producción de conocimiento sino como espacio para la promoción del cambio social, en procura de conseguir sociedades más justas, dignas y equitativas. En este sentido, la investigación en el campo educativo está estrechamente relacionada con el desarrollo de metodologías que procuran no solo la producción de conocimientos en clave pedagógica, educativa, psicológica o sociológica, entre otras, sino la intervención misma para la transformación de las condiciones concretas del aula de manera directa pero también como medio para la transformación social. En este sentido, Rajala, Cole y Esteban-Guitart (2022) definen las metodologías de la utopía como una forma de investigación basada en el diseño de intervenciones —DBR por su nombre en inglés Design-Based Intervention Research— que puede guiar procesos de imaginación, implementación, sostenibilidad y evaluación crítica de actividades educativas radicales —necesarias frente a la crisis social y ambiental actual. Se llaman metodologías de la utopía porque se plantea como meta utópica el desarrollo de un sistema educativo equitativo y humano que apoye la dignidad y enriquezca las

oportunidades de aprendizaje para las infancias y las juventudes. Aunque esta investigación no considera el uso de la DBR, o de metodologías similares como la experimentación por diseño propuesta por Cole (2016), su perspectiva teórica se nutre de estas propuestas porque estas ponen en el centro de la investigación una práctica educativa teóricamente fundada, intencionada y estructurada. Al tiempo que adopta la postura teórica que estas perspectivas de la utopía asumen respecto de la educación, como promotora de la construcción de futuros alternativos más equitativos.

Así entendida la educación es la vía para la construcción de la utopía (Levitas, 2013) o en palabras de Freire la educación tiene un importante poder transformador en la medida en que ofrece esperanza para la transformación personal y social (Freire, 2006). Esta esperanza o la constitución de una utopía no puede ser entendida como una espera pasiva, sino como una búsqueda activa y comprometida con el cambio social, y en ese sentido la educación devela y entraña una importante dimensión política y se constituye en una vía para el desarrollo de debates y reflexiones que favorezcan la producción de sociedades más justas y equitativas social, racial y ambientalmente, produciendo otras maneras de ser tanto individual como colectivamente (Levitas, 2013). Esto quiere decir que la educación juega un papel importante en el cambio social, sin embargo, no es per se el cambio dado que este depende de diversos factores multidimensionales al respecto Rajala (et al., 2022) señala “Education alone can only play a contributing role in social change, education nevertheless constitutes a critical foundation in the pursuit of a humane and racially just society” (p. 113).

La educación puede participar en la creación de utopías si se toman en cuenta los significados y la imaginación que subyacen en la creación de sentidos; estas ideas tienen un efecto sobre las prácticas educativas en tanto que “la cultura humana proporciona maneras de desarrollo entre las muchas que hace posibles nuestra herencia genética plástica” (Bruner, 2010, p. 139). En tanto se transformen los significados que sostienen relaciones y prácticas inequitativas o excluyentes, habrá otros mundos posibles, siempre entendiendo que esta tarea no es única ni ocurre exclusivamente en el individuo sino en las relaciones y las prácticas entre sujetos que son parte de una cultura heredada, pero también re-creada (Bruner, 2014).



### 2.3.2 Educación inclusiva

Cuando hablamos de educación inclusiva es necesario reconocer que la forma de **comprender este concepto se ha transformado a lo largo de la historia**. Según lo planteado por Royo (et al. 2019), desde la época de Platón se hablaba de la creación de una sociedad más justa y, sin embargo, solo hasta la segunda mitad del siglo XX, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO reconoció “la necesidad de actuar con miras a conseguir “Escuelas Para Todos” que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada uno” (Royo et al. p. 59), tomando acción en una lucha incansable que no solo busca garantizar el derecho a una educación de calidad, sino que este sea extensible a todas las personas, sin mediar condición alguna, como se expresa en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, en la cual se “promueve la idea de la educación inclusiva, mediante una educación básica para todos” (Camargo, 2018, p. 182).

Pese a los grandes avances que ha habido en torno a la noción de educación, y la necesidad de que esta sea inclusiva, las formas de entender y afrontar la diversidad en los contextos educativos no siempre fueron amplias<sup>6</sup>. La mayoría de los autores (Echeita y Guk, 2008; Boroson, 2017; Camargo, 2018) rastrean los antecedentes de la educación inclusiva en el reconocimiento que se hace respecto de personas con discapacidad, sin embargo, enfoques interseccionales en la actualidad, señalan la necesidad de reconocer diversas causas de exclusión social y escolar como el género, la etnia, la condición socioeconómica y las creencias religiosas, entre otras. En este sentido, la inclusión escolar garantiza el acceso a ella, no solo a quienes históricamente han sido excluidos —estudiantes con discapacidad o denominados con *necesidades especiales*— sino a todos aquellos estudiantes susceptibles de exclusión (Cantor et al., 2021).

---

<sup>6</sup> Algunos hitos que ayudan en la reconstrucción de este proceso histórico a nivel internacional son: 1. el informe Warnock (1978) en el que prima el concepto de niños con necesidades educativas especiales, 2. La conferencia Mundial sobre Educación para Todos organizada por la ONU en 1990 y en donde se declara la “Universalización de la Educación” y 3. La celebración de la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales en Salamanca en 1994, donde se produce la Declaración de Salamanca que establece la perspectiva actual de Educación Inclusiva.

Camargo (2018) introduce cuatro momentos históricos que reflejan la visión que se tenía sobre las formas de intervenir y enseñar a población diversa. El primer momento es la exclusión como punto de partida, esto significaba que las personas con características funcionales diversas u otros aspectos diferenciales eran dejadas de lado impidiéndoles participar en los espacios sociales comunes a todos los ciudadanos, incluida la educación. Ante la necesidad de ocupar a estas personas que no podían cumplir con las exigencias de los espacios educativos con *normalidad*, emerge lo que el autor denomina *segregación*, construyendo espacios que pretendían responder a las necesidades particulares de esta población, pero que en realidad les aislaban e impedían el acceso a las mismas oportunidades que los demás estudiantes. De acuerdo con Duncan (2015, en: Boroson (2017)), incluso a finales del siglo XX, 1.8 millones de estudiantes con discapacidades en los Estados Unidos estaban completamente excluidos del sistema de educación pública, lo que llevó a que se creara la Ley Federal de Educación para Todos los Niños Discapacitados (EHA, por sus siglas en inglés), en 1975, por medio de la cual se exigió que las escuelas públicas garantizaran una educación pública adecuada y gratuita a los estudiantes con discapacidades; sin embargo, la calidad de estos espacios resultaba reprochable. Entonces, emerge el concepto de integración en las aulas, mediante el que se buscaba sumar a estudiantes con discapacidades en las aulas regulares, pero lo que se esperaba es que estos aprendieran en igualdad de condiciones, desconociendo sus necesidades y particularidades, y buscando su normalización. Es aquí donde surge, muy recientemente, la idea de inclusión, a través de la cual se busca “la acogida de dichas personas en circunstancias particulares, pero en condiciones de equidad” (Camargo, 2018, p. 182).

Actualmente, existen diferentes formas de definir la inclusión en el marco de la educación. De acuerdo con la UNESCO (2005), la educación inclusiva puede entenderse como el “proceso de abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes mediante una creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación”, (p. 13). De acuerdo con, Ainscow, Booth y Dyson (2006, como se citó en: Muntaner et al., 2016), la inclusión educativa puede entenderse como la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes en el aula y el centro ordinario. Blanco (1999) plantea que “la inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos

independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (p. 10), lo que supone entender la integración no como un sinónimo de la inclusión sino una parte del proceso de incluir a los NNA con características y necesidades diversas en la educación.

La inclusión educativa implica abandonar la idea de normalizar la población estudiantil —alejándose del imperativo de estandarizar el aprendizaje—, reconociendo que la educación inclusiva debe buscar la transformación de los espacios y practicas institucionales, para establecer ajustes razonables que beneficien a todos, fortaleciendo el libre desarrollo de su personalidad, respetando y valorando sus particularidades, y permitiéndoles desarrollarse y aprender exitosamente. En este sentido, Moreno et al. (2018), afirman que la educación inclusiva es “una alternativa para cambiar el carácter homogenizante de la educación tradicional, ya que es un proceso orientado a responder de forma integral y no segregada a la diversidad de características y necesidades de los estudiantes” (p. 16).

Las concepciones presentadas anteriormente nos devuelven sobre dos aspectos que han generado debate en torno a la inclusión en la educación. Por un lado, vemos que en el pasado fue ampliamente relacionada, de manera exclusiva, a población con discapacidad. Respecto a esto, Sánchez (2004) afirma que la inclusión no debe entenderse únicamente desde el reconocimiento de personas con discapacidad, sino que debe entenderse la “diversidad con un uso más amplio (diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de géneros, ligada a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o superdotación)”, (Sánchez, 2004, p. 2), lo cual implicaría, en consonancia con los planteamientos de Ainscow y Echeita (2011), entender el fin último de la educación inclusiva como la transformación de los procesos educativos que permitan acabar con las barreras creadas por la exclusión social que ha emergido de las actitudes frente a la diversidad a lo largo de la historia, pensándose también la inclusión como una transformación que atañe a la sociedad misma y no solo a los espacios educativos.

Por otro lado, algunos autores emplean el termino *inclusión educativa*, mientras que otros hablan de *educación inclusiva*, y en algunos casos usan ambos términos de manera indiscriminada. Respecto a lo anterior, autores como Royo et al. (2019),

afirman que es importante distinguir las implicaciones de ambos términos, y citan al MEN (2013) para explicar que “la diferencia conceptual entre educación inclusiva e inclusión educativa gira en torno a que la primera se preocupa por identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema, mientras que la segunda refleja una visión limitada, sugiere la adaptación de los estudiantes al sistema y no al revés” (p. 64), lo que nos lleva a entender que promover la inclusión no se trata de transformar al sujeto en función del sistema sino hacerlo parte del mismo, validar sus diferencias y permitir que estas particularidades coexistan en armonía en los entornos educativos, y en la sociedad en general.

Autores como Echeíta y Duk (2008), describen tres características que pueden definir la educación inclusiva: la calidad, el acceso y la igualdad. Factores, considerados esenciales para que se cumpla el derecho a la educación, por ello, los autores establecen que no puede hablarse de educación sin inclusión y reconocer la necesidad de superar obstáculos que impidan que el proceso se lleve a cabo de manera exitosa y plena para todos. Por ello, estos autores afirman que:

la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión. (Echeíta y Duk, 2008, p. 1)

Por su parte, el MEN (2013), retoma algunos de estos elementos en el documento “Lineamientos. Política de educación superior inclusiva”, donde proponen seis características de la educación inclusiva, elaboradas a partir de autores como Mel Ainscow, Artemi Sakellariadis y Clementina Acedo. A continuación, se presenta una breve descripción de las características presentadas por el MEN (2013), ilustradas en la figura 1.

**Figura 1.** *Las seis características de la educación inclusiva.*



Fuente: Lineamientos. Política de educación superior inclusiva. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia, (2013, p.27).

- **Participación.** Se destaca el papel de la educación en los procesos de socialización de los estudiantes, donde la participación le permite al estudiante tener voz y ser aceptado por lo que se es.
- **Diversidad.** Es el elemento central de la inclusión y, por ende, se opone a la idea de normalización de la población. Se trata de reconocer que la diversidad es inherente a cada persona, pues poseemos particularidades que forman parte de nuestra identidad, lo que no debe verse como algo patológico, sino algo que enriquece nuestra estructura social.
- **Interculturalidad.** “Conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto”. Respecto a este punto resulta vital adaptar los contenidos y métodos de enseñanza a las características diversas de la población, a fin de que todos y todas sean reconocidos.
- **Equidad.** Este término no puede ser usado como sinónimo de igualdad, pues no se trata de dar lo mismo a todos sino que implica construir y transformar los espacios educativos y formas de enseñanza a fin de atender a la diversidad presente en todos los estudiantes, se trata de “educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de orden

social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico más allá de enfoques “asistencialistas, compensatorios y focalizados”, promoviendo así la accesibilidad de todos y todas a la educación.

- Calidad. Puede referirse “de manera general a las condiciones óptimas que permiten el mejoramiento continuo de la educación en todos los niveles”, lo que implica el mejoramiento constante de todos los elementos que componen el proceso educativo, como pueden ser la formación del personal docente, las formas de relación en los entornos educativos, la infraestructura, etc.

- Pertinencia. Se entiende que las instituciones educativas son pertinentes en tanto la educación es concebida respetando y resaltando el contexto en que están inmersas, a fin de “dar respuestas a las necesidades concretas de un entorno”, desde los contenidos que ofrecen hasta las formas en que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje y convivencia.

MEN (2013, pp.27-32)

De acuerdo con el MEN (2013), la inclusión “no se trata únicamente de atender a un grupo social específico por medio de acciones transitorias, sino de ofrecer a todos los estudiantes un conjunto sólido de políticas institucionales que buscan, desde el primer momento, la igualdad de oportunidades” (p. 23), por ello, tanto a nivel internacional como nacional se han establecido normativas en aras de transformar los espacios educativos en lugares más inclusivos. Camargo (2018), destaca algunos de los principales aportes de la UNESCO (2017), como la Convención sobre la Lucha contra las Discriminaciones en la educación de 1960, donde resaltan el principio de los Derechos Humanos, que establece que la educación debe brindarse sin discriminación; la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en 1990, que promueve una educación inclusiva para todos; la Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales donde defiende que los sistemas educativos abran sus puertas a cualquier niño sin importar sus particularidades. A su vez, la Organización de Estados Americanos - OEA “reconoce la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades a la población con discapacidad, mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos o psicológicos que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad” (Royo et al., 2019, p. 60), y brinda algunos lineamientos que guían a los países a este fin.

En Colombia, en la Constitución de 1991, el artículo 13 reconoce un elemento que resulta vital en la educación inclusiva, pues estipula que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 13).

Desde la fecha se han formulado múltiples políticas y lineamientos en torno a la educación inclusiva. La Ley 115 de febrero 8 de 1994, en el artículo 46 del título III, se establece que “la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”, y en la Ley 1098 del Código de Infancia y Adolescencia de 2006, se estipulan condiciones para “garantizar a los niños, niñas y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo en un ambiente de felicidad, amor y comprensión relevando el reconocimiento a la igualdad y a la dignidad humana, sin discriminación alguna”, (Royo et al., 2019, p. 61). En 2011, se define la Ley 1482, que tiene como objetivo “garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación” y clarifica las consecuencias penales para quien discrimina. El Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa, en el marco de la educación inclusiva, a personas en situación de discapacidad, a fin de “que permitan garantizar una educación de calidad a esta población estudiantil desde lo pedagógico, didáctico y económico”, (Royo et al., 2019, p. 62), y determina que en un lapso de cinco (5) años, a partir de su entrada en vigencia, las autoridades territoriales y las instituciones educativas deberían realizar los ajustes pertinentes; dicho decreto incluye mayormente disposiciones para atender población con discapacidad, capacidades excepcionales, y otros sujetos como víctimas del conflicto armado o violencia de género.

Respecto a lo anterior, Camargo (2018) afirma que han habido avances significativos en legislación que propenden por el bienestar y la educación de todos, posibilitando un cambio en las formas de entender la educación inclusiva, la importancia de invertir en su desarrollo y de repensar las prácticas sociales y educativas; sin embargo, afirma que “la sociedad en general, y los expertos en particular, coinciden en pensar que falta mayor atención a los procesos de

inclusión, tanto a nivel educativo, como a nivel social” (p. 185). Esto puede evidenciarse en los altos índices de desigualdad que hay en nuestro país, el cual ocupa el 4 lugar en la lista de los países con más desigualdad según el reporte del Banco Mundial de 2016. A pesar de los avances en cobertura Educativa que se estiman de acuerdo con el Departamento Nacional de Estadística –DANE– en el 80.6% para las personas entre 6 y 21 años a nivel nacional<sup>7</sup> para el 2022, cifras que muestran un crecimiento del 1.9% con respecto al 2021 (DANE, 2023), la inasistencia en las zonas rurales mostró un importante deterioro durante la pandemia en el 2020, al respecto El Espectador<sup>8</sup>, reportó que “la inasistencia escolar en zonas rurales de Colombia pasó del 4,8 al 30,1 % en 2020, especialmente en Vaupés, Amazonas, Vichada, Chocó y La Guajira” de acuerdo con cifras del DANE (Calle y Casas, 3 de septiembre de 2021), lo que puede estar relacionado al precario acceso a internet en las zonas rurales de nuestro país, incluso tras la normalización del servicio educativo la inasistencia continua siendo una preocupación importante.

### 2.3.3 Personalización de la educación

Para Coll (2016), el concepto de *personalización del aprendizaje*, “va mucho más allá de la voluntad de ajustar la acción educativa a las características y necesidades del aprendiz. La finalidad última de la personalización es que el aprendiz dé un sentido personal a lo que aprende” (p. 6), diferenciándolo de otro concepto similar, como lo es el de enseñanza diferenciada, en tanto este busca ofrecer una educación “respetuosa con la diversidad de ritmos y caminos que sigue el alumnado en su proceso de aprendizaje” (p. 4), pero se queda corta en el reconocimiento del deseo y los intereses de los estudiantes y deja que sea el currículo el que determine lo que se aprende. Así, mediante el aprendizaje personalizado se busca romper con las barreras, alcanzar el potencial máximo del estudiante mediante estrategias de enseñanza diseñadas a partir de las diferentes modalidades de aprendizaje, talentos e intereses de cada estudiante (Park, 2004). Para ello, un proceso de personalización debe identificar las fortalezas y

---

<sup>7</sup> Aunque existe una variación entre los entornos urbanos 82.1% frente al 76.5% en los entornos de comunidades rurales dispersas para el año 2022 (DANE, 2023)

<sup>8</sup> Ver: <https://www.elespectador.com/educacion/inasistencia-escolar-en-zonas-rurales-de-colombia-paso-de-48-a-301-en-2020/>



debilidades de cada estudiante, identificar sus intereses y motivaciones, crear las condiciones adecuadas para personalizar la enseñanza, garantizar una enseñanza de alta calidad y equidad y establecer una fuerte relación con los padres o acudientes de los estudiantes para realizar un trabajo conjunto que garantice el bienestar del estudiante (Park, 2004).

Por otra parte, a fin de entender mejor el concepto, Sadovaya et al. (2016) comparan la educación tradicional y personalizada, destacando que, mientras la primera busca la estandarización —una forma única de enseñar a todos—, la segunda, enfocada en preparar al estudiante como individuo participe de la vida social, se hace a la medida y se centra en el estudiante, entendiendo que tiene su historia de vida, proviene de un contexto sociocultural particular y tiene características únicas. Por ello, las autoras proponen tres componentes característicos de la educación personalizada: a) enfoque axiológico para crear una autoimagen significativa y orientada a la cultura (y la profesión), b) ampliar las habilidades y capacidades del aprendiz integradas en una unidad de conocimiento y c) la visión de un sujeto activo, responsable de su aprendizaje. En este sentido, la personalización es un proceso individualizado mas no individual, es decir, que está centrado en el individuo, pero no concibe su proceso de aprendizaje separado de los otros.

En esta misma línea de ideas, Basham et al (2016) plantean que el fin común de los sistemas de aprendizaje personalizado es apoyar el crecimiento del alumno, de manera individual, sin importar lo variables o diferentes que pudieran ser los alumnos. Por esto, también resaltan la importancia de la autorregulación en ambientes de aprendizaje personalizado: el diseño del espacio, su sistema y las formas de enseñanza que apoyen este proceso de aprendizaje autorregulado (Basham et al., 2016). De esta manera, Basham et al. (2016) proponen que los ambientes de aprendizaje pasen por tres fases de diseño: previsión, desempeño y autorreflexión. Primeramente, *previsión*, hace referencia a que los educandos establezcan metas de aprendizaje diarias o semanales, mientras que *desempeño* busca los estudiantes desarrollen estrategias para persistir hasta alcanzar su meta, o volver a comprometerse cuando se han desalineado con la meta. Finalmente, *autorreflexión*, hace referencia a que los estudiantes se tomen un tiempo para reflexionar sobre sí mismos, y califican su habilidad para realizar las tareas deseadas.

Por otro lado, Sadovaya et al. (2016) proponen que algunas condiciones para que se dé la personalización en las IE son la reestructuración y flexibilización de los contenidos que se abordan, la construcción de formas de comunicación diversa, sensible y que potencie la interacción, y el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza que implica una actualización constante en pedagogía por parte de los docentes. Además, es necesario que la relación maestro–estudiante se conciba más desde una visión dialógica, donde cada uno aporta elementos importantes al proceso de aprendizaje, y en donde el docente también pone en escena sus particularidades y se transforma a partir de estas interacciones. El cambio de posiciones de un profesor y un estudiante requiere otras formas de cooperación y da la posibilidad de que el sujeto de la educación se cambie a sí mismo (Sadovaya et al., 2016, p. 203).

Igualmente, investigaciones han encontrado que la implementación de estos modelos permite que los maestros desarrollen estrategias de apoyo para el aprendizaje por competencias, al igual que fortalecen el uso de la tecnología (Pane et al., 2015). También, los estudiantes presentan mejores resultados en sus pruebas de desempeño, como también si se encontraban atrasados, logran ponerse a la par o por encima del promedio (Pane et al., 2015).

Algunas de las críticas de los modelos de personalización del aprendizaje, también, se centran en la metodología. Bulger (2016), señala al respecto cinco factores. Primero, asevera que no hay suficientes datos que respalden la eficacia de las formas de personalización del aprendizaje promocionadas hasta ahora. Igualmente, sugiere que la personalización del aprendizaje se da también en los espacios de enseñanza tradicionales, puesto que los métodos de enseñanza dados en estos espacios y las interacciones que se realizan también parten de un entendimiento de las necesidades de los estudiantes por parte de los agentes educativos (Bulger, 2016).

En tercer lugar, comenta que esta metodología supone tener procesos adaptativos únicos según las metas, intereses y competencias de cada estudiante; no obstante, en la realidad las tecnologías de personalización presentan sistemas de respuesta fijos, donde les brindan a los estudiantes contenidos limitados y poco flexibles, bloqueando de esta forma los verdaderos intereses y aptitudes del educando

(Bulger, 2016). Asimismo, presenta que deben considerarse cuán beneficiosas son estas tecnologías, las consecuencias en el desarrollo social de sus estudiantes, y las pruebas científicas de los beneficios de esta metodología. Finalmente, plantea que hay una falta de alineación entre las expectativas y las metas de la personalización del aprendizaje con los intereses de los padres, estudiantes, profesores y la sociedad (Bulger, 2016).

En otro orden de ideas, Zhang et al. (2020) presentan la problemática sobre la falta de claridad que hay respecto al concepto de la personalización de la educación, sus alcances e implementaciones, en torno a tres preguntas: ¿cómo se ha investigado la implementación de la personalización de la educación desde diferentes disciplinas de estudio? ¿cuáles son las principales características de las investigaciones sobre la implementación de la personalización de la educación? ¿cuáles son los resultados educativos de los estudiantes durante la implementación de la educación personalizada en las investigaciones?

Adicionalmente, Barieva et al. (2018) consideran que algunos de los problemas centrales de la educación en la actualidad son los aspectos relativos a la preparación de los estudiantes para la organización de un proceso educacional personalizado. Esto porque los procesos de preparación no se ajustan a las características de los estudiantes, a las barreras comunicativas de estos. Coll (2016) coincide en que existen diversas dificultades, pero considera que la personalización de la educación es un reto ineludible, señalando la pertinencia de que los actores involucrados en el ecosistema educativo asuman este reto en procura de ofrecer una educación que permita la construcción de sentido sobre el aprendizaje.

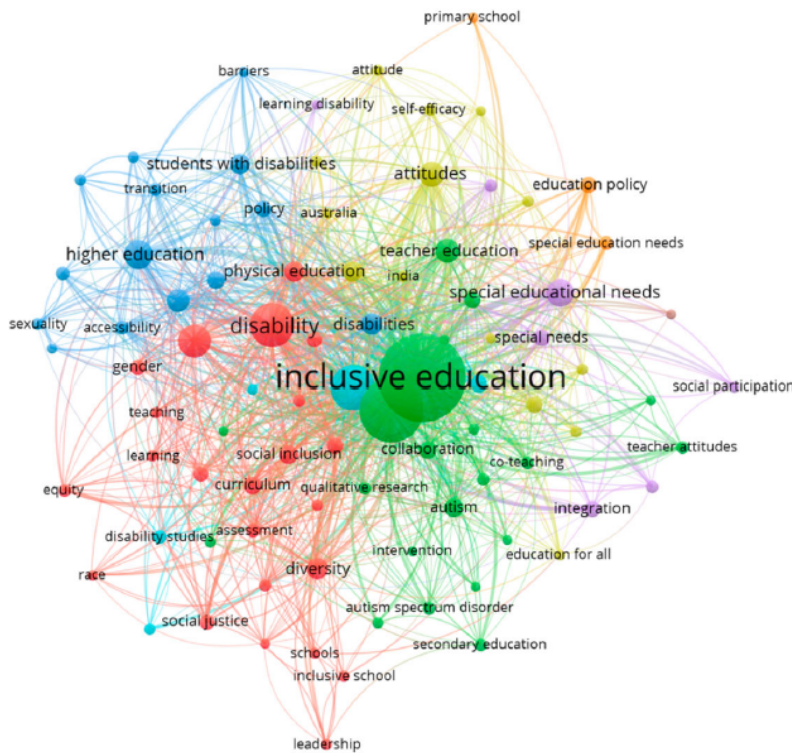
La investigación en el campo de la educación inclusiva

En la actualidad se han producido estudios de revisión sobre la educación inclusiva en el mundo, como el de Hernández-Torrano et al. (2022), quienes realizaron un mapeo bibliométrico de las producciones académicas sobre el tema en Scopus desde 1994 —año de la Declaración de Salamanca— y 2019. En la revisión, los autores encontraron que se **realizaron más publicaciones y citaciones a mediados de los años 2000, posiblemente debido a la evolución en el pensamiento sobre derechos humanos,**

equidad, justicia social y educación, impulsada por la adopción progresiva de diversos marcos de políticas internacionales sobre IE en los últimos 25 años (Hernández-Torrano et al., 2022).

La siguiente Figura indica cómo las palabras clave asociadas con discapacidad y necesidades educativas especiales todavía están anidadas dentro de áreas como la educación superior, los sistemas y estructuras inclusivos y la política, mientras que al mismo tiempo permanecen fuertemente arraigadas en las prácticas y principios del aula inclusiva en los entornos escolares (Hernández-Torrano et al., 2022).

**Figura 2.** *Temas de la investigación sobre educación inclusiva 1994-2019*



Fuente: Hernández-Torrano et al. (2022)

Nota de los autores: sólo las palabras clave que ocurrieron 25 o más veces fueron consideradas (n=89).

Además del grupo rojo, los otros dos grupos principales —azul y verde— están más vinculados a los sistemas y estructuras inclusivos que a la educación especial, algo que también sucede con los temas de política y justicia social (Hernández-Torrano et al., 2022).

Los estudios del grupo azul abordan más la dimensión social de la inclusión, como creencias y actitudes, accesibilidad, participación y el discurso sobre exclusión e inclusión. Los autores señalan que la investigación en inclusión educativa sobre accesibilidad y participación se está desarrollando en su propia esfera dentro de los sistemas y estructuras inclusivos, con un enfoque particular en docentes, escuelas e inclusión en general. Por su parte, el grupo verde refleja investigaciones en áreas como política de inclusión educativa, justicia social, marginación, política e ideología, y se distingue como investigación crítica (Hernández-Torrano et al., 2022).

Los autores señalan como temas principales: “(1) las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva, (2) el desarrollo profesional previo y durante el servicio para la inclusión, (3) las prácticas y principios que promueven la educación integral, (4) la educación especial y (5) la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Además de eso, el presente estudio identificó dos temas temáticos adicionales que no se han reflejado en mapeos previos de la literatura sobre educación integral: (6) la educación integral en entornos de educación superior, específicamente en términos de accesibilidad, discapacidad, transición, empleabilidad y sexualidad; y (7) la política educativa para la inclusión.” (Hernández-Torrano et al., 2022, p. 908).

Los autores concluyen que la educación inclusiva ha evolucionado desde la Declaración de Salamanca como un campo de estudio sólido y con potencialidades para influir en el pensamiento, las políticas y las prácticas (Hernández-Torrano et al., 2022).

Por otro lado, Mendoza y Heymann (2022) realizaron una revisión sistemática de estudios sobre intervenciones de educación inclusiva en países de ingresos bajo y bajo-medio; ellas encontraron que los estudios revisados insisten en las siguientes recomendaciones para avanzar en la inclusión: 1) formación de profesores, en tanto ésta tiene un impacto positivo en sus actitudes sobre la inclusión, sus estrategias de enseñanza y el conocimiento sobre discapacidades, de hecho, “más del 50% de los 31 estudios abogan por una mejor formación previa y continua para

los profesores” (p. 312); 2) instrucción individual y en grupos reducidos además de la instrucción en grupos grandes, pues ello mejora los resultados en entornos de bajos recursos; 3) financiación para mejorar las instalaciones, pues existe una relación positiva entre instalaciones accesibles y el rendimiento académico, los materiales y las prácticas inclusivas, de hecho “De los 31 estudios revisados actualmente, el 70% de los estudios abogan por un aumento de los recursos y la financiación para proporcionar los materiales necesarios” (p. 312); y finalmente, 4) la creación de alianzas con partes interesadas como miembros de las comunidades, de entes gubernamentales, profesores y padres, alianzas que favorecen los resultados de las intervenciones.

## 2.4 Modelos educativos

Según Ortiz (2013), la modelación científica es el método por el que un objeto opera de forma práctica y teórica, usando un sistema auxiliar natural o artificial que corresponde objetivamente al objeto de conocimiento, puede sustituirlo y ofrecer información sobre este. “El conocimiento parece ser trasladado temporalmente del objeto que nos interesa a la investigación de un cuasi - objeto intermedio auxiliar: el modelo” (Ortiz, 2013, pp. 45-46).

Así, un modelo constituye “la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno con miras a su mejor entendimiento. Es la interpretación explícita de lo que uno entiende de una situación, o tan sólo de las ideas de uno acerca de esa situación. Puede expresarse en formulaciones matemáticas, símbolos, palabras; pero en esencia, es una descripción de entidades, procesos, atributos y las relaciones entre ellas. Puede ser descriptivo o ilustrativo, pero, sobre todo, debe ser útil” (Ortiz, 2013, p. 41).

**Tabla 1.** *Clasificación de los modelos pedagógicos según Julián de Zubiría Samper*

Modelo pedagógico	Propósito	Secuencia curricular	Contenidos	Estrategias metodológicas	Evaluación
Modelo pedagógico heteroestructurante	Transmitir informaciones y normas	Rutinaria, mecanística, memoria corto plazo	Informaciones particulares. Definiciones y normas	Heteroestructurante. Ejercitación rutinaria. Magistrocentrista	Instruccional, cronológica y acumulativa

Modelo pedagógico autoestructurante de la escuela activa	Socialización y felicidad del niño	Pregunta abierta, opinión individualizada, privilegia el proceso	Naturaleza, intereses e informaciones	Aprendizaje por descubrimiento. Actividad y manipulación. Centro de interés. Permisividad y laxitud	Empirista
Modelo pedagógico autoestructurante y los enfoques constructivistas	Comprensión	Cualitativa, integral, subjetiva	Informaciones, conceptos y competencias (últimamente)	Aprendizaje por invención, taller, laboratorio, estrategias desestabilizadoras, uso de mapas conceptuales	Lógica y evolutiva
Modelo pedagógico dialogante	Desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico	Nivel de desarrollo cognitivo, valorativo y práctico	Instrumentos del conocimiento, competencias cognitivas, valorativas y prácticas	Interestructurante, dialogada, seminario, debate	Lógica evolutiva

Fuente: Elaborado a partir de Ortiz (2013) y De Zubiría (2019).

El modelo pedagógico dependerá de la definición o conceptualización sobre pedagogía, pues es una construcción teórica, científica e ideológica que ajusta realidades pedagógicas a necesidades históricas concretas; incluye tanto los contenidos de enseñanza, las ideas sobre el desarrollo del estudiante y de las prácticas docentes (Ortiz, 2013). En este sentido, el modelo pedagógico “es un instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza - aprendizaje. No es más que un paradigma que

sirve para analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar la educación” (Ortiz, 2013, p. 46). Los modelos pedagógicos están basados en teorías psicológicas del aprendizaje, así como en modelos comprensivos de base sociológica, comunicativa, ecológica y gnoseológica, razón por la cual es fundamental analizar estos fundamentos para el estudio y la renovación de los modelos pedagógicos (Ortiz, 2011).

Sin embargo, “El modelo educativo es más abarcador que el modelo pedagógico y que el modelo didáctico ya que implica la política educativa, la filosofía de la educación y la concepción teórica sobre educación. Pretende la unidad de los códigos culturales y se concreta en la comunidad (participantes del hecho educativo)” (Ortiz, 2013, p. 43). En términos del MEN (2010a), hablamos de Modelo Educativo cuando se trata de “un todo conceptual estructurado, creado socialmente para visualizar, representar, comprender y hacer seguimiento de las variables que intervienen en los procesos educativos.” (p.9), se trata entonces de un desarrollo conceptual que incluye, una propuesta pedagógica, una propuesta metodológica, y una propuesta didáctica coherentes entre sí (MEN, 2010a). Para el Ministerio de Educación Nacional los modelos educativos flexibles son las propuestas educativas integrales y coherentes que permiten la atención de poblaciones diversas en condiciones de vulnerabilidad (MEN, 2010a).

Por ello cuando hablamos de Modelo Educativo a diferencia de la pedagogía —que está centrada en pensar los procesos de enseñanza—, se apuesta por la noción de educación que es más amplia, y está relacionada con la idea de sujeto que una sociedad se plantea (Bruner, 2010, 2014). Así, cada sociedad tiene una idea de sujeto particular que debe interiorizar y reproducir unas normas sociales dispuestas “por una clase dominante en un momento histórico concreto, pero que tienen su origen en las condiciones específicas del desarrollo económico-social alcanzado” (Ortiz, 2013, p. 72). Esta idea de sujeto se traduce en el trabajo de la escuela, el sistema de instrucción socialmente organizado (Ortiz, 2013).

No obstante, la educación no está exenta de la crítica, ya Bourdieu (1971, citado en Téllez, 2002) analizó la función de la educación en la reproducción social, pues la escuela recrea las relaciones de dominación y las relaciones simbólicas que se dan entre clases y los grupos sociales. Bourdieu problematizó la reproducción social a través del sistema educativo, pues cuestionó el racionalismo del siglo



XVIII y el republicanismo de los siglos XIX y XX, según los cuales la educación en sí misma constituía un factor de liberación y promoción humana, distribuyendo los saberes equitativamente. El sociólogo francés cuestionó la “ideología de los dones” y los méritos que sanciona la escuela que hace ver las diferencias entre los aprendices como naturales sobre las que descansa los criterios de selección y discriminación de la institución (Téllez, 2002).

Por esta razón, la educación ha tenido que considerar las diferencias entre los aprendices, reconociendo que éstas no son naturales sino de índole social, modificando los modelos educativos tradicionales pensados para un sujeto universal. La flexibilización de los modelos ha permitido poner en consideración la idea de un sujeto diverso, siendo este reconocimiento el principal objetivo de todas las modalidades educativas flexibles (MEN, 2010a, 2010b), como se verá a continuación.

#### 2.4.1 Modelos educativos flexibles en el mundo

En Kenia, Nigeria, Mauritania, Irán, Argelia, Sudán y Mongolia se han creado escuelas móviles para atender educativamente a las comunidades pastoriles, quienes se mueven de un lugar a otro debido a sus prácticas económicas basadas en el pastoreo de animales. Estas particularidades de dichas comunidades dificultan el acceso a la educación de sus infancias lo que plantea importantes retos.

Estas escuelas móviles consisten en que las escuelas vayan a los estudiantes y no en que ellos vayan a las escuelas. En este modelo los maestros se integran a las familias nómadas, o grupos de familias, a quienes se les proporciona educación, y se desplazan con ellos mientras buscan agua y pastos para sus animales; estas escuelas usualmente llevan el nombre de las familias a quienes sirven (Jillaow et al., 2020). En un estudio realizado en 2020 en Kenia, Jillaow et al. encontraron que, si bien este modelo aumentó la participación de los estudiantes en la educación primaria, muchos estudiantes no completan su educación debido a factores como el pastoreo de ganado, la falta de recursos educativos, los matrimonios tempranos y los traslados a otras escuelas —la mayoría del estudiantado terminó por trasladarse a escuelas sedentarias.

Por otro lado, desde 2008 Singapur viene implementando “Future Schools”, que integran la tecnología para preparar a los estudiantes frente al mundo globalizado. A su vez, estas escuelas permiten el desarrollo de aprendizajes colaborativos entre estudiantes y más personalizados en la búsqueda de soluciones a problemas o en la creación de productos. “And digital technologies increasingly underpin these social interactions in and outside the classroom, as they offer the opportunity for personalized learning and the co-construction of knowledge, all within an authentic setting” (Harrison, 2008; Luckin, 2008; Selwyn, 2010; citados en Chung et al., 2017, p. 391). Así, en este modelo los estudiantes son sujetos activos de su propio aprendizaje (Chung et al., 2017).

Estas escuelas del futuro están basadas en un Modelo Educativo Holístico (o HCI, por sus siglas en inglés) cuyos principios son el pensamiento crítico, el pensamiento de cuidado y el pensamiento creativo, siendo el eje la mentalidad emprendedora (Chung et al., 2017). El modelo incluye una conexión con las necesidades de las comunidades de los estudiantes, trabajando en clase por proyectos que respondan a éstas. Si bien la flexibilidad de este modelo permite la integración de los intereses de los estudiantes, no se plantea si las diferencias entre éstos devengan de desigualdades contextuales; además, pareciera que es un modelo educativo pensado para producir sujetos útiles a los intereses del mercado.

En Albania y Rumanía se han desarrollado leyes educativas que buscan garantizar el acceso a la educación de grupos de niños que, aunque no sufran pobreza, debido a otras particularidades como la discapacidad o su origen étnico —como los romaníes, sufren marginación y bajo rendimiento en la escuela (Zaçellari et al., 2018). Para responder a estas dificultades, en 2018 Albania introdujo el idioma romaní en las escuelas. Sin embargo, esta propuesta no vino acompañada de detalles sobre cómo se implementaría la enseñanza de este idioma en las escuelas ni si se contemplaría la inclusión de otros idiomas de las comunidades presentes en Albania con el fin de evitar la discriminación y desventajas hacia una sola minoría o comunidad (Zaçellari et al., 2018). Esto ejemplifica la importancia del diseño de modelos educativos flexibles, más que de políticas educativas con recomendaciones para las instituciones educativas.

En Estados Unidos se han creado las Charter Schools, escuelas públicas orientadas a la atención de poblaciones vulnerables que cuentan con una mayor flexibilidad en el currículo en comparación con otras instituciones públicas. Respecto a la efectividad de estas escuelas en el desarrollo y la inclusión educativa, Cohodes y Parham (2021) encontraron que: 1) estas escuelas

parecen tener un rendimiento promedio similar al de otras escuelas públicas; 2) las Charter ubicadas en áreas urbanas mejoran los puntajes de los estudiantes, especialmente para aquellos negros, latinos y de bajos ingresos; 3) Asistir a algunas escuelas Charter urbanas también aumenta la matrícula universitaria y la participación en votaciones y reduce comportamientos riesgosos. Sin embargo, las autoras señalan que la evidencia sobre estos resultados a largo plazo es limitada y se ha encontrado en solo unos pocos lugares.

En Latinoamérica se han implementado varios modelos educativos flexibles que atienden diversas poblaciones. En México, en 1968 se creó la Telesecundaria, una modalidad de educación a distancia que usaba la televisión como una forma de llegar a las comunidades mexicanas de las zonas rurales, semiurbanas o urbanas marginales, con el fin de prepararles para continuar al siguiente nivel educativo y asimismo para la productividad (Navarrete-Cazales y López-Hernández, 2022). Con el paso de los años esta modalidad se ha transformado. En los 90s este modelo se expandió a otros países como Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá.

Las reformas educativas de inicio de siglo transformaron el modelo Telesecundaria a uno que fuera “a) integral, es decir, ofrecía una visión holística que retomaba características contextuales del lugar en donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje; b) flexible, para que tanto maestros como alumnos pudieran seleccionar y proponer las secuencias pedagógicas y hacer un uso libre de los materiales destinados a esta modalidad; c) incluyente, por medio de la integración de todos los actores escolares en el diseño de estrategias; y d) participativo, mediante la recuperación todas las propuestas de los implicados en el proceso de formación (SEP, 2006; Reyes-Juárez, 2010; Jiménez, 2010; citados en Navarrete-Cazales y López-Hernández, 2022, p. 73). Asimismo, durante esta época se sumó la creación de guías para los profesores y los estudiantes.

Actualmente, el modelo es común en México, pues hasta 2022 “6 de cada 10 secundarias públicas en México son telesecundarias, y atienden a 1 de cada 5 estudiantes inscritos en ese nivel educativo.” (Navarrete-Cazales y López-Hernández, 2022, p. 74). Sin embargo, persisten limitaciones relacionadas con la infraestructura, la falta de recursos humanos y materiales, retrasos en la entrega de materiales, alta movilidad del profesorado, desactualización de los recursos humanos y educativos (Navarrete-Cazales y López-Hernández, 2022).

Por su parte, Brasil cuenta con el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos (ProJovem), que se divide en cuatro categorías: “Projovem Adolescente (PJA), que atiende a adolescentes de 15 a 17 años; Projovem Trabajador (PJT), que promueve la preparación de jóvenes de 18 a 29 años para el mercado laboral; Projovem Urbano (PJU), que atiende a jóvenes de 18 a 29 años de zonas urbanas; y Projovem Campo Saberes da Terra (PJCST), que incluye a jóvenes (de 18 a 29 años) de comunidades rurales” (Pereira et al., 2018, p. 2). Cada subprograma se desarrolla para atender mejor a cada población, usualmente vulnerables porque no han podido acceder a la escuela.

El programa Projovem Campo Saberes da Terra implementa estrategias educativas dirigidas a jóvenes agricultores que les permitan acceder a la Educación Primaria a través de modalidades flexibles y pertinentes a sus realidades, combinando el aprendizaje formal con la valoración de sus conocimientos y habilidades adquiridas en el ámbito rural, promoviendo así su desarrollo personal y profesional, y contribuyendo a la sostenibilidad de sus comunidades (Pereira et al., 2018). Este programa tiene como eje central la agricultura familiar y la sostenibilidad, buscando integrar diferentes aspectos como la identidad cultural, el género, la etnia, los sistemas de producción, la ciudadanía, la organización social y la economía solidaria. El objetivo es formar individuos capaces de reintegrarse a la sociedad y participar activamente en el desarrollo de sus comunidades. Sin embargo, los desafíos que enfrenta este programa están relacionados a su estructura y a la complejidad de articular diferentes conocimientos y saberes; así, la figura del agente educativo es fundamental en este proceso, ya que debe ser capaz de conectar los conocimientos científicos con las prácticas locales y las necesidades de las comunidades (Pereira et al., 2018).

Por su parte, el programa Projoven Urbano propone la cualificación profesional de jóvenes en diferentes arcos ocupacionales a nivel técnico, preparándoles para actuar en diferentes momentos de la producción de bienes y servicios, tanto como empleados como como emprendedores. Este programa incluye orientación vocacional para facilitar la reflexión en los jóvenes sobre su plan de carrera (Cordoval y Lancillotti, 2020). Sin embargo, aunque este programa busca abordar el problema del desempleo juvenil a través de la cualificación profesional, existe

una tendencia a centrarse en los discursos de inclusión social basados en los principios del mercado (Cordoval y Lancillotti, 2020).

Por otro lado, en Argentina organizaciones comunitarias de base han creado propuestas educativas autogestionadas en diversos territorios como barrios, sindicatos, fábricas recuperadas “con el objetivo de resistir las reformas escolares neoliberales, al tiempo que construyen alternativas educativas que apuntan al cambio social” (Wahren, 2020, p. 89). Estos bachilleratos populares (BP) se desarrollan desde el enfoque de la educación popular y construyen experiencias educativas particulares a cada escuela, su formato no es homogéneo ni continuo, sin embargo, Wahren (2020) esboza algunos principios pedagógicos comunes:

- a) un proceso pedagógico dialógico entre educadores y educandos (diálogo de saberes diversos sin jerarquías entre ellos)
- b) la conformación de parejas o equipos pedagógicos docentes en cada asignatura o área educativa
- c) el establecimiento de un currículo que combina la propuesta oficial con una propuesta pedagógica construida colectivamente desde cada BP
- d) los lineamientos de convivencia contruidos colectivamente entre docentes y estudiantes
- e) las formas alternativas de evaluación cualitativa que se focalizan en los procesos educativos antes que en las notas cuantitativas que “miden” el aprendizaje de contenidos básicos
- f) un enfoque pedagógico centrado en la perspectiva problematizadora de la realidad social con el objetivo de conformar estudiantes críticos
- g) un enfoque pedagógico orientado hacia el cambio social
- h) los espacios permanentes de (auto)formación en educación popular y de (auto) reflexión de las prácticas docentes y pedagógicas de los BP. (p. 103)

La búsqueda de Modelos Educativos Flexibles en el mundo tiene resultados diferentes de acuerdo con las regiones. Llama la atención que en lugares como Estados Unidos y en Europa se encuentren menos referencias de modelos educativos flexibles propuestos como políticas de Estado, por supuesto no se trata de que no cuenten con recursos o saberes para ello, sino porque, a modo de

hipótesis, sus demandas educativas son menores producto de unas desigualdades sociales inferiores a las de otras regiones del mundo. En Latinoamérica y otros países del Sur Global las poblaciones vulnerables son proporcionalmente de mayor tamaño y los sistemas educativos menos incluyentes, lo que diversifica las demandas por la inclusión educativa.

#### 2.4.2 Modelos educativos flexibles en Colombia

El Ministerio de Educación Nacional MEN, considera al menos 8 modelos educativos flexibles, los que define como: “propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional”<sup>10</sup> los modelos han sido propuestos en diversas fechas y momentos históricos, por ello sus propuestas pedagógicas y didácticas no son necesariamente iguales entre ellos sino que guardan una coherencia interna que busca atender las necesidades específicas de las poblaciones para las que fueron considerados. La mayoría tienen guías, que se constituyen en documentos de orientación pedagógica, aunque incluyen técnicas y planeaciones didácticas y de gestión para su implementación, algunas se actualizan recientemente.

La siguiente tabla 3 del MEN presenta un resumen de los modelos y los materiales existentes para su implementación:

**Tabla 2.** *Oferta de Modelos educativos flexibles del MEN.*

Modelo Educativo Flexible	Población que atiende	Materiales Educativos	
		Estudiantes	Docentes
Escuela Nueva	Estudiantes de básica primaria de escuela multigrado de zonas rurales.	43 textos para estudiantes de primero a quinto grado de matemática (11), lenguaje (12), ciencia sociales (8) y ciencias naturales (12) 3 guías en forma de Fichas para estudiantes de primer grado de	Generalidades y Orientaciones Pedagógicas (Dos tomos)

		lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales. Una bitácora	
Postprimaria Rural	Estudiantes de básica secundaria de zonas rurales.	27 textos para los grados de 6 a 9, de lenguaje (4), matemáticas (4), ciencias naturales (4), ciencias sociales (4), educación física (2); educación artística (2); ética y valores (2); salud, alimentos y nutrición (2); educación para uso del tiempo libre (1) y PPP (2).	Manual de implementación de Postprimaria Rural
Secundaria Activa	Estudiantes de básica secundaria, de zonas rurales o urbano marginales.	30 textos para los grados 6 a 9, de lenguaje (4), matemáticas (4), ciencias naturales (4), ciencias sociales (4), educación física (4); educación artística (4); ética y valores (4) y PPP (2).	Manual de implementación. 4 guías Didácticas para docentes (de 6º a 9º) para las otras áreas. Guía docente para educación artística. Guía docente para Proyectos Pedagógicos Productivos.
Aceleración del Aprendizaje	Estudiantes de básica primaria, de 10 a 17 años que se encuentran en extraedad (desfase edad-	8 textos: Un módulo nivelatorio: 6 proyectos; un módulo de inglés	Guía Docente Manual Operativo

	grado); de zonas rurales y urbano marginales.		
Caminar en Secundaria	Estudiantes de básica secundaria; jóvenes que se encuentran en extraedad (desfase edad-grado); de zonas rurales o urbano marginales.	10 textos: Para 6º - 7º: un textos «Introducción a los PPP»; tres textos «Aprendamos Haciendo» ; un texto «Hagámonos expertos». Total 5 textos Para 8º - 9º: un textos «Int a los PPP»; tres textos «Aprendamos Haciendo» ; un texto «Hagámonos expertos». Total 5 textos	Manual Operativo
Retos para gigantes transitando por el Saber	Niños y Niñas menores de 18 años que por razones de enfermedad, accidentes o convalecencia no puedan asistir a la escuela.	6 guías para estudiantes y 6 para docentes.	Guías para estudiantes y docentes de transición a 5 de primaria



Apoyo Académico Especial y Apoyo Emocional a niñas, niños y jóvenes en condición de enfermedad	Niños y Niñas menores de 18 años que por razones de enfermedad (cáncer), accidentes o convalecencia no puedan asistir a la escuela.	En proceso de implementación	En proceso de implementación
Nivelemos	Estudiantes en aulas regulares de 5 a 11 años, con necesidades de apoyo en las áreas de matemáticas y lenguaje. El material esta pensado para ser implementado al inicio del año escolar.	4 guías para estudiantes	4 guías para docentes.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional<sup>11</sup>.

#### 2.4.3 Modelos educativos flexibles ¿Qué es lo que los hace flexibles?

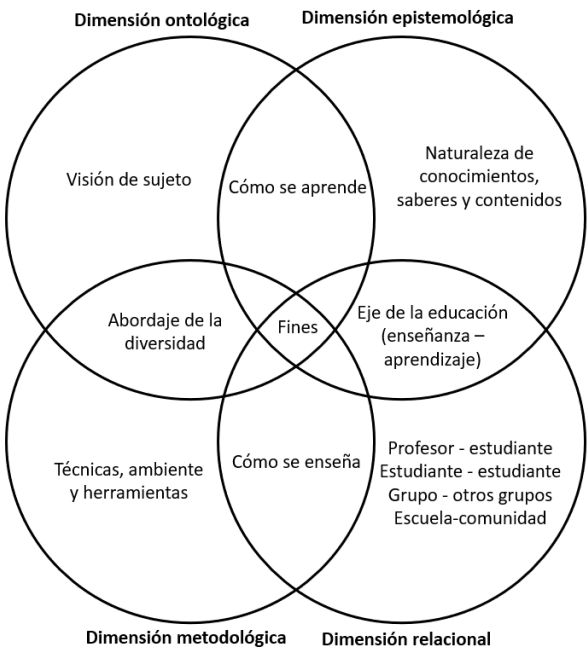
Para Tynyala (2001), la adopción de modelos educativos verdaderamente “flexibles”, en contraposición a la escuela tradicional, suponen la superación de la idea de la educación como “transmisión de conocimiento”, y la adopción de una perspectiva según la cual el aprendizaje significa *transformación* a través del desarrollo de estructuras de significado nuevas para toda la vida (Tynyala, 2001). En este sentido, la escuela, más allá de transmitir conocimientos y habilidades, es un lugar de transformación ontológica, un escenario de producción cultural de sujetos a través del lenguaje, y el discurso de los sujetos y las prácticas en las que participan (Packer, 2006).

La idea de participación es fundamental porque el sujeto de la educación tradicional es pasivo, se espera de él obediencia y buen comportamiento, en contraposición, al considerar el aprendizaje producto de la participación social, como propone Wenger (2008), los aprendizajes más significativos se dan mediante la participación en comunidades de práctica, alrededor de las cuales se construyen diversas identidades. De esta manera, la participación en las comunidades de práctica moldea lo que hacemos, lo que somos y la interpretación que le damos a lo que hacemos. En las escuelas estas comunidades de práctica son diversas, en el aula, en el patio, donde se configuran espacios de afiliación. Esta perspectiva la retoma Packer y Goicoechea (2000) desde la psicología cultural, cuando plantean que toda persona es construida en un contexto social y se forma a través de una práctica, atravesada por relaciones, deseo y reconocimiento que influyen en su búsqueda y construcción identitaria.

Esta perspectiva sociocultural, de una ontología no dualista, reconoce el aprendizaje no se limita a lo epistémico, sino que involucra la constitución subjetiva, se convierte en un aspecto vital para la comprensión de la escolaridad, para desentrañar los significados que comporta ser un estudiante y de manera concomitante un docente en alguno de estos modelos educativos flexibles que propone el Ministerio de Educación MEN colombiano.

Si bien, la noción del MEN acerca de los modelos educativos, incluye las dimensiones pedagógica, metodológica y didácticas, (MEN, 2010a), en esta investigación se propone considerar cuatro dimensiones, así, 1. Ontológica, 2. Epistemológica, 3. Metodológica y 4. Relacional. Esto es, la manera como cada modelo concibe a los participantes de la relación educativa (agente y sujeto de la educación), la manera como considera el conocimiento y cómo se aprende, las metodologías que propone para la enseñanza y finalmente la manera como entiende deben producirse las relaciones en dos planos, el primero entre los participantes de la relación educativa y segundo entre la institución escolar y la comunidad en la que esta inserta. El modo propuesto para analizar los MEF en este trabajo supone una perspectiva en la que se consideran estas dimensiones y que configuran la noción de modelo educativo.

**Figura 3.** *Dimensiones estructurantes de los Modelos Educativos*



Fuente: Elaboración propia

La flexibilidad de los modelos educativos, implica en términos generales, un distanciamiento respecto al modelo tradicional de educación, en el plano ontológico la consideración de un sujeto de la educación diverso, situado y con capacidades para el aprendizaje activo, en el plano epistemológico una concepción socio-constructivista del aprendizaje en contraposición a la idea general de transmisión del aprendizaje, en el plano metodológico, una perspectiva dialógica en el aprendizaje en la que el centro de la actividad educativa no sea el docente, sino la actividad y finalmente en el plano relacional la apuesta por relaciones dialógicas y respetuosas en las que primen estilos de autoridad democráticos, tanto en la relación docente-estudiante como en la relación comunidad-escuela.

La flexibilidad implica entonces la construcción de un escenario educativo en el que tenga cabida la diversidad, y en el que se promueven relaciones educativas que atienden y consideran necesidades individuales y colectivas. Las concepciones acerca del sujeto de la educación y del agente educativo, resultan fundamentales, por un lado, se requiere que quien enseña atribuya capacidades de

aprendizaje, y quien aprende debe reconocer a quien enseña como capaz de enseñar, este mutuo reconocimiento es denominado vinculo educativo y se encuentra inscrito en el triángulo Herbatiano, esto es, en la relación agente de la educación (docente) y el sujeto de la educación (estudiante), mediada por el contenido de la educación (Núñez, 2005).

#### 2.4.4 Los modelos educativos flexibles y sus principios

Las metodologías flexibles son definidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia como “propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional” (MEN, 2016<sup>9</sup>). Estas alternativas educativas buscan vincular a individuos de un contexto vulnerable, y que se encuentren en extraedad escolar, al sistema educativo a través de estrategias de nivelación; y así promover el acceso y permanencia en la educación (MEN, 2010, 2016). La Secretaría de Educación de Santiago de Cali ha privilegiado la aplicación en el Distrito de los modelos de Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Caminar en Secundaria y Horizontes con Brújula para el Aprendizaje, este último en asocio con la Fundación Carvajal aproximadamente desde el año 2010.

Los MEF retoman los desarrollos del currículo flexible establecidos por el decreto 1075 de 2015<sup>10</sup> según el cual este se caracteriza porque mantiene los objetivos generales para todos los estudiantes, pero ofrece diversas oportunidades para acceder a ellos. Para ello considera la diversidad, social, geográfica, cultural y considera los ritmos y estilos de aprendizaje buscando que todos los estudiantes tengan oportunidad de aprender y participar (MEN, SFb). Con este propósito los MEF a partir de las características y necesidades de la población pueden adecuar: los objetivos de aprendizaje, los niveles de complejidad de las competencias y los contenidos, además de las metodologías, las actividades las estrategias didácticas y la evaluación, entre otros aspectos (MEN, SFb).

<sup>9</sup> Ver: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340087:Introduccion#:~:text=Los%20Modelos%20Educativos%20Flexibles%20son,en%20la%20oferta%20educativa%20tradicional>. Consultado, Mayo 2022.

<sup>10</sup> Decreto 1075 de 2015 Artículo 2.3.3.5.1.4.

Respecto a los MEF estudiados tenemos que el modelo de Escuela Nueva es una innovación colombiana de los años 70, que tiene antecedentes en la noción de escuela unitaria surgida en los años 60 en la UNESCO, que en Colombia llevó a la constitución del Instituto Superior de Educación Rural ISER, desarrollando las primeras escuelas unitarias en 1967 (MEN, 2010a). Escuela Nueva cuenta con múltiples estudios y evaluaciones locales, nacionales e internacionales que avalan los buenos resultados del modelo, respecto a garantizar la continuidad de los estudiantes en el proceso educativo y en permitir la inclusión de jóvenes en abandono o riesgo de abandono escolar (Little, 2006; Hammler, 2017; Luschei, et al., 2015). Una de sus principales características es que se desarrolla a través de aulas multigrado, ideales para la atención de población rural dispersa que, en Colombia, es buena parte de la población no urbana.

De acuerdo con Lara (2020), el modelo Aceleración del Aprendizaje fue importado de Brasil en 1998, y tuvo su primer piloto en 1999, en 6 unidades territoriales, hoy se desarrolla en todo el territorio nacional. Por otro lado, Caminar en Secundaria corresponde a un desarrollo metodológico de la Fundación Manuel Mejía, que se basa en el desarrollo de proyectos pedagógicos productivos, especialmente de tipo agrario dado que surge en contextos rurales, este modelo es incorporado a la oferta del MEN en el 2013, en 7 unidades territoriales. En el caso de Horizontes con brújula para el aprendizaje, tenemos que se desarrolla en el 2009 por la Fundación Carvajal, inicia a implementarse en el 2010 en Cali e incluido en el portafolio oficial del MEN en 2022<sup>11</sup> (Lara, 2020).

**Tabla 3.** *Características de los Modelos Educativos Flexibles estudiados*

Modelo Educativo Flexible	Propósito	Población	Objetivos
Brújula	Nivelación (Lectoescritura y matemáticas)	Niños, niñas y jóvenes de hasta 15 años con manejo incipiente de código escrito y	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Permanencia de niños y niñas en extraedad para la culminación de sus estudios con calidad y equidad.</li> <li>2. Desarrollo de competencias básicas en lenguaje,</li> </ol>

<sup>11</sup> Ver: <https://www.fundacioncarvajal.org.co/post/mineducaci%C3%B3n-certifica-al-programa-horizontes-con-br%C3%BAjula-para-el-aprendizaje>

		operaciones matemáticas básicas.	matemáticas, ciencia y ciudadanía. 3. Generación de ambientes de aprendizaje dinámicos 4. Fortalece la autoestima y capacidad de resiliencia de los estudiantes.
<b>Caminar en Secundaria</b>	Nivelación de los estudiantes en extraedad en básica secundaria.	Adolescentes en extraedad entre 14-17 años en contextos urbanos y rurales.	1. Nivelar el desfase edad/grado de los estudiantes de los estudiantes en condición extraedad, en contextos urbanos o rurales buscando la continuidad de los estudios en el sistema regular. 2. Facilitar el regreso al sistema educativo de estudiantes en situación de abandono escolar.
<b>Escuela Nueva</b>	Oferta educativa multigrado.	Niños y niñas de primaria en contextos rurales.	1. Ofrecer una alternativa pedagógica pertinente para el desarrollo de la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana de niños en contextos rurales.

Fuente: Elaboración propia. Basado en: MEN (2010a), Villamizar y Betancourt (2020), MEN (2010b) y Lara (2022).

De acuerdo con el MEN (2010a), los Modelos Educativos Flexibles (MEF) pueden implementarse según la caracterización de la población que debe realizar la Secretaría de Educación de cada ente territorial, que debe incluir edad, género, condición de vulnerabilidad, último grado de escolaridad, número de personas fuera del sistema educativo y motivos por los que no asiste, entre otros aspectos de orden sociodemográfico. El MEN (2010a) propone objetivos particulares para las comunidades étnicas u otros grupos vulnerables como población desplazada, para lo cual a partir del desarrollo de encuestas socioculturales los entes territoriales pueden proponer modelos educativos ajustados a las especificidades culturales.

El MEN propone que cada MEF sea elaborado considerando los Referentes Nacionales de Calidad, y que los entes territoriales consideren las evaluaciones que realizan respecto a los materiales educativos de cada modelo. Los criterios que propone el MEN (2010), para considerar la calidad del MEF son:

- Pertinencia con la población y sus necesidades.
- Ruta de implementación y orientaciones para la articulación los MEF o estrategias al PEI de las IE focalizados a partir del diagnóstico.
- Proyección e impacto social en las comunidades objeto de atención.
- Actualización pedagógica y didáctica en relación con el desarrollo y fortalecimiento de competencias básicas en el marco de los referentes nacionales.
- Capacitación y formación de docentes y directivos docentes que se vinculan con el desarrollo de los MEF
- Tasa de deserción en población atendida con el modelo.

MEN (2010, p. 28)

Los MEF deben fortalecer la inclusión y la permanencia en el sistema educativo, en este sentido, la eficiencia en el gasto de los recursos públicos se considera en relación con que los MEF garanticen la calidad y la cobertura. Se espera que las IE seleccionen los MEF que mejor se ajusten a sus necesidades, buscando la accesibilidad y permanencia en el sistema educativo. En la mayoría de los MEF la población focalizada se encuentra en las zonas rurales, esto tiene razón en las condiciones específicas de vulnerabilidad que sufre esta población colombiana, al respecto el MEN (2010) señala:

El aislamiento y el uso del trabajo infantil para la generación del ingreso familiar, así como el bajo nivel de escolaridad de los padres. [...] Las tasas de deserción y repitencia, que son más altas en las zonas rurales que en las urbanas, así como el número de niños que nunca han sido atendidos por el sector educativo. [...] La tasa de cobertura en las áreas rurales es de 30% comparada con 65% de las urbanas, y la tasa de deserción a nivel rural es de 10.9%, mientras en las ciudades ésta es de 2.5%. [...] El fracaso que presentan los estudiantes de las zonas rurales y poblaciones vulnerables que ingresan al sistema con la ilusión de culminar con éxito su estudio. La permanencia en el sistema continúa siendo precaria, en

especial en la educación media, donde el 40% abandona el sistema antes de culminar el nivel de educación media. (p. 7)

En cuanto a una perspectiva teórica, encontramos que no existe un documento del MEN que ofrezca un marco conceptual común entre los diversos MEF, los cuales guardan coherencia interna, pero no necesariamente inter-modelos, esto puede considerarse una debilidad de la oferta de metodologías flexibles del MEN. No obstante, a partir de los documentos de implementación de los MEF se puede inferir que se inscriben de manera general en una perspectiva socio-constructivista. En el caso de Escuela Nueva, entre las nociones más frecuentes están: *estudiante activo*, el aprendizaje ocurre por la acción del sujeto y por su *interacción con el mundo* a través de las cuales reacomoda las nociones previas (MEN, 2010a). Mientras que, en el caso de Horizontes con Brújula para el Aprendizaje, existen nociones que van desde la pedagogía crítica de Paulo Freire, asumiendo que la educación es un proceso liberador, el aprendizaje significativo, el aprendizaje situado y la enseñanza para la comprensión (Villamizar y Betancourt, 2020), siendo un modelo con una conceptualización más precisa. Por otro lado, en el caso de Caminar en Secundaria, el manual de implementación contiene lineamientos claros sobre los aspectos metodológicos pero una conceptualización menor que los dos modelos anteriores, aquí se señala el aprendizaje significativo y el aprendizaje por proyectos, como los dos conceptos centrales, este último se resalta significativamente dado que es el eje de la metodología (MEN, 2010b).

Retomaré brevemente las nociones de aprendizaje significativo y de aprendizajes por proyectos, dada la relevancia para la comprensión de los modelos que se describen posteriormente.

La teoría del aprendizaje significativo es una propuesta del psicólogo David Ausubel en 1963, concibe el aprendizaje como la interacción entre el nuevo conocimiento y los saberes previos del estudiante, que se da para dotar de significado a la información adquirida (Moreira, 2020). Sin embargo, “esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje” (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997; como se cita en Rodríguez, 2004, p. 2); por lo que en otros términos se puede pensar



en el aprendizaje significativo como el proceso en el cual nuevo conocimiento se vincula con la información previa en la estructura cognitiva del estudiante (Rodríguez, 2004). De esta forma, los significados construidos son producto de la “interacción entre los subsumidores claros, estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva y esa nueva información o contenido; como consecuencia de este, esos subsumidores se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevos subsumidores” (Rodríguez, 2004, p. 2).

El trabajo por proyectos tiene antecedentes en el trabajo de John Dewey a principios del siglo XX, ha sido una noción ampliamente promovida, desde entonces iniciando esta labor William Kilpatrick, uno de los más cercanos colaboradores de Dewey; esta propone la formación del individuo por medio de actividades prácticas que buscan responder a situaciones reales (Miñana, 1999), es decir, el planteamiento de un problema y la búsqueda de una solución por medio del trabajo interdisciplinario (Lara, 2020). De este modo, el trabajo por proyectos puede caracterizarse por centrarse en la formación de un razonamiento que busca resolver situaciones prácticas del mundo real, por lo que busca que el aprendizaje no sea de memoria, sino que se dé en un medio natural y en equipo, así como también, que el proyecto sea preparado por el mismo estudiante acorde a sus necesidades e intereses (Miñana, 1999).

Estos proyectos pueden ser clasificados en cuatro categorías según el objetivo del estudiante: del productor, del consumidor, un aprendizaje específico, o un problema a resolver (López de Sosoaga et al., 2015). Un proyecto del productor hace referencia a que la finalidad de este trabajo es la realización de un producto final, mientras que un proyecto del consumidor se lleva a cabo cuando el educando pretende indagar en un tema de forma recreativa (López de Sosoaga et al., 2015). Por su lado, un proyecto para obtener un aprendizaje específico es cuando el estudiante tiene una técnica o habilidad concreta que busca mejorar, al igual que un proyecto problema busca resolver un interrogante al que se enfrenta el aprendiz (López de Sosoaga et al., 2015).

Según Lara (2020), en los MEF —y en particular en Caminar en Secundaria— con el trabajo por proyectos se busca la adquisición de competencias de las áreas de conocimiento mediante el desarrollo de los proyectos pedagógicos productivos (PPP). En este sentido, los proyectos buscan transversalizar los

contenidos y dotarlos de sentido al hacerlos relevantes en la resolución de una situación problemática.

Los docentes deben considerar para el desarrollo de los proyectos pedagógicos productivos, el cumplimiento de competencias básicas establecidos en los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2007), definidos por las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, sociales, tecnología, inglés, y competencias ciudadanas. Adicionalmente se deben considerar los lineamientos curriculares para las áreas que no tienen estándares básicos de competencias, al igual que las orientaciones pedagógicas (educación física, educación artística) y los derechos básicos de aprendizaje para desarrollar el proceso pedagógico de los MEF en el aula. Finalmente, la formación en competencias ciudadanas se da de manera transversal a todo el proceso educativo (Lara, 2020).

**Tabla 4. Síntesis Modelos Educativos Flexibles**

	Horizontes con Brújula para el Aprendizaje	Escuela Nueva	Caminar en Secundaria
Dimensión ontológica	Niños y jóvenes diversos de 9 a 14 años, situados cultural e históricamente. Sin habilidades en lectoescritura y operaciones matemáticas básicas.	Niños de básica primaria en contextos rurales.	Adolescentes en extraedad 14-17 años contextos urbanos y rurales en situación de abandono escolar o en riesgo.
Dimensión epistemológica	El saber se construye en las relaciones sociales a través de la actividad del estudiante. El aprendizaje es situado y se busca que sea significativo. El docente es también un aprendiz.	Estudiante activo construye el conocimiento a través de las interacciones con otras personas o con el medio. Docente con deseos formarse y de acompañar el proceso educativo.	Aprendizaje significativo y Aprendizaje por proyectos de los estudiantes.
Dimensión metodológica	La actividad se organiza a través de proyectos que involucran intereses de los estudiantes y sugerencias de las familias. Las guías didácticas orientan la actividad de los profesores.	Desarrollo de proyectos.	Las actividades se organizan a través de los Proyectos Pedagógicos productivos PPP. La actividad se organiza didácticamente a través de guías.
Dimensión relacional	Se promueve el aprendizaje colaborativo se espera que las actividades favorezcan la cooperación. Se	Se consideran objetivos para estudiantes, docentes, directivos y comunidad, se	Se considera la participación de estudiantes y docentes, sobre las necesidades escolares.

	consideran necesidades escolares.	consideran objetivos y necesidades escolares.	
--	-----------------------------------	---	--

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se revisan las metodologías flexibles mencionadas, que competen a la investigación, ahondando en cómo se construyeron, sus fundamentos, estructura, el rol de cada persona involucrada en el proceso educativo, entre otros.

#### 2.4.4.1 Horizontes con Brújula para el Aprendizaje

La Fundación Carvajal desarrolló la metodología Horizontes de Brújula para el aprendizaje (en adelante, Brújula), la cual, comenzó a implementarse en 2010 en Cali y otros territorios cercanos (Lara, 2020). Esta se formuló con el propósito de nivelar a estudiantes, entre los 9-15 años, con extra-edad para encontrarse en el grado primero, y que no posean un conocimiento fluido del código alfabético (Villamizar y Betancourt, 2020), al igual que busca fortalecer las competencias en matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas de estos (Lara, 2020).

#### Antecedentes

En el transcurso del primer año de implementación del modelo de *Aceleración del aprendizaje* (2003), se hallaron estudiantes con poco manejo del código alfabético, al igual que de operaciones matemáticas básicas. En las Instituciones Educativas donde se estaba aplicando este programa de Aceleración también se vieron estudiantes con extraedad en grados desde segundo hasta sexto, que tenían la misma problemática. En conjunto, las cifras publicadas por la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali revelaban un 7% de deserción escolar en las instituciones públicas de Cali, además de un 31% de estudiantes con extraedad en la misma ciudad, y un 21% en Buenaventura, con 7 de 10 estudiantes con problemas en áreas de matemáticas y lenguaje (Villamizar y Betancourt, 2020).

Ante este fenómeno de deserción y extraedad, la Fundación Carvajal, en alianza estratégica con la Fundación Dividendo por Colombia, Corficolombiana y la Secretaría de Educación de Santiago de Cali; desarrollaron el programa de

*Horizontes con Brújula para el Aprendizaje.* El programa busca dotar de sentido u horizonte a los estudiantes, en este orden de ideas, el nombre se presenta como una metáfora de cómo se concibe la educación (Villamizar y Betancourt, 2020). Este se implementó en el año lectivo 2008-2009, con unos 120 estudiantes residentes en zonas vulnerables, divididos en tres salones en Cali y tres en el distrito de Buenaventura. Después del periodo lectivo se comprobó que más del 85% de los estudiantes que participaron de la metodología continuaron en el sistema educativo (Villamizar y Betancourt, 2020).

El programa incrementó su cobertura para el periodo del 2009-2010 con un total de 18 aulas para 360 estudiantes en Cali. En el 2011 se dieron 40 salones, mientras que en el 2015 se lograron 52 aulas en Cali y 36 en el distrito de Buenaventura. Un 80% de los estudiantes que participaron de la metodología en la ciudad de Cali continuaron en el sistema educativo. En el 2016, se implementó la metodología de Brújula en otros municipios del Valle del Cauca, y comenzó el proceso de la *transferencia metodológica* a docentes de los departamentos del Atlántico y Antioquia, en 5 normales superiores. Finalmente, en 2020 los resultados muestran que más de 36.000 estudiantes en extraedad experimentaron este programa, en aproximadamente 250 instituciones educativas y con 800 maestros formados en la metodología. También, se ha concluido que la adquisición de la norma, valores, competencias lectoras y matemáticas, junto con el incremento de la autoestima y resiliencia; fueron los aspectos observados más significativos en la experiencia de los estudiantes con la metodología (Villamizar y Betancourt, 2020).

#### Rol de estudiante

Como se mencionó anteriormente, el programa de Brújula fue elaborado como respuesta al fenómeno de deserción educativa y extraedad en nuestra sociedad, apuntando a una población entre los 9 y 15 años con un conocimiento precario o nulo del código alfabético. Así, en la metodología se establecen dos criterios para construir grupos inscritos bajo la misma, estos son:

Estudiantes que han sido víctimas de desplazamiento, forzado o voluntario, urbano o rural, en situación de alta vulnerabilidad, condición de extrema pobreza, desescolarizados, y algunos

vinculados a pandillas juveniles o en situación de calle. [Así como] los niños, niñas y jóvenes que tienen un manejo incipiente o mínimo del código escrito, presentan bajos niveles de desempeño en las áreas básicas y han estado en situación de rezago y fracaso escolar, pero permanecen dentro de las entidades educativas, repitiendo año, en situaciones de bajo desempeño que los empuja hacia la deserción escolar. (Villamizar y Betancourt, 2020, p. 16)

De acuerdo con lo anterior, para un efectivo desarrollo de la metodología se espera que durante la planeación de las actividades académicas y logros, se tengan en cuenta los aspectos característicos de los estudiantes, su capacidad de resiliencia, el alto interés en el programa de Brújula, dificultades con su autopercepción y autoestima, poca motivación, historial de maltrato, falta de proyección hacia futuro, dificultad para el establecimiento de relaciones interpersonales y adaptación con el ambiente escolar y falta de redes de apoyo estables dentro del hogar (Villamizar y Betancourt, 2020). El aula debe consistir en grupos no mayores a veinticinco estudiantes que no presenten discapacidad cognitiva u otra barrera de aprendizaje, ya que el método busca una progresión rápida en el aprendizaje (Villamizar y Betancourt, 2020).

Esta metodología trabaja con las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, además de competencias socioemocionales y de cultura ciudadana. Se basa en los principios de la pedagogía activa, la cual posiciona al estudiante como protagonista de su proceso educativo a través de la interacción de este con su entorno; de modo que se promueve la participación activa del estudiante y se espera que este refleje los valores y conocimientos aprendidos en el aula en su día a día. Adicionalmente, este espacio fomenta el desarrollo de habilidades sociales a través del trabajo en grupo y cooperativo (Villamizar y Betancourt, 2020). A su vez, el modelo presenta 4 dimensiones metodológicas:

- La oralidad, basada en la cultura e idiosincrasia de las comunidades.
- Componentes pedagógicos y didácticos (establecidos desde las áreas y que buscan relacionar la teoría con la práctica).
- Componente de formación personal.
- Estructura curricular.

(Villamizar y Betancourt, 2020, p. 13)

## Rol del maestro

Desde esta propuesta metodológica, el agente educativo también posee un rol de *aprendiz* (sin dejar de lado su rol como *orientador*), pues debe adquirir conocimiento sobre el contexto e historia de sus estudiantes para poder estructurar un ambiente educativo apto para sus estudiantes. De esta forma, el maestro de Brújula se perfila como un actor educativo con sensibilidad frente a las condiciones de sus estudiantes, con la capacidad de gestionar adecuadamente sus emociones, que refleje proactividad y resiliencia, con una actitud entusiasta y abierta frente a sus estudiantes y las competencias de estos (Villamizar y Betancourt, 2020). Se espera que un maestro con este perfil pueda cumplir con las exigencias de la metodología en cuanto a 1) adquirir conocimientos relacionados con la propuesta metodológica y el acompañamiento a población vulnerable; 2) promover la participación y la sana convivencia; 3) fortalecer sus conocimientos en las áreas fundamentales de la propuesta (matemáticas, lenguaje y ciencias); 4) consolidar habilidades para la elaboración de proyectos que estén alineados con el currículo educativo; y 5) potenciar la vinculación de las familias en el proceso educativo de los estudiantes (Villamizar y Betancourt, 2020).

## Estructura

En Brújula, las clases se realizan con cuatro cartillas principales y una caja de herramientas como material complementario. Las cartillas están estructuradas en cuatro componentes: la exploración, refiriéndose a la indagación que realiza el docente sobre los saberes previos de los estudiantes; la reflexión como el desarrollo de los conceptos, habilidades y destrezas; luego viene el momento de las prácticas de lectura, escritura y matemáticas, donde se practica lo aprendido previamente; y finalmente se da el espacio de consciencia ciudadana (Lara, 2020). Por su lado, la caja de herramientas es para fortalecer los procesos de lectura, escritura, matemáticos y geométricos. Estos factores se expresan en todos los módulos, sin embargo, adicionalmente una de las cartillas también, sirve para orientar a la familia sobre el desarrollo pedagógico que complementa el proceso educativo del educando. Por otro lado, los profesores trabajan con dos volúmenes

de la guía docente, la cual trae las directrices pedagógicas y orientaciones de la implementación en el aula (Lara, 2020).

El trabajo con las cartillas se organiza y presenta a través de un proyecto central denominado 'Un Viaje Mágico por Colombia', el cual está dividido por siete subproyectos relacionados con las regiones naturales del país: “los ambientes naturales, el clima, la flora, la fauna y las manifestaciones y expresiones culturales centradas en los patrimonios materiales e inmateriales” (Villamizar y Betancourt, 2020, p. 48).

Los subproyectos se basan en las concepciones de Brújula sobre el desarrollo personal y socioafectivo de los estudiantes, y con su proceso de aprendizaje del código de lectoescritura y matemáticas (Villamizar y Betancourt, 2020). De tal forma, los proyectos inician con preguntas orientadoras sobre los temas que se verán: *¿Qué va a aprender? ¿Por qué lo va a aprender? ¿Cómo lo hará?* Posteriormente, se presentan los propósitos de aprendizaje, las actividades y las secuencias didácticas que realizarán para llevar a cabo las actividades básicas, junto con el tiempo de elaboración y sustentación del producto final (Villamizar y Betancourt, 2020). También, se debe tener en cuenta que para llevar a cabo estos subproyectos se plantean lineamientos para “la elaboración de un producto tangible, que sea innovador y además utilice todos los recursos que ofrecen las plataformas digitales, combinados con materiales de reciclaje y de otros elementos disponibles en el salón de clase o en la comunidad” (Villamizar y Betancourt, 2020, p. 78).

A continuación, se presentan los subproyectos con sus respectivos tópicos y proyectos finales y asignaturas relacionadas:

**Tabla 5.** *Subproyectos de Un Viaje Mágico por Colombia. Modelo Horizonte de sentido con Brújula para el aprendizaje.*

Subproyecto	Nombre	Temas	Asignaturas	Producto final
Subproyecto 1	Viaje para mi encuentro	Identidad, reconocimiento de sí mismo, oralidad, registro del	-Ciencias sociales -Lenguaje -Competencias siglo XXI	Horizonte de Sentido Personal

		nombre, matemática corporal.	-Conciencia fonológica -Matemáticas y geometría -Competencias socioemocionales	
Subproyecto 2	Preparándonos para el viaje	Entornos inmediatos, tipologías textuales, producción oral y escrita, para el viaje aspectos formales del lenguaje, las matemáticas de la cotidianidad y la geometría activa.	-Lenguaje -Ciencias sociales -Conciencia fonológica -Diseño -Geometría -Matemáticas -Ciencias naturales -Educación ecológica -Competencias del siglo XXI	El gran libro de la pared
Subproyecto 3	Un viaje por la región Pacífica	Expresiones culturales y artísticas, patrimonio material e inmaterial, región Pacífica medio ambiente, ecología, diversidad étnica, poesía en la escuela, sistema monetario.	-Lenguaje -Ciencias sociales -Ciencias naturales	El libro artesanal del Pacífico
Subproyecto 4	Por los caminos de los Andes	Tradición oral, educación ecológica, geometría activa, textos narrativos, historietas y caricaturas, escritura creativa.	-Lenguaje -Geometría -Sociales -Diseño -Competencias del siglo XXI -Ciencias naturales	El gran libro de los mayores
Subproyecto 5	Sol y mar en la región Caribe	Flora y fauna, educación ambiental y ecológica, tipologías textuales, región	-Ciencias naturales -Ciencias sociales -Lenguaje -Competencias del siglo XXI -Lenguaje diseño	El gran libro del carnaval



		Caribe contextos cotidianos, pictogramas, siluetas textuales, representaciones numéricas, álgebra temprana.		
Subproyecto 6	Esplendor y magia de la Amazonía y la Orinoquía	Ecosistemas, seres vivos, textos líricos, lenguaje lúdico, siluetas textuales, medios de comunicación virtuales, estrategias de solución y la Orinoquía de problemas, Sistema de Numeración base 10, matemática lúdica, algoritmos formales, diversidad étnica, pictocuentos, solución de problemas, geometría y diseño, razonamiento espacial, campo de la multiplicación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lenguaje</li> <li>-Ciencias naturales</li> <li>-Sociales</li> <li>-Ciencias sociales</li> <li>-Conciencia fonológica</li> <li>-Matemáticas</li> <li>-Educación ecológica</li> <li>-Diseño</li> <li>-Competencias del siglo XXI</li> </ul>	Infografías mágicas
Subproyecto 7	Después de tanto viajar, vamos a descansar	Ecosistemas, entornos inmediatos, campo de la división, los números viajar, vamos a racionales en la cotidianidad, representaciones figurativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lenguaje</li> <li>-Ciencias naturales</li> <li>-Ciencias sociales</li> <li>-Matemáticas</li> <li>-Educación ecológica</li> <li>-Diseño</li> <li>-Competencias del siglo XXI</li> </ul>	El gran folleto turístico

Fuente: Villamizar y Betancourt (2020).

En la misma línea de ideas, Brújula establece unos momentos de clase que complementan esta estructura de trabajo. El primer momento es el “saludo y reflexión”, posteriormente se da el “regalo de la voz”, para desarrollar competencias comunicativas y promover la lectura; seguido, se lleva a cabo el “minuto lógico-matemático” por medio de actividades creativas, continúa el momento de “semillas ecológicas”, y luego el de “gotas de paz” para la formación en competencias ciudadanas; también se da un momento de “conversando con los estudiantes”, seguido del espacio de “recuperando saberes”; continuamente, se dan los “horizontes del día” o meta propuesta a alcanzar en el día, y finalmente se ejecuta la “rutina de matemáticas” (Lara, 2020).

Esta metodología posee cinco elementos principales que encaminan la dinámica dentro del aula de clases: marco normativo y referencial, marco conceptual, marco metodológico, marco de la praxis y marco de la evaluación. Según Villamizar y Betancourt (2020), el marco normativo y referencial presenta los parámetros legales por los que se rigen las Metodologías Educativas Flexibles. Se centra en los planteamientos del Decreto 1075 de 2015 para el sector educativo. Asimismo, el marco referencial sigue los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, y los Derechos Básicos de Aprendizaje, las Orientaciones Pedagógicas, las Mallas de Aprendizaje y las Matrices de Referencia. Esto para cumplir con los estándares de calidad y actualización curricular necesarios para implementar la metodología de Brújula en instituciones educativas.

En cuanto al modelo conceptual, este hace referencia a los fundamentos teóricos en los que se basa la metodología. Villamizar y Betancourt (2020) mencionan los principios de *pedagogía crítica* (Paulo Freire), *aprendizaje situado* (Jean Lave y Étienne Wenger), *aprendizaje significativo* (David Ausubel) y la *teoría psicogenética* (Emilia Ferreiro y Ana Teberosky), los cuales plantean la importancia de la interacción, el contexto y el agenciamiento del educando, en el proceso de construcción de conocimiento. Adicionalmente, tienen en cuenta el concepto de comprensión postulado por David Perkins, los hallazgos de Stanislas Dehaene en neurociencia sobre la comprensión lectora y de escritura, el modelo de los niveles de Van Hiele, y la perspectiva de la importancia del álgebra a edad temprana de Carolyn Kieran (Villamizar y Betancourt, 2020).

Por su parte, el marco metodológico “establece la ruta de formación docente, la ruta del salón de clase y la implementación pedagógica y didáctica para la nivelación de los estudiantes” (Villamizar y Betancourt, 2020, p. 24). El marco metodológico se guía desde la concepción de la educación integral, junto con el afianzamiento de las habilidades sociales, emocionales, resiliencia, competencias básicas, ciudadanas y de STEAM, la educación integrada en ciencias, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas (Villamizar y Betancourt, 2020). Como ya se indicó, el marco metodológico puede describirse en cuatro “unidades modulares”, como plantean Villamizar y Betancourt (2020, p. 24):

- “La oralidad, como base de la competencia comunicativa, hace parte del proceso lector y escritor que les permite a los niños, niñas y jóvenes ir accediendo a la convencionalidad y universalidad del sistema de escritura alfabética.
- Los componentes pedagógicos y didácticos establecidos desde el lenguaje, las matemáticas y las ciencias, permiten realizar conexiones entre lo conceptual y lo práctico, para cumplir con los propósitos de la nivelación escolar.
- El componente de formación personal se centra en los mecanismos para el fomento de las habilidades socioemocionales y ciudadanas, que contribuyen al pensamiento crítico y a los procesos de autorreflexión, perfilando el plan de vida proyectado a partir de los Horizonte de Sentido Personal y Horizonte de Sentido Grupal, que se cristaliza con el componente de familia.
- La estructura curricular, que pone en diálogo los saberes disciplinares para integrarlos en el proyecto central "Un viaje mágico por Colombia".

A la par, el marco de la praxis busca llevar a cabo la metodología de la mano con la historia personal y el contexto de los estudiantes. Como herramienta de apoyo los educandos trabajan con tres guías: *Guía de referencia*, *Guía del estudiante A* y *Guía del estudiante B* (Villamizar y Betancourt, 2020). Primeramente, construyen el “Horizonte de Sentido Grupal”, que consiste en las características del grupo según las aspiraciones, sueños e intereses de los estudiantes (Villamizar y Betancourt, 2020). De igual forma, se realiza el Horizonte de Sentido Personal (primer subproyecto del “gran proyecto” *Un Viaje Mágico por*

*Colombia*), siendo este acerca de las aspiraciones, sueños e intereses de cada estudiante en particular (Villamizar y Betancourt, 2020).

En segundo lugar, se lleva a cabo la “textualización y la matematización del salón de clase”, es decir, se utilizan recursos del entorno como herramientas de aprendizaje (un reciclaje alfabético, por ejemplo). Finalmente, se realiza el "Gran libro de la pared" (subproyecto *Preparándonos para el viaje*). Proyecto el cual hace parte de las publicaciones anuales que se hacen sobre las vivencias de agentes educativos con la metodología denominadas “Cambio de horizontes y experiencias de vida” (Villamizar y Betancourt, 2020).

Gracias a estas publicaciones, se han dado transformaciones en las actividades realizadas en las aulas de clase, para cumplir con el desarrollo de las competencias propias del modelo Brújula (Villamizar y Betancourt, 2020). Igualmente, al finalizar el año escolar, los estudiantes que hayan cursado exitosamente Brújula tienen las opciones de pasar a diferentes grados escolares dependiendo de su edad y avance académico:

La promoción de niños, niñas y jóvenes, tras cursar Horizontes con Brújula, se realiza hacia tercer, cuarto, quinto o preferencia al modelo de Aceleración del Aprendizaje; para estudiantes mayores de 16 años se recomienda el ingreso a programas por ciclos para jóvenes y adultos (Villamizar y Betancourt, 2020, p. 12).

Finalmente, el marco de evaluación sigue los lineamientos del Decreto 1290 del 2009, donde se determina que los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje deben ser tenidos en cuenta para la evaluación de los estudiantes, por lo que se manejan estrategias didácticas durante el proceso de enseñanza de la metodología (Villamizar y Betancourt, 2020). La evaluación se da en tres fases:

(a) Una evaluación diagnóstica, para la indagación de los saberes previos de los estudiantes; (b) una evaluación intermedia, para indagar sobre los avances de los estudiantes en las áreas básicas de Matemáticas y Lenguaje; y (e) una evaluación final, para valorar el aprendizaje de los estudiantes durante el año lectivo. [...] En la ruta del salón de clase, se realiza la evaluación desde la perspectiva de la Enseñanza para

la Comprensión, en la que se establecen tres modalidades: (a) la autoevaluación, (b) la coevaluación, y (e) la heteroevaluación, que tiene la ventaja de involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación. (Villamizar y Betancourt, 2020, p. 32)

Además, se tienen en cuenta los insumos de todo el año escolar, sean actividades en clase o subproyectos, ya que son las evidencias más constantes sobre el avance del alumnado. Al igual que se efectúan seguimientos respecto a la convivencia de los educandos, con el fin de reconocer su relación con la norma y sus motivaciones o intereses en el programa.

#### *2.4.4.2 Caminar En Secundaria*

La metodología de *Caminar en Secundaria* (en adelante, Caminar), fue elaborada por el MEN, en el año 2010, a partir de los Proyectos Pedagógicos Productivos de la Fundación Manuel Mejía, para la formación de estudiantes de básica secundaria. En el 2013 se dio el primer pilotaje en 7 entidades certificadas en educación, y posteriormente se amplió en otras entidades (Lara, 2020). Esta tiene como enfoque a estudiantes entre los 14-17 años, de la zona rural y con extraedad para encontrarse en básica secundaria (MEN, 2010b).

#### Antecedentes

El Ministerio de Educación Nacional desarrolló diferentes proyectos de MEF para responder a la problemática de permanencia y pertenencia, especialmente de la educación básica y media rural (MEN, 2010b). En el caso de Caminar en Secundaria, se inscribió dentro de los propósitos del Plan Decenal de Educación 2006-2016 de garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad (Plan decenal de Educación, 2006-2016, 2007).

Así, la metodología fue desarrollada en función de “dar oportunidades de acceso y permanencia a jóvenes de básica secundaria del medio rural [...] especialmente por las dificultades que se le presentan al encontrarse en una situación de extraedad” (MEN, 2010b, p. 5). De tal forma, la metodología promueve el aprendizaje significativo, siendo este construido a partir de la articulación de los conocimientos previos de los estudiantes y el aprendizaje de temáticas relacionadas con el conocimiento científico y tecnológico (MEN, 2010b).

## Rol del estudiante

El grupo de Caminar está diseñado para que estudiantes en extraedad nivelen y completen la básica secundaria (de sexto a noveno), cursando las temáticas propias de un año lectivo, en un solo semestre. Por esto, los estudiantes se dividen en los grados de Caminar I (sexto y séptimo) y Caminar II (octavo y noveno). En Caminar, se busca que el estudiante tenga un desarrollo integral en función de las áreas de productividad, ambiente laboral, pensamiento científico, interculturalidad y su propio desarrollo personal; lo cual es logrado mediante la flexibilidad, pertinencia, interdisciplinariedad y significatividad del proceso educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2010b).

Adicional al desarrollo integral, la metodología de Caminar busca que los estudiantes tengan una experiencia de aprendizaje significativo, en la cual puedan articular sus saberes previos con los nuevos conocimientos adquiridos en el aula, y así prepararlos en sus proyecciones a futuro y afrontamiento de su entorno, para que sean conscientes de los factores éticos, sociales, económicas y políticas durante la toma de decisiones (Ministerio de Educación Nacional, 2010b).

De esta forma, el estudiante es formado mediante el Proyecto Productivo Pedagógico (PPP), siendo este un recurso de aprendizaje que constituye actividades de las diferentes asignaturas en el plan de estudio, enfocadas en el desarrollo de competencias para el emprendimiento:

Los PPP articulan el proceso de aprendizaje en tanto permiten a los estudiantes interiorizar conocimientos y desarrollar habilidades, destrezas y valores que les posibilitan pensarse su proyecto de vida y su responsabilidad como ciudadanos del campo, entre otros (Ministerio de Educación Nacional, 2010b, p. 17).

Según lo propone el Ministerio de Educación Nacional (2010b), los educandos trabajan el PPP con tres cartillas: *Introducción a los PPP*, *Aprendamos Haciendo* y *Hagámonos Expertos*. La primera pretende informar a los estudiantes sobre el PPP, su plan de trabajo, y áreas de conocimiento que se exploran. *Aprendamos Haciendo* da cuenta de las temáticas a desarrollar durante el periodo lectivo, en vista de los estándares de calidad establecidos por el MEN. Finalmente,

*Hagámonos Expertos* presenta los talleres acordes a las temáticas que no están desarrolladas directamente dentro de los PPP:

[Hagámonos Expertos] aborda los conceptos, procedimientos y actitudes propios de las áreas curriculares, que se consideran fundamentales de la formación en básica secundaria. [Aprendamos Haciendo] propone proyectos pedagógicos productivos, donde los contenidos, procesos y procedimientos de las distintas áreas curriculares se desarrollan en el contexto de la transformación productiva, lo cual permite a la vez responder a las necesidades específicas de la región, vinculando a los docentes y miembros de la comunidad educativa. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 5)

#### Rol del maestro

Con el propósito de apoyar a los estudiantes durante su proceso de desarrollo para que este se de manera integral, se espera que el agente educativo “planifique, organice, seleccione, ordene su proceso de aprendizaje y decida la mejor manera de ejecutarlo; él debe garantizar que los propósitos planteados y los contenidos seleccionados estén acordes con el nivel de desarrollo de los estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional, 2010b, p. 21). En concordancia, el profesor debe tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes, para así complementarlos y extrapolarlos a diferentes ámbitos. Es decir, el maestro debe brindarle estrategias que permitan que los estudiantes puedan desenvolverse en el mundo de forma autónoma, consciente y reflexiva (Ministerio de Educación Nacional, 2010b).

#### Estructura

Como se hizo referencia anteriormente, la metodología de Caminar se está guiada por los Proyectos pedagógicos productivos (PPP), los cuales se desarrollan por medio de los materiales *Introducción a los PPP*, *Aprendamos Haciendo* (1, 2 y 3) y *Hagámonos Expertos*. Estas cartillas se encuentran organizadas por fases y pasos, correspondiendo las fases a la estructura de un proyecto productivo, y los pasos (talleres) son la ruta a seguir para completar las fases.

En el caso de Caminar I, el Ministerio de Educación Nacional propone que, primeramente, con la *Introducción a los PPP* se le presente al estudiante una

historia por medio de la cual ellos puedan descifrar las fases del proyecto. Posteriormente, se les presentan actividades de escritura, realización de esquemas y misiones, que permitan dar cuenta de la comprensión que tuvo el estudiante del proyecto y sus etapas (MEN, 2010b).

Luego, con *Aprendamos Haciendo 1* se da el inicio a la primera unidad del curso, donde se desarrolla el proyecto en articulación con las demás asignaturas. Para el desarrollo de esta unidad se proponen 3 preguntas (pasos) que deben resolver los estudiantes a través de talleres, con el propósito de responder al interrogante “¿cómo será mi PPP?” (Ministerio de Educación Nacional, 2010b). A continuación, la tabla 8 expone los interrogantes de cada paso que debe desarrollar el estudiante, los talleres que debe realizar, las materias que afines a cada etapa, y los resultados esperados respecto al desarrollo del PPP:

**Tabla 6.** *Pasos en el desarrollo del Proyecto Pedagógico Productivo. Caminar en Secundaria*

¿Cómo será nuestro Proyecto Pedagógico Productivo?			
Paso	Materia	Taller	Resultado
1. ¿Cómo es la región donde vivimos?	-Ciencias naturales -Ciencias sociales -Lengua Castellana	-¿De qué están hechas las cosas de nuestra región? -¿Cómo se organiza nuestra región? -¿Cuáles son las historias de nuestra región?	Texto donde se plantea un borrador del PPP.
2. ¿Qué temas nos gustaría trabajar en nuestro PPP?	-Ciencias naturales -Ciencias sociales, -Lengua castellana -Estadística -Educación artística	-¿Qué tipo de materiales ofrece nuestra región para realizar el PPP? -¿Cuáles son las características de la región donde realizaremos nuestro PPP? -¿Cuáles son las características de la región donde realizaremos nuestro PPP? -¿Cuáles son los gustos y las preferencias de los habitantes de nuestra región? -¿Cómo representar un paisaje de nuestra región?	El estudiante es crítico con la descripción del producto o servicio del PPP.



3. ¿Qué aprendemos cuando formulamos PPP?	-Matemáticas -Ciencias naturales -Ciencias sociales -Lengua castellana	-¿Cómo identificamos las necesidades de la comunidad? -¿Cómo planear las ganancias de nuestro PPP? -¿Cómo afectan algunas sustancias de la naturaleza la producción y comercialización de un producto? -¿Cómo damos a conocer el planteamiento de nuestro PPP?	El PPP es crítico y es socializado.
---	---	---	-------------------------------------

Fuente: Elaboración propia, basado en MEN (2010b).

Después, en *Aprendamos Haciendo 2* se espera que los estudiantes identifiquen las características necesarias donde elaborarán u presentarán el producto final del PPP. Estas características se encuentran relacionadas con la higiene y condición ambiental del lugar, las opiniones de los habitantes de la región, y la publicidad necesaria para impactar el sector (MEN, 2010b). Esta fase consiste en 3 pasos o preguntas con el fin de responder al interrogante “¿cómo llevar a la práctica nuestro PPP?” (Tabla 9).

**Tabla 7.** Pasos en la implementación del PPP. Caminar en Secundaria

¿Cómo llevar a la práctica nuestro PPP?			
Paso	Materia	Taller	Resultado
1. ¿Cuál es el mejor lugar para desarrollar nuestro PPP?	-Matemáticas -Tecnología -Economía	-¿Qué espacio físico utilizaremos en nuestro PPP? -¿Qué características tecnológicas tiene un galpón donde las gallinas se sienten como estrellas de Hollywood? -¿Qué estrategias publicitarias nos sirven para promocionar nuestro PPP?	Volante publicitario sobre el PPP.
2. ¿Qué papel jugamos mis compañeros y yo para garantizar el desarrollo de nuestro PPP?	-Ciencias sociales -Ciencias naturales -Economía	- ¿Por qué es importante organizarnos y participar cuando realizamos un PPP? -¿Qué ejemplos de organización de la naturaleza sirven para reflexionar	Folleto informativo del PPP.

		sobre la estructuración de nuestro PPP? -¿Qué elementos de referencia podemos utilizar para garantizar el éxito de nuestro PPP? -¿Qué tipo de estrategia debemos tener en cuenta para elaborar un folleto que ayude a comercializar nuestro PPP? -¿Cómo aporta la diversidad cuando nos organizamos y distribuimos tareas para desarrollar el PPP?	
3. ¿Qué hemos logrado y qué nos falta por desarrollar en nuestro PPP?	-Ciencias sociales -Ciencias naturales -Lengua castellana	-¿Cómo le seguimos el rastro a los cambios de un fenómeno natural? -¿Qué cambios se dieron en el entorno social con el desarrollo de nuestro PPP? -¿Podemos dar a conocer nuestro PPP a través de una autobiografía?	Texto autobiográfico de nuestro PPP.

Fuente: Elaboración propia, basado en MEN (2010b).

Seguidamente, con *Aprendamos Haciendo 3* se llega a una reflexión y evaluación sobre lo aprendido y las habilidades obtenidas en relación con el proyecto productivo que desarrollaron durante el año, y cómo este proceso de aprendizaje puede vincularse con su proyecto de vida (MEN, 2010b). Para esto, se desarrollan dos pasos que conllevan a la respuesta de “¿qué ha significado para nosotros el desarrollo del PPP?”.

**Tabla 8.** *Significado del PPP. Caminar en Secundaria.*

¿Qué ha significado para nosotros el desarrollo del PPP?			
Paso	Materia	Taller	Resultado
1 ¿Qué pasó con lo planeado en nuestro PPP?	-Ciencias sociales -Ciencias naturales	-¿Qué nos enseñó el mundo natural en el desarrollo de nuestro PPP?	Presentación de la experiencia de

	-Lengua Castellana	-¿Qué piensan los miembros de la comunidad sobre nuestro PPP? ¿Cómo recogemos esta información?  -¿Cómo informamos a la comunidad sobre las características de nuestro PPP utilizando técnicas del discurso oral?	desarrollo de nuestro PPP.
2 ¿Cómo se beneficia una comunidad donde los jóvenes aprenden desarrollando PPP?	-Ciencias sociales -Ciencias naturales -Economía	-¿Cómo transformó nuestro PPP a la comunidad?  -¿Qué efectos tiene el desarrollo de un PPP sobre el equilibrio natural de nuestra región?  -¿Ganamos o perdimos con nuestro PPP?  -¿Cómo afecta el desarrollo de un PPP nuestro Proyecto de Vida?  -¿Cómo contamos la historia de nuestro PPP a través de un relato?	Relato de la historia de nuestro PPP.

Fuente: Elaboración propia, basado en: MEN (2010b).

Por otra parte, con *Hagámonos Expertos* se tienen en cuenta los “conceptos que no tienen una articulación directa con los PPP, pero que son de suma importancia en la formación de los estudiantes y que complementan los conceptos que se trabajan en el material Aprender haciendo” (Ministerio de Educación Nacional, 2010b, p. 26). Esto con el propósito de fortalecer las capacidades de observación, análisis, organización, y descripción del alumnado (2010b).

En cuanto a Caminar II, se espera que en este periodo lectivo se lleve a cabo el plan formulado en Caminar I, por lo que primeramente, en Introducción a los PPP se hace un recuento sobre el plan formulado en Caminar I así como también de los aprendizajes que se dieron en ese periodo. Posteriormente, se presenta la organización del curso en tres fases: consolidación del proyecto,

desarrollo práctico, formulación de un plan para convertir el proyecto en una propuesta sostenible (MEN, 2010b).

En la primera fase, con Aprendamos Haciendo 1, se espera que los estudiantes identifiquen el contexto, historia y características tanto sociales como económicas de su región, para así al finalizar esta fase, ellos posean un proyecto totalmente consolidado (MEN, 2010b). La organización de esta fase se da en 3 pasos, como puede ver representada en la tabla 11:

**Tabla 9.** *Condiciones para consolidar los PPP. Caminar en secundaria.*

<b>¿Qué condiciones se necesitan para consolidar nuestro PPP?</b>			
<b>Paso</b>	<b>Materia</b>	<b>Taller</b>	<b>Resultado</b>
1. ¿Qué garantiza que nuestro PPP esté bien formulado?	-Ciencias naturales -Estadística -Ciencias sociales	-¿Qué cambios sociales se han vivido en la región? -¿Cómo utilizar los datos estadísticos de nuestra región para elaborar el PPP? -¿Cuál es el origen de los productos de nuestra región y qué criterios usamos para clasificarlos? -Y ahora, ¿cómo escribimos lo que queremos hacer con nuestro PPP?	Documento sobre el PPP.
2. ¿Qué necesitamos para poner en práctica nuestro PPP?	-Ciencias sociales -Lengua Castellana -Ciencias naturales	- ¿Qué características socioeconómicas de nuestra región favorecen el desarrollo del PPP? - ¿Cómo motivar a los habitantes de nuestra región para que compren nuestros productos o servicios? - ¿Qué factores transforman o afectan la materia de nuestra región?	Elaboración de un protocolo de producción del PPP.
3. ¿Cómo evaluar lo alcanzado en el desarrollo de nuestro PPP?	-Matemáticas -Ciencias Naturales	- ¿Qué tipo de instrumentos nos ayudan a verificar el desarrollo del PPP?	Informe de seguimiento.

	-Ciencias Sociales -Economía	- ¿Cómo afecta nuestro PPP a la comunidad? - ¿Qué señales y respuestas se han generado en el desarrollo del PPP? - ¿Qué nos dicen los medios de comunicación sobre el comercio de nuestra región?	
--	---------------------------------	---	--

Fuente: Elaboración propia acorde a lo planteado por el Ministerio de Educación (2010b)

Continuamente, en la segunda fase los estudiantes trabajan con *Aprendamos Haciendo 2* con el objetivo de definir las estrategias de mercadeo a utilizar para poder conseguir usuarios interesados en el producto o servicio desarrollado, conocer las condiciones en las que se presentará el producto, al igual que poder reconocer los cambios en los procesos productivos que se han dado en la comunidad debido a movimientos sociales o culturales (MEN, 2010). De tal modo, esta fase se lleva a cabo por medio de 3 pasos que buscan responder “¿qué condiciones se necesitan para consolidar nuestro PPP?”:

**Tabla 10.** *Condiciones adicionales para consolidar el PPP. Caminar en Secundaria.*

¿Qué otras condiciones se necesitan para consolidar nuestro PPP?			
Paso	Materia	Taller	Resultado
1. ¿Qué lectura hacemos del mercado para que nuestro PPP sea competitivo?	-Ciencias sociales -Geometría -Ciencias naturales -Tecnología -Economía	-¿Qué relación existe entre algunos problemas sociales de las comunidades campesinas y algunos movimientos sociales en la historia de Colombia? -¿Qué semejanzas encontramos entre nuestro PPP y las empresas más exitosas de nuestra región? -¿Cómo logramos reproducirnos en condiciones adversas? -¿Qué necesitamos para ser unos genios de los empaques?	Elaboración de una historieta que sirva como soporte publicitario para la promoción del PPP.

		¿Qué relación existe entre la publicidad, la cultura de nuestra región y la competitividad de las empresas?	
2. ¿Cómo logramos que nuestro PPP sea atractivo para las comunidades?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ciencias sociales</li> <li>-Ciencias naturales</li> <li>-Lengua castellana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Cómo aporta el patrimonio cultural de la región a nuestro PPP?</li> <li>-¿Qué mecanismos de defensa debemos reforzar para mantener el equilibrio de nuestro PPP?</li> <li>-¿Qué técnicas textuales son útiles para el registro de la información de nuestro PPP?</li> </ul>	Cuadro comparativo entre lo desarrollado en las Fases 1 y 2.

Fuente: Elaboración propia, basado en MEN (2010b).

La tercera fase, *Aprendamos Haciendo 3*, busca cumplir con el reto de crear un plan de negocios y presentarlo frente entidades que apoyen el emprendimiento, al estudiar en qué condiciones sociales y ambientales de sostenibilidad enmarcan el PPP (MEN, 2010b). De esta forma, como se puede ver en la Tabla 13, la fase tres se desarrolla por medio de 2 pasos, que tienen como objetivo responder a la pregunta de “¿Qué estrategias debemos establecer para que nuestro PPP produzca un beneficio continuo?”

**Tabla 11.** *Estrategias para beneficio continuo del PPP. Caminar en secundaria.*

¿Qué estrategias debemos establecer para que nuestro PPP produzca un beneficio continuo?			
Paso	Materia	Taller	Resultado
1 ¿Cómo determinamos el impacto social y ambiental de nuestro PPP?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Matemáticas</li> <li>-Ciencias naturales</li> <li>-Lengua Castellana</li> <li>-Ciencias sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Qué fuentes de energía usamos en nuestra región?</li> <li>-¿Cuál ha sido el impacto de nuestro PPP?</li> <li>-¿Con qué aspectos comunicativos debemos ser cuidadosos cuando recopilamos información?</li> </ul>	Cartografía social y ambiental de nuestra región.

		¿Qué herramientas nos ayudan a definir el impacto social y ambiental de nuestro PPP?	
2 ¿Qué proponemos para que nuestro PPP sea amigable con el ambiente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ciencias naturales</li> <li>-Física</li> <li>-Geometría</li> <li>-Lengua Castellana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Cómo la diversidad de la región nos orienta para identificar recursos y saber de qué manera utilizarlos?</li> <li>-¿Cómo utilizamos los datos geométricos para proponer estrategias de menor impacto ambiental?</li> <li>-¿Cómo informamos a nuestra comunidad sobre el cuidado del ambiente?</li> </ul>	Cartilla con recomendaciones sobre cuidados con el ambiente. Plan de negocios.

Fuente: Elaboración propia, basado en MEN (2010b).

#### 2.4.4.3 Escuela Nueva

Partiendo de la estrategia multigrado de la UNESCO de las décadas de 1960 y 1970, que en Colombia adoptó el concepto de Escuela Unitaria<sup>12</sup>, Escuela Nueva nace de las ideas de un grupo de maestros rurales, liderado por Vicky Colbert, para responder a las necesidades de los niños de áreas vulnerables colombianas (Gaviria y Colbert, 2017; Hammler, 2017). Escuela Nueva introduce nuevas estrategias para tratar la diversidad de niveles educativos, de edades, de ritmos de aprendizaje y las condiciones de vida de los niños rurales, entre otros asuntos (Colbert y Arboleda, 2016). Este modelo educativo flexible está basado en un enfoque constructivista y le da un lugar importante al trabajo personalizado y colaborativo entre niños usando materiales diseñados para el aprendizaje independiente y el trabajo en equipo (Colbert, 2000; citado en Colbert y Arboleda, 2016). Como referentes teóricos se ubican Maria Montessori, Rudolf Steiner y la pedagogía crítica de Paulo Freire (Hammler, 2017).

Actualmente Escuela Nueva es una política nacional, el Gobierno colombiano financia estas escuelas, ubicadas principalmente en zonas rurales, aunque existe

<sup>12</sup> La Escuela Unitaria se caracterizaba básicamente por ser monodocente, sin embargo, los docentes no contaban con la preparación necesaria para asumir el reto de educar todos los grados, el resultado en la mayoría de los casos era la promoción de aprendizajes basados en la repetición y una enseñanza basada en la transmisión (Gaviria y Colbert, 2017).

una versión del modelo denominada Escuela Nueva Activa, para áreas urbanas, en ambos casos, se usan materiales y enfoques alejados de aquellos de las escuelas convencionales (Hammler, 2017). No existe normativa que señale la adaptación del modelo, las escuelas y las autoridades locales tienen la libertad de elegir entre varios modelos educativos flexibles (Hammler, 2017). Este modelo se ha reproducido en otros países como Brasil, Portugal, Vietnam y Filipinas (Le, 2018, 2020; Tarlau, 2017; Pintassilgo, 2018; Naparan y Alinsug, 2021).

Narváez (2006) presenta este programa como un modelo en contraste a la escuela tradicional, que se encontraba guiada por una perspectiva del aprendizaje desde la formalidad, la memorización, la competencia, el autoritarismo, la disciplina y el dictado (Palacios, 1978; como se citó en Narváez, 2006). Así, la metodología de Escuela Nueva presenta una nueva forma de educación donde la dignidad y el valor de la infancia son reconocidos, pues, el proceso de aprendizaje se centra en el estudiante y sus intereses (Palacios, 1978; como se citó en Narváez, 2006). “La metodología implicaba una total transformación no sólo en los aspectos prescriptivos e intangibles, la materialidad y espacialidad de la escuela fueron, también, permeados por una nueva manera de concebir lo educativo” (Quintero y Sa, 2018, p. 4).

Por otra parte, como lo plantea Narváez (2006), Escuela Nueva también es considerado un movimiento del cual surgieron diferentes conceptos afines a los fundamentos de esta metodología, como son la escuela activa, moderna y del trabajo. Escuela activa hace referencia a la denominación que se le hace a la Escuela Nueva en algunos países, debido al enfoque que tiene este modelo respecto a la promoción de la actividad del estudiantado como herramienta de aprendizaje (Narváez, 2006). Asimismo, la escuela moderna hace alusión a los referentes científicos de la Escuela Nueva, mientras que la escuela del trabajo se considera desde la perspectiva donde “la escuela es una sociedad viva que debe preparar al alumno para la vida y familiarizarle con el medio social” (Narváez, 2006, p. 631).

Igualmente, según Quintero y Sa (2018), se puede pensar en Escuela Nueva como un sistema estructurado con base en el aprendizaje activo, la promoción flexible y el vínculo escuela-comunidad, por lo que sus factores principales son la capacitación, el seguimiento curricular, administrativo y comunitario:



Los instrumentos y estrategias de Escuela Nueva son constituidos como los hilos creadores de tal sistema, estos son: la relación entre capacitación docente, guías de aprendizaje, biblioteca, rincones de aprendizaje, promoción flexible y gobierno escolar, enmarcados en principios de vínculo con la comunidad, aprendizaje activo y mejoramiento del acceso y permanencia en la escuela (Quintero y Sa, 2018, p. 4).

De esta manera, Escuela Nueva es un modelo que integra a todos los actores educativos que hacen parte del proceso de construcción de conocimiento, y busca cumplir unos objetivos con cada uno de ellos. Según Colbert (2006), en primer lugar, para los estudiantes se busca promover un aprendizaje significativo guiado por la participación, reflexión y acción del estudiante; en segundo lugar, para los maestros se espera fortalecer el deseo de guiar y acompañar a los educandos; en tercer lugar, para los agentes administrativos se procura promover la colaboración y orientación entre estos y los agentes educativos; Finalmente, para la comunidad se busca impulsar la solidaridad (participación) entre esta, los docentes, y los estudiantes.

Para lograr este propósito, la metodología implementa propuestas pedagógicas innovadoras basadas en el aprendizaje activo y personalizado, en conjunto con la participación y colaboración de la comunidad; ya que la construcción del conocimiento está centrada en el proceso del educando, su ritmo de aprendizaje y la interacción de este con su entorno (Colbert, 2006). De tal modo, Colbert plantea que la Escuela Nueva fomenta:

- Un aprendizaje centrado en el niño.
- Un currículo relevante basado en la vida cotidiana del niño.
- Un calendario flexible así como sistemas de evaluación y nivelación.
- Una mejor relación entre la escuela y la comunidad.
- Énfasis en la formación de valores participativos y democráticos.
- Prácticas y estrategias efectivas de capacitación para los maestros.

- Una nueva generación de guías o textos interactivos de aprendizaje, coherentes con el aprendizaje cooperativo y personaliza.

(Colbert, 2006, p. 196-197)

Así, la fundamentación de este modelo educativo se dio a partir de dos nociones: primeramente, la transformación del trabajo tanto con docentes, como con la comunidad y la administración. Seguidamente, el desarrollo de estrategias replicables, descentralizadas y viables para ser implementadas a escala nacional (Colbert, 2006).

#### Antecedentes

Como se mencionó, la Escuela Nueva fue propuesta por Vicky Colbert y Óscar Mogollón en 1976, con base a los principios de la Escuela Unitaria impulsada por la Unesco, con el propósito de ser una “respuesta a los persistentes problemas de la educación rural colombiana” (Colbert, 2006, p. 194). La Escuela Unitaria pretendía combatir contra “la escolaridad incompleta, las altas tasas de deserción escolar y de repetición caracterizaban en ese entonces a las escuelas del sector rural” (Colbert, 2006, p. 194).

En este contexto se presentaban índices extremos de fracaso escolar al igual que el sistema escolar se caracterizaba por implementar metodologías que promovían un rol pasivo del estudiante, donde el aprendizaje es la reproducción del conocimiento, y así, se trabajaban con los educandos un plan curricular recargado de temáticas a memorizar y que se encontraban aisladas a su contexto e historia personal (Colbert, 2006).

Asimismo, el sistema no poseía una estructura flexible de promoción y evaluación de los estudiantes, que se adaptara al contexto de los estudiantes, en su lugar suscitaba la expulsión y repetición de los estudiantes: “muchos niños y niñas participaban en las cosechas, sobre todo en la zona cafetera, y migraban de unas zonas a otras. Cuando regresaban a la escuela tenían que repetir el año” (Colbert, 2006, p. 195).

De esta manera, la Escuela Unitaria era una estrategia educativa surgida del Primer Proyecto Principal en América Latina patrocinado por la Unesco (1960–1970), con el fin de brindar una primaria completa a los estudiantes de esta región (Colbert, 2006). Y con este propósito en mente, la metodología propició la enseñanza personalizada en escuelas multigrado, siendo estas instituciones donde un agente educativo está a cargo de varias aulas; en el caso de la Escuela Unitaria, se encontraba a uno o dos maestros que manejen todos los grados de básica primaria (Colbert, 2006). Así, con el enfoque de la enseñanza individualizada, en esta metodología se implementaba el uso de múltiples tableros, fichas de aprendizaje diseñada por los maestros, múltiples pizarras, y una promoción automática de los educandos (Colbert, 2006).

No obstante, la Escuela Unitaria no fue una metodología apoyada por los docentes, debido a que “creían que era una forma de eliminar docentes (desconocían la realidad mundial de la escuela multigrado, donde para poco número de alumnos no se requieren tantos docentes) y por el exceso de trabajo al elaborar ellos mismos las fichas individualizadas” (Colbert, 2006, p. 196). Frente a esto, se dio el surgimiento de la Escuela Nueva, puesto que este programa introdujo una visión operativa, innovadora y viable para el desarrollo de las prácticas pedagógicas en escuelas multigrado de la zona rural (Colbert, 2006):

En 1976, a partir de las experiencias acumuladas en una década de organización de escuelas unitarias en Colombia y de identificar sus logros y limitaciones, las necesidades básicas de las comunidades, las experiencias de otros modelos y de los reveladores avances educativos propuestos por especialistas nacionales e internacionales, se fue definiendo claramente el modelo de Escuela Nueva como una alternativa de mejoramiento y de expansión del Programa Escuela Unitaria (MEN, 2010, p. 7).

El enfoque metodológico de la Escuela Nueva fue pensado teniendo en cuenta las teorías de Decroly, Dewey, Montessori, Piaget y Vygotsky, orientándose en la perspectiva del constructivismo social, el aprendizaje participativo, colaborativo y personalizado (Colbert, 2006); al igual que en los métodos de: pedagogía científica, trabajo libre por grupos y el método del ensayo experimental (Narváez, 2006).

Desde otra perspectiva, Dewey propone el método de los proyectos, que surge del principio de la vida y sus componentes de acción, pensamiento y sentimientos; para entender “la educación como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Narváez, 2006, p. 632). Introduciendo así, una enseñanza guiada por proyectos, en la que se construye un ambiente en el que el estudiante puede realizar sus actividades de manera libre y placentera (Narváez, 2006).

Los métodos descritos anteriormente, fundamentan cuatro principios dentro de la metodología de Escuela Nueva:

1. Respeto a la personalidad del educando o el reconocimiento de que éste debe disponer de libertad.
2. Admisión de la comprensión funcional de la acción educativa desde el punto de vista individual y social.
3. La comprensión del aprendizaje simbólico en situaciones de vida social.
4. Se asume la variabilidad de las características de cada individuo, de acuerdo con la cultura familiar y la pertenencia a grupos de vecindario, de trabajo, de recreación y religiosa. (Narváez, 2006, p. 635)

#### Rol del estudiante

Sobre el rol de los estudiantes, este modelo prioriza el aprendizaje centrado en el estudiante y el aprendizaje activo:

*“Soft skills” such as cooperation, democratic attitudes, and an improved self-concept are explicit aims of the model. The focus lies on teaching children the ability to acquire and apply knowledge and skills. In that sense, knowledge is not “imposed” onto them, but they are guided to construct it. All of this is achieved by shifting from a focus on lectures to a student-centered school where students work alone, in pairs, and in groups. (Hammler, 2017, p. 14)*

El aprendizaje en este modelo va más allá de metas académicas, la democracia escolar es uno de los principios, así como las competencias civiles (Luschei y Vega, 1 de noviembre de 2015); al principio de cada año, los estudiantes eligen

sus representantes estudiantiles y se organizan en comités, en los que tienen una participación activa en la toma de decisiones, tanto frente a las clases como frente a la organización de su propia escuela (Hammler, 2017).

De acuerdo con esto, dentro de la Escuela Nueva, los estudiantes tienen el rol central en el proceso de aprendizaje. Se posicionan como agentes activos, los cuales avanzan a su propio ritmo de aprendizaje: “los alumnos aprenden a aprender por su propia cuenta y a progresar hacia su autodeterminación a medida que toman decisiones y usan sus conocimientos previos en las experiencias de aprendizaje” (Schiefelbein, 1993, p. 34).

En este sentido, se espera que a través del aprendizaje activo y colaborativo los educandos puedan desarrollar habilidades de pensamiento, investigativas, creativas, analíticas y aplicativas; al igual que valores de cooperación, compañerismo y solidaridad, y actitudes cívicas, democráticas y participativas (Gómez, 2006).

Por otra parte, el proceso del estudiante también se ve influenciado por la participación de su familia y/o comunidad: “Escuela Nueva ofrece a los padres, parientes y comunidad la oportunidad de participar en debates sobre actividades escolares, para que sientan que ellos generan cultura [...], que su cultura es valiosa al integrarla en las actividades diarias de la escuela” (Schiefelbein, 1993, p. 34). También, el programa dentro de su estructura busca articular la cultura del estudiante con los conceptos del currículo, por lo que el educando encuentra “elementos locales que sirvan para las experiencias culturales e información económica representativa de la región [...]. Los textos de autoaprendizaje guían a cada alumno en la identificación de ejemplos y elementos culturales que pueden ser usados en cada experiencia de aprendizaje” (Schiefelbein, 1993, p. 32).

De tal modo, este vínculo entre el contexto del estudiante y su proceso formativo “recobra gran importancia en la formación ciudadana respecto de actitudes proactivas dirigidas al fomento de valores como la solidaridad, el cooperativismo, la tolerancia, así como el sentido de pertenencia, la identidad personal y cultural, entre otros” (MEN, 2010a).

Rol del maestro

Por otro lado, el rol de los profesores es el de ser una guía para los estudiantes animándolos a darse tutorías entre sí, además el profesor alienta a los estudiantes a ser responsables de su propio aprendizaje, pues son ellos quienes deben informar al profesor cuándo su proceso de aprendizaje debería ser evaluado (Hammler, 2017). Sin embargo, en este modelo también se anima a otros miembros de la comunidad a participar de las actividades escolares (Le, 2018).

En Escuela Nueva, por tanto, el maestro deja el rol tradicional de instructor o trasmisor de conocimiento y pasa a ser un facilitador, el cual debe estar atento a que los educandos hayan comprendido las indicaciones dadas en la guía, igualmente le corresponde motivar a los estudiantes, atender sus dificultades, guiarlos en la interacción con el otro para que esta se de en pro del aprendizaje, y apoyar a los estudiantes para que controlen sus miedos (Schiefelbein, 1993). De esta forma, el profesor tiene el compromiso de posicionar a los estudiantes como los agentes centrales del aprendizaje, por lo que debe posibilitar en primera instancia la participación de los educandos junto con la implementación de las guías; lo cual posteriormente el docente supervisa para corroborar el desarrollo o avance de los estudiantes (Schiefelbein et al., 1993; en: Villa, 1995). En otras palabras, la metodología busca que los docentes tengan una “formación de un nuevo rol del maestro como orientador, guía y facilitador del aprendizaje; como agente cultural con funciones de orientación, organización y dinamización de la comunidad local” (Gomez, 2010, p. 284).

Por otro lado, según el MEN (2010a) el maestro debe ayudar a los educandos para que ellos puedan reconocer las características y avances de su territorio e integrar estos factores en su proceso educativo; es decir, el profesor debe “incentivar y motivar procesos de organización y participación de la comunidad que respondan a las características, necesidades o problemáticas que la afectan” (p. 42). En este orden de ideas, el docente tiene la responsabilidad de conocer a la comunidad, para así poder comprender a los educandos y también saber cómo adaptar las guías de aprendizaje al contexto de estos (MEN, 2010a).

De tal forma, el docente busca que la comunidad y los estudiantes se involucren y reconozcan “la geografía, topografía, clima, niveles y calendarios en la producción, aspectos relacionados con los estilos de vida y la salud, las costumbres, la cultura, los tipos de familia, las organizaciones que tienen influencia en la zona, el ambiente” (MEN, 2010a, p. 42), lo cual puede ser logrado

por medio de actividades donde la comunidad participa en proyectos académicos, de gestión de recursos y de organización física de la institución; donde se genere un compromiso y sentido de pertenencia entre la comunidad y los demás actores educativos (MEN, 2010a).

En este sentido, la presencia y participación de la comunidad en la educación, favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes (MEN, 2010a). Así, según el MEN, algunas de las acciones relacionadas con la presencia de la comunidad en el proceso educativo, es que esta participación debe:

- Entenderse como experiencias educativas, donde se pueden integrar los distintos conocimientos y competencias que se trabajan en el aula de clase. [...]
- Generar numerosas situaciones en las que los estudiantes desarrollen las competencias ciudadanas: comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras. Ante las distintas situaciones que afectan a la comunidad [...] los estudiantes pueden ser convocados a [...] que formulen hipótesis que les permitan explicar fenómenos de la naturaleza y las situaciones propias del mundo social.
- Propiciar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes desarrollen competencias interpretativas, argumentativas, y propositivas. [...]
- Delimitar el alcance del proyecto, por tal motivo, debe discutirse con los estudiantes el tema que se va a estudiar, las actividades que se van a realizar, y la elaboración de la planeación para ejecutar lo acordado (MEN, 2010, p. 43-44).

## Estructura

En Escuela Nueva, el proceso de aprendizaje se lleva a cabo por medio del desarrollo de Proyectos Productivos Pedagógicos, los cuales sirven como herramienta para articular el trabajo en las diferentes áreas pedagógicas, pues permiten que los estudiantes tengan experiencias cognitivas que contribuyan en su formación por medio de proyectos (MEN, 2010a). Estos proyectos se desarrollan teniendo como objetivo impactar en el contexto de los estudiantes,

por lo que en el proceso de aprendizaje se ven involucrada la comunidad educativa:

En cuanto a la propuesta metodológica, Escuela Nueva se constituye en el contexto que convoca a los integrantes de la comunidad educativa (docentes, directivos docentes, estudiantes, familia, organizaciones comunitarias y productivas) para que entre todos se desarrollen, adapten y cualifiquen sus procesos de enseñanza y aprendizaje; el currículo de Escuela Nueva permite que sea incluido y articulado al PEI y en este marco se desarrollen los proyectos pedagógicos transversales (educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, educación en derechos humanos y educación ambiental) (MEN, 2010a, p. 10).

Por su parte, según Flórez, los principios pedagógicos que sustentan este modelo son la experiencia natural, la actividad, el diseño del medio ambiente, la individualización, el desarrollo progresivo, el antiautoritarismo, el gobierno, la actividad grupal, la actividad lúdica, el afecto, el buen maestro y la adaptabilidad (2000, como se citó en MEN, 2010a). En primer lugar, el autor expone que la *experiencia natural* hace referencia a los factores socioculturales (necesidades, intereses y habilidades) que caracterizan al estudiante; en segundo lugar, la *actividad* menciona que los educandos deben reflexionar sobre lo presentado en las clases y así elaborar un pensamiento frente a eso, ya que esto es lo que les brinda herramientas para afrontar el mundo (Flórez, 2000, como se citó en MEN, 2010a):

El diálogo, la confrontación de opiniones y la coordinación interior de puntos de vista diferentes va activando la mente hacia nuevos niveles de desarrollo y saber; la planeación y ejecución discutida y concertada de acciones para solucionar algún problema real logra también el mismo efecto... Es desde la propia actividad consciente como el educando construye sus propias herramientas conceptuales y morales, contribuyendo activamente a la construcción de sus esquemas de coordinación y reelaboración interior (Flórez, 2000, p. 37, como se citó en MEN, 2010a).

En tercer lugar, el *diseño del medio ambiente* busca influenciar en la manera en que los educandos entienden y valoran su formación, de tal manera, el



estudiante es aquel que transforma ese entorno (Flórez, 2000, como se citó en MEN, 2010a). Este espacio debe promover el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo, donde la autonomía implica que el educando piense o reflexione por cuenta propia sobre situaciones, actividades o interacciones en las que se encuentre, y la colaboración busca que los estudiantes compartan sus saberes y coordinen sus acciones entre sí, para alcanzar sus objetivos de aprendizaje (MEN, 2010). Igualmente, los ambientes educativos buscan que los maestros adquieran “el reto diario de crear escenarios pedagógicos para enseñar a aprender a aprender, a partir de reconocer los saberes previos de los estudiantes, la construcción de conocimientos y la resolución de problemas en los contextos en que ellos se encuentran” (MEN, 2010a, p. 24-25).

En cuarto lugar, la *individualización* expresa que el estudiante es aquel que aprende, en otras palabras, este posee un ritmo y características de aprendizaje único, que el maestro debe tener en cuenta durante la progresión de la enseñanza: “el maestro debe estar atento a las inquietudes, actitudes y puntos de vista de los niños sobre cada tema de la enseñanza y tomar esto como punto de partida para su trabajo personalizado en medio del grupo” (Flórez, 2000, p. 38, como se citó en MEN, 2010a).

En quinto lugar, el *desarrollo progresivo* quiere decir que cada educando tiene un desarrollo particular que debe ser tenido en cuenta durante el proceso de educativo, en consecuencia, el docente debe buscar intensificar el proceso del estudiante al presentarle retos o desafíos: “el maestro necesita identificar y proponer niveles y esquemas superiores de procesamiento de los datos que el alumno será capaz de enfrentar antes de caer en la monotonía, en la repetición y en el desinterés” (Flórez, 2000, p. 37, como se citó en MEN, 2010a).

En sexto lugar, el *antiautoritarismo* y el *gobierno* hacen referencia a la autonomía y agenciamiento del educando, donde este hace parte del establecimiento de normas y acuerdos que median la convivencia escolar (cogobierno y cogestión): “la fatuidad del maestro sabelotodo en que fundaba su autoridad se derrumba y ahora su prestancia tiene que ganársela todos los días exhibiendo mayores aptitudes de aprendiz flexible, cooperador y previsivo de nuevas posibilidades y retos de aprendizajes” (Flórez, 2000, p. 39, como se citó en MEN, 2010a).

En séptimo lugar, la *actividad grupal* propone que los proyectos o actividades realizados en grupos benefician los procesos de socialización, tal como el desarrollo intelectual y moral de los estudiantes: “en los pequeños grupos los derechos y las responsabilidades de los alumnos son más apremiantes. Este principio pedagógico reconoce en el trabajo en grupo un potenciador eficaz de la socialización personal y del desarrollo intelectual de los alumnos” (Flórez, 2000, p. 39, como se citó en MEN, 2010a). En octavo lugar, la *actividad lúdica* menciona que los estudiantes aprenden y se forman de manera más favorable a través de la actividad lúdica que brinde “sentimiento, creatividad y alegría” (Flórez, 2000, p. 39, como se citó en MEN, 2010a).

En noveno lugar, el *afecto* se refiere a una “forma de interacción social” que integra la razón y las emociones, y se manifiesta por medio de la disposición, motivación e interés del educando (Flórez, 2000, p. 39, como se citó en MEN, 2010a). En décimo lugar, el principio pedagógico del *buen maestro* plantea que el docente debe promover el desarrollo cognitivo, afectivo y social de sus estudiantes al tomar el papel de mediador tanto del proceso educativo como de las relaciones que se dan entre todos los actores educativos (Flórez, 2000, como se citó en MEN, 2010a). Finalmente, respecto al principio pedagógico de la adaptabilidad Flórez propone que los modelos flexibles, como Escuela Nueva, están estructurados acorde a este principio, puesto que las metodologías flexibles deben transformarse de acuerdo con el contexto sociocultural y las condiciones específicas de las poblaciones que atienden (2000, como se citó en MEN, 2010a).

Los principios mencionados anteriormente, pueden verse representados en la estructura y contenido de los materiales de aprendizaje. Así pues, la Escuela Nueva utiliza como componentes curriculares las *guías de autoaprendizaje* o textos interactivos, una *biblioteca escolar*, *rincones o centros de aprendizaje* y la formación de un *gobierno estudiantil* (Colbert, 2006). Las guías de aprendizaje son de autoinstrucción, para así promover un aprendizaje activo centrado en el educando y su ritmo de aprendizaje, al igual que fomenta, el aprendizaje cooperativo en el cual participa la familia y comunidad, además de los compañeros del curso (Colbert, 2006).

Asimismo, las guías son insumos curriculares para el desarrollo del proceso educativo, debido a que estas poseen el plan de estudio del periodo lectivo; sin embargo, estas pueden ser adaptadas por los maestros respecto a las características de la región (contexto) en el que se esté implementando la metodología EN (Colbert, 2006). El grado primero utiliza fichas que hacen las veces de guías, no obstante, al igual que los demás cursos (de segundo a quinto), trabajan con guías (fichas) para las asignaturas de ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y lenguaje; mientras que el grado de transición trabaja con una caja de materiales didácticos con elementos de educativos que sirven para la formación de las asignaturas ya mencionadas (MEN, 2010). La estructura de los textos didácticos lleva la secuencia de: objetivo específico de aprendizaje, actividad básica, cuento pedagógico o estudio de caso, actividad práctica, actividad libre y autoevaluación (Gómez, 2010).

De esta manera, según Gómez (2010), el objetivo de aprendizaje le presenta al estudiante la destreza, actitud o habilidad que debe alcanzar en esa sesión. En consecuencia, la actividad básica es la explicación de lo que se debe hacer para lograr ese objetivo, dándose por medio de la presentación del contenido básico en relación con los componentes del mundo real (Gómez, 2010). Es decir, la actividad básica pretende que el niño experimente o actúe sobre el mundo y esto lo pueda articular con el contenido académico, sea a través del uso de la biblioteca escolar, el rincón de aprendizaje u otra actividad (Gómez, 2010).

Igualmente, el cuento pedagógico o estudio de caso, como lo propone Gómez, “es un relato o historia, que permite identificar el Objetivo y la Actividad Básica a través de algunas situaciones cotidianas. [...] Además de un cuento o historia puede utilizarse una fábula, un crucigrama, un dibujo, etc.” (2010, p. 287). Este debe ejemplificar lo planteado en la actividad básica, con el fin de aclarar o ampliar lo entendido por los educandos a través de personajes y mundos ficticios en los que se presenta una situación o problemática que alude al contenido curricular (Gómez, 2010). En este mismo sentido, la actividad práctica es donde los estudiantes afianzan y ponen en evidencia lo aprendido al ponerlos en práctica en otro tipo de situaciones específicas.

Esto va de la mano con la actividad libre, ya que, según Gómez, esta actividad se puede definir como el momento en el que los estudiantes amplían su

conocimiento por medio de eventos o problemáticas de su vida cotidiana o contexto particular (2010):

Se realiza en pequeños grupos o individualmente y puede incluir visitas de observación a distintas partes de la localidad, así como demostraciones, dramatizaciones o pequeños proyectos de modelaje con barro, arena, etc. El alumno puede escoger libremente las actividades que le interesa desarrollar durante el tiempo dedicado a la Unidad. En cada una el alumno recibe información respecto al número de actividades libres que tiene que completar para recibir una evaluación de excelente, bueno o aceptable. (Gómez, 2010, p. 287)

Finalmente, la autoevaluación viene siendo la confirmación de que el objetivo de la sesión fue cumplido, priorizando la orientación adecuada del estudiante en su proceso de aprendizaje, más no una calificación de este: “son preguntas que implican autoevaluación del aprendizaje logrado por cada alumno, en referencia a las respuestas correctas y objetivas” (Gómez, 2010, p. 288).

Esta dinámica de clase se puede ver reflejada, por ejemplo, en la asignatura de matemáticas con la actividad “Y ahora... ¿qué medimos?” en el módulo 1 de matemáticas. Esta primeramente le presenta a los estudiantes un logro: “utilizar patrones estandarizados de medida y sus equivalencias, para valorar y clasificar objetos” (p. 49). Igualmente, les plantea la actividad básica en la que deben medir objetos pequeños, registrar todo en centímetros y responder preguntas comparativas sobre las medidas de los objetos. Después, propone una actividad práctica donde, en primer lugar, como equipo, se miden estaturas entre sí, registran la información de menor a mayor estatura y responden preguntas comparativas al respecto (quién es el más bajo, diferencia de centímetros entre el más bajo y el más alto, etc). Seguidamente, trabajan con la profesora, pues se les pide que tomen medidas de diferentes objetos, para después registrarlas en mm, cm, dm y m. Así, con la ayuda de la maestra o maestro deben trabajar en algunas conversiones para solucionar las problemáticas planteadas en la guía. Finalmente, el proceso de evaluación se realiza luego de una revisión con el docente de lo logrado: “al terminar esta guía y después de valorar mis aprendizajes con el profesor o la profesora, registro mis progresos” (Ministerio de Educación, 2010a, p. 55).

Por su parte, la biblioteca escolar son 100 textos que buscan que el estudiante amplie sus conocimientos y también incentivar a los estudiantes a investigar (Gómez, 2010; Colbert, 2006). Mientras, los rincones de aprendizaje, como su nombre lo indica, son espacios de aprendizaje especializados donde se encuentran materiales o recursos brindados por los estudiantes o algún otro actor educativo para la actividad práctica o experimental en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Castellana (Gómez, 2010): “los rincones de aprendizaje, que facilitan la manipulación de material concreto para promover el aprendizaje comprensivo y no memorístico, además de que sirven de vehículo para articular la escuela con la cultura local y la comunidad” (Colbert, 2006, p. 199).

También, se da el gobierno estudiantil, que es “un órgano que pertenece a toda la escuela y reivindica la labor del estudiante como agente organizador, coordinador, líder y trabajador en pro del bienestar de la comunidad escolar” (MEN, 2010, p. 36). Este gobierno se encuentra conformado por estudiantes que hacen parte de comités y grupos comunitarios, con el propósito de formarlos en valores y actitudes democráticas y cívicas (Colbert, 2006):

A través del Gobierno estudiantil se fortalecen la participación, la autonomía, la responsabilidad, el liderazgo y la comunicación entre los estudiantes, así como su propia valoración, pues su función es hacer que sus opiniones y proyectos sean tenidos en cuenta por toda la comunidad. Además, se fomenta la capacidad de trabajar en equipo para analizar situaciones de la vida cotidiana y tomar decisiones acertadas, concertadas con los demás (MEN, 2010, p. 36).

La organización del gobierno estudiantil asemeja al del Gobierno nacional, por lo que se encuentra constituido por una asamblea general y una junta directiva. En la asamblea participan todos los estudiantes y en la junta directiva se encuentra al presidente, vicepresidente, secretario y ayudantes de comité (MEN, 2003, como se cita en MEN, 2010):

El presidente se encarga de coordinar todas las actividades de la institución [...] El vicepresidente es el que le colabora cuando el presidente no está [...] El secretario, igualmente, recoge las firmas, se encarga de que todo se lleve a cabo. Y el tesorero se encarga de

los fondos [...] Una de las responsabilidades del Gobierno estudiantil es integrar a la comunidad y a la escuela en el desarrollo de proyectos (MEN, 2003, como se cita en MEN, 2010, p. 37).

## Evaluación

La evaluación y la promoción de los alumnos en Escuela Nueva se da por medio de las *unidades de aprendizaje* que componen los módulos del programa. Gómez (2010) presenta las unidades de aprendizaje, como actividades programadas de forma secuencial respecto a los objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar en cada módulo; así, de acuerdo con el número de actividades libres realizadas por los estudiantes en cada unidad, a estos se les da una calificación de excelente, bueno o satisfactorio. Según el autor, estos resultados pueden verse reflejados en un “cuadro de control de progreso”, que viene siendo un instrumento complementario a la evaluación, en el cual el docente establece el “visto bueno” o correcciones en concordancia con la actividad realizada por el estudiante:

Por ejemplo, si se quiere lograr una calificación de excelente en una Unidad de seis Objetivos se requiere la realización aceptable de once (11) actividades libres. La calificación bueno requiere un mínimo de ocho (8) actividades libres y aceptable requiere seis (6) actividades libres. En cualquiera de estas tres calificaciones el alumno debe presentar satisfactoriamente todos los trabajos de la Unidad al maestro, pues éste debe consignar el "visto bueno" en el Cuadro de Control de Progreso una vez terminen la actividad [...] El alumno tiene que presentar su trabajo al maestro cada vez que termine una Actividad Básica, de Práctica, de Recuperación o Libre, para conseguir su visto bueno en el Control de Progreso. El alumno no puede pasar a la siguiente actividad sin haber recibido el visto bueno del maestro en la actividad anterior. Entre el maestro y el alumno se determina el ritmo de aprendizaje de éste, con la ayuda del Control de Progreso, el cual se lleva por Unidades de Aprendizaje y materias. [...] Se debe recordar que muchas veces un Objetivo tiene más de una Actividad Libre y es el alumno quien anotará cuál de ellas escogió. (Gómez, 2010, p. 288-289)

Con base en lo anterior, Gómez (2010) plantea que la evaluación se da en las dimensiones de *evaluación formativa*, *calificación* y *evaluación sumativa*. La evaluación formativa en Escuela Nueva se da con la intención de concientizar a los estudiantes respecto a sus aprendizajes y avances durante el periodo lectivo: “es una posibilidad con la que puede ir identificando los conceptos que está construyendo, las competencias que va desarrollando y las estrategias que emplea en la resolución de problemas” (MEN, 2010, p. 32). De esta forma, la evaluación formativa se divide en tres facetas: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Según el MEN (2010a), la *autoevaluación* es cuando un estudiante valora su propio desempeño, siendo esta realizada con el objetivo de que los educandos participen activamente en su proceso de aprendizaje. Por su lado, la *coevaluación* se da cuando un estudiante evalúa a su compañero, permitiendo así que el niño se aleje de su propia experiencia y se ponga en el lugar del otro (MEN, 2010a). Igualmente, la coevaluación hace que los estudiantes que califican sean solidarios y aquellos que reciben la valoración sientan aprecio o reconocimiento (MEN, 2010a). Por último, la *heteroevaluación* se refiere a la valoración del maestro por medio de indicadores cualitativos o cuantitativos, en los que el docente explica las razones por las cuales este cree que los estudiantes cumplieron o no los logros en cuanto a la construcción de conceptos y competencias durante el periodo electivo (MEN, 2010a). De tal forma, estos tres componentes de la evaluación formativa buscan “posibilitar que el estudiante vaya construyendo un sentido realista de sí, a partir de identificar sus debilidades y fortalezas” (MEN, 2010, p. 33).

Por otra parte, de acuerdo con Gómez la calificación es aquella apreciación que se hace de las actividades libres, dando la posibilidad de que el estudiante: “cada unidad tiene sus condiciones, que son el número de actividades libres requeridas para lograr una calificación expresada en términos cualitativos” (2010, p. 290). Finalmente, la evaluación sumativa se da como una *evaluación del conocimiento*, es decir, como herramienta de comprobación de que los objetivos de la unidad se hayan logrado: “consisten en una serie de preguntas ya diseñadas sobre los objetivos, que deben ser contestadas por el niño y comparadas con las respuestas correctas que recibe en un folleto anexo a la Guía” (Gómez, 2010, p.

290). En caso tal de que los estudiantes no hayan alcanzado los objetivos de aprendizaje, a estos se les asignan actividades de recuperación (Gómez, 2010).

Acordes con estas consideraciones sobre la evaluación, la promoción entre los niveles educativos es flexible, los estudiantes no repiten el año escolar:

*Instead, a student advances to the next grade level whenever all grade requirements of a given content area are fulfilled. This allows children to advance at their own pace or to leave school temporarily, which is particularly important for poor families: It is very common for children from such families to be required to help with household or farming tasks for short or extended periods of time to contribute to the survival of the family.* (Hammler, 2017, p. 15)

De manera complementaria con los anteriores criterios, el MEN propone el *día de logro y control de progreso* como instrumentos de seguimiento y evaluación. El día de logro alude a un espacio en el que la comunidad educativa se integra para estar al tanto del desempeño de los estudiantes, tanto en lo que han avanzado de manera significativa como en lo que deben mejorar: “para este momento, los estudiantes preparan exposiciones y representaciones, a través de los cuales presentan sus aprendizajes a la comunidad” (MEN, 2010a, p. 34). Entre tanto, el control de progreso se representa como una cartilla o carpeta en la que los estudiantes guardan su coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, además de cualquier otra producción que dé cuenta de sus aprendizajes conceptuales y avances (MEN, 2010a).

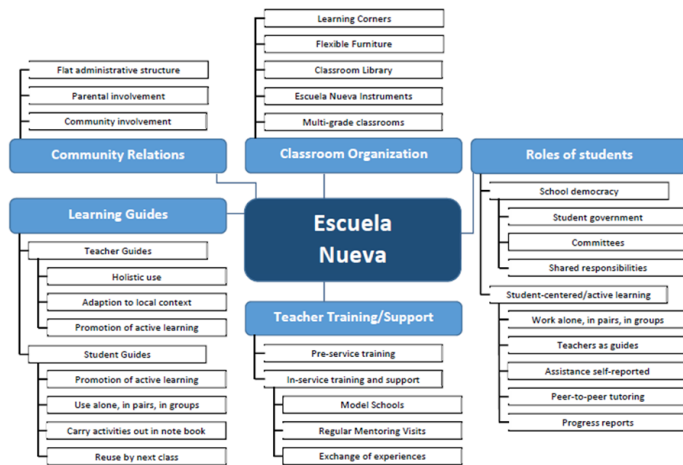
Ya en cuanto a la promoción, Schiefelbein explica que “los alumnos avanzan por unidades de módulos en vez de grados y el profesor pone atención en la evaluación de las tareas y en la necesidad de que participen en programas compensatorios” (1993, p. 33). En consecuencia, para que un estudiante sea promovido a otro grado, debe de haber logrado los objetivos de todas las unidades del módulo correspondiente a un grado (Gómez, 2010). Esto fue pensado para que la metodología se adaptara al ritmo de aprendizaje y condiciones de vida de los estudiantes, por ejemplo, en caso de que un educando que se encontró ausente por un periodo de tiempo regrese, este pueda simplemente “continuar aprendiendo



en el módulo siguiendo al último que aprobó antes de ausentarse” (Schiefelbein, 1993, p. 33).

Así, en este MEF cada estudiante es reconocido como único e irrepetible, reconociendo los factores externos que inciden en él como su familia, su contexto geográfico, cultural y socioeconómico “especialmente, en las zonas rurales donde los fenómenos y ciclos de la naturaleza inciden de manera notable en la vida de sus habitantes, por lo que en cada niño o niña debe respetarse el ritmo personal de aprendizaje” (MEN, 2010a, p. 34). A continuación se ofrece una estructura de los componentes del Modelo Escuela Nueva elaborada por Hammler (2017), en la que se incluye tanto las guías como la organización del aula y los roles de la comunidad, maestros y estudiantes.

**Figura 4.** Características de Escuela Nueva



Fuente: Hammler (2017).

## 2.5 Objetivos del estudio

### *Objetivo general*

Identificar y analizar los discursos y las prácticas educativas desarrollados en torno a tres modelos educativos flexibles en una institución educativa rural estatal de la ciudad de Cali-Colombia y su contribución a la inclusión educativa.

### *Objetivos específicos*

- Analizar los principios y los lineamientos que guían los Modelos Educativos Flexibles Caminar en Secundaria y Escuela Nueva propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y el Modelo Horizontes de Brújula para el Aprendizaje propuesto por la Fundación Carvajal.
- Identificar la ontología, los principios metodológicos y la propuesta epistemológica de los MEF investigados.
- Determinar el tipo de relación interna y externa que proponen los MEF investigados.
- Explorar las experiencias de docentes y estudiantes de los Modelos Educativos Flexibles.

### 3. ABORDAJE METODOLÓGICO

#### 3.1 Perspectiva metodológica

La definición de ciencia continúa siendo un tema que genera múltiples e interesantes debates; durante mucho tiempo, el debate ha estado centrado en los métodos y con frecuencia estos estuvieron encasillados en un paradigma particular, algunos autores como Guba y Lincoln (1994), hablaban de paradigmas competitivos, otros como Gage (1989, como se citó en Packer, 2013), incluso hablaban de “guerra de paradigmas”. Aunque a principios de los años 90 ya algunos autores dieron por terminada la guerra, el debate no se encuentra completamente zanjado en la actualidad (Anderson y Herr, 1999, Rizo, 1991; como se citó en Packer, 2013). En muchas ocasiones, la distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa enfatizó de manera particular en las técnicas de recolección de información como diferenciadoras (Páramo, 2013), esta distinción limitada encubre reflexiones más profundas sobre la producción de conocimiento.

Más allá de las técnicas, resulta determinante preguntarse por la cosmovisión o el paradigma que le permite al investigador tomar una posición sobre asuntos ontológicos, epistemológicos y metodológicos cuando se acerca a la realidad para conocerla. Según Guba y Lincoln (1994), el paradigma es el sistema de creencias o la cosmovisión básica del investigador, al que se adscribe conscientemente o no. Esta investigación se ubica en un paradigma cualitativo, ya que no se propone el establecimiento de generalizaciones, sino la comprensión de las dinámicas de interacción de los sujetos participantes en las prácticas educativas, de las aulas de clase de tres modalidades educativas flexibles de la Institución Educativa La Buitrera de la ciudad de Santiago de Cali, en Colombia, para ello se describen las prácticas y los discursos desarrollados por maestros, directivos y estudiantes.

Ubicarse en un paradigma cualitativo implica adscribirse a una de las dos grandes tradiciones para aproximarse al conocimiento. De acuerdo con Von Wright (1979), las dos tradiciones son la aristotélica y la galileana, en la primera se privilegia el escrutinio y el descubrimiento, mientras que, en la segunda, la construcción de

hipótesis y teorías; siendo a veces denominadas ciencia descriptiva y ciencia teórica, respectivamente. La construcción teórica conocida como positivismo busca tanto explicar o hacer inteligibles los hechos ya ocurridos como hacer predecibles (formulación de leyes) los hechos a través de la manipulación empírica (Von Wright, 1979). En la historia han surgido posturas opuestas a la perspectiva positivista que, sin tener una postura unificada, se oponen al monismo metodológico y al ideal nomotético de las ciencias naturales como modelo de ciencia, según el cual se busca la explicación, la generalización y la predicción. En contraposición, la perspectiva hermenéutica, cuya búsqueda es ideográfica, asumida en la presente investigación, propone la comprensión de fenómenos específicos, en atención a sus particularidades y variabilidad.

De acuerdo con Denzin y Lincoln (2012), desde los años 60 muchos académicos cuantitativos ubican al paradigma cualitativo como subordinado, en respuesta, los investigadores cualitativos resaltaron los aspectos humanistas de su enfoque subjetivo e interpretativo de la vida social humana. No obstante, en las ciencias sociales ambos enfoques surgen en un contexto en el que el término “investigación está inextricablemente asociado al colonialismo y al imperialismo europeo” (Denzin y Lincoln, 2012. p. 43), esto es los pueblos subordinados estaban sometidos a las indignidades de ambos enfoques. El enfoque cualitativo surge como necesidad para comprender al Otro, siendo este Otro usualmente un individuo exótico, primitivo, no blanco, de cultura extranjera y considerada menos civilizada que la del investigador blanco (Denzin y Lincoln, 2012).

Reconocer estos antecedentes de la investigación en ciencias sociales provee elementos valiosos para evidenciar las relaciones de poder que se establecen en la investigación y su carácter eminentemente ético y político. En este sentido, la investigación cualitativa puede entenderse como:

...una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. ...la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o de interpretar

los fenómenos en función de los significados que las personas les dan.  
(Denzin y Lincoln, 2012, p. 48-49)

La adopción de un paradigma cualitativo permite aproximarme semánticamente a la experiencia de niños, niñas y docentes que interactúan cotidianamente en las aulas de las metodologías flexibles estudiadas, en este sentido, se buscó atender a los propósitos de su participación, y reconstruir a partir de sus discursos las características más importantes de cada modelo desde la experiencia de los sujetos.

### 3.1.1 Tipo de investigación

Esta es una investigación de tipo descriptivo-interpretativo (Alban, et al., 2020), la cual se caracteriza por la sistematicidad en la recopilación de información y en el análisis para describir fenómenos, grupos o eventos de la vida social. La investigación descriptiva se caracteriza porque no busca la explicación causal, sino la descripción rigurosa y detallada que permitan la interpretación de los eventos estudiados en el momento de la observación (Aguirre y Jaramillo, 2021).

Dado que en esta investigación se presta atención a la experiencia concreta de la implementación de metodologías flexibles en una IE, el método consiste en un estudio de caso, en este método se busca ofrecer la mayor cantidad de información pertinente para que el caso pueda ser entendido en su especificidad y comparado por el lector si este así se lo propone, el énfasis está puesto en la particularidad prestando especial atención al contexto social (Ginzburg, 1989; Stake, 2013).

Si bien el estudio de caso no permite realizar generalizaciones debido a que no es representativo estadísticamente, ofrece ventajas importantes al proporcionar información detallada sobre el tema de estudio; además, permite un análisis profundo de situaciones concretas, ayuda a entender problemas reales y busca obtener nuevas perspectivas e interpretaciones del fenómeno investigado (Enrique y Barrio, 2018).

En este estudio, se considera que tanto las prácticas didácticas como discursivas de los docentes y estudiantes participantes configuran un espacio de significado, un universo de sentido, al interior del cual los participantes de este sistema de relación están construyendo y configurando su identidad y sus roles, de

estudiantes y docentes, de allí que sea pertinente la interpretación de las descripciones adelantadas. La adopción de esta orientación permitió avanzar en la comprensión de las prácticas docentes al interior de estos modelos flexibles, así como de sus efectos en la inclusión educativa.

De otro lado, se usó el análisis documental para abordar la complejidad del marco institucional compuesto por políticas, lineamientos y programas que provee el Estado colombiano para orientar el quehacer educativo en las instituciones para garantizar la calidad educativa y el abordaje de la problemática en cuestión.

### 3.2 Instrumentos de producción, sistematización y análisis de la información

Para la recolección de información se usaron como técnicas principales la entrevista y la observación participante, sobre estas técnicas la antropóloga argentina Rosana Guber desarrolla algunas ideas interesantes como se verá a continuación. Según Guber (2019), la entrevista es una técnica usada para conocer lo que saben, piensan y creen, una relación social en la que una persona obtiene narraciones de otra persona interrogándole en una instancia de observación directa y de participación.

Desde la perspectiva interpretativa, las narraciones de la persona entrevistada cobran sentido en el marco interpretativo de los informantes y la información obtenida es producto de la relación social que se da entre el entrevistador y el entrevistado. Este énfasis en la relación es diferencial a las consideraciones que otros paradigmas tienen sobre la entrevista como técnica de recolección de información (Bonilla y Rodríguez, 2000) El positivismo ve la entrevista como intercambios discursivos entre entrevistadora–entrevistado donde se obtienen datos sobre hechos del mundo y respuestas del entrevistado cobran sentido en tanto que corresponden a la realidad fáctica y verificable; además, los temas no se definen como referidos a la situación social de la entrevista, sino como hechos externos a ésta. La entrevista como relación social, tal como lo plantea Guber (2019), pone de manifiesto una relación epistemológica cercana entre el investigador y el informante.

### 3.2.1 Procedimiento

La investigación fue presentada en primera instancia al rector de la IE, tras contar con su aval, se procedió a contactar a los profesores de los 4 MEF implementados en la IE para el en el 2021, que eran: 1. Escuela nueva, 2. Caminar en Secundaria, 3. Aceleración del aprendizaje y 4 Horizontes con Brújula para el aprendizaje. De los 4 docentes invitados una declino participar en la investigación, por lo tanto, el MEF Aceleración del Aprendizaje no fue incluido en la investigación.

#### *Técnicas para la producción de la información*

##### Entrevistas

Para la realización de las entrevistas se formuló un protocolo de entrevista (Ver Anexo 1.) que contó con 4 dimensiones exploratorias:

1. Datos sociodemográficos y experiencia docente
- 2. Práctica docente en los MEF y ajustes en la postpandemia**
- 3. Concepciones e interacciones en el aula MEF.**
4. Resultados de la aplicación del modelo y su aporte a la educación inclusiva perspectiva docente.

El protocolo describe de manera sucinta las categorías de indagación que fueron punto de partida de la investigación. Adicionalmente se ofrece un listado de preguntas por categoría, fueron entendidas como guía de la situación, sin embargo, en tanto conversación, la entrevista llevó a otras preguntas que no habían sido consideradas, también denominada entrevista semiestructurada.

La producción de la información implicó la realización de 5 entrevistas, una para cada docente de los MEF y 2 para los directivos docentes, rector y coordinadora de la sede respectivamente. Las entrevistas de los 3 docentes y de la coordinadora de la sede, se realizaron en 2 sesiones. Todas las entrevistas se produjeron a mediados del año lectivo 2021, cuando se dio inició al trabajo de campo. La información producida fue procesada a través del software de análisis cualitativo Atlas.ti.

## Observación participante

En un aula de clases es difícil ocupar el rol de participante pleno, pues es un espacio cerrado cuyos participantes son conocidos por todos en su interior, la presencia de un externo es siempre notoria. Por ello para llevar a cabo las observaciones realizadas para dar cuenta del universo de sentido de estudiantes y docentes alrededor de los métodos educativos flexibles participé junto a estudiantes de Psicología que se encontraban haciendo sus prácticas pre-profesionales en la institución educativa. Ellas realizan estas intervenciones institucionales durante dos semestres, de manera que interactúan con docentes, directivos, estudiantes y padres de familias durante este proceso. Decidí incluir su participación en las observaciones, buscando que la distancia de la relación epistemológica entre el aula de clase y la persona observadora se redujera, mientras no se desconocían a docentes y estudiantes.

Las observaciones de las clases se realizaron durante febrero de 2021 y marzo de 2022, en total se cuenta con 12 entradas de diario de campo para Caminar en Secundaria, 12 para Escuela Nueva y 12 para Brújula. La información consignada en los diarios de campo también fue procesada a través de Atlas.ti. En las primeras sesiones de encuentro con los estudiantes se adelantó un ejercicio de cartografía social, con este se buscó conocer los lugares de habitación y elementos de significación tanto de la escuela como de su lugar de residencia.

## Consideraciones respecto a la observación participante

Guber (2019) señala que la observación participante supone la presencia del investigador frente a los hechos cotidianos garantizando confiabilidad de la información recolectada, la experiencia y la testificación son fuentes de conocimiento. Lo interesante sobre la observación participante es que está inserta en una tensión epistemológica entre la objetividad positivista y la subjetividad naturalista (Guber, 2019). El paradigma positivista prefiere la observación, por encima de la participación, para garantizar la neutralidad y la objetividad, la participación es vista como un “mal necesario”. Por otro lado, el paradigma interpretativo prefiere la participación, para éste los fenómenos no pueden



estudiarse externamente, cada gesto y acto cobran sentido más allá de su apariencia física, en los sentidos y significados de los actores, por lo que el investigador deberá experimentar el fenómeno en carne propia (Guber, 2019).

Así, desde el positivismo la relación epistemológica (sujeto-objeto) es una relación escindida que busca garantizar la lejanía del otro, la objetividad y la descripción fiel y detallada del fenómeno sin participar de éste o experimentarlo. Mientras que para el interpretativismo la relación epistemológica requiere de un involucramiento entre el sujeto y el objeto —que en ocasiones deja de ser objeto para convertirse en otro sujeto.

Esta tensión epistemológica que subyace en la observación participante plantea la paradoja entre estar afuera y estar dentro: “cuánto más participa menos registra y cuánto más registra menos participa” (Tonkin, 1984, citado en Guber, 2019, p. 53). Esta paradoja confronta dos maneras de acercarse a la realidad, desde la lejanía o desde la cercanía con el Otro, brindando así distintas posibilidades sobre las perspectivas de la realidad a estudiar.

De esta manera, Guber (2019) señala que la observación participante le brinda al investigador la posibilidad de tomar varios roles en su estudio: desde ser un observador puro, que ocurre cuando los sujetos estudiados saben qué está haciendo y su presencia afecta el comportamiento de los sujetos, hasta ser un participante pleno, que ocurre cuando los sujetos estudiados no saben qué está haciendo y él está integrado plenamente a la comunidad o grupo observado.

### *Análisis de la información*

Para el análisis de la información en Atlas.ti se crearon categorías descriptivas a partir de las dimensiones en las que iban a ser analizados cada uno de los métodos educativos flexibles —ontológica, epistemológica, metodológica y relacional—, como se observa en la Tabla 13.

Así como Guba y Lincoln (1994) exponen como dimensiones de la investigación la ontología, la epistemología y la metodología con preguntas entrelazadas, se consideraron estas mismas dimensiones, para analizar los modelos educativos flexibles, usando preguntas para ahondar en sus particularidades. De dichas

preguntas surgieron las categorías descriptivas, tal como se expone a continuación.

La comprensión de la dimensión ontológica deviene del ser, en este caso, la consideración sobre el sujeto de la educación inclusiva, así como su diversidad. Así, se buscó responder a las preguntas ¿cuáles son las características del sujeto del MEF estudiado?, ¿qué busca el MEF respecto a este sujeto?, ¿cómo aborda las particularidades de los sujetos? Por ello en esta dimensión se consideraron como categorías descriptivas “Fines del modelo”, “cómo entiende el sujeto” y “cómo aborda la diversidad”.

Por otro lado, la comprensión de la dimensión epistemológica obedece a la consideración sobre el cómo conocer y el carácter del conocimiento en la educación inclusiva, así que aquí las preguntas se orientan a ¿cuál es la naturaleza de los conocimientos?, ¿quién ocupa el rol central en el acto educativo?, ¿el maestro o el estudiante?, ¿cómo se da el aprendizaje en el sujeto?, ¿cómo se da la enseñanza a partir de esas consideraciones sobre el aprendizaje? De ahí que se hayan considerado como categorías descriptivas “Cómo aprende el sujeto”, “Eje de la educación” que hace referencia a la oposición maestro/estudiante respecto a quién ocupa el rol central en el acto educativo, y “Cómo se enseña”.

Respecto a la dimensión metodológica, como aquella referida al cómo hacer, se pensó en preguntas como ¿cómo se desarrollan los encuentros educativos?, ¿cuáles son las herramientas o recursos educativos de los que se dispone?, ¿cómo es el ambiente en el encuentro educativo?, ¿se busca que el estudiante sea autónomo —autoestructuración— o dependiente del profesor —heteroestructuración? De ahí que las categorías descriptivas hayan sido “Medios a través de los que se enseña” y “Métodos”.

Por último, se consideró que las relaciones tanto internas como externas al aula entre diferentes actores debían estudiarse también. Allí las preguntas iban orientadas a conocer cómo se daban las relaciones entre los siguientes actores: los estudiantes, el maestro, el grupo de estudiantes del MEF y los grupos tradicionales por fuera de dicho grupo, las instituciones y la comunidad a la que pertenecen los estudiantes.

**Tabla 13.** *Categorías descriptivas para el procesamiento y análisis de la información*

Dimensión	Categorías descriptivas	Códigos para Atlas.ti
Dimensión ontológica	Fines del modelo	Fines del modelo
	Cómo entiende el sujeto	Visión sujeto
	Cómo aborda la diversidad	Abordaje diversidad
Dimensión epistemológica	Cómo aprende el sujeto	Aprendizaje sujeto
	Eje de la educación. Estudiante vs. Maestro	Eje de la educación
	Cómo se enseña	Enseñanza
Dimensión metodológica	Medios a través de los que se enseña	Técnicas - actividades
		Ambiente
		Herramientas
	Métodos	Heteroestructuración
		Autoestructuración
Dimensión relacional	Relacionamiento al interior del aula y la institución educativa	Maestro-estudiante
		Estudiante-estudiante
		Grupo-cursos tradicionales
	Relacionamiento externo	Instituciones
		Incorporación de problemas comunidad
		Participación actores externos

Fuente: elaboración propia.

De Zubiría (2019) señala al preguntársele a un docente por qué enseñar a sumar a los estudiantes de primer grado, este respondió que él enseñaba a sumar para que sus estudiantes pudieran aprender a restar y multiplicar en el curso siguiente, al preguntarle para que se enseñaba esto, respondió que era una necesidad para que los estudiantes pudieran aprender a dividir. El ejemplo de, De Zubiría, concluye cuando se le pregunta al docente la finalidad de las operaciones aritméticas con números naturales y fraccionarios, y este responde que era difícil, ya que solo enseñaba hasta quinto grado, por lo que no podía explicar la finalidad que se buscaba con esta enseñanza (De Zubiría, 2019). La respuesta se parece según este autor, a la que muchos niños ofrecen cuando se les pregunta para que estudian un grado escolar “Muchos niños responden que estudian en primer grado “para” después estudiar segundo, y que estudian segundo “para” después estudiar tercero y así sucesivamente” (De Zubiría, 2019, p. 33).

En este sentido, las categorías antes planteadas exploran el sentido que tanto docentes como estudiantes otorgan a sus interacciones escolares al interior de

los MEF. Para ello se consideran estas cuatro dimensiones (Ontológica, Epistemológica, Metodológica y Relacional), tanto en los modelos como en los discursos e interacciones considerando las ideas que cada uno tiene del otro (sujeto de la educación), las ideas sobre el conocimiento (Cómo se aprende y cómo se enseña), las acciones que se desarrollan en la práctica educativa (Los métodos y las actividades propuestas) y las formas que adoptan las relaciones en la interacción escolar. En el apartado 3.5 acerca de los Modelos Educativos se desarrollan las relaciones de estas categorías con la noción de MEF y su relación con la noción de Educación Inclusiva.

#### Consideraciones éticas

El desarrollo del presente estudio no representó situaciones de riesgo para los participantes, la metodología propuesta se basa fundamentalmente en espacios de escucha y observación sin considerar intervenciones que generen riesgos para su salud física o psicológica. La participación fue voluntaria y se cuenta con consentimientos informados, firmados por el rector de la IE, coordinadora y por los 3 docentes de las modalidades estudiadas. El proyecto de investigación fue sometido al Comité de Ética de Investigación Humana (CEIH) de la Universidad Icesi y considerado como Investigación sin riesgo.

### 3.3 Marco contextual

#### 3.3.1 La educación escolar en tiempos de postpandemia

Esta investigación tuvo sus inicios durante el año 2020, durante el cual ocurrió la mayor pandemia de las últimas décadas. En este sentido, la educación actual puede ser concebida como en una fase postpandemia, si nos atenemos a la magnitud del impacto que el COVID-19<sup>6</sup> tuvo en todas las esferas de la vida social, y en particular sobre la salud humana y la economía a escala global, debido tanto los efectos directos que trajo tanto la pandemia como las posteriores medidas adoptadas para su control. En casi todos los países del mundo se decretaron medidas de aislamiento social que interrumpieron de manera abrupta el contacto social.

En Colombia se presentó un cierre prolongado de las instituciones educativas, desde marzo del 2020, hasta el año 2021. A nivel global la Unesco estimó que el

cierre de las escuelas afectó al menos a 800 millones de estudiantes (UNESCO, 2021). Los efectos sociales del confinamiento fueron diversos, muchos de ellos se materializan rápidamente y son especialmente notorios, como la pérdida de empleos y el incremento de la violencia doméstica, por ejemplo, otros sin embargo, fueron menos visibles como los problemas para asumir y conciliar el trabajo doméstico con las jornadas laborales, el trabajo escolar desde el hogar, la sobrecarga de trabajo, el excesivo contacto de jóvenes y niños con dispositivos electrónicos en detrimento de las actividades al aire libre, el incremento de enfermedades mentales, entre otros.

Las consecuencias negativas del cierre de las escuelas fueron notables en particular respecto al rezago escolar y de calidad educativa, afectando a las escuelas que atienden a personas con condiciones socioeconómicas más precarias, haciendo aún más evidente la brecha social y digital de las escuelas según su condición socioeconómica (Turkewitz, 28 de junio 2021; Lloyd, 2020; Unesco, 2021; Unicef, 15 de marzo de 2021, 9 de junio de 2021, 11 de marzo de 2021). La inequidad en el acceso a la digitalización afecta de manera directa a la población más vulnerable, haciendo que, durante el cierre de las escuelas por casi 18 meses en Colombia, la escolaridad resultara inaccesible para la muchos de los estudiantes en entornos vulnerables y en la ruralidad (Wasserman, 2021).

En el caso colombiano tenemos que la mayoría de los niños y niñas no cuentan con espacios para estudiar en sus casas, no tienen ni equipos ni conexiones a internet que faciliten el acceso, muchos viven en hacinamiento, la mayoría de los estudiantes de grados preescolares y de la educación primaria requieren de acompañamiento adulto que sus familias no pueden ofrecer, siendo este el caso de la mayoría de los estudiantes de la IE la Buitrera. El panorama respecto a los profesores tampoco fue el mejor, al inicio de la pandemia, muy pocos estaban preparados para enfrentar sus tareas cotidianas en la virtualidad, en el caso de los profesores de educación básica y media la mayoría no contaban ni con los recursos técnicos ni con la capacitación para hacer uso de herramientas virtuales para su trabajo docente. No obstante, los docentes tuvieron que asumir cambios importantes respecto al formato tradicional de la escolaridad de manera abrupta, pasando a lo que algunos autores (Hodges et al. 2020) denominaron Docencia no presencial de Emergencia (ERT, por sus siglas en inglés).

La educación escolar ya de por sí difícil, se tornó en una odisea, algunos docentes de la IE estudiada desarrollaron talleres que había que repartir a los estudiantes de manera presencial porque no tenían conexión a internet, otros usaban Whatsapp –el único recurso disponible para la mayoría dado que casi en todos los hogares se dispone de un teléfono móvil y que consume pocos datos–, otros optaron, tras haber enviado talleres (guías), por abrir un tiempo de preguntas y sí los niños y niñas no enviaban preguntas suponían el aprendizaje, estas son solo algunas entre las múltiples estrategias empleadas. La educación durante este tiempo no se denominó virtual, sino *Docencia no presencial de emergencia* –ERT– para aceptar que no existían las condiciones para realizar educación virtual.

De acuerdo con Hodges et al. (2020) la ERT presenta las siguientes características:

- Cambios en el tiempo de la asignación de las actividades de aprendizaje
- Debe proveer acceso a la educación con estrategias temporales de configuración rápida y confiable durante las emergencias o crisis.
- Uso de soluciones completamente a distancia de forma temporal dado que las actividades regresaran a la presencialidad tras las condiciones que generan la emergencia.
- Se debe considerar que la ERT puede disminuir la calidad de los cursos.
- Aunque se ofrezcan recursos o materiales de aprendizaje no se puede garantizar el acceso por parte de los estudiantes.

En este sentido, a pesar del esfuerzo, las condiciones de la ERT resultaron aumentando la exclusión para quienes ya estaban siendo excluidos, las dificultades de acceso a la tecnología ampliaron, como ya se indicó, la brecha de las desigualdades sociales, la pandemia profundizó muchas de las dificultades ya existentes (Plá, 2020; Iglesias et al., 2020).

Según Plá (2020), la escuela durante la educación remota de emergencia mantuvo su función *certificadora*, de allí el afán por las tareas y las calificaciones, pero “cancelo su lado creativo”, es decir, que los espacios de encuentro, de socialización, de seguridad y hasta de alimentación han desaparecido, a pesar de ello en la mayoría de los casos ha logrado mantener su papel regulatorio de la vida social, ordenando la cotidianidad, no sin conflictos al pasar de ser un espacio físico a uno virtual. Algunas de las consecuencias del cierre de las escuelas de acuerdo con la UNESCO<sup>9</sup> (2020) son:

- Interrupción del aprendizaje: las desventajas son mayores para los aprendices menos privilegiados, quienes tienden a tener menos oportunidades al concluir su educación escolar.
- Empobrecimiento de la nutrición: las escuelas proveen asistencia alimentaria para muchos de sus aprendices.
- Confusión y estrés para los profesores.
- Padres no preparados para la educación a distancia y en el hogar.
- Desafíos en la creación, sostenimiento y en la implementación de la educación a distancia.
- Dificultades y ausencias en el cuidado de los niños: ante la imposibilidad del cuidado en entornos especializados los padres deben dejar a sus hijos solos.
- Incremento de costos económicos: los padres trabajadores se ausentan del trabajo cuando la escuela está cerrada con mayor frecuencia.
- Tensión de los sistemas de salud.
- Incremento de la deserción escolar
- Incremento de la exposición a la violencia y la explotación de los niños y niñas.
- Aislamiento social
- Desafíos en la evaluación y medición de los aprendizajes

Una consecuencia no indicada en la lista de la UNESCO, pero que se puede observar en Colombia, se refiere a la percepción de las escuelas como espacios inseguros. No es un asunto menor, la mayoría de los niños que viven en contextos sociales adversos tienen en la escuela un espacio seguro donde encuentran otras ofertas de servicios no disponibles; la diversidad de mensajes sobre la peligrosidad de los entornos escolares como espacios que promoverían el contagio mino esta percepción, e hizo que el retorno a la escolaridad no tuviera la velocidad esperada, siendo el confinamiento particularmente largo en Colombia.

Lo anterior no indica que se deba optar por una perspectiva del déficit, la cual suele conducir fácilmente a la estigmatización cuando un grupo (social, étnico, o infrarrepresentado cultural y escolarmente) es vinculado a determinados déficits, problemas y/o carencias, en contraposición se propone la adopción de una perspectiva comprensiva en la que el hogar es también una fuente de aprendizajes y no solo de carencias frente a la escolaridad (Iglesias et al., 2020). En este sentido, el escenario de la postpandemia permite explorar la reconfiguración de los ambientes de aprendizaje y de las relaciones entre las escuelas y los hogares

y adicionalmente ha ofrecido una perspectiva, acerca de los MEF, en tanto que se podrían considerar modalidades de emergencia para muchos estudiantes que no encuentran en la oferta tradicional de la escuela un espacio de acogida.

### 3.3.2 El contexto de investigación.

Desde el año 2017 el equipo de trabajo de Psicología Educativa de la Universidad Icesi estableció una estrecha relación con la IE la Buitrera. Inicialmente a través del desarrollo e implementación de un modelo de intervención Quinta dimensión (Sánchez y Bolaños, 2019). La llegada a esta IE obedeció tanto a criterios de selección tales como 1. su carácter oficial, 2. la condición de atención de población semirural vulnerable y 3. la accesibilidad dada la proximidad de la IE al casco urbano de la ciudad, como a eventos fortuitos, dado que una de las estudiantes vinculadas al semillero de investigación de ese entonces era egresada de la IE. Igualmente resultó afortunado que sus directivas tuvieran interés en la intervención psico-educativa. Los efectos positivos de la implementación del proyecto quinta dimensión denominado Madremonte 5D, dieron pie al establecimiento de un convenio de prácticas para los estudiantes del programa de psicología de la Universidad Icesi, sostenidas hasta mediados de 2024. En este sentido, al momento de proponer la realización de esta investigación existía cierto grado de cercanía con la IE educativa lo que facilitó su desarrollo, sin que esto significara que estuviera exenta de dificultades o de negativas, dado que una de las docentes de uno de los modelos MEF se negó a participar y por lo tanto esta modalidad no fue incluida.

#### 3.3.1. Caracterización de la IE LA BUITRERA

“La inercia, en este caso, es creer que el valor social de la escuela está en su propia autorreproducción y no en su relación con la sociedad y su momento histórico.”( Plá, 2020).

A continuación, se presentan elementos del contexto en el que está inmersa la Institución Educativa La Buitrera, en donde se llevó a cabo el presente estudio. La



IE la Buitrera se ubica en la frontera entre la comuna 18 y el corregimiento La Buitrera<sup>13</sup>, en la zona rural del Distrito Especial de Santiago de Cali, Colombia. Cali es la tercera ciudad según el número de habitantes del país, y ocupa igual posición según su desarrollo económico, por lo que se considera el principal epicentro socioeconómico del suroccidente y popularmente se la denomina la capital del Pacífico colombiano.

Aunque la IE la Buitrera está en el corregimiento del mismo nombre, atiende principalmente a niños de la comuna 18. Por ello se presenta información acerca de ambas unidades político-administrativas, la comuna 18 y el corregimiento la Buitrera. Se enfatizará en los barrios de habitación de los estudiantes de los cursos MEF que participaron en esta investigación. También, se aborda el contexto macro de la institución, como está compuesta y su Proyecto Educativo Institucional PEI, para luego considerar el contexto específico de cada sede involucrada en la investigación. Finalmente, abordaremos el contexto y desarrollo propio de los grupos de metodologías flexibles, 1. grado tercero (Brújula para el aprendizaje), Caminar en secundaria 1 y Escuela Nueva, a buscando presentar las características y dinámicas sociales y pedagógicas de los grupos y sus respectivos docentes.

### *3.3.2 Corregimiento la Buitrera y la Comuna 18*

Al sur de Cali, se encuentran la comuna 18 y el corregimiento la Buitrera, que alberga las diferentes sedes de la IE y a sus estudiantes. De acuerdo con el Mapa Social de la Buitrera (2003) este sector a principios del siglo XX, se encontraba en manos de privados, siendo solo hasta 1937 que pasa a ser de propiedad del Municipio de Santiago de Cali. En el área se desarrolló como actividad económica la explotación y comercio de carbón lo que produjo su crecimiento poblacional durante las primeras décadas del siglo XX. En 1948 se estableció oficialmente como corregimiento, compuesto por 6 veredas y 5 sectores. Según la Infraestructura de Datos Espaciales de Santiago de Cali-IDESC (2022), la Buitrera

---

<sup>13</sup> En Colombia la división político-administrativa inicia con los Departamentos, estos a su vez dividen su territorio en Municipios y Distritos, los cuales se subdividen en el área urbana por comunas y barrios y en la zona rural por corregimientos y veredas. Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 318 de julio de 1991 (Colombia). Las comunas son una agrupación de barrios, así como los corregimientos agrupan las veredas.

tiene unos 15.773 habitantes, de los que un 75% pertenecen al estrato 1 y el 16,7 al estrato 0. En cuanto a educación, la zona cuenta con 29 establecimientos educativos incluyendo preescolar, primaria y secundaria, y aproximadamente un 60% de la población está entre los 23-60 años, pero solo el 3,3% de la población total ha realizado estudios superiores.

Por otro lado, la zona que hoy ocupa la Comuna 18, al igual que la Buitrera inicio a poblarse a inicios del siglo XX, aproximadamente en la década de los 30, siendo esta un área regada por el río Meléndez<sup>14</sup> atrajo campesinos y personas interesadas en campo. Actualmente la comuna tiene 14 barrios y 6 sectores, con unos 114.000 habitantes y 106 centros educativos preescolar, primaria y secundaria (IDESC, 2022).

Para conocer el entorno en el que está inmerso el colegio desde la voz de los estudiantes, realice una cartografía social con los grupos de Tercero y Caminar 1. A partir de la información recolectada podemos reconocer que, si bien la IE atiende estudiantes de toda la zona, en su gran mayoría viven en los siguientes barrios: Polvorines, Las Palmas, Alto Jordán, Meléndez o Santa Elena, siendo la mayoría de estos barrios asentamientos informales, lo que significa, vías sin pavimento, casas de construcción precaria y dotación de servicios públicos irregular. La zona al ser de ladera tiene pocas vías de acceso vehicular, y a pesar de la proximidad geográfica, el acceso vehicular implica descender de la ladera desde la comuna 18, hasta la zona plana para buscar el acceso a la zona rural de la Buitrera por la vía de acceso del corregimiento. Este recorrido toma entre 40 minutos y una hora y se hace en transporte escolar contratado por la secretaria de Educación Distrital. No obstante, este transporte escolar es un servicio relativamente reciente, antes de ello, los estudiantes acudían a la IE San Gabriel cruzando un puente construido por la comunidad bajo el liderazgo del sacerdote fundador de la escuela, lo que implicaba el descenso de los niños y jóvenes hasta río y su regreso a través de la ladera nuevamente hasta sus hogares.

De acuerdo con el índice de violencia registrado en el IDESC (2022), de un total de 93 muertes en la comuna 18, 78 son producto de homicidios comunes; en consonancia con esta información, los estudiantes del grupo Caminar 1 reconocen que la zona es un “poco peligrosa”, pues constantemente se presentan robos, de

---

<sup>14</sup> Que es el límite con el corregimiento de la Buitrera.

los que al menos uno de ellos afirma haber sido víctima e repetidas ocasiones, además de homicidios, muchas veces producto de enfrentamientos por fronteras invisibles o por lo que se conoce como limpieza social, que Perea (2019) redefine como “exterminio” – pues “grupos de personas encubiertas, a menudo envueltos en las tinieblas de la noche, asesinan a otras personas en estado de completa indefensión” (p. 15) con el objetivo de purgar del territorio “todo *mal*” que afecte a la comunidad.

En cuanto a otros aspectos, la mayoría de los estudiantes pasa gran parte del día sin supervisión de un adulto, y muchos de ellos ocupan su tiempo en juegos con otros chicos del barrio en la calle. Sobre otros aspectos como la recreación, los estudiantes señalaron que existían actividades tradicionales que se practicaban a lo largo de toda la comuna, como las fiestas de diciembre en las que cierran las cuadras y los vecinos salen a bailar a la calle, o las guerras con bombas o bolsas de agua, siendo esta última una práctica tradicional de algunos municipios del vecino departamento del Cauca, de donde proviene un número significativo de los habitantes de la comuna 18, en su mayoría migrantes de primera o segunda generación. Algunos de los y las estudiantes participan de torneos deportivos, particularmente de fútbol y la gran mayoría refirió que su principal actividad recreativa eran las salidas a los balnearios del río Meléndez con el que colinda la comuna 18. Varios de los jóvenes, especialmente de caminar en secundaria han estado vinculados a actividades productivas, especialmente como vendedores ambulantes de diversos productos, en ocasiones acompañando a familiares. Este es un aspecto que contempla la modalidad, dado que se estructura a partir de proyectos productivos con la idea de ayudar a los jóvenes en la construcción de alternativas laborales futuras.

### 3.4 Contexto Institucional

La Institución Educativa la Buitrera tiene cinco sedes, las cuales son José María García de Toledo, sede principal, con aproximadamente 600 estudiantes; San Gabriel, con 500 estudiantes; Nuestra Señora de Las Lajas, con 450 estudiantes; Los Comuneros, 170 estudiantes distribuidos en aulas multigrado y Soledad Acosta de Samper, con 22 estudiantes<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Cifras para el 2022 de acuerdo con la información ofrecida por los directivos.

Las Modelos Educativos Flexibles MEF son recursos pedagógicos que ofrece el Ministerio de Educación Nacional de acuerdo a la valoración que cada IE realice de sus necesidades, en este sentido, es potestad de cada IE la adopción de las modalidades que considere adecuadas para su población escolar. En el caso de la IE la Buitrera los MEF se han concentrado en la sede San Gabriel y en la sede Soledad Acosta de Samper. Ambas sedes son consideradas como de difícil acceso.

De acuerdo con el relato de docentes y directivos la sede San Gabriel ubicada en la vereda Polvorines, fue fundada por Fundesia, una ONG liderada por el sacerdote católico Gersain Paz a principios del siglo XXI con recursos de donaciones internacionales, con el propósito de abrir un espacio educativo para la población desplazada de alto Meléndez<sup>16</sup>, comuna 18 de Cali. Al inicio funcionó como una IE privada y después como institución de cobertura, o sea, recibió aportes financieros de la Alcaldía de Santiago de Cali (Comunicación personal, Londoño, 2022). En el 2018, la IE pasó a ser una institución estatal, y fue adscrita como sede de la IE la Buitrera, igualmente enfocada en recibir poblaciones vulnerables.

Hoy la sede atiende a la misma población objetivo que origino su creación, los niños y jóvenes de la comuna 18 de Cali, zona poblada principalmente por migrantes indígenas y campesinos del Nariño y Cauca, además de obreros del Viejo Caldas a comienzos del siglo XX. Igualmente, este sector recibió y recibe población desplazada por la violencia de Antioquia, Tumaco, y del Valle del Cauca, llegados a finales del mismo siglo; y en la actualidad también posee asentamientos de migrantes afrodescendientes (Cubillos, 2015), más recientemente desde 2018 y 2019 atiende a población migrante venezolana.

Por su parte la sede Soledad Acosta de Samper se encuentra ubicada en el km 18 de la vereda el Otoño en la parte más alta del corregimiento, se trata de un contexto completamente rural, en el que se atiende a un número reducido de niños, que habitan un entorno en el que sí bien existen limitaciones en la infraestructura, existen condiciones sociales notablemente mejores respecto a la sede San Gabriel, siendo la diferencia más notable la poca incidencia de eventos violentos

---

<sup>16</sup> Meléndez fue uno de los primeros barrios de la comuna 18 en el pie de monte de la cordillera Occidental. Los primeros asentamientos informales fueron denominados zona alta de Meléndez. Hoy hay varios barrios en la parte alta, destacan Polvorines, Altos de Santa Helena, Las Palmas, La choclona.

en la comunidad circundante y una composición familiar más estable con familias extensas y redes de apoyo (Fichas de caracterización, 2022).

De acuerdo con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994<sup>17</sup>) todas las instituciones educativas deben contar con un Proyecto Educativo Institucional PEI, este documento el MEN<sup>18</sup> lo entiende como una carta de navegación en la que se deben consignar la manera como cada IE interpreta y relaciona los fines y principios de la educación, de acuerdo con las necesidades y características del contexto, al igual que considerar los recursos tanto de profesores como de material didáctico y su apuesta educativa, así como manuales de convivencia y reglamentos, entre otros aspectos. En el caso de las IE rurales, este se denomina Proyecto Institucional Educativo Rural PIER. La IE la Buitrera cuenta con un PIER de reformulación reciente presentando en el año 2020. A continuación, se presentan algunos de los elementos centrales del documento.

De acuerdo con el PIER de la IE La Buitrera esta tiene como misión:

Somos una Institución Educativa de carácter oficial ubicada del sector rural de Santiago de Cali que ofrece una educación integral en los niveles de transición, básica, media y programa de educación para adultos, con docentes cualificados mediante una pedagogía flexible; formamos ciudadanos competentes que se integren al mundo profesional, laboral y social. (PIER, IE La Buitrera, 2020).

Su visión es:

En el 2025 la institución educativa La Buitrera será reconocida como una institución de calidad, en la formación de personas competentes para lo social, ambiental, profesional y laboral. (PIER, IE La Buitrera, 2020)

Entre sus valores señalan: el respeto, la responsabilidad y la solidaridad. En sus objetivos de calidad, además del mejoramiento continuo y la educación integral, el PIER de la IE señala como objetivo de calidad, la promoción e implementación de

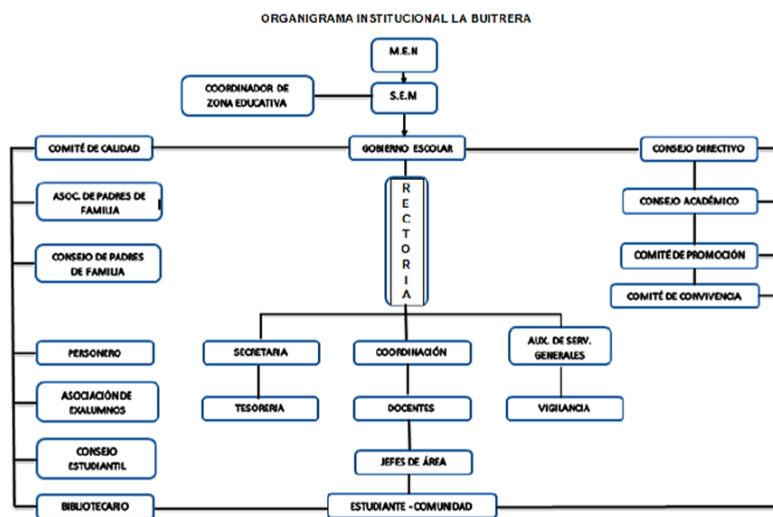
---

<sup>17</sup>Que en sus aspectos pedagógicos se reglamenta por el decreto 1860 de 1994.

<sup>18</sup> Ver: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html#:~:text=Es%20la%20carta%20de%20navegaci%C3%B3n,y%20el%20sistema%20de%20gesti%C3%B3n.>

los modelos educativos flexibles MEF, Aceleración del Aprendizaje, Brújula, Caminar por secundaria, Educación por ciclos y Escuela Nueva. Otro aspecto importante del PIER es la adopción de una política de inclusión, en la que se busca “facilitar y posibilitar el acceso educativo a todo tipo de estudiante” (PIER, 2020, pp. 20), para ello adoptan una perspectiva ética según la cual la inclusión debe ser entendida como un derecho, y para ello se proponen reconocer la diversidad, y la adopción de estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan diferentes maneras de acceso al conocimiento y a la evaluación.

Figura 5. Organigrama Institucional Institución Educativa La Buitrera



Fuente: PIER IE La Buitrera (2020).

Tabla 12. Sedes en las que se desarrolló la investigación.

Sedes en donde existen MEF se desarrolló la investigación en la IE La Buitrera				
Sede	Ubicación	MEF	Cantidad estudiantes	Maestro/a
San Gabriel		Brújula	28	HC

	Km 4 Sector Polvorines, Vía a La Buitrera, Cali, Valle del Cauca	Caminar	25	DC
Soledad Acosta de Samper	Vereda El Otoño	Escuela Nueva	23	MF

Fuente: Elaboración propia.

Además, en el PIER de la IE, la Buitrera (2020) se señalan características de la población que atienden, la mayoría del corregimiento corresponde al estrato 2 con 52.15 %, mientras que el 1 representa el 45.55 % y el 3.3 %. La mayoría de sus habitantes provienen de los departamentos del Cauca, Huila, Nariño, Chocó y Putumayo. El corregimiento cuenta tan solo un Centro de Salud en la vereda el Plan, ubicada en la zona baja, la mayoría de sus habitantes para el año 2019 no contaba con afiliación al sistema de salud (50,44%), y solo el 49.56% estaba afiliado al Sistema de Salud Subsidiado SISBEN (PIER IE La Buitrera, 2020).

La ocupación predominante del jefe del hogar es Ama de casa con el 35.77 %, lo que señala una predominancia femenina significativa, pero indica una importante inestabilidad en los ingresos económicos de las familias que atiende la IE, lo que se corrobora con que la segunda ocupación predominante son los Oficios varios con el 26.75 %, la tercera ocupación es Empleado independiente con 17.99 %, y solo el 18,20 % indicó ser empleado dependiente, estos datos muestran inestabilidad y precariedad de los ingresos económicos de la población y en este sentido una importante condición de vulnerabilidad socioeconómica (PIER IE La Buitrera, 2020).

#### 3.4.1 Modelo Pedagógico de la IE

Según el PIER la Institución Educativa La Buitrera (2020), se orienta pedagógicamente por el constructivismo social para formar propuestas pedagógicas inclusivas, que reconozcan la diversidad en el sistema educativo en cuanto a estilos de aprendizaje, acceso al conocimiento, evaluación de competencias, capacidades y niveles de desarrollo que los estudiantes pueden alcanzar en su formación individual en el contexto rural. En consecuencia, la IE

La Buitrera considera que las propuestas pedagógicas innovadoras permitirán a los estudiantes proyectar una visión de cambio sobre su presente y futuro, y en particular respecto a su rol como estudiantes que permitan trascender el lugar pasivo del estudiante en la educación tradicional. La IE se concibe entonces, como un espacio de “transformación, encuentro, interacción y formación cultural” (PIER, p.70, 2020) y espera proponer y generar un vínculo fuerte con la comunidad que le permita atender sus necesidades.

La IE para la educación media adopta un enfoque técnico con especialidad en Gestión administrativa, Transformación de alimentos, operaciones comerciales y contabilidad y finanzas. La sede San Gabriel, cuenta con educación técnica y en ella se adelanta la especialidad de Transformación de alimentos. En la sede Soledad Acosta de Samper, se adelanta únicamente educación básica.

La institución utiliza los planes de área, planes de aula, los Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT) y los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) como recursos pedagógicos para el cumplimiento de su misión educativa. El primer proyecto está centrado en la educación sexual y la salud de los estudiantes, al igual que en estrategias de manejo del tiempo, gestión de la convivencia, ciudadanía, ambiente y el fomento de la diversidad. Mientras que el PPP se centra en el desarrollo de una cultura del emprendimiento en los estudiantes (Institución Educativa La Buitrera, 2020).

La IE La Buitrera adopta como principios generales de la educación los enunciados por la ley 115 de 1994, entre los que destacan: El desarrollo pleno de la personalidad, el respeto por la vida y los derechos humanos, la formación para la participación, la formación en el respeto y el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura. Como objetivos de la educación igualmente asume los señalados por la misma ley entre ellos: Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes, proporcionar una sólida formación ética y moral, fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos, formar una consciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo y fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural (Ley 115 de 1994, en Institución Educativa La Buitrera, 2020).

Con relación a los objetivos de la educación básica, objeto de esta investigación entre los que señala el PIER (2020) tenemos:



- Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza (...).
- Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.
- Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana.
- Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua.
- Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa.
- Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

PIER IE La Buitrera (p. 64, 2020)

A partir del 2018, el colegio comenzó a implementar los *Modelos Educativos Flexibles (o Metodologías Educativas Flexibles)*, propuestos por el Ministerio de Educación, con el fin de responder a las necesidades de algunos de los estudiantes del contexto, entre las características que refieren los directivos para tomar esta decisión tenemos: número significativo de estudiantes en extraedad, población desplazada y al nivel de analfabetismo, el propósito fundamental es reintegrar a niños y adolescentes que han estado por fuera del sistema educativo o que están en riesgo de estarlo. Adicionalmente con la implementación de los MEF se busca la incorporación posterior de los estudiantes a aulas regulares con el fin de terminar la formación académica, y el desarrollo de las competencias básicas, en lenguaje, matemáticas, ciencias y convivencia ciudadana para cada nivel educativo. Los MEF que se implementaban entre el 2020 y 2022 son *Escuela Nueva Activa*, *Horizontes de Brújula para el aprendizaje*, *Aceleración del Aprendizaje* y *Caminar en Secundaria* (1 y 2). *Horizontes de Brújula para el Aprendizaje*, es una metodología flexible propuesta por la fundación Carvajal, esta obtiene en 2022 el aval como metodología flexible por parte del MEN y puede ser oficialmente ofertada en las IE públicas.

## 4. RESULTADOS

Los resultados del presente estudio están organizados de acuerdo con los objetivos y las categorías de análisis propuestas, de esta manera se presenta el análisis de cada uno de los tres modelos Horizontes con Brújula para el Aprendizaje, Escuela Nueva y Caminar en Secundaria, organizado por las dimensiones Ontológica, Metodológica, Epistemológica y Relacional. Al inicio de cada modelo se presenta una tabla resumen de los resultados descriptivos de cada modelo y seguidamente se presentan los resultados en detalle para cada categoría. El análisis de los resultados considera los discursos de docentes y estudiantes, así como sus experiencias de esta manera se da cuenta de los objetivos propuestos. Finalmente se presentan dos subsecciones en las que se analizan los resultados de la investigación.

### 4.1 ONTOLOGÍA, EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LOS MEF

#### 4.1.1 Horizontes con Brújula para el Aprendizaje

En este apartado se presentan los resultados descriptivos de las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica y relacional de la ejecución del MEF Horizontes con Brújula para el Aprendizaje.

Tabla 14. *Resumen de los resultados descriptivos de la ejecución de Horizontes con Brújula para el Aprendizaje*

Horizontes con Brújula para el Aprendizaje	
Dimensión ontológica	<p>El estudiante es un sujeto percibido como diverso en su aprendizaje, su origen cultural y étnico, histórico, sin habilidades en lectoescritura y operaciones matemáticas básicas. El grupo estudiado tiene niños entre los 9 y los 14 años, que provienen de familias desplazadas del Suroccidente colombiano, la mayoría afrodescendientes quienes conocen su cultura de origen de manera indirecta.</p> <p>El sujeto también es considerado histórico, reconociendo el impacto de experiencias previas en la educación y las dificultades familiares debido a la vulnerabilidad social y económica, principalmente por desplazamientos forzados.</p>
Dimensión epistemológica	<p>Los estudiantes llegan al MEF desmotivados debido a experiencias previas que les han generado dificultades para aprender a leer, escribir y desarrollar operaciones matemáticas básicas. Sin embargo, al participar en Brújula, muestran un cambio positivo en su aprendizaje, recuperando su autoconfianza gracias a la confianza y el estímulo del agente educativo. Además, el agente educativo conoce el sentido del MEF. El componente afectivo en la relación docente-estudiante es crucial en Brújula. El profesor escucha, pregunta y muestra amabilidad y paciencia, lo que hace que los estudiantes se sientan comprendidos y valorados. Esto mejora su motivación y</p>

	participación en clase. Las asignaturas favoritas son aquellas en las que más aprenden, como "Integrado", que les ayudó a aprender a leer y escribir, habilidades que consideran esenciales para su futuro.
Dimensión metodológica	Las actividades en Brújula integran conocimientos de diversas disciplinas a través de proyectos generales con subproyectos y entregables finales, incorporando la vida personal e intereses de los niños. La metodología es flexible, incluyendo temas relacionados con la diversidad cultural de los estudiantes y sugerencias de los padres. El reconocimiento del sujeto como diverso e histórico no siempre se traduce en cambios didácticos, y a veces se utiliza para etiquetar a los estudiantes como "difíciles". Las guías orientadoras tienen un rol predominante en la metodología, limitando la flexibilidad del profesor.
Dimensión relacional	En la relación entre estudiantes se observa colaboración: cuando uno termina una actividad, ayuda a los demás. A pesar de la colaboración, las interacciones entre los estudiantes pueden ser rudas y agresivas, tanto física como verbalmente. Respecto a la relación profesor-estudiantes, los estudiantes respetan los turnos de interlocución y acatan las correcciones del profesor, quien es firme pero afectuoso, escuchándolos y siendo amable. El profesor actúa como mediador en conflictos y es visto como una figura de confianza y apoyo. La disciplina en la clase es heteroestructurada, con normas impuestas por el profesor. Brújula no tiene mecanismos para fomentar la participación de los padres o la comunidad en la educación de los estudiantes, lo que recae exclusivamente en el docente.

Estos resultados descriptivos se detallarán y analizarán de acuerdo con cada dimensión del MEF, como se observa a continuación.

#### 4.1.1.1 Dimensión ontológica Brújula

La visión de sujeto de Brújula en la práctica educativa es la de un sujeto diverso, principalmente en términos de su origen cultural, de sus niveles de aprendizaje y su pertenencia étnico-racial.

[los estudiantes vienen de] *familias que han sido desplazadas de Nariño, Cauca, Chocó y aquí mismo en el Valle, nosotros tenemos bastante población afrodescendiente pero mucho sus familias ya se habían trasladado aquí a la comunidad, a los barrios pues cercanos a la Buitrera y ya ellos nacieron acá y saben de su cultura porque les cuentan, no porque hayan viajado* (Entrevista profesor HC, 2021).

*se han integrado muy bien, de hecho, a mi salón yo les digo que es multicultural e internacional, les digo yo, porque yo tengo venezolanos, ecuatorianos y colombianos. Entonces cuando hablamos de la selva, del*

*Amazonas, yo les hablo ‘en tu país también lo hay, en tu país también lo hay’, no solamente me remito a Colombia (Entrevista profesor HC, 2021).*

La diversidad étnica de los estudiantes de Brújula es una característica importante del grupo, muestra la preponderancia de la migración de primera o segunda generación en el área de influencia de la escuela, la vulnerabilidad se incrementa en familias segregadas socialmente y de culturas no dominantes. Al respecto, tenemos que López (2018) y Peña (2023), identificaron para las comunidades indígenas que el desplazamiento a un medio urbano afecta la manera como estos jóvenes se perciben a sí mismos y cómo se ven obligados a transformar sus comportamientos para adaptarse al nuevo entorno cultural. La diversidad puede ser también fuente de conflictos en las relaciones entre los estudiantes, en varias oportunidades durante las observaciones en el aula se encontraron situaciones de conflicto que derivaron en agresiones verbales en las que se llamaba con tono despectivo al otro como “veneco” o “negro”.

En las interacciones prevalece un estilo de relación fuerte entre los estudiantes, con frecuente contacto físico que deriva en agresiones y enfrentamientos. Esto obliga a que el docente establezca relaciones de autoridad estrictas y a menudo deba llamar la atención al grupo o alguno de los estudiantes, para ello utiliza un parlante portátil que lleva consigo, para escucharse con preponderancia respecto al bullicio del grupo. Son usuales los conflictos entre los estudiantes debido a un estilo de relación preponderantemente físico. Al respecto son frecuentes las invitaciones a “luchar” en las que los niños (más que las niñas, pero ellas también lo hacen) se disponen corporalmente poniendo su cuerpo en posición de combate con las manos arriba y empuñadas, estas interacciones inician como juegos, pero derivan en agresiones físicas con frecuencia. En consecuencia, los límites corporales son difusos, los niños se golpean excesivamente y es necesaria la intervención del docente constantemente para regular el comportamiento (Diario de campo, febrero 2022).

En este sentido, en las observaciones se destaca una intensa dedicación docente para mantener el orden del salón durante las actividades de aula. Ante la ausencia del docente el grupo tiende a jugar bruscamente, correr, y se sale o trata de salirse del aula (Diario de campo, febrero 2022).

La distribución de los estudiantes por sexo es de 50/50, se encuentran entre los 8 y los 14 años de edad, viven principalmente en la Comuna 18 (92%) de Cali,

principalmente y sólo el 8% habita en la Buitrera, en la Comuna 18 habitan principalmente en La Choclona 8%, Polvorines 9% y Las Palmas barrio en el que habita mayoría de los estudiantes el 75%. El 83% de los estudiantes son colombianos, mientras que el 17% son venezolanos. Para el 32 % de los estudiantes de este modelo, su única red de apoyo familiar es su madre, proviene de familias monoparentales, el 22 % reporta que sus hermanos son su red de apoyo, el 35 % señala otros parientes (tíos, primos, abuelos) y el 7 % señala que tiene apoyo de madre y padre, y el 4 % señala que su apoyo familiar proviene de amigos. Las redes de apoyo proceden de las madres y de la familia extensa, y la ausencia del padre es regularizada entre las familias del grupo. (Fichas de caracterización, 2022).

Sobre la manera como el profesor incorpora la diversidad étnica tenemos que ha incluido temas sobre el Pacífico colombiano, región de origen de algunos estudiantes afrodescendientes cuyas familias han sido desplazadas.

*estamos hablando del Pacífico entonces el recurso mío era que hiciéramos un grupo, primero hablábamos de los saberes previos y todo eso, pero en el momento de eso fue con la música porque la metodología en ese proyecto hablaba de los instrumentos, entonces yo me busqué los sonidos ¿cierto?, de la marimba, del cununo, de todos los instrumentos, del guasá y se los puse... eso se volvió una locura porque ellos saben bailar esa música y se paraban a bailar (Entrevista profesor HC, 2021).*

Además, el sujeto de Brújula es histórico (Villamizar y Betancourt, 2020), en tanto se reconoce su paso por instituciones educativas previas que han dejado frustraciones y desmotivaciones en él debido a procesos de aprendizaje mal agenciados. En su historia personal también se reconocen dificultades familiares asociadas a la vulnerabilidad social y económica, debido a desplazamientos forzados desde otras zonas del país y del exterior, principalmente a causa de violencia y pobreza.

Sin embargo, aunque se reconoce la historia del sujeto, el reconocimiento del pasado del estudiante no necesariamente significa que ello se traslade a una modificación didáctica o actividades que permitan abordar eso. Pareciera más que el reconocimiento de ese pasado fuera una excusa que soporta una visión de los estudiantes como “difíciles”, “problemáticos”, esto se ve en la manera como los estudiantes del grupo y de otras MEF son percibidos por los estudiantes y

profesores de grupos regulares en la IE, son descritos como los “atrasados” los “problemáticos” o los “peleones”.

Por otra parte, los criterios de selección de los estudiantes se desdibujan en ocasiones, pues en la decisión sobre qué estudiantes participan del modelo a veces importan más criterios administrativos, como la cantidad de estudiantes con las que cuentan las sedes de la institución educativa, que criterios pedagógicos. “*El coordinador siguió insistiendo que había muy pocos estudiantes en Toledo así que sería bueno pasar por lo menos a tres*” (Entrevista profesor HC, 2021).

De acuerdo con las observaciones y con el relato del profesor, busca cotidianamente considerar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes cuando se están desarrollando actividades en clase. Sin embargo, esto genera molestias en los estudiantes que van más avanzados, y resulta evidente que el profesor presta más atención a aquellos que se les dificultan los temas. Dado que es la atención y la intervención del profesor y no un dispositivo que promueva el aprendizaje colaborativo, este malestar no resuelve con la participación del grupo o involucrando a aquellos que más avanzados. En ocasiones, las diferencias en el ritmo de aprendizaje pueden derivar en expresiones de burla hacia aquellos con dificultades, el profesor rechaza abiertamente estas expresiones, sin embargo, la tensión no se resuelve colaborativamente (Diario de campo, febrero, 2022).

#### *4.1.1.2 Dimensión epistemológica Brújula*

Los niños de Brújula han vivido en su pasado escolar experiencias que les han generado frustración y que han dificultado sus procesos de aprendizaje. Por lo general, son niños que llegan al modelo educativo con dificultades en lectoescritura y matemáticas básicas.

*“han tenido experiencias de frustración seguramente en años anteriores, por eso han llegado, me los han mandado de otros grados, cuando los han identificado me los mandan a mí y yo veo eso, eso es un trabajo duro para hacer”* (Entrevista profesor HC, 2021).

Estas dificultades en el aprendizaje se hacen visibles cuando los niños llegan al modelo y se caracterizan por la apatía y falta de motivación en las clases. Sin embargo, la participación de los niños en el modelo produce un cambio en su

disposición frente al aprendizaje. ¿Qué es lo que tiene Brújula que no tiene la enseñanza tradicional?

*“El día que estaban aprendiendo la letra “T”, los estudiantes pedían salir al tablero de forma reiterativa, y al finalizar la actividad, mostraron su deseo de continuar la actividad al pedirle al profesor que les pusiera una palabra más para completar: ‘¡la última, la última!’”* (Diario de campo, marzo 2022).

A través de Brújula los niños recobran su autoconfianza en el proceso de aprendizaje, pero esto se logra a través de la confianza que la figura del profesor deposita en ellos, esto se hace evidente en sus intervenciones, pues “estimula la participación de los estudiantes y les reconoce cuando han realizado progresos en su proceso de aprendizaje” (Diario de campo, febrero de 2022), lo que impacta en los estudiantes, pues cuando esto ocurre “reflejan satisfacción comentándolo con sus compañeros” (Diario de campo, febrero de 2022). El profesor cree que el niño o la niña puede aprender, de manera que el niño y la niña finalmente aprende porque hay una figura que confía en ellos. Esto recuerda la atribución que la madre hace de la capacidad del habla del bebé<sup>19</sup> cuando esta es todavía una capacidad en desarrollo (Nelson, 2007; Bruner, 1995).

*“las participaciones orales los educandos se expresan con frases cortas, sencillas y claras, relacionadas con la temática de la clase. Generalmente estas intervenciones se dan directamente con el profesor y de forma voluntaria, como respuesta al interés que los estudiantes tienen frente a la actividad. En el transcurso de la actividad de Dictado, los estudiantes suelen participar de forma competitiva con aseveraciones como ‘¡yo esta me la sé!’, ‘¡yo sé cuál [letra] es!’; asimismo enfatizan cuando terminaron de realizar alguna oración del dictado para que esta sea calificada por el profesor y este les califique: ‘¡ya terminé! ¡ya terminé!’”* (Diario de campo, marzo 2022).

---

<sup>19</sup> Bruner señala que el aprendizaje de la lengua inicia cuando: “la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida.” (Bruner, 1995, p. 21)

Podría decirse que el aprendizaje ocurre gracias un componente afectivo importante en la relación docente–estudiante (ver Dimensión relacional Brújula, página XX), aspecto del que el profesor Harold es consciente: “*me refiero al afecto en el sentido de escucharlos mucho, escucharlos, preguntarles, ser amable... Básicamente es eso la paciencia, el afecto, que ellos se sientan entendidos, comprendidos, escuchados*” (Entrevista profesor HC, 2021). Van Manen (2002) denomina “solicitud y tacto” a la capacidad de los docentes de escuchar y de saber que decir y que callar en la relación con los estudiantes, esta capacidad docente se torna imprescindible en cualquier relación pedagógica, pero en el caso de los estudiantes de las MEF la distancia en los significados de docentes y estudiantes puede ser mayor a la habitual, por lo tanto, se requiere de una mayor disposición a la escucha docente.

Esto a su vez impacta en la motivación y la participación de los estudiantes en las clases. Al observar sus propios avances y reconocerse como sujetos capaces de aprender, los niños participan activamente en las actividades que el profesor propone en las clases. En las fichas de caracterización de los estudiantes, varios eligieron sus asignaturas favoritas debido a ser aquellas en las que más aprendían o señalaron el aprendizaje como algo que generaba en ellos gusto:

J: *¿Cuál es tu asignatura favorita?*

E: *Integrado.*

J: *¿Por qué?*

E: *Porque aprendí a leer con esa materia*” (Ficha de caracterización, septiembre de 2022).

J: *¿Qué te gusta de ir a la escuela?*

E: *Aprender*” (Ficha de caracterización, septiembre de 2022).

J: *¿Qué es lo que más te gusta de las clases?*

E: *Escribir.*” (Ficha de caracterización, septiembre de 2022)

Leer y escribir son conocimientos que los estudiantes valoran positivamente. Además, reconocen que la escuela es fundamental para su proyecto de vida, para “*ser alguien en la vida*”. A pesar de que estas frases son en muchos casos fórmulas corrientes de presentar la necesidad de asistir a la escuela, que señalan la idea de que la escuela habilita para la vida laboral como un requisito que debe sortearse, encontrar en los estudiantes expresiones que valorizan los aprendizajes



y los contenidos escolares señala que van más allá de la fórmula y encuentran valor a los aprendizajes.

#### 4.1.1.3 Dimensión metodológica Brújula

Las actividades que se realizan en Brújula integran los conocimientos de distintas áreas o disciplinas del saber. El trabajo en clase se desarrolla a partir de un proyecto general que contiene subproyectos, cada uno con un entregable final; usualmente se integra la vida personal y los intereses de los niños en estos proyectos.

Sobre la dimensión metodológica, la flexibilidad se observa en la inclusión de temas relacionados con la diversidad cultural de los estudiantes y algunas sugerencias que realizan los padres de familia:

*“una madre se me acercó y me dijo ‘profe, casi no han hablado de Cali’ y yo dije ‘¡ve, verdad!’. Entonces [...] yo empecé a tocar la parte de Cali, como era nuestra parte rural, los corregimientos. O sea, uno va metiendo también cosas que uno ve que puede anexar [...] por ejemplo, toca lo del Pacífico y yo les pongo no solamente sobre la región del Pacífico, sino que nos metemos por el lado de la gastronomía, porque acá tenemos mucha población afrodescendiente, entonces ellos conocen y saben... No saben que es un manglar ni mucho menos, porque muchos de ellos ni han viajado al mar, pero por su cultura ya sabían cosas de la música” (Entrevista profesor HC, 2021)*

Asimismo, podría verse la flexibilidad en la asignación de actividades de acuerdo con los niveles de avance de los estudiantes. *“Durante la realización del primer subproyecto del año electivo “Viaje mágico por Colombia”, de acuerdo con los sueños, cualidades, habilidades y deseos de los estudiantes, el profesor los ayudó a construir sus proyecciones a futuro” (Diario de campo, abril 2022).*

Sin embargo, un hallazgo llamativo es que los fundamentos metodológicos de la clase devienen casi exclusivamente de las guías orientadoras. Estas guías tienen protagonismo a nivel metodológico, pues en el desarrollo de las actividades el profesor es fiel a lo que éstas plantean. Aunque él reconoce la flexibilidad del

modelo, los ajustes que puede realizar dependen de las guías y son pequeños en la práctica:

*El profesor me comenta que está a la espera de que lleguen las guías nuevas para variar la metodología en clase. La idea que él tiene es que una vez lleguen las guías, él pueda dividir el grupo en dos: aquellos que se encuentran más avanzados y asignarle material acorde al nivel en el que se encuentran, para enfocarse en ayudar a aquellos que les genera un poco más de dificultad (Diario de campo, febrero de 2022).*

No se encuentran en la entrevista con el profesor, elementos reflexivos sobre las guías como estrategia didáctica, estas encuadran tanto el contenido como la metodología de las sesiones, sin que se consideren explícitamente los principios que orientan las guías o sus propósitos, por parte del docente. De esta manera, las guías dejan de ser una herramienta para el ser el propósito mismo de la enseñanza y del aprendizaje. En la cotidianidad los docentes no cuentan con espacios reflexivos ni de planeación, y al existir únicamente un curso de cada MEF tampoco pueden considerar colectivamente sus planeaciones, por ello las guías se siguen con fidelidad, lo que genera restricciones en las posibilidades del hacer pedagógico. El papel del educador como sujeto activo de la educación se desdibuja, porque se convierte en un tutor que acompaña el cumplimiento de la guía. Es necesario que el docente interprete el sentido de la acción didáctica propuesta en la guía, la herramienta no puede ser el fin en sí mismo.

En las actividades que propone el modelo educativo se encuentra ‘El regalo de la voz’ que consiste en compartir un texto escrito o hablado sobre diferentes temas a partir del que se propone trabajo en clase:

*Brújula tiene las áreas que son de primaria integradas en actividades que están en las guías, pero tiene unos momentos que son ‘El regalo de la voz’, en el cual se les da a los niños un cuento o un video diario que habla de muchos otros temas. Yo les puedo colocar, generalmente les coloco unos cuentos que vienen en un libro del Gobierno, pero eventualmente les coloco un video sobre las plantas, sobre la reproducción de las plantas, sobre la clasificación de las plantas o de los animales, y sobre eso se trabaja el proceso de lectura y escritura, por ejemplo (Entrevista profesor HC, 2021)*

Sobre el ambiente de clase, los estudiantes señalaron en las fichas de caracterización sentirse “bien” o “felices” en la escuela. Tras volver a la presencialidad, el profesor Harold señaló que algunos niños se veían tristes por dificultades familiares (mayormente económicas, pero también sanitarias por la enfermedad de algún familiar), por lo que el ambiente en este periodo fue diferente a la que suele ser, dado que los niños mostraron menos disposición y se mostraban algo más reservados (Entrevista, profesor HC, 2021).

El control del grupo al igual que en un aula tradicional aparece como una necesidad importante (Correa, 2006), por ello, además de usar los libros guías, y el video proyector, el profesor usa también un micrófono y un parlante para ser escuchado con mayor facilidad debido al nivel de ruido en el aula, su voz infunde respeto y en general consigue la atención de los estudiantes. Al hacer uso frecuente del parlante, el profesor instaura una relación unidireccional del discurso, la dialogicidad entendida como una actividad de intercambio simbólico (Correa, 2006) queda puesta en suspenso durante largos pasajes en el aula, en lo que tiene lugar una forma de relación tradicional docente activo-estudiante pasivo.

En el vínculo educativo del aula Brújula, se percibe heteroestructuración (Not, 2013), pues los comportamientos de los estudiantes son moldeados por la presencia del profesor y las pautas que él comunica de manera constante. No se generan acuerdos sobre la disciplina con los niños, sino que es el profesor quien define las normas y las hace cumplir con frecuentes llamados al orden a través de su parlante.

*“Durante la presencia del profesor la mayoría de los estudiantes mantienen la atención en el trabajo que se está realizando, pero una minoría están constantemente revisando el trabajo de sus compañeros, o molestandose mutuamente”* (Diario de campo, marzo 2022). Mientras el profesor no está, hay bullicio, “recocha”, discusiones, peleas. Los estudiantes *“suelen intentar salirse del salón, jugar, correr u realizar otra actividad que les atraiga en mayor medida”* (Diario de campo, marzo 2022).

Usualmente a los estudiantes se les dificulta reconocer los límites que los otros compañeros establecen frente a la convivencia. *“Si están interactuando y el compañero no desea seguir jugando, hablando, recochando etc. con el otro, en algunas ocasiones este último puede llegar a insistir reiteradamente para que la interacción continúe. [...] algunos estudiantes suelen iniciar la interacción con el*

*otro invitándolo a “luchar” colocando su cuerpo en posición de combate y las manos en posición de puño. Esta interacción inicia como juego y [a veces se convierte] en conflicto entre ellos.”* (Diario de campo, marzo 2022).

Ante la falta a la norma o el orden, el profesor amenaza con un castigo como manera de regular a sus estudiantes. La amenaza generalmente implica poner en conocimiento del acudiente (generalmente la madre) o la coordinación la conducta irregular, se busca generar presión para regular el comportamiento de los estudiantes. Asimismo, hay premios, la clase de educación física es mencionada como una recompensa al buen comportamiento debido a que las actividades físicas son deseadas y bien recibidas por los estudiantes.

*“Todos los estudiantes se ponen a recochar, a pelear entre ellos cuando el profesor no está dentro del salón, pero a penas uno de ellos ve que viene entonces avisa al resto y se organizan rápidamente en sus puestos”* (Diario de campo, marzo 2022).

#### *4.1.1.4 Dimensión relacional Brújula*

En la relación estudiante-estudiante se observa colaboración entre ellos, cuando un estudiante acaba de realizar una actividad ayuda a los demás.

*Yeimi Mariana no hace la actividad fácilmente, así que Alejandra la ayuda y le hace punticos de ayuda.* (Diario de campo, febrero 2021)

*Felipe le estaba ayudando a Dewin con la actividad, pero repetidas veces hacía gestos de frustración y se giraba y me decía que Dewin era muy "bruto". Le da las respuestas, le pregunta si no sabe sumar.* (Diario de campo, febrero 2021)

*Los estudiantes se ayudan entre ellos a avanzar y a terminar las actividades, se visitan de puesto en puesto mirando cómo va el progreso de cada uno, y brindando o recibiendo ayuda hacia/del otro. En particular, Emmanuel y Juan Felipe se dedicaban a ayudar a aquellos que les costaba llevar a cabo la actividad, y cuando se encontraban realizando el trabajo en grupo y ellos lograban ejecutar la tarea asignada*

*ayudaban a Esteban si presentaba alguna dificultad.* (Diario de campo, febrero 2021)

*“durante actividades de “Cuadro grande”, puesto que se reúnen para compartir los materiales o ayudar con el dibujo que el compañero no sepa cómo realizar”* (Diario de campo, marzo 2022).

Aunque prime la colaboración entre estudiantes, las maneras en que los estudiantes interactúan entre sí son rudas, hay un trato donde lo físico se expresa de manera agresiva. Se presentan expresiones de violencia física, verbal y simbólica. En horas del descanso los estudiantes juegan “el cogido”, también conocido como “policías y ladrones” y “*regresaban al aula de clases con quejas de algún compañero o compañera debido a golpes, rasguños, etc., que se habían dado durante el juego. Estos accidentes se originaban cuando el estudiante ‘cogido’ o atrapado intentaba soltarse de su compañero, y ambos ejercían la mayor fuerza contra el otro, sin medir la situación*” (Diario de campo, abril 2022).

Se ha presentado discriminación y estigmatización hacia los estudiantes venezolanos, sin embargo, el profesor insiste en el respeto a las diferencias de los estudiantes. En las fichas de caracterización de los estudiantes se encontró que los amigos constituyen una de las principales motivaciones de los niños para asistir a la escuela. Respecto a la relación profesor-estudiantes, “los estudiantes suelen respetar los turnos de interlocución entre el profesor del aula y ellos, además, acatan las correcciones que él les haga, sean disciplinarias o académicas” (Diario de campo, abril 2022).

El profesor reconoce que, debido a las características personales e históricas de los estudiantes, ellos tienen dificultades con el seguimiento de las normas, por lo cual se requiere ser un profesor firme, pero también amoroso:

*muchos tienen problemas con la norma cuando llegan, otros son muy agresivos y pues tiene que ser un profesor sea firme, pero a la vez les dé afecto. Yo me refiero al afecto en el sentido de escucharlos mucho, escucharlos, preguntarles, ser amable* (Entrevista profesor HC, 2021).

Frente a los conflictos, el profesor se ubica como mediador “el profesor les da oportunidad de hablar a cada estudiante, luego opina al respecto y busca una resolución” (Diario de campo, abril 2022).

Esto se observa en las percepciones que tienen los estudiantes sobre él, pues es considerado una figura de confianza, de apoyo, a quien se le puede pedir ayuda sobre temas académicos y personales. Se trata de un profesor perceptivo, atento a los problemas de sus estudiantes, quien, además valida los avances de sus estudiantes, y motiva la cooperación entre ellos durante el desarrollo de las actividades, rechaza la discriminación y la estigmatización social entre ellos, y motiva la participación de sus estudiantes en las diferentes actividades. Sin embargo, a veces no tiene tacto para expresar algunas cosas desconociendo posibles sensibilidades en los estudiantes.

Administrativamente el grupo de Brújula es considerado tercero de primaria, siendo par de otros grupos de este mismo nivel académico, a diferencia de Caminar en Secundaria, que es un grupo que no tiene otros grupos pares en nivel académico, lo que resalta su condición de extraedad.

Aunque la existencia de grupos pares pueda suavizar las diferentes de los estudiantes de Brújula respecto a otros estudiantes del mismo nivel educativo, se observa que los estudiantes de Brújula son estigmatizados por parte de profesores y estudiantes de otros grupos. Por su parte, los estudiantes del modelo educativo flexible no perciben dicha estigmatización de parte de los estudiantes de grupos tradicionales, no encuentran ningún problema en ellos. *“he escuchado de otros profes, no de otros niños, que los grados de metodologías flexibles son los derrotados, los indisciplinados, son los que hacen bulla en los pasillos, como un cierto aire negativo hacia ellos”* (Entrevista profesor HC, 2021).

Sobre la participación de actores externos al aula, se encontró que las familias no participan de manera activa en los procesos educativos de los estudiantes. Sólo hacen presencia para regular a los niños cuando tienen faltas de disciplina. El profesor menciona que esto es característica común entre los estudiantes de Brújula, cuyas familias han sido desplazadas por la violencia o falta de oportunidades, con problemas socioeconómicos, y conformadas por madres cabeza de hogar que trabajan todo el día.

*generalmente los padres son ausentes – padre el hombre, es ausente – madres cabeza de familia, que trabajan o los dejan con las abuelas, permanecen mucho tiempo solos en la casa, tienen muy poco acompañamiento en casa para que puedan pues progresar debidamente*

*y tienen situaciones de desplazamiento, pobreza, de mucha carencia.*  
(Entrevista profesor HC, 2021).

El grupo de Brújula está centrado en sí mismo, no tiene mecanismos para favorecer la participación de los padres u otros miembros de la comunidad en la promoción de su desarrollo. El modelo educativo no propone estrategias de relacionamiento con el medio. La responsabilidad de la educación recae exclusivamente en el docente, ni institucionalmente, ni comunitariamente se considera la corresponsabilidad en la formación. Se debe propender por la construcción de dispositivos institucionales que no hagan que la educación de calidad dependa exclusivamente de los recursos personales de los docentes.

#### 4.1.2 Caminar en Secundaria

En este apartado se presentan los resultados descriptivos de las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica y relacional de la ejecución del MEF Caminar en Secundaria.

**Tabla 15.** *Resultados descriptivos de la ejecución de Caminar en Secundaria*

Caminar en Secundaria	
Dimensión ontológica	Estudiante en extra-edad, proviene de familias víctimas del conflicto armado interno, con historias de desplazamiento, migración y violencia intrafamiliar. Son percibidos como "problemáticos" y "patanes". Aunque este MEF tiene como objetivo ofrecer oportunidades y promover la integración social de estudiantes con dificultades, pero enfrenta desafíos como discriminación, segregación y falta de claridad en los criterios de selección de los estudiantes. El grupo está compuesto por un 62% de hombres y un 38% de mujeres de entre 13 y 16 años (entre 2 y 4 años más que un aula regular) que viven en barrios populares y algunos provienen de Venezuela.
Dimensión epistemológica	Los estudiantes muestran interés en aprender en la escuela, pero su motivación está ligada a la idea de que la educación es un mandato necesario para un mejor futuro. No obstante, no tienen claro cómo los contenidos escolares se aplican a la vida adulta. Sus respuestas a por qué van a la escuela son generales y comunes, como evitar el analfabetismo u obtener un buen trabajo, pero no muestran una conexión práctica con sus estudios. La mayoría de los estudiantes percibe la escolaridad como un obstáculo para el trabajo, que es su prioridad para mejorar sus condiciones familiares.
Dimensión metodológica	Este MEF se basa en el Proyecto Pedagógico Productivo, cuyo objetivo es vincular el aprendizaje académico con la generación de recursos económicos, crucial para los estos estudiantes "extra-edad", algunos de los cuales ya han trabajado para sostenerse a sí mismos y a sus familias. El proyecto integra contenidos curriculares con actividades prácticas, alineándose con el principio de "aprender haciendo". Sin embargo, la metodología tradicional (uso de cartillas) a veces resulta esquemática y desconectada de los estudiantes.

	Aunque las clases son organizadas, siguen un formato tradicional con poca autonomía para los estudiantes. La motivación en clase varía, y los estudiantes a menudo solo cumplen con lo requerido sin genuino interés.
Dimensión relacional	Las relaciones que los estudiantes construyen con el agente educativo y sus demás pares están basadas en la desconfianza. No obstante, los estudiantes valoran la escuela como un lugar de encuentro social con sus pares. Usan la agresión verbal y física como manera de socialización y resolución de conflictos. No hay participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo de los estudiantes. La relación del MEF con los otros grupos tradicionales perpetúa la exclusión y la estigmatización de los estudiantes como “problemáticos” y “atrasados”.

Estos resultados descriptivos se detallarán y analizarán de acuerdo con cada dimensión del MEF, como se observa a continuación.

#### 4.1.2.1 Dimensión ontológica Caminar

Caminar en Secundaria busca brindar oportunidades a estudiantes con dificultades y promover su integración social. Pero también se evidencian desafíos en cuanto a discriminación, segregación y falta de claridad en los criterios de selección de estudiantes.

Todos los estudiantes de las sedes estudiadas provienen de entornos vulnerables económica y socialmente, pero particularmente el estudiante de Caminar en Secundaria convive en un entorno familiar problemático, con historias de desplazamiento forzado interno, migración, figuras parentales ausentes y violencia intrafamiliar; las familias tienen dificultades para proveer entornos emocional y psicológicamente estables. Esta inestabilidad afecta su proceso educativo (Fichas de caracterización, 2022).

El grupo de Caminar en Secundaria lo componen un 62 % de hombres y un 38 % de mujeres, de entre 13 y 16 años, todos viven en la misma comuna de la ciudad, principalmente en barrios populares o de estratificación socioeconómica baja, algunos provienen de Venezuela (10%), país vecino de Colombia que vive una crisis migratoria. Debido a que sus familias provienen de zonas rurales o semi-rurales, los estudiantes tienen conocimientos en siembra, cocina y danza.

Los estudiantes del curso de Caminar 1 del 2022, habitaban en su mayoría el barrio Las Palmas (57%) de la comuna 18, este es un asentamiento informal, que inicia su construcción a finales de la primera década del 2000. El segundo barrio que reportan es Santa Helena donde habita el 14% de los estudiantes del curso,



este es complejo habitacional formal otorgado a través de diversos programas sociales a personas desplazadas o en condiciones de vulnerabilidad por parte de la Alcaldía distrital. Otros barrios de la comuna 18 como Polvorines también lo reportan el 14% de los estudiantes del curso. Aparecen con un 10% y 5% el barrio los Chorros y Meléndez respectivamente. En algunos de estos barrios existen fronteras invisibles, a veces estas llegan al interior de las aulas:

**“en estos días yo les decía que por qué no se hacían en grupos de 3 o 4 y hacían el trabajo juntos, se reúnen y trabajar entre ustedes y hacemos esta actividad, y ellos dicen ‘profe es que ella vive allá, yo vivo acá, ella vive por un callejón’, las fronteras invisibles están allí” (Entrevista a coordinador, 2021).**

La proyección de estos estudiantes está orientada al trabajo, debido a que desean tener mejores condiciones familiares. Para el cumplimiento de este objetivo, la escuela aparece como un obstáculo para el estudiante y su familia, pues requiere de mucho tiempo, impidiendo trabajar. Casi que los estudiantes van a la escuela por cumplir un requisito (para por ejemplo el acceso a subsidios estatales), pero por parte de los estudiantes no hay plena creencia de que asistir al colegio sirva para algo. Así, para esta población la escolaridad no puede cumplir la promesa de movilidad social, para muchas familias deja de ser una opción válida y privilegian la vinculación de sus hijos en prácticas laborales. Caminar en secundaria aparece como un último recurso para acceder a la escolaridad y evitar el abandono permanente para jóvenes que tienen 4 o 5 años más que quienes cursan el primer año de secundaria.

Durante el diligenciamiento de las fichas de caracterización, sin embargo, se conoció un caso atípico al respecto. La mayoría de los estudiantes de Caminar señalaron que no tenían espacio para estudiar en casa, ni condiciones ambientales propicias, los ambientes eran precarios y en general de hacinamiento, por lo que estudiar no es una actividad privilegiada en el entorno familiar de la mayoría de estos jóvenes. Sin embargo, “Jhony” relató que su madre, quien trabaja como empleada doméstica, se esforzaba por proveerle condiciones propicias para que pudiera estudiar en casa:

**“mi mamá me puso una mesa entre el baño y el lavadero del apartamento, lo separó con una sábana para que no me distraiga con el televisor o el ruido de la cocina, para ella es muy importante que estudie, ella dice que los hijos de los patrones tienen donde estudiar, por eso ella me puso la mesa” (Ficha caracterización Jhony)**

Esta madre, trabajaba como empleada doméstica para una familia de clase media, a diferencia de la mayoría de los acudientes de estos jóvenes provenientes principalmente de entornos rurales, y que actualmente se ocupan de oficios informales, este empleo le ofreció acceder a referentes simbólicos y metas parentales que involucran el aprendizaje escolar, distintas a las de su entorno, que privilegia la empleabilidad de los jóvenes (Levine y White, 1987), así que esta madre no buscaba que su hijo sorteara la secundaria para emplearse, sino que realmente aprendiera.

Por su parte, un grupo importante de los profesores de toda la IE perciben a los estudiantes de Caminar como “difíciles” e “indisciplinados”. Así, los criterios de selección de los estudiantes que ingresan a Caminar a veces se orientan a “casos difíciles”.

“aunque la estrategia y la intención es buena, se genera un tipo de discriminación, entonces cuando empiezas a separar, a separar y a separar se genera una discriminación y el señalamiento entonces ahí está, ‘en Caminar están los perdedores, los que son malos para estudiar, los que son vagos’, es como la interpretación que le da a nivel social [en la comunidad educativa] a veces” (Entrevista a coordinadora, 2021).

Si un profesor no puede trabajar con un estudiante lo envía a Caminar. Esto hace que los objetivos formales del programa se desdibujen. Se configura así la noción de que, en Caminar, está el estudiante “problemático” que es mejor no tener, la atribución de estas características produce que cualquier indicio de dificultades se convierta en una prueba de los prejuicios, haciendo que pertenecer a este grupo sea una condición vergonzosa, si eres de este grupo te “sabes” problemático. Por lo general, los estudiantes no desean pertenecer a este grupo.

Incluso en el lenguaje usado por los docentes entrevistados persiste una visión de los estudiantes como sujetos que deben ser nivelados para “que se integren al sistema educativo” (Entrevista profesor DC, 2021). Así, en la práctica, Caminar no es una metodología ajustada al estudiante, sino una que busca ajustar al estudiante al sistema educativo:

“Caminar exige que estos jóvenes que lleguen allí [sistema educativo] estén en condiciones normales, ¿a qué le llamamos condiciones normales? que no tengan retardos, que sean jóvenes que no tengan ninguna discapacidad digamos física, motora, que es ello, que les impida tener el desarrollo normal de una clase, o sea,

estos jóvenes deben de tener dentro de su aspecto, digamos, presencial, deben ser chicos normales, no deben tener ningún retraso, los criterios que debe tener el programa” (Entrevista profesor DC, 2021).

Adicionalmente, se produjo un evento particular con la asignación de las aulas, los grupos de Caminar en Secundaria están en el edificio donde funciona la primaria, porque no hay salones disponibles en el edificio de secundaria. Este evento, cobra gran significado, dado que se convierte en otro signo del retraso escolar, y es vivido por los estudiantes como una manera de decirles que en realidad no son de secundaria.

Ah yo no sé por qué nos ponen acá con los chiquitos, eso es aburridor, nosotros ya estamos grandes, en este lado solo están los pinguas (sic), nosotros tenemos que estar allá (señala el edificio de secundaria), aquí siempre nos dicen que no les peguemos a estos chiquitos, pero es que ellos se atraviesan y todo es culpa de nosotros (Diario de campo, marzo 2021)

La edad aparece como un referente importante del desarrollo y del aprendizaje, la escolaridad le da un valor enorme al aprendizaje que se produce en los tiempos estipulados, de esta manera, los estudiantes se reconocen como “atrasados” y reconocen que ni siquiera deberían estar en el edificio de los pequeños, ellos y a grandes, deben estar con los grandes.

Un elemento importante, con relación a este grupo es su momento vital a diferencia de los otros dos MEF analizados cuya población es todavía de niños, en Caminar, contamos con adolescentes o preadolescentes, variable que no se considera explícitamente en el modelo. La adolescencia es la transición cultural que ocurre entre el mundo infantil y el mundo adulto, en esta transición el cuestionamiento por parte de los estudiantes a la norma adulta es fundamental, pues incide sobre la autonomía y la identidad personal. El cuestionamiento a lo enseñado de niño o niña permite que se revise con ojos propios, para aceptar o descartar lo aprendido en la infancia y decidir si se incorpora o no en la identidad adulta. En ese mismo sentido, para los estudiantes de Caminar en Secundaria la búsqueda de la autonomía económica cobra relevancia también.

Dubet y Martuccelli (1998), en un estudio de tres años realizado en Francia, tanto en la escuela (primaria), el colegio (o secundaria) y el liceo, lograron observar cómo el comportamiento de los estudiantes respecto a su maestro cambiaba en la llegada a la secundaria. Mientras que en la primaria los estudiantes —niños—

buscaban identificarse con su maestro, en la secundaria los estudiantes —adolescentes— cuestionaban la autoridad adulta, pues esta no logra legitimar las normas para ellos.

Aunque el docente de Caminar resalta el Proyecto Pedagógico Productivo PPP como una forma de involucrar y darle sentido a la escolaridad para estos jóvenes, en tanto que busca articular el interés de jóvenes y familias por la productividad económica, con las intenciones formativas de la escuela, el objetivo, no se consigue porque el PPP no logra articular los intereses de los estudiantes centrados en el mundo urbano, dado que está considerado desde una perspectiva rural, en la que se propone el desarrollo de una huerta, o cultivo hidropónico. Aunque para los estudiantes, el PPP es una actividad importante, como veremos después, no la consideran una oportunidad para desarrollar una ocupación productiva en términos económicos, cultivar, no es una actividad atractiva para jóvenes que buscan incorporarse a una actividad productiva urbana ciudadana.

A mí me parece chévere la huerta, allí recochamos mucho, nos reímos mucho, molestamos hasta el profesor, pero con eso no vamos a ganar es nada, mejor sería aprender a arreglar motos, con eso sí que la haríamos bien, acá en cambio nos ponen a sembrar y eso sale mejor ir a comprar que ponerse a esperar. (Estudiante 4. Sep. 2022).

En síntesis, la dimensión ontológica de Caminar se observa a través de los fines que busca: “integrar” a estudiantes en extra-edad —percibidos como problemáticos en la comunidad educativa— en el sistema educativo, a través de la nivelación académica para que transiten o caminen el bachillerato. En el trabajo de campo realizado se encuentra que esa integración sucede al modificar características del sujeto, es decir, es el estudiante quien debe ajustarse al sistema educativo. Caminar, entonces, no es un modelo educativo que se ajuste a las necesidades del estudiante, sino a las exigencias del sistema educativo sobre el sujeto universal que éste requiere.

#### *4.1.2.2 Dimensión epistemológica Caminar en Secundaria*

Los estudiantes de Caminar en Secundaria se interesan por aprender lo que enseñan en la escuela, pero esta idea aparece como un mandato o requisito para acceder a un mejor futuro, sin que sea claro un sentido más específico para aprender los contenidos escolares, o cómo estos podrían ayudarles en la vida

adulta. Las respuestas frente a la pregunta ¿por qué ir a la escuela? de los estudiantes de Caminar ilustran lo anterior:

*“Para no ser analfabetas”, “Para aprender”* (Estudiante 2. Sep. 2022),

*“Para aprender y para tener algún día una vida futura. (...) y porque “mi mamá me manda”, “Aprender lo que la profesora deja, para tener un buen trabajo –arreglar computadores y motos”* (Estudiante CES 3. Sep. 2022). *“Para aprender y salir a adelante, “tener casa, un plan de vida, familia, buen trabajo”* (Estudiante 5. Sep. 2022)

Las expresiones verbales respecto a esta dimensión son lacónicas, suelen ser lugares comunes que expresan ideas generalizadas sobre la escolaridad y que presentan una gran desconexión con la práctica académica, es decir, se expresa interés por aprender, pero no acompaña acciones que permitan alcanzar el propósito expresado. Las ideas comunes sobre la educación escolar encubren las dificultades de construir sentidos específicos sobre la escolaridad, en particular para jóvenes que no tienen referentes de trabajo académico, y quienes durante su historia escolar no han contado con los recursos suficientes que les permitan aprender a ser estudiantes, es decir, aprender a ser estudiante como un “oficio” que implica desarrollar competencias específicas, y la interiorización de hábitos y destrezas particulares. Su historia escolar al contrario les ha conducido por fuera de la escuela. Tanto la historia personal y familiar del estudiante como su historia académica.

Al preguntar a los estudiantes de Caminar que es lo que más les gusta de asistir al colegio responden: *“Recochar”*<sup>20</sup> (Sujeto, 4) señalan que el colegio les permite *“Libertad”* (Sujeto, 4) y que se sienten *“bien y seguro”* (Sujeto, 5), esto destaca, porque, los hallazgos muestran que los estudiantes tienen falta de compromiso en las tareas escolares, pero también expresan su interés por aprender. En este sentido, hay una discrepancia entre las expectativas de los estudiantes y las expectativas institucionales y de los docentes y padres de familia.

Al respecto tenemos que los estudiantes valoran de manera significativa la escuela como un espacio de encuentro con sus pares, sin embargo, saben que los adultos esperan que “aprendan” por ello las expresiones de los estudiantes sobre lo que significa la escuela son bastante generales, indican que *desean aprender*, porqué lo que enseñan en la escuela “permitiría” un futuro mejor, este tipo de respuestas

---

<sup>20</sup> Esta es una expresión coloquial para chancear o bromear.

cumplen con las expectativas sociales, sin que para ellos resulten claras las implicaciones de este deseo ni que este se exprese a través de las prácticas.

En las observaciones realizadas en clase se evidencia que, por ejemplo, en clase de Ciencias Naturales “Los estudiantes interrumpen constantemente, la mayoría no presta atención, se salen del aula y se distraen con su teléfono” (Diario de campo, marzo 2021), en clase de Contabilidad “No hay participación activa de los alumnos al principio. Se encuentran distraídos con el celular, agachan la cabeza; además señalan que no tenían un cuaderno designado para la materia, no saben por dónde van, y señalan que escriben sus apuntes dónde sea. Se sientan atrás en el salón.” (Diario de campo, marzo 2021).

Cuando los estudiantes participan, sus intervenciones son cortas y muy precisas, no hablan abiertamente de lo que piensan o de lo que sienten, las preguntas que realizan casi siempre están relacionadas con la entrega de actividades (Diario de campo, febrero 2021).

Sin embargo, los estudiantes se conectan con mayor facilidad con las clases y con la propuesta educativa del docente cuando el agente educativo la relaciona con su vida personal, ya sea contando anécdotas o vivencias pasadas. Por ejemplo, en clase de Ciencias Naturales: “En la clase sobre el sistema circulatorio, algunos cuentan anécdotas para acompañar los ejemplos de la profesora, sobre experiencias propias o cercanas con heridas de bala o arma blanca” (Diario de campo, marzo 2021).

Los docentes señalan no sentir motivación de sus estudiantes por aprender:

“estaba muy preocupado por la parte de rendimiento escolar, me parece que a ellos no les interesa en este momento, puede ser que pasados unos meses comience ya a asentarse todo, pienso que debe mejorar la situación académicamente, yo ya los estoy apretando mucho más” (Entrevista profesor DC, 2021)

“Llegamos a esta parte del año escolar donde empezamos a ver en la presencialidad a estos jóvenes qué dicen ‘ay, qué rico la parte presencial’, ¿Y qué me encuentro en la parte presencial? me encuentro con unos jóvenes que las tareas no tienen compromiso, en Semana Santa no tenían que hacer nada, sólo tenía que leer y también un WhatsApp del grupo, pero no” (Entrevista profesor DC)

Las practicantes de Psicología lograron dar cuenta que los intereses de los estudiantes se orientan a las actividades físicas, como los deportes y la

danza, la educación sexual, las sustancias psicoactivas, las carreras universitarias y las emociones (Diario de campo, febrero 2022).

En síntesis, la dimensión epistemológica de Caminar muestra estudiantes que no están motivados o interesados por lo que aprenden, que, aunque saben que es el fin principal de asistir al colegio, este aprendizaje no sucede con la participación activa o compromiso de los estudiantes. Sin embargo, este distanciamiento de los estudiantes respecto a su propio aprendizaje puede deberse a que el modelo educativo no está leyendo adecuadamente sus intereses.

#### *4.1.2.3 Dimensión metodológica Caminar en Secundaria*

##### *El Proyecto Pedagógico Productivo (PPP)*

La metodología de Caminar se organiza alrededor de un Proyecto Pedagógico Productivo, se busca crear intereses académicos articulados a explorar posibilidades de generar recursos económicos, elemento muy importante dado que la mayoría de los jóvenes que participan de la modalidad son “extra-edad”, y han estado previamente vinculados a actividades económicamente productivas para el sostenimiento propio y de sus familias.

Durante, 2021 el grupo de CES adelantó un PPP alrededor de los **cultivos hidropónicos**, el profesor del curso lideró la consecución de algunos recursos para adelantar el trabajo en una zona verde de la institución. La actividad directa sobre la huerta se convirtió en el momento más estimulante para los estudiantes, las expresiones de alegría y satisfacción con la actividad eran frecuentes y mayoritarias. No obstante, el trabajo no se repartía igualitariamente y la participación en la actividad resultaba desigual, aunque todos querían ir a la huerta, no todos trabajaban en ella. El PPP busca que diversos contenidos curriculares se desarrollen en una actividad productiva, para ello el docente abordaba algunos contenidos, por ejemplo, en biología, tanto la célula como el proceso de fotosíntesis se abordaron mediante dibujos y la realización de esquemas gráficos. Estas actividades son acordes con el principio metodológico de Caminar “aprender haciendo” (MEN, 2010), efectivamente la realización de actividades concretas permitía una mayor concentración y participación de los estudiantes. Sin embargo, solo se observa iniciativa de los estudiantes en la participación respecto a actividades de orden social y no académicas, en este

sentido la participación en las actividades de psicología resultaba más frecuentes que las que se presentaron durante las clases.

Tras la actividad práctica, los estudiantes volvían a la cartilla de la modalidad, que usaba el docente como guía de trabajo cotidiano, momento que los estudiantes trataban de sortear con chanzas y juegos. Dado que no había ajustes ni adaptaciones, seguir la cartilla iba adquiriendo características esquemáticas, que no lograban transmitir un sentido particular a los estudiantes más allá de cumplir con lo propuesto por el docente. *“Todo es con el libro de Caminar”* fue la respuesta de un estudiante tras preguntarle por una descripción de sus clases (Fichas de caracterización, 2022).

En ocasiones parece que las clases dependen de los módulos, más que del agente educativo. Ante la ausencia de los módulos, hay preocupación por parte del profesor, quien propuso realizar actividades de lectura y escritura, desligadas del PPP, mientras esperaba la llegada de estos:

“el módulo que más se utiliza estaba agotado, Carvajal decía que los módulos había que regresarlos al final del año y nos los regresaron, pero no alcanzaban y nos empezamos el año trabajando con módulos, yo no les hablaba todavía mucho de ese PPP, esperando a que llegaran los módulos, entonces empezamos unas improvisaciones de clase, trabajé la escritura, la lectura, lo que yo consideraba, poniendo mis saberes, podía ser útil para ellos, algunos no sabían escribir sus nombre, “usted se llama José, tiene tilde”, enseñándoles cosas de escritura y de lectura, mejorando la letra, dándole orden, eso fue lo que hice iniciando el año escolar”. (Entrevista profesor DC).

El proyecto de los cultivos hidropónicos se heredó del año anterior, el docente lo formuló antes del 2020, pero recibió los materiales justo al inicio del aislamiento social, por ende, el proyecto quedó truncado con el grupo donde inicialmente se formularon. Si bien en el 2022, existía una importante dosis de entusiasmo por parte de los estudiantes durante la actividad del huerto, especialmente porque esta se desarrollaba por fuera del aula, la actividad misma del cultivo como una opción productiva no parecía tener mucho sentido para la mayoría de estos jóvenes, quienes a pesar de habitar una zona límite con un entorno semi rural, y provenir mayoritariamente de familias migrantes de sectores rurales, tenían sus expectativas puestas en un estilo de vida más propio de entornos urbanos que campesinos.

Por otro lado, la práctica expositiva docente sigue ocupando un lugar central en las estrategias didácticas de Caminar en Secundaria (Diario de campo, febrero



2022). En sus estrategias de enseñanza, se observa que el docente sigue el contenido y las directrices de los módulos o guías. Además, incorpora la transcripción, ejercicios de memoria y actividades investigativas como parte de su metodología.

Aunque metodológicamente las clases de Caminar están organizadas de acuerdo con las guías que proponen tanto el currículo, como la metodología, por fuera de los espacios prácticos del PPP, la clase es esencialmente magistral, los contenidos son una síntesis de lo visto en primaria. Durante las exposiciones, del docente, los estudiantes muestran atención parcial, típicamente a continuación y en concordancia con las guías del modelo se propone una actividad tipo taller para realizar en el aula, en general los estudiantes se disponen voluntariamente para el trabajo en grupo (Diario de campo, septiembre 2022).

Durante las exposiciones el profesor intenta relacionar los contenidos con la realidad de los estudiantes, algo difícil de realizar, dado que sigue las guías del modelo, los contenidos tienen poca relación con la vida cotidiana de los estudiantes. Aunque el modelo se propone como de una metodología activa, en general, los estudiantes no tienen un rol protagónico y su nivel de autonomía es bajo, dado que las actividades están en general estructuradas como un paso a paso. En ese sentido, las clases en general adoptan un modelo tradicional en el que se prioriza la transmisión de conocimiento.

La dinámica tradicional es aún más evidente durante las clases que no ofrece el director de curso, quien orienta la metodología siguiendo las cartillas del modelo. En este sentido, las clases de computación o de matemáticas ofrecidas por otros docentes, suelen enfrentarse con altos niveles de conflictividad, que los docentes califican como indisciplina, al señalar que con frecuencia se observa dispersión y falta de participación.

Desde la perspectiva de los docentes, la mayoría de estos jóvenes no tienen interés en el aprendizaje académico, los profesores los describen como **“desmotivados”**. Sobre las clases virtuales durante el aislamiento social producto de la pandemia, uno de los estudiantes señaló “no se puede aprender —de manera remota— porque con el celular no hay quien le explique” (Diario de campo, septiembre 2022). Durante las observaciones realizadas en las sesiones con el docente y durante las intervenciones, se pudo constatar que los estudiantes participan escasamente, en buena medida, ser pasivos les protege frente a la

identidad asumida de que “no saben”. El rol tradicional que delega la responsabilidad de aprendizaje en el rol de transmisión docente sigue primando en las expectativas de los estudiantes, que no encuentran espacios para construir sentido propio respecto a las actividades que el modelo propone. Adicionalmente el tipo de interacciones que se les proponen no indagan por sus ideas, expectativas o deseos, por ello, cuando intervienen, suelen dar respuestas breves y concretas, sin expresar abiertamente sus pensamientos. Cuando se producen preguntas estas suelen ser precisas y casi siempre se centran en las instrucciones o en la entrega de actividades. La asistencia al aula es positiva en promedio asisten 17 de 20 estudiantes, aunque existen irregularidades. Uno de los estudiantes que falta señaló que esto es porque trabaja en las horas académicas.

Si bien, el trabajo de campo se desarrolló durante 2022, resulto inevitable la frecuente comparación de la actividad escolar respecto al periodo de trabajo remoto del 2021. En este sentido, las actividades durante la pandemia (2021) eran esencialmente pequeñas transmisiones o videos de WhatsApp que los profesores enviaban a los estudiantes, ellos señalan que les gustaba porque “*aprendían desde la cama*”, sin embargo, al mismo tiempo destacan que lo que más les gusta del colegio es “*la recocha*” es decir, los intercambios lúdicos con sus compañeros, actividad completamente ausente durante la virtualidad.

Para los profesores la principal dificultad en este periodo (2021) fue la conectividad, la mayoría de los estudiantes no contaba con recursos suficientes: “en la pandemia, teníamos la dificultad de la conectividad, esa ha sido la dificultad más grande, que algunos sectores de por acá no tienen conectividad” (Entrevista a profesor Darío, 2021). Los estudiantes señalaron “*No iba a todas las clases porque no tenía celular*”, “*No vi clase porque la tablet estaba dañada*” (Fichas de caracterización, 2022).

En muchos casos solo había un dispositivo, el teléfono para el desarrollo de las actividades escolares, que era de madres de familia quienes, pese a las restricciones, trabajaban durante el día, haciendo que para una parte importante del grupo la conectividad tuviera que ser nocturna cuando sus padres llegaban con el único dispositivo con conexión a internet, lo que en general imposibilitó el desarrollo de actividades sincrónicas para la mayoría de los estudiantes.

Sobre cómo valoraron los estudiantes las clases durante el aislamiento social debido a la pandemia, se encontraron narraciones como: “[las clases eran] *aburridas, solo escuchaba y ya*”, “*no compartía con nadie, a veces me quedaba dormida*”, “*no me gustó nada, enviar los talleres era cansón*”, “*me gustaban porque estaba en la casa*”, “*no me gustaba porque dejaban muchas tareas*”, “*buenas,*

*aprendía desde la cama”, “No se puede aprender porque con el celular no hay quien le explique”* (Fichas de caracterización, 2022).

Después del aislamiento social, los docentes creían que este desinterés estaba relacionado con las dificultades producidas por la falta de espacios de encuentro social, sin embargo, esta perspectiva no pareció modificarse meses después. En las sesiones presenciales, los primeros encuentros se dedicaron a construir normas colectivamente, el profesor proponía a los estudiantes anotar en cartelera las normas, pero no estaban motivados con la actividad, cuando debían salir a escribir frente a sus compañeros emergían burlas por la ortografía. La vinculación con las actividades era baja, generalmente se centra en el desarrollo de las guías sin contextualizarla, el ausentismo era frecuente, las actividades no resultaban estimulantes para los estudiantes.

La norma aparecía externamente y poco ligada al sentido de la misma, los estudiantes las proponían y se aprobaban con displicencia porque no se exploraba el sentido de proponerlas, porque este presupone, pero no queda explícito ni se pone en cuestión. De esta manera las normas quedan desprovistas de sentido, quedan como un elemento externo y obligatorio.

Así, se identifican algunas dificultades para cumplir dichas normas entonces, pues varios estudiantes del grupo frecuentemente desobedecen reglas como no usar gorras dentro de la institución, permanecer en el salón durante las clases y no usar celulares. Este último punto está relacionado con su constante interés en jugar videojuegos, incluso durante las actividades académicas. Otro ejemplo de ello es cuando surgía un problema entre ellos, no mostraban determinación para resolver el conflicto. Un ejemplo de esto se daba en los casos en que el conflicto escalaba hasta amenazas de agresión. A pesar de la mediación del docente, los estudiantes no se interesaban en subsanar la situación mediante medios no violentos.

Los estudiantes muestran dificultades en cuanto a su motivación hacia el proceso de aprendizaje. Aunque la mayoría cumple con las actividades propuestas por el profesor, no demuestran un interés auténtico en las mismas y se limitan a hacer solo lo que se les exige. En algunos casos, ni siquiera completan las tareas asignadas. Aunque los estudiantes se vinculan en las actividades que proponen los agentes educativos, sus participaciones no son voluntarias, sino que suceden

cuando estos últimos les invitan a hacerlo directamente (Diario de campo, marzo 2021).

Las expresiones positivas sobre la escuela están mayoritariamente referidas sobre todo al encuentro con sus pares, esto es a la dimensión social de la escuela como espacio de encuentro y socialización con el otro. Ellos asisten a la institución y expresan agrado por hacerlo, aunque su afinidad se relaciona más con la posibilidad de socializar que con el aprendizaje en sí. Es decir, muestran interés en convivir con sus compañeros, interactuar con otros estudiantes, cambiar de ambiente y no quedarse en casa, pero no necesariamente por las temáticas o actividades propuestas por los agentes educativos. Algunos de ellos no logran especificar claramente por qué les gusta la institución y tienden a dar respuestas esperadas o superficiales. Las motivaciones de los estudiantes son descritas en pocas palabras de manera recurrente así: “*Ser alguien en la vida*”, “*Aprender*” y “*Tener trabajo*” (Fichas de caracterización, 2022).

#### *El cuerpo en el aprendizaje*

Entre los intereses de los estudiantes se identifican **actividades físicas** como el fútbol, el baloncesto y la danza, la mayoría del grupo deseaba practicar deportes (Diario de campo, febrero 2022). Asimismo, el grupo responde positivamente a las actividades, mostrando compromiso en la creación de normas para jugar. En este sentido, el cuerpo ocupa un lugar importante en el aprendizaje de estos jóvenes. Los estudiantes prefieren participar de actividades que involucran el cuerpo, el trabajo físico, como las clases de educación física y el trabajo en los cultivos hidropónicos. Cuando se realizan actividades que involucran el trabajo físico los estudiantes participan más, se comprometen más. Esto está relacionado con su historia escolar, hay pocos recursos escolares, y en la construcción de la disciplina necesaria para configurar las capacidades de atención, concentración para afrontar las demandas cognitivas de las actividades escolares.

Una de las actividades que el profesor de la modalidad implementó como estrategia para ayudar a los jóvenes en la concentración fue la pintura de mándalas, este recurso cumple funciones similares a las del “cuaderno grande” en Brújula, los estudiantes se concentran en la pintura de mándalas prediseñados en formatos establecidos siendo una actividad bien recibida que el maestro implementa tras alguna sesión de clases “estresante” como matemáticas o español en la que con frecuencia se realizan actividades de dictado dadas las dificultades de escritura. Para el docente este es un recurso que ayuda al manejo emocional

de sus estudiantes y se convierte en una herramienta ocupacional que involucra la atención y su corporalidad:

Cuando los veo estresados sacó los mándalas, eso no está en las guías, pero es una actividad que me ayuda mucho a regular las emociones del grupo, dado que a veces llegan estresados y peliones (sic), pues nos ponemos a pintar y se van calmando. (Diario de campo, octubre 2022)

Asimismo, se sentían interesados por temas como las **sustancias psicoactivas, la sexualidad**, las carreras universitarias y la identificación de emociones. Quizás por esta razón la participación de los estudiantes aumenta en actividades no académicas, como aquellas dirigidas por las psicólogas practicantes de la institución. Sin embargo, cuando se proponen actividades que requieren que hablen en público sobre sexualidad, se les dificulta hacerlo.

#### *4.1.2.4 Dimensión relacional Caminar*

##### *Relación entre maestro y estudiantes*

Los estudiantes tienen una buena relación con la mayoría de los profesores. Durante las horas libres, conversan con ellos sobre cosas personales y de la vida. Esta relación está atravesada por una constante tensión, el grupo en general es, en palabras de los profesores, “indisciplinado” y algunos de los estudiantes pueden ser groseros y no están necesariamente dispuestos a seguir la norma. Los profesores, a pesar de mostrarse cercanos, cumplen un papel formativo que implica tomar acción cuando alguno infringe alguna norma, estas medidas van desde anotar en el “observador” las faltas leves, hasta llamar a los padres o realizar reportes a la coordinadora de la sede, para faltas más complejas.

El docente director del grupo otorga un papel central al cumplimiento de la norma, esto es para él “formación integral” (Docente Caminar, comunicación personal 2022), al respecto señala:

*ellos deben ser muy obedientes, aceptar las normas como son (...) a mí me interesa más formar personas integrales porque el título no lo hace uno, lo hace la formación integral, ciudadanos que puedan cumplir la norma y vivir en sociedad (...) nosotros como educadores*

*que tenemos conciencia social, política, cultural y económica, tenemos la responsabilidad de orientarlos a ustedes a que tengan pensamientos reflexivos y críticos.* (Docente Caminar, comunicación personal 2022)

Dentro de la norma de la que habla el docente, aquellas a las que más le da importancia están relacionadas con la responsabilidad, la puntualidad, el orden y el compromiso. En sus conversaciones con los estudiantes le da lugar a sus propias creencias religiosas y sus experiencias de vida, conectando ello con las problemáticas del contexto actual, como la violencia, el narcotráfico, y el consumo de sustancias psicoactivas.

Tanto en las observaciones como durante las conversaciones los estudiantes reconocieron a su director de grupo, como una persona que se preocupa por ellos y como una fuente de apoyo cuando lo necesitan.

Además de hablar durante las clases sobre lo que están aprendiendo, ¿conversas con tu profesor/ra? *Con Dario sí hablaba*

¿Sobre qué cosas hablan? *Sobre problemas de la casa*

¿Crees que puedes conversar con confianza con tu profesor/ra? *Sí, pero no cree que pueda ayudar (Ficha de caracterización)*

Aunque en las clases la participación era baja en lo referido a la actividad académica, esta se incrementaba cuando el docente hablaba de sí o involucraba situaciones sociales propias de la cotidianidad de los estudiantes. Estas conversaciones permitían al docente mantenerse al tanto de las situaciones que enfrentaban sus estudiantes.

Con bastante frecuencia el docente expresaba sus preocupaciones al grupo a algún estudiante en particular, por ejemplo, “les mencionó que *me preocupaba que no asistieran a clase porque estas clases eran importantes para que les fuera bien el próximo año*” (Docente Caminar, comunicación personal 2022). El profesor procuraba llevar un registro propio con información personal de sus estudiantes como fechas de nacimiento y edades, esto le permitía estar atento a las fechas de cumpleaños. Por las mañanas, al llegar sus alumnos, les preguntaba cómo les había ido el día anterior, sobre sus horarios de sueño, y mostraba gran preocupación cuando algo les sucedía. Intentaba mantenerse informado de las problemáticas que enfrentaban en todo momento.

A pesar de lo anterior, algunos pocos estudiantes se mostraban reacios a ofrecer confianza completa en el profesor, señalaron que no percibían un interés genuino

en sus problemas. Además, señalaron temer que él contara aspectos privados de ellos con otros estudiantes, lo que los cohibía de expresar sus emociones sobre sus situaciones problemáticas. Aunque el maestro se interesó por estos aspectos, en algunos casos no se logró establecer una comunicación asertiva con todos los estudiantes del curso.

Una de las características que el profesor destacó como relevante para la relación con los estudiantes, era el frecuente reconocimiento que hacía de las capacidades y habilidades de los estudiantes: *“Ustedes tienen capacidades investigativas, críticas, hacen preguntas, tienen buena letra, dibujan, son inteligentes, responsables”* (Diario de campo, profesor DC octubre 2022). Aunque en la comunicación del docente con los estudiantes evidenció un interés genuino por reconocer y comprender sus condiciones de bienestar físico, material y emocional, en algunas ocasiones pasó por alto estas condiciones cuando explicaba por qué los estudiantes no cumplían con las actividades académicas que el colegio les proponía, sobre todo, las que se indicaban por fuera del aula, pues asociaba estas faltas a la pereza. Otorgando así la causa de dichas faltas al sujeto estudiante y no a otras razones. *“Yo sé que todos tienen capacidades, a veces son un poquito perezosos (...) ustedes solo tienen el deber de estudiar y no lo hacen”* (Diario de campo, octubre 2022).

El docente, dedicaba especial atención a algunos casos dentro del aula, estos estudiantes presentaban situaciones de mayor vulnerabilidad, ya fuera por su contexto familiar o por los señalamientos académicos que algunos profesores de las aulas regulares habían hecho sobre ellos. A pesar de estos señalamientos, una característica importante del docente es que esto no lo hacía dudar de las posibilidades de estos jóvenes para aprender y para producir cambios en sus vidas, al respecto señaló *“considero que mis estudiantes de Caminar se encuentran mejor preparados que algunos otros estudiantes en el aula regular para el grado al que van a pasar, aunque algunos profesores no lo crean”* (Entrevista profesor DC, 2021).

El docente reconoció las dificultades y potencialidades de los jóvenes y brindó especial atención y trato a quienes tenían condiciones de vulnerabilidad particular. Este trato diferencial resultaba importante, sobre todo para tratar de mantener a estos jóvenes escolarizados, una actitud muy estricta frente a la norma, respecto a la asistencia o la entrega de productos, por ejemplo, podría tener el efecto de expulsar a los jóvenes de la escuela. En particular, el docente conocía el contexto socio-familiar de sus estudiantes y era consciente de que muchos enfrentan problemáticas graves en sus relaciones familiares (violencia intrafamiliar) y la

mayoría contaban con apoyo precario de sus acudientes pues pasaban la mayor parte del tiempo solos, algunos de ellos habían manifestado falta de afecto en sus hogares. Pero este reconocimiento y tolerancia del docente no evitó conflictos graves en el aula, por ejemplo, una vez uno de los estudiantes lo agredió verbalmente ante un llamado de atención e incluso intentó agredirlo físicamente.

A pesar de la disposición y la concepción que mostraba el docente de sus estudiantes, su principal preocupación era que pese a que la modalidad ofrece una metodología más activa, y el mismo buscaba motivar a sus estudiantes el grupo en general siempre tenía una actitud desinteresada por su propio proceso educativo, lo que se reflejaba en el bajo nivel de cumplimiento de las actividades que se les proponían. Los estudiantes por su parte, deseaban habitar la escuela, este es un valioso espacio de encuentro y socialización, pero el aprendizaje aparecía en cuestión desde la perspectiva de los docentes. Esta actitud provocaba un importante agotamiento emocional del docente, manifestando en una ocasión que no iba a “luchar más por ese grupo”, esto produjo una cierta fluctuación en el interés que mostraba sobre sus estudiantes, y lo condujo a solicitar un traslado a otra sede de la IE.

El traslado finalmente no se produjo, pero precipitó la jubilación del docente. Provocando que en el 2023 el director del grupo Caminar en Secundaria dejara su trabajo a mitad del año lectivo, lo que se vivió como un abandono de los estudiantes. La figura del maestro era emocionalmente significativa para ellos. La mayoría de estos jóvenes provienen de familias en donde hay poca expresión de afectos, pues en entornos tan vulnerables y hostiles tener un carácter fuerte se hace necesario para responder a dicho entorno. Esto genera unas ciertas necesidades afectivas o emocionales en los estudiantes que parcialmente se resuelven con la figura de un profesor afectuoso que se muestra interesado en ellos.

Durante el 2023 el curso estuvo varias semanas sin un docente a cargo, asistían a las clases ofrecidas por otros docentes como inglés y matemáticas, pero no contaban con director del curso, quien es el docente responsable de la metodología. Esta ausencia, intensificó la idea de los estudiantes de que habían sido abandonados, y que la administración escolar era indolente y no se preocupaba por ellos. La demora en la asignación, no obstante, no se debía a la falta de gestión administrativa de la escuela sino de la Secretaría de Educación distrital que tenía retrasos en la asignación de nuevos docentes de varios meses.



La administración de la IE buscó entonces resolver la situación con una reorganización interna, pero ningún docente quería asumir este curso, debido que tenían una imagen negativa del mismo calificando a los estudiantes de “problemáticos”. Finalmente, una docente decide “*asumir el reto*” (Entrevista profesora Elizabeth, 2021).

Cuando llegó la nueva directora del curso casi tres meses después, en los estudiantes imperaba la creencia de que “no importaban a nadie” por tanto dicha relación tuvo un inicio difícil. En una ocasión la docente intervino con el grupo mencionando que ella daba “todo por ellos” y no recibía nada a cambio. Afirmó que los estudiantes eran descorteses y groseros (Diario de campo, mayo 2021). En respuesta a esto, un estudiante intervino y mencionó que la veían como una madre y la querían, pero que “el respeto no existía”. Algunos estuvieron de acuerdo en que no había una relación de respeto y que se comportaban de forma grosera. Sin embargo, en las fichas de caracterización se encontró afecto hacia la docente por parte de sus estudiantes:

- Lo que más me gusta de venir al colegio es: la profe Eliza (Ficha de caracterización).
- Mi profesor/ra es una persona: muy linda, de buen corazón. Mi relación con mi profesor/ra es: como una mamá (Ficha de caracterización).
- ¿Cuál es tu materia favorita? Inglés ¿Por qué? La profe es chévere. Sabe cuándo recochar y cuándo ser seria (Ficha de caracterización).
- ¿Crees que puedes conversar con confianza con tu profesor/ra? Sí, nos cuida mucho. (Ficha de caracterización).

En cuanto a otros docentes, tenemos que las relaciones con los docentes de educación física e inglés fueron señaladas por los estudiantes como buenas, en educación física, los estudiantes muestran gran interés por el deporte y la actividad lúdica, lo que facilita la relación con el docente. Respecto a la clase de inglés señalaron una buena relación con el docente, pero no una buena relación con el aprendizaje de esta segunda lengua. El principal cuestionamiento que tienen los estudiantes sobre los profesores en general se puede ilustrar en el siguiente comentario:

Los profesores a veces escuchan lo que le pasa a uno, pero a veces no les importa nada y solo quieren regañar, creen que uno se tiene

que aguantar y no me dice nada mi mamá para que vengan a regañarlo a uno acá (Diario de campo, octubre 2022)

### *El vínculo educativo*

El cambio de docente se vivió dolorosamente por parte de los estudiantes. El docente con frecuencia ofrecía consejo a los estudiantes del curso, les preguntaba por sus dificultades, y buscaba mantener una comunicación fluida con ellos. Ante su partida, resultó claro que la mayoría de los estudiantes percibían que se preocupaba genuinamente por ellos, por eso sus constantes regaños por la indisciplina o porque no realizaban las actividades escolares eran percibidos como una muestra de afecto y tolerados por parte de los estudiantes. Durante las primeras semanas la relación con la nueva docente por el contrario fue hostil, los estudiantes no aceptaban su autoridad y era frecuente que abiertamente desconocieran sus instrucciones. La nueva profesora se mostraba incomoda con la situación, pero al ser una maestra mayor con larga experiencia, entendía esta actitud como una muestra del dolor que había producido en sus estudiantes la partida del único docente que percibían creía en ellos. Ella asume el curso como un reto para su carrera docente, por la dificultad y porque ningún otro docente se ofreció a asumir el curso, en particular porque la salida del docente a cargo se produjo casi en la mitad del año escolar.

Los estudiantes al inicio de la relación con la nueva docente muchas veces no mostraron disposición para reparar o compensar sus faltas de conducta, tanto con la docente como con el grupo; su interés y disposición eran nulos. Por ejemplo, en numerosas ocasiones, la docente llamó la atención a los estudiantes porque no realizaban las actividades o no cooperaban en clase, y la respuesta de ellos fue agresiva: golpeaban las mesas, la ignoraban o le gritaban. Frente a esto, la docente optó por incorporar prácticas recurrentes de actividades no académicas para producir un cambio en la disposición de los estudiantes, evitando la resistencia inicial de estos a las actividades académicas, desarrollo actividades lúdicas y de conocimiento personal entre ella y los estudiantes. Los resultados de estas actividades muestran que la resistencia no se relaciona solo con los contenidos académicos y la práctica escolar, sino también con él o la docente, los estudiantes construyen un vínculo con el contenido que esta mediado por la relación con la

docente, cuando esta relación se configura en un vínculo más estrecho, donde los estudiantes se sienten reconocidos, su disposición a mejorar las prácticas académicas fue más clara.

Al respecto tras varias semanas de permanente conflicto con la docente, el grupo fue aminorando la resistencia y durante una intervención de expresión de emociones organizada por psicología, los estudiantes escribieron pequeñas notas en las que ante la instrucción de expresar como se sentían durante las clases en la última semana, aparecieron frases como “*la profesora se preocupa por nosotros*”, “*la profe nos escucha*” (diario de campo, octubre 2021) expresiones que fueron las primeras muestras de reconocimiento de la actividad formadora de la docente. El historial escolar y personal de estos estudiantes, muestra la alta valoración que hacen los estudiantes sobre el interés y nivel de preocupación y compromiso de sus profesores no solamente por ellos como estudiantes, sino por ellos como personas y su bienestar. De allí que el vínculo educativo se construye sobre el interés que se tiene en el otro, y en su bienestar y no meramente en el interés instructivo.

En este sentido, el vínculo se configura cuando la maestra da cuenta a los estudiantes de su interés por ellos y su bienestar, no es una relación epistemológica sino del establecimiento de un vínculo ético y afectivo, que se evidencia en las muestras de preocupación y actividades de cuidado y no de la actividad escolar entendida como transmisión de conocimiento. Van Manen (2004) señala, la importancia de que los adultos (padres-docentes) estén disponibles para los niños y niñas, (Van Manen, 2004), los estudiantes poco a poco evidencian la disposición en la escucha, y en las muestras de interés por ellos y su situación.

#### *Relaciones entre estudiantes*

Entre los estudiantes existen expresiones afectivas, aunque también malos tratos a través de violencia verbal y física. Durante las clases con frecuencia se observaron comportamientos agresivos, como golpes, burlas, así como discriminación hacia los “diferentes”. Cuando alguien tiene mala ortografía o es corregido por el profesor, los estudiantes se burlan de él o ella. Algunos estudiantes se destacan como modelos a seguir, pero en general, hay comportamientos agresivos en el grupo. El profesor intenta promover la integración y crear un espacio seguro, pero enfrenta desafíos debido a las conductas desafiantes y agresivas de los estudiantes.

Sobre la **dinámica relacional entre estudiantes se denota una disonancia**, pues aunque en lo hablado ellos resaltan el respeto y la importancia de no discriminar, en la práctica realizan comentarios hirientes y agresiones físicas relacionados con el aspecto físico de sus compañeros y las características particulares asociadas al aprendizaje de cada uno. Incluso en los juegos se generan conflictos que generan agresiones físicas debido a que no respetan los límites que los otros compañeros han establecido. Sin embargo, en ocasiones también hay muestras de afecto explícitas entre ellos.

Estas agresiones eran frecuentes incluso durante el 2021, cuando en la modalidad tuvieron actividades virtuales pues se presentaron casos de cyberbullying, que llevaron a enfrentamientos y a afectaciones en la salud mental de los estudiantes, de acuerdo con el relato del docente (Comunicación personal, Profesor Caminar en Secundaria, 2022). En una ocasión todos los estudiantes admitieron haber participado de la creación de memes de algunos compañeros en redes sociales, esto se lo contaron a las practicantes de psicología de la IE, no al profesor. Al respecto, las practicantes de psicología indagaron con los estudiantes sobre los efectos de estas situaciones violentas y encontraron que, aunque ellos admiten no sentirse afectados al respecto, sí se ven afectados emocionalmente, por ejemplo, en sus formas de expresar la rabia, en irritabilidad o alteraciones del sueño. Una de las estudiantes que fue publicada en un video titulado “Las más pichonas”, señaló “*salí del colegio el otro día a llorar*” (Diario de campo, marzo 2022).

Al igual que en muchas otras instituciones de carácter oficial, existe una gran desconfianza entre los estudiantes respecto a sus objetos personales. Por ejemplo, durante el descanso, todos cargan consigo sus pertenencias por temor a que otros se las dañen, se las roben o se las escondan, situaciones que ya se han presentado (Diario de campo). Aunque reconocen la importancia del respeto, la colaboración y los acuerdos, ante situaciones de conflicto les cuesta llegar a acuerdos grupales, recurriendo a la agresión para mediar conflictos. Estas agresiones suceden con frecuencia incluso frente de las practicantes de psicología, pero evitan que sean vistas por profesores. La desconfianza prima incluso en un entorno se supone protegido como la escuela. La cultura propia de los entornos de sociales y familiares en donde prima la desconfianza en el otro, prevalece respecto a otras formas de interacción como las que promueve el colegio.

Los estudiantes reconocen que sus formas de relación son proclives al conflicto, y que los problemas de convivencia generan malestar en todo el grupo, denominan a este clima como “mal ambiente”, cuando se les pide reflexionar al respecto no

conectan ello con su propia emocionalidad, lo leen como si fuese algo externo a ellos mismos. No obstante, es injusto considerar que las relaciones se caracterizan únicamente por una alta conflictividad, porque paradójicamente durante las clases los estudiantes identifican las necesidades de sus compañeros y les ofrecen ayuda, aunque esto suele ocurrir entre pequeños grupos.

Cuando se habla de **sexualidad y diversidad**, la mayoría de los estudiantes tienen claridades al respecto y señalan la necesidad de no discriminar, señalando cosas como: “*las personas deciden lo que quieren ser, uno no tiene nada que ver ahí*” (Diario de campo). En algunos talleres con las practicantes de psicología, los estudiantes comentaron la importancia de no discriminar por el aspecto físico, la personalidad o la orientación sexual de los demás, en la práctica hacían comentarios irrespetuosos a otros compañeros debido a su contextura, sus zapatos o su cabello, comentarios que a su vez son contestados con otros de igual magnitud, con agresiones físicas o amenazas.

El comportamiento agresivo se explica cómo se ha señalado anteriormente por los contextos socioculturales donde habitan estos jóvenes, los cuales se caracterizan por altas cuotas de comportamientos delictivos, igualmente provienen la mayoría de las familias en las que la violencia intrafamiliar caracteriza las relaciones. En entornos más vulnerables puede haber más agresión física, mientras que en colegios de mejores condiciones económicas existe la violencia esta puede ser más simbólica que física. Es posible que esto se deba a que en los entornos de los estudiantes de Caminar hay menos autorregulación, esto está relacionado igualmente con una menor regulación externa y mayor permisividad respecto a las acciones violentas, por lo tanto, hay mayores expresiones de agresión física. Las expresiones pueden ser rudas, pero al mismo tiempo hay afectividad y reconocimiento de las emociones de los otros. En este sentido, los conflictos generalmente no trascienden más allá del momento de la agresión puntual y rápidamente los estudiantes vuelven a la cotidianidad. La agresividad esta incorporada como una forma de relación que no es mal vista y por lo tanto se tolera entre estudiantes:

“un joven le pega una patada en la espalda, le pone la suela del zapato que le queda marcada en toda la espalda al chico y lo tira, el chico cae allá, en ese momento salgo yo y veo al chico allá, el chico se para, no reacciona contra el joven que la tiró así, ¡semejante golpe tan berraco que le pegó y no reacciona!, ‘Miguel, ¿cómo estás?’, ‘bien, profe’, ‘a ver Kevin, ¿cómo así que le pegaste?’, y Miguel: ‘no, profesor, estamos jugando’. El juego [consistía en] que cada media

hora se pegan una patada, ¡por favor!” (Entrevista profesor Darío, 2021)

Así, las agresiones físicas están presentes en las relaciones de amistad y los juegos. No obstante, cuando se habla de la amistad, ellos niegan tener amigos dentro del salón: “*no existen los amigos, todos son falsos*” (Fichas de caracterización, 2022). Además, pareciera que no comparten sobre su vida personal y familiar entre sus compañeros, se muestran muy reservados al respecto, cuando estas temáticas son motivo de burla o insulto, reaccionan con agresiones físicas para resolver los conflictos.

Sin embargo, la agresividad es también una característica de la adolescencia, en donde la búsqueda de una identidad promueve el uso de ciertas cuotas de agresividad para negar aquello de lo que se quiere diferenciar. Este es un comportamiento sobre todo respecto a las identidades de género masculino, que se afirman mediante la negación de aquellos comportamientos típicamente considerados femeninos (Fuller, 1997; Connell, 1995).

#### *Relación entre Caminar en Secundaria y otros grupos escolares*

El aula de clase de Caminar 1 está ubicada en el edificio de primaria como se ha mencionado previamente. El efecto de esta situación que en principio obedece a la falta de espacios físicos en el edificio de secundaria, ha tenido el efecto de generar más discriminación y estigmatización hacia los estudiantes del programa.

“en bachillerato aquí sí ocurrió fue que los ubicaron en bloque de primaria y eso en cierta forma ha generado en los muchachos que son de bachillerato como esa resistencia, una barrera. “Es que ya no somos niños, por qué nos ponen con niños”, entonces todas esas cosas se han evaluado y nos ha puesto a repensarnos de cómo hacer nuevamente la redistribución el próximo, o la ubicación de los grupos especiales para el próximo año” (Entrevista coordinadora, 2021).

Tanto los docentes como los estudiantes de otros grupos escolares realizan comentarios que crean o fortalecen una imagen negativa de los estudiantes de Caminar, como estudiantes “problemáticos”, “cansones”, “patanes” o con “dificultades cognitivas”. Una de las docentes de primaria señaló que entre sus colegas ha escuchado comentarios descalificadores y racistas respecto a los estudiantes de Caminar, cuando los describen afirmando que “*Ellos son la cara fea de la sociedad*” (Diario de campo, marzo 2022).

Algunos docentes y estudiantes ven de manera positiva integrar a estudiantes de Caminar con otros de bachillerato, sin embargo, otros docentes mayoritariamente consideran que puede haber desigualdades cognitivas importantes, lo que ocasionaría el retraso de los estudiantes de cursos regulares. Esto genera discusiones entre docentes respecto a la promoción de los estudiantes de Caminar a aulas regulares:

“es el problema que yo afronto a veces con mis compañeros docentes que me dicen ‘profe, es que esos jóvenes van a décimo’ y ellos consideran que cognitivamente estos jóvenes van a tener una desigualdad con los jóvenes del aula regular. Entonces yo les decía a los compañeros ‘compañero, ¿usted cree que usted en el grado décimo tiene verdaderamente jóvenes, unos nerds o unos jóvenes que realmente sean muy sobresalientes, sean que realmente estén muy por encima de los que yo voy a promocionar al grado décimo?’ (Entrevista profesor Darío, 2021).

Los estudiantes de los grupos tradicionales perciben a los estudiantes de la modalidad de manera ambigua. Mencionan que algunos de los docentes de la IE han señalado la necesidad de mantener distancia con ellos. Así, podría decirse que esta situación es paradójica porque, si bien la creación de los métodos educativos flexibles busca la inclusión educativa de estos estudiantes, en la práctica se da que su creación en grupos diferenciados aporta o perpetúa a la segregación y la discriminación a través de la constante exaltación de la diferencia negativa, con nociones como extraedad, retraso escolar y dificultades de aprendizaje. Así, los estudiantes hacen parte de la escuela, pero se les percibe como diferentes o atrasados. Esta es una mirada más integradora que inclusiva.

#### *Relación entre Caminar en Secundaria y la comunidad*

Dentro del trabajo realizado en el grupo de Caminar no existe una integración de los problemas de la comunidad a la realización de los Proyectos Pedagógicos Productivos, de manera que en la ejecución del método continúa la separación tradicional entre escuela y comunidad en la que existe una delegación, pero no cooperación para la educación.

Entre las instituciones que han tenido relación con el método se menciona a la Secretaría de Educación de la Alcaldía, quienes aportaron algunos insumos para la realización del Proyecto Pedagógico Productivo de los cultivos hidropónicos. Este aporte se dio porque la IE lo solicitó. Sin embargo, la Secretaría no estaba

bien organizada para la entrega de dichos insumos lo que afectó el inicio del año escolar.

A pesar de que los MEF son oficiales, no existe un programa de asesoría y acompañamiento formal por parte de la Secretaría que permita a los docentes cualificarse y que garantice el pleno desarrollo del modelo.

Por otro lado, la participación de la familia en el proceso educativo de los estudiantes de CES es nula. Los docentes señalaron la falta de apoyo familiar para que los estudiantes sigan estudiando, a veces por las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. Los padres de los estudiantes trabajan todo el día, razón por la que no dedican tiempo a sus hijos. Como los estudiantes son más grandes, se cree que no necesitan tanta atención y algunos padres creen que ya no requieren de acompañamiento y que los jóvenes deben saber lo que hacen. Por ejemplo, los padres no supervisan la asistencia escolar, llegando incluso a ser permisivos o indiferentes con la inasistencia de sus hijos. Según la docente, esta es una situación que entorpece el proceso educativo, porque afecta la autoridad del maestro y la valoración que se da a la escolaridad de los estudiantes. En el aula de clase la docente atribuye otros efectos a la falta de acompañamiento parental, de acuerdo con su perspectiva:

Estos chicos han estado mucho tiempo solos sin acompañamiento, no han logrado desarrollar disciplina por eso requieren de supervisión constante, ya que, si no se les presta atención, tienden a abandonar sus responsabilidades (Comunicación personal Docente 2. Caminar en Secundaria, 2023).

La docente relaciona la falta de acompañamiento con la alta vulnerabilidad socioeconómica, la mayoría de los estudiantes no cuenta con redes familiares extensas, dependen económicamente solamente de su madre quien obtiene su sustento de trabajos precarios e informales (Diario de campo. 2023). Al respecto, la docente señaló como ejemplo el caso de una estudiante que necesita una cirugía urgente, pero su familia no tiene el dinero suficiente, para los trámites ante la entidad prestadora de servicios de salud, frente a lo cual la docente ha intervenido tanto con dinero propio, como con colectas y orientaciones para lograr que la estudiante reciba la atención médica necesaria (Entrevista Docente 2., 2021).

Aunque algunos autores han hablado de la escolaridad como parte de la moratoria social para que adolescentes y jóvenes se integren a la vida adulta, este proceso



varía según los sectores sociales (Margulis y Urresti, 2002). En el caso de las familias con alta vulnerabilidad socioeconómica no hay tiempo para la moratoria social, pues necesitan ingresos con urgencia, por tanto, las familias enfrentan la paradoja de enviarlos a la escuela o contar con los recursos que sus hijos puedan conseguir trabajando. Para muchos esto precipita el ingreso prematuro al mundo laboral, vulnerando su derecho a la educación. Esta es una de las principales trampas de la pobreza, no se estudia porque no se cuenta con los recursos económicos ni la estabilidad familiar necesaria para ello, pero no se tienen recursos económicos y estabilidad familiar porque los miembros de la familia carecen de capital cultural y académico (Cárdenas et al., 2021).

#### 4.1.3 Escuela Nueva

En este apartado se presentan los resultados descriptivos de las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica y relacional de la ejecución del MEF Caminar en Secundaria.

**Tabla 16.** *Resultados descriptivos de la ejecución de Escuela Nueva*

Escuela Nueva	
Dimensión ontológica	El sujeto de este MEF es un sujeto activo y autónomo en su propio proceso educativo. A los estudiantes se les asignan responsabilidades específicas dentro del aula, fomentando su participación y organización. La diversidad de aprendizaje se reconoce, permitiendo que cada estudiante avance según sus capacidades en un entorno multigrado.
Dimensión epistemológica	El estudiante desempeña un papel activo en su aprendizaje, caracterizado por la participación y la construcción colectiva del conocimiento en un ambiente democrático y colaborativo. La enseñanza se enfoca en aspectos sociales y cooperativos, alejándose de la memorización y centrándose en el protagonismo del estudiante.
Dimensión metodológica	Es un modelo educativo multigrado dirigido por una única profesora que utiliza guías de aprendizaje flexibles proporcionadas por la Fundación Escuela Nueva. Estas guías se adaptan a las necesidades de los estudiantes, quienes participan activamente en el proceso educativo compartiendo sus experiencias. El modelo se basa en un gobierno escolar democrático conformado por estudiantes que eligen cargos y trabajan en proyectos diseñados para abordar necesidades identificadas en la IE y la comunidad. La voz y la participación de los estudiantes son valoradas, permitiendo que ellos mismos regulen su comportamiento en clase, lo que influye positivamente en el ambiente escolar y la convivencia.
Dimensión relacional	Las interacciones entre estudiantes se basan en la cooperación y el trabajo colectivo, con roles asignados democráticamente según las habilidades individuales de cada uno. La convivencia escolar es pacífica y los estudiantes reconocen a la profesora como una guía más que como una autoridad. Esta horizontalidad se refleja en la toma de decisiones conjunta sobre los contenidos y actividades de clase, fomentando valores

<b>de democracia, cooperación y respeto. La participación de la comunidad se evidencia en proyectos escolares que abordan necesidades locales.</b>
--

Estos resultados descriptivos se detallarán y analizarán de acuerdo con cada dimensión del MEF, como se observa a continuación.

#### 4.1.3.1 Dimensión ontológica Escuela Nueva

El sujeto de Escuela Nueva está dotado de agencia, el estudiante ocupa un rol central en la práctica educativa. Su participación es imprescindible en el desarrollo de las clases.

*Son más autónomos, son más participativos, son niños más resilientes a los cambios, son muy organizados, porque, yo desde que estoy allá solita, ellos cada uno tiene su responsabilidad. A ellos se les da su responsabilidad: “este grupo se encarga de organizar el rincón de aprendizaje de ciencias naturales”, “usted se encarga del de las artes”, “usted se encarga de las guías”, “usted se encarga de los baños”, “usted se encarga de todo”, y ellos comienzan a tener esa responsabilidad “ay, me toca que organizar tal cosa”. (Entrevista profesora María Fernanda, 2021).*

La diversidad de los estudiantes es entendida en términos de sus niveles de aprendizaje, algo que se ve reflejado en la estructura misma del modelo educativo (aula multigrado). La profesora tiene en cuenta los avances particulares de cada niño en su proceso de aprendizaje, incluso critica la modalidad de evaluación tradicional basada en calificaciones cuantitativas:

*los llevo a lo que ellos me estén dando porque yo no los voy a forzar más de lo que ellos me pueden dar. Respeto ese proceso. Pero cuando yo vengo acá a tener que calificar en el sistema, me da una numeración. Y para mí ellos tienen 5.0, porque ellos están avanzando su proceso a lo que les da su mente a lo que les da su nivel cognitivo, pero no, hay que ponerles una nota. (Entrevista profesora MF, 2021).*

El estudiante en escuela nueva es concebido como un sujeto activo, político, autónomo y responsable de su propio proceso de aprendizaje (Gaviria y Colbert,

2017; Hammler, 2017). El grupo de la escuela Soledad Acosta de Samper, está conformado por niños que habitan especialmente las veredas el Otoño y El Rosario, del Corregimiento la Buitrera, se trata de una zona en donde todavía se conservan prácticas campesinas pese a la cercanía con la ciudad. De acuerdo con las fichas de caracterización, la mayoría de las familias son nucleares o extensas (80%) en la mayoría de los casos existe figura paterna y no se declaran conflictos familiares por parte de la profesora o de los estudiantes. z

Aunque aproximadamente el 50 % provienen de familias migrantes, se han instalado en una zona que permite reproducir estilos de vida ligados al campo, incluso como opción de vida para personas que, aunque cuentan con estudios profesionales deciden vivir en espacios rurales, siendo este el caso de la familia de uno de los estudiantes de la modalidad (Fichas de caracterización, 2022). La idea de un sujeto activo se construye en esta modalidad de manera cotidiana, los niños participan tanto en la organización del aula, como en la organización y desarrollo de las actividades académicas, las tereas cotidianas tienen una distribución de responsables establecida por la docente, pero los estudiantes las desarrollan sin supervisión.

Al ser un aula multigrado los intercambios entre los estudiantes de diversos niveles son frecuentes, aunque la guía de actividad no necesariamente lo proponga. Por ejemplo: durante una de nuestras visitas, el grupo estaba trabajando sobre las unidades de medida con diversas actividades relacionadas con la medición de objetos en el aula, el trabajo era por grupos que estaban distribuidos por grado, las actividades eran similares, pero no iguales, la guía no establecía intercambios entre los grupos, pero estos intercambios surgían de manera espontánea una vez los grupos más avanzados terminaban las actividades. En este sentido, se producían interacciones entre los estudiantes de mayor conocimiento y los demás, facilitando el aprendizaje de forma colaborativa, produciéndose una zona de desarrollo próximo, en tanto que, el aprendizaje es producto de la interacción y cooperación con otros (Baquero, 2001).

La organización del gobierno escolar influye en la noción de sujeto activo, la participación aquí no se establece para reproducir modelos populistas de elección, como ocurre con la elección del Personero del colegio en muchas IE, sino como una forma de asumir responsabilidades frente al grupo, así participar en el gobierno escolar es una forma de involucrarse activamente con las actividades

cotidianas, con la resolución de conflictos. Dado que el número de estudiantes del aula es relativamente pequeño, aproximadamente 12 estudiantes, todos tenían oportunidad de participar en diferentes roles, como presidente, vicepresidente, secretario, y miembros de comités.

A mí me gusta venir a la escuela, acá todos nos hacemos cargo de las tareas, que cuidar el jardín, recoger la basura, sacar las guías, hacer las actividades entre todos, con la ayuda de la profe estamos pendientes de que se cumplan, podemos jugar y también nos reímos y recochamos. (Diario de campo, Escuela Nueva, octubre 2022)

#### *4.1.3.2 Dimensión epistemológica Escuela Nueva*

En Escuela Nueva el estudiante es un sujeto activo en su proceso de aprendizaje, el cual no es “memorístico”, sino más bien participativo y democrático. Los estudiantes participan de manera activa y con motivación en el desarrollo de las clases, además, reconocen la escuela como un lugar para aprender.

J: *¿Cuál es tu asignatura favorita?*

E: *Matemáticas.*

J: *¿Por qué?*

E: *Porque aprendo más en esa materia.*

*(Diario de campo, Escuela Nueva, octubre 2022)*

La enseñanza está centrada en los aspectos sociales, democráticos, de colaboración y cooperación entre los estudiantes. Comparado con la manera en que se enseña en otros grupos tradicionales, no hay un énfasis en la acumulación de conocimientos, sino en su construcción colectiva.

Además, la profesora María Fernanda tiene claridades respecto al marco teórico que subyace al modelo:

*el mismo modelo pedagógico te permite a ti sacar muchos recursos para poder trabajar. Porque el modelo como en sí es constructivista social. Aprender de todos para todos, yo le digo así porque entre todos aprendemos. Es un modelo flexible, un modelo que busca que el niño sea el protagonista del aprendizaje no el maestro. El maestro es solamente*

*un participante más, el maestro es un facilitador del aprendizaje. Todo se construye a partir de las experiencias de los niños, las experiencias vividas de ellos. (Entrevista profesora MF, 2022).*

Escuela Nueva no se centra en la dimensión cognitiva del estudiante, sino en el carácter colectivo de la construcción de conocimiento. Mientras que los modelos educativos más tradicionales están centrados en completar una lista de contenidos, Escuela Nueva no, su ritmo es más lento porque hace énfasis en cómo se construye el aprendizaje y no en como esto metodológicamente.

*no lo veo como dificultad, pero sí lo veo como una desventaja, porque resulta que el maestro gradual de la escuela convencional se limita mucho a pasar contenidos, y contenidos. Ya vi por ejemplo el sistema genérico decimal, ahorita vi multiplicación, división y van en fraccionarios, y yo todavía no voy allá. No voy allá porque con ellos el proceso es mucho más lento, porque como nos dedicamos a construir sociedad, a conformar a los niños, a construir esa parte cooperativista, esa parte del liderazgo, esa parte de la responsabilidad, esa parte de la organización, todo estos, esa parte humana; que, a esta parte cognitiva, entonces ahí hay una desventaja (Entrevista profesora MF, 2022).*

Un elemento importante que se encuentra en los estudiantes de Escuela Nueva es que los estudiantes señalan sentirse a gusto en la escuela y con su profesora y de manera especial el aprendizaje escolar les permite proyectarse para el futuro veamos algunas de las frases para completar incluidas en las fichas de caracterización (2022):

Estudiante 1:

1. Lo que más me gusta de las clases: dibujar.
2. Lo que más me gusta de venir al colegio es: todo.
3. Siento que el colegio me permite: aprender.
4. En el colegio me siento: bien.
5. Cuando termine el colegio voy a: (Estudiar alguna cosa/no sabe cuál).
6. Mi profesor/ra es una persona: buena persona.
7. Mi relación con mi profesor/ra es: bien, nos ayuda mucho
8. Mis compañeros de clase son: bien.
9. Cuando no entiendo algo me ayuda: en la casa, papá. En el cole, la profe.

Estudiante 2:

1. Lo que más me gusta de las clases: compartir con la profe y amigos.
2. Lo que más me gusta de venir al colegio es: aprender.
3. Siento que el colegio me permite: estudiar, aprender, divertirse.
4. En el colegio me siento: bien.
5. Cuando termine el colegio voy a: ser doctor o soldado.
6. Mi profesor/ra es una persona: bien, chévere.
7. Mi relación con mi profesor/ra es: normal.
8. Mis compañeros de clase son: unos chéveres, algunos me caen un poco mal.
9. Cuando no entiendo algo me ayuda: amigos o profes. En la casa mamá o hermana mayor.

#### Estudiante 3

1. Lo que más me gusta de las clases: matemáticas.
2. Lo que más me gusta de venir al colegio es: el descanso.
3. Siento que el colegio me permite: estar feliz, estar con mis amigos.
4. En el colegio me siento: bien.
5. Cuando termine el colegio voy a: estudiar para ser maquillista.
6. Mi profesor/ra es una persona: bien. Nos explica qué hacer y que no hacer.
7. Mi relación con mi profesor/ra es: bien, casi no regaña.
8. Mis compañeros de clase son: las compañeras, los de preescolar y Juan Daniel son amables, los otros son groseros (dicen groserías, tiran cosas, empujan).
9. Cuando no entiendo algo me ayuda: mis compañeras. En la casa mi hermano con el celular de él.

Las edades de los estudiantes son menores a las de otras modalidades y más acordes a las expectativas normativas en este aspecto. En estos estudiantes aparecen otras características, apoyo familiar para resolver tareas, relaciones caracterizadas principalmente como positivas entre los estudiantes y con su profesora, y de manera particular la mayoría considera que en el futuro va a estudiar, para estos chicos el aprendizaje es una posibilidad para su futuro y para encontrar una ocupación, esta expectativa no es frecuente en Brújula con chicos de edades similares y está prácticamente ausente en los jóvenes de Caminar 1. En este sentido, destacan una perspectiva positiva sobre el aprendizaje y las relaciones escolares como con el conocimiento y la manera como este se vincula con el futuro.

#### 4.1.3.3 Dimensión metodológica Escuela Nueva

Escuela Nueva es un aula multigrado orientada por una única profesora, quien utiliza las guías de aprendizaje donadas por la Fundación Escuela Nueva, estas guías son flexibles, en tanto permiten que su abordaje sea adaptado a las necesidades de los estudiantes. En todos los grados se trabaja el mismo tema, pero con diferentes ajustes de acuerdo con el nivel de los estudiantes. En estos temas las participaciones de los estudiantes incluyen sus experiencias propias. Las actividades de las guías tienen tres momentos: actividad básica, actividad práctica y actividad de aplicación.

El modelo educativo Escuela Nueva está basado en un proyecto construido por un gobierno democrático escolar, en el que todos los estudiantes participan y escuchan a los otros. Este gobierno escolar está conformado por diferentes cargos elegidos por los estudiantes democráticamente: presidente, vicepresidente, etc. La profesora hace las veces de guía para sus estudiantes. Una vez conformado el gobierno escolar, los estudiantes junto a la profesora hacen una búsqueda de necesidades de los estudiantes, del colegio o la comunidad, a partir de las cuales diseñan un proyecto que responda a algunas de esas necesidades.

*nosotros al inicio del año escolar miramos cuáles son las necesidades de la sede o de nosotros, de los niños; ellos miran y de acuerdo con las necesidades planteamos un plan de trabajo. Hacemos un plan que nos va a durar prácticamente para todo el año* (Entrevista profesora MF, 2022).

El proyecto que se diseña para resolver esas necesidades funciona como una guía para el desarrollo de las clases, sin embargo, en cada clase hay una pregunta por el deseo de los estudiantes, sobre qué es lo que ellos quieren hacer ese día a partir del plan de trabajo. Esta consideración por la voz y la participación de los estudiantes les otorga un rol activo en su proceso de aprendizaje, de manera que la profesora no se preocupa por regular constantemente los comportamientos de sus estudiantes en clase, sino que ellos mismos lo hacen, lo que impacta en el ambiente y la convivencia escolar:

*Algo que me gusta mucho del modelo, es que como le da la apertura a que el niño está hablando, que se le tenga valor a esa palabra, porque*

*ese es el proceso democrático, respetar la palabra del otro, escuchar al otro, atender las ideas de los otros, ellos comienzan a autorregularse en la parte de la convivencia y entre ellos mismos se ayudan a que la convivencia sea pacífica* (Entrevista profesora MF, 2022).

Este gobierno escolar pone el énfasis en las responsabilidades de los estudiantes, pues es a partir del trabajo colectivo que los niños desarrollan las actividades, no dependiendo exclusivamente de la figura de autoridad docente como sucede en los grupos tradicionales y otros modelos flexibles. El énfasis en la responsabilidad tiene eco en la convivencia escolar, pues son los mismos niños quienes inciden en ésta, se “autoregulan”. Incluso tienen conciencia del aseo del colegio. Así, podría decirse que Escuela Nueva es autoestructurante para el sujeto (Not, 2013).

*La escuela allá es impecable, y solamente estoy yo. Porque ahorita tenemos aseo, pero anteriormente nosotros duramos muchos años sin aseo, y los mismos niños eran los que barrían, trapeaban, lavábamos los baños, ellos organizaban sus rincones porque manejamos rincones de aprendizaje* (Entrevista profesora María Fernanda, 2022).

#### 4.1.3.4 Dimensión relacional Escuela Nueva

Las relaciones estudiante–estudiante están basadas en la cooperación y el trabajo colectivo en el aula. Dentro de los grupos de trabajo cada estudiante tiene un rol que ha sido asignado de manera democrática, decisiones que ellos han tomado a partir de las cualidades de cada niño.

*ellos eligen su líder, eligen el relator, y eligen el que-- El relator es el que siempre está hablando, el que dice cómo es, entonces ellos se fijan más o menos en las potencialidades de cada niño: “ah, es que usted es bueno pa’ conversar, entonces usted puede hablar”, “ah, no, que como yo soy bueno pa’ dirigir, entonces yo dirijo” ¿sí? Y el otro es el que se va a los centros de recursos a traer los materiales, trae las guías...* (Entrevista profesora MF 2022).

La convivencia escolar es pacífica, no se presentan malos tratos entre los estudiantes y los estudiantes perciben positivamente a sus compañeros.



Por otro lado, la relación profesora-estudiantes es horizontal, democrática, hay una posición de guía de parte de la profesora que descentraliza el poder en la práctica educativa, esto se observa en que por ejemplo los estudiantes toman decisiones respecto a los contenidos de la clase a partir de su deseo.

*para ser un maestro rural en Escuela Nueva hay que quitar ese paradigma, ese chip de que uno tiene el poder, de que uno es el que manda. Entonces hasta que no nos quitemos ese rol de que yo soy el que mando, el que tengo el poder, que yo soy el que tengo la razón; yo no voy a poder dar esos espacios democráticos en el aula de clase y eso es lo que se construye en EN. Esos espacios de participación, esos espacios de amistad, esos espacios de poder hablar, de que me equivoqué y no me equivoqué, del cooperativismo, trabajo en equipo, la solidaridad, el respeto (Entrevista profesora MF, 2022).*

*el rol mío no es el de dar la clase, yo no doy clase. Simplemente preguntamos hoy qué quieren hacer “¿qué vamos a hacer hoy? ¿qué necesidad tenemos hoy?” Miramos nuestro plan de trabajo, ya lo han escogido los chicos, y empezamos a trabajar con ellos (Entrevista profesora MF, 2022).*

Los estudiantes reconocen que la docente es una figura de apoyo académico, y que ella casi “no regaña”. No hay evidencia de que la docente sea un apoyo para los estudiantes respecto a sus problemas personales, pero la disposición de escucha de la maestra indica que los estudiantes la perciben como una figura cercana.

*Los llamados de atención de la maestra son recordatorios de las reglas que se han establecido en clase, o pedidos disciplinarios, más no regaños directos a los estudiantes, la docente señala “Le vamos a pedir a Las guacharacas que hagan silencio para poder trabajar con los demás grupos. Recuerden que tenemos unos niveles de voz. ¿Cómo estamos en el nivel de voz?” (Diario de campo, febrero de 2022).*

La participación de la comunidad se observa cuando los estudiantes hacen trabajo de campo para indagar y abordar problemáticas de la comunidad que han sido incluidas en sus proyectos de clase.

*Aparecen necesidades pedagógicas, ambientales, de salud, de diversión. Como por ejemplo, que necesitamos generar más la parte ambiental porque hay muchas basuras en el entorno. Eso lo manejamos con ciencias naturales. Que resulta que 'los niños no tenemos recursos didácticos', por ejemplo, entonces ahí hacemos toda la parte de bienestar social, y armamos un comité de bienestar social, y hacemos actividades para llevar a cabo esa necesidad. Que tenemos necesidad de ir a conocer la vereda, porque hay niños nuevos y vamos a hacer la visita; eso lo amarramos con ciencias sociales y ética y hacemos esa parte. Es una especie de un gobierno con todo, hacemos un plan de trabajo (Entrevista profesora MF, 2022).*

Hay actividades que involucran la participación de los padres de familia. Algunos niños reconocen la ayuda de sus familiares en sus tareas. Los niños reportan el apoyo de sus padres y otros familiares en el desarrollo de las actividades escolares, aunque no hay información de la comunidad, acerca del impacto de las actividades escolares sobre los problemas de la comunidad, resulta positivo que los estudiantes indaguen por los problemas de su entorno y realicen propuestas de solución.

*viene una actividad de aplicación. Lo que hemos aprendido allí tienen que irlo a aplicar a un problema de la comunidad. Es como la tarea en casa. Pero en esa tarea en casa se involucra el padre de familia, entonces, por ejemplo, puede decir "con tus padres, hagan una entrevista a las personas de la familia, pregúnteles que situaciones ambientales o de contaminación tenemos en la vereda, cómo creen que podemos contribuir a ese proceso de mejorar el ambiente (Entrevista profesora MF, 2022).*

Si bien el modelo es oficial, es decir, avalado estatalmente, el Estado constriñe su flexibilidad debido a procesos de seguimiento, especialmente con relación al currículo. Sin embargo, es una fortaleza del modelo la existencia de un material didáctico abundante no solamente como guías de aula, sino también para la formación docente. Igualmente se destaca la participación de diversas instituciones que procuran la promoción constante del modelo, entre otras instituciones, se destaca especialmente la Fundación Escuela Nueva, ONG en la

que participa Vicky Colbert, una de las co-creadoras de Escuela Nueva y quizás su principal promotora.

## 4.2 LA NOCIÓN DE SUJETO EN LOS MEF Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE

*“Pasar por alto la naturaleza situada y distribuida del conocimiento y del conocer supone perder de vista no sólo la naturaleza cultural del conocimiento sino también la correspondiente naturaleza cultural de la adquisición del conocimiento”*  
(Bruner, 1991, p. 107)

### 4.2.1 El sujeto diverso versus el sujeto universal del currículo tradicional

La concepción explícita e implícita del estudiante en los MEF es fundamental para comprender tanto la forma de relación que los docentes y otros actores del entorno escolar adoptan con los estudiantes de cada MEF como la manera y posibilidades de aprendizaje. En términos generales, el sujeto de los MEF es el *sujeto de la falta*. Con excepción de Escuela Nueva, los modelos están pensados para integrar a un sujeto problemático en el sistema educativo tradicional, si bien, se reconocen en el sujeto de los MEF condiciones de vulnerabilidad diversas (ruralidad, étnicas, socioeconómicas, culturales, violencia y migración, entre otras.) de acuerdo con los resultados de este estudio, la característica que realmente lo define es su condición de rezago escolar, es decir, está en condición de extraedad tal como lo señala el MEN. Tener más edad de la que el sistema indica para cursar un grado determinado, es la principal razón por la cual un estudiante puede llegar a alguna de las modalidades flexibles. Al respecto, encontramos que, otras aulas de la sede San Gabriel pueden contar con estudiantes diversos cultural o étnicamente, población migrante o desplazada, siendo el rezago respecto a la relación grado escolar/edad lo que conduce finalmente a un estudiante a alguna de las aulas MEF de la institución como Caminar en Secundaria o Brújula.

Esta situación no ocurre con Escuela Nueva, allí similar a lo que ocurre en otras aulas multigrado, no se parte de la idea de segregar por edades o grados a los estudiantes, adicionalmente al ser una modalidad que abarca la totalidad de la

escuela, no existe la idea de que se está allí para luego ser integrado al aula tradicional, meta constante de las otras dos modalidades. Escuela Nueva parte entonces de una noción inclusiva de la escuela, al no ser un espacio educativo segregado, logra ofrecer un entorno que acoge realmente la diversidad. Las otras dos modalidades parten de la idea de comprender situadamente al sujeto de su intervención educativa, al fin de integrarse con el modelo tradicional escolar, lo que pone en el centro de la modalidad a la falta, no la diversidad. Al respecto, crean condiciones contradictorias para los estudiantes participantes, ya que se incluyen transitoriamente para salir “exitosamente” al sistema convencional. La expectativa de que ser exitoso implica salir de la MEF que ahora lo acoge, pone en cuestión la idea del reconocimiento real de la diversidad, dado que, si la expectativa es alcanzar la integración y salir de la modalidad que reconoce la diversidad es el logro, esta diversidad tiene un límite establecido por la noción de éxito escolar respecto al currículo tradicional. La noción de sujeto diverso se ve enfrentada con el sujeto universal que logra incorporarse al currículo de la escuela tradicional como prueba del éxito escolar.

Mientras se llega a esta meta de integración los estudiantes de los MEF se ven sometidos a la segregación, en la práctica cotidiana los estudiantes de Caminar en secundaria y de Brújula, son reconocidos por ser los atrasados y los que tienen problemas. No obstante, los estudiantes desean aprender y la mayoría insiste en participar de la escuela, ellos señalan tanto a la socialización como a el aprendizaje como elementos que los motivan:

J: *¿Cuál es tu asignatura favorita?*

E: *Integrado.*

J: *¿Por qué?*

E: *Porque aprendí a leer con esa materia”*

(Ficha de caracterización, Brújula, septiembre de 2022)

En este sentido, la mayoría de los estudiantes tienen motivaciones para asistir a la escuela, a pesar de lo que se podría pensar, el aprendizaje, entre ellas. Entre las historias de los estudiantes destaca también antecedentes negativos respecto a la escolaridad, historias de desplazamientos, de falta de apoyo parental, bajo capital escolar de las familias de origen, entre otros factores de vulnerabilidad, sin embargo, en los casos en los que las familias conceden especial valor a la educación a pesar de la precariedad de las condiciones económicas, ofrecen a sus

hijos las mejores condiciones posibles –para ellos– tal es el caso de uno de los chicos de caminar en secundaria cuya madre acondicionaba un pequeño espacio junto al baño como estudio para que el joven atendiera las actividades virtuales durante la pandemia, ante la estrechez de su hogar y la imposibilidad de contar con espacios privados para estudiar, esta madre buscaba la manera de proveer condiciones para su hijo estudiante. La manera como la familia concibe la educación y el valor que le otorga a través de sus prácticas permite la construcción de sentidos diferenciados por parte de los estudiantes sobre la escolaridad. Estos sentidos son importantes, como señalan diversos autores, (Meirieu, 1998, 2016; Bruner, 2014; Esteban-Guitart, 2010; Coll, 2014; Packer, 2000), los seres humanos llegan al mundo provistos de una asombrosa capacidad de aprendizaje, pero es través de concurso y la mirada de los otros como construimos lo que somos, nuestra identidad al igual que desarrollamos nuestras destrezas.

Los MEF se presentan como espacios para que los estudiantes con condiciones de vulnerabilidad puedan ser acogidos en la educación escolar, como he señalado, esto ocurre de manera desigual entre los modelos. A diferencia de los otros MEF estudiados en el caso de Escuela Nueva, todos los estudiantes se presentan como iguales, dado que la escuela entera adopta el modelo educativo, no es un aula aparte dentro de una escuela regular. Esta es una característica importante de su éxito respecto la inclusión educativa, el modelo es la escuela en su totalidad, los niños no tienen como propósito salir de la modalidad, sino que la modalidad es la escuela. En este sentido, se diferencia de los otros dos modelos analizados, cuyo propósito es la integración escolar y siguen metodologías que se presentan como remediales para una situación no deseada. El punto de partida entonces de Brújula y de Caminar, es el de subsanar, a pesar de que los modelos buscan acoger, se inscriben en una contradicción, no es deseable para los estudiantes estar allí, todo el colegio los percibe como “los que no saben”, este es un estigma que deben vencer y la intención entonces es no quedarse en el modelo sino salir a la escuela tradicional en donde al menos no se es objeto de este señalamiento.

En Escuela Nueva, no es necesario salir, se sale cuando se pasa a la secundaria, por lo tanto, estar en el modelo es estar en la escuela. Esto aunado a las características de los niños provenientes de un medio social rural en el que los índices de violencia social e intrafamiliar son notablemente más bajos que las condiciones de los niños y jóvenes de las otras dos modalidades, permite considerar condiciones propicias para su funcionamiento. En escuela nueva el niño

no se siente sometido a la tensión de la contradicción de ser incluido en la escuela a través de un espacio segregado y estigmatizado del que se aspira a salir. En el caso de Caminar en Secundaria, esta segregación, aunque involuntariamente, es también espacial, ya que, por falta de espacios en el edificio de secundaria, están ubicados en el edificio de primaria lo que causa gran malestar en los estudiantes, y se convierte en motivo de burla de otros estudiantes de secundaria, reforzando la falta de auto reconocimiento y hetero reconocimiento como estudiantes de secundaria.

El sujeto de Caminar y de Brújula posee un capital académico desigual e insuficiente, en esta misma dirección, Zambrano y Tenorio, (2009), identificaron para estudiantes universitarios que una de las principales razones de deserción en los programas de Ingeniería de la Universidad del Valle en Cali-Colombia, se debía a las dificultades académicas de los estudiantes, los resultados de las intervenciones realizadas mostraron que para mejorar los índices de permanencia se debía tratar de mejorar su capital académico y no meramente de ofrecer subsidios y otras ayudas económicas, que si bien, eran necesarios no eran suficientes. En este sentido, la principal característica en términos educativos de los estudiantes MEF no es, su condición de extraedad, sino, la desigualdad académica, atribuible a las condiciones estructurales por fuera del dominio del sujeto o de su familia en la mayoría de los casos. Se puede señalar que Brújula y Caminar, se enfrentan con una contradicción intrínseca, dado que buscan no reproducir la desigualdad, pero parten de aulas segregadas en las que se reúne a los sujetos problemáticos buscando subsanar la falta, lo que crea un aula en la que la diversidad se intensifica, tornándose aún más compleja para el docente, ya que reúne los casos y condiciones sociales y culturales más diversos y extremos, en procura de alcanzar la estandarización curricular.

La contradicción institucional expresada en el modelo educativo no es ajena a los sujetos que participan en ella, el docente y el estudiante cumplen roles muy especiales en la educación, de acuerdo con Núñez (2007) el sujeto de la educación es

aqueel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le ofrece y a la vez le exige, en un momento dado, para incorporarse a la vida social en sentido amplio: acceder, permanecer, modificar, circular. La categoría sujeto de la educación es un lugar que

la sociedad oferta a través de instituciones específicas; son espacios para poder saber acerca del vasto y complejo mundo e ir tomando posiciones en él. (p. 39)

En este sentido, el objetivo de fortalecer la noción de un sujeto con capacidades de aprender propuesta en los modelos flexibles se ve afectada por su inserción en una estructura escolar que no rompe del todo con el modelo tradicional. De allí que el esfuerzo del docente por ofrecer espacios de acogida se ve afectado negativamente porque el sujeto sabe qué hace parte de un grupo específico de aquellos que *no han aprendido*. Este efecto subjetivo, no resulta tan significativo en el caso de Brújula porque el modelo hace especial énfasis en trabajo socioemocional, y sobre todo porque trabaja en primaria con niños de menores edades en promedio comparados con Caminar en Secundaria, en donde el rezago resulta más notorio. Sin embargo, allí donde el vínculo educativo se mostró más fuerte, el interés de los estudiantes encontró reciprocidad en los docentes, en este sentido, Núñez (2005) señala “el ejercicio de educador requiere de un vivo interés por la educación de los sujetos” (p. 30). A pesar de la contradicción institucional, los estudiantes encontraron acogida en la disposición de sus maestros de curso, aunque no necesariamente de la Institución en general.

Las paradojas de la escuela ya han sido identificadas en el pasado, Egan (2000), señala que a la escuela moderna se le han asignado tres objetivos que han marcado su desarrollo, 1. La socialización, 2. la enseñanza de formas particulares de conocimiento y 3. que provean una visión realista y relacional del mundo. Estos objetivos, señala Egan (2000), entrañan cierta incompatibilidad, la paradoja se torna evidente al enfatizar en alguno de ellos, dado que se torna más difícil alcanzar alguno de los otros dos. La flexibilidad propuesta en los MEF supone como ya hemos señalado hacer renuncias en términos curriculares, por eso el objetivo de la integración al modelo curricular tradicional resulta una meta contradictoria.

De allí que la enseñanza de los MEF no pueda estar centrada en los contenidos, sino que esta debe estar centrada en las necesidades de los estudiantes (Egan, 2000). Los alumnos de la Escuela de Barbiana, señalaron hace ya varios años que “No hay nada tan injusto como tratar igual a quienes son desiguales” (de Barbiana, A. D. L. E. 1986), los MEF se espera que no apuesten por un trato semejante, justamente apuestan por darle lugar a la diferencia, la inclusión educativa que ofrecía la escuela de Milani, era la de ser acogido en una comunidad para aprender

y enseñar, sin el juicio por estar atrasado o la meta de ser incluido realmente en la “Escuela” cuando se abandona finalmente el modelo flexible.

El sujeto propuesto por los MEF se ve confrontado por la idea de la escuela tradicional, encajar en el modelo de estudiante universal, capaz de asumir las responsabilidades estandarizadas para el estudiante por el currículo inflexible, en contravía de un verdadero modelo socio-constructivista que buscaría una integración plena, tanto Brújula como Caminar en Secundaria, segregan a los estudiantes con mayor necesidad de integración, y de una educación que adopte los principios Vygotskianos en donde la Zona de Desarrollo Próximo, organice las diferencias respecto al dominio del conocimiento, como posibilidades de aprendizaje colaborativo, siendo que un estudiante con mayor experticia en determinada tarea o conocimiento, puede promover a través de su acompañamiento el aprendizaje de otros estudiantes más distantes de este saber o dominio (Vygotsky, 1988; Baquero, 2001) tal como ocurre en la Escuela Nueva y como ocurría en la famosa escuela de Barbiana (de Barbiana, A. D. L. E. 1986; Borg, et al., 2011).

#### 4.2.2 El sujeto epistémico vs el niño y el joven con necesidades o la educación desde la ética del cuidado

La preocupación por el otro y su bienestar es lo que genera la disposición en caminar en secundaria, esto es una característica más frecuente del estilo de relación de las maestras educadoras en preescolar y en los jardines infantiles, en donde se concibe que una de las tareas propias de las educadoras es el cuidado, de allí que exista una relación cercana con el maternaje. El vínculo entre los estudiantes y los profesores del MEF se caracteriza por la adopción de una ética del cuidado por parte de los docentes, se trata de una preocupación por el bienestar del otro y no meramente de una preocupación por el aprendizaje, es decir, una preocupación que va más allá de la dimensión epistemológica de la escuela y se instala en una dimensión ontológica.

Brújula incorpora en su metodología la necesidad de fortalecer aspectos de la autoimagen de los estudiantes vinculados con la modalidad, entre los recursos conceptuales se incluyen nociones como resiliencia y la idea de la construcción identitaria de los estudiantes. Estos elementos se relacionan de manera estrecha con la dimensión afectiva, pero de manera más explícita que en caminar en



secundaria en donde esto depende mucho más de las habilidades y del estilo de relación que propone el docente. En este sentido, Brújula tiene una mirada más amplia de las necesidades de desarrollo emocional de los estudiantes, este aspecto favorece que el modelo tenga buenos resultados.

De allí que el sujeto del programa de Brújula es indagado de una manera más amplia, se consideran aspectos relacionados con su autopercepción y autoestima, su motivación, la proyección hacia el futuro, las redes de apoyo familiar y sus habilidades para establecer relaciones interpersonales (Villamizar y Betancourt, 2020). Esta mirada, es mucho más integral que la se propone desde los otros dos modelos analizados. La inclusión de una dimensión socioemocional del estudiante resulta decisiva para que el docente no se concentre únicamente en los aspectos epistemológicos, pero a la vez, le propone tareas y agrega responsabilidades adicionales.

A pesar de que el sujeto de Caminar se supone diverso y en condiciones de vulnerabilidad, la dimensión efectiva de los estudiantes depende mucho más de los recursos personales del docente que de la estrategia que propone el MEF; de allí que las situaciones vividas por el curso frente al cambio de docente los afectara de manera tan significativa. De acuerdo con Packer y Goicoechea (2000) "La persona es construida en un contexto social, es formada a través de la actividad práctica, y formada en relaciones de deseo y reconocimiento." (p.27). Los estudiantes de los MEF y en particular aquellos de Brújula y Caminar han tenido experiencias negativas de escolaridad, resultando evidente que una mirada positiva de sus capacidades y posibilidades que les reconozca como aprendices sea fundamental para establecer un vínculo educativo con estos niños y jóvenes. Los estudiantes de Escuela Nueva, no parten del señalamiento por tanto, gozan del reconocimiento positivo de entrada, de allí que el deseo de estos chicos por el aprendizaje y la perspectiva de futuro con la que perciben la escolaridad sea una de las características de su discurso.

En el caso de los docentes de los MEF encontramos un importante ejercicio de una ética profesional que pone en juego valores, saberes y esquemas de acción que orientan las prácticas profesionales. Esta ética encuentra sentido en el encuentro con sus estudiantes dado que es en la interacción que se construyen y derivan derechos y obligaciones entre ellos y el cuidado del otro (Yurén, 2013, como se citó en Sánchez, et al, 2022). Las prácticas de estos docentes están dirigidas en sus intenciones y valores hacia sus estudiantes, en este sentido, el estudiante aparece como un otro, en que se depositan acciones de cuidado y responsabilidad, poniendo énfasis en el vínculo afectivo y en la atención de sus

demandas y necesidades concretas (Sánchez, et al, 2022). Podemos afirmar que estos docentes asumen una relación de cuidado con sus estudiantes ya que tienen una conciencia de interconexión, que se basa en identificar y reconocer las necesidades y vulnerabilidades de sus estudiantes y, además, en reconocer su capacidad de intervenir en esas situaciones como educadores. La ética del cuidado se caracteriza según Tronto (2020) en que el cuidado se entiende como algo que moviliza la acción, no meramente un interés pasivo. En el caso de los tres docentes analizados, varias de sus acciones evidencian este pasaje a la acción, por ejemplo, en la gestión de materiales de clase (para los PPP), en apoyos económicos, y en la gestión de citas de salud, entre otros, dan cuenta de una movilización que trasciende la mera preocupación.

El vínculo que se configura entre estos docentes y sus estudiantes es por tanto fuerte en la medida en que se le reconocen sus necesidades particulares, no es un estudiante en abstracto, sino un estudiante específico que amerita la preocupación y el interés de sus docentes. En todos los casos analizados la participación de los estudiantes en el MEF fortaleció la relación de los estudiantes con la escuela y con el conocimiento, aunque el caso de Caminar en Secundaria presenta mayores limitaciones, debido a que estos jóvenes presentan historias con dificultades mayores y se ven expuestos a una estructura escolar que no les acoge plenamente como sí ocurre con los estudiantes de Escuela Nueva. Sin embargo, en todos los casos podemos identificar aspectos positivos en el aprendizaje, por ejemplo, los estudiantes de Brújula muestran una importante recuperación de su autoconfianza, gracias al reconocimiento y atribución de capacidades que ofrece el agente educativo.

Se destaca la importancia de que el docente conozca y se apropie de manera profunda del modelo educativo que está desarrollando, se requiere que pueda pensar de manera coherente con sus principios para que sus acciones contribuyan al logro de los objetivos educativos. De esta manera, el docente debe aprehender los conceptos del MEF a su cargo. Al respecto, destacan significativamente, Brújula y Escuela Nueva, dado que mantienen procesos de formación docente activos y en el caso de Brújula hasta hace poco tiempo de acompañamiento y asesoría para cada docente. Mientras tanto, Caminar en Secundaria no cuenta con apoyos similares, siendo un modelo con mayor complejidad en su implementación y el que recibe casos con importantes necesidades y estudiantes que merecen especial atención.

Las habilidades personales del docente juegan un papel importante en el desarrollo de los MEF, por ejemplo, en el caso de Brújula, el docente escucha,

pregunta y muestra amabilidad y paciencia, esta disposición es acorde con los principios del modelo, pero es además fundamental para que los estudiantes se sientan reconocidos, comprendidos y valorados. Al respecto los estudiantes de Brújula señalaron que las asignaturas favoritas son aquellas en las que aprenden más, señalan “integrado” como la clase que les ayudo a aprender a leer y escribir, un sentido de realización personal que es fundamental para la configuración de una imagen positiva de sí, una en la cual les resulta posible aprender y que ellos consideran importante para su futuro.

El sujeto universal de la educación tiene dificultades para encajar en un aula MEF, la diversidad es una característica de la población que atiende estas modalidades, sin embargo, la diversidad se topa con el ideal de ingreso a la escuela convencional, de allí las limitaciones para aceptar realmente la diversidad, al menos en las modalidades de Brújula y Caminar en Secundaria. Igualmente, esta diversidad requiere del acompañamiento de recursos adicionales para los docentes, la carga afectiva, emocional e intelectual de sortear la adversidad de estas poblaciones no puede ser delegada únicamente en las capacidades y recursos personales de los docentes.

#### 4.3 LOS MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

“Existe en el corazón del proceso educativo la exigencia de que exista un profundo e íntimo contacto con la vida misma. En última instancia, sólo la vida educa, y como más profundo sea el contacto con el mundo real, más dinámico y robusto será el proceso educativo. Uno de los mayores defectos de la escuela ha sido su aislamiento. La educación tiene el mismo sentido fuera del mundo real que el fuego sin oxígeno, respirar en el vacío”

(Vygotsky, 1997, p. 345-346, en: Esteban-Guitart y Llopart, 2019)

“Además, enseñando aprendía muchas cosas. Por ejemplo, he aprendido que el problema de los demás es igual al mío. Salir de él todos juntos es la política. Salir solo, la avaricia”  
(de Barbiana, A. D. L. E. 1986, p. 10).

Tanto Horizontes con Brújula para el Aprendizaje como Caminar en Secundaria, proponen un modelo remedial de educación, ambos parten de un sujeto carente, esta concepción hace difícil alcanzar el objetivo de una educación inclusiva, el cual

de acuerdo con Blanco (1999) implica “que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (p. 10). En estos dos modelos estaríamos a medio camino entre la fase más temprana de la inclusión caracterizada según Camargo (2018) por la segregación de personas con alguna necesidad especial y que se atendía de manera segregada de quienes no las requerían y, la inclusión en el aula en condiciones de equidad (Camargo, 2018). Esto queda en evidencia de manera muy explícita en la experiencia de los estudiantes de Caminar en Secundaria que no se sienten acogidos por la comunidad educativa, sino únicamente por su profesor, y que incluso relatan expresiones de rechazo y descalificación de otros miembros de la comunidad, tanto docentes como estudiantes.

Sin embargo, puede señalarse como un importante logro, el que muchos de estos estudiantes continúen asistiendo a la escuela y logren superar los dos niveles de Caminar en Secundaria, si bien, tienen una tasa de deserción de aproximadamente el 35%, hay un número importante de jóvenes que de no ser por esta metodología no tendría cabida en el entorno escolar. Igualmente, en el nivel 1 de Caminar la deserción para el periodo escolar del 2022 fue del 15%, esto es muy significativo, señala un importante deseo de los estudiantes de asistir a la escuela, que se ratificó en sus discursos sobre todo como espacio de encuentro y socialización con otros jóvenes. Al tiempo que resulta concordante con centros educativos que atienden población de alto riesgo en otros contextos, como el de la escuela El Tiller, en Barcelona, en donde absentismo en primaria es mucho más bajo que en secundaria según Lalueza et al. (2019).

Los MEF tienen propósitos ambiciosos, buscan resultados positivos con estudiantes en situaciones complejas para quienes la educación tradicional ha fracasado. Sin embargo, terminan por no ser tan flexibles como se proponen, y sobre todo terminan por privilegiar los contenidos de las guías por sobre los intereses de los estudiantes. La metodología que mejor incorpora estos intereses es la de Escuela Nueva, dado que construye un plan de estudios que considera proyectos a partir de las necesidades de la comunidad y establece diversas acciones para involucrar a los padres y otros actores en la actividad escolar (Hammler, 2017). A pesar de que en todas los modelos aparece como estrategia didáctica la formulación de proyectos, estos incorporan de manera muy diferencial las necesidades e intereses de los niños y jóvenes. En este sentido, la metodología profundamente participativa de Escuela Nueva, considera de manera más efectiva los intereses de los niños a través de los planes de trabajo, mientras que Caminar en Secundaria aparece desarrollando un proyecto interesante como actividad por

fuera del aula para los estudiantes pero que promueve un estilo de vida agrícola que no les resulta atractivo y que no logra articular sus intereses y necesidades.

El desarrollo de un proyecto pedagógico productivo PPP que no involucra los intereses de los jóvenes en el caso de Caminar en Secundaria, señala la importante brecha entre los intereses de los estudiantes y los propósitos de la escuela. Las metodologías de Brújula y Caminar en Secundaria a pesar de los esfuerzos se concentran en que las comunidades resuelvan los problemas de la escuela, no en que la educación resulte pertinente para comprender y participar en la resolución de los problemas de la comunidad en la cotidianidad. En este sentido, la educación escolar sigue autocontenida, las prácticas y los saberes adquiridos tienen sentido solamente en su interior y la relación es de afuera hacia adentro, la idea de establecer un diálogo resulta aún lejana porque la escuela tiene pocas capacidades de escucha de las necesidades del entorno.

Sin embargo, los docentes MEF analizados logran construir un microcosmos en donde circulan significados compartidos, este espacio de significados compartidos es denominado por Kris Gutierrez como tercer espacio (Gutierrez, 2008, como se citó en Lalueza et al., 2019) el cual, sin embargo, se ve limitado en la práctica educativa, porque no usa los recursos que recoge acerca de los saberes y prácticas culturales de los estudiantes. El énfasis en el seguimiento de las guías se convierte en una restricción para la creación conjunta entre docentes y estudiantes, no obstante, prácticas descritas antes como la pintura de mándalas o el uso del cuaderno grande en Brújula, permiten entrever la construcción de espacios de significado compartidos dentro del aula, aunque de manera limitada.

En el caso de Caminar en Secundaria, el mundo escolar dentro del aula aporta un cierto grado de estabilidad para estos chicos, que habitan contexto de muy alta inestabilidad socioeconómica y familiar. El docente se convierte para los estudiantes MEF en un adulto previsible, esta característica en contextos sociales donde los adultos son altamente imprevisibles, genera seguridad y sumada a la escucha de los docentes permiten que los estudiantes se sientan acogidos.

En este sentido, los docentes responsables de cada uno de los MEF demostraron la importancia de construir un vínculo afectivo con sus estudiantes, haciendo de la escucha una de las características en sus relaciones con los estudiantes. La relación expresa una ética del cuidado, pero no se traslada a la relación pedagógica, dado que a pesar de la escucha no se incorporan los intereses de los estudiantes en todas las modalidades. La sensación de acogimiento resulta importante para que los estudiantes puedan aprender, los MEF ofrecen un entorno

relativamente seguro para el aprendizaje, porque los estudiantes no se sienten presionados, sin embargo, si se sienten en falta y descalificados por el entorno externo a la clase. La evaluación con frecuencia, al menos en Brújula y Caminar, se presenta como una comparación con la modalidad tradicional de allí las frecuentes alusiones del docente de Caminar a que sus estudiantes sí saben o que saben lo mismo o más que los de cursos regulares. En este sentido, se fortalece la idea de que los estudiantes están en los MEF como estrategia remedial y en la medida de lo posible deben salir de este espacio que es considerado en todo caso socialmente indeseable para el caso de Caminar en secundaria y en menor medida en el de Brújula. No es este el caso de Escuela Nueva, dado que no existe modalidad tradicional en la IE y pueden aprender a su propio ritmo, los estudiantes se sienten acogidos y participan activamente, sin la presión o la intención de su salida.

La alta conflictividad de Caminar, obedece también a las discontinuidades culturales que la modalidad no logra subsanar, al escuchar a los estudiantes, sin incorporar esta escucha en las estrategias pedagógicas, se atenúa el malestar, pero no se le tramita, la percepción de falta en jóvenes adolescente acentúa los procesos de resistencia frente a una IE que sí bien, los acoge, les señala constantemente la carencia. En este sentido, las relaciones de poder siguen siendo asimétricas como en la Escuela tradicional, aunque se escuche a los jóvenes, son los intereses de la escuela los que priman.

Los MEF deberían ser espacios para producir otras formas de escolaridad posible que habiliten la construcción de sentidos alternativos sobre la educación, no obstante, terminan por reproducir las mismas expectativas hegemónicas dado que se espera que todos los estudiantes alcancen la integración con el modelo tradicional de educación, los estudiantes que no consiguen la asimilación terminan por estar permanentemente segregados. La discontinuidad en los valores de los estudiantes de Caminar en Secundaria con respecto a la escolaridad, es motivo de constante conflicto, los estudiantes van a la escuela, pero sus expectativas no coinciden con las expectativas de aprendizaje de la institución, dificultando la apropiación de la práctica escolar y la incorporación de proyectos de vida escolares en los estudiantes (Laluzza et al., 2019). De acuerdo con Coll (2016) e Iglesias y Esteban-Guitart (2020), la personalización de la educación tiene como objeto la promoción de aprendizajes con sentido y valor personal para los estudiantes a pesar de la diversidad de estrategias y recursos implementados, en las modalidades MEF, es posible considerar que esta búsqueda se ve constreñida como ya se señaló por el seguimiento estricto de las guías educativas, que si bien,

se desarrollan como proyectos de aula, no retoman de manera profunda los intereses de los estudiantes, esto ocurre de manera más clara en Caminar, y en menor medida en Brújula y Escuela Nueva. En este sentido, las MEF desaprovechan la oportunidad de profundizar en la búsqueda de sentidos personales de la educación para sus estudiantes, dado que su propósito integracionista las constriñe.

**Tabla 17.** *Los MEF y su relación con la Educación Inclusiva*

<b>MEF</b>	<b>Propósito en la educación escolar</b>	<b>Metodología</b>
Escuela Nueva	Inclusiva	Escucha e incorpora intereses de los estudiantes
Brújula	Integracionista	Escucha los intereses de los estudiantes
Caminar en Secundaria	Integracionista	Escucha e incorpora intereses de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

*“Haciendo repetir a los más viejos los profesores han sacudido  
también a los más pobres”*  
(Alumnos de la escuela de Barbiana, 1986, p. 42)

*“La escuela siempre será mejor que la mierda”*  
(Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1986, p. 9)

En esta investigación nos propusimos identificar y analizar los discursos y las prácticas educativas entorno a tres modelos educativos flexibles en una institución educativa rural estatal de la ciudad de Cali-Colombia y la manera como estos contribuyen a la inclusión educativa. Respecto a los discursos de docentes y estudiantes, constatamos que ambos actores coinciden en la importancia que atribuyen a la escolaridad, aunque con interpretaciones algo distintas. Los profesores consideran que los MEF representan una oportunidad educativa valiosa para poblaciones vulnerables. No obstante, al considerar cada modelo encontramos diferencias, al respecto, ni la docente, -ni en el modelo- Escuela Nueva distingue entre sus estudiantes y aquellos de una modalidad tradicional, lo que permite una integración más plena y una percepción de igualdad, que no es apreciable de la misma manera en las otras dos modalidades analizadas, en las que el estudiante es ubicado como un sujeto en falta respecto al sistema educativo escolar, siendo el estudiante definido por su condición de rezago escolar. En este sentido, tanto en Brújula como en Caminar, la principal característica de los estudiantes no es su diversidad cultural o socioeconómica, sino su condición de extraedad y de desigualdad académica.

Los docentes de Horizontes con Brújula para el aprendizaje y Caminar en Secundaria se enfrentan con la ambigüedad de acoger a los estudiantes para que aprendan y puedan pasar a la modalidad tradicional. Los docentes de estas dos modalidades afrontan el desafío de sostener un aula segregada trabajando en un ambiente en el que no son ajenos los prejuicios sobre sus estudiantes. En este sentido, aunque todos los docentes consideran su modalidad MEF como una oportunidad de inclusión educativa, es en la modalidad de Escuela Nueva donde hay elementos de una educación inclusiva que traspasa la barrera de la integración escolar.



Por su parte, los estudiantes de todas las modalidades tienen un concepto positivo sobre la escolaridad, aunque estas concepciones no siempre tienen el mismo sentido que el de sus profesores, quizás con excepción de Escuela Nueva, donde existe mayor confluencia. Al respecto tenemos que Escuela Nueva logra posicionarse como “la escuela”, es decir, no es una modalidad de la que se espera salir, siendo para sus estudiantes un espacio tanto de aprendizaje como de interacción y de construcción colectiva de una comunidad de práctica (Wenger, 2008), de allí que la percepción sobre la escolaridad es muy positiva en este modelo. Los estudiantes se perciben como miembros de una comunidad en la que se distribuyen tareas y roles a través del gobierno escolar en el que todos participan. Dado que las actividades escolares se abordan de manera colectiva, existe corresponsabilidad respecto de todas las actividades y metas, incluido el aprendizaje, ya que la profesora es líder, pero también participa de esta distribución de responsabilidades.

En el modelo de Horizontes con Brújula para el Aprendizaje, los estudiantes se sienten acogidos dentro del aula, aunque esta percepción de acogimiento disminuye en algunos casos respecto a la institución escolar en general; en el caso de Caminar en Secundaria, los estudiantes abiertamente señalan sentirse rechazados por varios profesores de la IE de quienes no reciben clases, señalan recibir acusaciones y prejuicios, no obstante, en ambas modalidades, los estudiantes en su mayoría asisten a la escuela y señalan un gusto por aprender, si bien, para los estudiantes de Caminar en secundaria, el deseo de encontrarse con sus pares es uno de los principales elementos que motivan la asistencia a la modalidad.

Se evidencia un mayor sentido tanto personal como colectivo respecto del aprendizaje en la modalidad de Escuela Nueva y en Brújula, cómo ya se ha mencionado antes, esto puede estar relacionado en el mayor grado de integración que muestra Escuela Nueva con las necesidades del contexto, y en el caso de Brújula con la inclusión explícita de las necesidades emocionales y de reconocimiento afectivo de los estudiantes de la modalidad. Por su parte, en el caso de Caminar, nos encontramos con jóvenes adolescentes en su mayoría con una oferta educativa que si bien, posibilita y propone actividades menos tradicionales, están pensadas para contextos netamente rurales y, en consecuencia, ofertan un estilo de vida ligado al campo que no resulta plenamente atractivo para estos jóvenes que crecen en el margen de una gran ciudad que no los acoge plenamente. En este sentido, se puede afirmar que existe un mayor dialogicidad en los modelos Escuela Nueva y en Horizontes con Brújula para el

aprendizaje, dado que logran integrar de manera más efectiva los intereses y necesidades de los estudiantes.

Respecto a las prácticas educativas, tenemos que en todos los modelos implican en un alto grado el seguimiento estricto por parte de los docentes de las guías didácticas ofertadas en cada modelo. Sobre esto, hay aspectos positivos y negativos, las guías son documentos estructurados con claridad y coherencia, ofrecen objetivos, proponen ejemplos y actividades estructuradas por áreas de conocimiento y grados (Escuela Nueva), o mediante proyectos integradores (Brújula y Caminar). Sin embargo, en todos los casos la potencia de este material dificulta el desarrollo de una actividad docente más creativa y que estuviera en capacidad de integrar el alto grado de conocimiento que en todos los casos tenían los docentes de sus estudiantes, sobre dimensiones como sus capacidades, dificultades y de sus contextos socioculturales. De allí, que el seguimiento irrestricto de la guía es tanto una manera de garantizar la aplicación del modelo como una limitación de la actividad docente. La posibilidad de acoger la diferencia supone la construcción de sentido personal sobre el aprendizaje, por ello, las guías no pueden ser una limitación para incorporar la diversidad en el aula.

La posibilidad de una docencia más activa que habilite el desarrollo de su potencia creativa supone también condiciones adecuadas. Para ello, los docentes requieren de tiempo para planear sus actividades y de un equipo de apoyo para el desarrollo de los proyectos. Las condiciones de la actividad docente no son ideales, ya que los espacios de tiempo para desarrollar planeaciones, evaluaciones, y formación son limitados. Igualmente, las limitaciones de la IE respecto a contar con un equipo psicosocial de planta hacen que la responsabilidad docente sea excesiva respecto a la atención de la población estudiantil, especialmente de aquella con necesidades especiales y en condiciones de alta vulnerabilidad. Ante la imposibilidad de contar con un equipo profesional con el cual desarrollar su actividad docente de manera colaborativa y cooperativa, el docente se ve exigido al máximo en sus recursos personales para hacer frente a condiciones psicosociales, culturales e incluso económicas que constantemente le sobrepasan. En consecuencia, la actividad docente se apoya excesivamente en el seguimiento de las guías de cada modelo ante la imposibilidad en el día a día de contar con un escenario más favorable para su actividad profesional.

En conclusión, la inclusión educativa en los MEF muestra niveles diferenciados entre los modelos. Escuela Nueva destaca por su estructura inclusiva que no diferencia entre modalidades, permitiendo un sentido de pertenencia y ofrece una experiencia de comunidad. En Brújula y Caminar, el enfoque de integración crea

un objetivo contradictorio con la inclusión, ya que los estudiantes se ven sujetos a juicios sobre su capacidad de adaptarse al modelo tradicional. El objetivo integracionista reposa sobre una noción de sujeto en falta que entra en conflicto con el propósito de acoger la diferencia de la inclusión educativa.

Respecto a las prácticas educativas tenemos que la metodología estructurada y el uso intensivo de guías didácticas ofrecen un marco bien definido, pero a la vez limitan el papel creativo del docente y dificultan la personalización del aprendizaje. En este sentido, mientras las guías garantizan una coherencia en los objetivos educativos, su seguimiento estricto limita la capacidad de los docentes para adaptarse a las necesidades individuales y contextuales de los estudiantes.

Las prácticas pedagógicas propias de Horizontes con Brújula para el Aprendizaje incorporan elementos de cuidado y relación afectiva, donde el trabajo socioemocional es explícito. La ausencia de esta dimensión de trabajo en el modelo de Caminar en secundaria incrementa la dependencia de esta MEF en las habilidades personales del docente y la falta de un apoyo estructural adecuado, así como la ausencia de un PPP que incorpore los intereses de los estudiantes hacen que estas prácticas sean menos efectivas para la inclusión educativa.

#### Hacia una educación inclusiva desde la flexibilidad

Los hallazgos muestran que, para adoptar la perspectiva de la educación inclusiva, se requiere de una integración auténtica de los intereses y necesidades de los estudiantes, esto supone el establecimiento de rutas formativas diferenciadas que renuncien efectivamente a la estandarización y acojan la personalización de la educación. La educación debe transformarse en un proceso dialógico y colaborativo, en el que estudiantes y docentes participen en la creación de una experiencia de aprendizaje significativa y relevante. Solo de esta manera, se podrá superar la visión de un sujeto de la educación MEF carente y avanzar hacia una verdadera inclusión educativa que valore la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo.

La personalización de la educación puede constituirse en un recurso valioso para hacer realidad la promesa de la flexibilidad, que en al menos dos de los MEF actualmente funciona como una vía rápida remedial que permitiría integrarse a la escolaridad tradicional. Al menos dos elementos deben incorporarse para alcanzar una auténtica flexibilidad, el primero es la adopción de un sujeto de la

educación MEF positivo, visto desde los recursos sociales, culturales y personales con los que cuenta, en contraposición del sujeto en falta de la actualidad. El segundo elemento es permitir trayectorias académicas diversas, que partan de la construcción de sentidos específicos sobre el aprendizaje que permitan superar el currículo estandarizado.

En esta vía los MEF requieren de incorporar estrategias metodológicas para fortalecer e integrar el saber de los docentes sobre sus estudiantes, sus contextos y su cultura. Al respecto, perspectivas teóricas y metodológicas como Fondos de Identidad (Brito, et al, 2018; Guitart, 2014; Waddington & Guitart, 2024; Guitart y Llopart, 2017), permitirían acercar la escuela a la realidad de los estudiantes y de sus comunidades de origen. Aunque el capital académico de los estudiantes MEF y de sus familias sea desigual respecto a otros y en algunos casos sea carente, esto no significa que se encuentren desprovistos de recursos para afrontar los retos que sus condiciones de vida les plantean, prueba de ello es su persistencia en la escolaridad a pesar de que este entorno institucional los señala. La adopción de principios que fortalezcan la integración cultural como los que se proponen en Fondos de Identidad, permitiría reconocer y soportar sus esfuerzos en la escolaridad en los recursos culturales que disponen.

Este reconocimiento de sus recursos culturales aporta en otra dimensión fundamental, la resignificación de la identidad que tienen los estudiantes MEF, dado que, si en lugar de la carencia partimos de su historia, sus saberes, capacidades y potencialidades, podemos no solo validar sus recursos culturales y personales sino transformar su auto y hetero imagen posibilitando la construcción de una identidad personal positiva y no en falta. La adopción del paradigma de la Educación Inclusiva supone la construcción de un sujeto de la educación en positivo, que considere y valore los recursos que efectivamente tienen los estudiantes para afrontar los retos tanto de la escolaridad como de la vida en contextos sociales adversos.

La construcción de sentido personal de la educación no tiene por qué ser personalista, los proyectos pueden adquirir carácter colectivo cuando se consideran las necesidades de la población, se trata, de dotar a los docentes de herramientas no solo para escuchar, sino también para involucrarse en la construcción de alternativas de acción desde su lugar educativo. De lo anterior se desprende que la escuela no puede estar autocontenida, es decir, sus saberes no pueden tener sentido y validez únicamente para sortear su propia demanda, esto supone que la escuela debe involucrarse con las necesidades del contexto social

en el que tiene lugar su acción educativa y debe ser pertinente. Para ello, debe reconocer y validar el capital popular de las comunidades en las que tiene lugar, esto es su saber hacer, sus capacidades para resolver y enfrentar las dificultades de contextos sociales precarios y adversos, capacidades que reposan principalmente en valores colectivos y de colaboración e incluso debe contribuir al fortalecimiento del vínculo comunitario. Este reconocimiento implica adoptar activamente principios de dialogicidad tanto respecto al aprendizaje como de la enseñanza.

En términos estructurales la escuela moderna reposa sobre el ideal de la ilustración, la educación inclusiva que como hemos señalado supone reconocer la diversidad no solo de capacidades sino también de saberes para establecer una relación dialógica, cuestiona algunos de sus principios como la noción de igualdad y la del establecimiento de relaciones basadas en una autoridad vertical tradicional. En este sentido, las apuestas por currículos flexibles se enfrentan con la feroz resistencia de una escuela que se aferra a los valores de la modernidad que sin lugar a duda han sido de invaluable aporte. Esta dificultad de la escuela colombiana para adaptarse a las necesidades del contexto es en parte lo que Rodrigo Parra (2013) denomina “fractura fáustica”, al respecto señala Colombia se enfrentó en su historia fundacional con la existencia de sociedades ya modernas respecto a las cuales era necesario modernizarse. Esta situación marca la existencia de países modernos –el futuro– y países en vías de modernizarse –el pasado– creándose dos temporalidades. La vía más expedita para la modernización de la escuela colombiana era la transferencia de conocimientos de los países modernos, la idea era que la escuela cumpliría su tarea modernizadora si transfiriera los saberes de la escuela de los países modernos, esta función transmisora del conocimiento escolar no produjo velocidad, sino lentitud para Parra, ya que abandonó la función de producción de conocimiento (Parra, 2013). La transferencia de conocimientos suponía que la escuela contribuiría a disminuir la desigualdad y promover la movilidad social, bajo la idea de que “en la escuela todos somos iguales, solo el rendimiento escolar nos diferencia” (Parra, 2013, p.3).

El conocimiento escolar, entendido como un agente movilizador, lo era justamente por su estrecha relación con la sociedad. La fractura fáustica, la separación de la producción de conocimiento de la tarea educativa, produce un aislamiento del conocimiento escolar, conduciendo a que la escuela se centre en sí misma (Parra, 2013). La apuesta por construir a través de los MEF una educación inclusiva, es la apuesta por la producción de conocimiento escolar a través de las interacciones

de la escuela con los contextos sociales, de los profesores con sus estudiantes a partir de sus necesidades y expectativas concretas. En este sentido, se trata de que la escuela recupere su función como productora de conocimiento permitiendo que el vínculo entre la escuela y la comunidad sea en doble sentido y favoreciendo al mismo tiempo la construcción de sentidos sobre el aprendizaje escolar.

La relación dialógica con la comunidad implica cuestionar la idea de un currículo universal, por ingenua en una sociedad donde la producción de conocimientos es cada vez mayor, se trata de que las trayectorias escolares puedan ser flexibles y dotadas de sentidos personales y a su vez colectivos. El establecimiento de una relación dialógica implica el reconocimiento de la escuela y de sus agentes del saber popular, o capital popular, que en general reposa sobre modelos culturales que reivindican valores colectivistas más que el individualismo propio de los entornos urbanos (Greenfield y Suzuki, 1998).

Se necesita una nueva metáfora para la educación, en particular para la educación de niños diversos en las metodologías flexibles, la flexibilidad no puede ser la excepción, y no se puede preparar a los estudiantes de hoy con las ideas de ayer y pensando en un futuro incierto. Esta nueva metáfora tiene que incorporar las necesidades y preocupaciones de los estudiantes, la asimilación cultural, en un espacio multicultural fortalece la segregación y la imposición de estándares que fomentan la exclusión. La flexibilidad debe ser el principio que articule los objetivos educativos y los intereses de los distintos actores sociales que participan de la comunidad educativa. Mientras la flexibilidad se considere excepcional, resultara más complejo producir aprendizajes dotados de sentido personal para los estudiantes, particularmente para aquellos provenientes de espacios socialmente marginados y con alta vulneración de derechos.

Algunos autores han propuesto la necesidad de considerar la actividad y no la instrucción como el centro de la actividad educativa (Yamazumi, 2006), sin embargo, esta actividad debe propender por dotar de sentido la educación también para los grupos excluidos, una verdadera inclusión supone adoptar un nuevo paradigma educativo según el cual las trayectorias escolares puedan ser diferenciales. Ante el volumen de conocimiento acumulado actualmente, es ingenuo seguir apostando por un currículo universal, igualmente la intención de incluir a través de modelos educativos segregados impide una inclusión verdadera según la cual la diversidad pueda tener lugar en la escuela.

La construcción de cartillas elaboradas y adecuadamente pensadas para cada uno de los MEF, no puede convertirse en una camisa de fuerza que restrinja el papel creativo de la docencia. La actividad docente alcanza plenitud cuando construye conocimientos en la interacción y colaboración con sus estudiantes, esto es debe fundarse en una actividad real de producción y creación tanto para el docente como para el estudiante y no reducirse al seguimiento de fórmulas que, aunque bien prescritas terminan por dificultar un papel más activo del docente y lo reducen a la reproducción.

El niño científico, que explora en solitario debe dar lugar a la noción más realista del aprendizaje colaborativo en el que la comunidad ayuda a resolver las dificultades individuales, para ello se requiere del establecimiento de relaciones dialógicas, las cuales suponen el establecimiento de relaciones simétricas en las relaciones de poder, en palabras de Freire (2006) se debe partir del reconocimiento de la diversidad de saberes y no de la supuesta ignorancia del otro, en este sentido la educación se convierte en proceso de negociación de significados (Tynyala, 2001) y supone incluir metas y contenidos de los universos escolares y comunitarios (Laluzza et al., 2019). Una perspectiva como esta permitiría trascender la idea de un sujeto carente y en falta tan marcada en algunos de los MEF. De igual manera, las tensiones propuestas por Egan (2000) respecto a las funciones de la escuela, la socialización, potenciar las capacidades de los estudiantes y enseñar formas de conocimiento, si bien no se resuelven en los MEF terminan por privilegiar la enseñanza de formas de conocimiento como en la escuela tradicional, de allí la fortaleza de las ideas de fracaso y la noción de retraso de los estudiantes de Caminar en Secundaria.

Por otro lado, la reflexividad sobre la acción está prácticamente ausente de la actividad docente, la carencia de espacios y de grupos para analizar las actividades y las situaciones de aula, llevan en muchos casos a que día día se convierta en una sucesión de eventos sobre los cuales el maestro no tiene oportunidad de incidir con la contundencia necesaria. La actividad docente, al igual que cualquier otra actividad profesional, requiere de la reflexión sobre la acción, una acción irreflexiva dificulta la toma de decisiones y convierte la actividad docente en un acto de heroísmo individual cuando el reto de la educación le asiste un principio de corresponsabilidad, tanto entre instituciones familia-escuela como entre personas, profesores, estudiantes, padres de familia entre otros.

Respecto a las oportunidades de investigación futura, tenemos que se requiere considerar en profundidad el papel de los recursos didácticos y sus usos en una perspectiva comparada, dado que si bien, existen estudios sobre las guías didácticas –de Escuela nueva en particular–, el análisis comparativo adoptado en el presente trabajo nos ha mostrado que al considerar las diferencias es posible identificar elementos valiosos para seguir fortaleciendo las apuestas educativas diferenciales. Igualmente, iniciativas futuras pueden explorar la relación de la escuela y en particular de los MEF con el contexto social en mayor profundidad, acercándose a la expectativas y necesidades de las familias y acudientes en procura de encontrar escenarios para favorecer el trabajo colaborativo de la familia y la escuela en la educación.

#### Elementos para una conclusión

Los MEF constituyen una importante oferta educativa para los niños, niñas y jóvenes para quienes la educación tradicional ha fracasado. Su contribución a inclusión educativa queda en evidencia no solamente porque permiten vincular a la escolaridad a estudiantes que en su mayoría han abandonado la escuela en el pasado, mejorando también la permanencia, sino porque los estudiantes valoran positivamente su experiencia en los MEF. Cómo ya se ha señalado este aporte es desigual en las modalidades y se requiere hacer esfuerzos adicionales para avanzar de la inclusión educativa hacia una educación inclusiva que reconozca, valore e integre la diferencia.

Un reconocimiento real de la diferencia implica que la escolaridad adopte la flexibilidad como principio de la escolaridad y no como excepción para alcanzar la integración al modelo tradicional, esto implica la superación de las aulas segregadas como uno de los indicadores más significativos. La incorporación de la diferencia como principio en la escuela favorecería: 1. La construcción de sentidos personales en la escolaridad, y 2. El desarrollo de trayectorias académicas flexibles. La flexibilidad supone que la escuela se conciba como productora de conocimientos en una perspectiva socio-constructivista y no meramente como transmisora de saberes, esta perspectiva requiere que los actores del acto educativo, es decir, docentes y estudiantes jueguen papeles activos y no se conviertan únicamente reproductores de saberes preestablecidos en las guías didácticas. Para ello, las guías de estudio de los modelos no pueden limitar la creatividad docente.



Por otro lado, la educación escolar, en particular aquella que atiende poblaciones vulnerables, no puede depender únicamente de los recursos personales de los docentes encargados, se requieren de equipos de trabajo psicosociales que apoyen soporten y favorezcan las dinámicas escolares de producción de conocimiento. Alcanzar la educación inclusiva tiene como uno de sus supuestos fundamentales la adopción de una mirada positiva sobre el aprendiz, una mirada que le reconozca sus capacidades y que le atribuya capacidades potenciales. Por ello, no puede limitarse únicamente a su función de transmisión de saberes, es decir, a su dimensión epistemológica tradicional, sino que debe expandir su mirada para dar cobijo a las necesidades ontológicas de la educación, esto es, incluir una dimensión ética del cuidado por el otro, de allí que debe preocuparse también por las dimensiones afectivas y socioemocionales de sus docentes y estudiantes. Esto último es particularmente importante para la población que atienden los MEF dado que requieren de entornos educativos que acojan y favorezcan la aceptación, no solo en términos educativos sino emocionales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2008). ¿Qué es un paradigma? Librairie philosophique j. Vrin Paris.
- Aguirre, Juan Carlos, & Jaramillo, Luis Guillermo. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175-189. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Alcaldía de Santiago de Cali (5 de abril de 2022). La Buitrera, una Institución donde los conflictos escolares se resuelven dialogando. <https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/168185/la-buitrera-una-institucion-donde-los-conflictos-escolares-se-resuelven-dialogando/>
- Alumnos de la escuela de Barbiana. (1986). *Carta a una maestra*. Hogar del Libro.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- Atehortúa, Cruz, Adolfo. (2006). La "Revolución Educativa": transcurso, resultados y perspectiva. *Análisis Político*, 19(57), 126-152.
- Baquero, R. (2001). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Vol. 4). Aique.
- Barieva, K., Kireeva, Z., Zhou, N., & Kadi, S. (2018). The Overcoming the Communication Barriers of Students as means of a Personalization of Education. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 398-409.
- Basham, J. D., Hall, T. E., Carter, R. A., & Stahl, W. M. (2016). An Operationalized Understanding of Personalized Learning. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 126-136. <https://doi.org/10.1177/0162643416660835>
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, 48(1), 55-72.

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Editorial Norma.
- Boroson, B. (2017). Inclusive Education: Lessons from History. *Educational Leadership*, 74(7), 18-23.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante, Actes de la rechenhe en sciences sociales, N° 150, 2003, pp. 43-58. Traducción Paula Miguel.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas*. Editorial Anagrama.
- Borg, C., Cardona, M., y Caruana, S. (2011). *Carta a una maestra. Contribuciones de Lorenzo Milani a la ciudadanía crítica*. Ediciones del CREC.
- Brito Rivera, L. F., Subero Tomás, D., & Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Paidós.
- Bruner J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Bruner, J. (2014). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.
- Bulger, M. (2016). Personalized learning: The conversations we're not having. *Data and Society*, 22(1), 1-29. [https://www.datasociety.net/pubs/ecl/PersonalizedLearning\\_primer\\_2016.pdf](https://www.datasociety.net/pubs/ecl/PersonalizedLearning_primer_2016.pdf)
- Calle, H. y Casas, P. (3 de septiembre del 2021). Lo que no revelan las cifras de inasistencia escolar del DANE. El Espectador. <https://www.elespectador.com/educacion/lo-que-no-revelan-las-cifras-de-inasistencia-escolar-del-dane/>
- Cantor, J.; Sánchez, J. E.; Aristizábal-Oviedo, D. (2021). Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos. *Revista CS*, 34, 43-69. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4243>

- Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4), 181-187.  
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4374/3588>
- Cárdenas, J., Fergusson, L. y Villegas, M. (2021). *La quinta puerta. De cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Ariel.
- CEPAL y UNESCO (2020). Informe Covid-19: La Educación en tiempos de Pandemia.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>
- Chung, W. C., Yeo, H. J., Tan, A. C., Tey, J., Lim, M., & Hon, C. W. (2017). Preparing students for a new global age: Perspectives from a pioneer 'Future School' in Singapore. *Educating for the 21st Century: Perspectives, Policies and Practices from Around the World*, 389-404.
- Cohodes, S. R., & Parham, K. S. (2021). Charter schools' effectiveness, mechanisms, and competitive influence. NATIONAL BUREAU OF ECONOMIC RESEARCH, 1-47.  
[https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w28477/w28477.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w28477/w28477.pdf)
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Morata.
- Cole, M. (2016). Designing for development: Across the scales of time. *Developmental psychology*, 52(11), 1679-1689. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000156> [ Links ]
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Dr.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp.). Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino.
- Coll, C., Esteban-Guitart, M. y Iglesias, E. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal. Experiencias, recursos y estrategias de personalización educativa*. Editorial Graó.

- Collins, J. (2009). Social Reproduction in classroom and school. *Annual Review of Anthropology* 38(1), 33-48.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.37.081407.085242>
- Connell, R. W. (1995). La organización social de la masculinidad. En: En Valdes, T. y Olavaria, J. (Eds.), *Masculinidad/es poder y crisis* (pp. 31-48). Ediciones de las mujeres.
- Cordova, J. C. A., & Lancillotti, S. S. P. (2020). O programa Projovem Urbano: percursos de uma proposta para a educação de jovens e adultos (EJA). *Revista HISTEDBR*, 20, e020039-e020039.  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660280/23112>
- Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 133-148. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80120709>
- Cubillos, C. (2015). Caracterización de la Comuna 18. Caracterización de los procesos organizativos socio-culturales en los barrios TIO, oferta social, dinámicas y proyecciones. CEDECUR.
- DANE (2022). Análisis de accesibilidad a centros educativos. Nota estadística. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/abr\\_2022\\_nota\\_estadistica\\_analisis\\_accesibilidad\\_centros\\_educativos.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/abr_2022_nota_estadistica_analisis_accesibilidad_centros_educativos.pdf) Consultado enero 2024.
- DANE (2023). Encuesta Nacional de Calidad de Vida –ECV– 2022. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2023> Consultado diciembre 2023.
- De Zubiría, S. (2019). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio editorial.
- De Arboleda, V. C. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista colombiana de educación*, (51), 186-212.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245008>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Editorial Gedisa.

- Dubet, F. & Martuccelli D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436/5874>
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Paidós.
- El Espectador (2 de septiembre de 2021). Inasistencia escolar en zonas rurales de Colombia pasó de 4,8% a 30,1% en 2020. <https://www.elespectador.com/educacion/inasistencia-escolar-en-zonas-rurales-de-colombia-paso-de-48-a-301-en-2020/>
- Enrique, A. M., & Barrio, E. (2018). Guía para implementar el método de estudio de caso en proyectos de investigación. *Propuestas de investigación en áreas de vanguardia*, 159-168. [https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/196118/proinvare\\_a2018p159.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/196118/proinvare_a2018p159.pdf)
- Esteban-Guitart, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano*. Editorial Aresta.
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., González-Patiño, J., & González-Ceballos, I. (2020). La personalización educativa en tiempos de cambio e innovación educativa. Un ejemplo ilustrativo. *Aula Abierta*, 49(4), 395-402. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.395-402>
- Esteban-Guitart, M., & Llopart, M. (2017). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista de educación inclusiva*, 9(3).
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuller, N. (1997). *Identidades Masculinas*. Editorial e imprenta DESA S.A.
- Gaviria, M. y Colbert, V. (2017). Historia de la Escuela Nueva en Colombia. Una renovación pedagógica para el siglo XXI. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. <https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2020/04/HistoriaEscuelaNuevaEnColombia.compressed.pdf>

- Ginzburg, C. (1989). Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico. En Eco, H., y Sebeok, T. (Eds.), *El signo de los Tres* (pp. 116-163). Editorial Lumen.
- Greenfield, P. M., & Suzuki, L. K. (1998). Cultura y Desarrollo Humano: Implicaciones parentales, educativas, pediátricas y de salud mental. *Handbook of Child Psychology*, 1059-1109.
- Guba E. & Lincoln, Y. (1994) Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163-194). Sage.
- Guber, R. (2019). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores.
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Hammler, K. (2017). *The Colombian Escuela Nueva school model: Linking program implementation and learning outcomes* (Doctoral dissertation, Tulane University, Payson Center for International Development). <https://digitallibrary.tulane.edu/islandora/object/tulane%3A75416>
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893-912. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., & Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Iglesias, E., y Esteban-Guitart, M. (2020). ¿Puede la personalización del aprendizaje de base comunitaria contribuir a la Educación Inclusiva? *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 196- 212. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/18969>

Institución Educativa La Buitrera (2020). Proyecto Institucional Educativo Rural PIER.

Institución Educativa la Buitrera (2019). Manual de convivencia. [https://ielabuitrera.files.wordpress.com/2018/04/pacto\\_convivencia\\_febrero\\_2019.pdf](https://ielabuitrera.files.wordpress.com/2018/04/pacto_convivencia_febrero_2019.pdf)

Jillaow, E. A; Momanyi, M & Mwalw'a, S. (2020). School Factors Affecting Pupils' Participation in Mobile Schools' Education in Mandera County, Kenya. *Journal of Popular Education in Africa*, 4(7), 87 - 102. [https://cedred.org/images/Issues/Jul\\_Aug\\_Sept\\_2020/PDF\\_Elyas\\_Abdi\\_et\\_al\\_School\\_Factors\\_affecting\\_Pupils\\_Participation\\_in\\_Mobile\\_Schools\\_Education\\_in\\_Mandera\\_County\\_Kenya.pdf](https://cedred.org/images/Issues/Jul_Aug_Sept_2020/PDF_Elyas_Abdi_et_al_School_Factors_affecting_Pupils_Participation_in_Mobile_Schools_Education_in_Mandera_County_Kenya.pdf)

Laluzza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S. & García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios pedagógicos*, 45(1), 61-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>

Lara, L. (2020). Modelos Educativos Flexibles. Un encuentro de educación para todos. Webinar. Fundación Carvajal. 10 de noviembre de 2020.

Levine, R. A., y White, M. (1987). *El hecho humano: las bases culturales de desarrollo educativo*. Visor.

Levitas, R. (2013). *Utopia as method: The imaginary reconstitution of Society*. Springer.

Little, A. W. (2006). *Education for all and multigrade teaching*. Springer.

Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

López de Sosoaga, A., Ugalde Gorostiza, A. I., Rodríguez Miñanbres, P., & Rico Martínez, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1), 395-413. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20125>



- López, S. F. (2018). Desplazamiento Interno Forzado en San Juan Copala: ¿desindianización triqui? *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 25(73), 69-97. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crca/v25n73/2448-8488-crca-25-73-69.pdf>
- Luschei, T. y Vega, L. (2015). Colombia: Educating the Most Disadvantaged Students. *Phi Delta Kappan*. <https://kappanonline.org/colombia-educating-the-most-disadvantaged-students/>
- Margulis, M. y Urresti, M. (2002). La construcción social de la condición de juventud. En Cubides, H., Laverde, M.C. y Valderrama, C.E. (Eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (3-21). Siglo del Hombre.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.  
[https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-06/Estandares\\_basicos\\_competencias-min.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/Estandares_basicos_competencias-min.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2007). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.  
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/Plan%20decenal%20de%20educacion%202006%20-%202016.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad.  
[https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-259880\\_archivo\\_pdf\\_criterios.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-259880_archivo_pdf_criterios.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2010a). MANUAL DE IMPLEMENTACIÓN ESCUELA NUEVA Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I.
- Ministerio de Educación Nacional (2010b). MANUAL DE IMPLEMENTACIÓN CAMINAR EN SECUNDARIA. Estrategia para la nivelación de los estudiantes en extraedad de básica secundaria en establecimientos educativos del sector rural.

Ministerio de Educación Nacional (2013). Lineamientos política de educación superior inclusiva.

Ministerio de Educación Nacional (2015). Derechos básicos de aprendizaje.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Modelos educativos flexibles. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340087:Introduccion>

Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-360293_foto_portada.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (SFa). Derechos básicos de aprendizaje. <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>

Ministerio de Educación Nacional (SFb). Orientaciones administrativas y pedagógicas para la atención educativa de la población en extraedad, joven, adulta y adulta mayor con discapacidad intelectual y psicosocial. [https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2021-07/Documento%20de%20Orientaciones%20para%20extraedad%20con%20ISBN%20%281%29.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-07/Documento%20de%20Orientaciones%20para%20extraedad%20con%20ISBN%20%281%29.pdf)

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Leartes.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Paidós.

Mendoza, M., & Heymann, J. (2024). Implementation of inclusive education: A systematic review of studies of inclusive education interventions in low-and lower-middle-income countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095359>

Moreno Angarita, M., Pabón Suárez, I. C., Fonseca Casado, C., & Herrera Rodríguez, T. (2018). Lineamiento de política de educación inclusiva. Bogotá  
Mejor Para Todos. <http://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/756>

- Muntaner, J., Roselló, M., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1 marzo), 31-50. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/252521>
- Navarrete-Cazales, Z., & López-Hernández, P. A. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles educativos*, 44(178), 63-78. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60673>
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Harvard University Press.
- Not, L. (2013). *Las Pedagogías del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En Tizio, H. (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Editorial Gedisa.
- Núñez, V. (2007). ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. *Propuesta Educativa*, No. 27, 37-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041699006>
- Ortiz, A. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Praxis*, 7(1), 121-137. <https://doi.org/10.21676/23897856.18>
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Packer, M. (1999). La escuela como lugar donde se producen personas. Traducción de Jacqueline Garavito y María Cristina Tenorio.
- Packer, M. (2006). Ontología de la Escolaridad. Traducción de María Cristina Tenorio.
- Packer, M. & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227-241. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504\\_02](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_02)
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Ediciones Uniandes.

- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). *Continued progress: promising evidence on personalized learning*. RAND Corporation. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR1365.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1365.html)
- Páramo, P. (2013). *La Investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación*. Universidad Piloto de Colombia.
- Parra Sandoval, R. (1998). El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia.
- Peña, R. A. P. (2023). Estrategias de disminución de la descaracterización étnica en la Educación Superior. *Dialogia*, 47, 1-21. <https://doi.org/10.5585/47.2023.25587>
- Perea, C. (2019). *Limpieza social. Una violencia mal nombrada*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Pereira, J. A., de Souza, I. T., da Costa, N. S., Farias, J., & de Jesus, V. (2018). Desafios do projoem campo saberes da terra. Anais V CONEDU. Realize Editora. [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA12\\_ID1467\\_25072018214336.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA12_ID1467_25072018214336.pdf)
- Park, S. (2004). *A National Conversation about Personalised Learning*. DfES. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5932/1/personalisedlearning.pdf>
- PISA (2019). Colombia - Country Note - PISA 2018 Results. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)
- Plá, S. (2020). *La pandemia en la escuela: Entre la opresión y la esperanza*. En Casanova Cardiel, H. (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 30-38). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Rojas, J. A. (2020). Alfabetización visual en el modelo educativo flexible 'Aceleración del Aprendizaje' [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Royo, H., Petit, E., Salazar, Y., y Rada, A. (2019). Innovación Teórica Para Analizar El Proceso De Inclusión Estudiantil Desde La Práctica Pedagógica. *Zona Próxima* (31), 56-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85362906004>

- Sadovaya, V. V., Korshunova, O. V., & Nauruzbay, Z. Z. (2016). Personalized education strategies. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11(1), 199–209. <https://doi.org/10.29333/iejme/324>
- Sánchez, A. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad* 7(2), 25–40. [https://www.researchgate.net/profile/Pilar\\_Sanchez23/publication/242128244\\_LA\\_EDUCACION\\_INCLUSIVA\\_DILEMAS\\_Y\\_DESAFIOS/links/5c474759458515a4c7388f05/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-DILEMAS-Y-DESAFIOS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pilar_Sanchez23/publication/242128244_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DILEMAS_Y_DESAFIOS/links/5c474759458515a4c7388f05/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-DILEMAS-Y-DESAFIOS.pdf)
- Sánchez, J. E. (2018). Características e implicaciones relacionales de dos propuestas innovadoras en educación. En Bravo, O. (Ed.). *Una década del programa de psicología en la Universidad Icesi*. (pp. 59–77). Editorial Icesi.
- Sánchez, J.E., Alomía, M.F., Moreno, F.A. y Cantor, J. (2022). El aprendizaje servicio como experiencia de formación ética: aprendizajes y desafíos en la formación en psicología Un caso de estudio. *Pensamiento Psicológico*, 20, 1–34. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI20.asdp>
- Silva, J. (2019). Rendición de cuentas Institución Educativa La Buitrera enero – junio de 2019.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154–197). Gedisa.
- Télez, G. (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tronto, J. (2020). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Turkewitz, J. (28 de junio de 2021). ‘No estoy aprendiendo nada’: América Latina enfrenta una crisis de educación pandémica. New York Times. <https://www.nytimes.com/es/2021/06/26/espanol/america-latina-educacion-crisis.html>
- Tynjälä, P. (2001). Writing as a learning tool. Symposium "International Research into Writing: an European– American Dialogue on Global and Local Issues"; AREA, 4–12. 82th Annual Meeting of the American Educational Research Association.

- UNESCO (2020). Adverse consequences of school closures. Consultado enero 2021. <https://es.unesco.org/node/320395>
- UNESCO (2021). La UNESCO revela una pérdida aproximada de dos tercios de un año académico en todo el mundo debido a los cierres de la COVID-19. Consultado diciembre 2021. <https://es.unesco.org/news/unesco-revela-perdida-aproximada-dos-tercios-ano-academico-todo-mundo-debido-cierres-covid-19>
- UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Consultado diciembre 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO, (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNICEF (15 de marzo de 2021). Los estragos que la pandemia de COVID-19 ha causado a los niños del mundo. <https://www.unicef.org/es/coronavirus/estragos-pandemia-covid19-ha-causado-ninos-mundo>
- UNICEF (9 de junio de 2021). Los casos de trabajo infantil se elevan a 160 millones, al alza por primera vez desde hace dos decenios. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/trabajo-infantil-elevan-160-millones-al-alza-primera-vez-dos-decenios>
- UNICEF (11 de marzo de 2021). El progreso ha retrocedido en prácticamente todos los indicadores importantes relativos a la infancia, dice UNICEF un año después de la declaración de la pandemia. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/progreso-ha-retrocedido-indicadores-importantes-infancia-un-ano-despues-pandemia>
- Urrea Quintero, S. E., & Figueiredo de Sá, E. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum: Education*, 40(3). <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>
- Vygotsky, L. (1997). *Educational Psychology*. CRC Press.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

- Villamizar, M. y Betancourt, R. (2020). Horizontes con Brújula para el aprendizaje. Competencias de vida y algo más. GUÍA PARA EL DOCENTE. Fundación Carvajal.
- Villar, R. (1995). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y pedagogía*, (14-15), 357-382. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5596>
- Waddington, J., & Esteban-Guitart, M. (2024). Funds of knowledge and identity in language learning and teaching. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 18(3), 201-207. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2328306>
- Wahren, J. (2020). Bachilleratos populares in Argentina. Education from social movements. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 89-109. <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.5>
- Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia*. Debate.
- Wright, G. H. V. (1979). *Explicación y comprensión*. Alianza Editorial.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Yamazumi, K. (2006). Learning for critical and Creative Agency: An Activity-Theoretical Study of Advance Networks of Learning in new School Project. En K, Yamazumi (Ed.), *Chat Technical Reports No 1: Building Activity Theory in Practice: Toward the Next Generation*. Center for Human Activity Theory, Kansai University. <http://www.chat.kansai-u.ac.jp/publications/tr/tr.html#no.1>
- Zaçellari, M., Miço, H., & Sinitza, I. (2018). Inclusive education for Roma children in Albania and Belarus (legal situation, accessibility, opportunities to learn in own language and support of ethnic identity). *Polish Journal of Educational Studies*, 71(1), 195-211. <https://intapi.sciendo.com/pdf/10.2478/poljes-2018-0016>
- Zambrano, L. y Tenorio, M (2009). Capital académico de estudiantes que ingresan con puntajes altos, medios y bajos en las pruebas ICFES. Informe de Investigación. Universidad del Valle.

Zhang, L., Basham, J.D., Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning: A research synthesis. *Educational Research Review*, (31). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100339>

Anexo 1

## **. ANEXO 1.**

### **PROTOCLO DE ENTREVISTA A DOCENTES**

Este protocolo describe las dimensiones consideradas para la exploración durante las entrevistas. No se considera como un interrogatorio exhaustivo sino como una guía que orienta el diálogo con los docentes responsables de cada uno de los MEF estudiados. Primero se ofrece una descripción de la dimensión exploratoria y a continuación una lista de preguntas orientadoras.

#### **Dimensiones a explorar**

1. Datos sociodemográficos y experiencia docente
  - Identificación del entrevistado y MEF
  - Años de experiencia docente y áreas de trabajo
2. **Práctica docente en los MEF y ajustes en la postpandemia**

Esta categoría busca conocer las formas en las que se concibe y describe la práctica docente, como se entiende el modelo (Brújula, Caminar en secundaria y Escuela Nueva) y se aplican sus principios, etc., desde la perspectiva del maestro. Además, se indaga por las posibles transformaciones de la práctica docente en el contexto de la postpandemia.

Subcategorías::

- a. Formas de entender el modelo educativo respectivo.



- b. Formas de enseñanza y estrategias pedagógicas (descripciones de la práctica y su perspectiva).
- c. Establecimiento de contenidos.
- d. Formas de relacionarse con los estudiantes.
- e. Posibles ajustes en la postpandemia

Entender que la pandemia fue un suceso que marco un nuevo punto de partida implica invitar al docente a considerar los cambios que pudieron emerger como forma de enfrentar los retos que suscitó la educación remota. Por ello, esta subcategoría busca ahondar en las posibles transformaciones que los docentes reconocen en sus prácticas, y aun aquellas que perciben en cuando a aspectos como la convivencia escolar. Los aspectos específicos para abordar son:

- Estrategias pedagógicas adoptadas durante la pandemia.
- Nuevas estrategias pedagógicas en el regreso a clases
- Usos y dificultades de recursos de TIC
- Apreciaciones sobre cambios en las formas de relación con los estudiantes

### 3. **Concepciones e interacciones en el aula MEF.**

Esta categoría, por un lado, busca conocer la percepción del docente en torno a las formas en que sus estudiantes se involucran en el proceso formativo, como entienden ellos el modelo, cuáles son sus expectativas y como viven la educación en cada MEF. Por otra parte, se pretende explorar las concepciones que el maestro tiene en torno a lo propuesto por el modelo educativo, como impacta en su práctica docente y en el aprendizaje de sus estudiantes. Finalmente, buscamos entender las relaciones que establecen los participantes del proceso educativo desde la lupa del maestro, como este percibe su vínculo con sus estudiantes y las formas en que se relacionan unos con otros. Así, los aspectos específicos para abordar son:

- Concepciones en torno al vínculo Estudiante - Docente.
- Concepciones vínculo entre estudiantes.
- Concepciones sobre los planteamientos de los MEF.
- Concepciones sobre la relación del estudiante con la propuesta metodológica

#### **4. Resultados de la aplicación del modelo y su aporte a la educación inclusiva perspectiva docente.**

Esta categoría se enfoca en conocer los resultados percibidos por el docente a partir de la aplicación del modelo educativo flexible. Además, se espera explorar las formas en que conciben la inclusión y si creen que dicho modelo tiene aportes significativos en la construcción de una educación inclusiva. Por ello, los aspectos específicos para abordar son:

1. Establecimiento y cumplimiento de los objetivos.
2. Percepción sobre el aporte al aprendizaje del estudiante.
3. Percepciones sobre el desempeño de los estudiantes.
4. Concepción de educación inclusiva.
5. Percepciones sobre el aporte de los MEF a la inclusión.

#### **PREGUNTAS**

##### **Datos sociodemográficos y experiencia docente**

- Datos personales
  1. Nombre
  2. Formación
- Años de experiencia docente y áreas de trabajo
  1. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?
  2. ¿En qué nivel educativo ha enseñado?
  3. ¿Cómo llegó a ser parte del modelo educativo Brújula/Caminar?
  4. ¿Cuáles son las responsabilidades como docente de la metodología?
  5. ¿Qué lo motivó a enseñar esta metodología?
  6. ¿Cómo fue su proceso de adaptación este nuevo modelo de enseñanza? ¿Le brindaron una capacitación para el desarrollo de esta metodología?

##### **Aproximación al MEF y a la práctica docente**

- Marco metodológico y practicas docentes
- 1. ¿Cuál es el objetivo central de este modelo?
- 2. ¿Cuáles son los aspectos fundamentales de esta metodología?
- 3. ¿De qué manera íntegra aspectos como ***el aprendizaje colaborativo y basado en proyectos en sus clases?***
- 4. ¿Cómo se entiende la metodología propia del modelo (PPP, Proyectos, etc.)
- 5. ¿Aspectos esenciales para planear una clase?
- 6. ¿Cómo establece los objetivos de aprendizaje?
- 7. ¿Hay algo que dificulte el cumplimiento de estos objetivos?
- 8. ¿Cómo entiende su rol como maestro?
- 9. ¿Como entiende el rol de sus estudiantes?
- 10. ¿Qué aspectos toma en cuenta a la hora de establecer las temáticas a abordar en clase?
- Transformaciones en la postpandemia
- 1. ¿Cuál fue el mayor reto que tuvo que enfrentar durante la pandemia como educador?
- 2. ¿Considera que esta experiencia le dejó aprendizajes? Menciónelos
- 3. ¿Cómo fue el ajuste a la educación remota?
- 4. ¿Qué estrategias pedagógicas empleó durante la educación remota? Mencione las que considere más relevantes.
- 5. ¿Considera que hubo transformaciones en su forma de enseñar? ¿De qué forma?
- 6. ¿Percibe cambios en las formas en que sus estudiantes se involucran con el aprendizaje?
- 7. ¿Considera que hubo algún cambio en la forma en que se relacionan sus estudiantes en el regreso a la presencialidad?

### **Experiencias en torno a las practicas educativas y las interacciones en el aula**

Concepciones en torno al vínculo/relación Estudiante – Docente

1. ¿Cómo cree que lo perciben sus estudiantes? (si tuvieran que describirte ¿Qué dirían?)
2. ¿Considera que tiene una relación cercana con sus estudiantes?
3. ¿Qué cree que caracteriza su relación con los estudiantes?
4. ¿Cree que el modelo educativo le ha ayudado a construir una mejor relación con sus estudiantes?

5. ¿Considera que el modelo educativo flexible ha promovido cambios en la forma en que se relaciona con sus estudiantes?
6. ¿Cómo es el manejo del grupo en cuanto a su disciplina y orden?

Concepciones sobre los planteamientos e implementación de los MEF.

1. ¿Cuáles son los principales aportes del modelo?
2. ¿Cuál cree usted que son sus principales limitaciones?
3. ¿cómo cree que los estudiantes perciben el MEF y su inclusión en ello?
  - Relación de los estudiantes con el modelo
1. ¿Cómo considera usted que los estudiantes entienden el modelo pedagógico?
2. ¿Cree que tienen claro la forma en la que está estructurado?
3. ¿Cómo percibe la relación de los estudiantes con la propuesta educativa?
4. ¿Qué aspecto cree que disfrutan más del modelo de aprendizaje?
5. ¿Qué aspecto/os les genera mayor dificultad o resistencia?

#### **Resultados de la aplicación del modelo y su aporte a la educación inclusiva**

1. ¿Qué entiende por inclusión?
2. ¿Qué aspectos considera esenciales para que exista una educación inclusiva?
3. ¿Considera que los MEF aportan a la educación inclusiva? ¿De qué manera?