

La pedagogía para la paz y el Programa de Aceleración del Aprendizaje. Estudio de caso: Colegio San Francisco I. E. D., Ciudad Bolívar*

Pedagogy for peace and the Acceleration of Learning Program.
Case study: San Francisco School I. E. D., Ciudad Bolívar

Omar Huertas Díaz**

Daniela López Gómez***

Lina Fonseca López****

Fecha de recepción: 2 de junio de 2018
Fecha de aprobación: 20 de agosto de 2018

* Artículo original derivado del proyecto “Pedagogía y Paz”, financiado por la Universidad Nacional de Colombia y desarrollado por el grupo de Investigación Escuela de Derecho Penal Nullum Crimen Sine Lege UN, reconocido y clasificado en el nivel A por Colciencias en 2017. Citar como Huertas Díaz, O., López Gómez, D. y Fonseca López, L. (2019). La pedagogía para la paz y el Programa de Aceleración del Aprendizaje. Estudio de caso: Colegio San Francisco I. E. D., Ciudad Bolívar. *Via Inveniendi et Indicandi*, 14(1), 13-48. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1909-0528.2019.0001.01>

** Abogado, doctor en Derecho, especialista en Derecho Penal y profesor asociado de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; máster en Derechos Humanos, Estado de Derecho y Democracia en Iberoamérica de la Universidad de Alcalá (España); magíster en Derecho Penal de la Universidad Libre (Bogotá, Colombia); Ph. D. en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar (Colombia). ohuertasd@unal.edu.co

*** Historiadora de la Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Magíster en Ciencia Política de la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia). Analista de prensa del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). dlopez@cinep.org.co

**** Sicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de Derecho de la Universidad Nacional de Colombia. Auxiliar de investigación del proyecto “Pedagogía y Paz” de la Universidad Nacional (Bogotá, Colombia). lmfonsecal@unal.edu.co

RESUMEN

El Programa de Aceleración del Aprendizaje hace parte de los modelos de educación flexible impulsados por el Ministerio de Educación Nacional a partir de 2000 para atender el problema de la extraedad escolar en Colombia. Dicho programa fue asumido por el Colegio San Francisco I. E. D., en donde fue analizado, en el marco del proyecto “Pedagogía y Paz”, por el grupo de investigación Nullum Crime Sine Lege de la Universidad Nacional y el Semillero In Ius Vocatio de la Universidad La Gran Colombia. El presente artículo tiene como objetivo presentar el Programa de Aceleración del Aprendizaje como un modelo que no solo tiene el objetivo de promover la inclusión, sino el de contribuir de forma significativa a la construcción de una cultura de paz, la pedagogía para la paz y la educación en derechos humanos en instituciones educativas.

Palabras clave: pedagogía para la paz, educación en derechos humanos, educación inclusiva, aceleración de aprendizaje, extraedad, cultura de paz.

ABSTRACT

The Programa de Aceleración del Aprendizaje is part of the flexible education models promoted by the Ministerio de Educación Nacional from the year 2000 to address the problem of school-age extra-curricula in Colombia. This program was assumed by the Colegio San Francisco IED, an institution where the Nullum Crime Sine Lege research group of the Universidad Nacional and the In Ius Vocatio Seedbed of the Universidad La Gran Colombia developed the project “Pedagogía y Paz”, in which an analysis of the program was carried out. The present article aims to present the Programa de Aceleración del Aprendizaje not only as a model that arises with the aim of promoting inclusion, but also as a project that contributes significantly to the execution of a culture of peace, pedagogy for peace and education in human rights in educational institutions.

Keywords: Pedagogy for peace, education in human rights, inclusive education, acceleration of learning, extra-age, culture of peace.

INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia ha sido desarrollada teniendo en cuenta distintos modelos educativos que intentan atender de manera diferencial las necesidades de la población. Por lo tanto, se cuenta con una serie de componentes específicos que responden a las necesidades de cada contexto: la educación rural, la etnoeducación —cuyo eje central es la diversidad étnica— o modelos flexibles que promuevan la inclusión en la educación —posprimaria rural, preescolar escolarizado y no escolarizado, escuela nueva, telesecundaria, Programa de Alfabetización Cafam, Círculos de Aprendizaje y Aceleración del Aprendizaje (Gutiérrez y Puentes, 2009, p. 20)—.

Es importante resaltar en primera instancia que la educación es un derecho humano; esto es, un derecho universal que no debe evidenciar fronteras ni nacionalidad puesto que está dirigido a todos los seres humanos (Osorio, 2018). Y en segunda instancia, que

las transformaciones de la teoría del derecho de forma reciente, por factores como la amplia producción teórica en los Estados considerados centrales o la llegada de conceptos, interpretaciones de la realidad y corrientes teóricas de contextos académicos que fueron considerados marginales, determina un horizonte de deliberaciones teóricas que tienen la pretensión de comprender fenómenos contemporáneos donde las ciencias sociales, las especialidades de la ciencia jurídica y la misma teoría del derecho son esenciales. (Llano, 2017, p. 31)

Con base en lo anterior, el presente artículo pondrá énfasis en el modelo de *aceleración del aprendizaje o volver a la escuela*, que tiene lugar en Colombia a partir de la reflexión acerca de las condiciones de la educación en el país llevada a cabo por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 1999. En dicho momento se identificó como uno de los problemas más urgentes el evidenciado por las cifras de niños en extraedad educativa: según el Portafolio de Modelos Educativos, dicho fenómeno rondaba el 23 % de los niños en el área urbana y aproximadamente el 40 % en el escenario rural (MEN, 2008, p. 6).

Estos menores no podían acceder a instituciones educativas pues se consideraba que la diferencia de edad desnivelaba a los cursos y les imponía un problema tanto académico como de convivencia ya que la condición de extraedad coincidía, en la mayoría de los casos, con condiciones socioeconómicas y familiares difíciles que hacían necesaria una atención particular (desplazamiento causado por la violencia, trabajo infantil, abandono por parte de padres, pobreza, etcétera.).

A partir de dicho diagnóstico se dio inicio al diseño e implementación del Programa de Aceleración del Aprendizaje, con el cual se buscaba garantizar el derecho a la educación de todos los niños del país sin desnivelar o desestructurar los grados regulares. Más precisamente, se intentaba promover un tratamiento diferencial para la población en extraedad, que requería el abordaje de temáticas relacionadas con la autoestima y la aceptación de la diferencia teniendo en cuenta a su vez las condiciones de vulnerabilidad que esa población presenta.

El Programa de Aceleración del Aprendizaje tuvo como fundamento experiencias internacionales, primordialmente de Brasil, y proyectos llevados a cabo en diferentes regiones de Colombia, incluida Bogotá, así como un proceso investigativo liderado por diferentes entidades (Corpoeducación, la Secretaría de Educación de Bogotá y la Federación Nacional de Cafeteros, entre otras). Con base en estos antecedentes el programa inició su implementación en 2000. Diferentes instituciones educativas del país asumieron este reto, dentro de las que se encuentra el Colegio San Francisco I. E. D., ubicado en el barrio San Francisco de la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá.

En dicha institución el grupo de investigación Nullum Crime Sine Lege de la Universidad Nacional y el Semillero In Ius Vocatio de la Universidad La Gran Colombia desarrollaron un ambicioso proyecto con el financiamiento de la Universidad Nacional denominado “Pedagogía y Paz”. Dicho proyecto surgió a partir de la necesidad de implementar en los colegios la Cátedra para la Paz en respuesta al requerimiento establecido en la Ley 1732 de 2014 y los lineamientos consignados en el Decreto 1038 de 2015.

Sin embargo, en el desarrollo del proyecto se consideró que tanto las problemáticas de la institución como el logro de los objetivos propuestos en la ley requerían ir más allá de la construcción de una asignatura relacionada con la paz, y por tanto se propuso la modificación del plan curricular para contribuir a su mejoramiento. En este proceso se identificaron diferentes escenarios favorables, entre ellos el Programa de Aceleración del Aprendizaje como un ámbito que contaba con múltiples potencialidades y retos para contribuir a la construcción de una sana convivencia dentro de la institución y establecer bases para construir paz tanto a nivel local como nacional.

De esta manera, el presente artículo tiene como objetivo presentar el Programa de Aceleración del Aprendizaje no solo como un modelo para promover la inclusión, sino como un proyecto que brinda herramientas importantes para la construcción de paz, la pedagogía para la paz y la educación para los derechos humanos en instituciones de educación básica y media. Para ello se analiza la implementación del Programa de Aceleración del Aprendizaje en el Colegio San Francisco I. E. D. y se presentan sus fortalezas y oportunidades de enriquecimiento según la perspectiva propuesta. Finalmente se ofrece una breve reflexión en torno al impacto que puede tener esta iniciativa en el escenario de posacuerdo en el que se encuentra el país, en relación con la inclusión de niños, niñas y adolescentes en extraedad escolar que hayan sido recientemente desvinculados de organizaciones al margen de la ley o desplazados de sus hogares en razón del conflicto armado.

Para ello, este texto se divide en tres partes. La primera presenta un breve recuento de los componentes principales del modelo de aceleración del aprendizaje; la segunda describe la implementación del programa en el Colegio San Francisco I. E. D. y la tercera plantea un análisis del Programa de Aceleración del Aprendizaje a partir de la educación para la inclusión, los derechos humanos y la pedagogía para la paz. Esto último muestra las fortalezas y oportunidades que ofrece este tipo de proyecto.

Ahora bien, a pesar de resaltar la relevancia que tiene el modelo de aceleración del aprendizaje como contribución a la superación del conflicto a partir de la inclusión educativa y social exitosa de los niños y adolescentes víctimas de conflictos tanto locales como regionales y en condiciones de pobreza y discriminación, es

importante reflexionar sobre el cumplimiento de su finalidad desde su planteamiento e implementación. En efecto, en muchos casos, errores en esas etapas del proceso terminan por generar situaciones de discriminación por falta de planeación y formación.

En concordancia con las líneas anteriores, es importante no olvidar la incapacidad de los modelos de Estado tradicionales para hacer frente a las contingencias sociales actuales (Llano, Rengifo y Rojas, 2018), dentro de las cuales están evidentemente los obstáculos en la adecuada prestación del servicio público de educación y la garantía de esta como derecho constitucional. En este sentido, es procedente afirmar que desde finales del siglo XX el modelo clásico del derecho está viviendo un profundo agotamiento debido a la insatisfacción de los modelos culturales y normativos (Hurtado, 2017, p. 19). Adicionalmente, es importante resaltar que

uno de los más destacables enfoques en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, es poder implementar recursos educativos digitales (RED) que favorezcan la autonomía educativa en el estudiante y que le permitan al profesor centrarse en áreas de conocimiento más significativas y específicas. (Gómez, 2017, p. 149)

EL PROGRAMA DE ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE

El Programa de Aceleración del Aprendizaje se empezó a planear en Colombia a partir de 1999 como una alternativa propuesta por el MEN para mitigar el problema de la extraedad. En su fase investigativa se identificó el modelo de aceleración del aprendizaje de Brasil como una estrategia replicable en el país. Así, para este año se creó una alianza entre el MEN, la Federación Nacional de Cafeteros con su programa de restauración cafetera, Corpoeducación, la Secretaría de Educación de Bogotá y el Ministerio de Educación de Brasil con el objetivo de llevar a cabo el estudio y aplicación del modelo de aceleración (MEN, 2010, pp. 5-6).

Para 2000 se realizó un pilotaje de la aplicación del modelo, que tuvo lugar en Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda, Santander y Bogotá, a través de

una convocatoria que invitaba a profesores y rectores de instituciones educativas a participar de forma voluntaria. Esta implementación logró atender a 113 000 estudiantes (MEN, 2008, p. 7) y se sustentaba en tres dimensiones: una política, que se refería a la participación de gobernantes en el desarrollo de la educación; una pedagógica, en la cual se concebía al alumno como centro del aprendizaje, y una operativa, que resaltaba la responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad educativa (MEN, 2008, pp. 15-31).

Según el MEN, “el modelo ubica al estudiante como centro del proceso de aprendizaje, logrando que desarrolle las competencias básicas y recupere la confianza en sí mismo y en su capacidad de aprender, de modo que pueda continuar en el sistema educativo” (2008, p. 6).

Además, se identificó el tipo de población que se incluía dentro de la extraedad, tal y como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Componentes que caracterizan la extraedad

1. Edades superiores (no adultos) que nunca han asistido a la escuela
2. Niños que estuvieron alguna vez en la escuela pero tuvieron que abandonarla
3. Niños víctimas de explotación laboral
4. Niños que debían realizar actividades para su sobrevivencia
5. Niños con circunstancias económicas, sociales y afectivas que causaron el abandono del colegio
6. Víctimas de conflicto armado
7. Víctimas de violencia intrafamiliar

Fuente: elaboración propia con información de Bolívar, 2015.

Con base en esto, el Programa de Aceleración del Aprendizaje se planteó para que se desarrollara en siete guías consecutivas, se estructurara en proyectos con un contenido específico y a su vez se dividiera en subproyectos, a partir de los cuales

los niños, niñas y adolescentes abordaran las diferentes áreas del conocimiento de forma interdisciplinaria. Hasta el día de hoy el programa no tiene asignaturas independientes: se trabajan la comunicación oral y escrita, el conocimiento del entorno y la solución de problemas bajo el eje central de la transversalidad para permitir que en un año escolar los estudiantes completen la primaria (Gutiérrez y Puentes, 2009, pp. 41-42).

Las temáticas contenidas en las siete guías están pensadas para que los niños inicien con elementos cercanos a su vida personal hasta llegar a componentes más universales. Es decir, en un primer momento los estudiantes se reconocen a sí mismos en su espacio, construyen un conocimiento de su escuela, su barrio, su municipio y su país, hasta avanzar a un contexto más amplio relacionado con el ambiente.

Estos temas se desarrollan a partir de rutinas diarias que incluyen una lectura de inicio, la revisión de las tareas pendientes, los desafíos que se abordarán en el proyecto y en cada subproyecto, una evaluación y finalmente la orientación de la próxima tarea a realizar (Gutiérrez y Puentes, 2009, p. 50).

En cuanto a las actividades estructuradas en las guías, se proponen para ser realizadas en un total de 157 días, por lo cual el docente cuenta con 43 días adicionales —siendo un año lectivo en Colombia de 200 días— para reforzar temas particulares o para que los niños participen en las actividades de la institución educativa, ya sean culturales, artísticas o deportivas.

Asimismo, el programa puede ser complementado con la participación de maestros de apoyo; es decir, docentes que no integren el Programa de Aceleración, pero que dicten determinadas asignaturas del currículo regular en la institución que puedan ser desarrolladas en las aulas de aceleración (Gutiérrez y Puentes, 2009, pp. 42, 48).

El Programa de Aceleración del Aprendizaje se organiza de la forma esquematizada en la tabla 2.

Tabla 2. Modelo de aceleración del aprendizaje

Objetivos	Brindar educación a niños en situación de extraedad
	Desarrollar competencias básicas para que continúe su proceso de formación
	Fortalecer la autoestima
	Garantizar la educación para todos los niños, niñas y adolescentes (NNA)
Criterios	Aula regular con máximo 25 estudiantes en extraedad. Un docente de básica primaria de dedicación exclusiva
	Niños que no hayan terminado básica primaria y estén entre los 10 y 17 años
	Valoración previa. No se extiende a niños con discapacidades físicas
Aporte	El estudiante debe tener disposición de participar
	Político: respuesta a deberes constitucionales de atención a población vulnerable
	Económico: más cobertura, más recursos para la educación del país
Competencia	Social: fortalecimiento de autoestima; más educación, mayor calidad de vida
	Lenguaje
	Matemáticas
	Ciencias sociales y competencias ciudadanas
Teoría base	Ciencias naturales
	Teoría del aprendizaje significativo: David Paul Ausubel
Estrategia pedagógica	Proyectos de aula: todos los conocimientos se integran de forma transversal y se relacionan con el conocimiento previo del estudiante y su contexto. Evaluación permanente
Enfoque	Desarrollo de competencias: nuevos conocimientos, desarrollo de habilidades

Fuente: elaboración propia con información de Bolívar, 2015.

La evaluación del programa en los últimos años integra la aplicación de las pruebas estatales Saber, que son implementadas tanto al inicio del ciclo como al final para evaluar las competencias de los niños y adolescentes partícipes del programa y estimar quiénes serán promovidos al siguiente grado. Asimismo, recientemente ha comenzado la construcción de un mecanismo que permita hacer seguimiento a los egresados del programa, en especial para los casos de menores que llevan tiempo viviendo o trabajando en la calle (Gutiérrez y Puentes, 2009, p. 55).

Un aspecto esencial del Programa de Aceleración del Aprendizaje es la participación de los docentes, quienes son elegidos por la Secretaría de Educación teniendo en cuenta su formación en pedagogía, su actitud crítica y su iniciativa. Al ingresar al programa los docentes son capacitados en metodología y anualmente reciben distintos tipos de formación, ya que deben sortear tanto los aspectos académicos como las emociones de los estudiantes, Esto último porque en la mayoría de casos se presentan niveles altos de agresividad, aspecto que ha requerido un énfasis en la autoestima del estudiante y el fomento de su resiliencia para contribuir al control emocional (Gutiérrez y Puentes, 2009, pp. 46, 47, 52).

Cabe aclarar que en Colombia se dio la necesidad de diseñar un módulo adicional que se ejecutara previamente, con el objetivo de nivelar a los estudiantes en competencias de lectura, escritura y matemáticas, en su momento denominado Primeras Letras y ahora conocido como Aprendizajes Básicos. Esto debido a que el Programa de Aceleración no fue pensado como un modelo de alfabetización (Gutiérrez y Puentes, 2009, pp. 41, 51).

ESTUDIO DE CASO: COLEGIO SAN FRANCISCO I. E. D.

El Colegio San Francisco I. E. D. está conformado por tres sedes, cada una de las cuales maneja dos jornadas (mañana y tarde): la sede A comprende desde grado sexto hasta grado once; la sede B, de segundo a cuarto; y la sede C está conformada por preescolar y el grado primero. Además, la institución cuenta con un programa especial para población infantil con problemas auditivos y acoge en su interior a una gran cantidad de habitantes del sector que se encuentran en condiciones de

vulnerabilidad y a su vez comparten con población que presenta diversas dificultades de tipo económico y social.

En el marco de la investigación sobre pedagogía para la paz desarrollada en dicho colegio fueron entrevistados los profesores que guían el Programa de Aceleración del Aprendizaje, se hicieron cartografías sociales y se desarrolló un trabajo etnográfico con los estudiantes de dicho programa. A partir de las entrevistas a Andrea García, psicóloga encargada de liderar el programa, fue posible precisar algunos aspectos de su funcionamiento. En primer lugar, se indicó que la Secretaría de Educación de Bogotá impulsó tres metodologías: a) procesos básicos, b) aceleración primaria y c) aceleración secundaria. De estas, las dos primeras son implementadas en la institución.

Bajo esas dos metodologías se reciben niños entre los 9 y los 16 años que no hayan estudiado aproximadamente entre dos 2 y 5 años. Se cuenta con un total de 6 aulas con un profesor para cada una de ellas; es decir, un total de 6 profesores, quienes cuentan con un perfil específico dadas las necesidades especiales en un aula con estas características. En cada aula conviven un total de 25 menores y los grupos se encuentran organizados en las dos jornadas de la institución, tres grupos en la mañana (dos en la sede B y uno en la sede A) y tres en la tarde (dos en la sede A y uno en la sede B).

Los niños que ingresan a la primera metodología, es decir, a las aulas de procesos básicos, son aquellos que cumplidos los 9 años y antes de los 16 no saben leer, escribir, no tienen comprensión de lectura y carecen de conocimientos en matemáticas. Ellos cursan primero, segundo y tercero en un mismo año haciendo parte del ciclo 2. En la segunda metodología, aceleración primaria, los menores cursan los grados cuarto y quinto en un año haciendo parte del ciclo 3: son niños que saben leer y escribir, que interpretan, que tratan de argumentar y saben sumar, restar, multiplicar y dividir.

Si al concluir aceleración primaria el menor cuenta con 10 u 11 años, puede ingresar a un aula regular a los grados quinto o sexto. Si, por el contrario, se encuentra entre los 12 o 16 años, debe ingresar a un colegio en donde le sea brindada educación

secundaria acelerada; es decir, la tercera metodología, igualmente impulsada por la Secretaría de Educación.

Es necesario aclarar que ni en procesos básicos ni en aceleración primaria es posible recibir niños con necesidades educativas especiales o con dificultades o problemas cognitivos ya que la institución no cuenta con una planta de docentes especializados que los atiendan. Por este motivo, cuando un menor con tales características llega a la institución es redirigido a las instituciones que pueden brindarle la atención adecuada, proceso que puede durar aproximadamente ocho meses. Al momento de ingreso son muy pocos los menores que pueden ser evaluado en ese sentido. En ocasiones los niños quedan matriculados en la institución y posteriormente se percibe que presentan dificultades cognitivas y que por tanto requieren el traslado.

Ahora bien, con relación al trabajo etnográfico que se adelantó en estos cursos, y a partir de la información que aportaron tanto estudiantes como profesores, se resaltan cuatro elementos, a saber: a) alto nivel de vulnerabilidad de los estudiantes, b) fuertes problemas de conducta, c) alta tasa de deserción de los menores tras el acceso a un curso regular y d) prácticas discriminatorias por parte de estudiantes y profesores.

a) *Alto nivel de vulnerabilidad.* Las actividades realizadas con los estudiantes que hacen parte del Programa de Aceleración evidenciaron dos problemáticas principales: el fenómeno de desplazamiento forzado o movilidad interbarrial y el bajo nivel socioeconómico de las familias.

Varios de los alumnos del Programa de Aceleración provienen de otras regiones del país y llegan a Bogotá movilizados por la violencia de los sectores en donde vivían. Asimismo, hay presencia de población indígena y afro, y migración de distintos menores de otros barrios que presentan altos índices de pobreza y de delincuencia común (cartografía social, octubre de 2017) —algunos de ellos son niños que provienen de la calle (entrevista con docente del curso Procesos Básicos, 2017)—.

Se identificó que esta problemática de desplazamiento ha incidido en las formas de relacionarse dentro de los cursos de procesos básicos y de aceleración

primaria. En efecto, las relaciones se caracterizan por la desconfianza y el recelo, de modo que es frecuente el contacto físico violento: los estudiantes resuelven sus conflictos a partir de las peleas, los insultos y los golpes (cartografía social, octubre de 2017).

Otro aspecto evidente en estos cursos es el bajo nivel económico de las familias, por lo cual muchos niños deben trabajar, como ellos mismos lo narraron: “Yo trabajo encuadernando libros después de las clases”, “Yo trabajo en construcción con mi hermano”, “Yo trabajo ayudando a mis papas a pintar” (trabajo etnográfico, octubre de 2017). No obstante, dicha información no fue respaldada por la docente a cargo, quien indicó que solamente uno de los estudiantes debía trabajar y que en ocasiones solicitaba permiso para cumplir con su trabajo. Diferencia que sin embargo puede obedecer a la protección de información de los menores, actuación que fue recurrente entre los docentes y que se explicó por el nivel de vulnerabilidad de los estudiantes y los posibles señalamientos a los que se pueden ver enfrentados.

Adicionalmente, en las “líneas de tiempo del día”, es decir, las líneas de tiempo que los niños elaboraron sobre lo que hacían diariamente, muchos se refirieron a la imposibilidad de salir a la calle por el peligro que corrían dada la presencia de pandillas o vendedores de drogas. También hablaron de fiestas, billares o niños de su misma edad consumiendo droga.

Finalmente, son de resaltar algunas condiciones de vulnerabilidad generadas por situaciones de violencia intrafamiliar que ocurren frente a los niños y afectan su desempeño normal. Es el caso de algunos chicos que narran a compañeros o profesores ciertas situaciones violentas entre sus familiares; sin embargo, las soluciones para este tipo de vivencias no son muy comunes.

Otros niños deben asumir la responsabilidad de sus hermanos menores y otros más llegan a sus casas y permanecen solos casi todo el día, lo que los hace vulnerables a los riesgos diarios del barrio.

b) *Problemas de conducta.* Como se dijo anteriormente, es frecuente que los estudiantes del Programa de Aceleración resuelvan sus problemas mediante la violencia, costumbre que fue observada en las relaciones entre niñas y niños: estos suelen mantener una posición autoritaria y dominante frente a aquellas, y las chicas tienden a responder con conductas agresivas. Al respecto, los menores indican: “Son las niñas las que nos pegan, nos amenazan y nos gritan. Ellas dicen que es para defenderse” (trabajo etnográfico, octubre de 2017). A su vez, las niñas refirieron que un profesor que ya no se encuentra en la institución les enseñó a defenderse, indicándoles que estaban autorizadas para utilizar los golpes en contra de los niños cuando estos las molestaran (trabajo etnográfico, octubre de 2017).

La anterior situación evidencia, que si bien hay un intento por atender el maltrato que puede presentarse en contra de las mujeres, la solución presentada por el docente promueve el uso de la violencia y dificulta la construcción de estrategias consecuentes con una convivencia sana y una resolución del conflicto a través de medios pacíficos.

Se identificó, además, una continua agresión verbal y poca disposición para arreglar conflictos a partir del diálogo, a pesar de que la mayoría de los niños identificaban que la mejor manera de resolver un conflicto era mediante medios pacíficos.

c) *Alta tasa de deserción tras el ingreso a cursos regulares.* Después de culminar de manera exitosa los cursos de procesos básicos y de aceleración primaria, al momento de ingresar al curso regular, muchos menores se retiran de la institución. Aducen motivos como la difícil adaptación al nuevo método de enseñanza, que incluye un horario de clases con horas asignadas para ver determinadas asignaturas, la división de materias y una metodología de clase distinta. Otros indican que se retiran para trabajar tiempo completo y así suplir sus necesidades y las de sus familiares (entrevista a docente del Programa de Aceleración).

Según lo indicó una docente del Programa de Aceleración en las entrevistas realizadas, los cursos regulares demandan del estudiante más tiempo que los cursos de procesos básicos y aceleración primaria, lo que dificulta en gran medida que los menores trabajadores puedan continuar desarrollando ambas actividades de forma simultánea. Así, ellos se ven compelidos a elegir la actividad laboral, que les permite la satisfacción de sus necesidades en el corto plazo.

d) *Prácticas discriminatorias.* A pesar de que se observaron los esfuerzos de los docentes para proteger la información relacionada con las condiciones de vulnerabilidad de los menores, esta termina en muchas ocasiones divulgada entre los estudiantes. Así, a partir del trabajo etnográfico fue posible observar que aquellos menores que habían sido víctimas de la violencia (desplazamiento, por ejemplo) y llegaban a la institución se encontraban más alejados del grupo. En algunas ocasiones se presentaban incluso conductas de señalamiento hacia ellos, lo cual fue evidente para un menor indígena y otros menores que provenían de Cauca y Tolima.

Con respecto a la relación que tiene el resto de la comunidad educativa con los estudiantes del Programa de Aceleración, fue frecuente escuchar que estos eran concebidos tanto por profesores como por los alumnos como niños problemáticos, violentos, indisciplinados y con un crecimiento acelerado. A su vez, los espacios de convivencia conjunta resultaban mínimos, como fue posible constatar en una de las entrevistas con la sicóloga, quien indicó que los alumnos del Programa de Aceleración realizarían un viaje fuera de la institución mientras los demás estudiantes llevaban a cabo actividades lúdicas en la jornada regular.

OTRAS PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ACCELERACIÓN EN VARIAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BOGOTÁ

A partir del estudio llevado a cabo por Gutiérrez y Puentes en 2008 en cuatro instituciones educativas de Bogotá fue posible identificar una serie de problemas

inherentes a la implementación del Programa de Aceleración del Aprendizaje y a la población que este recoge, muy similares a las halladas en el Colegio San Francisco:

a) *Deserción.* Es importante señalar que, como pudo observarse en el Colegio San Francisco I. E. D., la deserción es una de las problemáticas más frecuentes. En este caso se identificó que el abandono del proceso escolar es producto de la continua movilidad a la que se ven expuestas las familias que han sido desplazadas, ya que al llegar a Bogotá en esas condiciones no tienen un lugar fijo de residencia y en un corto lapso deben trasladarse a otros sectores de la ciudad, lo cual dificulta que el niño, niña o adolescente se traslade a la institución educativa (Gutiérrez y Puentes, 2009, pp. 44, 57).

Otro de los elementos que contribuye a una alta tasa de deserción de la población partícipe del programa es que al cursar satisfactoriamente los grados de aceleración los menores son promovidos a grado sexto, de modo que sus familias dejan de recibir el subsidio otorgado por la Secretaría de Educación y ellos no tienen un sustento económico suficiente para continuar los estudios por su cuenta (Gutiérrez y Puentes, 2009, p. 114).

b) *Idoneidad docente y contratación.* Uno de los aspectos que requiere especial atención está relacionado con los docentes: la idoneidad para desempeñarse en el programa se ha visto cuestionada en múltiples ocasiones, pues se sostiene que los profesores suelen malinterpretar el objetivo dirigiéndolo en mayor medida al apoyo sicosocial que requieren los menores y desligándolo del desarrollo intelectual. Dicha dificultad se profundiza por la poca continuidad de los docentes en la ejecución del programa, en parte ocasionada por el contrato provisional que suele vincularlos a aquel (Gutiérrez y Puentes, 2009, pp. 55-56).

c) *Falta de articulación del programa.* Se requiere articular el programa a las instituciones para que deje de ser visto como un mero apéndice y pueda integrarse de manera completa al currículo de los colegios: no existen criterios iguales para la promoción de los menores al aula regular, así como tampoco un adecuado paso de los menores del aula de aceleración al aula regular. En

esta medida, la perspectiva de los docentes que los reciben es distinta en cada caso, y los niños y adolescentes del aula receptora no tienen un conocimiento completo del trabajo que se lleva a cabo en las aulas de aceleración (Gutiérrez y Puentes, 2009, p. 114).

Tabla 3. Dificultades en la implementación del Programa de Aceleración del Aprendizaje

1.	Demora en procesos administrativos
2.	Relaciones basadas en la desconfianza, el recelo y la violencia
3.	Trabajo infantil
4.	Uso de la violencia para la resolución de conflictos
5.	Alta tasa de deserción por continuos desplazamientos, dificultades de tipo económico y ausencia de un proceso de transición al aula regular
6.	Tensión entre la ayuda sicosocial y el desarrollo intelectual
7.	Falta de continuidad en la contratación docente
8.	Ausencia de una articulación del programa en la institución educativa y de tiempo compartido entre estudiantes de aulas regulares y aquellos que cursan el programa de aceleración
9.	Situaciones de discriminación

Fuente: elaboración propia con información de Gutiérrez y Puentes, 2009.

ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE ACCELERACIÓN DEL APRENDIZAJE A LA LUZ DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ Y LA EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS

Relación con la educación inclusiva

La inclusión en el ámbito educativo consiste en crear espacios de participación en donde se anule todo tipo de discriminación (Blanco, 2014, p. 12 y 13) y se lleve a cabo un análisis pormenorizado de todas las formas de marginación, exclusión y

segregación que pueden surgir o que hacen presencia allí (Booth y Ainscow, 2000, p. 19). En ese sentido, Grettel Valenciano afirma que

para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente al alumnado en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acordes a las características heterogéneas de sus alumnos, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas. [...] Se promueve con este modelo una educación de calidad que permite desarrollar las potencialidades tanto individuales como sociales. Propicia que el alumnado aprenda de una forma más sólida y estimulante, mejorando las relaciones interpersonales. (2009, p. 20)

Es necesario comprender la diferencia entre la educación integrada y la educación inclusiva para evaluar de esta manera el Programa de Aceleración del Aprendizaje. La educación integrada posibilita la entrada de los estudiantes en condiciones particulares de vulnerabilidad a las escuelas regulares, pero el aprendizaje tiene lugar en aulas especializadas en donde estos reciben clases de manera aislada. De esta forma, la interacción de los estudiantes que asisten a aulas especializadas con aquellos que asisten a aulas regulares se da únicamente en horas de descanso o al momento de ingresar o salir de la institución educativa (Lobato, 2001).

En ocasiones la educación integrada no se lleva a cabo en aulas especializadas, sino que por el contrario los menores ingresan al área regular; sin embargo, dicho ingreso no se da con el acompañamiento necesario. En este último caso se pretende que el estudiante en condiciones particulares se adapte al contexto en el que es recibido, en lugar de propender por una modificación del sistema educativo para que atienda las necesidades de todos los individuos que lo componen y reconozca así la importancia de la diversidad. Ese tipo de situaciones termina por contribuir a la configuración de dinámicas de aislamiento de los estudiantes que no encajan en el aula regular (Lobato, 2001).

En contraposición a la educación integrada, la inclusiva propende por la conformación de un sistema educativo en donde los contenidos sean accesibles para todos los

estudiantes, incluidos aquellos que presentan alguna condición de vulnerabilidad, y todos compartan con todos en todo momento, tanto dentro como fuera del aula de clase. “La educación inclusiva requiere sistemas educativos flexibles que den respuesta a las diversas necesidades de cada alumno” (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009).

De esta manera, Barton es claro cuando explica que la educación inclusiva no implica simplemente integrar a la persona que ha sido excluida dentro del sistema tradicional educativo, que por lo general contiene prácticas excluyentes. Por el contrario, se trata de generar reformas curriculares que creen espacios para incluir y modifiquen o eliminen aquellos que generaban segregación, discriminación y exclusión (citado en Calvo, 2009, p. 42; Echeita G. y Sandoval M., 2002, p. 35-36). Se propone así un currículo común para todos los estudiantes, que no hace referencia a instaurar contenidos distintos según las necesidades de los alumnos, sino a la posibilidad que tienen estos de aprender los mismos contenidos pero de manera distinta (Barrio de la Puente, 2008, p. 19).

Asimismo, la educación inclusiva trae consigo una nueva concepción de la *diversidad*. En efecto, esta no solo se refiere a los estudiantes con necesidades educativas especiales, situaciones sociales o económicas de desigualdad o un origen cultural minoritario, sino que es entendida como una dimensión compleja que refleja el proceso de construcción de identidad de cada uno de los individuos: “Cuando se habla de minorías étnicas, muchas veces se hace referencia a sus miembros como si tuvieran una característica definitoria especial, olvidando que cualquier persona tiene sus propios rasgos de etnicidad, aunque pertenezca a un grupo mayoritario” (Barrio de la Puente, 2008, p. 15).

En esta nueva visión de la diversidad no es posible concebir a las instituciones educativas como entidades homogeneizadoras, sino que por el contrario estas se instauran en el marco del respeto a la diferencia y de su entendimiento como posibilidad de enriquecimiento personal, a partir de procesos de apoyo mutuo entre estudiantes, familia y comunidad. De esta manera, la educación inclusiva no se reduce al ámbito escolar, sino que por el contrario propone la participación social y

democrática en igualdad de oportunidades en un escenario más amplio (Barrio de la Puente, 2008, pp. 16-17).

En el marco de la educación inclusiva se evidencia que transformar la educación, tal como lo menciona José Luis Barrio de la Puente, “es un proceso, un plan abierto, una búsqueda interminable de formas de responder a la diversidad” (2009, p. 19). Pues bien, hasta el momento la aplicación del Programa de Aceleración del Aprendizaje en Bogotá, aunque ha logrado muchos avances al permitir la entrada al sector educativo de menores que en otras condiciones nunca habrían podido hacerlo, no consigue constituirse, en sí mismo, como un programa que logre la inclusión de la población que recibe.

En gran medida esto se debe a que el Programa de Aceleración comparte la aproximación que, como se mencionó anteriormente, propone la educación integrada: creer que es el individuo que presente características distintas al grueso de la población quien debe adaptarse a entornos que no han sido creados para sus particularidades. Tal situación es evidente en el caso de la promoción de niños y adolescentes de dicho programa al aula regular, esta última con prácticas educativas completamente distintas a las que están acostumbrados tales estudiantes.

Asimismo, es palpable esta visión de la educación integrada al revisar los espacios que comparten los niños que participan en el programa con los otros estudiantes de la institución: al tratarse de espacios reducidos terminan por configurar escenarios de discriminación que promueven actitudes negativas hacia aquellos que reciben un “tratamiento distinto” de parte de toda la institucionalidad del colegio.

Así pues, es importante configurar en un primer momento acciones que permitan una adecuada divulgación a todos los integrantes de la institución de los propósitos y actividades que tienen lugar en el marco del Programa de Aceleración del Aprendizaje. Y que los planteamientos de dicho programa logren extenderse a otros escenarios de la institución, de modo que en asignaturas o proyectos dictados para todos los grados se usen las metodologías del programa y puedan conformarse espacios de convivencia incluyente.

Además, otros autores han propuesto que en el proceso de promoción de un niño o adolescente de un aula de aceleración al aula regular esta última integre muchos de los elementos distintivos de la primera para lograr una continuidad en el ritmo de aprendizaje, en lugar de exponer al estudiante a un entorno totalmente distinto que en muchos casos da lugar al abandono escolar (Gutiérrez y Puentes, 2009, p. 112).

Ana Iglesias Rodríguez (2009) explica de forma detallada el proceso que debe darse cuando se quiere implementar la escuela inclusiva y señala que no es suficiente una ley o un decreto que ordene la ejecución de proyectos de ese talante ya que también son fundamentales la ejecución, la preparación, la apertura al cambio curricular y la disponibilidad de cambiar las prácticas educativas tradicionales (Marín, 2009). De esta manera, la educación inclusiva ha puesto de relieve la importancia de otros factores a tener en cuenta en la reflexión sobre el Programa de Aceleración del Aprendizaje:

- a) *La participación de toda la comunidad.* Esta es importante al momento de diseñar y aplicar un modelo de educación inclusiva: que no solo sean los rectores o los niños quienes participen en su proceso de implementación, sino que también lo hagan los padres de familia, sobre todo en los casos en los cuales los niños están en condiciones de vulnerabilidad. En particular, se debe incluir a los padres y contar con ellos no solo para monitorear el programa, sino para cambiar prácticas que desde el hogar pueden contribuir al estado de vulnerabilidad. Asimismo, se requiere la participación de profesores, directivos y el personal de servicios generales (Calvo, 2009, pp. 47-50; Valenciano, 2009, pp. 20-26).
- b) *La identificación y eliminación de las barreras.* Las barreras han sido a menudo relacionadas con las creencias y actitudes que las personas tienen en relación con los procesos de inclusión, las cuales se ven reflejadas en las prácticas escolares que a su vez inciden en las acciones excluyentes y discriminadoras en dicho ámbito. En este sentido, la educación inclusiva propende por la evaluación de dichas barreras con el objetivo de crear o construir planes de mejora para las políticas educativas y la innovación de las prácticas (Echeita y Ainscow, 2011, p. 33).

c) *Organización sensible a la diversidad.* Hasta el momento los sistemas educativos se han construido a partir de la homogeneidad: los alumnos se organizan por grupos de edad, con una metodología idéntica para todo el grupo, horarios iguales, clases con una misma duración, etc. Sin embargo, la educación inclusiva propone una organización basada en 1) la flexibilidad, de forma que se permita una adaptación según el ritmo del alumno y la profundidad del conocimiento; 2) la permeabilidad, que pone énfasis en la participación del centro educativo en su entorno y de este en el centro educativo; 3) la creatividad para favorecer la innovación y 4) la colegiabilidad, que permite situar el proyecto en toda la institución y no en cabeza de un profesor determinado (Fernández, 2005, p. 139).

Según José Fernández (2005, pp. 139-140) dicha organización puede verse potenciada con el uso de algunas estrategias tales como:

- Formación de grupos de alumnos que resuelven las tareas de clase, lo que fomenta la solidaridad, la mezcla de niveles de conocimiento y destreza, la colaboración, etc.
- Planificación de tiempos flexibles, de tal forma que se combinen las actividades y el tiempo dedicado a estas a partir de criterios metodológicos y pedagógicos, sin dar mayor importancia a unas materias que a otras.
- Diversificación del currículo, de tal forma que atienda a formas de aprendizaje distintas y adecue la enseñanza a los intereses de los alumnos con una noción de funcionalidad de la educación —preparar para la vida—.

Ahora bien, existe otro aspecto relevante del Programa de Aceleración del Aprendizaje, que atañe a su análisis en el marco de la educación inclusiva. Se trata de la concepción de extraedad en la cual se cimienta. La *extraedad* ha sido entendida como

El desfase entre la edad y el grado. Ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un

determinado grado. Lo anterior, teniendo como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad. Por ejemplo, un estudiante de segundo grado debe tener entre 7 y 8 años de edad, si tiene entre 10 o más años, es un estudiante en extraedad. (MEN, s. f.)

Cabe aclarar que la diferencia entre extraedad y edad normal educativa es un parámetro que puede ser considerado arbitrario y que ha sido estipulado por las entidades interesadas: la edad debe corresponder con cada curso tanto de la primaria como de la secundaria. Se genera así un sistema excluyente cuyo parámetro es la edad. Ahora bien, esta clasificación no es exclusiva del sistema educativo colombiano. La mayoría de colegios de América Latina responde a ese tipo de sistema, de modo que el programa de Aprendizaje Acelerado ha sido adaptado por Argentina, México, Brasil, El Salvador y Colombia, entre otros.

Así, la extraedad educativa puede ser vista de dos formas: en primer lugar, como un sistema de categorías educativas cuyo parámetro es la edad, según la cual se clasifican los estudiantes y el conocimiento impartido a ellos, y que excluye a quien está fuera del rango etario correspondiente (Bolívar, 2015, p. 22); en segundo lugar, con referencia no tanto a la edad como a una vulneración permanente de los derechos del niño. Esto porque al analizar las causas de la extraedad educativa se observa que es producida por el trabajo infantil, el maltrato intrafamiliar, la indigencia, los deficientes recursos socioeconómicos, el desplazamiento y la violencia política, entre otras circunstancias que obligan a los niños a no asistir a la escuela o a retirarse de esta.

La extraedad es una categoría que reclama un análisis más profundo y que requiere considerar su pertinencia actual a la luz de la educación inclusiva, de una aproximación distinta frente a la diversidad y de la estimación positiva de otro tipo de aprendizajes y experiencias que los individuos excluidos del sistema educativo traen consigo y de los que puede verse beneficiado este y las instituciones educativas particulares que los reciben.

Educación para los derechos humanos y pedagogía para la paz

Se entiende cultura de paz como “el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que, basado en los derechos humanos, propende por relaciones creativas que aporten a la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y su naturaleza” (Sánchez, 2015, p. 75). En consonancia, la educación para la cultura de paz se concibe como un proceso por medio del cual la sociedad aprende a desarrollar de manera consciente sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos para conseguir las finalidades de una cultura de paz (Tuvilla, 2004, p. 397).

Dichas finalidades pueden sintetizarse en cuatro postulados: 1) la preparación para la no violencia buscando nuevas formas de resolver los conflictos; 2) la responsabilidad de los ciudadanos para situarse en su entorno, reconocer sus problemas y tomar decisiones para su transformación a partir de una conciencia colectiva; 3) la promoción de actitudes basadas en la justicia, la tolerancia y la solidaridad, y 4) la investigación crítica de alternativas (Tuvilla, 2004, p. 404).

Ahora bien, la educación para la construcción de una cultura de paz ha sido ampliamente relacionada con la democracia, y en esa medida se ha indicado que eso “supone una educación capaz de incluir de manera pertinente a una amplia gama de estudiantes tradicionalmente excluidos” (Blanco, 2008, p. 13). Inclusión que pasa por el respeto a la diferencia y a la diversidad, pero que va más allá de recibir alumnos diversos. Ello se evidencia en la construcción de una convivencia tal que todos los individuos que hacen parte de la institución cuentan con oportunidades para desarrollar sus habilidades y potencialidades (Jares, 2001, p. 120): “No es posible construir una cultura de paz, si se produce el fracaso escolar y la exclusión de ciertos estudiantes que no se ajustan a los marcos académicos y comportamentales que la escuela establece” (Blanco, 2008, p. 17).

Así pues, existe una relación necesaria entre una escuela inclusiva y una escuela democrática que promueve una cultura de paz, en la medida en que la primera de ellas está basada en el entendimiento y la actuación a partir de unos valores compartidos

y la segunda vela por el aprendizaje y la participación de todos los actores, de manera que se logre ver reflejada y atendida la diversidad (Blanco, 2008, p. 51).

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación para la paz parte del supuesto de que el aprendizaje de los valores no se da de la misma manera que el conocimiento. Así, siguiendo el “enfoque experiencial o de inmersión en la construcción de convivencia” propuesto por Kohlberg (1981, citado por Blanco, 2008, p. 15) se ha indicado que es necesario que las instituciones educativas funcionen en sí mismas como comunidades justas, en donde los niños y adolescentes aprenden determinados valores a partir de sus propias experiencias y de sus relaciones con los demás. Se pretende, entonces, que los alumnos se constituyan en actores de gran relevancia y tengan una participación responsable y autónoma en las decisiones que les atañen dentro de la institución.

La construcción de comunidades justas dentro de las instituciones educativas requiere en un primer momento de un cambio de posición que transforme los entornos problemáticos. De manera preponderante el fracaso escolar ha sido explicado bajo el paradigma de las necesidades educativas especiales (NEE), de forma que los resultados negativos se han considerado producto de las características deficientes del estudiante o de su poca motivación para afrontar el entorno educativo. A su vez, se ha puesto relevancia a elementos externos al sujeto, como vivir en una familia disfuncional o hacer parte de contextos violentos (Blanco, 2008, p. 39).

Sin embargo, a pesar de comprender la incidencia que los factores anteriormente mencionados tienen en la ocurrencia del fracaso escolar, es importante considerar cómo están influyendo las prácticas pedagógicas en muchos de los resultados obtenidos. En ese sentido, se propone una visión capaz de comprender que no es uno u otro elemento el que está causando la problemática a atender, sino que por el contrario se trata de un fenómeno de naturaleza interactiva, afectado por las condiciones del menor y las de su entorno, pero también por la organización y las estrategias docentes e institucionales para relacionarse con los estudiantes (Blanco, 2008, p. 39).

El Programa de Aceleración del Aprendizaje es un modelo que se plantea como principal objetivo la inclusión de los niños, niñas y adolescentes que se han

ausentado parcial o totalmente del entorno educativo. Por eso se constituye en una herramienta de gran importancia a la luz de los postulados de la educación para la paz basada en los derechos humanos. Asimismo, puede verse beneficiado por las propuestas que desde estas perspectivas se han promulgado con el objetivo de atender determinadas problemáticas.

En primer lugar, en relación con la conflictividad que se ha observado con frecuencia dentro de las aulas de aceleración, la ideología de la no violencia, la teoría crítica de la educación, la investigación para la paz, así como la educación para los derechos humanos y la educación para la paz parten de una reconceptualización del conflicto en el contexto educativo. Un cambio de paradigma tal que el conflicto se asume como “un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales” (Jares, 2001, p. 34). No se trata, pues, de negar la existencia de conflicto, sino de lograr su resolución pacífica, esto es, su regulación a partir de medios justos que no hagan uso de la violencia.

Esta visión del conflicto en el marco de un programa como el de Aceleración del Aprendizaje permite que tanto docentes como estudiantes del plantel educativo transformen sus actitudes en relación con las problemáticas que presentan los niños, niñas y adolescentes que hacen parte directa del programa. De esta manera, la relación con ellos puede estimarse no como un problema a abordar, sino como la oportunidad de poner en práctica dinámicas positivas de afrontamiento. Estos postulados parten de una premisa fundamental que trae consigo la educación para la paz: “Si los ciudadanos poseen más información acerca de las alternativas frente al uso de la fuerza rechazarán siempre los caminos de la violencia” (Sánchez, 2015, p. 78).

Según Xésus Jares (2001, p. 89) el afrontamiento positivo de los conflictos logra estimular aspectos fundamentales del Programa de Aceleración del Aprendizaje: un proceso continuo de reflexión en torno a la práctica educativa; un proceso de diálogo y negociación; una responsabilidad organizativa de compromiso con el afrontamiento y no con la evitación; procesos adecuados de decisión que tienen en cuenta todos los puntos de vista; la toma de conciencia de las situaciones de

desequilibrio de poder y la promoción de la innovación a partir de la búsqueda creativa de soluciones al conflicto.

Asimismo, afrontar los conflictos a partir de estrategias positivas favorece la colaboración dentro de las instituciones educativas ya que permite promover valores como la comunicación, la interdependencia, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía y la capacidad institucional para la gestión escolar (Escudero, 1992, p. 15).

Otro de los problemas identificados en el Programa de Aceleración ha sido una tensión entre promover en mayor medida el logro de resultados académicos de los estudiantes y fomentar en estos el desarrollo y crecimiento emocional. Se ha pensado que ambos objetivos se encuentran desligados y que su consecución obedece a estrategias distintas. Sin embargo, se ha comprobado que, por ejemplo, cuando en la institución se instauran relaciones de apoyo y confianza entre docentes y estudiantes, los resultados académicos son mejores que cuando no se presta atención a la construcción de relaciones interpersonales (Jares, 2001, p. 99).

Por lo tanto, es importante promover una visión integral que impacte cada uno de los elementos del programa para permitir que niños, niñas y adolescentes trabajen tanto en contenidos teóricos académicos como en el conocimiento y control de sus emociones. Se debe, pues, buscar dicho equilibrio en las guías implementadas y las capacitaciones dadas a los docentes. Tal como lo plantea Xésus Jares (2001, p. 102):

Las relaciones interpersonales son en sí mismas un contenido del aprendizaje [...] la separación de lo cognitivo y lo afectivo presupone que todos los estudiantes tienen el mismo grado de estabilidad afectiva, más valor en lo cognitivo que en lo afectivo y aprueba tácitamente abusos y desigualdades.

Ahora, como se mencionó anteriormente, la pedagogía para la paz y la educación para los derechos humanos propenden por la construcción de una cultura de paz, que de manera preponderante supone la conformación de una cultura democrática. Esta visión parte de uno de los elementos esenciales de la resolución pacífica de conflictos: la búsqueda de coherencia entre los fines y los medios con los que se intenta llegar a ellos (Jares, 2001, pp. 104-105).

La promoción de una cultura democrática en las instituciones educativas va más allá del momento de votación ya que exige un proceso de diálogo continuo, de debate abierto, de control en la toma de decisiones. Se requiere expandir este proceso de participación a la sociedad en la que se encuentran inmersos los estudiantes, de tal forma que ellos puedan tener conocimiento e incidencia sobre los acontecimientos que tienen lugar en su comunidad (Jares, 2001, p. 105).

La disciplina dentro de la institución también pasa por la construcción de una actitud democrática tal que los integrantes de la comunidad educativa sientan, discutan y aprueben las normas que ellos mismos tendrán que cumplir. En ese sentido, las normas requieren ser enseñadas y aprendidas como parte de los derechos y deberes que los individuos tienen en relación con la sociedad (Jares, 2001, pp. 104-116).

Estos elementos han llevado a diversos autores a proponer que tanto profesores como estudiantes del Programa de Aceleración del Aprendizaje sean escogidos para hacer parte del Gobierno escolar o del consejo académico de la respectiva institución educativa con el fin de lograr su participación directa en la protección de sus intereses y los de su comunidad (Gutiérrez y Puentes, 2009, p. 61).

Se identifican además otros tres aspectos esenciales en los cuales el Programa de Aceleración del Aprendizaje presenta una estrecha relación con la educación para la paz y los derechos humanos. Primero, como parte de la atención prestada al proceso de inclusión de los niños y adolescentes que han sido excluidos del modelo de educación tradicional, el programa pone énfasis en el fortalecimiento de la autoestima. En segundo lugar, se incentiva el aprendizaje a través de la relación del individuo con el espacio y la comunidad, y de esta forma se crea conocimiento. Y tercero, se parte del principio de respeto al conocimiento previo del estudiante (López, 1998; Magendzo, 1991).

Con respecto al fortalecimiento de la autoestima, las investigaciones de Fischer (1990, 1997 citado en Sánchez, 2015, p. 276) han dado cuenta de que las personas con altos niveles de aquella tienden a disminuir sus reacciones violentas al tener una mayor capacidad para controlar sus sentimientos, de modo que logran mantener la calma cuando perciben que están siendo ofendidos. De esta manera, las personas

con una adecuada autoestima pueden afrontar más fácilmente las situaciones de frustración y adversidad al ser más creativas para solucionar conflictos, lo que incide positivamente en sus relaciones interpersonales.

En contraposición a lo anterior, ese mismo autor ha encontrado que las personas con bajos niveles de autoestima suelen tener un pensamiento de tipo etnocéntrico. Es decir, sus pensamientos y actitudes al interpretar el entorno tienden a estar de acuerdo con su propia cultura, así que suelen subestimar otras posturas distintas y consideran que estas constituyen una amenaza importante a su identidad (Fischer, 1990, 1997, citado en Sánchez, 2015, p. 276).

De esta manera, el hecho de que desde el Programa de Aceleración del Aprendizaje se promueva el fortalecimiento de la autoestima no solo favorece la actitud del niño o adolescente en relación con su propio proceso de aprendizaje —dándole mayor confianza en sus capacidades—; sino que a su vez le permite, en mayor medida, aceptar la diferencia, convivir con ella y respetarla. Se revela así la importancia que este tipo de iniciativas tienen no solo dentro del programa, sino como herramientas de participación que deben servir a toda la comunidad estudiantil.

A su vez, la pedagogía para la paz supone la relación permanente entre las condiciones locales, regionales y nacionales de los estudiantes con el fin de generar escenarios de construcción de paz. Esto quiere decir que el conflicto se asume como una situación constante e inherente a la sociedad. Sin embargo, el objetivo es generar espacios para construir soluciones diferentes a la violenta y modificar las relaciones entre la comunidad (Equipo del Programa por la Paz, 2003, p. 47).

Asimismo, la pedagogía para la paz permite comprender los diferentes tipos de conflictos pues no se centra únicamente en la comprensión del conflicto armado nacional, sino que ahonda en los conflictos sociales asociados a este. Ello quiere decir que posibilita la comprensión de las condiciones estructurales de la sociedad, reconoce los conflictos barriales, los distintos tipos de violencias, el sistema excluyente y segregacionista que ahonda la pobreza y genera respuestas violentas, etc. (Equipo del Programa por la Paz, 2003, p. 44).

REFLEXIÓN EN UN ESCENARIO DE POSACUERDO EN COLOMBIA

Finalmente, es importante llevar a cabo una breve reflexión en torno al impacto que puede tener este tipo de programas en el escenario actual del país luego de la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera entre el Gobierno nacional y las Farc-EP, que promueve la adopción de medidas para atender a la población afectada por el conflicto armado y los actores que se encontraban inmersos directamente en este.

En el mundo se han firmado 144 acuerdos de paz, parciales o totales, de los cuales un 70 % contenía medidas a tomar con relación al ámbito educativo. Esto evidencia la relevancia que ha adquirido la educación como un elemento a tener en cuenta para la construcción de una cultura de paz después de periodos de conflicto: a partir de la educación las poblaciones obtienen herramientas para mejorar sus servicios, dar legitimidad a sus instituciones y crear oportunidades para la transformación social (González, 2016, p. 3).

Asimismo, la educación adquirió gran relevancia al identificarse que los problemas en este campo tienen una estrecha relación con la vinculación de niños, niñas y adolescentes a grupos armados ilegales. En ese sentido, una institución educativa que adolezca de baja cobertura y un insuficiente nivel de calidad no permite retener en el proceso educativo a gran cantidad de menores y no se constituye en una competencia para las opciones que brindan los grupos armados ilegales a la población como formas de subsistencia, prestigio y estilo de vida (González, 2016, p. 6).

Además, el fenómeno del reclutamiento forzado de menores agrava la situación de escolaridad ya que, luego de desvincularse de grupos armados ilegales, los niños, niñas y adolescentes que ingresan a las rutas de reintegración presentan unos niveles educativos muy bajos en comparación con el total de la población (muy por debajo de la media incluso en contraste con la población del área rural, que actualmente presenta grandes deficiencias en este ámbito). De 6000 niños y adolescentes desvinculados y atendidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar desde 1999, el 50 % no había tenido acceso a la educación. Y del resto, la mayoría había cursado únicamente hasta quinto de primaria. Así, intervenir

desde la educación se torna fundamental para “romper el espiral de la violencia” (González, 2016, pp. 2, 13).

Los modelos flexibles de aprendizaje, como el Programa de Aceleración del Aprendizaje, se han constituido en herramientas fundamentales para atacar esa problemática. Por ejemplo, tenemos los casos de Liberia y Sierra Leona, en donde de manera particular programas para acelerar la educación han tenido resultados positivos. En Liberia luego de la culminación de la guerra, hacia 2003, la tasa de escolarización rondaba el 35 %. Luego de promover programas de aceleración que permitieron a la población adelantar la primaria en tres años, hacia 2009, se logró beneficiar a 75 000 alumnos. Asimismo, en Sierra Leona, a partir del programa de formación acelerada Complementary Rapid Education for Primary Schools (Creps), el número de niños escolarizados en primaria pasó de 554 000 en 2001 a más de 1.3 millones en 2007 (González, 2016, pp. 12, 17). Estos casos permiten dimensionar la relevancia de fortalecer este tipo de iniciativas en el caso colombiano para el escenario actual.

CONCLUSIONES

Los modelos de educación flexible, y de manera más específica el Programa de Aceleración del Aprendizaje, son una propuesta que permite el ingreso de la población en extraedad al sistema educativo. Se trata de una propuesta que brinda oportunidades a aquellas personas que por diversas razones nunca han recibido educación formal o la han abandonado.

El caso del Colegio San Francisco I. E. D. permite observar que dicho programa presenta algunas dificultades de implementación, así que no ha sido posible cambiar el paradigma de la integración por un modelo de educación inclusiva. En efecto, a pesar de que el programa está pensado para que los niños y adolescentes luego de asistir al aula de aceleración puedan ingresar de manera exitosa a un grado regular y culminar sus estudios, las aulas regulares se organizan de forma tal que es el menor proveniente del Programa de Aceleración del Aprendizaje quien tiene que adaptarse

a unas dinámicas pedagógicas nuevas para él o iguales a aquellas en las cuales tuvo lugar el fracaso escolar.

Asimismo, dentro de la institución no ha sido posible instaurar prácticas a partir de las cuales articular integralmente el Programa de Aceleración del Aprendizaje. Por el contrario, este continúa siendo un proyecto aislado que no es realmente conocido por toda la comunidad estudiantil y que es concebido como un escenario aislado y caracterizado por su conflictividad. De esta forma, no se han constituido escenarios y espacios que fomenten y posibiliten los tiempo compartidos entre los niños y adolescentes que ingresan al programa, aquellos que se encuentran en el aula regular y toda la población docente.

Es importante, entonces, fortalecer este tipo de programas que brindan oportunidades de mejoramiento para atender una problemática que continúa presentándose en el país y que adquiere gran relevancia a partir del panorama actual: luego de la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto entre el Gobierno nacional y las Farc-EP, se desvinculan de la organización armada niños, niñas y adolescentes con niveles bajos de escolaridad y en extraedad educativa en la mayoría de los casos.

El mencionado fortalecimiento puede llevarse a cabo a partir de una reflexión en torno al paradigma de la educación inclusiva y el concepto de *extraedad*. Se trata de cuestionar su pertinencia actual en relación con una visión que promueve y acepta la diversidad y que la considera una herramienta de aprendizaje y una característica inherente a una sociedad democrática.

A su vez, la perspectiva de la educación para una cultura de paz permite el enriquecimiento del Programa de Aceleración del Aprendizaje ampliando la visión en torno al conflicto y entendiéndolo como una oportunidad de poner en práctica soluciones creativas que no incluyan la utilización de medios violentos. Además, la educación para una cultura de paz trae consigo una concepción de la inclusión más allá de la recepción o el acceso. Dicha concepción también integra, en sí misma, la construcción de una convivencia en igualdad de oportunidades, que no implique la imposición de normas, sino que por el contrario promueva la construcción de comunidades justas y dé relevancia a la corresponsabilidad inmersa en estas, de tal

modo que se fomente la participación de toda la comunidad educativa, empleados de servicios generales, padres de familia, etc.

El análisis a través de dichas perspectivas permite además visibilizar la presencia de otro tipo de dificultades a atender: a) lograr una mayor rapidez en los procesos administrativos que terminan obstaculizando la toma de medidas pertinentes en el proceso de atención a niños y adolescentes; b) fortalecer la capacitación docente y evaluar la incidencia de las dificultades en la contratación; c) incluir elementos que permitan una vinculación laboral posterior de los menores que ingresan al programa, tras identificar que el trabajo infantil es una de las causas de deserción.

Todo ello sin olvidar que la construcción de la convivencia no depende solo del entorno educativo, y que las instituciones educativas no son las únicas responsables de dicho proceso (Jares, 2001, p. 94), sino que es necesario que desde otros sectores y propuestas se atiendan las condiciones de vulneración que traen consigo los estudiantes y sus familias. No obstante, no es conveniente hacer énfasis en las características propias del menor y de su entorno olvidando la incidencia que las prácticas educativas tienen sobre las reacciones que pueden presentar niños, niñas y adolescentes ante su exclusión.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones a responsables políticos*. Odense, Dinamarca: autor. Recuperado de <https://goo.gl/27kJb5>
- Barrio de la Puente, J. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Blanco, R. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Unesco.

- Blanco, R. (2014). *Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer*. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández,., Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica (pp. 11-35). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bolívar, C. (2015). *Las aulas de Aceleración del Aprendizaje desde la óptica de sus protagonistas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Consorcio Educación Inclusiva.
- Calvo, M. (2009). Participación de la comunidad. En M. Sarto y M. Venegas (coords.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 41-59). Salamanca: Publicaciones del Inico.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Equipo del Programa por la Paz (2003). *Hacia una educación para la paz. Estado del arte*. Bogotá: Acodesi.
- Escudero, J. (1992) *Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla., GID.
- Fernández, J. (2005). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? *Contextos Educativos*, 8-9, 135-145.
- Gómez, A. (2017). Elaboración del guion instruccional mediante la herramienta didáctica del recurso educativo digital. *Via Inveniendi et Iudicandi*, 12(2), 149-180. Doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1909-0528.2017.0002.06>

- González, M. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Norwegian Centre for Conflict Resolution.
- Gutiérrez, M. y Puentes, G. (2009). *Aceleración del aprendizaje de la población vulnerable con extraedad. Bogotá (Colombia)*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Hurtado, M. (2017). Crisis de la forma jurídica y el despertar antisistémico: una mirada desde el pluralismo jurídico de las Juntas de Buen Gobierno (JBG). *Revista Iusta*, 2(47), 19-33. Doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1900-0448.2017.0047.01>
- Iglesias, A. (2009). Planificación y organización en la educación inclusiva. En M. Sarto y M. Venegas (coords.). *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 69-85). Salamanca: Publicaciones del Inico.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Llano, J. (2017). Teoría del derecho, neoconstitucionalismo y derechos diferenciados. *Verba Iuris*, 12(38), 13-32.
- Llano, V., Rengifo, R. y Rojas, L. (2018). Estado cosmopolita en América Latina. *Revista Iusta*, 1(48), 97-117. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1900-0448.2018.0048.04>
- Lobato, X. (2001). *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México: Paidós.
- López, N. (1998). *Retos para la construcción curricular: de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Magendzo, A. (1991). *Curriculum, escuela y derechos humanos: un aporte para educadores*. Santiago de Chile: S. R. V. Impresos.

- Marín, M. (2009). Atención educativa en contextos interculturales. En M. Sarto y M. Venegas (coords.). *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 59-69). Salamanca: Publicaciones del Inico.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2008). *Portafolio de modelos educativos*. Bogotá: Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, MEN.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2010). *Modelo educativo aceleración del aprendizaje. Manual operativo*. Bogotá: MEN.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (s. f.). *Extraedad*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html>
- Osorio, R. (2018). La extradición y la cooperación internacional. Falta de justicia, legitimidad o incapacidad del Estado colombiano: su historia. *Revista Iusta*, 1(48), 179-198. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1900-0448.2018.0048.07>
- Sánchez, M. (2015). *Educación para la cultura de paz. Una aproximación psicopedagógica*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz y educación. En B. Molina y F. Muñoz (eds.). *Manual de paz y conflictos* (pp. 390-425). Granada: Universidad de Granada / Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En M. Sarto y M. Venegas (coords.). *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 13-25). Salamanca: Publicaciones del Inico.

