

**Narrativas de resistencia sobre la Extraedad escolar:
estudio de caso**

Diana Marcela Bonilla Rodríguez

Tutora:

Cristina Álvarez Vargas

Línea de Investigación en Niñez

**Universidad Pedagógica Nacional – Centro
Internacional de Educación y Desarrollo Humano
CINDE**

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

UPN 57

Bogotá, 2021

Tabla de contenido

Planteamiento del Problema.....	4
Problema de investigación: Extraedad escolar como una categoría adultocéntrica en tensión y sus efectos en la trayectoria educativa de los niños y niña en extraedad.....	4
Pregunta de investigación.....	15
Estado del arte sobre la extraedad escolar: ¿una deuda con la perspectiva infantil?.....	16
Extraedad y escolaridad.....	16
Investigando la extraedad escolar: ¿un proceso hecho con y para los niños y niñas?.....	18
Extraedad un fenómeno más complejo que el desempeño académico de niños y niñas.....	20
Extraedad escolar: de la cobertura y alfabetismo a la inclusión y la resiliencia en el marco del desplazamiento forzado y el postconflicto.....	23
Objetivos	
.....	26
Referentes teóricos.....	27
Aceleración del aprendizaje en Colombia: emergencia de la categoría extraedad en el ámbito educativo.....	27
Adultocentrismo educativo y estatal: entre la normalización e institucionalización de la infancia....	29
¿Contar el derecho a la educación garantiza el desarrollo pleno de capacidades para poder transitar la infancia?.....	31
Narrativas y estrategias de resistencia infantil: Develando la agencia y participación de los niños y niñas.....	34
Marco metodológico.....	37
El origen.....	37
La pandemia llegó.....	38
Trabajando colaborativamente con Luisa Victoria y Anyelo: un estudio de caso múltiple.....	39
La sociología audiovisual como alternativa de investigación en los estudios de la niñez.....	40

Hacia una sociología audiovisual bajo la dimensión multimedia y la narración hipermedia: Una alternativa que permite construir relatos de vida acordes a la perspectiva de los niños y niñas clasificados en extraedad.....	41
Técnicas e instrumentos de la investigación usadas para construir las narrativas de resistencia de Luisavictoria y Anyelo.....	45
Lo colaborativo - participativo en la sociología audiovisual.....	45
Etapas de la investigación.....	49
El análisis de la información.....	52
El problema de la interpretación y significación de la obra en el proceso de producción de contenidos audiovisuales por parte de niños y niñas en la investigación.....	52
Mi rol, el reconocimiento de la autoría, el derecho al olvido y el respeto de la perspectiva infantil: las consideraciones éticas que guían mi investigación.....	53
Resultados.....	56
¿Cómo construimos las narrativas de resistencia?.....	56
Las narrativas de resistencia sobre la extraedad desde la perspectiva de Luisavictoria y Anyelo: Develando su agencia infantil.....	56
Mi historia de vida y opinión también son importantes para mi educación, no son ajenos.....	56
Estar en extraedad no es algo negativo, está bien y es normal o... no importa.....	62
A la escuela no solo voy a aprender, también voy a socializar, a hacer amigos y compartir el alimento.....	66
Me acostumbro o estudio más para salir adelante... la niñez genera sus propias oportunidades.....	74
La niñez genera sus propias oportunidades.....	85
Por la presencia, la potencia, la sonoridad de la infancia: Las narrativas de resistencia como visibilización y expresión de la perspectiva infantil.....	86
Conclusiones y Recomendaciones.....	90
Bibliografía.....	95
Anexos.....	106

Planteamiento del Problema

Problema de investigación

Extraedad escolar como una categoría adultocéntrica en tensión y sus efectos en la trayectoria educativa de los niños y niña en extraedad

Los niños y niñas en la contemporaneidad se encuentran inmersos en una serie de discursos, leyes y programas que se traducen en prácticas y formas de relacionamiento intersubjetivo con los adultos, que, adicionalmente, institucionalizan imaginarios sobre las infancias y ciertas formas de subordinación en las instituciones educativas. Así pues, este es un proceso que puede representar unas tensiones a la hora de llevarse a la práctica, más cuando la participación y la voz de los niños y niñas que son de cierto modo “intervenidos”, es invisibilizada. El caso de las políticas educativas que se formulan desde el Estado, no son la excepción, en la medida que los niños, niñas y jóvenes han sido sujetos de la creación de discursos e iniciativas en torno a su desarrollo, sus características y prácticas pedagógicas definidas para ellas y ellos, pero sin su participación activa.

Un caso particular en Colombia es la propuesta de educación denominada Modelos Flexibles, entendidos desde el Ministerio de Educación Nacional – MEN – 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, s.f.). Entre estos modelos se encuentran una variedad de estrategias para atender las necesidades educativas de niños y niñas, como lo son: Secundaria activa, Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje y Postprimaria Nueva.

En el caso del modelo Aceleración de Aprendizaje, el cual se abordará en esta investigación, se propone nivelar a los y las estudiantes de 10 a 17 años, denominados en extraedad¹, una denotación que hace referencia al desfase entre la edad y el año escolar de los estudiantes, donde se concibe que estar cursando mínimo dos grados atrás del esperado es una situación para resolver por parte del Estado. Este modelo nivela en un año lectivo la educación primaria, mediante la creación de aulas independientes al interior de las instituciones educativas oficiales del país. Según el MEN, este modelo busca:

Apoyar a niños, niñas y jóvenes de la básica primaria que están en extraedad, con el fin de que amplíen su potencial de aprendizaje, permanezcan en la escuela y se nivelen para continuar exitosamente sus estudios. Fortaleciendo la autoestima, la resiliencia, enfocándolos a construir su proyecto de vida. (MEN, s.f.)

En torno al fenómeno de la extraedad, se asocian diversos factores tanto coyunturales como propios de la vida escolar, entre los que se mencionan el fracaso escolar (dificultades de aprendizaje en las áreas de lecto-escritura y matemáticas), la repitencia, la escolaridad tardía, la deserción recurrente (asociado a entornos rurales) y dinámicas como las del conflicto armado, que afectan la continuidad de la escolarización.

Por esto, iniciativas como la de Aceleración del Aprendizaje pretenden lograr la permanencia en el sistema educativo y garantizar la accesibilidad de niños, niñas y jóvenes a este; puesto que se parte del principio legal de que la educación es un derecho fundamental y el Estado debe ser su garante. En este

¹ La extraedad es el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado. Lo anterior, teniendo como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad. Por ejemplo, un estudiante de segundo grado debe tener entre 7 y 8 años de edad, si tiene entre 10 o más años, es un estudiante en extraedad. MEN, (s. f.) consultado en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html>

caso, esta estrategia se enfoca en aquellos sectores de la población que presentan dificultades de cualquier orden, ya sean, sociales, culturales, económicas, etc. (MEN, 2010)

Este modelo trae consigo una clasificación de niños, niñas y jóvenes que podría decirse es arbitraria y, por qué no, adultocéntrica, en la medida que hace alusión a una necesidad de normalizar y estandarizar el tránsito de estos niños y niñas, en uno de los escenarios de desarrollo humano como lo es la escuela, siguiendo unas lógicas desiguales imperantes marcadas por una *clase de edad*² (Duarte, 2012). Esto se hace desde dos miradas: la cognitiva y la del desarrollo escolar, las cuales configuran unos parámetros por grados de estudio acorde a una edad, con la característica de ser un proceso lineal. Miradas que homogenizan las realidades e historias de vida de niños y niñas institucionalizados en estas iniciativas educativas.

Esta acción de clasificar y etiquetar a los niños en clave de su edad en relación con un desfase escolar, a través de una estrategia educativa homogenizante y unas prácticas educativas consecuentes con esa homogenización, no tienen en consideración las características, necesidades y demandas particulares de cada estudiante, hace evidente que su participación no es efectiva ni auténtica (Agud, Novella & Llena, 2014), al no tenerse en consideración la voz ni la opinión y decisión de los niños y niñas en su entorno escolar. Puesto que, por una parte, desconoce “el desempeño del rol principal en su propio desarrollo y en el de su comunidad” (Corona & Morfín, 2001, citado por Lisboa & Montañés, 2018, p 3); por otra, se limita a garantizar y reconocer derechos, bien sea a la educación o a la participación, pero sin escuchar y gestionar espacios de participación acordes a las características de niños y niñas. En resumen, no se hace una real práctica participativa con y para los niños, puesto que no tiene en

² “En un momento del tiempo, a la división que se opera, en el interior de un grupo, entre los sujetos, en función de una edad social: definida por una serie de derechos, privilegios, deberes, formas de actuar [...]” (Martín Criado, 1998; 86), citado por (Duarte, 2012)

consideración que “la participación infantil debe ir estrechamente vinculada a un protagonismo infantil” (Corona & Morfín, 2001), citado por (Lisboa y Montañés, 2018, p4).

Reconocer que la participación infantil debe concebirse como una práctica social con protagonismo infantil exige que esta no parta de la perspectiva adulta “según la cual los niños y niñas han de participar en las actividades programadas por las instituciones regidas por adultos/as, sino como una práctica social, ya sea en actividades o acciones espontáneas u organizadas, que potencian el protagonismo infantil” (Lisboa & Montañés, 2018, p 3).

En el caso de los niños y niñas clasificadas como en extraedad adscritos al modelo de Aceleración del Aprendizaje, desde su propio origen se construyó y adaptó esta estrategia por adultos desde escenarios legales y políticos. En este contexto no se contó en su momento con la voz de quienes viven la situación de no cumplir con el grado de desarrollo escolar determinado desde el Ministerio de Educación Nacional. Esta clasificación que realiza el Ministerio produce unas expectativas y unas exigencias sobre los niños y niñas por parte del Estado, respecto a su desarrollo cognitivo y escolar. Así mismo, se generan discursos, prácticas y formas de relacionamiento que trae para los niños, niñas y jóvenes de estas aulas problemas de autoestima, de autoconcepto y de relacionamiento con sus pares, maestros y padres de familia o cuidadores, en últimas, en la configuración de su subjetividad como niños o niñas.

Sin embargo, el hecho de ser clasificados por los adultos como niños y niñas en extraedad y recibir intervención y atención separada de los niños que, si cumplen con la edad y el curso estipulado por el Ministerio de Educación Nacional, tiene unos efectos en la forma como estos niños perciben su propio desarrollo educativo y social; en paralelo, se producen unas formas de exclusión y estigmatización al interior de las instituciones educativas. Además de esto, se configuran unas relaciones de poder en términos de dominación bajo una subalternidad con sus compañeros de escuela, con los maestros y

con las familias, no solo por el hecho de ser niño o niña bajo la tutela de los adultos, sino también por estar intervenidos en una clasificación adultocéntrica según el rango de edad y el grado de escolaridad esperado. Esto obedece a unas lógicas históricas y socioculturales adscritas a relaciones de biopoder que “desde edades tempranas, la participación de niños y niñas se circunscribe a espacios controlados, devenidos de elementos socioculturales heredados de un modelo histórico paternalista y proteccionistas, hegemónico y heteronormativo, que intenta producir una subordinación de la infancia” (Bustelo, 2011), citado por (Lisboa & Montañés, 2018, p 2).

De este modo, en la escuela, la relación es de tipo vertical y prevalece aún una categoría de autoridad enfocada hacia el docente como ejecutor de esta, en donde se presenta una relación social en la que el alumno es objeto de la enseñanza y no sujeto de aprendizaje, una relación que no se enmarca en un proceso de desarrollo de capacidades reflexivas y críticas (Bustelo, 2011) y que tampoco fomenta la autonomía.

Constitucionalmente, la educación es un derecho fundamental en el cual el Estado se propone ser el medio para suplir necesidades de la población en edad escolar y el movilizador de beneficios individuales de orden educativo y social, para así alcanzar una calidad de vida deseable respecto al futuro de quienes serían los próximos adultos (Nussbaum, 2020).

Sin embargo, en este afán por garantizar acceso, calidad y cobertura, se producen tensiones, pues enmarcan en este caso a los niños, niñas y jóvenes respecto a unos imaginarios y necesidades concebidas desde y por los adultos. En la práctica, la educación se convierte en una *desventaja corrosiva*³ (Nussbaum, 2020), en la medida que en la ejecución de políticas y programas educativos se generan

³ Las desventajas corrosivas “constituyen privaciones que tienen efectos esencialmente en otras áreas de la vida” (Nussbaum, 2020, p 65)

unas dificultades, a saber, el desconocimiento de las percepciones, voces y demandas de quienes son intervenidos con estas.

Este caso particular de intervención por medio del modelo flexible de Aceleración de Aprendizaje pierde su norte y propósito de apoyar los proyectos de vida de niños, niñas y jóvenes, en palabras de Nussbaum, la educación deja de ser una de las formas de *funcionamiento fértil*⁴ de las capacidades de niños y niñas. Como se ha venido planteando hasta el momento, al momento de ejecutarse, en este caso el modelo flexible, ante la homogenización y falta de participación infantil efectiva, se producen dinámicas que afectan la permanencia en el sistema educativo y el transitar la infancia en unas condiciones deseables y favorables en el ámbito educativo.

Por consiguiente, el garantizar el derecho a la educación deja de ser un potenciador de las capacidades de los niños y niñas frente a su proceso educativo y hasta su mismo proyecto de vida. Dado que, iniciativas como estas dejan de ser creadoras de posibilidades y llegan a convertirse como ya se dijo en una “desventaja corrosiva”, que limita el bienestar actual y futuro de estos niños, niñas y jóvenes; esto ocurre porque parten de concepciones de estos niños y niñas como ““carenciados”, “incapaces”, son definidos por lo que se supone que no tienen, negativamente” (Llobet, 2010, p. 14). Este tipo de alternativas, no surgen a partir del entendimiento de lo que los beneficiarios de esta estrategia son capaces de ser y hacer (Nussbaum, 2020), respecto a su proceso educativo, todo lo contrario, presenta una concepción desde lo que les falta para cumplir con las expectativas que se ve reflejado en clasificaciones como la de extraedad, lo cual no da cabida a generar una intervención desde la potencia misma de los beneficiarios de esta estrategia.

Se trata de un discurso legal y político que genera unas prácticas con efectos reales en la historia de vida de quienes están sujetos a las mismas, donde los niños, niñas y jóvenes no son los protagonistas

⁴ “la realización activa de una o más capacidades” (Nussbaum, 2020, p 44).

de su propio proceso educativo, ya que al invisibilizar sus experiencias, potencial y capacidades, se ven relegados a una intervención e institucionalización homogeneizante y una subalternidad, no solo por el hecho de ser niños, sino también al no cumplir con las expectativas y exigencias sociales y educativas de su entorno. Subalternidad, en el hecho que “el lado débil del binomio de clasificación es definido únicamente por oposición, las estructuras de representación y conocimiento casi nunca son neutras o socialmente inocentes” (Vives, 2011, p. 67), como lo es el caso de las políticas educativas.

De este modo, se genera una relación dominante Estado-adulto-niño respecto a una visión dominante y hegemónica de lo que es la infancia, su desarrollo y las formas de ser y estar en el mundo infantil (partiendo de una mirada desde la carencia y la debilidad), que genera una posición jerárquica desigual para los niños y niñas circunscriptos en iniciativas como la de modelos flexibles. Una dominación que también silencia (Sousa, 2011) a quienes se encuentran en desventaja en estas relaciones de poder, por medio de prácticas, discursos, políticas y programas (Bustelo, 2011).

Es así como la infancia que se menciona se encuentra entre las dicotomías y dilemas de la ausencia y la presencia, entre el silencio y la sonoridad, entre la capacidad e incapacidad, pero sobre todo entre lo que carecen o les hace falta para alcanzar unas expectativas educativas y sociales para estar en un “adecuado nivel”. Al rotular o clasificar, los niños y niñas se encuentran inmersos en unas narrativas y prácticas dominantes.

Este contexto hasta aquí desarrollado muestra una realidad de unos niños y niñas en particular, la de aquellos que hacen parte de una institución educativa oficial, que además presentan alguna condición de vulnerabilidad social y/o económica, porque así lo dispone el programa mismo. Una realidad que se ha abordado desde múltiples miradas y acercamientos, sin embargo, la voz de niños y niñas clasificados en extraedad pero que no se encuentran institucionalizados o intervenidos desde las políticas estatales porque se desenvuelven en entornos educativos o familiares de tipo privado. Al

tratarse de una iniciativa que no identifica una vulnerabilidad y por tanto no son sujetos de intervención por parte del Estado en este tipo de población aún no hay registro ni conocimiento de qué se hace y cómo se procede por parte del Estado, las familias y las instituciones educativas privadas ante estos casos.

Es posible que, al estar bajo esta clasificación arbitraria, puedan manifestar unas dinámicas propias de su realidad particular, presentando o no, manifestaciones diferentes a los niños y niñas de instituciones oficiales a pesar de que la noción de extraedad se entienda de la misma forma. También es probable que presenten desafíos, intervenciones y hasta medidas diferentes por las que aún no se han indagado.

El escuchar a todos los niños y niñas es ampliar el panorama de voces y subjetividades entorno a los modos de ser niño y niña, de asumir su proceso de escolaridad y de relacionarse con aquellos actores sociales con los que se desarrolla, pues sin importar el entorno es que se desenvuelvan, estos son sujetos de prácticas, discursos, expectativas, estrategias en torno a su desarrollo humano y social. Por medio de la voz protagonista de niños y niñas es posible entender dinámicas propias de su realidad y llegar a conocer posibles tensiones y desigualdades sociales y educativas de su contexto.

Acercarse a los niños y niñas e indagar por su realidad en las aulas de aceleración permite evocar la capacidad de los niños y niñas de expresar sus puntos de vista, sobre sí mismos y el mundo que los rodea, sus modos de ser y estar en el mundo, frente a su propio proceso educativo. Por eso se habla desde el concepto de percepción, en la medida que este permite aproximarse en este caso a los niños clasificados como en extraedad y se hace desde su potencial, para así entender, apropiar y expresar su realidad, partiendo de su individualidad, como lo afirma Estupiñán (2018). Desde el concepto perspectiva, se “expresa la totalidad del mundo y que va más allá de sí mismo [...] representan el órgano gracias al cual es posible captar la realidad” (Estupiñán, 2018, p. 11). Por medio del enfoque

de perspectivismo, es viable identificar el punto de vista de quienes son sujetos de intervención por medio de la estrategia Aceleración del Aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional.

Del mismo modo, recurrir a la voz de los protagonistas de su proceso educativo, posibilita conocer estrategias y *prácticas de resistencia* que estos desarrollan para responder a su contexto y apropiarse de su proceso educativo. Para esto, Susana Vargas (2016) propone la noción de *constelación de narrativa de resistencia*, en la medida que:

Permite ordenar y sintetizar el cúmulo de categorías sociales de etnicidad, clase, condición migratoria, género y generación presentes en las narrativas de los sujetos. Asimismo, muestra un sentido plástico que nos permite conjuntar memorias, perspectivas y experiencias vividas por una generación de jóvenes (Vargas, 2016, p. 44)

Aunque la autora se posiciona y estudia una población migrante transnacional, su noción es abarcadora, ya que, con esta “accedemos a la manera como los individuos dan sentido a su realidad, la forma de interpretar y ordenar la experiencia vital” (Vargas, 2016, p. 45), lo cual se busca en este caso lograr en los niños y niñas que hacen parte de la estrategia Aceleración del Aprendizaje.

Gracias a los relatos, sobre su propia realidad, es posible determinar “resignificaciones o negociaciones de sentido, así como de su papel en las configuraciones identitarias; dan cuenta de cómo ellos, inmersos en distintos ámbitos donde se entrelazan relaciones de poder (étnico, clase, género, condición migratoria), producen prácticas de resistencia” (Vargas, 2016, p. 46), a pesar de no ser un caso idéntico al que menciona esta autora, se puede evidenciar que las narrativas también dan cuenta de esas relaciones de poder a las que niños, niñas y jóvenes también se ven inmersos.

A su vez, estos relatos de niños y niñas clasificados como en extraedad, también identifican sus respuestas adaptativas, percepciones y opiniones respecto al fenómeno del que hace parte. En palabras de Peña, Chávez y Vergara, citando a Bjereke:

Los niños no son el simple ‘efecto’ de prácticas de socialización y crianza, ya que, pese a estar ubicados en una posición social desigual, son capaces de negociar algunos aspectos de su vida con los adultos y pueden incluso tomar roles de responsabilidad como un igual - diferente frente al mundo adulto (Bjerke, 2011) citado por (Peña, Chávez & Vergara, 2014, p. 293).

Además, conocer las perspectivas y *prácticas de resistencia* (Ochoa, Chávez & Vergara, 2014) a través de las narraciones de resistencia de los niños y niñas, también es una forma de visibilizar sus potencialidades e identificar los escenarios de posibilidad de su contexto particular. Reconociendo que ellos son los protagonistas de su propio desarrollo, pues “los niños, aun en situación de desventaja, se las arreglan para expresar con fuerza sentimientos de injusticia, así como sus deseos de una repartición más justa de las labores y mayor participación en las decisiones que los afectan” (Peña, Chávez & Vergara, 2014, p. 293). Esto, teniendo en consideración la importancia de acercamiento epistemológico e investigativo hacia los niños y niñas desde su potencial, concibiéndolos como los protagonistas de su formación educativa y desarrollo integral. Por eso, el hecho de indagar en torno a sus *prácticas de resistencia*, su proceso de reflexión frente a las prácticas de intervención a las que son sujetos en el espacio escolar, son componentes relevantes, ya que los niños y niñas “pueden, en algún sentido, erosionar o desnaturalizar los lugares socialmente asignados a niños y adultos” (Peña, Chávez & Vergara, 2014, p. 297).

En términos investigativos, es posible evidenciar que se ha hecho un esfuerzo por escuchar a los niños y, por tanto, de darles voz. Sin embargo, aún no se evidencia total protagonismo de sus experiencias, así como de sus narrativas y en especial de sus perspectivas y percepciones sobre ser un niño o niña bajo diferentes formas de clasificación, entre ellas la de extraedad. Es importante mencionar que el entender los discursos o visiones legales, sociales y políticas bajo los cuales estos niños y niñas en

extraedad se encuentran concebidos, representados y hasta intervenidos también hace parte del ejercicio de comprensión de esta realidad en su complejidad.

Pregunta de investigación

Ante lo expuesto hasta el momento, es pertinente preguntarse: ¿Qué narrativas de resistencia se identifican desde la perspectiva de los niños y niñas de primaria clasificados como en extraedad de instituciones educativas oficiales que pertenecen al modelo de educación flexible del Ministerio de Educación Nacional: Aceleración del Aprendizaje?

Estado del arte sobre la extraedad escolar: ¿una deuda con la perspectiva infantil?

El rol de la escuela como agente socializador de las futuras generaciones ha sido un tema de interés para una diversidad de saberes y disciplinas. En los estudios sobre la niñez éste aún prevalece como un campo relevante para entender cómo es el tránsito de vida de un sujeto respecto a sus primeros años de existencia. Socialmente se ha establecido por parte de diferentes actores unas maneras de relacionarse, atender, nombrar, cuidar y proteger a los niños y niñas, acorde a unos parámetros contruidos desde la ciencia, los saberes populares y la política, generando así una serie de discursos y prácticas frente a estos.

Existen diferentes formas de nombrar y clasificar la infancia, pues desde el nacimiento factores como el ciclo vital, las condiciones materiales e inmateriales, el género, la raza o etnia, lugar de procedencia, el grado de escolaridad, entre muchos otros han clasificado y rotulado a los niños y niñas acorde a unos parámetros de la vida adulta. En este caso nos vamos a referir como se mencionó en el anterior apartado en la clasificación propuesta por el Ministerio de Educación Nacional, en la cual nombra a los niños desfasados en uno o dos años escolares, al no cursar el grado según una edad establecida, como en extraedad. Clasificación a partir de la cual se configuran los diferentes módulos pedagógicos del modelo flexible de aceleración de aprendizaje.

Extraedad y escolaridad

Esta iniciativa entra a funcionar en el país en el año 1999, desde entonces el interés de la academia por ver sus efectos, estrategias y particularidades pedagógicas se sigue presentando. En el recorrido y búsqueda de estas investigaciones inició buscando las entradas por extraedad, modelo flexible aceleración del aprendizaje, estrategias de niños y niñas en extraedad y extraedad en colegios públicos tanto para Colombia como Latinoamérica, dando como resultado más de 50 investigaciones a las

cuales nos referiremos a continuación. Es importante mencionar que, esta búsqueda se extendió a Latinoamérica, en la medida que, como región, compartimos dinámicas sociales, políticas, económicas, culturales e históricas; las cuales han tenido gran impacto e influencia en la configuración del sistema educativo, primeramente, así como la creación de los modelos flexibles educativos y la aceleración del aprendizaje. Así pues, la desigualdad económica, los altos índices de pobreza, así como los altos niveles de analfabetismo y la falta de cobertura y calidad en la educación fueron factores que movilizaron la implementación de estos modelos educativos.

En este recorrido por las investigaciones en el tema se encontró que no hay una sola disciplina interesada por indagar sobre este modelo flexible en particular; desde la ingeniería industrial, la ciencia política, la pedagogía y muchas más, se han propuesto indagar sobre el funcionamiento de este modelo en diferentes partes del país e instituciones educativas. Sin embargo, durante el rastreo no solo aparecieron investigaciones colombianas, pues como ya se dijo, esta clasificación y modelos educativos también hacen parte de la realidad latinoamericana, por eso también hubo presencia de este tipo de investigaciones en países como: Guatemala, Nicaragua, Argentina y Venezuela.

De igual modo, se evidenció que la extraedad se ha estudiado desde diferentes áreas del conocimiento, con una mirada desde cada especialidad. Entre las disciplinas se encuentran: la pedagogía, la educación popular, el campo de la educación propiamente dicho, psicopedagogía, educación especial, ciencias sociales, la educación física, la psicología, la ciencia política, la ingeniería industrial, la antropología, entre otras.

Al indagar por la extraedad escolar, se evidencia que las investigaciones no se limitaron a un único grupo de intervención, pues hay una cierta forma de uniformidad de acercamientos respecto a los programas de aceleración de aprendizaje tanto para primaria como bachillerato. Adicionalmente, se encontró que, en el caso particular de Colombia, los escenarios donde se indaga por los diferentes

efectos de esta clasificación no solo acontecen en instituciones educativas oficiales de la capital, Bogotá, pues se hallaron investigaciones a lo largo del país, como, por ejemplo, en Neiva, Tolima, Tumaco, Nariño, San Andrés, Medellín, Cali, Cundinamarca, Caldas, entre otras. Esto deja ver como un único discurso estatal puede desarrollarse en diversidad de prácticas, estrategias, experiencias y discursos, según el contexto en el que se encuentre. Cabe resaltar que, cada investigación desde su experticia y ejercicio encuentra particularidades, tanto sociales como culturales, en alguno de estos, es posible identificar escenarios de oportunidad para los niños y niñas y jóvenes que se encuentran intervenidos con esta iniciativa educativa.

Investigando la extraedad escolar: ¿un proceso hecho con y para los niños y niñas?

Al consultar los estudios por la extraedad, fue posible identificar dos formas de hacer investigación sobre la niñez, en este contexto particular. La primera es: con y para los niños y niñas (Amador, 2012), para esto se acude a la perspectiva infantil, para comprender las experiencias que viven los niños, niñas y jóvenes que han sido intervenidos e institucionalizados por medio de estas políticas educativas, es este caso se evidencia una voz activa, potente y protagonista, que además da cuenta de una participación infantil efectiva (Agud, Novella & Llena, 2014), en la medida que, existe: involucramiento, una escucha activa, relaciones horizontales con los adultos, contenido entendible y acorde al contexto sociocultural de los niños y niñas, entre otros. La segunda, hace referencia a una voz pasiva, que se corresponde a una participación simple (Novella & Trilla, 2014), una que se limita a recoger opiniones, evaluar desempeño escolar o de habilidades cognitivas, experimentar el impacto de las iniciativas y en la que:

Los niños toman parte de un proceso como espectadores o como ejecutantes pasivos. Se incorporan al desarrollo de una acción que alguien mayoritariamente un adulto, ha organizado

para ellos y en la cual es importante seguir indicaciones de la organización [...] El niño es consumidor de una propuesta participativa y en el mejor de los casos, se implicará en su desarrollo. (Novella & Trilla, 2014, p. 22-23)

En ese primer camino, se hallaron tres acercamientos que cumplen en gran medida con lo expuesto anteriormente, dado que hay un abordaje de la extraedad escolar sin reducirse al área de la pedagogía exclusivamente, donde se presentó una visión integral compleja, haciendo un análisis que también tiene en cuenta lo social, psicológico y antropológico de esta realidad (Ruiz & Pachano, 2006; Ruiz, 2011; Ponedá, Álvarez & Merchán, 2016 y Ospina & Pérez, 2015).

En estas investigaciones además de hacer un ejercicio de comprensión e interpretación de las implicaciones personales y sociales de la extraedad para el niño, la escuela y la familia, también acuden metodológicamente a innovar, para así dar cuenta de las dinámicas cotidianas de las políticas y su influencia en la configuración de nuevos discursos, prácticas, imaginarios y subjetividades en los diferentes actores sociales que convergen en esta realidad. Por medio de los relatos, las narrativas y experiencias estos autores logran transmitir esa voz de quienes son objeto de intervención educativa por parte del Estado. En este caso, se trata de una voz que no es concebida desde la pasividad, en la medida que se acude a la exploración de la reflexividad, del pensamiento crítico de los niños y niñas y en especial desde su capacidad para narrarse y expresarse.

En paralelo, están las investigaciones que también logran recoger la voz de niños y niñas, pero sin alcanzar por completo su involucramiento (Betancourt, 2017; Bustos, 2020; Bolívar, 2015; León, Cabra & Cárdenas, 2008; Castillo, Mozcoso & Rubio, 2020; Rodríguez & Pachón, 2015; López y Valencia, 2018 y Chacón, 2017). Estas dan cuenta de la importancia de la voz y el protagonismo infantil dentro y fuera del aula, y de la necesidad de recoger sus narrativas y relatos, así como la multiplicidad de herramientas para hacerlo. Puesto que, estos niños y niñas que se ven inmersos de estas intervenciones pueden narrar su propia vida, por medio de un relato y a través de diversas estrategias

tanto pedagógicas como metodológicas; igualmente, de entender esos sucesos y realidad que configuran la existencia de estos niños.

El modelo flexible de Aceleración de Aprendizaje al tratarse de una intervención educativa del Estado, que considera la extraedad como un fenómeno social y también como una problemática, ha suscitado gran interés para los estudios en pedagogía y en educación. Desde este sector hay gran variedad de investigaciones evocadas a las metodologías de enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento (Lectoescritura, matemáticas, biología, ciencias sociales, educación física, etc...), en la medida que existe una alta preocupación por el alcance y eficacia del aprendizaje en estos estudiantes, así como del rol docente en las aulas de aceleración; en su mayoría han hecho sus acercamientos desde el enfoque Investigación Acción y/o participativa, a saber, (Perea & Barahona, 2018), (Quintín & Suarez, 2017), (Luque, Morales & Reinoso, 2018), (Vergara, 2017), (Silva, Velásquez, Adila, Reyes & Del Socorro, 2013), (Agudelo, Alvis, Echevarría, López & Zapata, 2008), (Segura, 2018), (Posada & Adame, 2017), (Segura, 2018), (Rubio, 2019) y (Chacón, 2017).

Extraedad un fenómeno más complejo que el desempeño académico de niños y niñas

En paralelo se da cuenta de investigaciones en las que experimentan estrategias, modelos o estudios a los estudiantes en extraedad, como lo son (Garavito, 2012), (Alvarado, 2014), (Paz, 2015) (Restrepo, 2014), (Rojas, 2020), (Ison, Korzeniewski, Segretin & Lepina, 2015) o se evaluaba el desempeño o su desarrollo cognitivo de competencias y habilidades (Restrepo, 2018) y (Álvarez, Martínez & Sierra, 2014). Evocando una necesidad de determinar desempeño, nivel, de los niños de un sinnúmero de formas académicas, en pro de ver cómo se mejora el rendimiento general de los estudiantes, más no las implicaciones de este tipo de estrategias, políticas y programas sobre estos niños y niñas, pero en especial de entender los efectos en las relaciones de estos niños y niñas clasificados en extraedad en

su entorno escolar y familias, su desarrollo educativo y la construcción de subjetividad que esta forma de clasificar adultocéntricamente a los niños.

En términos generales de esta segunda forma es posible afirmar, que no se hace evidente un rol de participación efectiva desde la voz activa, por parte de los estudiantes en su proceso educativo al interior del aula, ni durante y antes de este proceso. Al momento de recoger las voces de los niños y niñas clasificados como en extraedad se hace evocando solo un rol pasivo y simple, reduciéndolos a receptores de prácticas pedagógicas, dejando de lado sus perspectivas más generales, como el mismo hecho de ser niño o niña en un contexto más allá del escolar.

Del mismo modo, en estas investigaciones se da cuenta de ciertas opiniones y apreciaciones de los estudiantes sobre el programa, pero no da cuenta a profundidad de la configuración de subjetividad en torno a la extraedad y su realidad en general, así como las formas de relacionamiento entre los diferentes actores que se encuentran involucrados en la iniciativa. Esta es la segunda forma de acercamiento a la clasificación de extraedad.

A pesar de tomar la iniciativa de interlocutar directamente con los estudiantes que hacen parte de las aulas, no se indaga por las estrategias, narraciones e iniciativas que han desarrollado los estudiantes para dar cuenta de su realidad educativa y social y sacar adelante su proceso formativo. Así pues, las investigaciones se han limitado a identificar factores de éxito y fracaso escolar al respecto, el rol de los docentes y familia para que se alcancen los objetivos y expectativas de estas y así normalizar una forma de anormalidad educativa y las carencias con las que se asocian a estos niños y niñas. Las investigaciones que presentan estas características son: (Rodríguez, 2015), (Ramos, 2016), (Alvarado, 2014), (Arboleda, 2018), (Camargo, 2017), (Lozano, 2015) (Álvarez, Martínez & Sierra, 2014), (López & Acevedo, 2019), (Silva, Velásquez & Martínez, 2018), (Herrera, 2016), (Huertas, Gómez & Fonseca, 2018), (Montoya & Tamayo, 2014) (Martínez, 2012), (Camacho, 2017), (Castro, 2016) (aunque en esta

investigación hay un mayor esfuerzo por recoger más la voz de los niños y niñas, pues se tiene en consideración el relato, las opiniones y sensaciones de los estudiantes para hablar de lo que acontece en el aula, aunque no ahonda a profundidad en estos aspectos).

A lo largo de estas investigaciones se ve una prevalente preocupación por factores como la deserción y permanencia educativa de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y el papel que juega el modelo flexible de Aceleración del Aprendizaje para poder garantizar este principio, pues se entiende la importancia de la educación como un derecho fundamental que debe ser garantizado y potencializado por los diferentes actores involucrados, desde el Estado, padres de familia o cuidadores y docentes.

De este modo, el desarrollo humano y educativo en los niveles de primaria se mide en términos de beneficios y no en formas de generación de ambientes educativos enriquecedores y potenciadores de habilidades para entender, reflexionar y vivir el mundo que los rodea, en el ahora, pues se basa principalmente en una proyección hacia el futuro.

El enfoque de estas investigaciones no se acerca críticamente a la ley, en la medida que no busca efectos, disparidades, tensiones entre el discurso y las prácticas, ni sus efectos en la forma de relacionamiento de los actores directa e indirectamente relacionados, es decir, entre quienes la ejecutan y quienes son objeto de intervención. Además, no tienen en cuenta apreciaciones de quienes se ven sujetos de atención e intervención particularizada, pues se tiene en consideración la voz de los llamados expertos, bien sea en estrategias pedagógicas o desde disciplinas como la psicología.

Las investigaciones de este tipo se centran en identificar aquello con lo que no cumplen los niños y niñas frente a su desarrollo escolar, desde lo que estipula la medicina, la pedagogía, la psicología y hasta la ley misma sobre su desarrollo. Lo cual se traduce en unos discursos que establecen expectativas

sociales y educativas, que parten desde una única visión lineal y homogeneizaste, las cuales generan unas atenciones diferenciadas, apartadas de los “rezagados”.

Extraedad escolar: de la cobertura y alfabetismo a la inclusión y la resiliencia en el marco del desplazamiento forzado y el postconflicto

Además de esto, surgieron fenómenos que se asocian o fueron consecuencia de las dinámicas de intervención de la extraedad escolar, estos factores son: Resiliencia, convivencia escolar, conflictos, inclusión, conflicto armado, desplazamiento forzado, paz y postconflicto. Con el rastreo correspondiente de las investigaciones de (Silva, 2019), (Quintero, 20015) y (Agudelo, Alvis, Echevarría, López & Zapata, 2008), (Echavarría, 2015), (Gutiérrez & Puentes, 2009), (Ballestas & Campo, 2018), (Léon, Cabra & Cárdenas, 2008), (Camargo, 2017) y (Howard & Stephens, 2015), los conceptos de diversidad e inclusión emergen y hacen parte importante tanto del análisis como de la implementación de la iniciativa. Las investigaciones muestran una tensión entre lograr inclusión de los estudiantes sin que la clasificación sobre los niños y niñas como en extraedad no se convierta en una forma de discriminación al interior de las instituciones.

En el caso de Quintero (2015), este autor tiene una visión crítica respecto a las implicaciones de hacer clasificaciones como es el caso de la extraedad la cual denota una perspectiva desde la carencia, sin embargo, el autor enuncia la importancia de introducir la noción de inclusión, al respecto, Quintero afirma: “Liderar cambios pedagógicos sobre la manera en que se debe dar un reconocimiento a los estudiantes extraedad desde la diferencia y, a su vez, transformar las mismas prácticas educativas y acciones políticas de los maestros, repensando las actitudes que se deben asumir para evitar la exclusión y lograr una mayor identidad en la diversidad”. (Quintero, 2015, p. 20).

Respecto a convivencia escolar y conflictos, se releja una problemática por desacuerdos y en las relaciones intergeneracionales y en el entorno familiar y social, lo cual se desarrolló en las siguientes investigaciones: (Quintín & Suárez, 2017), (Ballestas & Campo), (Chacón, 2017) (Camargo, 2017),

(Merchán, 2017) y (Howard, Stephens, 2018). Ahora bien, lo que concierne a la resiliencia, esta es un elemento potencializado que se encontró en las investigaciones como forma potencializadora en los estudiantes clasificados como en extraedad, (Acevedo & Restrepo, 2012), (Camargo, 2017).

Por su parte dos investigaciones presentaron gran interés en la inclusión y el papel de la iniciativa para garantizar la inclusión de víctimas del conflicto armado y de desplazamiento forzado, se trató de las investigaciones realizadas por (Gutiérrez & Puentes, 2009), (Camargo, 2017), (Duque & Lasso.). Con la firma del acuerdo, también surge un notable interés por indagar el papel de la política en el post conflicto y la paz, se trata de las investigaciones de: (Huertas, López & Fonseca, 2018), (Quintín & Suárez, 2017) y (Camargo, 2017).

Hubo una serie de investigaciones que presentaron un enfoque y mirada crítica de la política, donde se hacía especial énfasis a la forma como se clasificaban a los niños en estas políticas y las consecuencias que esto traía en términos de prácticas y discursos que afectaban el desarrollo de los niños y niñas, así como su permanencia. Así pues, se identificaron tres factores y consecuencias de la puesta en marcha de la política desde sus inicios, se trata de la deserción la, segregación y la exclusión; las investigaciones que trataron estos temas son: (Silva, 2019), (Gutiérrez & Puentes, 2009), (Alvarado, 2014), (Agudelo, Alvis, Echevarría, López & Zapata, 2008), (Ruíz & Pachano, 2006), (Rodríguez, 2015), (Huertas, López & Fonseca) y (Rojas, 2020).

Cabe mencionar ahora que hubo un grupo de investigaciones que por el tipo de acercamiento metodológico e interés investigativo no contó con la voz de los niños y niñas y por tanto no tuvo en cuenta la percepción infantil. Se trata de las siguientes investigaciones: (Hernández, 2018), (Alvarado & Delgado, 2017), (Ison, Korzeniewski, Segretin & Lepina, 2015), (Vargas, 2016), (Pedraza & Ribeiro, 2006), (Estrada, 2012), (Bautista, 2014), (Pedraza & Rivero, 2006) y (Restrepo, 2018).

Luego de haber descrito y desarrollado la forma cómo se ha estudiado el tema de la extraedad escolar, es posible afirmar que hasta ahora se ha empezado un camino alternativo en la indagación de unas nuevas formas y áreas de exploración que amplíen la mirada hacia la visibilización y consolidación de una perspectiva infantil potente, activa y protagonista que permita dar cuenta de las narrativas, prácticas y formas de apropiarse de su realidad, así como sus efectos y demandas por parte de los niños y niñas que viven esta realidad, hacia quienes institucionalizan la infancia. Que además contribuya en el campo de los estudios de la niñez, para lograr unas investigaciones para y con la infancia (Amador, 2012).

Objetivos

General:

Analizar las narrativas de resistencia de los niños y niñas clasificados como en extraedad beneficiarios del modelo Aceleración del aprendizaje, frente a su realidad educativa.

Específicos:

- Conocer las percepciones de los niños y niñas clasificados por el Ministerio de Educación Nacional como en extraedad respecto a su realidad educativa.
- Identificar los efectos de los discursos y prácticas institucionales sobre el desarrollo educativo de niños y niñas clasificadas en extraedad.
- Identificar prácticas de resistencia de niños y niñas clasificados como en extraedad para apropiarse de su proceso educativo en el marco de las estrategias pedagógicas en las que se desenvuelven.

Referentes teóricos:

Aceleración del aprendizaje en Colombia: emergencia de la categoría extraedad en el ámbito educativo

Aceleración del aprendizaje es un modelo educativo flexible establecido por el Ministerio de Educación Nacional y puesto en marcha en el país desde el año 2000. Este modelo surgió en Brasil en el año 1995, con el propósito de:

Erradicar el fenómeno de la extraedad en las escuelas, tratando de atacar también problemas como la marcada repitencia y los altos índices de deserción escolar, además de servir como un medio para permitir el ingreso o reingreso al sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que por diversas circunstancias se encontraban alejados del mismo. (MEN, 2010, p. 6)

En el año 1998 el gobierno colombiano decide implementar este modelo en el país, para esto, expertos de la época inician el proceso de traducción y adaptación de los contenidos al contexto nacional. En el año 2000 hace una prueba piloto en territorios rurales de siete departamentos del país y en zonas marginales de Bogotá (MEN, 2010). En el 2010 se somete a un proceso de evaluación y reactualización de los módulos (surge el Manual Operativo y la Guía docente) para cumplir con la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional y sus referentes.

Es importante mencionar que esta iniciativa está dirigida a niños, niñas y jóvenes en extraedad⁵, que por diversidad de circunstancias individuales o de su entorno familiar y social no han podido culminar la primaria. Por medio de estrategias educativas sustentadas en teorías pedagógicas se pretende “desarrollar las competencias que les permitan nivelar la básica primaria en un año lectivo, superando el desfase edad-grado” (MEN, 2010, p. 7).

⁵ “Un o una estudiante se encuentra en extraedad cuando tiene por lo menos dos o tres años más que la edad esperada para cursar un determinado grado”. (MEN, 2010, p. 7)

La nivelación que se realiza en este modelo acontece en las denominadas aulas de aceleración que se encuentran en las instituciones educativas oficiales del país. Según los lineamientos del programa, estas están constituidas por máximo 25 estudiantes en edades entre los 10 y 17 años, pues se pretende otorgar una educación personalizada. Adicionalmente, los estudiantes reciben en el año de nivelación proyectos interdisciplinarios; que, por una parte, permite “reforzar sus desempeños en lectura, escritura y conocimientos matemáticos básicos” (MEN, 2010, p. 7) y por otra:

Busca personalizar el proceso de aprendizaje y fortalecer la autoestima en los niños, niñas y jóvenes, consiguiendo que recuperen la confianza en sí mismos y se motiven a continuar sus estudios; uno de los propósitos centrales del Modelo es que los estudiantes superen su experiencia de fracaso escolar y logren reconstruir sus proyectos de vida. (MEN, 2010, p. 7)

Ante el contexto nacional, el modelo de Aceleración del Aprendizaje empezó a representar no solo la forma de garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes clasificados en extraedad de las zonas rurales del país; con el recrudecimiento de la violencia en el país y el aumento del desplazamiento forzado, el programa empezó a ser una forma de inclusión social y cobertura en educación para la población afectada que se encontraba en edad escolar. Así pues, estas problemáticas se incluyeron a las ya asociadas con el fenómeno de la extraedad, a saber: el trabajo infantil, el fracaso escolar, la escolaridad tardía, la repitencia, la deserción recurrente, entre otros.

En este sentido, en Colombia la extraedad ha representado una problemática que se corresponde o asocia a un contexto de vulnerabilidad social y económica de niños, niñas y jóvenes, que ha ocasionado altos costos, “tanto económicos como sociales, para los estudiantes, para sus familias, para el sistema educativo y para el Estado” (United Way, 2012, p. 8). De este modo, se convierte en una preocupación por parte del Estado y por tanto se debe atender e intervenir. La educación y la atención a la niñez está mediada en este caso por principios utilitaristas, al ver la escolarización como una inversión con retorno a futuro para el Estado y la sociedad.

Desde sus inicios en Colombia, el modelo flexible de Aceleración del Aprendizaje se ha propuesto ser uno de los garantes de la permanencia y cobertura educativa en el país. Sin embargo, a través del recorrido por las investigaciones realizadas sobre el fenómeno de la extraedad y la aceleración del aprendizaje, se ha evidenciado que, en medio de su ejecución, se han presentado diversidad de formas de exclusión y segregación social, así como una tensión entre la cobertura-permanencia y la calidad educativa. Ya qué, se han presentado discursos de normalización y homogenización alrededor de los niños, niñas y jóvenes que han sido clasificados arbitrariamente por parte del Estado como en extraedad. Un hecho que denota una visión propia de los adultos sobre unos patrones e idealización del desarrollo escolar, la cual ha generado unas influencias sobre la configuración de la subjetividad de los estudiantes que hacen parte de las aulas de este programa, así como en su autoestima y su autoconcepto.

Adultocentrismo educativo y estatal: entre la normalización e institucionalización de la infancia

Socialmente se han configurado diversidad de formas de poder que afectan el relacionamiento entre actores sociales. Los niños, niñas y jóvenes no son ajenos a esta situación. La diferenciación social a partir de principios biológicos para establecer y clasificar las etapas de vida de los individuos ha traído consigo procesos de relacionamiento inequitativo entre grupos etarios, división de espacios físicos y sociales, determinación de roles y establecimiento de expectativas sobre cada grupo, así como invisibilización y perpetuamiento de ausencias y silencios. El adultocentrismo, es un proceso que se ha forjado histórica, social y culturalmente.

En palabras de Claudio Duarte, el adultocentrismo:

Remite a unas relaciones de dominio entre estas clases de edad⁶ —y lo que a cada una se le asigna como expectativa social—, que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica. (Duarte, 2012, p. 103)

De igual modo, “[...] vendría a constituir, desde esta perspectiva, un sistema de relaciones que tienden a naturalizar el ser niño/a o adulto, como si ciertas actitudes, actividades y modos de relacionarse con el mundo, fuesen solo de adultos o de niños” (Moscoso, 2008, p. 4) citado por (Pussetto, 2016)

Ante lo expuesto, se evidencia que la niñez enfrenta las consecuencias de un acceso desigual a recursos materiales y simbólicos; a la imposibilidad de decidir y la falta de participación respecto a los adultos con los que se relaciona. Además, se ven sometidos a tratos de infantilización, minorización y desvalorización de sus capacidades y potencialidades, reforzando así, imaginarios de fragilidad, inocencia, dependencia y vulnerabilidad en torno a la niñez. Estas dinámicas no solo ocurren en esferas privadas de las sociedades, también se ha manifestado en gran diversidad de escenarios sociales, legales y políticos; lo cual se ha traducido en discursos y prácticas en la escuela, los medios de comunicación, instituciones gubernamentales, entre otros.

Respecto a la escuela, está “instituye un modo de ser niño, niña y joven asociado a la experiencia de la obediencia y la sumisión en el contexto de dos instituciones vitales para este modo de sociedad: la escuela y la familia” (Duarte, 2012, p. 106). No solo eso, el entorno escolar sería quien aportará en la diferenciación etaria de estudiantes, así como “la institucionalización de características que son impuestas como esencias de las clases de edad: profesores/as (adultos) mandan y los alumnos (niñas, niños y jóvenes) obedecen” (Ariés, 1990), citado por (Duarte, 2012, p. 106).

⁶ “En un momento del tiempo, a la división que se opera, en el interior de un grupo, entre los sujetos, en función de una edad social: definida por una serie de derechos, privilegios, deberes, formas de actuar [...]” (Martín Criado, 1998, p. 86), citado por (Duarte, 2012)

Además de interferir o determinar el tipo y las formas de relación entre los niños y los adultos, la escuela cumple con la función de legitimar imaginarios en torno a lo que es y qué no un niño, así como las expectativas que este debe cumplir para su comunidad y la sociedad. Esto también se refleja en la identidad infantil, como explica Mariano Pussetto al citar a Sandra Carli, así: “Las identidades infantiles se vieron afectadas por procesos de homogeneización y heterogeneización sociocultural. Mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura infantil como resultado de una cultura global sobre la infancia” [...] (Carli, 2006, p. 22), citado por Pussetto.

Para que lo descrito anteriormente se presente en la cotidianidad de niños y niñas, se configuran y legitiman por parte del Estado unos discursos de normalización, bajo unos parámetros de homogenización, provenientes de la sociedad. Para esto, existen mecanismos legales, programas sociales y políticas de intervención. De este modo, la escuela institucionaliza las diferentes formas de adultocentrismo a través de diferentes tipos de institucionalización, tanto de prácticas como de discursos sobre la niñez y su desarrollo cognitivo, físico y social, los cuales son hegemónicos.

¿Contar el derecho a la educación garantiza el desarrollo pleno de capacidades para poder transitar la infancia?

La educación como derecho fundamental que debe ser garantizado por los Estados, este ha sido un proceso histórico que se ha venido transformando. En un principio, el cumplimiento de este derecho obedecía principalmente a las demandas y necesidades sociales y políticas de la población; no obstante, con la implementación de las dinámicas del mercado del modelo neoliberal, el derecho a la educación se ha visto inmerso en las lógicas e intereses de ese mercado.

Así pues, la educación que se otorga a niños, niñas y jóvenes se ajusta a estos intereses, los cuales corresponden a una lógica utilitarista, en términos de ganancia y retorno a futuro de una inversión, lo que implica que las personas sean concebidas no como un fin, sino un medio (Nussbaum, 2020).

Igualmente, cumple con el objetivo de ser la forma de preparación de las futuras generación para asumir la vida adulta, lejos de la ilegalidad y adheridos a unas lógicas de producción económica.

Nussbaum (2020), en su enfoque de capacidades, afirma que este tipo de escenarios generan unas percepciones de inferioridad e incapacidad⁷, el cual se puede evidenciar también en el contexto de la niñez, en su ahora. Al respecto, el hecho de concebir la infancia como un proceso de preparación para la vida adulta, implica que en el presente se les conciba como actores sociales sin voz, sin criterio propio, ni capacidad de opinión y elección, en últimas, seres carentes.

Este escenario descrito hasta el momento configura unas lógicas de negación e invisibilización de potencialidades, cualidades y habilidades de niños, niñas y jóvenes, lo cual produce procesos de discriminación y marginalización (Nussbaum, 2020). Esto los deja sin la posibilidad y oportunidad de elegir y actuar por sí mismos.

La educación, vista como un derecho fundamental y sin fines utilitaristas, se convierte en uno de los medios para promover y garantizar *capacidades internas*⁸ en los ciudadanos de un Estado (Nussbaum, 2020). En este orden de ideas, el enfoque de capacidades se pregunta: “¿Qué es capaz de hacer y ser una persona?” (Nussbaum, 2020, p. 38), para el caso de la niñez, esta pregunta debe hacerse en el aquí y el ahora, entendiendo que una capacidad es “un conjunto de oportunidades para elegir y actuar” (Nussbaum, 2020, p. 40) y también contar con la libertad de hacerlo.

Para alcanzar la consolidación de una capacidad interna, Nussbaum afirma que cada individuo necesita de una cierta forma de funcionamiento, así como de las oportunidades de funcionar. De no contar con estos principios, es posible que las personas pierdan las capacidades internas desarrolladas. Un funcionamiento es “la realización activa de una o más capacidades” (Nussbaum, 2020, p. 44). La

⁷ Nussbaum realiza este análisis respecto a la situación que viven las mujeres y lo aterriza al contexto indio.

⁸ Término de autora, Nussbaum, 2020.

educación entonces “desempeña una función fértil, pues abre opciones de muchas clases” (Nussbaum, 2020, p. 56).

No obstante, me distancio con la siguiente afirmación de Nussbaum, “La de los niños es [...] una situación distinta: exigirles ciertas formas de funcionamiento (como, por ejemplo, la educación obligatoria) es defendible como preludio necesario de la capacidad adulta” (Nussbaum, 2020, p. 46). Pues, como afirmé anteriormente, la pregunta por las capacidades en la niñez no puede hacerse con miras hacia el futuro, hacia la configuración de unos adultos, debe hacerse en el aquí y el ahora; en la medida que los niños y niñas no son medios, son fines en sí mismos, son protagonistas en sus formas de ser y habitar el mundo, son seres con potencia y voz en el ahora.

En el afán por garantizar el acceso y cobertura educativa, se presentan problemáticas en torno a la pertinencia y la calidad de esta, lo cual es llevado a la práctica por medio del principio de obligatoriedad. En consecuencia, la educación como derecho fundamental se transfigura de funcionamiento fértil de capacidades a una desventaja corrosiva, estas “constituyen privaciones que tienen efectos esencialmente en otras áreas de la vida” (Nussbaum, 2020, p. 65). En este caso este escenario se limitan las libertades y posibilidades de elegir y actuar de los niños, niñas y jóvenes para elegir ser y hacer en su desarrollo educativo personal.

En este sentido, Eduardo Bustelo menciona que en Latinoamérica la realidad de los sistemas educativos presenta estas características acabadas de mencionar, al respecto afirma que “la mayoría de las desigualdades que hoy existen en el funcionamiento de los sistemas educativos tienden a reforzar las diferencias sociales ofreciendo menos y peor educación a quienes más dificultades tienen” (Bustelo, 2011, p. 83).

En este contexto, el Estado debería apoyar para que este proceso de producción de capacidades se haga efectivo por medio de la educación, entre una de las otras formas de funcionamiento; no solo

limitándose a dar acceso y cobertura, que en la práctica se traducen en obstáculos para los estudiantes. Para esto, Nussbaum (2020) afirma que es imperativo trabajar por el cumplimiento de 10 capacidades centrales que propone en su enfoque, de las cuales *Emociones, racionalidad práctica y control sobre el propio entorno*, son la apertura a la consolidación y reconocimiento de su voz y participación, así como la creación de oportunidades para ejercer su libertad de elección y actuación frente a su proceso educativo, bajo el reconocimiento del valor de sus capacidades y autonomía para planificar su propia vida en el presente.

Narrativas y estrategias de resistencia infantil: Develando la agencia y participación de los niños y niñas

El papel y la participación de los niños y niñas se ha visto mediado por unas dinámicas de silencio (Miranda, Cortés & Vera, 2017) y ausencia (Amador, 2012). En la medida que parten de concepciones adultocéntricas que los consideran incompletos, aún en desarrollo y por tanto incapaces de narrarse y expresarse frente a sí mismos, los otros, su proyecto de vida y sus ambientes de desarrollo.

En este sentido, existe una necesidad de reivindicar a la niñez en su potencia, como actores sociales capaces, con voz y presencia. Para esto, la participación infantil juega un papel clave, ya que sería la movilizadora y reivindicadora de la potencia y voz de los niños y niñas, así como la fuente de fortalecimiento de capacidades. Reconociendo la autonomía y la capacidad para tomar sus propias decisiones, frente a su vida. Dado que, “la participación funciona como movilizadora de la palabra e implica reconocer el rol social activo de niños, niñas y adolescentes en la construcción de su propio proyecto de vida” (Miranda, Cortés & Vera, 2017, p. 94)

Para que la participación infantil sea efectiva y alejada de dinámicas adultocéntricas, Siu Lay Lisboa y Manuel Montañés (2018) afirman que debe ser considerada también como “[...] La capacidad de tomar decisiones que, siendo reconocidas por el entorno social, impacten a la vida propia y a la comunidad en la que uno vive (Hart, 1993)” (Lisboa & Montañés, 2018, p. 3). En contraposición,

explican las condiciones de una participación ‘aparente’, como “aquellas situaciones en que aparentemente se da la voz a los niños y niñas, pero en realidad, no tienen ninguna posibilidad de dar sus propias opiniones, y cuando son escuchados, las opiniones no son tenidas en cuenta” (Lisboa & Montañés, 2018, p. 3).

El paso del silencio a la palabra contribuye activamente a los procesos emancipatorios y de resistencia de la infancia, pues es “la palabra en la participación que lleva a tratar temas que afectan sus condiciones de vida, ya sea individuales o colectivas.” (Miranda, Cortés & Vera, 2017, p. 95). En este sentido encontrar la voz en la narrativa de niños y niñas también será clave en este proceso, aún más cuando estas narrativas son de resistencia (Vargas, 2016).

Sara Vargas afirma que la noción de constelación narrativa de resistencia es una forma de acercamiento a niños y niñas de forma plástica, partiendo de “perspectivas y experiencias vividas por una generación de jóvenes” (Vargas, 2016, p. 44), asumiendo sus relatos y experiencias propias de una manera crítica. Estas narrativas son una posibilidad de promover y reconocer la capacidad de los niños y niñas de narrar y expresar su realidad.

Adicionalmente, por medio de la voz de los niños se revelan percepciones y se posibilita el descubrimiento de sus prácticas de resistencia (Ochoa, Chávez & Vergara, 2014). Pues:

Los niños no son el simple ‘efecto’ de prácticas de socialización y crianza, ya que, pese a estar ubicados en una posición social desigual, son capaces de negociar algunos aspectos de su vida con los adultos y pueden incluso tomar roles de responsabilidad como un igual - diferente frente al mundo adulto. (Ochoa, Chávez & Vergara, 2014, p. 293)

Este principio evidencia que la agencia infantil se manifiesta de diferentes formas y escenarios, en palabras de Nussbaum como la “capacidad de actuación de un individuo” (Nussbaum, 2020, p. 50).

Esta capacidad le permite a niños y niñas expresar sus demandas, necesidades y opiniones; principios concatenados a la caracterización de una participación efectiva.

Con una participación infantil real y con el constante descubrimiento de la agencia en niños y niñas, los discursos y prácticas sociales y legales pasarían de la invisibilización y minorización de los niños a la emergencia de la reivindicación de un papel protónico, presente, potente y con voz de la niñez.

El origen

Como investigadora y diseñadora de proyectos educativos para una Fundación, tuve que usar más que la palabra escrita para cautivar a los niños y niñas que recibían los proyectos. Una tarea nada fácil, pero no imposible. Desde el primer proyecto educativo que participé descubrí el poder que tienen los medios audiovisuales para que el aprendizaje en el aula fuese significativo y experiencial.

Durante este proceso los niños y niñas solo eran consumidores del proyecto y de los contenidos que este les ofrecía. Después, cuando se introdujo más seguido en el aula una cámara fotográfica, un trípode y una grabadora, los niños y niñas se llenaron de curiosidad, unos queriendo tomar fotografías y otros queriendo que les tomaran fotos por doquier. Esto yo ya lo había podido vivir con niños de mi familia, pero al presenciarlo en el entorno educativo fue mucho más evidente el impacto que tienen estos artefactos. En una ocasión, al grabar en vídeo una entrevista sobre lo que pensaban los niños y niñas de sus padres, el esfuerzo, la educación y otras cuestiones, dos gemelos no pudieron conformarse con estar delante de la cámara y contestar nuestras preguntas, esto no era suficiente para ellos. Uno de ellos, deseaba ayudarme a terminar de hacerle la entrevista a su hermano, ¿el resultado?, confrontación crítica de las respuestas, contra preguntas, mayor confianza y preguntas más sinceras y completas, en conclusión, un ejercicio maravilloso.

Desde ese día, para mí fue más fácil permitirme tener un “ayudante” para grabar videos lúdicos y pedagógicos sobre los proyectos. En ocasiones no era fácil, a veces mi “ayudante” ese día no tenía ganas de participar de la actividad. Esta experiencia me mostró el gran potencial que hay en los medios audiovisuales para acercarme a los niños y niñas, interlocutar con ellos y la enorme posibilidad de propiciar un espacio de confianza, en el que se sientan tranquilos o con la oportunidad de expresarse y contar por sí mismos eso que quieren relatar.

Por eso, cuando comprendí que el objetivo de la presente investigación era analizar las narrativas de resistencia los niños y niñas clasificados como en extraedad, beneficiarios del modelo Aceleración del aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional, frente a su realidad educativa; no dude en trazar una ruta metodológica que partiera del uso, producción y análisis de datos desde y a través de los medios audiovisuales. Donde el rol de los niños y niñas fuese activo y protagonista, ¿cómo? Dando la posibilidad de decidir cómo contar y mostrar su historia y facilitando el uso de los equipos audiovisuales para que ellos mismos produzcan los productos que narren su historia.

La pandemia llegó...

En un principio mi objetivo era ingresar a un aula de aceleración de un colegio oficial de Bogotá o Chía y hacer uso de las técnicas de investigación de la sociología audiovisual, pero estas requieren de la proximidad y la presencialidad, algo que de cierto modo nos quitó la pandemia. Con la llegada de la educación en casa y la presencialidad remota, acceder a un aula de aceleración no fue posible, además con los protocolos de bioseguridad de la nueva normalidad esta posibilidad definitivamente posible, por eso las posibilidades fueron menores y diferentes.

Afortunadamente, tuve la oportunidad de trabajar la pregunta de investigación con dos niños de un colegio del municipio de Chía, se trata de Anyelo y Luisavictoria, dos niños nacidos en Venezuela que migraron ante la actual coyuntura social, política y económica que atraviesa este país. Ambos al llegar a Colombia, ingresaron a nuestro sistema de educación público con la ilusión de seguir con su proyecto de vida personal y estudiantil; al momento de validar sus estudios, la sorpresa que tuvieron es que tuvieron que repetir el último año que habían cursado en Venezuela, esto hizo que entraran en la clasificación del Ministerio de Educación Nacional, de extraedad, ya su edad no se correspondía con el curso que se supone debían estar curando según lo establecido por la ministerio.

Esto implicó unas nuevas necesidades metodológicas, que me hizo replantear cómo usar las técnicas de investigación de la sociología audiovisual; la respuesta a este nuevo escenario fue hacer un estudio de caso y no uno cual cualquier estudio de caso, se tuvo la necesidad de hacer un estudio de caso múltiple, pues tenía dos visiones e historias de vida particulares y únicas de un mismo fenómeno, la extraedad a razón de la migración.

Trabajando colaborativamente con Luisa Victoria y Anyelo: un estudio de caso múltiple

En el 2021 se pudo llegar a cabo un estudio de caso múltiple (Creswell, 2007), con dos historias de vida de niños marcados por el fenómeno de la migración y la escolarización en el modelo flexible de educación: Aceleración del aprendizaje. Al acudir a dos perspectivas sobre los mismos fenómenos, en este caso de una niña de 10 años y un niño de 13 años; pude tener un escenario de comprensión de una situación particular e inusual. De igual modo, analizar estos dos casos en paralelo, me permitió dar cuenta una nueva mirada sobre la realidad educativa de aceleración del aprendizaje en nuestro país.

Al entrar en contacto con los niños y conocer su historia de vida personal y educativa, encontré que las razones por la que ingresaron a los modelos flexibles y por tanto fueron clasificados como en extraedad, no se correspondía con las causas que expone la literatura consultada en esta investigación en el estado del arte. Así pues, es posible afirmar que estas historias son nuevas, únicas y particulares dentro de esta realidad educativa y de la clasificación de extraedad; por lo que fue oportuno plantear un estudio de caso con estas características particulares, así comprender esta realidad cumpliendo con el propósito de esta investigación, acudiendo a la perspectiva infantil de los mismos niños clasificados como en extraedad. Para dar cumplimiento a esto último, se vio necesario mantener las técnicas de la sociología audiovisual para llevar a cabo la recolección de información que me permita hacer el estudio de caso múltiple.

La sociología audiovisual como alternativa de investigación en los estudios de la niñez

En la metodología de investigación cualitativa ha habido avances en torno a las formas de investigar lo social y se han generado así, unas nuevas epistemologías. Al ir más allá del empirismo positivista se propició la aparición, aceptación y apropiación de nuevas e innovadoras técnicas de recolección y análisis de información sobre fenómenos sociales, problemas, dinámicas y realidades sociales.

En los años 60's emerge la fotografía como una forma de intensificar la mirada sociológica, para afirmar esto Ortiz (2017), acude a citar a Suarez con afirmaciones de Bourdieu, así surge una nueva forma de investigar e interlocutar con la realidad social en la sociología. Es importante mencionar que la sociología como disciplina nació al mismo tiempo que la fotografía, desde entonces, el uso constante de la fotografía era un hecho (Ortiz, 2017), el cual marcaría en un futuro una innegable relación que terminaría de gestarse como ya se mencionó, en los años 60 y se denominaría sociología audiovisual.

Esta nueva metodología comprende el hecho de que hay fenómenos sociales que son observables también entiende que hay mensajes visuales que lo escrito no alcanza a capturar (Ortiz,2017). En este sentido, la sociología audiovisual, parte de la premisa que lo visual complementa lo escrito a un nivel equitativo, sin una pretensión jerárquica del uno sobre el otro, al respecto, “tanto la sociología como la antropología visual pretenden alcanzar una armonía entre la imagen y el texto” (Ortiz, 2017, p. 43) citando a Ortega.

Así pues, la utilización de medios audiovisuales en el proceso de investigación social y en este caso con niños y niñas clasificados como en extraedad, son una excusa y a la vez un medio para acercarme a su perspectiva sobre su realidad educativa, desarrollar sus relatos y así identificar sus narrativas. En la medida que me permite construir con los niños y niñas clasificados como en extraedad sus relatos de vida y en ellos puedo identificar las narrativas de resistencia.

En ese orden de ideas, la presente investigación comprende al igual que Ortiz, que “la realidad se construye a partir del sentido de los sujetos que los sujetos le dan a los hechos ocurridos en su universo social de aquí la importancia de la entrevista la historia de vida y el relato de vida” (Ortiz,2017, p. 37). Por su parte, Mannay (2017) comenta que los métodos visuales narrativos y creativos tienen como objetivo la indagación de imágenes y narrativas. Además, ahonda no solo el uso y potencial que tienen los medios audiovisuales en la investigación social en general, sino también en su obra profundiza su uso y escenarios de posibilidad en el trabajo de campo con niños y niñas. Afirma que “los niños y jóvenes han pasado de una posición en tanto qué fuentes de datos a otra en la que ellos diseñan llevan a cabo e interpretan investigaciones y constituyen una auténtica voz crítica” (Mannay, 2017, p. 31). Para esto, es esencial distinguir investigaciones *con* en vez de *sobre* los niños. Además, hace hincapié en el hecho de que, al investigar con los niños, se hace referencia a su perspectiva, en la medida que entre otras cosas ellos cuentan con la producción de material audiovisual de su autoría.

Desde esta premisa, se comprende que:

Los niños y jóvenes son capaces de brindar un testimonio experto sobre sus experiencias, asociaciones estilos de vida y al “darles voz” “hay un reconocimiento de que todos los participantes son “seres” competentes y “yoes políticos” (Kallio,2008) cuyas, opiniones, acciones elecciones tienen valor (Mannay, 2017, p. 60) citando a Thompson.

Hacia una sociología audiovisual bajo la dimensión multimedia y la narración hipermedia: Una alternativa que permite construir relatos de vida acordes a la perspectiva de los niños y niñas clasificados en extraedad

En un primer momento se comprenden los relatos de vida desde la premisa que estos no son ni la vida misma, ni la historia misma, sino una reconstrucción realizada en el momento preciso de la narración y en la relación específica con un narratorio (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008, p. 35).

Teniendo en cuenta que los niños y niñas cuentan con la capacidad para expresarse y narrarse, esto se verá reflejado en sus relatos.

Los relatos de vida tienen una serie de características que se deben respetar a la hora de recolectar los datos. Los principales aspectos a tener en cuenta son que “los relatos de vida serán entonces siempre construcciones, versiones de la historia que un narrador relata a un narratario particular, en un momento particular de su vida” (Cornejo, Mensoza & Rojas, 2008, p. 35).

Al respecto, es importante mencionar que la presente investigación necesitó de la convergencia de lenguajes y productos audiovisuales. Esto se vio reflejado en la complementariedad y acompañamiento a las imágenes fijas de otros formatos audiovisuales complementarios. Pinto (1999) afirma que hay que hacer una adecuación de las herramientas visuales según el objeto de estudio, en el caso particular de la presente investigación, existió la necesidad de acompañar las imágenes tomadas por los participantes, con otra serie de producto que dieran sentido global a la narración de Anyelo y Luisavictoria.

Aunque en la literatura y en las investigaciones consultadas no encontré una convergencia de lenguajes clara, sino una diferenciación en el uso y exclusión entre la fotografía fija y el vídeo, en ninguna se menciona o se desarrolla el uso del lenguaje sonoro. No obstante, en mi caso particular, encontré en la convergencia, en la producción de más de un tipo de formato audiovisual, la forma para dar ese paso. Es un reto fundamental, en el cual, la metodología de la sociología audiovisual abrió un amplio abanico de posibilidades. De igual modo, la hipermedia parte del principio de recurrir a formatos audiovisuales, la cual genera una dimensión multimedia. De este modo, se logró que la perspectiva infantil sea la que en verdad hable por ellos.

El uso de más formatos multimedia que complementa la imagen permitió la prevalencia de la perspectiva de los niños y niñas participantes y no la interpretación de los espectadores o de la

investigadora misma. Así pues, es posible afirmar que el vídeo como lenguaje audiovisual favorece la comprensión de historias, de igual manera puede ser un instrumento de representación y una forma de recreación de la realidad (Pinto, 1999). Así como las fotografías, el vídeo también puede ser una forma de estudiar la realidad y una excusa para promover la discusión con los participantes en el trabajo de campo. Se puede lograr a partir de la producción de los mismos vídeos por parte del investigador y/o de los participantes o simplemente de la divulgación de vídeos hechos por otras personas. El vídeo al igual que la fotografía, es una herramienta para la investigación social y además permite hacer una presentación de los resultados de esta.

El video necesita en primera instancia determinar: qué explicar y cómo hacerlo, entender el lenguaje audiovisual en términos de planos y posicionamiento de la cámara. La utilización del vídeo tiene su propia forma de escribir y describir la realidad social (Pinto, 1999) y la “importancia del lenguaje audiovisual está en su forma de construir escritura en imágenes significativas, pero también resulta un medio prodigioso de análisis del movimiento y registro del tiempo” (Pinto, 1999, p. 91), en estos elementos descritos se encuentra su riqueza metodológica.

Según Pinto, (1999), el uso del vídeo en investigación social necesita tener unas consideraciones adicionales, por ejemplo: cómo utilizar el vídeo en el desarrollo de la investigación, la importancia de determinar lo que se va a tomar la forma de hacer estas tomas y lo que se va a utilizar al finalizar el proceso (Pinto, 1999). Para el autor hay tres formas de utilización del vídeo en la investigación social: La que se correspondió a lo realizado en esta investigación es: el video como herramienta de investigación, la cual se usa en el proceso de recogida de la información tanto visual como auditiva el vídeo es realizado o analizado como forma específica de conversación acumulación y transmisión de datos.

Por su parte, el lenguaje sonoro o el sonido no ha sido muy desarrollado, a pesar de ser un elemento esencial en el lenguaje audiovisual. Es importante mencionar que este puede manejarse de manera independiente, a diferencia del vídeo y la imagen fija que necesitan del sonido para obtener una comprensión fiel de la perspectiva infantil. El lenguaje sonoro por sí mismo da cuenta de la realidad que expresa, Eisenstein propone que “los elementos sonoros, las palabras, los ruidos, la música, el silencio participen en igualdad con la imagen y de forma autónoma a ella en la construcción de sentido” (Pinto, 1999, p. 91).

Partiendo de esto, planteo el uso del sonido como escenario de posibilidad metodológica, ya que, al integrar el lenguaje sonoro de manera independiente permite que los participantes capturen su narración. Se trata de un lenguaje con gran potencial para complementar las fotografías y vídeos, pero que mantiene una fuerte esencia independiente a la misma vez. Otro beneficio particular de la sonoridad para esta investigación particular es “la posibilidad de narrar experiencias cotidianas y realizar lecturas auditivas del territorio” (Paris, 2018, p. 13), en este caso, en el escenario de los niños y niñas del programa de aceleración del aprendizaje frente a su realidad educativa.

Entendiendo que en las sociedades hipervisuales el texto escrito no basta (Barragán, 2006) y que, para lograr esta convergencia de lenguajes, se tuvo la necesidad de unir varios formatos audiovisuales para lograr un efectivo proceso de comunicación hipermedia. Veradu, Kornblit, Beltramino y Ortiz (2015), afirma que este proceso se refiere a la “combinación de diferentes recursos: combinación de imágenes fijas, fotos, vídeo clips, audio, mapas y una cantidad limitada de texto escrito que se presentan de tal modo que el resultado obtenido, además, tenga la posibilidad de interactuar con los usuarios” (Veradu, Kornblit, Beltramino & Ortiz, 2015, p. 2012).

Este ejercicio permitió que se diera una nueva forma de narrar, además que genera subjetividades (Barragán, 2006). En conclusión, desde la dimensión multimedia “se abren múltiples horizontes de sentido que están mediados por lo audiovisual” (Barragán, 2006, p. 83).

Técnicas e instrumentos de la investigación usadas para construir las narrativas de resistencia de Luisavictoria y Anyelo

La utilización de técnicas de la metodología de investigación sociología audiovisual para la construir los relatos de Luisavictoria y Antelo, fue algo necesario para llevar a cabo esta investigación. La forma de poder analizar sus narrativas de resistencia en el estudio de caso múltiple. Por medio de la metodología sociología audiovisual es posible llevar a cabo lo propuesto.

En ese orden de ideas, la metodología de investigación sociología audiovisual presenta diferentes tipos de enfoques epistemológicos; para efectos de esta investigación recurrí al enfoque narrativo, en la medida que, “la obra documental además tiene la intención de informar, explicar, denunciar y narrar” (Ortiz, 2017, p. 67). Desde este enfoque se cuenta con la posibilidad de que “los seres humanos otorgan sentido a sus experiencias, es pensándolas como historias o relatos” (Bernasconi, 2011, p. 14), citado por Ortiz. Este ejercicio constituye una forma de comunicación humana fundamental.

Respecto a la realidad, la verdad y el significado de las narrativas, María de Jesús Buxó afirma, “el realismo narrativo se entiende y se construye sobre la base de las apariencias constitutivas de la significación en presencia y contemporaneidad tanto si se denomina acontecimiento denso experiencia al momento inquietud social ideología o gusto de la época” (Buxó, 1999, p. 13).

Lo colaborativo - participativo en la sociología audiovisual

Este tipo de metodología presenta diferentes tipos de técnicas en las cuales involucran a los sujetos. Estos métodos son denominados por Ortiz como colaborativas y Mannay participativas. Ortiz las define como “aquellos en donde el investigador social trabaja en paralelo con los sujetos para construir

y analizar imágenes tanto fijas como en movimiento (Ortiz, 2017, p. 68). Mannay citando a MacNaughton y Smith, explica cómo estos métodos son un escenario de posibilidad para que los niños y niñas sientan libertad de expresarse, al respecto comenta que “el conocimiento se genera intersubjetivamente por medio de interacciones y relaciones en la que los métodos apropiados construyen confianza y relación entre investigadores y participantes muestran consideración por las competencias de cada uno y promueven oportunidades para demostrarlas” (Mannay, 2017, p. 32).

Es importante mencionar que en las producciones participativas sitúan al investigador social como “el facilitador de la participación y realizando investigación con y no sobre participantes de modo que la investigación se convierte en una empresa colectiva o en una dirigida por el participante” (Mannay, 2017, p. 60). Los métodos colaborativos hacen una llamado a reflexionar en torno a las relaciones de poder que se presentan a la hora de trabajar sobre los sujetos, buscar la horizontalidad y reconocimiento del potencial del otro.

Esta metodología ofrece cuatro técnicas de investigación colaborativa: La foto de evocación o elucidación, la foto voz, foto biografía y paseos fotográficos. Como producto de estas, pueden producirse una variedad de contenidos, entre los más reconocidos están: los ensayos fotográficos, el collage, el stop motion y la caja de arena.

- ***La foto de evocación o elucidación:*** con esta técnica se busca la creación de conocimiento conjunto y reflexivo. Igualmente, comenta Ortiz “es emocionante el efecto de la técnica sobre el informante y su habilidad para recuperar la memoria latente para estimular y liberar afirmaciones emocionales sobre la vida del informante” (Mannay, 2017, p.30). Esta técnica puede utilizar materiales audiovisuales *encontrados*, como son denominados por la autora para referirse para el material hecho por otros antes de la investigación, también puede ser producto del investigador o por los mismos participantes de la investigación.

En este caso, las imágenes:

Evocan elementos más profundos de la conciencia de lo que hacen las palabras solas de modo que las entrevistas de foto el ubicación o evocación no simplemente en lucían más información, sino que evocan útil pues frente de la misma” (Mannay, 2017, p. 30)

- ***El Foto voz***: En esta técnica, Wang afirma que “los investigadores le dan cámaras a los individuos para que ellos fotografíen su propio mundo” citado por (Ortiz, 2017, p. 70). En este caso, los investigadores ceden su voz, “posicionando a los participantes como agentes activos que están implicados en la creación y producción de datos” (Mannay, 2017, p. 33).

Por su rasgo participativo, esta “busca dar voz a través de la imagen creando nuevas oportunidades para reflexionar y presentar asuntos de la comunidad de una forma creativa y personal” (Ortiz, 2017, p. 76). Puesto que, “son quienes deciden cuándo, qué y cómo representar sus mundos subjetivos” (Mannay, 2017, p. 33). Esta misma autora afirma que es imperativo un proceso de análisis que acompañe el proceso creativo de los participantes, por eso “se espera que este proceso creativo sea seguido de entrevistas en que los datos producidos son compartidos y discutidos con el investigador” (Mannay, 2017, p. 33).

Es importante tener en consideración que la cámara es un instrumento de poder (De Miguel, 1999). A pesar de esto, no significa que se trata de un ejercicio autoritario, como ya se mencionó, al vivir en una sociedad hipervisualizada, la fotografía adquirió un rasgo profundamente democrático (De Miguel, 1999), haciendo que el mundo se haga accesible a través de las fotos.

Esta técnica, puso en relieve el rol de quien dispara el obturador, pues “es usual pensar que en una fotografía sólo aparecen las personas que están en la imagen. Pero al menos está también (aunque no se vea) la persona que sacó la foto es un personaje importante”. (De Miguel, 1999, p. 27). De Miguel afirma que el fotógrafo, la cámara y el espectador miran, enfocan incluso, pero tienen ideas distintas de lo que buscan y sacan conclusiones distintas (De Miguel, 1999, p. 27). Estas premisas son relevantes

para el proceso reflexivo tanto de los participantes que entrarán a tomar fotografías, del investigador que sede la cámara y de los espectadores que consulten los productos de esta investigación.

La importancia de esta técnica está en el hecho de que contribuye:

A contrarrestar las representaciones impuestas sobre las que no hay control por no disponer de mecanismos defensivos evolutivos o críticos además esta representación visual propia aporta una mayor libertad para alterar formas tradicionales expresar sus sensibilidades estéticas y políticas, así como presentar hibridaciones en sus expresiones visuales y textuales (Buxó, 1999, p. 6)

- Foto biografía: Esta técnica también parte de la entrevista con imágenes, su objetivo principal es construir relatos de vida (Ortiz, 2017). Usando, organizando y clasificando las fotos según los propósitos de la entrevista, a medida que transcurre esta, el material se va usando según los hallazgos y dinámicas de la conversación.

- Paseos fotográficos: Esta técnica consiste en:

Decidir conjuntamente con ellos un recorrido por la zona urbana en la que se encuentra el centro contando con 1:30 aproximadamente para realizarlo y con la finalidad de fotografiar de manera libre los espacios las personas e incluso ellos mismos. (González, 2017, p. 42)

Según la experiencia de (González, 2017), hacer estos recorridos con los adolescentes tiene varias ventajas. Esta técnica permite recoger información sobre las maneras de fotografiar de los participantes durante el paseo, ya que son ellos los que cuentan con la libertad de escoger los lugares a dónde ir, también deciden qué tomar y la manera de hacerlo. A su vez, posibilita conocer los lugares que frecuentan y lo que piensan de los mismos. Algo muy importante es que resulta una actividad atractiva para los participantes, lo cual favorece la colaboración de ellos en la actividad y una comunicación fluida con el investigador.

La importancia y trascendencia de estas técnicas colaborativas se encuentra en que no se basa en el ojo y la perspectiva del experto investigador, por el contrario, se sale del paradigma de la autosuficiencia y familiaridad que tenemos del mundo (Ortiz, 2017) y (Mannay, 2017) y le otorga poder a los participantes a través del dispositivo y del conocimiento fotográfico y de los lenguajes audiovisuales. Esto implica que sea el ojo de los sujetos el protagonista, ya que son ellos quienes capturaron lo que quieren contar.

Mannay desarrolla en su obra tres estrategias metodológicas para usar los medios audiovisuales en investigación social. La primera la denomina *materiales encontrados*, esta estrategia hace referencia a álbumes familiares, fotografías realizadas antes del proceso investigativo o cualquier tipo de material creativo audiovisual, se caracteriza porque son productos realizados propiamente por el investigador, ni se crearon en el marco de un proyecto investigativo.

La segunda hace referencia a las *producciones iniciadas por los investigadores*, estas producciones pueden tener herramientas de evocación, ya sea con material propio producto realizado o no con fines investigativos. Por tanto, pueden ser producidos antes del inicio de la investigación o durante la misma. Por último, Mannay hace referencia los métodos con productos elaborados por los participantes en el marco de una investigación. En estos métodos es necesario según Buxó “introducir la experiencia subjetiva ampliándolo éticamente con la mirada del actor social ella se refiere a las investigaciones realizadas con indígenas” (Buxó, 1999, p. 5), sin embargo, esto puede trasponerse a otro tipo de poblaciones e individuos en este caso niños niñas y adolescentes.

Etapas de la investigación:

La presente investigación planteó cinco etapas de desarrollo. Sin embargo, ante la coyuntura de la pandemia y la educación en casa tuvo una necesidad de ajustarse en cada encuentro. La constante vigilancia epistémica y reflexión introspectiva ayudada por mi propia realización de fotos, videos y

grabaciones me permitieron analizar mi rol, el rol de la participación, entre otros factores a lo largo de los cuatro encuentros realizados entre agosto y octubre del 2021.

Las etapas que tuvo la presente investigación son:

- **Etapla 1:** Acercamiento y conocimiento de los participantes:

En una sesión virtual se pudo conectar con los participantes. En la correspondió a un espacio de aprendizaje y enseñanza de las características básicas de la fotografía digital, un poco de historia del video y la fotografía, así como datos curiosos para poder cautivar a los niños y niñas. En esta sesión se socializó de manera clara, concreta y dinámica los aspectos más importantes sobre la investigación, entregándoles información como objetivos de la investigación, las modalidades y procedimientos en los cuales ellos participarán activamente.

- **Etapla 2:** Sumergiéndonos en los relatos vida de los niños en extraedad recurriendo al poder evocativo de la fotografía.

En esta etapa se llevó a cabo un taller de *foto evocación- fotobiografía* y un *paseo fotográfico*. El primero no contó con fotografías físicas como se planteó en la guía de trabajo de campo, tuvo que hacerse de manera digital, pues las mamás de los niños enviaron las fotos por WhatsApp, ambas afirmaron no manejar mucho las fotos físicas, sino almacenarlas en sus celulares y redes sociales. Por lo que se procedió a proyectar las fotografías en el computador y hacer la entrevista semiestructurada mientras las veían. Por parte del paseo fotográfico, este se adecuó al espacio donde estábamos reunidos, pues no se tenía acceso a un aula de aceleración, sin embargo, este se pudo llevar a cabo en la ludoteca de un conjunto residencial del municipio de Chía, donde Luisavictoria y Anyelo tuvieron acceso a una serie de objetos tanto lúdicos como educativos para hacer el recorrido y tomar sus fotografías, así como responder las preguntas sobre la educación y el colegio. Se buscaba no solo

evocar a la memoria, sino también a la autoreflexión. Esta técnica me permitió, no solo evocar su memoria sino también traerlos al presente y contextualizarlos a su realidad educativa.

- **Etapas 3:** Narrarse – expresarse: contrayendo los relatos de vida de los niños y niñas en extraedad. Esta etapa se dedicó a la producción del relato de vida de Luisa Victoria y Anyelo, partiendo de los hallazgos encontrados en la segunda etapa. En esta fase, se procedió a darles cámaras a los niños y niñas, para expresar y narrar qué sentían respecto a su realidad educativa, lo que han hecho en este año para apropiarse su proceso educativo, qué expectativas tiene sobre el mismo y qué piensan sobre pertenecer al modelo de aceleración del aprendizaje.

El tercer encuentro se realizó en el mismo espacio, en este se aplicó el taller de foto voz y un taller con fotografías impresas, este último no se realizó en el anterior encuentro, teniendo en cuenta teniendo los deseos y opiniones de los niños, pues afirmaron que no sería igual hacer la actividad de manera digital y que les gustaría y preferirían hacer manualidades con fotos físicas. Estas actividades tuvieron una gran acogida, a pesar de ser una generación que ha perdido la tradición de los álbumes de fotos físicos, de hecho, el ver y tener fotos impresas fue casi una sensación para ambos.

- **Etapas 4 y 5:** ¿Ahora qué narramos y en qué formatos lo hacemos? - ¿Cómo mostramos nuestra narración?

Hace parte de la producción de los productos finales. A partir de las fotos realizadas los niños elegirán el producto que quieren realizar. Se aprovechará la sesión creativa de dos horas para hacer una entrevista semiestructurada mientras los niños realizan su producto.

Acogiendo este principio se les propuso que, para finalizar el proceso, cada uno hiciera un álbum de fotos con todas las fotografías que hicimos y usamos en los encuentros; esta iniciativa fue recibida con gran entusiasmo y expectativa por Luisavictoria y Anyelo. Este no sería un álbum de fotografías tradicional, pues sería hecho a mano con materiales sencillos, fotografías en papel normal y con la

particularidad de ser un *Álbum fotográfico Narrativo*, uno que les permitiera narrar su resistencia, por medio de su propia historia de vida.

El análisis de la información:

El problema de la interpretación y significación de la obra en el proceso de producción de contenidos audiovisuales por parte de niños y niñas en el proceso de investigación

La sociología audiovisual se propone sobrepasar la autosuficiencia del mundo, la interpretación única del investigador y del espectador sobre lo que quieren expresar los sujetos. Para esto, es importante resaltar que las imágenes están abiertas a la malinterpretación lector o espectador, “a menudo producirá una interpretación frente al texto del que pretende el autor” (Mannay, 2017, p. 17). En este caso los niños y niñas que participan de la producción de material audiovisual. Esto se exagera por las relaciones adultocéntricas que lo rodean, en especial en la escuela. Como alternativa de solución a esto, la conjunción de lenguajes audiovisuales en el marco de los formatos en la dimensión multimedia y la hipermedia narrativa ayudan a salvaguardar la perspectiva infantil de la interpretación de los espectadores.

María de Jesús Buxó afirma que “la fotografía ofrece muchos significados por eso en la investigación social ha emergido una necesidad del texto escrito y hablado como acompañamiento una forma de secuencia narrativa” (Buxó, 1999, p. 9) Así pues, es posible afirmar que en la construcción de relatos se necesita la complementariedad con el texto el vídeo y el audio para ser fiel a la perspectiva de quienes son protagonistas en la investigación, cuando se acude a métodos colaborativos o participativos. Por su parte, De Miguel (1999) afirma que “toda foto pide una explicación, un pie, una información sobre lo que se fotografía, el fotógrafo, la cámara y su objetivo, el negativo, velocidad, apertura, fecha, lugar etcétera. Sin ello, el espectador está algo perdido y confuso” (De Miguel, 1999, p. 32). Ortiz entiende

que la imagen y el texto comunican de forma diferente, pero “juntos pueden comunicar el mensaje de manera más extensa y clara” (Ortiz, 2017, p. 44).

En ese sentido, la hipermedia permite la convergencia del lenguaje y formatos audiovisuales. Al usar más de un formato que como a la imagen fija se logra que el sentido que quieren dar los niños y niñas se mantenga. Por eso, además de usar fotografías en las técnicas se recurrirá a otro tipo de recursos visuales y audiovisuales para complementar el mensaje y dar elementos completos en la interpretación del espectador. A saber, se trata del texto, el vídeo, el lenguaje sonoro por medio del podcast y demás lenguajes que permitan respetar la perspectiva infantil de los relatos de vida de los niños y niñas participantes.

Para llevar a cabo no solo el diseño de instrumentos, sino además el análisis de la información recolectada en la etapa de recolección de los datos, acudiré a las siguientes categorías de análisis, además serán la guía con las que se construirán los relatos de vida son: Narrativas de resistencia (Vargas, 2016)), agencia y participación infantil (Nussbaum, 2020) y (Agud, Novella & Llena, 2014) y capacidades: *Emociones, racionalidad práctica y control sobre el propio entorno* (Nussbaum, 2020).

Mi rol, el reconocimiento de la autoría, el derecho al olvido y el respeto de la perspectiva infantil: las consideraciones éticas que guían mi investigación

Adentrarse en este tipo de metodología alternativa en el marco lógico cualitativo, qué parte de la producción audiovisual no sólo de la investigadora sino también de los mismos participantes, necesita tener en consideración diferentes aspectos éticos y morales durante y después del trabajo de campo e investigación. Asimismo, en el marco de la realización de una investigación usando métodos y técnicas colaborativas, se presentan una serie de tensiones. Principalmente, en términos de las relaciones de poder que existen entre los participantes y el investigador. En especial en ámbito educativo y en trabajo participativo con niños, niñas y jóvenes.

Donde se hace necesario establecer que más allá de dar voz a los participantes de la presente investigación, se entiende que su voz ya existe, es potente y tiene mucho protagonismo; lo que se busca es generar las condiciones y un escenario que posibilite escucharla, comprenderla y difundirla. Así pues, este es un medio que permite que niños y jóvenes sean escuchados como protagonistas activos partícipes de su realidad.

Preguntas como: ¿cómo serán recibidas esas voces-relatos. productos audiovisuales? ¿Quiénes las escucharán? ¿Cuánto tiempo van a durar proyectadas? ¿Cómo se les va a reconocer su autoría en la obra tanto en la parte audiovisual como en la parte escrita de la audiovisual? ¿Cómo blindar el relato de su niño de la tergiversación o de reutilización? ¿Se necesita del anonimato en esta investigación? ¿Cómo mantener la confidencialidad y el anonimato? ¿Cuál es el material apropiado para su difusión? ¿En qué momento se debe archivar? ¿Cuánto tiempo de perdurabilidad tendrá? Mannay (2017) encasilla estos cuestionamientos en dos categorías: El tiempo inmemorial y el derecho al olvido y la política del reconocimiento como derecho de los participantes.

Por otra parte, González (2017), nos invita a reflexionar sobre el rol del investigador en el ámbito educativo y el uso de la fotografía en el mismo. ¿Qué implicaciones tiene en las relaciones de poder con los participantes? durante y después de la investigación. Afirmar que en este proceso se necesita un mutuo reconocimiento de nuestro rol, las funciones y responsabilidades que implican dentro de la actividad.

Además, González (2017) hincapié en la forma cómo nos relacionamos como adultos con el conocimiento y la transmisión del mismo. De igual manera, al enseñar, en muchas ocasiones “pensar que muchas maneras de entender son las suyas o que las nuestras son mejores eso es un error que no ha de cometerse” (González, 2017, p. 32). La autora nos invita a ser reflexivos al respecto y cambiar esta conducta adultocéntrica que se presenta en el trabajo investigativo escolar.

De igual modo, comenta que es imperativo que al final del proceso los niños reciban el material que ellos mismos produjeron, ella recomienda almacenarlo y entregarlo en un DVD. Esto es una forma de constancia de su trabajo y autoría. Al respecto afirma que “debemos tener siempre en cuenta que la información que recibimos de ellos les pertenece además son los únicos que pueden validarla, por eso, debemos establecer estrategias para realizar una devolución adecuada a las poblaciones con que trabajamos. (González, 2017, p. 35).

¿Cómo construimos las narrativas de resistencia?

El camino de descubrir las narrativas de resistencia en niños y niñas en extraedad comenzó oficialmente el 11 de agosto de 2021, cuando conocí a los niños y niñas propuestos por la institución educativa. Se trata de dos niños, Luisavictoria Hernández de 10 años, del curso tercero y Anyelo Conde de 13 años del grado quinto; ambos de nacionalidad venezolana, quienes salieron de su país con sus familias ante el contexto económico, social y político del mismo. Al llegar a Colombia y buscar escolarizar a sus hijos las madres acuden a la institución, donde se les da la posibilidad de cursar su primaria, pero no en el mismo grado con el que llegaron de Venezuela, por lo que ambos entran a un grado anterior. Esto significó para ellos, entrar en la clasificación de extraedad que estipula el Ministerio de Educación Nacional.

Las narrativas de resistencia sobre la extraedad desde la perspectiva de Luisavictoria y Anyelo: Develando su agencia infantil

En nuestros cuatro encuentros hablamos sobre la extraedad, la educación, la migración, la agencia y de sus historias de vida personal, todo esto para identificar las narrativas de resistencia que tienen estos niños frente a su realidad educativa. En esta medida se lograron identificar en los relatos de Luisavictoria y Anyelo cuatro narrativas de resistencia predominantes:

- Mi historia de vida y opinión también son importantes para mi educación, no son ajenos
- Estar en extraedad no es algo negativo, está bien y es normal
- A la escuela no solo voy a aprender, también voy a socializar, a hacer amigos
- Me acostumbro o estudio más para salir adelante... la niñez genera sus propias oportunidades

*Mi historia de vida y opinión también son importantes
para mi educación, no son ajenos*

Al hablar con Luisavictoria y Anyelo y preguntarles sobre lo que pensaban del colegio, en los primeros encuentros, lo que llegó a evocarles sus fotos del pasado fue su vida en Venezuela y el hecho de estar con su familia completa, no solo sus padres, sino sus abuelos, tíos y hasta amigos de su colegio. No fue fácil expresar con palabras ese tránsito de salir de Venezuela, llegar a Colombia, pasar de un clima de playa a uno de sabana en Cundinamarca.

Luisavictoria no puede evitar recordar la emoción que sintió al llegar a Colombia y por fin probar una manzana y los abuelos que dejó atrás. Así lo narró:



Foto autoría propia, tomada el cinco de septiembre en el municipio de Chía.

Diana: -Cuéntanos ¿Quién es Lu a través de las fotos? ¿cuál es tu historia? ¿Qué hay detrás?

Luisavictoria: Umm, (risa nerviosa)

Diana: - ¿De dónde es Lu? ¿De dónde es Luisa?

Luisavictoria: De Venezuela (risas)

Diana: - ¡Oh! ¿y Cómo fue llegar a Colombia?

Luisavictoria: - Normal, muy emocionante.

Diana: - ¡Wow!

Luisavictoria: Porque aquí me comí mi primera manzana...

(TFE3, 2021)

Diana: - Cuando buscábamos las imagencitas ¿Por qué buscaste esas? Esas que pusiste por ahí... pusiste mensajitos y todo.

Luisavictoria- Porque me gustan las que me recordaron a... el primer encuentro y de hace mucho tiempo.

Diana: - Y ¿Qué te acordó de hace mucho tiempo?

Luisavictoria Que estaba con mis abuelos aquí, en la casa de mis abuelos.

Y aquí que... que este... no sé, no me acuerdo (risas)... (TFE3, 2021)



Foto tomada por la mamá de Luisavictoria. Utilizada en el taller de foto evocación.

Anyelo también recordó su vida en la playa al lado de sus abuelos y de la forma cómo se sentía al llegar a Colombia...



Diana: - ¿Y a los seis años? ¿Tienes algún recuerdo que te haga feliz? ¿Que sea bonito? ¿Estando en Venezuela?

Anyelo: -Mi abuelo

Diana: - ¡Tu abuela! Y ¿Qué hacías con tu abuela?

Anyelo: -No, mi abuelo

Diana: Ah, ¡tu abuelo! Perdóname. Perdón, perdón. Y con tu abuelo ¿Qué plan hacías que te hacía muy feliz?

Anyelo: -Me llevaba a la playa

Diana: ¡Ah! O sea, ¿Tú vienes de una ciudad costera? Tenías mar cerca... ¡Uy!

Y ¡listo! Ahora quiero que pienses en tu foto de ahora ¿Qué recuerdas de cuando llegaste a Colombia?

Anyelo: -Estaba feliz...

Foto tomada por la mamá de Anyelo.
Utilizada en el taller de foto evocación.

Cuando llegó la hora entregarles las cámaras para tomar sus propias fotos, Luisavictoria recordó cuanto disfrutaba jugar ajedrez en Venezuela y cómo este juego tiene una estrecha relación con aprender y el colegio mismo...

Diana: - Escogiste el ajedrez ¿Y con qué lo asocias de educación? ¿con aprender?

Luisavictoria: - Porque aprendes a jugar y a memorizar los pasos

Diana: - (¡Ah! Ok. Y ¿En qué te acuerda esto al colegio?)

Luisavictoria: - Que en mi colegio de Venezuela había uno así. (FVE3, 2021)



Y por primera vez Anyelo y Luisavictoria decidieron compartir esa añoranza por Venezuela y como si fuesen viejos amigos empezaron a recordar juntos sobre sus propios ajedreces, esos que perdieron hace unos años en su país:

Diana: - ¿Qué te hacen pensar el ajedrez, las fotos y el colegio?

Luisavictoria: - No sé, me gusta el ajedrez

Anyelo: - También me gusta

Luisavictoria: - A mí una vez me regalaron un ajedrez chiquito y desde ahí me ha gustado mucho el ajedrez.

Diana: - ¡Oh!

Anyelo: - Yo también traía uno de Venezuela y se perdió

Luisavictoria: - El mío también... (FVE3, 2021)

Con este recuerdo, fue inevitable hacer comparaciones entre la educación en Venezuela y Colombia, cuál es más divertida, qué aprendieron en cada lugar, dónde es más fácil hacer amigos. Para Luisavictoria era más divertido estudiar en Venezuela, extraña sus clases de arte, así como sus numerosos amigos del colegio.

Luisavictoria: - Me gustaba más estudiar en Venezuela.

Diana: - ¿Y por qué te gustaba más estudiar en Venezuela mi Lu?

Luisavictoria: - Umm, no sé, era más divertido

Diana: - ¿En qué era más...? ¿y Por qué era más divertido estudiar en Venezuela?

(Interrupción)

Diana: - ¿Qué era lo divertido de estudiar en Venezuela?

Luisavictoria: - No sé. Pero me gustaba mucho

Diana: - ¿Qué es lo que extrañas de tu colegio en Venezuela?

Luisavictoria: - Eh, tenía muchas amigas y el primer grado.

Diana: ¿Primer grado lo extrañas? ¿qué hacías de chévere en primer grado que era divertido en primer grado?

Luisavictoria: - Pintaba

Diana: - Y acá en Colombia ¿también recibes así cosas artísticas como a ti te gusta? O ¿Un poquito menos?

Luisavictoria: -Un poquito menos. (FVE3, 2021)

Por su parte, Anyelo también sintió que había dejado un gran número de amigos en Venezuela, con orgullo no afirmaba que tenía muchos:

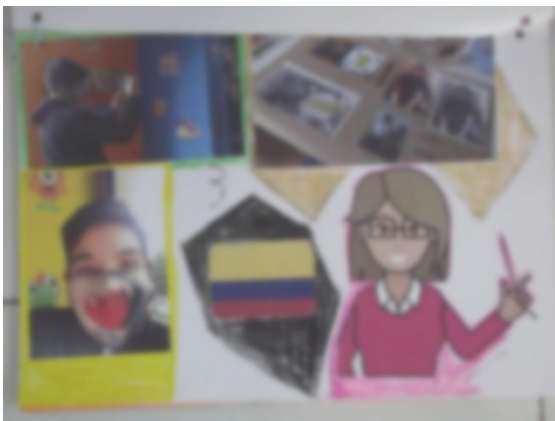
Diana: - Del colegio. Y era más fácil hacer los amiguitos ¿En Venezuela o acá en Colombia?

Angelo: -En Venezuela tenía muchos (amigos)

Diana: - En Venezuela tenías muchos, pero ¿El colegio?

Angelo: -Como veinte

Además de tener la misma experiencia de comer una manzana por primera vez, Anyelo asoció la experiencia de llegar a Colombia y su nuevo colegio como una forma de tener calidad de vida y experiencias de vida enriquecedoras para él:



Diana: - ¿Qué te acuerdan a ti estas foticos de ti tomando fotos, de tu selfie, de nuestro ejercicio, de la bandera? ¿qué te acuerda de vivir acá en Colombia?

Anyelo: -Venir, desde que pude venir, que aquí vivo bien, duermo bien, como bien, como todas las cosas nuevas que yo nunca probé. (AFNE4, 2021)

Estos relatos que recogen parte de la experiencia vital de Luisavictoria y Anyelo, en la cual está contenida la vida personal y la vida educativa de manera intercalada y fuertemente relacionada. Así, se configura esta narrativa de resistencia en particular, en la cual se dio cuenta de que los esquemas que

proponen medir la educación de manera lineal, excluyen o no dan trascendencia a las historias de vida de los niños, niñas y adolescentes que hacen parte del sistema educativo, en la formulación de las políticas educativas; sin tener en consideración que cada niño, niña y adolescente transita su trayectoria escolar, de manera particular y con una estrecha relación con su historia de vida y experiencia vital, de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2014); y no de modo homogéneo y estandarizado, como se plantea o ejecutan las políticas.

Esta serie de trayectorias no lineales, que son constantemente obviadas o pasadas por alto por parte de las políticas educativas, caracterizan las trayectorias reales de los estudiantes, “según lo que muestran las estadísticas educativas y las investigaciones cualitativas, muchas de ellas basadas en historias de vida” (Terigi, 2014, p. 74). Además de esto, esta narrativa de resistencia permite enlazar la biografía con las condiciones institucionales (Terigi, 2014). En este caso respecto a la extraedad y la aceleración de aprendizaje, para analizar y comprender cómo las condiciones institucionales del sistema escolar intervienen en la producción de las trayectorias escolares, en este caso, no homologar los grados de un sistema educativo a otro, el ingreso a un modelo flexible de educación y una clasificación arbitraria como la extraedad.

A pesar de ser un asunto que suele quedar oculto, bien sea en esa necesidad de inclusión y permanencia educativa, la estandarización de la educación o al enfocarse en las condiciones de carencia o precariedad de vida de los estudiantes; esta narrativa nos muestra que la trayectoria escolar no es ajena a la personal y cómo esta cuenta con una gran relevancia, no solo para los niños que se encuentran institucionalizados en estas iniciativas educativas, sino para ver las formas de influencia que tiene la institucionalidad misma, para inferir en el desarrollo de vida y de los procesos educativos a los que los niños y niñas que se encuentran sujetos a estas iniciativas y políticas.

Estar en extraedad no es algo negativo, está bien y es normal o... no importa

Cuando llegó el momento de hablar sobre el asunto en cuestión, la extraedad escolar y al indagar si Luisavictoria y Anyelo llegaban a sentirse identificados con esta o por lo contrario llegar a sentirse totalmente ajenos a esta clasificación adultocéntrica. La sorpresa para mí es que nunca habían escuchado esta palabra ni en el colegio ni en su casa. Por tanto, no se sentían interpelados o identificados con esta clasificación. Sin embargo, su edad y etapa vital sí hacía parte de su relato sobre su propia identidad autorreconocimiento; en el taller de fotovoz, una versión tal actual del autorretrato no podría faltar, con una *selfi*, cada uno expresó quién era, mientras de Luisavictoria se considera una niña, Anyelo que es mayor que ella y notablemente más alto que ella y casi que de mí, se considera un casi adulto...

Diana: - ¿Quién es Lu?

Luisavictoria: - ¡Yo!

Diana: ¡Tú! Y ¿Lu es una niña grande? ¿Es una adulta? ¿Es una adolescente? ¿Es una joven? ¿Quién es Lu?

Luisavictoria: - (Risas) Una niña... (Luisavictoria Hernández, FVE3, 2021)



Selfi tomada por Luisavictoria en el taller de Fotovoz.



Selfie tomada por Anyelo en el taller de Fotovoz.

Anyelo: - Yo me la saqué (la selfie)

Diana: - Sí, esa te la sacaste tú mismo...

o sea, para ti ¿Quién eres tú? ¿Quién es Anyelo?

Anyelo: - (Silencio ...) Pues yo, Anyelo

Diana: - Eres tú, Ángelo y ¿Qué hace único y particular, increíble, a Anyelo?

Anyelo: - Sacarme fotos

Diana: - Sacarte fotos, eso te hace único, ok y ¿Anyelo es qué? ¿Un adulto? ¿Un joven? ¿Un niño? ¿Qué es Anyelo?

Anyelo: - Casi adulto

Diana: - Casi adulto y ¿Por qué casi adulto?

La pregunta le da mucha pena a Anyelo...

Conde, FVE3, 2021)

Para indagar sobre su percepción sobre lo que estipula el Ministerio de Educación Nacional sobre la extraedad escolar, recurrí a hacer una explicación muy breve sobre la edad, los grados escolares y lo que pasa cuando la edad sobrepasa el grado en el que espera el Ministerio esté cursando el estudiante. Después de explicarlo las respuestas de ellos fueron contundentes, es algo normal, no importa, está bien...

Luisavictoria por su parte sintió el tema agotador, tal vez fue porque pregunte muchas veces lo mismo y solo cambiaba un poco la forma en que lo hacía.

Diana: - M, después de lo que hablamos, de lo que yo les he contado y todo eso ¿Para ti a qué te suena esto de la extraedad?

Luisavictoria: -Umm, no sé

Diana: - Lo que pienses ¿Qué crees que...? O ¿Qué piensas de eso?

Luisavictoria: - Que hay niños más grandes estudiando, por ejemplo, en segundo de primaria

Diana: - Ok, ok, eso es perfecto O sea y ¿Qué piensas de eso?

Luisa: - Que está bien (Luisavictoria Hernández, (PFE2, 2021)

(...)

Diana: - y si a ti te dijeran no, es que Lu está en extraedad ¿Tú qué piensas de eso?

Luisavictoria: -Um, no sé

Diana: - O ¿qué piensas de que haya niños que están en eso que llaman de disque extraedad?

Luisavictoria: - No importa. (Luisavictoria Hernández, TFE3, 2021)

(...)

Diana: - ¿Qué piensan ustedes de que exista una educación para niños que estén uno o dos grados abajo según la edad? ¿qué piensas... que haya una cosa solo para eso?

Luisavictoria: - Normal (Luisavictoria Hernández, FEE3, 2021)

Anyelo respondió más rápido y concreto, pero llegó al mismo punto que Luisavictoria: está bien:

Diana: - ¿Qué piensas de que por ejemplo digan no, este niño debería estar en tercero porque, tiene ocho años, pero no, estás dos grados atrás ¿qué piensas de que haya una educación para eso?

Anyelo: -No sé, yo creo que está bien... (Anyelo Conde, FEE3, 2021).



Foto autoría propia, tomada el cinco de mayo de 2021, en la escuela primaria de Chíasan.

Esta narrativa de resistencia, además de mostrarnos que estas nociones adultocéntricas no detienen el autoreconocimiento, ni el autoconcepto de los niños y niñas, nos permite reconocer la existencia de “itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema: gran parte de los niños y jóvenes” (Terigi, 2014, p. 74), propios de su recorrido biográfico. Así pues, ante lo expuesto en los relatos, surgió la necesidad de tener en consideración una categoría emergente que permita entender cómo se configuran, nociones como: extraedad escolar y bajo qué contextos se configuran, para esto se acude a la categoría de trayectoria educativa.

Esta categoría se entiende como “los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (Terigi, 2014, p. 74). Favoreciendo así, la configuración de lo que la autora denomina como un cronosistema, entendido

como una “sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para asistir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora de clase” (Terigi, 2014, p. 74). El cual no se corresponde ni con la perspectiva infantil sobre su propio proceso educativo y su relación con la propia trayectoria de vida.

Las definiciones de estos discursos lineales sobre la educación y el ciclo vital están definidas a través de su organización y sus determinantes basado en esto se le ha denominado trayectorias escolares teóricas (Terigi, 2008). Una de las características más predominantes de estos recorridos, es la forma como los tiempos están basados en una periodización estándar, afirma la autora. Tal como lo estipula legalmente el Ministerio de Educación Nacional con los modelos de educación flexible, se espera del paso por la educación, un tránsito por la educación de manera lineal y continua, con la característica de que:

Los sujetos ingresen a la escuela a la edad establecida por las normas, que transiten por los cursos escolares de manera continua, sin repetir ni abandonar la escuela, y que finalicen los niveles educativos a la edad indicada para ello, habiendo realizado los aprendizajes previstos en el curriculum. (Terigi, 2014, p. 75)

Cuando esto no sucede, bien sea por circunstancias intrínsecas o extrínsecas a los niños, niñas y jóvenes, el Estado interviene para revertir la situación “no deseada”, bajo los mismos principios lineales y estandarizados, además de los ya conocidos principios de inclusión, acceso y obligatoriedad de la educación. De modo que, lo que pasa con la trayectoria educativa real, es pasada por alto y además no tiene en consideración ni se les socializa o notifica. Al socializar sobre estas nociones e interpelarlos sobre su caso particular, los niños refieren a que no es algo negativo, que es una situación normal y que no importa no estar dentro de los parámetros lineales de edad y grado escolar que establece institucional y legalmente el Estado.

Sin embargo, como lo demuestran estas narrativas, en muchas ocasiones, es posible divisar trayectorias que se salen de lo establecido por la institucionalidad, a las cuales se les denomina trayectorias escolares reales. Adicionalmente, permite evidenciar que “gran parte de los niños y jóvenes transitan por su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, en lo que puede denominarse trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2014, p. 75).

*A la escuela no solo voy a aprender, también voy a socializar, a hacer amigos y
compartir el alimento*

En esta ocasión, desde el primer encuentro presencial, un tema que salió casi de primeras y gracias al taller de foto evocación fue el de los amigos dentro y fuera del colegio. Aunque Anyelo y Luisavictoria comparten similitudes en su historia de vida, hubo una serie de hechos que hizo que cada uno viviera experiencias particulares partiendo del mismo suceso de la migración.

Mientras que Anyelo ya llevaba un buen tiempo en Colombia, por lo que pudo conocer y compartir con amigos del colegio; Luisavictoria por su parte llegó a Colombia a pocos meses de declararse el confinamiento ante la pandemia, por esto, además de tener que asumir su educación de modo virtual, estaba experimentando los retos de empezar una nueva vida de cero, lejos de su país y sin la posibilidad de interactuar con niños de su edad de manera cercana y presencial.

A pesar de experimentar de manera diferente la llegada a Colombia, un nuevo lugar para vivir y el hecho estudiar un grado atrás del que tenían en Venezuela, ambos lograron reconocer desde su propia experiencia, lo necesario que resulta el tener amigos, jugar y compartir con ellos y de cómo la escuela es un espacio importante, dado que no solo es el lugar donde adquieren conocimientos y habilidades que les permite construir su proyecto de vida, sino por ser el lugar donde comparten y socializan con más niños.

Lo curioso era ver que al momento de preguntarles sobre lo difícil que yo creí resultaría aprender por medio de una pantalla y a la distancia, ambos concordaban en que no era tan malo, no tan difícil como algunos adultos pensaba, como sí lo era estar lejos de sus amigos, no poder tener ese espacio de conversación, de juego e integración, que podían de disfrutar al habitar el espacio educativo.

Para Anyelo fue empezar a estudiar fue positivo, pues conoció nuevos amigos y al estar presencial, fue más fácil tener numerosos amigos:

Diana: - ¿Y cómo fue empezar en tercero? ¿Qué fue chévere en tercero y qué no fue tan chévere?

Anyelo: -Hacer tareas

Diana: - ¿Hacer tareas?

Anyelo: - Creo que lo bueno fue que pude conseguir amigos. (TFE,2021)

A pesar de recordar que en Venezuela tenía mayor número de amigos...



Página 2 álbum fotográfico narrativo,
tomada el 19 de octubre en el
municipio de Chía.

Diana: - ¿Han sido chéveres los amiguitos acá en Colombia? ¿Sí? o ¿Ha sido un poco más difícil?

Diana: -Ha sido bien, ¿Tienes muchos amiguitos?

Anyelo: Cuatro

Diana: -y esos cuatro amiguitos ¿Son del colegio? ¿O son de tu barrio?

Anyelo: -Del colegio

Diana: -Del colegio. Y era más fácil hacer los amiguitos ¿En Venezuela o acá en Colombia?

Anyelo: -En Venezuela tenía muchos

Diana: -En Venezuela tenías muchos, pero ¿Del colegio?

Anyelo: Como veinte... (FEE2,2021).

Tanta importancia tiene para Anyelo el compartir con sus amigos del colegio, que al momento de indagar sobre la forma cómo se agrupan a los estudiantes en el colegio, él no vaciló en afirmar que podría mejorar. En ese sentido él piensa que sería mucho mejor agrupar a los estudiantes por grupos de amigos en los salones que por edades y grados:

Diana: - ¿Qué piensas de que uno esté dividido así por edades? ¿Así por cursos? ¿Te parece que está bien o que está mal?

Anyelo: -Mal

Diana: -Y ¿Por qué está mal?

Anyelo: -Porque no encontré mis amigos.

Diana: ¡Ah! Uno así no se encuentra con los amigos. Entonces ¿Cómo los deberían reunir? ¿Cómo te gustaría a ti?

Anyelo: Por amigos, estaba viendo como una película con todos. (se refería a una ocasión que proyectaron una película en un parque de la comunidad y todos sus amigos estaban reunidos) (AFNE,2021).

Al igual que Luisavictoria, Anyelo resintió la llegada de la pandemia y cómo tuvo que distanciarse de sus amigos, además de que seguir socializando con ellos fue más difícil:

Diana: - ¿Qué pensaste de tu colegio? (Cuando llegó a Colombia)

Anyelo: -Pues hice amigos

Diana: - ¡Uh! ¿muchos amigos o pocos amigos?

Anyelo - Poquitos, como cuatro

Diana: (Risas) solo cuatro. Y ¿fue fácil o difícil?

Anyelo: -Fácil. Pero que ya llegó la cuarentena fue difícil buscar todos los amigos.

Diana: - ¿Porque estábamos muy encerrados?

Anyelo: -Sí, porque hay unos que están aparte, todos, todos estábamos juntos, se fueron aparte todos, aparte en otros salones. (ANE,2021).

Luisavictoria por su parte, añoraba Venezuela por muchas razones, entre esas, las amistades que había logrado desde que inició su vida escolar, a lo largo de todos los encuentros este tema aparecía

tímidamente en nuestras conversaciones. En el taller de foto evocación ella recordó con mucho cariño a sus amigas de primer grado:

Diana: - ¿Qué es lo que extrañas de tu colegio en Venezuela?

Luisavictoria: -Eh, tenía muchas amigas y el primer grado. (FEE2,2021)

Al momento de seguir indagando por la educación, además de conocer sobre sus motivaciones sobre la educación y lo que vivió al momento de llegar a un nuevo colegio y país, en el taller con fotografías impresas, Luisavictoria me contó acerca de su primera amigueta en Colombia, gracias a las pocas veces que asistió al colegio de manera presencial:

Diana: -Y de todas esas cosas que hablamos en este encuentro y con las foticos ¿Qué te ha hecho acordar del colegio, por ejemplo?

Luisavictoria: -Pues ver las clases presenciales... eh... tenía una amigueta... (FVE,2021)

Más adelante Luisavictoria tuvo más confianza y pudo contarme con notable nostalgia lo difícil que ha sido conseguir esos nuevos amigos que ella esperaba obtener en su nuevo colegio, al llegar a Colombia:

Diana: -Y tus amiguitos son... tus amiguitos ahora ¿has podido con esto de la virtualidad conseguir muchos amiguitos? O ¿La cosa está difícil?

Luisavictoria: -Está difícil... (FVE,2021)

Cuando llegó el momento de realizar el álbum fotográfico narrativo de nuestro último encuentro, comprendí qué tan difícil y frustrante resultó esto. Para Luisavictoria a pesar de salir de su país, este cambio le resultaba, en medio de todo, esperanzador y emocionante, de hecho, ella tenía muchas expectativas de poder disfrutar de nuevos amigos y de su colegio, crear lazos y adaptarse de manera

satisfactoria. Cuando recordamos que había entrado a segundo grado en Colombia, me contó lo que esperaba de ese importante momento:

Diana: -Segundo, ok. Y ¿Qué sentiste en ese momento?

Luisavictoria: -Nada

Diana: -Fue muy normal

Luisavictoria: -Sí. Pensé que iba a tener bastantes amigos y no logré conseguir ni uno en el primer día. Ahora ya tengo uno que se llama Sebastián y lo conocí por medio de una clase online.

(...)

Diana: - ¡Ah qué chévere! ¡Me encanta! Qué historia tan chévere, no sabía que ya tenías un amigo. Importante, importante. ¡Me encanta mi corazón!

Luisavictoria: -Y me tomó un año para conocerlo... (AFNE,2021)



Página 4 álbum fotográfico narrativo,
tomada el 12 de octubre en el
municipio de Cajicá.

Después de un año y medio de la virtualidad, por fin Luisavictoria tenía un nuevo amigo y eso la hacía muy feliz, con una notable emoción llegó a afirmarme muy convencida que el colegio era un espacio muy importante para poder socializar con otros, con sus amigos...

Diana: - ¿Tú crees que el colegio le ayuda a uno a tener amigos chéveres?

Luisavictoria: -Pues sí.

Diana: - ¿Sí? ¿Por qué?

Luisavictoria: - Porque socializas con otras personas

Diana: - ¿Por qué te gusta el colegio?

Luisavictoria: -Porque en el colegio conocí a Sebastián

Diana: - ¡Ay verdad! ¡Tu amigo! (...) (AFNE,2021)

Esta narrativa muestra lo que piensan y sienten los niños frente a su propio proceso educativo, la escuela y la educación misma. A lo largo de los relatos de Anyelo y Luisavictoria es posible ver cómo

la escuela no solo cumple una labor de enseñanza de conocimientos, pues como lo expresaron nuestros protagonistas, el colegio también es un espacio socializador, mediado principalmente por la integración con sus pares. Por lo que la amistad tiene un valor igual de importante que aprender. Mieles y García ahondan sobre este aspecto de la integración y la socialización y cómo tiene una relación con la configuración del tejido social:

Al tomar conciencia de la existencia de los otros seres humanos y de nuestra participación en el núcleo familiar y comunitario, empiezan a construirse lazos que unen filial y fraternalmente a los unos con los otros, generando un tejido social que contribuye al bienestar y gratificación de quienes se sienten incluidos. (Mieles & García, 2010, p. 812).

Adicionalmente esta narrativa permite evidenciar cómo los postulados de Absalón Jiménez (2009) sobre la infancia y la socialización tienen eco en la infancia contemporánea. En este sentido, es posible afirmar que durante la infancia y hasta la adolescencia, la escuela propicia un espacio social y físico para la socialización por medio del juego, principalmente en los espacios que no solo son para la enseñanza. En este sentido, se evidencia que en la escuela los niños comparten con sus pares y con ellos juegan, donde esta actividad adquiere más valor en el desarrollo de los niños, al tratarse de una actividad socializadora por excelencia, con incidencia tanto en lo individual como en lo colectivo. Además, el juego se convierte en esa forma particular de vincularse y desarrollarse con la vida y la sociedad. Luisavictoria afirma que la diversión hace parte de ir al colegio y el poder jugar o sus amigas es un gran motivo de felicidad:

Diana: - ¿Qué te ha parecido hacer parte de las clases, de ver cómo es, de dónde queda? ¿Qué piensas?

Luisavictoria: -Que es muy divertido

Diana: - ¡Ha sido divertido! ¿Qué ha sido lo más?

Luisavictoria: -Que pude jugar con mis amigos. (FEE,2021)

Así que, la socialización en la escuela favorece entre muchas cosas, la integración de niños y niñas a su contexto, social, cultural, geográfico y hasta comunitario, así como la comprensión de sus espacios más próximos, como expresa Yubero:

La socialización es el proceso que explica los diversos modos de acceso, integración y permanencia de un sujeto en un grupo social, tanto en el sentido de captar lo característico de su grupo y de quiénes lo componen, como el dominio de las normas, las formas de expresión, los modos de comunicación y el control de los vínculos afectivos. (Yubero, 2004, p. 9)

Respecto al relacionamiento con otros niños y niñas dentro y fuera del aula, cabe mencionar que este favorece la conexión, la comunicación y los procesos de identificación/imitación (Jiménez, 2009). “Igualmente, la socialización es concebida como el proceso que permite el desarrollo de la identidad personal” (Mieles & García, 2010, p. 810).

En términos de aprendizaje de los niños, la socialización hace parte del desarrollo cognitivo y el entrenamiento de habilidades socioemocionales. En palabras de Vigotsky (1974) “la interacción social proporciona al niño información y herramientas útiles para desenvolverse en el mundo” citado por (Mieles & García, 2010, p. 812).

Ante lo expuesto hasta el momento, puede entenderse a la socialización infantil con sus pares como una necesidad vital, en la medida que favorece los demás procesos de desarrollo humano integral de los niños, también nos permite comprender a la escuela como el escenario facilitador y propiciador de la socialización infantil. Respecto a lo afirmado frente al desarrollo humano este es “producto de la interacción recíproca entre un sujeto activo, proposicional, y el ambiente que le rodea” (Mieles & García, 2010, p. 812).

En este caso específico, al que acude esta investigación, cabe mencionar que, ante un proceso migratorio, que implica la pérdida de vínculos primarios y la construcción desde cero de unos nuevos. Al respecto, la socialización tiene un papel fundamental para la adaptación, el fortalecimiento de la identidad y comunidad dentro de un contexto social, cultural, educativo y político diferente al propio. En este sentido la socialización con pares y en la escuela hace parte de la aculturación y adaptación, al ser una forma sobresaliente de aprendizaje de conocimientos sociales y culturales necesarios para que este proceso sea lo mejor posible.

Otro rasgo para mencionar sobre la socialización infantil es que esta, no es una única o principalmente el factor de aprendizaje de conocimientos y normas para el éxito de los futuros adultos o sociedad. Puesto que, la socialización tiene efectos en la experiencia vital presente y en el desenvolvimiento de la vida en cualquier etapa de la vida. El aprendizaje producto de la socialización no es solo para uso en el futuro sino desde el ahora, sin importar edad. Pues este proceso no solo proviene de los adultos, los pares juegan un papel importante también, como comenta Muñoz, “gracias a las relaciones en el plano de igualdad, el niño/a se expresa y relaciona con más libertad que en el medio familiar” (Muñoz, 2009, p. 6).

Otro aspecto adicional que sobresalió en el caso de Anyelo, fue el del alimento como parte de la experiencia de la escuela, lo cual evidencia que al igual que el aprendizaje, la socialización y el alimento son importantes para el propio desarrollo y desenvolvimiento de la experiencia educativa particular:

Diana: -Y ¿El colegio para qué más sirve? Además de aprender cosas ¿Para qué uno debe ir al colegio?

Anyelo: -Uno va también para la merienda

Diana: ¡Ah, la merienda!

Anyelo: -La comida, cada hora, el pollo, el jugo... (AFNE4,2021)

Me acostumbro o estudio más para salir adelante... la niñez genera sus propias oportunidades

Las narrativas de Luisavictoria y Anyelo nos demostraron hasta ahora la fuerza y potencia de su voz y su perspectiva particular sobre la extraedad. Esta fuerte presencia y voz marcó el rumbo para ahondar de manera individual sobre su agencia infantil en el marco no solo de la extraedad sino también de la migración y su relación con su trayectoria educativa. De este modo, fue posible comprender que su agencia estaba enmarcada en unas relaciones de poder adultocéntricas. Estos factores enmarcan sus narrativas de resistencia en unas estrategias y dinámicas desiguales no solo por su edad y grado sino por el hecho de estar en un país ajeno; pero que resultan ser fuertes y sobresalientes para hacerle frente a su realidad y contexto actual.

Tener en consideración estos aspectos permite poseer una mayor comprensión de la agencia infantil, en la medida que nos permite señalar “la importancia de centrarse en cómo los sujetos viven y significan las condiciones de existencia incluso bajo relaciones de poder, desde una heterogeneidad de prácticas y sentidos” (Magistris 2018, p. 9), citando a Ortner (2006).

No obstante, esto no significa una ausencia de agencia infantil, por el contrario, este escenario evidencia que “ pese a estar ubicados en una posición social desigual, son capaces de negociar algunos aspectos de su vida con los adultos y pueden incluso tomar roles de responsabilidad como un igual - diferente frente al mundo adulto” (Ochoa, Chávez & Vergara, 2014, p. 293).

Por eso, para construir las narrativas de resistencia y sus correspondientes estrategias y prácticas frente a su actualidad realidad educativa, se hizo necesario “considerar las posibilidades de resistencia y apropiación, incluso contradictorias, que encuentran lugar en los marcos institucionales y desde la condición de edad, clase y género de los propios niños/as” (Magistris 2018, p. 10). Para esto, se recurrió a hacer un relato mediado por los gustos, deseos y preferencias de Luisavictoria y Anyelo, a

lo cual se necesitó encontrar un formato que permitiese narrar lo que sienten, piensan y hacen para asumir su proceso educativo.

A lo largo de los anteriores encuentros ambos niños mostraban un gran interés y emoción de hacer manualidades en las que las fotografías físicas fueran las protagonistas. Con las imágenes sentían que contaban y expresaban lo necesario. Además de esto, se unió el hecho de que Luisavictoria y Anyelo preferían este tipo de actividades por sobre los videos y en especial de la grabación de sus voces.

Aunque los álbumes físicos son cada vez menos utilizados, cuando les planteé la posibilidad de hacer sus propios álbumes, ambos estuvieron muy contentos y expectantes con la idea. Para lograr expresar su agencia infantil les propuse que este no fuese cualquier álbum, sino uno narrativo, en el que narrarían página tras página sus experiencias de vida. Este ejercicio necesitaba de elementos adicionales como su escritura o explicación sobre lo que iban realizando en el encuentro. Esto les permitió contar y expresar su historia y resistencia desde que llegaron a Colombia y empezaron a hacer parte de los modelos flexibles. Esta iniciativa tuvo acogida, cabe mencionar que cada uno la asumió y llevó a la práctica de manera diferente, personalizada e íntima.

El gran reto se presentó al momento de llevar al plano práctico o tangible el concepto de agencia infantil durante el desarrollo y elaboración del álbum fotográfico narrativo y la entrevista que la acompañaba. En la medida que, implicaba posibilitar la forma que los niños pudieran expresar su sentir, a partir de mis preguntas y la elaboración del álbum. Para lograr esto acudí a Nussbaum con su enfoque de capacidades, pues en él, se precisa el concepto de agencia, el cual la autora lo define como la: “capacidad de actuación de un individuo” (Nussbaum, 2020, p. 50). Esta noción se encuentra ligada al concepto de capacidades, el cual afirma la autora es “un conjunto de oportunidades para elegir y actuar y también contar con la libertad de hacerlo” (Nussbaum, 2020, p. 40).

Esta relación entre la agencia y las capacidades da luces sobre las características y componentes tanto teórico como prácticos y tangibles de este concepto. Lo cual favorece el reconocimiento de éste y en particular en la infancia frente a su realidad social. Al hacer la lectura y análisis de la obra de esta autora, vi que de las tres de diez de las capacidades que propone para medir el desarrollo, permite identificar los aspectos que componen la agencia infantil; en la medida que estas indagan y hacen mención de aspectos como el pensamiento crítico, la reflexión sobre su propia vida, al sentir sus experiencias de vida, así como la participación y opinión sobre el entorno en el cual se desarrolla la infancia, tanto en el plano familiar como institucional. Por esta razón el álbum fotográfico narrativo se limitó a las siguientes capacidades:

- Autonomía / Razón práctica: “poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida” (Nussbaum, 2020, p. 54).
- Emociones:

“Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y a nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros y sentir duelo por su ausencia; en general poder amar, apenarse sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad” (Nussbaum, 2020, p. 54).
- Control sobre el propio entorno. “Puede participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y asociación” (Nussbaum, 2020, p. 54).

Sin embargo, al ahondar sobre estos y más aspectos concernientes a la agencia infantil, antes y durante los encuentros, hizo que tres nuevas categorías emergieron, se trata de: acciones, expectativas sobre el futuro y toma de decisiones, pues éstas me permitieron completar esta visión; en la medida que demuestra las posturas, opiniones, deseos sobre la vida propia y sus expectativas sobre la misma. De esta forma pude comprender la agencia infantil como una constelación en la que confluyen no solo las capacidades, las oportunidades para actuar, sino también el pensamiento crítico y las acciones tangibles en el presente para responder a sus expectativas y deseos para su propia vida.

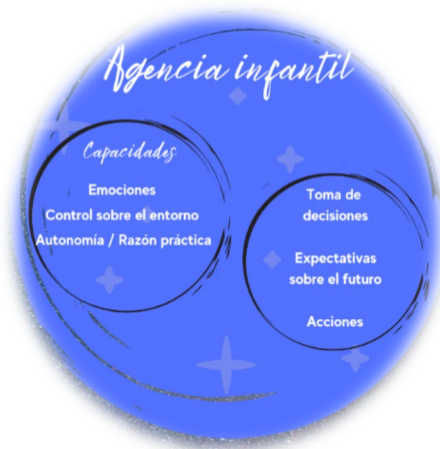


Figura 1: Constelación de la agencia infantil. Autoría propia.

Al indagar entre esta constelación de agencia infantil pude encontrar la última narrativa de resistencia sobre la extraedad y la migración, en relación con la trayectoria educativa de Luisavictoria de Anyelo: *Me acostumbro, me adapto o estudio más para salir adelante.*

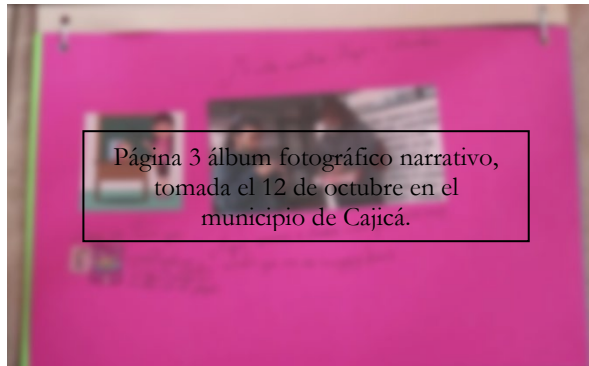
Cada uno tuvo una estrategia de resistencia diferente, en el caso de Luisavictoria su narrativa mencionaba el acostumbrarse y adaptarse, no solo a estar en un grado inferior al que ella esperaba estar, sino a un nuevo país, una nueva vida y al estar lejos de su padre. A ella le gustó la idea de poner con su puño y letra los títulos que acompañarían cada página de su álbum fotográfico narrativo, así como las reflexiones que le suscitaba hablar de este tema y su historia de vida. Cuando hablamos de su llegada a Colombia y sus emociones al respecto. En esta página uso sus fotos más recientes y al

preguntarle por lo que había hecho en esta, de inmediato me contó sobre los retos de su nueva vida, usando la expresión me tuve que acostumbrar...

Diana: ¡Uh! ¿Qué hiciste ahí? Cuéntamelo todo.

Luisavictoria: Aquí me tuve que acostumbrar.

Diana: ¡Oh, true! Y ¿A qué te tuviste que acostumbrar cuando llegaste a Colombia?



(En este momento Luisavictoria solo calla y me señala la segunda página de su álbum fotográfico narrativo)

Diana: ¡Uy! Toca que me leas porque ahí no alcanzó a ver

Luisavictoria: Ahí me tuve que acostumbrar...

Acostumbrarme a la escuela, a no tener amigos y a no

estar con mi papá... (AFNE,2021)

Este relato suscitó varias emociones encontradas en Luisavictoria, al recordar el momento en que empezó a estudiar en Colombia me mencionó lo emocionada que estaba, pero luego lo rara y extraña que la hizo sentir repetir el mismo grado, en especial por estar viendo temas que ya había aprendido en Venezuela:

Diana: ¿Qué sentiste cuando supiste que tenías que acostumbrarte a un nuevo colegio, a un nuevo grado, a no cambiarte de grado?

Luisavictoria: -Sentí raro porque en el grado que me pusieron ya yo me sabía todo lo que estu... estudiaban ahí en el segundo grado.

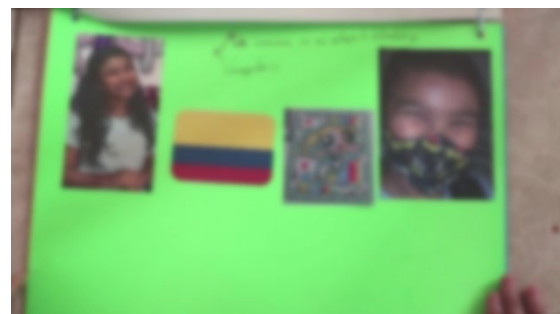
Diana: -Estabas repitiendo cosas...

Luisavictoria: -Sí, repitiendo cosas. Por ejemplo, yo ya sabía multiplicar y ellos estaban aprendiendo a multiplicar.

Diana: -Ok y ¿Qué sentiste cuando te diste cuenta de eso?

Luisavictoria: -Como que normal.

Diana: -Estabas de todos modos tranquila.



Página 2 álbum fotográfico narrativo
tomada el 12 de octubre en el
municipio de Cajicá.

Luisavictoria: -Sí, estaba emocionada porque era mi primer día de clase y entonces me senté en un pupitre que estaba al lado de, de, del escritorio de la profesora.

Diana: - ¿Y a ti te hubiera hecho más feliz entrar a un curso para ver cosas diferentes a las que ya habías visto en Venezuela?

Luisavictoria: -Sí...

Diana: - ¿Por qué?

Luisavictoria: -Porque sentí como si estuviera repitiendo el año que hice en Venezuela, entonces se sentía raro hacer lo que yo ya había hecho en Venezuela. fue extraño, muy extraño.

Diana: - ¿Por qué muy extraño?

Luisavictoria: -Porque se sentía raro.

(...)

Luisavictoria: -Raro, se sintió extraño. y eso me asombró

Diana: - ¿Sí? y ¿Por qué te asombró?

Luisavictoria: -Porque, o sea, quedé en shock. (...) Tengo que repetir el año que ya hice en Venezuela... (AFNE4,2021).

A pesar de sentirse extraña y hasta quedar en shock como ella misma dijo, esto no le ha impedido a Luisavictoria seguir esforzándose, no solo para adaptarse, sino para responder con su proceso formativo. Sus acciones se correspondían con su deseo de seguir adelante con su formación y mantener sus expectativas sobre su futuro próximo.



Página 3 álbum fotográfico narrativo, tomada el 12 de octubre en el municipio de Caicá.

Luisavictoria: -Porque me acuerdan a la escuela.

Diana: - ¿tú qué haces...? ¿cómo te esfuerzas para lograr todos esos retos del colegio, de la escuela?

Luisavictoria: -Haciendo la tarea y yéndome todos los días a las clases al colegio.

Diana: -Muy juiciosa, sin falta ¡Ay me encanta! y ¿por qué elegiste todas estas?

(las fotos se nos acabaron, pero Luisavictoria recurrió a imágenes para contarme sus acciones)

Diana: - ¿Por qué se te ocurrió?

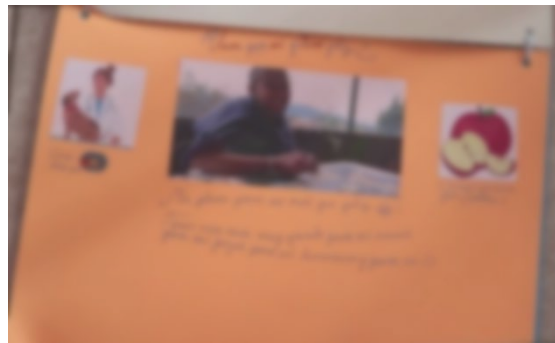
Por ejemplo, este es el pizarrón de la escuela, este cuando estamos en el recreo, este es cuando tienes que hacer las guías que te mandan y este cuando tomas las clases online. (AFNE4,2021).

En el presente, Luisavictoria mantiene sus expectativas sobre su futuro próximo, quiere alcanzar la felicidad, seguir aprendiendo y lograr estar de nuevo con toda su familia junta:

Luisavictoria: -Aquí no sé qué poner (en la página de expectativas a futuro)

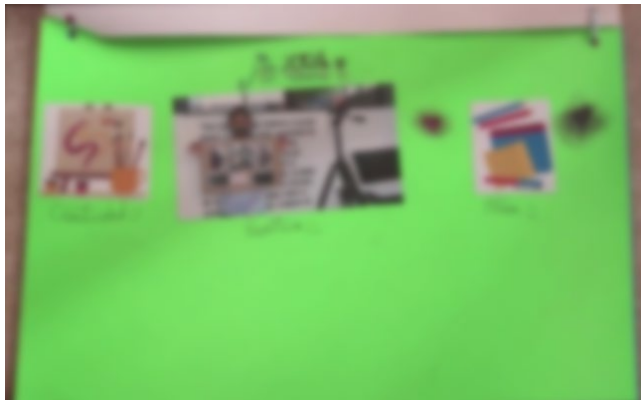
Diana: -Pues yo pondría esos planes que te hagan feliz, que tienes para ser feliz,

Luisavictoria: -Aprender inglés, mudarme a una casa muy grande donde quepa mi mamá, mi papá y mi hermano y que nunca falte nada. (AFNE4,2021).



Página 4 álbum fotográfico narrativo, tomada el 12 de octubre en el municipio de Cajicá.

Para que nunca falte nada como ella misma afirma, Luisavictoria confía en sus capacidades y se preocupa de su proceso educativo.



Página 5 álbum fotográfico narrativo, tomada el 12 de octubre en el municipio de Cajicá.

Diana: - ¿En qué te va bien en el colegio? ¿en qué eres buena? ¿en inglés? ¿en escribir? ¿en las tareas? ¿en los exámenes?

Luisavictoria: -En las tareas

Diana: - ¿Sí? ¿por qué? ¿te quedan muy lindas? O ¿las haces a tiempo? todas esas son habilidades.

Luisavictoria: -Normal

Diana: (Risas)

Luisavictoria: -Esto ya lo dice todo (la página dos de su álbum fotográfico narrativo)

Diana: - ¡Ah bueno! sí y ¿por qué lo dice todo?

*Luisavictoria: -Creatividad, escritura y... y tarea.
(AFNE,2021)*

Al hablar de sus decisiones, ella enfatiza en el hecho de cumplir con sus deberes para culminar con sus estudios.

Luisavictoria: -Terminar todos mis estudios y terminar la universidad y también necesito empezar a trabajar para tener dinero y poder comprar los pasajes de viaje y que nunca falte nada (...) Ser juiciosa y esforzarse mucho.

Diana: -y si empezamos por lo que haces ahora, la Luisa de diez años qué hace para lograr sus sueños?

Luisavictoria: -Eh, hago mis tareas muy juiciosa y trato de que todo salga muy bien para poder comprar la casa grande y todo para que nunca falte. (AFNE4,2021).

Luisavictoria fue reflexiva en todo el ejercicio, al momento de hablar acerca de la educación y la importancia de aprender, ella direccionó su relato respecto a la relevancia que tiene para ella el terminar los años escolares. Además, me decía que le parece que la distribución por grados y edad en el colegio no es algo negativo, de hecho, está bien y terminarlos tal como está establecido, es la forma de poder entrar la educación superior, pues estudiar le permitiría tener un trabajo para que no falte nada, relata Luisavictoria.

Diana: -Y ¿Para qué estudiamos? ¿Tú para qué crees que una persona, cualquier persona, desde chiquito debe estudiar? ¿Por qué?

Luisavictoria: -Porque aprender es muy importante en la vida

Diana: - ¿Ah sí? ¿Y eso?

Luisa: -Porque si tú quieres ir a la universidad, tienes que terminar todos los años escolares, para poder entrar a la universidad y estudiar la carrera que tú quieres. Porque si no terminas todos los años escolares no puedes entrar a la universidad... (AFNE4,2021).

A pesar de que Nussbaum enfoca su capacidad: *control sobre el entorno*, al ámbito gubernamental; la participación ciudadana y en especial la infantil se basa en las acciones de la cotidianidad que sin que necesariamente lo pretendan, resultan ser políticas e interfieren directa o indirectamente la propia vida.

Igualmente, la participación infantil requiere de la expresión de las opiniones sobre las iniciativas institucionales o estatales que los afectan.

En este caso, Luisavictoria decidió no hablar y mejor estructurar sus estrategias de resistencia desde los aspectos que sí tiene control, como la aceptación de su realidad y la realización de acciones que le permitieran seguir con su proceso educativo desde esta nueva situación. De igual modo, ella reconoció que al estar en un país que no es el suyo y sumado con su timidez, dejaría que su mamá hablara y que el colegio la inscribiera en segundo.

Diana: Y ya cuando pasó el tiempo ¿Qué dijiste? Como “Noo, ni modo”, o ¿Qué dijiste como...?

Luisavictoria: Ya, ya me inscribí, ya estoy en segundo, pues, no importa. Repetiré lo que hice en Venezuela, no importa.

Diana: -En el colegio, los adultos del colegio tenían en cuenta tu opinión, te escucharon cuando tú les dijiste: “Pero yo ya hice eso en Venezuela”. si tu opinión, si tus decisiones son tenidas en cuenta.

Luisavictoria: -Pues yo casi no hablé.

Diana: - ¿No hablaste? Y ¿Por qué no hablaste?

Luisavictoria: -Porque (risa nerviosa). Me daba pena. Porque, o sea, este no era mi país y qué iba a hacer yo (...) O sea, ya me inscribieron en segundo, ya me quedo aquí. Lo vuelvo a hacer, no importa.

Diana: Y ¿te hubiera gustado que te hubieran tenido en cuenta en tu opinión? Como: “¡Oye! Yo ya hice este curso, sería chévere que me escucharas, yo merezco estar en tal curso”

Luisavictoria: -La verdad es que yo soy muy penosa con otra gente, entonces yo me quedo calladita, mientras mi mamá hablaba (...) Entonces yo dejé que me inscribieran en segundo y ya. No importa... (AFNE4,2021).

Lo que corresponde a Anyelo, su narrativa en este caso se enfocó en el hecho de estudiar más para aprender y como dice él seguir adelante y poder avanzar. Con él, el ejercicio tuvo una serie de variaciones, principalmente porque presenta dificultades para escribir y leer de corrido. Asimismo, por preferencia personal, él decidió que su álbum fotográfico narrativo no necesitaba de escritura, por eso solo me pidió que yo le escribiera el título de su álbum y no en el resto de las páginas de su álbum.

Para Anyelo el que lo devuelvan un grado atrás sería una oportunidad de mejorar su lectura y escritura y así avanzar a los siguientes grados, para él el que te pasen a un grado inferior no es negativo y si puede ser una oportunidad de aprender eso que necesita saber.

Diana: - ¿A ti te gustaría que te adelantaran o te atrasaran de curso?

(...)

(Anyelo y yo nos complicamos un rato tratando decir la palabra, hasta que él solo, sin mi ayuda, logra hacerlo)

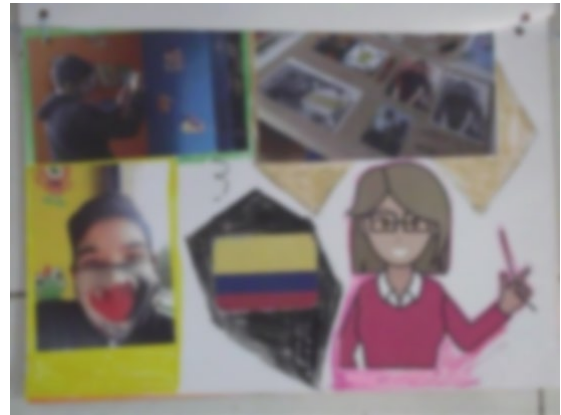
Anyelo: Que me devolvieran.

Diana: -Te gustaría que te dejaran un curso atrás.

(Anyelo asiente con la cabeza)

Diana: -y ¿Para qué te gustaría que te devolvieran un curso atrás?

Anyelo: -Se me olvida, pero, para poder aprender a leer y así pueda ponerme adelante.



Página 3 álbum fotográfico narrativo,
tomada el 19 de octubre en el
municipio de Chía.

Al hablar de cómo lo hacía sentir esta situación o sobre la posibilidad de devolverlo un grado, expresó su sentir afirmándome que sentía que de no mejorar iría para atrás y eso lo hizo volver a pensar que necesita estudiar más.

Anyelo: - ya me van a enseñar a leer bien y esas cosas ya me van a enseñar y creo que me van a correr pa' atrás.

Diana: - ¿Y tú qué piensas de eso?

Anyelo: -Estoy pensando si es... si tengo que estudiar más o si no, pa' atrás. (AFNE4,2021).

Cuando hablamos sobre su opinión y si los adultos de su alrededor la escuchaban, él afirmó con convicción que le decía a todo que estaba estudiando mucho con su familia, además me expresó con confianza que les decía que él iba a salir adelante, que seguiría esforzándose por aprender y avanzar en el colegio. Anyelo desea y se esfuerza porque él quiere estar adelante respecto al curso que cursa

actualmente, pero siente que no ha podido avanzar, en sus palabras que no ha podido seguir más adelante.

Diana: - ¿y en el colegio tú sientes que tienen en cuenta tus opiniones? de lo que pie... por ejemplo, cuando tú les dijiste lo de que estabas muy atrás del tablero, sobre que te devolvieran un grado

Anyelo: -Me devolvieron un grado.

Diana: -Y ¿qué les dijiste?

Anyelo: -Que yo voy a seguir adelante y voy a estudiar más y voy a aprender a leer.

(...)

Diana: -Te quería preguntar ¿cómo te sentiste cuando te dijeron que es posible que te devuelvan un curso? ¿te sentiste triste, enojado, normal?

(Anyelo niega con la cabeza)

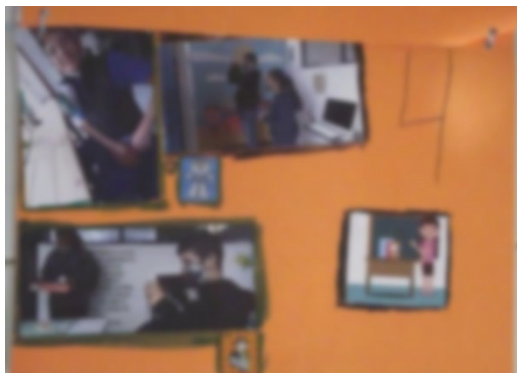
Diana: Enojado no

(Anyelo dice no de nuevo con la cabeza)

Diana: Y ¿qué sentiste?

Anyelo: -Que voy pa' atrás... (...) no he podido seguir más adelante. (AFNE4,2021).

Al reflexionar sobre la educación y el colegio, Anyelo me comenta su opinión sobre cómo debería ser el colegio, además de querer que no lo separen de sus amigos por la división por cursos, él me contó con emoción cómo sería su colegio ideal, refiriéndose especialmente al mobiliario. Para Anyelo un colegio diferente, más cómodo y divertido, es posible.



Página 4 álbum fotográfico narrativo,
tomada el 19 de octubre en el
municipio de Chía.

Diana: - ¿Cómo harías diferente? (el colegio) ¿te gustaría que fuese así por cursos o te gustaría que el colegio fuera diferente?

Anyelo: -Diferente.

Diana: -Y ¿cómo te lo piensas tú? ¿cómo sería chévere que fuera el colegio?

Anyelo: - Con sillas cómodas como de carros y el pizarrón como uno de esos de computador.

Diana: ¡Ah! Como una pantalla, ah, ¿cómo un televisor grandotote?

Anyelo: -Grandotote. (AFNE4,2021).

Con efusividad y contundencia me explica lo que hace para lograr avanzar y seguir aprendiendo, lo mucho que estudia con su familia y de las actividades que hace para practicar su lectura y escritura.

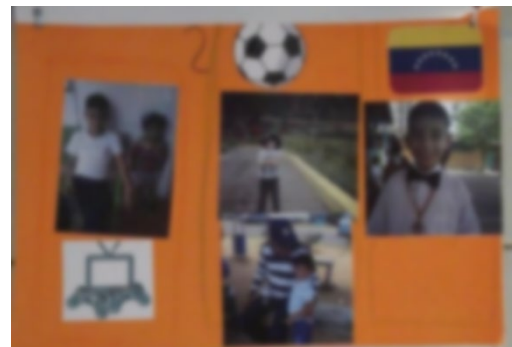
Anyelo: -Umm, me pongo a hacer tareas, con mi mamá yo estoy aquí, que tengo que copiar como aquí, copio rápido, ta, ta... (moviendo sus manos sobre su álbum)

Además de soñar en tener una empresa, tener un carro y casa en su natal Venezuela, Anyelo recordó con felicidad las enseñanzas de su abuelo en Venezuela, por eso quisiera poder tener un terreno y sembrar papas:

Anyelo: -Tener una siembra, para hacer papas, todas esas cosas porque es que yo aprendí a hacer muchas cosas allá. Ver a mi papá cómo sembraba, trabajar duro, hasta media noche en el sembrado y todo el trabajo.

Diana: -O sea, tú sí sabes trabajar el campo. ¡Ah! Wow, ¡Qué chévere!

Anyelo: -Aprendí a sembrar papas... (AFNE4,2021).



Página 2 álbum fotográfico narrativo, tomada el 19 de octubre en el municipio de Chía.

Para ver los álbumes completos y con la ambientación musical que escogió Luisavictoria y Anyelo pueden acceder a los siguientes códigos QR:



La niñez genera sus propias oportunidades...

Esta narrativa de resistencia además de develar la agencia infantil de Luisavictoria y Anyelo, nos muestra que las capacidades no solo provienen o dependen de aspectos externos provenientes de lo

que hagan los adultos que los rodean. Los niños generan desde sus propias oportunidades, adecuadas y respondiendo a su realidad, así como a sus escenarios de posibilidad, partiendo de sus capacidades, habilidades y conocimiento internos.

De este modo, los niños tienen la posibilidad de configurar y aprovechar sus capacidades. En este sentido, ellos mismos proporcionan las oportunidades para desarrollar las capacidades necesarias para alcanzar su proyecto de vida, apropiarse de su proceso educativo y hacer frente a su realidad y trayectoria educativa.

En ocasiones, el acto de resistir es asociado a la desobediencia o la confrontación, por eso en se suele creer que la docilidad, la aceptación o la adaptación es sinónimo de sometimiento y no de resistencia. Sin embargo, callar estratégicamente y apropiarse de las acciones y decisiones propias, es una forma de jugar y ser estratégico bajo los términos de quienes tienen poder, siendo esta una forma de resistencia.

Por la presencia, la potencia, la sonoridad de la infancia: Las narrativas de resistencia como visibilización y expresión de la perspectiva infantil

Estas cuatro narrativas identificadas en Luisavictoria y Anyelo, dan cuenta de la potencia de su voz, reflexión y perspectiva. Como afirma (Vargas, 2016) entre los alcances de las narrativas de resistencia, es acceder a las experiencias y relatos que dan sentido a su realidad tanto presente como pasada. En este caso, también logramos identificar “los modos de existencia de estos sujetos en el presente que viven y, de allí, reconocer tanto su devenir como el despliegue de futuros posibles” (Amador, 2012, p. 83); de igual modo, fue posible entender cómo interpretan y ordenan su experiencia vital frente a la migración, la educación, el aprendizaje y la extraedad.

Ahora bien, para cumplir con el objetivo de acudir a la perspectiva infantil de Luisavictoria y Anyelo, se les propuso que como cierre de los encuentros que hiciesen un sitio web ellos mismos, según sus deseos, y gustos, en el cual recopilaran todo el material que habíamos hecho en cada encuentro. También hice el ejercicio para mostrar de manera digita y audiovisual lo alcanzado en la presente investigación y este fue el resultado:



Sitio web de Luisavictoria



Sitio web de Anyelo



Sitio web de la
investigadora

Así pues, el objetivo es que todo esto fuese narrado desde y por los niños y no a partir de una mirada adultocéntrica. Esta resulta ser una acción importante que favorece procesos de visibilizarían y reconocimiento. Puesto que, narrar nos permite comprender la realidad y la de nuestro contexto, también habitar y transformar o continuar ante los diferentes retos de nuestra trayectoria personal. Esto tiene un valor agregado en la infancia, al vivir procesos históricos y sociales de desvalorización, invisibilización, silencio y ausencia, se han visto desprovistos de escenarios para expresarse con libertad. No obstante, las narrativas de resistencia abren nuevas y diferentes formas que les permiten expresarse y narrarse de manera libre y según sus deseos y a su vez identificar sus propios escenarios de posibilidad y estrategias de resistencia.

Por tanto, esto que es narrado hace frente a los procesos de exclusión e invisibilización de los niños. para llegar a la sonoridad, la presencia y la potencia, en la medida que puede llegar a considerarse como formas de manifestación del sentir, pensar y actuar de la infancia. Cabe mencionar que esta voz fuerte y potente, aunque minorizada o desvalorizada siempre ha existido y es algo tan propio que no nos pueden quitar, pues siempre nos pertenece a pesar de la situación y contexto que nos preceda o tengamos ahora.

En este orden de ideas, otro importante alcance de las narrativas de resistencia infantil está relacionado con la emergencia de la presencia y voz de la infancia. Gracias a la fuerza de los relatos que constituyen las narrativas de resistencia y que además recogen la perspectiva infantil de su propia voz y sentir. Estas se traducen no solo en palabra escrita, sino a su vez en imágenes de autoría propia y con una intencionalidad e interpretación propia, con las cuales expresan su realidad social, pensamientos y sentimientos.

A pesar de que “las concepciones y representaciones adultocéntricas de la infancia no han dado espacio para la palabra, que, por derecho humano y ciudadano, es correspondida a niños y niñas” (Miranda, Cortez y Vera, 2017, p. 94), las narrativas logran abrir un nuevo escenario de posibilidad que le permite a los niños y niñas narrarse y expresarse, por lo que se pasa del silencio a la sonoridad.

Este alcance que se ha desarrollado hasta el momento muestra un importante escenario de posibilidad de las narrativas de resistencia para los niños, ya que “no solo implican un acto de visibilización y posicionamiento social de una parte de la población (los infantes), sino que posibilita el desarrollo del sí mismo de niños y niñas de forma integrada en el conglomerado social”. (Miranda, Cortez y Vera, 2017, p. 101).

Como las narrativas de resistencia logran corresponderse con la perspectiva infantil de quien cuenta su historia y su construcción se realizó de manera horizontal, personal empática y según los gustos y

preferencias de los niños, es posible ver que se cumple con los principios de la participación infantil efectiva (Agud, Novella & Llena, 2014). Lo cual permite que las narrativas de resistencia se les conciba como uno de los “espacios para el uso de la palabra, entendidos como instancias de participación y ejercicio del derecho de expresión” (Miranda, Cortez y Vera, 2017, p. 101). En este caso, la participación infantil tiene un papel sobresaliente, puesto que “la participación funciona como movilizadora de la palabra e implica reconocer el rol social activo de niños, niñas y adolescentes en la construcción de su propio proyecto de vida” (Miranda, Cortez y Vera, 2017, p. 94).

A su vez, las narrativas de resistencia visibilizan que los niños son poseedores de agencia, lo cual favorece a la generación de sus propias oportunidades para poder adaptarse, transformar y reflexionar críticamente según el escenario en el que se desenvuelva, encontrando así sus estrategias de acción. Este proceso reafirma la posibilidad de construir y exponer unas nuevas narrativas sobre la infancia, donde ya no se conciba la infancia bajo unas miradas de carencia y fragilidad (Amador, 2012), sino en su potencia, capacidad y fuerza; las cuales son construidas y producidas por la misma infancia, para que no se reproduzcan narrativas hechas por adultos, en las que no se tiene en cuenta la perspectiva de los niños sobre los que se habla. Esto evidencia “la participación de los niños y niñas en estas también reviste potencialidades y nuevas formas de despliegue de la condición humana a través de lenguajes, saberes y procesos de creación.” (Amador, 2012, p. 84).

Las narrativas de resistencia responden a estos lenguajes y procesos de creación, propios de la infancia, los cuales visibilizan su perspectiva infantil, su agencia; haciendo que pase de esa ausencia y una presencia potente y protagonista, capaz de reflexionar sobre su realidad desde su propia trayectoria ver vida personal y así diseñar estrategias para alcanzarlo.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

En la búsqueda de las narrativas de resistencia infantil y la forma cómo se manifiesta la agencia infantil de los niños y niñas clasificados en extraedad, pude ver cómo la historia de vida y trayectoria personal son trascendentales en el desarrollo educativo mismo, pues la educación para los niños no solo está relacionada con el acto de aprender o de autorealización personal para los proyectos futuros; aspectos como las amistades, el juego y el alimento hacen parte de aquello deseable y necesario en la escuela. Estos aspectos aquí mencionados, en muchas ocasiones no se tienen en cuenta en la formulación de las políticas, ya que son aspectos que no reciben el mismo valor que le otorgan los niños.

Para poder entender lo que hay detrás de cada estudiante, se necesita acudir de manera intencionada y constante a su perspectiva infantil, interactuando de manera horizontal. En este caso, la perspectiva infantil me permitió encontrar dos casos únicos y diferentes a los mencionados en la literatura sobre la extraedad y los modelos de educación flexible del Ministerio de Educación Nacional; se trata de la migración venezolana, un aspecto trascendental para comprender las nuevas dinámicas escolares y que por ende no solo hacen parte, sino que interfieren en la trayectoria educativa (Terigi, 2014).

Gracias al poder evocativo de la fotografía, pude indagar por cómo el ser niño o niña migrante venezolana se relaciona y tiene un papel trascendental a la hora de entrar en esta clasificación arbitraria y adultocéntrica de la infancia, como lo es la extraedad.

Asimismo, gracias al ejercicio de analizar las narrativas de resistencia de Luisavictoria y Anyelo, fue posible comprender, por una parte, que la aceptación y la adaptación no son signos de carencia o docilidad, sino que estos son sus formas y estrategias de resistir y hacer frente a las imposiciones arbitrarias e institucionalizadas por el Estado, en este caso, la asignación de un modelo educativo particular como lo es la aceleración del aprendizaje. Por otra parte, que la agencia infantil como una

constelación de elementos, donde no solo conciernen las capacidades y las oportunidades para desarrollarlas.

Durante el desarrollo de los encuentros con los niños, fue posible identificar aspectos emergentes de la agencia infantil, como lo son las expectativas a futuro, la toma de decisiones (Peña, Chávez & Vergara, 2014) y las acciones que hacen en su presente para comprender, habitar su mundo, así como de hacer frente a su realidad.

Así pues, se comprende que la agencia no proviene solo y principalmente de aspectos externos y dados por los adultos como se suele concebir desde políticas o discursos adultocéntricos, sino que ellos mismos, desde sus capacidades y su realidad generan sus propias oportunidades para desarrollarse en los diferentes ámbitos de la vida; así como de desarrollar y planificar las estrategias necesarias para alcanzar sus propios proyectos ya sean educativos, familiares o personales. De este modo, esas oportunidades para elegir y actuar (Nussbaum, 2020) también provienen de la misma infancia.

Una de estas capacidades a resaltar de la agencia infantil hace referencia a la de identificar y por tanto narrar y expresar sus formas de resistencia, comprendiendo sus propias dinámicas de vida, permitiendo visibilizar y favorecer el reconocimiento de los fenómenos que influyen e inciden en la infancia, no solo en su condición de futuro adultos, sino en el presente, en el ahora, de su vida de niños y niñas.

Ahora bien, durante los encuentros se pudo evidenciar el alto potencial de la perspectiva infantil para favorecer el proceso de narración y expresión de la experiencia vital respecto a la historia de vida y trayectoria educativa de los niños. En las técnicas de sociología audiovisual se encontró una vía para cumplir con el objetivo de respetar la perspectiva infantil y por tanto su voz, opiniones y decisiones tanto creativas como narrativas; permitiendo así hacer una transición hacia la presencia, la potencia, el protagonismo y la sonoridad de la infancia. Esto se da gracias a que esta metodología de investigación

tiene un componente altamente participativo y colaborativo que parte del relacionamiento horizontal y equitativo entre investigador y participantes.

En concordancia con lo anterior, cabe mencionar el potencial que también tienen las narrativas de resistencia infantil para la investigación con y sobre las infancias, en la medida que permiten la comprensión propia de la realidad y la visibilización de la misma desde la perspectiva de los niños. De igual modo, el acto de narrar también permite habitar el mundo que nos rodea según nuestra perspectiva. Además, visibiliza aquello que ha sido silenciado o que no ha sido conocido o reconocido por el mundo adulto.

Modelos de educación como el de Aceleración del aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional, homogenizan y estandarizan la educación, en la medida que en términos de políticas y sus prácticas pedagógicas no particularizan ni caracterizan a los estudiantes que se ven sujetos de este tipo de iniciativas y sus correspondientes clasificaciones y denominaciones de la infancia. Por ende, estos modelos educativos obvian o son indiferentes ante las particularidades y trayectorias educativas y personales de los estudiantes, a su contexto familiar, social, cultural y hasta histórico. Al respecto también se ve cómo son indiferentes a estos aspectos de sus trayectorias de vida, así como de su perspectiva, opinión, experiencias y sentir. En este proceso se generan clasificaciones como la estudiada en la presente investigación, la cual es ajena y desconocida por parte de los niños: al tratarse de una forma adultocéntrica y arbitraria de denotar la infancia.

De igual modo, es posible ver que las políticas e iniciativas educativas que promulgan y buscan la inclusión al desconocer la perspectiva infantil, favorecen procesos de exclusión y segregación que termina generando traumatismos en los niños y niñas que ingresan en este tipo de iniciativas.

Recomendaciones

Ante lo desarrollado por esta investigación se ve la necesidad de investigar la relación entre la migración venezolana y la clasificación en extraedad, en términos nacionales, con cifras exactas, de representatividad y concentración, en la medida que hasta el momento es un fenómeno relativamente reciente y aún sin reconocimiento a nivel departamental y nacional se está desconociendo las dinámicas, particularidades y efectos de este. Para analizar así, lo que este fenómeno representa para el país y su política de educación y los efectos que esto puede llegar a tener para las trayectorias educativas de estos niños, pero también para las instituciones oficiales del país que serían receptores de esta realidad. Adicionalmente, para detallar si se trata de un fenómeno a nivel nacional o si se está dando en concentración en determinados municipios y departamentos del país.

Cabe resaltar que existe una necesidad de hacer este tipo de investigaciones, pero sin reproducir imaginarios y discursos adultocéntricos sobre el desarrollo educativo y social enfocado en el éxito o fracaso escolar, ni dejando de lado la perspectiva infantil. En este orden de ideas, se evidencia la necesidad de incluir una mirada cualitativa tanto a la política pública de educación sobre este modelo flexible, como de las investigaciones de orden cuantitativo.

Con relación a lo mencionado hasta el momento, es posible evidenciar que al momento de abordar conceptos tan abstractos como lo pueden ser la agencia infantil, las capacidades o la participación infantil, se hace necesario aterrizarlos a un lenguaje más sencillo, cotidiano y práctico que permita develarlos desde la perspectiva infantil.

En términos metodológicos es importante ver que a pesar de la preponderancia de la digitalización en la vida cotidiana y en especial de las nuevas generaciones, traer las fotografías al plano físico, tiene un gran potencial para el desarrollo de las entrevistas y el intercambio de experiencias, así como el mismo aspecto evocativo que tanto favorece el trabajo de campo e investigación con y sobre la infancia. Por

eso, un álbum fotográfico narrativo, en el que no solo están involucradas las fotos que fueron tomadas por los participantes, sino también imágenes que dan cuenta de lo hablado en cada encuentro, así como las manualidades y dibujos en este álbum, amplían las posibilidades, formas y alternativas para narrarse y expresarse de manera libre; así el ejercicio se encuentre mediado por unas preguntas y reflexiones orientadas por parte de en este caso, de la investigadora.

El hecho de ofrecer una gran variedad de recursos audiovisuales para escoger por parte de los niños participantes y por tanto usar a la hora de hacer su propia narración, no quiere decir que todas sean llamativas para los participantes, en mi caso, el audio no tuvo tanta acogida como yo esperaba, pues el hecho de grabarse explicando o comentando su trabajo no era algo que quisiesen hacer, a pesar de sí sentir emoción al usar música para acompañar sus álbumes fotográficos narrativos.

A pesar de la fuerza de las técnicas de la metodología de sociología audiovisual, es necesario involucrar otros aspectos prácticos como lo son el juego de roles entre los investigadores y los participantes, para mostrar un trato horizontal y además dar una forma de confianza sobre el hecho de preguntar por la vida personal.

A la hora de analizar lo recogido en cada técnica, se hace la invitación de no subestimar los silencios, y las sutiles risas y sonrisas (bien sean de nervios o emoción, así como las respuestas cortas,) pues hacen parte de lo que quieren expresar los niños y de lo que sienten al narrarlo. También quiero mencionar que el preguntar y preguntar las veces que sean necesarias, es relevante y no quiere decir que el trabajo de campo vaya por un mal camino, aunque en ocasiones si puede ser un acto desgastante para los niños. Por último, quiero mencionar que, así como las preguntas, los encuentros y actividades personalizadas y las preentrevistas pueden ayudar a completar lo que se obtuvo en encuentros grupales o más generales.

Bibliografía

Acevedo, V. E., & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *RLCSNJ*, 10(1).

Acevedo Vargas, B. A., & López Rodríguez, A. M. Estudio del impacto de la alfabetización a través de los programas brújula y aceleración del aprendizaje.

Agud, I., Novella, A., & Llena, A. (2014). Las condiciones y características de la participación infantil auténtica. *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*, 73-90.

Agudelo Blandón, C., Alvis Mora, P. A., Echavarría Lezcano, C., López Patiño, J. E., & Zapata Vélez, L. P. (2008). Educación inclusiva para niños y niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, Institución Educativa Coommulsap, municipio de Medellín.

Alvarado García, L. A., & Delgado Moncada, A. (2017). Clima escolar en jóvenes extra edad con horario académico regular (Doctoral dissertation, Psicología).

Alvarado, J. E. (2014). Estrategias de mejoramiento del modelo educativo aceleración secundaria implementado en el Colegio Guillermo León Valencia.

Álvarez Moreno, J. A., Merchán Alfonso, N. M., & Pineda Rivera, D. F. (2017). Formación de ciudadanía y convivencia en el programa de Aceleración del Aprendizaje de la IED San Bernardino.

Álvarez, N. M., Martínez García, M. L., & Sierra Carmona, B. E. (2014). Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en estudiantes de grado sexto provenientes de aceleración del aprendizaje (Institución Julio César Turbay Ayala, Municipio de Soacha).

Amador, Juan. (2012). *Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias*. *Pedagogía y saberes*, 37, 73–87.

Arboleda Lozano, E. (2019). Análisis de las guías del modelo educativo flexible aceleración del aprendizaje en la (IRGH).

Avella, A. C. P., & Medina, R. R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 0.

Ballesteros Pedroza, C. R. (2018). Análisis de la convivencia escolar desde la percepción docente en estudiantes con extra edad y edad promedio (Doctoral dissertation, Universidad de la Costa).

Barragán Giraldo, D. F. (2006). Hipermedia e implicaciones socioculturales Posibilidades narrativas de la subjetividad. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2006(42), 81-85.

Baurista, D. L., (2014). Factores de riesgo en repetición y deserción escolar en primaria: caso colombiano (Doctoral dissertation, Uniandes).

Bernasconi Ramírez, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta sociológica*, 1(56), 9-36.

Bolívar Sánchez, C. A. (2015). Las aulas de aceleración del aprendizaje desde la óptica de sus protagonistas.

Bustelo, E. S. (2011). El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bustos Yara, N. J. Proceso de inclusión de escolares extra-edad del programa " Volver a la Escuela" a la educación media del aula regular del colegio Restrepo Millán. Sistematización de experiencias.

Buxó, M. J. (1999). ... que mil palabras. En M. J. Buxó, & J. M. Miguel, *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, vídeo, televisión* (págs. 1-16). Barcelona: Proyecto a ediciones.

Camacho Vargas, V. A. (2017). Análisis de los factores que afectan la permanencia de

estudiantes en extraedad en el sistema educativo.

Camargo Valcárcel, D. L. (2017). Contribución a la paz por parte del Programa Aceleración del Aprendizaje operado por la Fundación Dividendo por Colombia en la región de Antioquia.

Carli, S. (2010). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente. *Educação em Revista*, 26(1), 351-381.

Castillo Reyes, A. S., Rubio Rodríguez, C. A., & Moscozo Hernández, L. J. (2020). Experiencias en la escuela desde la voz de jóvenes en extraedad. Una aproximación biográfico-narrativa.

Castro Quiceno, M. (2019.). Educación extraedad : los estudiantes del otro lado.

Chacón Daraviña, M. E. (2017). Sin agresividad se puede vivir mejor: El trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar con los estudiantes del grado de aceleración del aprendizaje del institución educativa Agrícola de Guadalajara de Buga.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2015). El potencial educativo de la fotografía cuaderno de pedagógico. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé* (Santiago), 17(1), 29-39.

Cuesta, I. N. R. (2016). Evaluación de los aprendizajes en la metodología flexible aceleración del aprendizaje para el desarrollo de competencias en la educación básica primaria en la Institucion Educativa Santo Domingo Savio Evaluation of the learnings in the flexible methodology acceleration of the learning for the development of competitions in the basic primary. *Revista de la Facultad de Educación*, 23, 106-14.

De Miguel, J. M. (1999). Fotografía. En M. J. Buxó, & J. M. Miguel, *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, vídeo, televisión* (págs. 23 - 34). Barcelona: Proyecto a ediciones.

Díaz, O. H., Gómez, D. L., & López, L. M. F. (2019). La pedagogía para la paz y el Programa de Aceleración del Aprendizaje. Estudio de caso: Colegio San Francisco IED, Ciudad Bolívar. *Via Inveniendi Et Iudicandi*, 14(1), 13-48.

Duarte, Claudio. (2012). Sociedades Adultocéntricas: Sobre Sus Orígenes Y Reproducción. *Ultima Década*, 36, 99–125. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v20n36/art05.pdf>

Echeverry Alzate, L. M. (2015). El programa de aceleración del aprendizaje como apuesta de inclusión y mejoramiento de los procesos formativos.

Estrada Gómez, A. M. (2012). Repetición y deserción escolar en primaria en colegios oficiales de Colombia-factores de riesgo y modelo predictivo (Bachelor's thesis, Bogotá-Uniandes).

Estupiñán Aponte, M. R. (2019). Niños y niñas agentes de su propio cuidado: La perspectiva de niños y niñas sin cuidado parental.

Garavito Hernández, H. S. (2012). Aportes de la educación física al desarrollo psicomotriz de los niños y niñas en extraedad escolar del grado aceleración de aprendizaje del Colegio Tabora IED sede b.

Genesis Foundation, Corpoeducación & United Way. (2012). Estudio de caracterización del modelo educativo Aceleración del Aprendizaje. Resumen educativo de 2013. Bogotá.

Gómez Duque, M. P., & Lopera Vásquez, A. A. (2020). Una mirada a la condición de extraedad escolar dentro de la jornada regular en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín.

- González, P. G. (2017). La fotografía colaborativa en investigación social. Experiencias con niños, niñas y adolescentes. Edotorial académica española.
- Gutiérrez, M., & Puentes, G. (2009). Aceleración del aprendizaje de la población vulnerable con extraedad: Bogotá (Colombia): programas de aceleración. FIECC.
- Hernández Cepeda, J. S. (2018). Las metodologías utilizadas en el aula de aceleración del aprendizaje en básica secundaria.
- Herrera Hernández, I. L. (2016). Diseño de una propuesta de motivación como estrategia de aprendizaje en el área de Lengua Castellana y Competencias Ciudadanas, para los alumnos de la Escuela Normal Superior de Ibagué (Tolima), que pertenecen al programa del modelo educativo flexible aceleración del aprendizaje en Colombia.
- Howard Brandt, L. (2018). La aceleración del aprendizaje como estrategia de formación académica integral en estudiantes de extraedad (Doctoral dissertation, Universidad de la Costa).
- Ison, M. S., Korzeniowski, C., Segretin, M. S., & Lipina, S. J. (2015). Evaluación de la eficacia atencional en niños argentinos sin y con extraedad escolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(1), 38-52.
- Lay-Lisboa, Siu, & Montañés Manuel. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Léon, O. L., Cabra, S. M., & Cárdenas Aponte, M. (2008). El programa de aceleración del aprendizaje como espacio de inclusión social para los niños y niñas en extra edad en el Instituto Técnico Industrial de Facatativá.
- LLobet Valeria (2010). ¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos. Buenos

Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

López Echeverri, S. M., & Valencia Arango, E. (2018). Extraedad escolar y su relación con la autoestima de los adolescentes de 16 y 17 años de edad inscritos en el programa CLEI de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel del municipio de Envigado.

Luque Rodríguez, N. A., Morales Pachón, M. Y., & Reinoso Sabogal, E. M. (2018). Estudiantes en extraedad. Formación ciudadana y subjetividades políticas.

Magistris, G. (2018). La construcción del niño como sujeto de derechos y la agencia infantil en cuestión. *Journal de Ciencias Sociales. Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo.*

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea, S.A de ediciones.

Méndez, K. G. P., & Rodríguez, J. D. A. (2017). La indagación en la educación flexible: una estrategia didáctica de educación ambiental en modelos de aceleración del aprendizaje en la escuela. *Bio-grafía*, 1395-1402.

Mieles, M. D., & García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.

Ministerio de Educación Nacional, (2010). *Portafolio de modelos educativos flexibles*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional, (2010). *Guía Docente*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional, (2010). *Manual Operativo*. Bogotá.

Miranda, Jenniffer., Cortés, Catalina, & Vera, Juan. (2017). Infancia, palabra y silencio: Aproximación desde una perspectiva constructivista. *Psicoperspectivas*, 16(1), 91–104.

<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-816>.

Montoya, N., & Tamayo, M. (2014). Situación de extraedad, ingreso tardío de los estudiantes al sistema escolar en el municipio de Bello (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dio, Medellín, Colombia.

Moscoso, María Fernanda. La mirada ausente: Antropología e infancia. En: Aportes Andinos No.24. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos, abril 2009. 8 p.

Muñoz, J. M. (2009). La importancia de la socialización en la Educación actual. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 2-9.

Novella, A., & Trilla, J. (2014). La participación infantil. Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J. y Agud, I., Participación infantil y construcción de la ciudadanía. Barcelona, España: GRAÓ, 13-28.

Nussbaum, M. C., & Mosquera, A. S. (2020). Crear capacidades. Madrid: Paidós.

Ochoa, Monica, Ibarra, Paulina, & Del Solar, Ana. (2014). Los niños como agentes políticos: Tácticas cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconómico medio. *Sociedade e Cultura*, 17(2), 291–300.

Ortiz, L., & Betancourt, C. (2020). Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. *Praxis & Saber*, 11(25), 97 - 110. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8207>

Ortiz, M. E. (2017). Sociología Visual. La fotografía y el video documental como instrumentos para la construcción y difusión del saber en ciencias sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ospina Porras, L. F., & Pérez Bravo, V. (2015). Representaciones narrativas de la escuela por los niños, niñas y jóvenes del Programa aceleración del aprendizaje de la IE Fe y Alegría Luis Amigó.

Oviedo Silva, H. M., Velásquez Moreno, M. A., & Martínez Franco, J. A. (2013). La renovación de la enseñanza de los estudios sociales en el III ciclo de primaria acelerada extraedad, de la Escuela El Rosario, de la Ciudad de Chinandega, en el primer semestre del año 2013 (Doctoral dissertation).

Paris Borda, L. (2018). Relatos de un país sonoro: narraciones auditivas del territorio colombiano.

Paz Hernandez, A. M. (2015). Efectos de una intervención musicoterapéutica para promover la consciencia de sí mismo y la calma, como habilidades de inteligencia emocional en un grupo de adolescentes con extraedad escolar que cursan grado sexto de bachillerato en el ITD Laureano Gómez de la ciudad de Bogotá, Colombia (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá).

Pedraza Avella, A. C., & Ribero Medina, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 177-216.

Perazza, R. (2009). Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa en los países de américa latina. La experiencia de los programas de aceleración de aprendizajes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 264-276.

Perea Carabali, Y. S., & Barahona Ángulo, D. M. (2018). Producción de textos escritos, narrativos, con los estudiantes del modelo flexible aceleración del aprendizaje de la institución educativa Diocesana Jesús Adolescente.

Peña, M., Chávez, P., & Vergara, A. (2014). Los niños como agentes políticos: tácticas

cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconómico medio. *Sociedade e Cultura*, 17(2), 291-300.

Pinto, C. B. (1999). Vídeo. En M. J. Buxó, & j. M. Miguel, *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, vídeo, televisión* (págs. 79-98). Barcelona: Proyecto a ediciones.

Pussetto, Mariano. (2016). Entre niñez, estado y adultocentrismo. Cercanías y distancias desde una práctica extensionista. *Crítica y Resistencias. Revista de Conflictos Sociales Latinoamericanos*, 2, 188–205. <https://www.criticayresistencias.com.ar/index.php/revista/article/download/78/75/>

Quintero Reyes, O. J. (2015). Estrategias de una didáctica de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural para población extraedad en la institución distrital Villas del Progreso.

Quintín Beltrán, E. A., & Suarez Aguirre, J. D. (2017). Propuesta pedagógica para fomentar la apertura personal en el curso de aceleración de aprendizaje en el Colegio Tabora Sede B De La Jornada Mañana.

Restrepo Fulla, A. M. El aprendizaje significativo en los alumnos con condición de extraedad de nivel primaria.

Restrepo Vallejo, D. (2018). La autonomía intelectual en estudiantes del modelo educativo flexible aceleración del aprendizaje en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez.

Rodriguez Lopez, D. M. (2015). Las funciones del docente y la disciplina de los Estudiantes de Extra-Edad en situación de riesgo psicosocial en el Centro Preventivo " Divino Niño", turno vespertino, ubicado en el Barrio Jorge Dimitrov Departamento de Managua, II Semestre del año lectivo 2013 (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).

Rojas Montero, J. A. (2020). Alfabetización visual en el modelo educativo flexible ‘Aceleración del Aprendizaje’.

Romero, P. (2012). Aproximación a la experiencia: Programa de Aceleración de Aprendizaje del Colegio Nacederos de la ciudad de Cali. Monografía de Licenciatura). Universidad del Valle, Cali.

Rubio Giraldo, W. A. (2019). Estrategia didáctica mediada por el ábaco para el desarrollo del pensamiento numérico en estudiantes extraedad.

Ruiz, D. & Pachano, E. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. Revista de pedagogía (online), 78 (27), pp. 33-69. Recuperado en Noviembre 8 de 2010, de: <http://redalyc.uaemex.mx>.

Ruiz, D. (2011). La extraedad escolar ¿Una anormalidad social?, Mérida, Venezuela.

Segura Jiménez, F. L. (2018). Propuesta Académica Dirigida a Docentes para Viabilizar el Diagnóstico y Adscripción de Estudiantes en el Modelo Educativo Flexible Aceleración del Aprendizaje en Tumaco y Pasto (Colombia).

Silva Esquivel, L. E. Propuesta para el mejoramiento de la permanencia escolar y la reducción de la deserción escolar desde la implementación del Programa de Aceleración del Aprendizaje en los estudiantes extraedad del grado 604 en la Institución Técnica Oficial José Joaquín Casas del municipio de Chía (Cundinamarca).

Santos, B. D. S. (2011). Epistemologías del sur. Utopía y praxis latinoamericana, 16(54), 17-39.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica, 71.

Treminio González, C. R., González Osorio, M. B., Plazaola Amaya, N. E., & Reyes Torrez, F. J. M. (2012). La didáctica de los Estudios Sociales en el tercer ciclo " B"(quinto y sexto grado), de la Escuela Primaria Acelerada (Extraedad) Rosa María Martínez, de la ciudad de Chinandega,

Departamento de Chinandega, en el primer semestre del año 2012 (Doctoral dissertation).

Vargas, N. H. D., & Toro, P. L. (2016). Autopercepción de saberes y prácticas sobre educación y desplazamiento forzado en docentes de Cali, Colombia. *Revista colombiana de psicología*, 25(1), 155-173.

Vargas, Susana. (2016). Constelación narrativa de resistencia. Jóvenes hijos de trabajadores agrícolas en la frontera México-Estados Unidos. *Norteamérica*, 11(1), 43–73. <https://doi.org/10.20999/nam.2016.a002>.

Verardi, M., Kornblit, A. L., Beltramino, F., & Ortiz, Z. (2015). Medios audiovisuales e investigación social. *Question/Cuestión*, 1(48), 199-216.

Vergara Heredia, S. M. (2017). Pedagogía de género como estrategia para el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y sociales en estudiantes en extra-edad (Master's thesis, Universidad del Norte).

Vivas, A. (2011). Conflicto cultural y construcción del conocimiento: del choque de civilizaciones a la hibridación creativa. En: *Formas otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. P 65 - 68. CICDOB ediciones.

Yubero, S. (2005). Capítulo XXIV: Socialización y aprendizaje social. *Psicología social, cultura y educación*, coord. por Darío Páez Rovira, Itziar Fernández Sedano, Silvia Ubillos Landa, Elena Zubieta, 819-844.

Zubiría, J., Milena, S., García, S., Mercedes, L., Corredor, L., Andrea, J., Benítez, S., Jiménez, J. J., Castro, L. A., & Jaimes, S. E. (2010). *Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje - Guía Docente*. www.mineducacion.gov.co

Anexo 1

**Guía de trabajo de campo de la investigación:
Extraedad escolar una categoría adultocéntrica en
tensión, una investigación con y para los verdaderos
protagonistas de esta realidad: los niños y niñas
clasificados como en extraedad**

Desarrollada por Diana Bonilla⁹¹

Con la tutoría de Cristina Álvarez²

Línea de Investigación en Niñez

**Universidad Pedagógica Nacional – Centro
Internacional de Educación y Desarrollo Humano
CINDE**

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

UPN 57

Bogotá, 2021

¹ Socióloga y profesional en periodismo y opinión pública de la Universidad del Rosario.

² Psicóloga Universidad San Buenaventura de Medellín, Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Centro internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE - Universidad de Manizales y docente investigadora CINDE.

Etapa1:Aproximándonos al maravilloso mundo de los formatos audiovisuales:

Objetivo de la sesión:

Esta se dividirá en tres momentos. En el primero se hará una breve exposición sobre el programa de Aceleración del aprendizaje, para introducir los aspectos generales de la investigación, a saber: la pregunta de investigación, objetivos y aspectos generales de la metodología, donde se hará especial énfasis de los procedimientos en los cuales ellos participarán activamente, este momento tendrá una duración de 30 minutos, al finalizar esta primera parte se espera que los niños que se sientan a traídos en participar continúen con el resto de la sesión. En el segundo, corresponde a los elementos técnicos básicos con cámaras compactas (Encuadre, objetos composición, enfoque, planos, fondo, iluminación), teóricos (géneros) y prácticos de los formatos

audiovisuales (módulos: *Mi mundo a través de la fotografía y Digo quién soy a través de la fotografía* (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015)), este momento tardará 2 horas.

Etapa 2: Sumergiéndonos en los relatos de vida de los niños y niñas en extraedad recurriendo al poder evocativo de la fotografía.

Esta etapa está compuesta por dos talleres, uno de fotoevocación-fotobiografía y el segundo será un paseo fotográfico. Cada taller se desarrollará en una sesión independiente.

Taller 1: Este taller tiene dos partes. El primero será una entrevista semi estructurada y la segunda se hará un taller con las fotografías donde cada niño será grabado. Este taller tendrá una duración de dos horas máximo.

- **Objetivo de la sesión:** Conocer las percepciones de los niños y niñas clasificados por el Ministerio de Educación Nacional como en extraedad respecto a su realidad educativa.

Guía de preguntas semiestructuradas a partir de las fotografías de los niños y niñas.

Indicaciones generales:

1. Haremos una serie de preguntas sobre nuestra experiencia en el colegio antes y ahora que están en el programa aceleración del aprendizaje, sus opiniones, recuerdos y experiencias sobre hacer parte de esta aula.
2. No solo yo haré las preguntas, ustedes también harán parte de este ejercicio y si tienen preguntas para poder construir nuestra historia y experiencia de pertenecer a esta aula las haremos ordenadamente. Podemos hacerle preguntas a los demás sobre su fotografía, pero lo haremos ordenadamente pidiendo la palabra.

3. Nos sentaremos en el suelo formando un círculo, todos tendrán a la vista y a la mano sus fotografías.
4. Pediremos la palabra antes de dar nuestra intervención y respetaremos el turno de los demás y el mío.
5. Escucharemos toda la intervención antes de hacerle a los demás nuestros propios comentarios.
6. Seremos respetuosos con cada intervención, no haremos comentarios inapropiados.
7. No tomaremos las fotografías de los demás durante el ejercicio, al terminar el ejercicio podremos intercambiar fotografía entre nosotros para hablar, pero solo si la otra persona está de acuerdo con eso.

Preguntas introductorias y generales	
1.	Ahora, por favor tomen la foto donde estén más chiquitos y que además les taiga un bonito recuerdo, la van a analizar por medio minuto.
2.	Luego nos la van a mostrar, después dirán su nombre y su edad y nos describirán qué recuerdan de esa fotografía y si recuerdan qué edad tenían por favor nos dicen y qué es lo que más les gusta de esa fotografía.
Percepción infantil: Hace referencia a la forma y capacidad como niños y niñas expresan el mundo que los rodea, así como sus propias opiniones y concepciones sobre este y sobre sí mismos. Esa forma como capta la realidad y sus formas de ser, entender y habitar ese mundo.	
A. Experiencia escolar antes de llegar al aula de aceleración y ahora:	
1.	Foto antes del aula. Ahora nos van a mostrar una foto de ustedes en el colegio y nos la van a describir. -Por qué eligieron esa foto. - ¿Qué extrañan de ese tiempo? - ¿Cómo era el colegio y estudiar en ese momento? - ¿Qué no extrañan?

2. Foto ahora en el aula de aceleración. Ahora nos van a mostrar una foto de ustedes en el colegio y nos la van a describir.

- Por qué eligieron esa foto. - ¿Qué piensan de esta aula? - ¿Qué es diferente ahora? - ¿Por qué están ahora en esta aula y no en una como la que estaba en el año pasado? - ¿Qué sintieron cuando les contaron que ahora estarían en esta aula? - ¿Cómo se enteraron?
B. Extraedad escolar:
3. Ahora tomen ambas fotos y analícenlas por 30 segundos. - ¿Ustedes han cambiado? ¿En qué aspectos? - Para ustedes ¿qué es extraedad? - ¿Qué piensan de eso? - ¿Se sienten identificados con esa definición?

Parte final del taller: Para cerrar y concluir este taller se hará el ejercicio fotobiográfico a partir de los resultados alcanzado en la parte anterior. Para esto se les pedirá a los niños en un ejercicio individual que organicen las fotografías del ejercicio en orden cronológico en una cartelera, al final al final van a narrar en cámara su relato en torno a la cartelera que acaban de hacer. Se les pedirá que le pongan un título a su historia y si lo desea que la decoren.

Taller 2: Paseo fotográfico por el aula el colegio:

Tendremos 40 minutos para recorrer el aula y el colegio tomando las fotografías que ellos consideren necesarias y oportunas para narrar su experiencia y percepción sobre estos espacios y su relación con los mismos. Aunque será un ejercicio libre conducido principalmente por los niños y niñas, habrá unas preguntas orientadoras, las cuales serán impresas y entregadas a cada niño y niña. (Este taller tendrá una duración de 80 minutos).

Objetivo: Incentivar el descubrimiento y reflexión de los espacios en los que se desenvuelven, como una de las formas de reconocimiento de su perspectiva infantil.

Preguntas:

1. ¿Qué lugares me hacen sentir cómodo y feliz?
2. ¿Qué lugares frecuentas menos? ¿Por qué?
3. Lugares que me recuerden momentos importantes para mi educación
4. Lugares que usamos mucho para distraernos
5. Lugares que usamos mucho para poder hacer nuestras clases
6. ¿Qué lugares comparto con mis compañeros de aula?
7. ¿Qué lugares comparto con mis profesores?

Al retornar al aula después de recorrido, se hará un intercambio de pensamientos y sensaciones sobre el ejercicio y luego se les pedirá que cada uno escoja de todas las fotos que tomó sus tres fotos favoritas. Se proyectarán para todos y se harán comentarios sobre estas por parte de todos los participantes. Para esta parte del taller tendrán otros 40 minutos.

Etapa 3: Narrarse—expresarse: contrayendo los relatos de vida de los niños y niñas en extraedad.

Objetivo: Realizar el material audiovisual que permitirá la construcción de relatos de vida de los niños y niñas en extraedad.

Gracias a las reflexiones e ideas generadas en las anteriores etapas, pasamos a la producción de contenidos por parte de los niños y niñas, partiendo de su alto potencial para narrarse-expresarse frente a sí mismos, su proceso educativo y el hecho de ser parte de un aula de aceleración del aprendizaje. En esta etapa pondrán en práctica los conocimientos técnicos en fotografía y vídeo adquiridos en la etapa uno. Para esto, se les darán cámaras compactas para que puedan tomar sus fotografías y grabar sus videos, según lo que escojan. Esto se hará a través de un taller de foto voz, el cual tendrá una duración de una hora y media. Al finalizar la sesión de hora y media, se procederá a hacer un análisis y compartir de opciones, explicaciones y comentarios del trabajo realizado.

A través de las fotos se les pedirá a los niños y niñas que representen:

A: Extraedad e identidad: Se hará un cruce en lo que ellos conciben de si mismos, lo que dicen los adultos sobre ellos y lo que se concibe como extraedad.	Aspectos a reflexionar: Quién soy Qué es la extraedad Quién quiero ser Qué quieren los adultos que yo sea
---	---

Indicaciones generales: Por cada aspecto mencionado a continuación se hará una reflexión por 10 minutos de las preguntas que se mencionan, se espera que ellos anoten sus opiniones, pensamientos, reflexiones etc... y luego tendrán 10 minutos para tomar las fotos que representen los aspectos: esas reflexiones.

Aspectos de la agencia:	
B: Agencia: “capacidad de actuación de un individuo” (Nussbaum,2020).	En términos prácticos se delimitará a aspectos como la autonomía y su capacidad de acción y decisión crítica sobre su proceso de aprendizaje y frente a su realidad escolar.
C: Capacidades: “un conjunto de oportunidades para elegir y actuar” (Nussbaum, 2020, p 40) y también contar con la libertad de hacerlo.	• Cosas que soy capaz de hacer. • Cosas que logré y me sentí muy orgulloso de mí. • Cosas que antes eran muy difíciles pero que logré porque me esforcé. • Cosa que quiero y sé que voy a lograr. • Mis virtudes y cualidades favoritas
D: Autonomía / Razón práctica: poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente	• ¿Qué ha significado en mi vida personal hacer parte de este modelo de educación? • ¿Para qué estudiar y aprender?

acerca de la planificación de la propia vida no (Nussbaum, 2020, p 54).	• ¿Cómo planifico mis obligaciones?
E: Acción	Sus rutinas y estrategias para aprender. Cómo me relaciono con los adultos que me rodea
F: Emociones: “Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y a nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros y sentir duelo por su ausencia; en general poder amar, apenarse sentirañoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad” (Nussbaum, 2020, p 54)	Qué sentimientos y emociones me produce mi aula de aceleración. Quiénes me rodean. Cosas y momentos que me dan felicidad dentro y fuera del colegio.
G: Control sobre el propio entorno. “Puede participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener	Doy mi opinión en el colegio y mi casa con libertad, respeto. Participo de las decisiones de los adultos sobre mi vida y mi educación.

derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y asociación” (Nussbaum, 2020, p 54)	
---	--

Después de este ejercicio los niños y niñas tendrán 15 minutos para observar y reflexionar individualmente sus fotos y tomar apuntes de sus ideas. Luego proyectarán sus fotografías e intercambiamos reflexiones sobre ellos, el aula de aceleración y sus expectativas sobre su futuro.

Etapa 4: ¿Ahora qué narramos y en qué formatos lo hacemos?

Objetivo: Construir los relatos de vida de los niños y niñas en extraedad.

La primera parte de esta etapa será para hablar sobre sus expectativas personales sobre su futuro. A partir de lo que se ha hecho hasta el momento, harán un podcast de máximo tres minutos. Con este ejercicio se podrá identificar su capacidad de toma de decisión crítica, uno de los aspectos que componen la agencia infantil. Esta parte tomará 40 minutos:

H: Toma de decisiones crítica	Realización del podcast contando sus expectativas personales y educativas después de aprobar el año en el programa de aceleración del aprendizaje. No durará más de tres minutos.
-------------------------------	---

Para incentivar la creatividad y motivarlos a elegir la forma final de narrar su perspectiva sobre la extraedad, la aceleración del aprendizaje y su agencia, se les mostraran varios

ejemplos que convienen formatos audiovisuales, esta parte tardará 15 minutos. Para que al final cada uno idee eso que al final quiere contar y los formatos que van a utilizar.

Esta segunda parte de la etapa se llevará a cabo en dos horas. Cada uno está haciendo su proceso de manera individual y yo espero acompañar cada relato 20 minutos, mientras tanto se conversará sobre los motivos por los cuales escogen los formatos y lo que quieren narrar. Esta etapa se dividirá en dos sesiones, cada una de hora y media.

Etapa 5: ¿Cómo mostramos nuestra narración?

Teniendo los productos finalizados, entre todos llegaremos a acuerdos y consensos, ¿cómo desean exponer su narración? ¿desean hacer una galería, una exposición o cómo desean exhibir sus productos? Se espera que las cuestiones técnicas referidas la edición de estos productos cuenten conmigo para usar los programas de edición.

Esta etapa se hará en dos sesiones cada una de una hora y media.