

**Experiencias en la escuela desde la voz de jóvenes en extraedad. Una aproximación
biográfico-narrativa**

Anderson Snheider Castillo Reyes

Lizeth Johanna Moscozo Hernández

Catherine Alicia Rubio Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Línea de Desarrollo Social y Comunitario

Bogotá

2020

**Experiencias en la escuela desde la voz de jóvenes en extraedad. Una aproximación
biográfico-narrativa**

Anderson Snheider Castillo Reyes

Lizeth Johanna Moscozo Hernández

Catherine Alicia Rubio Rodríguez

Tesis de investigación para optar al título de: Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Asesora:

Ginna Constanza Méndez Cucaita

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Línea de Desarrollo Social y Comunitario

Bogotá

2020

Agradecimientos

Agradezco a mi familia que siempre me ha apoyado en esta trayectoria educativa. A los estudiantes que participaron de la investigación que con su saber y experiencias aportaron a mi vida y a la educación.

A mi tutora Ginna Méndez y mis compañeras Alicia Rubio y Lizeth Moscozo, quienes siempre fueron un apoyo y una fuente de conocimiento.

A la educación pública por abrir espacios de conocimiento y brindarle oportunidades a las personas.

-Anderson Castillo Reyes-

Este trabajo demuestra las grandes oportunidades que me ha dado Dios y la vida, pues, me siento afortunada de alcanzar metas y logros que en muchos contextos ni se contemplan. Doy gracias a los y las jóvenes que abrieron sus corazones y recuerdos, y que por un momento me permitieron caminar a su lado y aprender de algo que para mí era ajeno. Hoy en día recuerdo las experiencias que me brindó este trabajo y las guardo como algo preciado en mi vida personal y profesional.

Como siempre doy infinitas gracias a mi familia y a mi esposo por estar siempre conmigo, y por alentarme a seguir a pesar de los días grises, pero, llega el día en que el esfuerzo se ve recompensado.

Gracias a mis compañeros de tesis por el trabajo realizado y por las risas constantes. Y, gracias a la docente Ginna Méndez por su paciencia, dedicación y por el gran ser humano que es.

-Lizeth Moscozo Hernández-

Mi principal agradecimiento es a YHWH por ser mi roca. A mi compañero de vida Julián Quesada por su apoyo incondicional, a el amore: Carmen Rodríguez por sus consejos, acompañamiento y ayuda. A mi familia extendida que estuvieron atentos en todo el proceso de la Maestría. A los coinvestigadores por la paciencia y las enseñanzas que me dejan en la construcción conjunta de esta hermosa investigación y a nuestra tutora Ginna Méndez por haber compartido sus conocimientos a lo largo del desarrollo de este trabajo.

- Catherine Rubio Rodriguez-

Tabla de Contenido

Introducción	7
Capítulo 1. Descubriendo y Comprendiendo Esta Investigación	10
Contexto de la Investigación	10
Antecedentes de la investigación.	10
Descripción del problema.	24
Programa Volver a la Escuela.	27
¿Dónde desarrollamos la investigación?	30
Objetivos.	34
Justificación	34
Capítulo 2. El camino a descubrir las experiencias escolares	38
Ruta Metodológica	38
Enfoque de la investigación.	38
Paradigma hermenéutico.	39
Investigación biográfica-narrativa.	41
Momentos de la investigación.	42
Instrumentos de indagación.	47
Criterios de rigor científico.	48
Capítulo 3: Experiencia escolar desde la voz de la extraedad. Diálogos entre la teoría y los relatos.	49
¿Quiénes son los y las jóvenes que participaron en la investigación?	50
Experiencia escolar	53
Perspectiva subjetiva y singular.	53
Perspectiva sociológica de la experiencia.	62
Extraedad	78
Ámbitos de la extraedad.	78
Causas que conllevan a la extraedad.	86
Categorías emergentes	96
Vínculos: Encuentros con ilusiones y desilusiones.	96
Gestión emocional.	101
<i>La relación entre violencia y las emociones de los y las jóvenes</i>	104
Capítulo 4. Conclusiones, Recomendaciones y Proyecciones de la Investigación	117
Referencias	127
Anexos	

Lista de Tablas

Tabla 1. Biograma de experiencias de jóvenes en extraedad VAE	46
Tabla 2. Experiencias personales sobre el programa VAE	58
Tabla 3. Repitencia en el tránsito de primaria a bachillerato	93

Lista de Anexos

Anexo 1. Entrevista semiestructurada (primera aplicación)	135
Anexo 2. Entrevista semiestructurada (aplicación de profundización)	137
Anexo 3. Línea de tiempo escolar	142
Anexo 4. Grupo focal N° 1	143
Anexo 5. Grupo focal N° 2	144

Introducción

El tema de nuestra investigación es la experiencia escolar con jóvenes en extraedad del programa Volver a la Escuela -VAE- de la Secretaría de Educación de Bogotá. El interés de abordar esta temática es reconocer a los y las estudiantes como protagonistas de sus procesos escolares, pues, no siempre se han tenido en cuenta y sus voces han permanecido opacadas e incluso invisibilizadas en las investigaciones que se desarrollan acerca de la escuela y en los programas que se generan alrededor de esta. Así, nos interesa comprender cómo es la experiencia escolar en extraedad de los y las jóvenes en una escuela a la cual las problemáticas personales y sociales parecen desbordarla, y en consecuencia no da respuesta a una formación académica ni a las diversas dimensiones del ser humano acorde con las demandas específicas del contexto.

Así mismo, cada uno de nosotros -equipo investigador- a nivel personal y profesional tenía cuestionamientos y preocupaciones frente a nuestro tema de investigación, ya que en nuestro ejercicio laboral identificábamos problemáticas que afectaban a los y las jóvenes y que en alguna medida eran atendidas por programas institucionales, pero, en otras ocasiones seguían sin respuesta alguna. Sin embargo, cuando se busca atender dichas problemáticas parece que no se tienen en cuenta las particularidades a las que se enfrenta esta población, generando procesos irrelevantes o con poco impacto, de tal forma que esas problemáticas continúan o se empeoran.

Ahora bien, reconociendo que este trabajo se inscribe en la Línea de *Desarrollo Social y Comunitario*, cuyo objetivo es, producir y promover el uso y circulación de conocimiento crítico en torno a las condiciones y posibilidades para el agenciamiento de desarrollo social y comunitario en territorios y contextos urbanos y rurales, consideramos que, la educación en general y la escuela en particular, constituye un escenario fundamental para el desarrollo en tanto

comunidad educativa, como para el desarrollo social del país. De la misma manera, teniendo en cuenta que la Línea privilegia, la participación de carácter participativo, en tanto se reconoce desde esta la importancia del componente ético, político y crítico de los sujetos de la investigación, nuestro trabajo, privilegió este componente investigativo con los estudiantes que hicieron parte del proceso de investigación, a través los instrumentos de indagación, mediante los cuales se obtuvo desde sus relatos, la recuperación de sus experiencias y posturas en relación a las problemáticas que los condujeron a la condición de extraedad, así como lo relativo a la vinculación y participación en el Programa VAE.

De acuerdo con lo anterior, quisimos enfocarnos específicamente en el tema extraedad, dado que en nuestros contextos laborales teníamos la cercanía con jóvenes con estas características. En ese sentido, nos cuestionamos: ¿Qué factores han llevado a que los y las jóvenes se encuentren en extraedad escolar? ¿Cómo han sido las experiencias escolares de jóvenes en extraedad? ¿Qué reflexiones se generan a partir de los relatos de los y las jóvenes sobre los procesos escolares en extraedad?

Para llegar a comprender las realidades inherentes a estas preguntas, desarrollamos una investigación biográfico -narrativa, con enfoque cualitativo y bajo el paradigma interpretativo. Los instrumentos de indagación que utilizamos fueron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y relatos personales de los y las jóvenes. El análisis de la información fue a través de un biograma.

Así pues, el objetivo de la presente investigación fue identificar a través de narrativas de cinco jóvenes del programa Volver a la Escuela aspectos que aporten a la comprensión de la experiencia escolar en extraedad.

En cuanto a la estructura del informe de investigación, se encuentra dividido en cuatro capítulos. En el primero, está el contexto de la investigación, el cual aborda los antecedentes, la descripción del problema, el objetivo general y los objetivos específicos, una descripción y contextualización de los sujetos de la investigación, es decir, los y las jóvenes participantes en la investigación y, la justificación.

En el segundo, se presenta la ruta metodológica en la cual se realiza la descripción del enfoque utilizado y la forma en que se desarrolló el proceso. En el tercero, se expone la construcción de las categorías que fundamentan la investigación, las cuales se construyen desde la fundamentación teórica y las comprensiones de las narrativas de los y las jóvenes. Y en el cuarto, se presentan las conclusiones y proyecciones.

Para nosotros el desarrollo de esta investigación estuvo lleno de emociones y de tensiones, pero, lo más significativo fueron los aprendizajes a partir del encuentro con los y las jóvenes que generaron en nosotros nuevos cuestionamientos. De esta manera, esperamos que el encuentro con este documento aporte en algún sentido al conocimiento y experiencia de vida de las personas que se acerquen a este.

Capítulo 1. Descubriendo y Comprendiendo Esta Investigación

Con este capítulo queremos presentar un marco amplio que posibilite comprender el ¿qué? y el ¿por qué? de la investigación. Para lo cual estructuramos el apartado de la siguiente forma: 1) los antecedentes de la investigación, que fueron resultado de la búsqueda en diferentes bases de datos nacionales e internacionales; 2) la descripción del problema, objetivo general y objetivos específicos; 3) quiénes son los y las jóvenes que participaron en la investigación y su contexto; y 4) justificación de la investigación.

Contexto de la Investigación

Antecedentes de la investigación.

En este apartado presentamos las investigaciones que consideramos fueron relevantes para el desarrollo de este trabajo. Los criterios de búsqueda fueron investigaciones de programas de maestría especialmente y de grupos de investigación a nivel institucional, las cuales están entre el periodo de 2006 y 2019; búsqueda a través de bases de datos (Redalyc, Dialnet, Scielo, Ebsco) y en repositorios de universidades tanto a nivel nacional como internacional. A su vez, se tuvieron en cuenta investigaciones que se desarrollaron con jóvenes y que hubieran abordado alguna de las temáticas de extraedad, deserción, programa VAE o experiencia escolar.

Ahora bien, la presentación de estas investigaciones se divide en dos momentos: primero, las que son de carácter nacional y, luego las de carácter internacional. Al final de cada investigación presentada concluimos con los aportes que identificamos para el desarrollo del presente trabajo.

Respecto a investigaciones relacionadas con el tema de *extraedad*, consideramos que son pocas las que buscan resaltar y poner, como eje central de la investigación, la experiencia de los y las estudiantes, pues, se hace énfasis en la perspectiva de docentes.

Así mismo, otras investigaciones encuentran que la *deserción escolar* está asociada con problemáticas sociales y familiares. Es importante mencionar que identificamos algunas investigaciones que relacionan la extraedad y el programa VAE, específicamente desde una perspectiva evaluativa del programa o centradas en el proceso netamente académico.

En cuanto a la categoría de *experiencia escolar* encontramos trabajos que abordan el tema desde la relación sujeto-escuela, los vínculos sociales y afectivos, así como los significados que surgen desde el proceso subjetivo y singular de la experiencia.

En su mayoría, las investigaciones se inscriben en una perspectiva cualitativa, donde se indaga por los sentidos que le dan los y las estudiantes a la escuela y los desafíos que ellos y ellas deben afrontar.

Antecedentes nacionales.

La investigación titulada *Me Fui Y Volví: Un Estudio Sobre La Deserción y el Regreso Al Sistema Educativo Colombiano*, desarrollada por Bustamante (2006), es una tesis de maestría que buscó analizar el fenómeno de la deserción y el regreso de estudiantes a la educación pública formal, a través de las experiencias docentes de la Institución Educativa, Héctor Abad Gómez, en su tercera jornada, con el fin de elaborar propuestas educativas para que los y las estudiantes tengan mejores probabilidades de permanecer sin interrupciones en el sistema educativo colombiano.

Para el desarrollo de la investigación se utilizó la metodología investigación-acción-participación y se desarrollaron talleres, entrevistas y ejercicios de observación. La población de esta investigación es un grupo de estudiantes de la institución educativa Héctor Abad Gómez, que se encuentra en un proceso de aceleración llamado CLEI 3.

Respecto a los referentes teóricos que retoma la autora, uno de ellos es Kremenchutzky (1995), quien plantea cómo la repitencia escolar genera un proceso ilusorio de retención, que en la mayoría de los casos terminan en deserción. Así mismo para la autora, el fracaso escolar produce efectos en la autoestima de los y las estudiantes, lo cual es reforzado con el discurso de la escuela que evade su responsabilidad en este fracaso.

También, retoma trabajos de Rincón, Dimaté, De la Torre, Hernández, Alba y Triviño (2004), quienes analizaron cómo los y las estudiantes generan una deserción del conocimiento que se origina por pedagogías fallidas hacia ellos y ellas. Así mismo, para estos autores, elementos como el manual de convivencia se convierten en instrumentos de fiscalización. Para Muñoz (1984), el sistema educativo colombiano está diseñado para marginar. Por último, otros de los autores en los cuales se basa esta investigación es Elbaum (1998), para quien las culturas juveniles son ignoradas en la escuela.

En cuanto a las conclusiones, la investigación refiere que la problemática de la deserción en Colombia se ha visto intervenida pero no de manera definitiva, pues no existen políticas o protocolos que mitiguen dicha problemática, sino que por el contrario el mismo sistema educativo está conduciendo a la deserción. Así mismo, refiere que dentro de las causas de deserción se encuentran un problema de género con respecto al rol que debe tener la mujer, discriminación al interior de las familias en donde unos hijos o hijas estudian y otros no, la distancia entre la escuela y su hogar, el consumo o venta de sustancias psicoactivas y por último

que los y las estudiantes sienten que las clases avanzan muy rápido, lo que los retrasa y desmotiva a continuar.

Dentro de los aspectos importantes para nuestra investigación se encuentra que la deserción en el sistema educativo genera fracasos en los ámbitos personal, familiar y social. También, se identificó que la deserción escolar no se evidencia únicamente en el abandono físico, sino que existen distintas formas de deserción. A su vez, pudimos identificar diferentes causas del retiro y reintegro al sistema educativo.

La investigación titulada, *El estudiante y sus problemas en la escuela*, desarrollada por Erazo (2010), fue un trabajo de investigación que se creó a partir de la investigación titulada, *Identificación de problemáticas psicoeducativas en estudiantes de nueve instituciones del municipio de Popayán, -Cauca-*, iniciado en febrero de 2006 y finalizado en marzo de 2008.

El objetivo fue identificar y describir los problemas que viven los y las estudiantes al interior de nueve instituciones del municipio de Popayán- Cauca. El estudio se realizó tras la identificación de la ausencia de categorías de análisis y diagnóstico que puedan ayudar a la práctica y mejoramiento de condiciones escolares.

La población que se priorizó fueron estudiantes, directivos, docentes y padres de familia logrando una participación de 478 personas, donde la mayor parte de la población eran padres y madres de familia con 203, seguido de los estudiantes con 187.

La metodología implementada, parte de un modelo fenomenológico que permitió identificar los problemas socioeducativos y el reconocimiento de los individuos desde sus prácticas sociales y culturales, para lo cual se realizaron procesos de caracterización en las instituciones educativas y se generaron espacios de sensibilización acerca de la investigación. Como instrumentos de

investigación se utilizaron entrevistas semiestructuradas y a profundidad, y conversatorios que propiciaron el diálogo.

El autor parte de dos bases teóricas que son la socioeducativa y la referenciación del sujeto y sus dificultades. La primera, se basa en Pearson (citado por Ibáñez, 1994), quien refiere que el sujeto es un ser social que interactúa con otros sistemas como el biológico, el psíquico, el social y el cultural y, la segunda, corresponde a la tensión de las directrices del Ministerio de Educación Nacional -MEN- frente a la búsqueda de la prevención de riesgos y el fomento de valores como la solidaridad y la cooperación.

Como resultado de esta investigación se encuentra que la comunidad educativa se concentra en los aspectos académicos y no favorece el análisis adecuado de las problemáticas sociales. Así mismo, no se evidencian programas o proyectos pedagógicos que hagan frente a las problemáticas sociales que alberga la escuela. Adicionalmente, refiere que es necesaria la creación de programas de promoción y prevención a mediano y largo plazo que permitan formar a los estudiantes en distintos aspectos -sexualidad, resolución de conflictos, entre otros-. Aunado a lo anterior, la familia no es garante de la formación de los estudiantes, ya que tiende a las mismas problemáticas de los jóvenes y a su vez está ausente en las actividades o procesos de la escuela. Por esta razón, la formación personal la terminan realizando los mismos estudiantes desde sus vivencias y experiencias.

Respecto a los aportes a nuestra investigación, se identifican algunas problemáticas que inciden en el proceso escolar de los y las estudiantes, dentro de las cuales se encuentran la falta de programas de prevención y atención, así como el desinterés de las familias por el seguimiento al proceso escolar de los y las jóvenes. A su vez, nos aporta elementos para entender las problemáticas de estudiantes escolarizados.

La investigación titulada *Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015*, desarrollada por Gómez, Padilla y Rincón (2016), es un estudio observacional de corte transversal con base en la Encuesta Nacional de Salud Mental del 2015, estratificada por sexo y por regiones del país. El objetivo de la investigación fue evaluar la relación entre características individuales, del hogar y la deserción escolar de adolescentes de doce y diecisiete años en Colombia. Se analizó una muestra de 1.754 adolescentes, los cuales pertenecían a las siguientes regiones del país: el 18,8% Central, el 23,5% Atlántica, el 17,1% Bogotá, el 23,4% Oriental y el 17,2% Pacífica; y por zona, el 77,6% zona urbana y el 22,4% zona rural.

Los autores se basan en referentes teóricos como el MEN, el cual define la deserción como la interrupción o desvinculación de los estudiantes de sus estudios y reconoce que esto conlleva consecuencias para el individuo, las instituciones educativas, el sistema educativo y las familias. También, tuvieron en cuenta los estudios de Espinoza, Castillo, González y Loyola (2010), quienes analizan los factores intra y extraescolares que influyen en la deserción, entre las que priman situaciones socioeconómicas y contexto familiar.

Como resultados y conclusiones, los autores indican que las mujeres presentan mayor deserción que los varones. Los jóvenes no escolarizados en su mayoría tienen hijos a más temprana edad, presentan consumo de alcohol o de sustancias psicoactivas, sus hogares se encuentran en estado de pobreza y tienen mayor disfunción familiar.

Concluyen que los factores asociados a la deserción se fundamentan en: **a) el dominio escolar:** ubicación de las instituciones, inseguridad, riesgos de desastres, prácticas pedagógicas inadecuadas, insuficiencia de alimentación escolar y falencia de estructuras apropiadas; adicionalmente, se percibe falta de aceptación de los maestros o los compañeros, conflictos en la

convivencia escolar y la inexistencia de actividades después del horario escolar; **b) el dominio familiar:** cambios del lugar de residencia, poca relevancia dada por la familia a la educación, problemas económicos y el desplazamiento forzado; **c) el dominio individual:** trabajo infantil, dificultades académicas, abuso de sustancias, baja autoestima, poco gusto por el estudio y paternidad o maternidad temprana y; **d) el dominio de la comunidad:** falta de actividades de la comunidad que permitan la sensación de agrado y aceptación a la comunidad. Así mismo, se recalcan problemas de salud como causas del abandono escolar.

Dentro de los aportes a nuestra investigación, este trabajo nos permite reconocer un amplio panorama acerca de las causas de deserción escolar desde los cuatro dominios (individual, familiar, escolar y comunidad), y cómo se relacionan con factores intra y extraescolares.

La investigación titulada, *Relación entre la motivación académica y el rendimiento escolar de los estudiantes de bachillerato en extraedad de un colegio colombiano*, desarrollada por Bedoya (2015), es una investigación de maestría que tenía como objetivo determinar la posible relación entre motivación y el rendimiento académico de los y las estudiantes de bachillerato.

El método seleccionado fue el enfoque cuantitativo y un estudio de tipo correlacional que buscó identificar la influencia de la motivación académica sobre el rendimiento académico. Como instrumento se utilizó la escala de motivación académica, inventario que busca a través de sus preguntas mostrar las diversas motivaciones que tiene un estudiante para estudiar y los promedios obtenidos de las calificaciones. La población de estudio estuvo conformada por jóvenes entre los trece y dieciocho años que se encontraban estudiando en un programa especial que les permitía hacer dos cursos en uno.

Para la investigación, los referentes teóricos predominantes están relacionados con la psicología. Desde Cuadra y Florenzano (2003) en la corriente denominada *psicología positiva*, se

destacan aquellas posiciones que pueden ayudar a mejorar la percepción de las personas frente a la vida, al matizar que, a pesar de los diversos estados de crisis, siempre es posible aprender de estos momentos, aún más si estos se enfrentan con emociones positivas como el sentido del humor, empatía, alegría, animosidad, entre otras. Para Romero y Pereira (2011), es necesario un programa académico basado en la educación de emociones y sentimientos morales para lograr fortalezas humanas que lleven a un desenvolvimiento óptimo e integral. Por su parte Adell (2006), clarifica cómo el rendimiento académico es un constructo multidimensional que se encuentra influenciado por un gran número de variables: inteligencia, motivación, personalidad, entre otras. A lo anterior se suman numerosos factores personales, familiares o escolares. Otro de los referentes teóricos es Del Valle (2009), quien establece que los procesos de enseñanza-aprendizaje, deben reflejar en el currículo alternativas acordes a las necesidades del aprendizaje, de manera que el estudiante pueda generar empatía, ejercicios de ciudadanía y desenvolvimiento social.

Como conclusión, se determina que una baja motivación hacia la adquisición del conocimiento genera que los estudiantes no le den importancia a su tránsito por la escuela. La meta de la academia debe radicar en la concientización de padres, maestros, estudiantes y comunidad en general, en la búsqueda de una escuela activa y entusiasta; ya que las actividades satisfactorias provocan y realzan sentimientos de eficacia, felicidad y salud, las cuales están muy relacionadas con el bienestar.

El aporte a nuestra investigación se basa en la relación entre la categoría de extraedad y la desmotivación académica.

La investigación titulada *Evaluación del programa: modelo flexible de educación Volver a la Escuela del colegio distrital Bravo Paéz*, desarrollada por Gómez (2017), tuvo como objetivo

hacer una evaluación del modelo flexible de educación que se tiene en esa institución educativa para formular recomendaciones a nivel Distrital, institucional y del programa en pro de mejorar su funcionamiento y a quienes beneficiaba.

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de tipo interpretativo. A nivel metodológico, se diseñaron y validaron instrumentos que permitieran la recolección de la información, para posteriormente hacer la aplicación de encuestas. La población con la que se trabajó fueron sesenta estudiantes del programa y quince egresados, así como a docentes, a un orientador y un líder de acompañamiento pedagógico.

Respecto a los referentes teóricos, la autora se basó en normativas nacionales e internacionales que enuncian el acceso a la educación desde un enfoque de derechos. Así mismo, retoma aportes de Echeita (2014), sobre la educación inclusiva y, se basa en lo que el MEN refiere a modelos flexibles de educación. También, en términos de evaluación de programas acude a los aportes de Fernández (1996), y retoma planteamientos de la evaluación iluminativa de Walker y Richards (1983).

En cuanto a las conclusiones, la autora menciona que a nivel del programa en relación con la caracterización de los y las jóvenes que se benefician del mismo, permanecen unas problemáticas sociales que impactan en los niveles de ausentismo y deserción. Así mismo, sugiere que deben darse unas transformaciones en el Proyecto Educativo Institucional-PEI-, manual de convivencia y en el currículo desde una perspectiva de educación inclusiva.

A nivel institucional, señala como conclusiones que no se evidencia una articulación del programa VAE con el PEI del colegio, razón por la cual los temas que competen a la extraedad son desarrollados bajo los mismos criterios del aula regular. Y a nivel Distrital, se menciona que por más que se han dispuesto directrices para la inclusión a la educación, no se evidencia un plan

de estudios específico para el programa de aceleración secundaria, lo que conlleva a que se repliquen las medidas pedagógicas del aula regular en VAE.

Respecto a los aportes de esta investigación a nuestro trabajo, tiene que ver sobre la visión que se incluye de los y las jóvenes que se encuentran en VAE en este colegio respecto al programa, pues, normalmente se perciben investigaciones desde una mirada adultocéntrica basada en la experiencia de docentes.

Antecedentes internacionales.

La investigación titulada *Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba*, fue desarrollada en Argentina por Foglino, Falconi, y Molina (2008), en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba. Allí, se presenta cómo la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes se construye en ambientes sociales y escolares atravesados por diversas complejidades a partir de la tensión de condiciones materiales y simbólicas que desenvuelven sus vidas.

Para el desarrollo de la perspectiva teórica en la categoría de experiencia escolar, los autores tomaron como punto de partida trabajos desarrollados desde el campo de la sociología contemporánea por Dubet y Martuccelli (1998; 2000), quienes expresan que se debe buscar comprender tanto los procesos internos de la escuela (programas, métodos de enseñanza, etc.), cómo las maneras en que los y las estudiantes fabrican relaciones y significaciones por medio de las cuales se constituyen a sí mismos. También, retoman la perspectiva de Larrosa (1996), para la comprensión de la experiencia escolar como proceso subjetivo.

La población objetivo fueron adolescentes y jóvenes de sectores sociales marginados que regresaron a su proceso escolar, lo anterior fue realizado mediante estudios de caso en tres instituciones educativas urbanas, y el trabajo de campo combinó grupos focales, entrevistas a profundidad tanto individuales como grupales y en menor medida ejercicios de observación participante.

Los autores concluyen que la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de los grupos urbanos en condiciones de pobreza estudiados se construye a partir de las condiciones de ser: los primeros, los últimos y los recién llegados a la escuela media. Así, la construcción de esta experiencia es social, a la vez subjetiva y singular. Evidencian también que, estos(as) adolescentes y jóvenes no estarían encontrando apoyos para tramitar las tensiones y contradicciones a las que se ven expuestos(as) en la construcción de su experiencia escolar, quedando en situación de desamparo, excepto, en el encuentro con algunos docentes que sí estarían atentos a este tipo de problemas, ofreciendo "espacio de seguridad".

Los aportes que brinda a nuestra investigación están relacionados con la categoría de experiencia escolar desde las relaciones que establecen jóvenes en la escuela, así como la influencia familiar y docente en la misma. Señala desde luego autores referentes al tema que aportan a nuestros referentes teóricos, a saber Dubet y Martucceli.

La investigación denominada *Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno*, desarrollada por Estrada (2015) en Sonora - México, fue auspiciada por la Secretaría de Desarrollo Social del Municipio de Hermosillo, de ese país. Su objetivo fue identificar las causas y consecuencias de la deserción juvenil en la educación media a fin de prevenir las distintas vulnerabilidades y riesgos a los que se enfrentan jóvenes socialmente desfavorecidos.

De acuerdo con lo anterior, el autor refiere que una de las problemáticas que presenta el Estado de Sonora es la deserción escolar de estudiantes de la educación media, donde los índices de deserción son del 14.4 % y la mayoría son hombres, pero al estar en campo, el investigador se da cuenta que hay un número alto de mujeres que han desertado y no han logrado incorporarse de nuevo a la educación. Esto permite analizar las condiciones de inequidad e injusticia que enfrentan por el hecho de ser mujeres jóvenes.

Los referentes teóricos mencionados por Estrada (2015), abarcan una categoría central que es la exclusión social, la cual permite dar cuenta de procesos más amplios y que se relacionan con la vida digna de las personas. La deserción de los y las estudiantes para el autor, está relacionada con esos procesos de exclusión social, basado en los aportes de Andrade (2012) y Dussel (1998).

La metodología de esta investigación fue cualitativa de tipo narrativo, en la cual las historias de vida son el punto central para desarrollar y rastrear los componentes subjetivos de las jóvenes. Como instrumentos se utilizaron entrevistas a profundidad a docentes, orientadores, directivas y tutores, entrevistas a 25 jóvenes que desertaron y a algunos padres y madres de familia.

Los y las jóvenes que participaron en la investigación habían retomado sus estudios, luego de haber desertado por situaciones laborales, de pareja o embarazo.

Como resultados y conclusiones importantes, se hace énfasis en las alumnas, pues, se destaca que el embarazo, la desigualdad, inequidad, violencia y control que se vive en la relación de pareja son las principales problemáticas que dificultan el retorno a la educación. Así mismo, se ha configurado un sistema donde el hombre toma las decisiones en el hogar y no hay injerencia de la mujer, llevando a la deserción y no retorno a la educación de las jóvenes. Por otro lado, la atención a la deserción tiene una lógica excluyente que proviene de una eticidad adultocéntrica

que ve a la juventud como algo homogéneo y en este sentido niega las condiciones particulares y de alteridad de las mujeres.

El principal aporte, se basa en la profundización de las razones de la deserción escolar desde una perspectiva de género y las situaciones de vulnerabilidad tras la deserción a la que quedan expuestos los y las estudiantes. Así mismo, con los autores retomados en la investigación que abordan la categoría exclusión social en la deserción escolar.

La investigación titulada, *Sentido de la Experiencia Escolar en Estudiantes de Secundaria en Situación de Vulnerabilidad*, desarrollada en México por Díaz, Vázquez y Díaz (2019), hace parte del proyecto: Aprender con sentido. Estrategias, instrumentos y prácticas de personalización del aprendizaje escolar, de la Universidad de Barcelona.

El objetivo de esta investigación fue explorar la identidad narrativa autobiográfica de adolescentes en situación de vulnerabilidad académica y social, para comprender los factores asociados al desvanecimiento del sentido de la educación.

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, de tipo biográfico-narrativa, para permitir una investigación que develara los significados de las historias de vida de los actores educativos, basándose en Bolívar, Domingo & Fernández (2001). La población que participó fueron treinta y tres estudiantes de tercer grado de secundaria (ocho mujeres y veinticinco hombres) que se encontraban en cierta vulnerabilidad académica y social.

Dentro de los referentes teóricos más importantes se encuentran Guitart (2012), con los fondos de identidad del aprendiz y el estudio a través de la autobiografía extendida que analiza la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida de los estudiantes. De Sanjurjo (2009), la pérdida de sentido que los estudiantes manifiestan hacia la institución escolar y hacia el aprendizaje formal desde la perspectiva de Coll (2016).

Dentro de las conclusiones, se resalta que la cultura escolar se encuentra envuelta en prácticas educativas rutinarias y reproductivas, poco motivantes y monótonas para el estudiante. Algunas de las situaciones que se perciben como favorables en el ámbito escolar, son aquellas relacionadas con actividades elegidas por ellos y ellas, de acuerdo con sus intereses y realizadas con quienes consideran sus amistades. Por otra parte, se reconoce que la escuela castiga y califica lo académico, pero, no orienta conductas producidas por la ira, la frustración o el acoso escolar.

Por último, la investigación propone que se debe apoyar a estudiantes que han vivido malas experiencias en la escuela, promoviendo la toma de conciencia de estas actuaciones, bajo una mirada crítica, y el desarrollo de habilidades para el manejo de las emociones y la colaboración. Por otra parte, señalan que el aprendizaje implica acciones de índole social, cognitivo y socioemocional que conducen a repensar la interacción con agentes educativos y con pares.

El aporte para nuestro trabajo se basa en reconocer cómo la experiencia escolar contribuye a construir identidades, teniendo en cuenta que la escuela se convierte en un escenario en el cual no solo se deben manejar las situaciones académicas, sino que se requiere la enseñanza del manejo socio afectivo. Por otra parte, el método biográfico - narrativo se convierte en una herramienta para alzar las voces de los protagonistas de los procesos escolares: los y las estudiantes, por lo cual adoptamos este tipo de investigación.

De acuerdo con la revisión que realizamos de otras investigaciones a nivel nacional e internacional, pudimos establecer un panorama más claro acerca de las temáticas que se han abordado y los alcances que han tenido, respecto al asunto problema que nos interesó profundizar en este trabajo. De esta manera, dichos trabajos fueron una referencia valiosa al brindarnos elementos relevantes, tales como el reconocimiento de las múltiples formas de

deserción, la identificación de problemáticas que inciden en el proceso escolar y se evidenció que la desmotivación es un factor que incide en la deserción. Así mismo, se identificó que se han originado investigaciones que buscan resaltar la voz de los y las estudiantes, buscando salir de los esquemas adultocéntricos que orientan los procesos educativos. En relación con esto último, reconocemos una aproximación a la investigación biográfico-narrativa como una metodología que permite reconocer y comprender las experiencias escolares de los y las jóvenes, con el objetivo de que sean parte central de nuestra investigación.

A continuación, hacemos un acercamiento que evidencia las diversas características que configuran la problemática de investigación, lo cual nos permite establecer algunas claridades y delimitaciones para el abordaje de la misma.

Descripción del problema.

La deserción escolar ha sido uno de los factores que impide que el derecho a la educación en Colombia se garantice plenamente. En respuesta, el Gobierno colombiano ha puesto en marcha diferentes estrategias y programas que buscan garantizar este derecho. Sin embargo, encontramos que a pesar de estas iniciativas la deserción continúa, así como las distintas problemáticas que impactan el proceso escolar. Por lo tanto, se requieren estudios más específicos acerca de lo que acontece alrededor de esta problemática en cada uno de los contextos escolares y se precisa conocer las voces de las personas involucradas directamente en la problemática, como son los y las estudiantes, sobre las causas que ellos y ellas le atribuyen a la deserción.

En Bogotá la tasa de deserción ha variado en los últimos años: para el 2013 fue de 2.7, en el 2014 de 2.5, en el 2015 de 3.63, en el 2016 de 2.08 y en el 2017 de 1.62 (Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia, 2018).

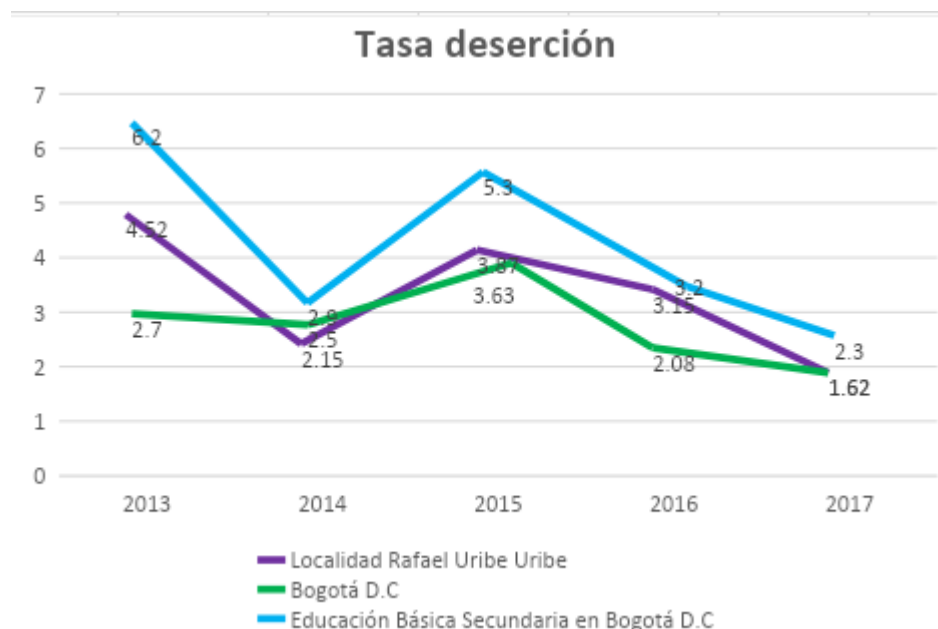


Figura 1. Tasa de deserción escolar de la Ciudad de Bogotá y la Localidad Rafael Uribe Uribe. Elaboración propia, adaptada del Informe del SMIA del Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia (2018).

La localidad de Rafael Uribe Uribe cuenta con tasas de deserción escolar que superan el promedio de la ciudad, registrando los valores más altos en el ciclo de educación básica secundaria como se evidencia en la Figura 1, a pesar de los programas creados por el Estado y el Distrito, que buscan afrontarla desde hace más de dos décadas.

La Encuesta Nacional de Deserción del 2010 identificó las problemáticas que generan mayor riesgo de deserción en el país según la percepción de estudiantes, directivos y docentes. Para los estudiantes, las expectativas de formación fueron bajas (12,2%), familias no nucleares (11,4%) e infraestructura deficiente (9,0%). Para los Directivos, los riesgos de deserción tienen relación principalmente con las estrategias pedagógicas de los docentes (8,09%), la falta de flexibilidad

en los modelos educativos (7,12%) y la falta de apoyo en el hogar (6,85%). Finalmente, para los docentes los factores más preponderantes son la falta de apoyo en el hogar (11,23%), bajos niveles de valoración de la educación (8,44) y desplazamiento forzado (7.99%) (MEN y Universidad Nacional, 2010).

La interrupción de los ciclos formativos, la entrada tardía a la escuela o la repitencia de grados escolares retrasan el proceso educativo, provocando que, al momento de reintegrarse a la escuela, los estudiantes sobrepasen las edades estipuladas por el MEN para los grados que deben cursar. En consecuencia, aquellos que se encuentran por fuera de los rangos de edad del aula regular quedan excluidos del sistema educativo.

De esta forma para el gobierno local, “si la educación es un derecho que el Estado y la familia deben proteger, es entonces necesario restablecer y reparar el derecho a la educación de los niños y jóvenes excluidos del aula regular, en este caso, por su extraedad” (Charry y Guardia, 2013).

Debido a esta situación, el Gobierno nacional y distrital han creado distintos programas basados en la aceleración del aprendizaje. Desde el año 2000 se comenzaron a implementar pruebas piloto de estos programas en los departamentos de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda y Santander. Desde entonces se han puesto en marcha distintos programas como VAE que pretende la nivelación de la educación básica secundaria de los estudiantes en extraedad.

Para el 2015, el VAE se implementó en veinte localidades del distrito, alcanzando una cobertura de 7333 estudiantes (SED, 2015b). Este programa se ha enfocado en que los menores de edad no abandonen su proceso formativo con un acompañamiento psicosocial y con trabajo dirigido. Al culminar el programa los y las estudiantes deben adquirir competencias para

nivelarse y pasar al aula regular, en la que, en algunas ocasiones, tienen una confrontación cognitiva ya que los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el programa VAE y el aula regular son diferentes, de la misma manera lo relativo a las prácticas pedagógicas y los procesos de evaluación (Mendivelso, 2018).

No obstante, se debe reconocer que la cobertura educativa no debe ser la única responsabilidad de las escuelas, para Lopes y Salovey (2004), estas deben brindar al estudiante un desarrollo más equilibrado que le permita enfrentar los retos de una sociedad que cambia vertiginosamente y que a su vez genere vínculos con la institución, y de la misma manera contribuyan a mejorar el rendimiento académico. Para esto se debe ir más allá de la enseñanza basada en contenidos. Se requiere que la escuela promueva el fortalecimiento de competencias no solo cognitivas, sino también habilidades sociales, emocionales, creativas y prácticas.

Esto se ve reflejado en el programa VAE, en el cual los y las estudiantes se enfrentan a situaciones adversas como la violencia, embarazos no deseados, consumo de sustancias psicoactivas-SPA-, el ingreso al Sistema De Responsabilidad Penal Adolescente-SRPA, el suicidio, el desinterés escolar, la deserción. Esto conlleva a preguntarnos sobre la forma en que son abordadas estas problemáticas, reconociendo que muchos de los programas que se implementan a nivel institucional han sido planteados desde una perspectiva adultocéntrica, con una limitada participación por parte de los y las estudiantes.

Programa Volver a la Escuela.

El programa VAE nace como una iniciativa del Distrito para atender a los y las estudiantes menores de edad en extraedad. Este busca garantizar el acceso a la educación de niños, niñas y

jóvenes, así como su continuidad en el sistema educativo para nivelarlos al grado que deben estar en el aula regular, de acuerdo con su edad. El programa se desarrolla en tres niveles: proceso básico (grado cero), aceleración primaria (1° a 5°) y aceleración secundaria (6° a 9°).

VAE se encuentra en la institución educativa desde el 2015, inició con dos aulas: una de ciclo tres (6° y 7°) y una de ciclo cuatro (8° y 9°). Luego de unos meses se habilitó un aula más por pedido de la comunidad educativa. Para el año siguiente, se amplió el número de cursos a seis. Esto fue apoyado por la comunidad y la Dirección Local de Educación-DILE-, debido a la alta demanda presentada ya que en ese sector solo hay dos colegios que ofrecen la modalidad de aceleración en secundaria. Para el año 2019 el programa cuenta con ocho aulas distribuidas de la siguiente manera: ciclo uno (1°, 2° y 3°), ciclo dos (4° y 5°), ciclo tres (6° y 7°) y ciclo cuatro (8° y 9°). Debido a la particularidad de la población, las aulas son de máximo veinticinco estudiantes y se cuenta con el apoyo de un orientador escolar para atender la mayor cantidad de situaciones que se presenten, con lo cual se evidencia que el programa tiene una alta pertinencia y demanda en el sector.

La población que ingresa al programa es diversa, pero tiene en común la extraedad que ha sido originada por varias razones. Entre esas razones están: la repitencia escolar, problemas de aprendizaje, desmotivación escolar, retiros por motivos de convivencia y medidas de protección legal. Aunque la mayoría de padres-madres de familia y estudiantes ven el programa como una oportunidad para recuperar los años que han perdido, otros no logran adaptarse y nuevamente se ven involucrados en situaciones de riesgo como por ejemplo, las ya mencionadas, a saber, violencias, el consumo de SPA y la desmotivación escolar, lo que se identifica como causas de la deserción escolar.

En la labor que desarrolla orientación escolar se identifica que dentro de los factores que posibilitan que varios estudiantes se mantengan en la institución y logren culminar sus estudios de bachillerato, es el apoyo de la familia, la cual consideran fundamental para prevenir y proteger a estudiantes que se han visto involucrados(as) en problemáticas de diferente índole.

Desde que llegó el programa al colegio han sido años complejos, ya que se han aumentado los casos de hurto, violencia y consumo dentro de la institución, llevando a que docentes, padres y madres pongan resistencia al programa, al verlo como un problema y no como una oportunidad, a la que tienen derecho los y las estudiantes en extraedad.

Las directivas y docentes del programa son conscientes de la situación y reconocen que estos(as) estudiantes pasan por difíciles condiciones sociales y que frecuentemente están involucrados en situaciones que alteran la convivencia. Sin embargo, la apuesta es brindarles a ellos y ellas una formación basada en valores donde la toma de decisiones sea fundamental en su proceso. Para esto, la SSCJ desarrolló una estrategia de resolución de conflictos que fue apoyada por estudiantes y en general por toda la comunidad educativa. Así mismo, distintas entidades distritales crean iniciativas para mitigar las situaciones anteriormente mencionadas. Sin embargo, estas problemáticas continúan, por lo cual se requiere reconocer específicamente lo que sucede en este colegio, identificando el contexto local en términos generales, así como lo que viven los y las estudiantes.

¿Dónde desarrollamos la investigación?

El contexto donde se desarrolló la investigación fue en un colegio ubicado en el barrio Quiroga, en la localidad Rafael Uribe Uribe de la ciudad de Bogotá. Esta localidad se compone por barrios de estrato socioeconómico uno, dos y tres. La mayor parte del territorio es urbano, aunque hay algunos barrios rurales. En la zona donde está ubicado el colegio se encuentran instituciones como la Alcaldía local, estaciones de policía, algunos centros de salud, parques y otras instituciones educativas.

Por otro lado, en cuanto al barrio, en los últimos años se han presentado problemas de delincuencia, pandillismo y microtráfico en la zona que, en algunos casos han involucrado a algunos(as) estudiantes del colegio. Al respecto July relata acerca de la compra de SPA en el barrio:

Claro, porque digamos acá hay muchas ollas, entonces digamos todo mundo... digamos acá hay muchachas que viven en el tango (zona de expendio) y acá arriba queda donde le dicen el pesebre entonces por esos lados. Hasta hay personas ahí que no pueden vender ahí porque los del tango llegan a matar a otros, entonces uno trata de hacer las cosas bien (Entrevista N°1).

En relación con lo anterior, ha llevado a una percepción negativa del entorno y de la institución educativa, razón por la cual algunos padres y madres deciden retirar a sus hijos(as) o los mismos estudiantes prefieren pedir traslado.

El aumento de consumo de SPA ha sido un factor que ha preocupado a la comunidad educativa, debido que la exploración de consumo de sustancias inicia a edades muy tempranas, entre los 11 o 12 años. Las acciones que ha tomado el colegio han sido preventivas y han contado con el apoyo del Hospital Rafael Uribe Uribe, la Policía Nacional y la Secretaría de Seguridad, Convivencia y Justicia-SSCJ. No obstante, de acuerdo con el informe de

caracterización de estudiantes del colegio, realizado en el 2018 por la Universidad Minuto de Dios, se evidencia que el consumo de SPA permanece.

En este informe participaron 131 estudiantes -equivalente al 20% de la población- y dentro de los resultados se encuentra que para el 54% de los encuestados lo que más se consume en el colegio es marihuana, pegante y dick. Así mismo, es recurrente ver a estudiantes ofreciendo SPA tanto a niños y niñas de los últimos grados escolares como de grados intermedios. Frente a esta situación Gafas nos relata ante la pregunta por el acceso de sustancias psicoactivas en la institución, que *es como ir a comprar un helado en la cafetería e identifican quienes son las personas que venden (Entrevista N°2)*.

Adicionalmente, el 11.5 % de los estudiantes manifestaron que se han encontrado bajo medidas de protección legal donde intervienen instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, la Policía de Infancia y Adolescencia, entre otros (Avendaño, Marzola y Pineda, 2018). Así, algunos estudiantes se han encontrado bajo medidas de protección legal debido al consumo problemático de SPA, violencia intrafamiliar, evasión de hogar, entre otras. En cuanto a los casos de estudiantes nuevos, reportan que han estado en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes -SRPA- o que han tenido procesos por bienestar familiar.

Por otra parte, en informes y actas que refieren a los procesos de convivencia de la institución, se encuentra que algunas familias que hacen parte de la comunidad educativa están asociadas con bandas de microtráfico y delincuencia, involucrando a sus hijos(as) en estas redes.

Posteriormente, siguiendo las rutas establecidas, las autoridades competentes hacen las

investigaciones respectivas y una vez que éstas se encargan de los casos, el colegio queda excluido del proceso.

Así, son varias las problemáticas del contexto local que afectan a los y las estudiantes, como lo son la violencia intrafamiliar y escolar, el consumo de SPA (y todo lo que se mueve a su alrededor), dificultades económicas, entre otras.

De la misma manera, cifras más recientes del consumo de SPA en Bogotá demuestran que el uso de drogas ilícitas (marihuana, cocaína, bazuco, éxtasis o heroína) ha aumentado. En el año 2009, el índice de consumo era del 9.6% y en el 2016 pasó a un 15.4%. A su vez, los jóvenes con edades entre 18 y 24 años presentan los índices más altos de consumo (Secretaría Distrital de Salud, UNODC, 2016).

Por otra parte, la violencia en la escuela es una constante. De acuerdo con la encuesta de clima escolar que realizó la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2015a), el 25% de los encuestados afirman que el ambiente de compañerismo era malo o muy malo, el 52% afirma que las peleas tanto dentro como fuera de las instituciones son muy comunes, y el 30% de los y las estudiantes afirman que el colegio no les ayuda a ser mejores personas.

Adicionalmente, de acuerdo con los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2016), en los hogares de estudiantes escolarizados(as), las principales formas de solucionar conflictos se encuentran en primer lugar a través del diálogo con un 63,1%, en segundo lugar, el 12,8 % lo hace por medio de insultos o gritos y, en tercer lugar, el 9,7% se dejan de hablar.

Con estas cifras las distintas Secretarías, Ministerios y demás entes gubernamentales han tratado de abordar estas problemáticas escolares con distintos proyectos e iniciativas que en algunos contextos funcionan, pero en otros, es necesario otro tipo de intervenciones.

Así pues, nuestro interés con este trabajo es que cinco estudiantes vinculados al programa VAE del Colegio Bravo Páez de la localidad Rafael Uribe Uribe, nos contaran desde su experiencia sus procesos escolares para comprender las situaciones que los y las conllevaron a estar en extraedad, así como las experiencias por las cuales transitan en el programa de aceleración. Para el planteamiento inicial de la investigación nos hicimos las siguientes preguntas:

Pregunta Central:

¿Qué aspectos se identifican a través de las narrativas jóvenes del programa Volver a la Escuela que aporten a la comprensión de la experiencia escolar en extraedad?

Preguntas auxiliares:

¿Cuáles son las experiencias escolares de jóvenes en extraedad del programa Volver a la Escuela?

¿Qué factores conllevaron a la extraedad y cómo estos inciden en el proceso escolar de los y las jóvenes?

¿Qué elementos se pueden aportar al programa VAE desde la experiencia de los y las jóvenes?

Objetivos.

Objetivo general.

Identificar a través de narrativas de cinco jóvenes del programa Volver a la Escuela aspectos que aporten a la comprensión de la experiencia escolar en extraedad en el Colegio Bravo Páez de la localidad Rafael Uribe Uribe.

Objetivos específicos.

Conocer las experiencias escolares de cinco jóvenes del programa Volver a la Escuela.

Analizar los factores que conllevaron a la extraedad y cómo estos inciden en el proceso escolar de los y las jóvenes.

Aportar elementos al programa VAE de la I.E.D desde la experiencia de los y las jóvenes.

Justificación

El derecho a la educación establecido en la Constitución Política Colombiana ha constituido el fundamento para generar desde el Estado una oferta de educación formal que permita a los y las estudiantes adquirir herramientas para el desarrollo de su personalidad, facilitando la participación en el sistema social para generar aportes positivos a la sociedad. Sin embargo, debido a los distintos contextos sociales y económicos del país, se han presentado diversas problemáticas para la vinculación y permanencia en el sistema educativo, en diferentes esferas de la sociedad, por lo cual desde el Gobierno se ha buscado disminuir la deserción escolar.

Dentro de los factores asociados con el abandono escolar se encuentra la extraedad, la cual es definida por el MEN (s.f) como “el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado”. Para Ruiz y Pachano (2006) este término aparece asociado con el ingreso tardío al sistema educativo y con altas tasas de repitencia, violencia, consumo de sustancias psicoactivas, entre otras problemáticas.

En aras de garantizar el derecho a la educación a toda la población y mitigar las problemáticas asociadas con la extraedad, se han creado mecanismos estatales como el programa VAE que, se presenta como “una oportunidad de vinculación de niños, niñas y adolescentes que por condiciones sociales, económicas, educativas difíciles tuvieron que abandonar su estudio, o aún, no han podido acceder a él” (Infante y Parra, 2010, p.82).

De acuerdo con lo anterior, planteamos en esta investigación tener como eje central las voces de algunos de los y las estudiantes del programa VAE respecto a sus vivencias escolares, y cómo se han visto impactados sus procesos educativos con el objetivo de comprender la experiencia escolar en extraedad.

El interés de desarrollar esta investigación surge a partir de nuestras experiencias laborales, en las que hemos evidenciado que, en muchos casos, los y las jóvenes que han afrontado situaciones como consumo de SPA, violencias, vinculación a la comisión de delitos, ideación suicida, vulneración de derechos, entre otras, han visto obstaculizado el desarrollo de sus proyectos de vida, siendo parte de estos el continuar y culminar el proceso educativo. Lo anterior, conlleva a preguntarnos sobre la forma en que están siendo abordadas estas problemáticas, reconociendo que muchos de los programas que se implementan a nivel institucional han sido planteados desde una perspectiva adultocéntrica, con una participación limitada por parte de los y las estudiantes,

por lo que consideramos que ellos y ellas no se sienten motivados(as) y pareciera que no le encuentran sentido a las acciones que promueven estos programas.

En consecuencia, nuestro punto central en la investigación es la experiencia escolar de los y las jóvenes en extraedad a través de las trayectorias que han tenido en diferentes instituciones educativas, tanto las correspondientes al aula regular como en VAE. Esto ha permitido conocer las situaciones que han tenido que afrontar y los diferentes aspectos que han incidido en su proceso escolar. De acuerdo con estos relatos, la escuela pareciera que no tiene en cuenta la particularidad de lo que impacta a los y las jóvenes, razón por la cual se sienten ajenos a la dinámica escolar.

Ahora bien, el desarrollo de la investigación nos permitió establecer que la metodología que mejor respondía a los objetivos de esta era aquella que nos posibilitara tener un encuentro más cercano a la experiencia de los sujetos desde sus voces, siendo para este caso los y las jóvenes los protagonistas del proceso escolar, ya que estas voces no siempre han sido reconocidas en múltiples escenarios escolares, pues, se han priorizado las voces de otros actores en el ámbito educativo. De esta manera la investigación biográfico-narrativa nos permitió comprender que “la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás” (Larrosa, Aranus, Ferrer, Pérez, Conelly, Clandinin y Greene, 1995, p. 22)

Por lo tanto, los resultados investigativos no se componen de generalidades acerca de estudiantes en extraedad, sino que se reconoce que este grupo de estudiantes es muy específico. Así mismo, la participación de estos no fue como la de objetos a ser observados y analizados. Por lo tanto, la relación que se construye busca comprender sus experiencias.

El aporte de este trabajo de investigación es el acercamiento a un campo de conocimiento donde se pone a los estudiantes en un lugar central de la investigación donde sus experiencias aportan en la construcción de conocimiento y de esta manera se puede dar un paso importante en la relación horizontal de los actores y los investigadores en el proceso investigativo. Además, ayuda a que el tema de la extraedad en el campo de la educación pueda ser comprendido desde perspectivas más singulares.

Así mismo, consideramos que el desarrollo de esta investigación brinda elementos que aportan a la comprensión de la experiencia escolar en extraedad, los cuales son aportes para el desarrollo de los programas de aceleración del aprendizaje como lo es el programa VAE. También, de manera específica, aporta a la I.E.D donde se desarrolló el trabajo, pues, conoce desde la voz de jóvenes que se encuentran inscritos al programa aspectos a fortalecer o aquellos que se podrían considerar para favorecer el proceso escolar de los y las jóvenes que retomaron sus estudios.

Capítulo 2. El camino a descubrir las experiencias escolares

Ruta Metodológica

El presente trabajo de investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, bajo un paradigma interpretativo para la que se utilizaron instrumentos de indagación propios de la investigación biográfico-narrativa, con el fin de identificar a través de los relatos de vida de cinco jóvenes del programa volver a la escuela aspectos que aporten a la comprensión de la experiencia escolar en extraedad. De esta forma como investigadores no queríamos delimitar el problema de investigación desde la teoría o desde nuestras perspectivas, sino que fueran estos cinco estudiantes -desde sus voces- y sus experiencias quienes nos permitieran comprender lo que ha implicado ingresar y retomar el proceso educativo desde la extraedad.

Enfoque de la investigación.

Nuestra investigación es cualitativa ya que nos permite capturar parte de la realidad cambiante e interpretar de acuerdo con la historicidad del sujeto (Delgado y Gutiérrez, 1999). Además, este tipo de investigación reconoce las diferentes interacciones de la vida social y pone a la persona como eje central de saber y su construcción.

Las investigaciones que se desarrollan en el marco del enfoque cualitativo subrayan la observación, el razonamiento inductivo y el descubrimiento de conceptos desde una perspectiva holística. Por lo tanto, en este enfoque se busca más descubrir que comprobar, de tal forma, que

las categorías de análisis emergen de los datos obtenidos por los investigadores y no son concebidas a priori (Quintana, 2006).

De acuerdo con este enfoque, en nuestra investigación no buscamos establecer generalizaciones o contar con muestras representativas, sino que a partir de la participación de cinco jóvenes que decidieron estar voluntariamente en el proceso investigativo, se responden a “criterios de comprensión, de pertinencia -y no de representatividad estadística” (Delgado y Gutiérrez, 1999, p.77)

Paradigma hermenéutico.

El paradigma interpretativo para Vasilachis (1997) se encuentra compuesto por: “...los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (p.79). Entre los distintos paradigmas de investigación que existen en la actualidad, el interpretativo (también conocido como Hermenéutico), para esta autora, emerge a partir de reconocer la importancia de los aspectos simbólicos y significativos de la vida social y del lenguaje en la producción y reproducción del mundo.

Este paradigma no busca generalizar, predecir o crear leyes universales, sino que se enfoca en la descripción y comprensión de lo particular y singular de los fenómenos, para lo cual, interpreta las intenciones, creencias, motivaciones o significados de las personas. Así, enfatiza los análisis en la subjetividad de las realidades sociales (Barrero, Bohórquez y Mejía, 2011).

En la hermenéutica se ve al sujeto como participante en los procesos investigativos y no busca borrarlo con el fin de encontrar una objetividad, “el intérprete que intenta comprender la construcción de sentido deja de ser el simple realizador de una reconstrucción” (Gadamer, 1998, p. 151).

Así mismo, para Vattimo (1991), la interpretación no se da por parte de un observador neutral, sino que son procesos dialógicos, en los cuales los interlocutores se ponen en juego por igual y salen modificados, pues, “comprender se refiere más bien a que uno es capaz de ponerse en el lugar del otro y expresar lo que ha comprendido y qué es lo que tiene que decir sobre ello” (pp.61-62).

La narrativa para Bolívar, Domingo y Fernández (2001) “se inscribe en una metodología de corte «hermenéutico» que permite comprender conjuntamente las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de la experiencia” (p.17). Por lo cual, en este trabajo la hermenéutica permite la comprensión de las narraciones de los y las jóvenes ya que destaca el valor y el significado de las acciones humanas, las cuales pasan primero por la “autointerpretación hermenéutica” de los agentes y luego el investigador como intérprete dialoga con sus entrevistados, así como con los textos surgidos en el proceso (como las entrevistas).

La narrativa es un método de investigación e interpretación. Para Ángel (2012), la hermenéutica en los relatos no busca el distanciamiento con el objeto, sino que estos relatos al ser parte de una cultura son constitutivos de esta, “El trabajo hermenéutico que aborda los relatos, por tanto, es una actuación histórica, es política y simbólica y es influjo vivo” (p.32). Por otra parte, la educación desde este paradigma se concibe como proceso social, como experiencia viva. De esta forma, en las investigaciones educativas se pretende comprender la realidad subjetiva de los agentes que hacen parte de este proceso.

Investigación biográfica-narrativa.

El abordaje metodológico lo hicimos desde una perspectiva biográfico- narrativa, ya que tiene un interés de centrar lo humano en la construcción de conocimiento (Pujadas, 2000), en donde la voz de las comunidades adquiere una relevancia especial. Como lo señala Bolívar, Domingo y Fernández (2001), es una puerta de acceso a la identidad, la cotidianeidad, los procesos de interrelación y la reconstrucción personal y cultural de las voces que en muchas ocasiones no son reconocidas. Este proceso permite “contar las propias vivencias, y «leer» (en el sentido de «interpretar») dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.17).

En el marco de la investigación narrativa en educación, Porta y Flores (2017) exponen que “la narrativa se entiende como un tipo especial de discurso donde una experiencia humana es expresada en un relato” (p.686). Así, por medio de las narrativas de los y las jóvenes participantes en este proceso de investigación, se puede comprender la realidad en la que viven, en donde sus argumentos manifiestan una construcción con presunción de sentido y veracidad (Porta y Flores, 2017). Por lo tanto, la investigación biográfico-narrativa en educación se ocupa de rescatar el valor de la experiencia de los protagonistas de la educación.

Adicionalmente, la investigación biográfica narrativa, según Bolívar (2012) está estructurada en cuatro elementos fundamentales:

- Narrador: quien cuenta sus experiencias de vida
- Intérprete: Investigador, que indaga, “lee” e interpreta las narraciones desde su marco de referencia.
- Textos: Narraciones y el informe resultante de su interpretación
- Lectores: Quienes leen la versión publicada de la investigación.

Estos cuatro elementos se interrelacionan en formas complejas, donde las narraciones y su interpretación, terminan siendo el informe de investigación, que a su vez es comprendido por los lectores, bajo sus propias lógicas.

Momentos de la investigación.

La investigación se desarrolló en un periodo de tiempo comprendido entre julio de 2018 y julio del año 2020. Cabe mencionar que, el periodo de trabajo de campo se inició en octubre del año 2018 y finalizó en noviembre de 2019. A continuación, se ilustran los momentos de la investigación y se describe el desarrollo que le dimos.

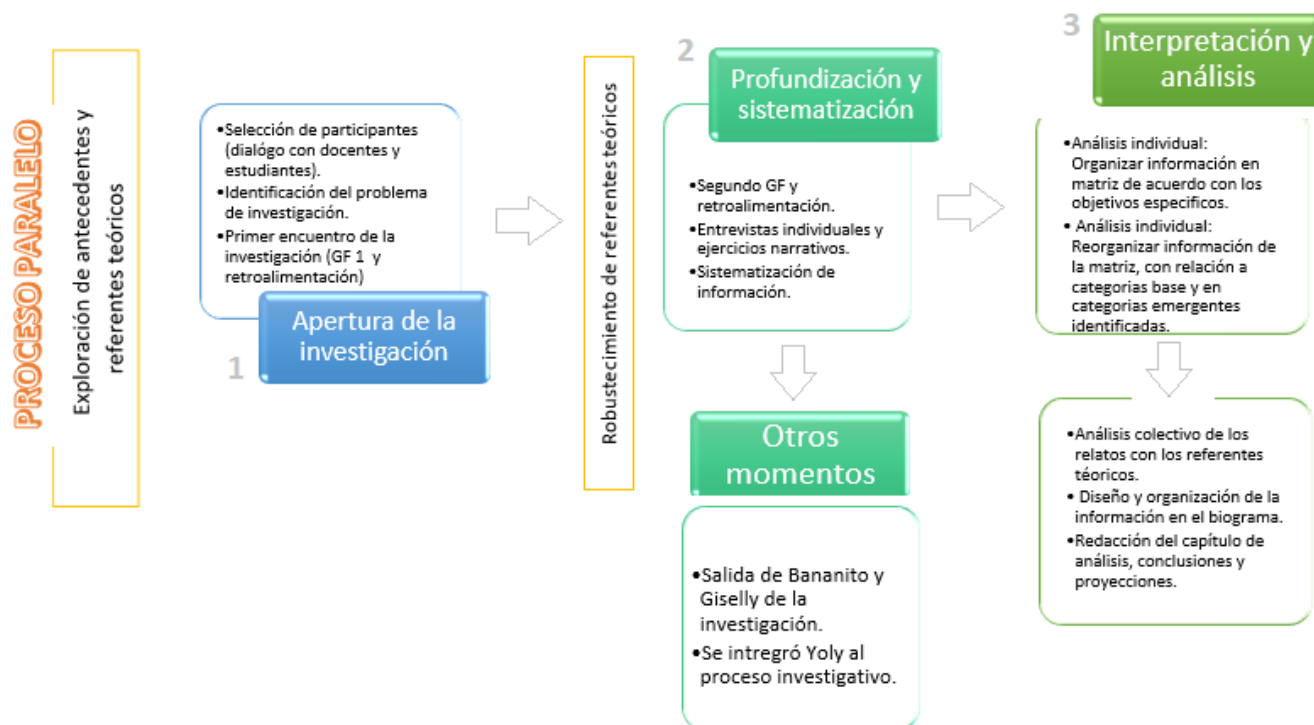


Figura 2. Momentos de la investigación. Elaboración propia.

Como apertura al desarrollo de la investigación realizamos un ejercicio de selección de los participantes el cual consistió en tener espacios de diálogo con docentes y estudiantes del programa VAE. De manera específica, con los y las estudiantes seleccionados(as) se indagó sobre la voluntad e interés de hacer parte de este proceso investigativo. Como se mencionó anteriormente, se hizo un ejercicio inicial con docentes del programa VAE para la selección de los casos de forma aleatoria.

De esta manera inicialmente participaron seis estudiantes, cinco del ciclo 3 (6° y 7°) y uno del ciclo 2 (4° y 5°), pero, debido a circunstancias personales de algunas estudiantes, finalizamos la investigación con cinco participantes: cuatro de ciclo 4 (8° y 9°) y uno de ciclo 3 (6° y 7°). Se optó por priorizar estos ciclos ya que permitían la continuidad de los procesos académicos el siguiente año.

El número total de participantes fue establecido entre nosotros por asuntos metodológicos, donde la constitución de los grupos focales implica un número determinado de participantes entre cinco y diez (Krueger, 1991. Citado en Valles, 1999), debido al abordaje y profundización de las temáticas abordadas.

Cabe resaltar que, durante este primer momento de la investigación, el problema de investigación se identificó a través de los espacios iniciales de conversación con los y las jóvenes, específicamente con dos grupos focales que se desarrollaron. Allí, nuestra intención era dialogar con ellos sobre la percepción que tenían de problemáticas juveniles. Como resultado de estos, identificamos que debíamos profundizar en aquellas que impactaban sus procesos escolares.

Respecto al proceso de trabajo de campo, estructuramos un guion para el desarrollo de nuestro primer grupo focal donde se abordó la temática de problemáticas juveniles a partir de las

percepciones de los y las estudiantes. Allí surgieron diálogos sobre el consumo de SPA, relaciones afectivas, vínculos familiares y redes sociales. Posteriormente, se realizó nuestro segundo encuentro en donde se realizó la retroalimentación en conjunto de lo que se encontró en el primer grupo focal. Luego, se hizo el desarrollo de entrevistas individuales semiestructuradas. Se continúa con un grupo focal y se termina con una entrevista a profundidad.

Aunado a lo anterior, íbamos desarrollando de forma paralela el proceso de exploración de los antecedentes y referentes teóricos, pues, eran pertinentes para guiar el horizonte de la investigación con base en las categorías base.

Como parte del momento de profundización y sistematización, se continuó el trabajo de campo desarrollando en total dos grupos focales y dos entrevistas semiestructuradas con cada participante. Así mismo, en intervalos de grupos focales y entrevistas, se realizaron ejercicios individuales sobre las trayectorias escolares, percepción de sí mismos y del concepto de extraedad. Estos ejercicios nos permitieron profundizar en la información que se iba obteniendo en los demás espacios investigativos. En ese momento de la investigación realizamos las transcripciones de los grupos focales y las entrevistas.

De manera paralela, también, con el trabajo de campo íbamos robusteciendo la búsqueda y estructuración de los referentes teóricos de nuestras categorías base y de las categorías emergentes, de acuerdo con las experiencias de los y las estudiantes y los impactos que habían tenido en sus procesos escolares.

En el transcurso de la investigación dos participantes desertaron de su proceso escolar debido a diversas problemáticas. Bananito, por violencia escolar ya que otras estudiantes del colegio la amenazaron, lo único que sabemos es que pudo retomar sus estudios en un colegio cercano. Gilly, tuvo que suspender sus estudios por embarazo adolescente, hasta el momento no sabemos

si retomó sus estudios, solamente podemos manifestar que en varias ocasiones refería querer seguir estudiando porque veía en el estudio posibilidades de mejores oportunidades para su hija y para ella misma.

Ahora bien, para el momento de interpretación y análisis, se retomaron los relatos individuales y se sistematizó la información en una matriz, en la que se registraron las narraciones de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación. Luego, desarrollamos una segunda matriz que permitió el análisis con las categorías base, de conformidad con los relatos de los participantes. Dentro de ese proceso se iban determinando los temas que se podrían profundizar o ser fuente de discusión.

Finalmente, se hizo el análisis e interpretación de la información recopilada en relación con los referentes teóricos, de aquí se estructuran las categorías emergentes, que habían surgido desde la organización de la información y los análisis. Dentro de este momento se estructuró un biograma que nos permitió reconocer rasgos colectivos desde las experiencias singulares, de los hitos más representativos de sus procesos escolares (Tabla 2).

El biograma, de acuerdo con Huchim y Reyes (2013) se construye a partir de la información recopilada de diferentes registros biográficos, con la intención de identificar elementos en común y aquellos que son particulares en cada caso. Así mismo, el biograma en investigaciones de este tipo, permite identificar “ciertos patrones y regularidades concurrentes en las historias de vida, que pueden ayudar a comprender tanto las circunstancias ambientales para superar el riesgo de exclusión que debieran promoverse, como el papel que la escuela y el profesorado tienen en estos procesos” (Bolívar, Gijón, 2008, p. 4).

De esta manera, establecimos unas dimensiones biográficas pertinentes para el análisis, en las cuales se comparten elementos puntuales de los relatos biográficos de cada joven. Así

mismo, se puede observar de manera gráfica un panorama colectivo de los relatos, sin desconocer la singularidad de cada experiencia.

Tabla 1.

Biograma de experiencias de jóvenes en extraedad VAE

Dimensión biográfica	Gafas	Mono	July	Yoly	Jhony	Bananito**	Gilly**
Edad	15	16	15	15	14	16	15
Ciclo escolar	Ciclo 4	Ciclo 4	Ciclo 4	Ciclo 4	Ciclo 3	Ciclo 3	Ciclo 3
Núcleo familiar	Hermano, hermana, mamá, abuela, abuelo y tía	Mamá y hermano menor	Mamá y hermanos	Mamá y hermano. Pareja de la mamá y tío (ocasionalmente)	Mamá, Papá y hermanos	Mamá	Mamá y Abuela
Trayectoria escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. IED CAFAM (1°,2°,3°,4°, 4°) 2. Liceo Psicopedagógico Marco Fidel Suarez (4°, 5°) 3. Rafael Delgado Salguero (6°) 4. Bravo Páez-VAE: (Ciclo 3 y 4) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Julio Garavito: (1°,2°,2°,3°) 2. Quiroga Alianza: (4°,5°,6°,6°,6°,6°) 3. Francisco de Paula Santander (6° y 7° sin culminar) 4. Bravo Páez-VAE: (Ciclo 3 y 4) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Liceo femenino Mercedes Nariño: (1°,2°,3°,4°,5°,6°, 6°) 2. Bravo Páez-VAE: (Ciclo 3, ciclo 3 y ciclo 4) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Carmen Valverde: (0° a 5°) 2. María Auxiliadora: (6°) 3. Bernardo Jaramillo: (6°) 4. IED-VAE: (6° y 7° sin culminar) 5. Internado Robin Hood: (6°-7°) 6. Bravo Páez-VAE: (ciclo 4) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La estancia: (1°,2°, 3°, 3°, 3°) 2. INEM Santiago Pérez: (4°, 4°) 3. Bravo Páez-VAE: (Ciclo 3) 	NA	NA
Memorias de la escuela en el VAE	Le gusta: profesores, el trato, la oportunidad de recuperar grados escolares.	Le gusta: La disciplina, la exigencia y como enseñan los profesores.	Le gusta: El ambiente del colegio y los compañeros.	Le gusta: Los compañeros son unidos.	Le gusta: Las zonas verdes.	NA	NA
	No le gusta: Estudiar en la tarde	No le gusta: La sociedad y SPA fuera del colegio	No le gusta: Tamaño del colegio	No le gusta: perder el año	No le gusta: Tamaño del colegio	NA	NA
Vínculos afectivos (personas clave)	Un amigo (que es como un hermano). Mamá.	Docentes y el orientador. Un amigo. Y la mamá.	Mamá, hermano y su novio	Mamá. Algunos profesores que muestran un sincero interés.	Hermano y hermana	NA	NA
Incidentes críticos	Peleas en el colegio con compañeros. Ruptura amorosa	Repetir sexto y consumo de SPA	Repetir tres sextos y consumo de SPA	Migración de Venezuela-Colombia. Expulsión y repitencia	Repitencia y violencia escolar.	Internada por consumo.	Deserción escolar por cuidado de su hija.
Problemáticas que invaden la escuela	Consumo SPA Violencia Escolar	Consumo de SPA	Consumo de SPA	Problemas intrafamiliares.	Violencia escolar	Consumo de SPA	Falta de apoyo para su cuidado de su hija

Situación actual	Nivelación escolar. Se encuentra en un colegio de aula regular en grado décimo.	Nivelación escolar. Continúa en el mismo IED en aula regular.	Se encuentra en VAE, perdió el año por bajo desempeño académico	Se encuentra en VAE, perdió 8°-9° por ausencias al colegio.	Aprobó 6°- 7° y este año no se matriculó.	Sigue proceso escolar en otro colegio	No se encuentra estudiando, para cuidar a su hija
-------------------------	---	---	---	---	---	---------------------------------------	---

Nota. Elaboración propia

** Jóvenes que participaron en la fase inicial de la investigación y no pudieron continuar.

Instrumentos de indagación.

Uno de los instrumentos que elegimos fue la **entrevista semiestructurada** (Anexos 1 y 2), el cual permite que las personas reconstruyan de forma retrospectiva sus vivencias, acciones o experiencias (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998). De esta forma, las entrevistas semiestructuradas se convirtieron en espacios para profundizar en las vivencias de los procesos escolares, en donde se develaron hechos no observables como los significados, motivos, puntos de vista, opiniones, valoraciones o emociones de los y las estudiantes, desde lo particular y subjetivo. Como apoyo utilizamos líneas de tiempo (Anexo 3) que reflejaron parte del proceso escolar, lo que nos permitió clarificar las experiencias en las diferentes instituciones por las que han transcurrido estos y estas estudiantes. Dicha información fue implementada para la elaboración del biograma.

También, consideramos pertinente desarrollar **grupos focales** (Anexos 4 y 5), pues, como espacios de discusión colectiva permitieron conocer las percepciones de los(as) participantes sobre una temática particular. El objetivo del grupo focal es lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente o en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los participantes del grupo (Martínez, 2004). Así, el diálogo permitió que entre los y las estudiantes sujetos de la investigación se descubrieran otras perspectivas y que la interacción conjunta enriqueciera las temáticas abordadas.

Para Martínez (2004) un grupo focal debe estar compuesto entre cuatro a diez participantes, sin embargo, para la investigación se desarrolló finalmente con cinco participantes, lo que permitió tener un diálogo cercano y favoreció la participación de cada uno de ellos y ellas.

Criterios de rigor científico.

En el proceso de validación de los instrumentos en el primer grupo focal se sometieron a prueba las preguntas orientadoras, con el propósito de evaluar su correcto diseño, es decir, conocer qué tan efectivos podrían ser los datos y la información que arrojaban estos instrumentos, a la hora de aplicarlos. El pilotaje se desarrolló con un grupo de jóvenes, lo que permitió ajustar algunas de las preguntas orientadoras, para así comprobar la claridad de las preguntas diseñadas y la facilidad de discusión y reflexividad que generaban.

Así mismo, con el fin de conocer la pertinencia de los instrumentos diseñados, su aplicabilidad y su efectividad, se solicitó a un par académico que evaluará los instrumentos proporcionando sus consideraciones y sugerencias. Las comprensiones que los investigadores generamos de los relatos fueron puestas en diálogo con los y las estudiantes para validarlas y profundizarlas.

Capítulo 3: Experiencia escolar desde la voz de la extraedad. Diálogos entre la teoría y los relatos.

El presente capítulo es el resultado de la implementación de los capítulos anteriores que junto con los referentes teóricos y la voz de los y las jóvenes se configuran dos tipos de categorías: las centrales y las que emergieron del análisis de información que arrojan los instrumentos de indagación. En ese sentido, las primeras corresponden a **experiencia escolar** (en la cual se analizan la perspectiva subjetiva y singular de la experiencia y la perspectiva sociológica de la experiencia) y **extraedad** (en la cual se analizan los ámbitos de la extraedad y las principales causas de la extraedad). Las categorías emergentes fueron **Vínculos: Encuentros con ilusiones y desilusiones** y **Gestión Emocional**.

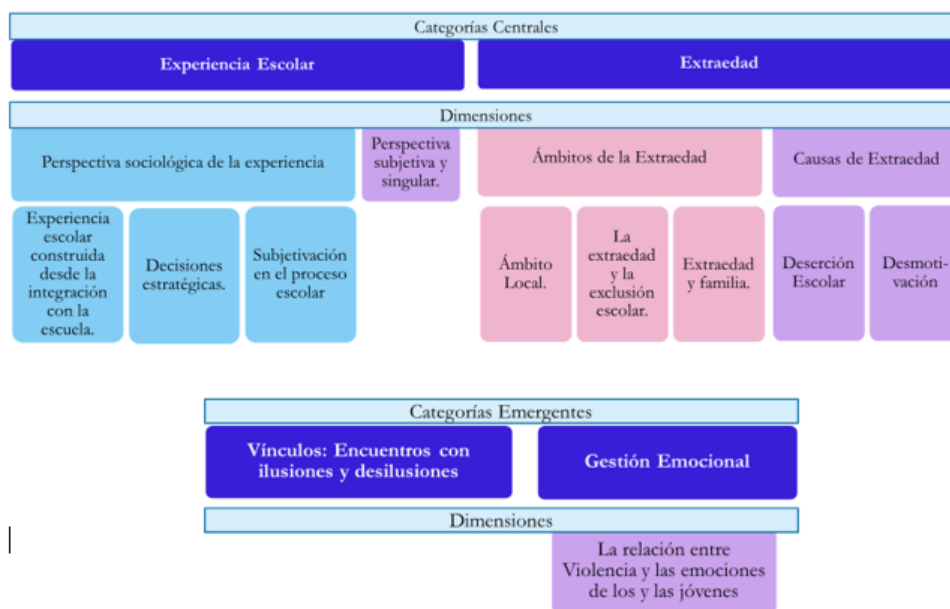


Figura 3. Categorías y dimensiones de la investigación. Elaboración propia.

Ahora bien, antes de comenzar con los análisis de las categorías, consideramos importante compartir unas descripciones de los y las jóvenes participantes con el objetivo de presentarles brevemente quiénes son ellos y ellas más allá de ser jóvenes en extraedad:

¿Quiénes son los y las jóvenes que participaron en la investigación?

La investigación inició con la participación de seis estudiantes de diferentes ciclos del programa VAE, pero, a la mitad de la investigación dos estudiantes no pudieron continuar en la institución debido a una serie de situaciones personales que interfirieron en su proceso educativo. Sin embargo, consideramos muy valioso lo que aportaron a este trabajo y no desconocemos sus experiencias ni su voz.

July. Es una estudiante de quince años, a la cual en sus tiempos libres le gusta caminar por el barrio, compartir con sus amigos y su novio. Ella considera que el estudio es importante para sus proyecciones de vida ya que quiere estudiar medicina y en lo posible viajar al exterior. Vive con su mamá y hermanos, aunque con ellos -hermanos- su relación es bastante conflictiva.

Nos pareció una joven que comunica sin filtros, es expresiva, participativa y con características de liderazgo. A primera vista parece ser una joven temperamental, pero, en el fondo es sensible y con buena energía.

Jhony. Es un estudiante de catorce años y su principal hobby es jugar fútbol en el colegio, en el barrio o realmente donde sea. Uno de sus sueños es ser futbolista profesional y por esa razón está intentando ingresar a una escuela de fútbol para que pueda surgir en este campo. Algunos fines de semana les colabora a sus hermanos en algunas labores de electricidad. Vive con sus padres y hermanos.

Al principio nos pareció un joven tímido y quizá poco participativo, pero, al pasar el tiempo nos dio la sorpresa de ser un joven muy intrépido y expresivo. Adicionalmente, es colaborador y muy respetuoso.

Gafas. En un primer momento llegamos a pensar que Gafas sería uno de los jóvenes con quien mayor dificultad íbamos a tener para establecer comunicación y que se sintiera en confianza, pero, con el pasar de los minutos y cada día que nos volvíamos a ver, conocíamos aspectos nuevos de este joven, y esa percepción inicial solo se quedó en eso, en una errada percepción. Tiene 15 años y se define como alguien extrovertido, “cansón”, pues, le gusta estar jugando y como alguien que logra lo que quiere cuando se concentra en ello. Así mismo, expresa miedo o temor a que muera su madre, y no le gusta que se sobrepasen con él personas a quienes no les ha dado confianza. Su gran pasión son las motos.

De nuestra parte, consideramos a Gafas como un joven sociable, alegre, abierto al diálogo cuando se siente en confianza, quizá un poco presuntuoso, obstinado ante las cosas que desea y un gran soñador.

Mono. Es un estudiante de dieciséis años y se describe como una buena persona, amigable, confianzuda y que intenta solucionar problemas entre compañeros. Él siente que puede ser percibido como “recochero” y con buena energía. Para Mono su mamá es como la mejor amiga, le cuenta muchas cosas y refiere que la pasa muy bien con ella. Por esta razón, su mayor temor en la vida es perderla. Con su papá tiene una relación de diálogo, pero, siente rencor contra él por no haberlo defendido ante la pareja que su papá tenía en el tiempo en que vivían juntos, no sintió que le diera su lugar de hijo.

Mono, fue uno de los jóvenes con quien mayor interacción tuvimos y notamos que le gusta participar y dar a conocer lo que piensa y siente. Debido al énfasis que realiza en sus narrativas acerca de sus compañeros, lo vemos como una persona muy sociable.

Yoly. Es una joven de quince años a quien le gusta tener buenas amistades. Vivió en Venezuela (proceso que fue duro para ella, pues, estaba sin su madre) y en Colombia vivió en la zona de la costa caribeña y ahora está en Bogotá. Ha pasado por cinco instituciones educativas, entre estas un internado.

Le gusta el baile y ama el voleibol. Su voz suave y su personalidad amable permite que las conversaciones fluyan fácilmente. Ahora, vive con su mamá y hermana menor a la que cuida cuando no está estudiando.

Bananito. Es una joven de dieciséis años, dedicada a sus estudios entre semana y los fines de semana los dedica a salir con su novio y uno de sus hobbies es el baloncesto. No pudo continuar en la investigación debido a una amenaza que tuvo en el colegio por parte de otra estudiante, razón por la cual ella se retiró de la institución e ingreso a otro programa de VAE.

Mientras formó parte de la investigación, Bananito fue bastante participativa y muy carismática, trataba de brindar un consejo a los demás compañeros y compañeras a partir de su experiencia en un internado, lugar en el que estuvo por temas de consumo de SPA.

Gilly. Es una joven de quince años, amable y cumplidora con sus deberes escolares. Tiende a ayudar a su mamá y abuela con las necesidades del hogar. Es tímida pero su interacción social es buena.

En la mitad de la investigación nos comentó que estaba embarazada, sin embargo, siguió participando, pero, cuando tuvo su licencia se ausentó cuatro meses. Adicionalmente, las

condiciones en la casa no fueron las mejores y por esta razón no pudo seguir en el colegio, por más que ella quería culminar su bachillerato para mejores condiciones de vida de ella y su hija.

Gilly nos pareció una joven muy colaborativa, amable y atenta a las conversaciones que teníamos, por más que su participación fue limitada. Sin embargo, recordamos su sonrisa y su disposición para las actividades.

Ahora bien, a lo largo de este capítulo se presentan los referentes teóricos los cuales fueron analizados en conjunto con los relatos de los y las jóvenes. Así mismo, es de nuestro interés presentar los relatos como parte central del sustento de las categorías, pues, consideramos que la voz de los y las participantes tienen un lugar valioso para la comprensión de la extraedad y experiencia escolar.

Experiencia escolar

La categoría de experiencia escolar dentro de nuestro trabajo implica comprender cómo los y las jóvenes construyen su proceso escolar, desde *lo que les pasa*, bajo una mirada integral y en relación con diferentes contextos -familiar, escolar, social-. Para lo cual tomamos como marco la sociología de la experiencia de Dubet y Martuccelli y el abordaje de Larrosa, todo ello en conjunto con un análisis de las experiencias vividas por estas y estos estudiantes.

Perspectiva subjetiva y singular.

Para la comprensión de la experiencia desde una perspectiva subjetiva y singular, nos basamos en los aportes teóricos que ha desarrollado Larrosa (2006) en el campo educativo. Allí

el autor (citado en Salguero, 2016) plantea: “la experiencia refiere a una relación del sujeto con la realidad, resumida en la idea de *eso que me pasa*” (p. 6). Uno de los intereses que tenemos con nuestra investigación, se fundamenta en “pensar la experiencia y desde la experiencia” (Larrosa, 2006, p. 87).

Así, consideramos que el concepto de experiencia debe ser analizado y comprendido en toda su magnitud, pues, percibirlo solamente como aquello que se adquiere con el tiempo, o como algo que se “vivió” hace que el término pierda su esencia y se visualice desde la simplificación de su significado. En concordancia, Larrosa (2006) expresa que: “esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, sin tener conciencia cabal de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas” (p.88)

Por consiguiente, es de considerar los *principios de la experiencia* que Larrosa (2006) desarrolla para pensar la experiencia desde la experiencia. Los principios son: a) exterioridad, alteridad y alienación; b) subjetividad, reflexividad y transformación; c) singularidad, irrepitibilidad y pluralidad; d) pasaje y pasión; e) incertidumbre y libertad; y f) finitud, cuerpo y vida.

En ese sentido, hablar de los principios **A** (exterioridad, alteridad y alineación), significa referirnos a *eso que le pasa*, no lo que pasa. Es algo que sucede y que no depende de la persona o de sus acciones. Es algo que sucede y que es exterior a ella, es algo totalmente distinto a la persona, que está fuera de ella y es algo que no es ella. Es algo que le sucede o pasa a una persona, pero es ajena al control y dominio de la persona sobre lo que puede o no acontecer.

Respecto a los principios **B** (subjetividad, reflexividad y transformación), tienen que ver en que *algo le pasa a la persona*, ya que es en la persona donde la experiencia tiene lugar, no frente

a ella o fuera de ella. El lugar donde cobra pleno sentido la experiencia es precisamente en la persona. En ese sentido, la experiencia es reflexiva porque existen en ella dos factores: ida y regreso: “de ida porque la experiencia supone un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí” (Larrosa, 2006, p.90). La experiencia es siempre subjetiva, es única para cada persona, es propia. Adicionalmente, se habla del resultado de la experiencia como algo que forma y transforma al sujeto de la experiencia.

Los principios **C** (singularidad, irrepitibilidad y pluralidad) y **D** (pasaje y pasión), se basan **en eso que pasa**, en el transcurrir de las cosas, es hablar de la ida y vuelta de sí mismo hacia nuevas cosas y viceversa. Si nos referimos a “eso que me pasa”, Larrosa (2006), habla de que el sujeto de la experiencia es:

Como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa", al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece. A este segundo sentido del verbo pasar de "eso que me pasa" lo podríamos llamar "principio de pasión". (p.91)

Adicionalmente, el principio de singularidad como lo indica Larrosa (2006), significa que la experiencia siempre es única en cada individuo y no hay una igual a la otra.

De acuerdo con lo anterior, podríamos decir que la extraedad es la misma desde el punto de vista de una definición teórica, pero, es distinta desde la singularidad y particularidad de la experiencia de una persona, desde las vivencias de cada una de ellas. Sumado a lo anterior, una experiencia es irrepitible. Allí está la diferencia entre una experiencia y un experimento, pues,

con este último siempre se busca que se obtengan los mismos resultados, cosa que no pasa con las experiencias de vida en una persona.

Respecto a los principios E (incertidumbre y libertad), la experiencia no se puede anticipar, no se sabe con anterioridad qué va a traer dicha experiencia y que se sepa con certeza qué va a ser de la persona una vez suceda, “no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, sino con el tiempo de la apertura [...] apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser” (Larrosa, 2006, p. 104).

De acuerdo con lo anterior, la experiencia de Yoly en un internado fue un evento inesperado que impactó diversas áreas de su vida, nos comentó:

Allá es como una casa. Lo que no me gustó era que nos tenían en una sola habitación a todas, éramos sesenta y uno niñas, pero, en la parte académica me fue muy bien, hasta en la materia en la que pensé que me iba a ir mal, con la que siempre me iba mal [...] Viví con niñas que habitaban en la calle y consumían todo... Uf, era tenaz. Yo decía: ¿yo que hago aquí? Si, yo no llegue un día a mi casa una sola vez, pero, tampoco para exagerar. (Entrevista N° 1)

E: ¿Y qué piensas de esa decisión que tomó tu mamá de internarte?

Bien porque aprendí cosas, aprendí a valorar muchas cosas. Yo era de las que si estaba molesta dejaba la comida ahí que se dañara, aprendí a valorar la comida, a valorar mi ropa...todo. (Entrevista N° 2)

En el relato anterior, se puede identificar que la experiencia que tuvo Yoly con no llegar a su casa desató en ella experiencias que claramente no eran posibles que las anticipará. Así mismo, reconoce que dicha experiencia tuvo un efecto de transformación en su vida más allá de lo escolar. Esta vivencia de Yoly, también nos permitió identificar experiencias escolares fuera del espacio tradicional de la escuela que, para este caso, fue mucho más positiva que lo que ella venía viviendo en el colegio y que tenía que ver con la relación con docentes y rendimiento académico.

Sobre los principios **F**, la experiencia está relacionada con elementos de tiempo y espacio, se da en un determinado momento y no es infinito; tiene que ver con la propia existencia de un cuerpo, una existencia finita (Larrosa, 2006).

Salguero (2016) retoma el trabajo de Larrosa sobre la comprensión de la experiencia en el ámbito educativo, indicando:

Para Larrosa, la experiencia refiere a una cierta totalidad que incluye procesos que podrían, a primera vista, ser contradictorios. Desarrolla, por ejemplo, la idea de que la experiencia supone una alteridad y una exterioridad absoluta del mundo, pero implica a su vez la reflexividad y apropiación sensible, pasional y corporal necesariamente única del sujeto. Así, con un pensamiento de la complejidad, Larrosa entiende que la experiencia es un lugar útil desde el cual pensar la educación, que debe intentar pensarse desde esa complejidad (p.6).

Podría hablarse, entonces, de una educación que no tuviera que ver con el sentido tradicional de lo académico únicamente, sino en el sentido de la experiencia. Un proceso educativo que tuviera que ver con formar estudiantes abiertos(as) a la experiencia, abiertos(as) a comprender eso que les pasa y abiertos(as) a su propia transformación. De esta manera, la experiencia del sujeto cobraría una valiosa importancia en el proceso educativo, pues, el aprendizaje no necesariamente se consigue en un salón de clase. En ese sentido, Parra (2010) menciona lo siguiente:

La naturaleza del conocimiento que circula en las escuelas se basa en la distribución de información, en pasar el currículo a los alumnos sin tener en cuenta su apropiación y el desarrollo de competencias básicas, la vieja y necesaria idea de aprender a aprender. La naturaleza creativa del conocimiento, su aplicación a la vida real, su utilidad para vivir en el contexto social o para ayudar a salir de él, es muy débil. (p. 39)

En la tabla siguiente, se presenta una pequeña parte de las experiencias escolares en la cual se puede evidenciar que por más que hayan características comunes en estos cinco jóvenes, entre las que comparten para este caso: estar en VAE en la misma institución educativa, estar en extraedad y ser adolescentes, la experiencia de estar en el mismo programa de aceleración no es la misma y se construye para cada uno de ellos y ellas desde la singularidad de sus vivencias, a partir de las relaciones que se dan con los otros y desde una serie de condicionantes de orden individual, social y contextual. Por ejemplo, a Jhony lo que más le gusta de la escuela actual son las zonas verdes por la importancia que tiene el fútbol en su vida. Muy distinto a la percepción del buen trato que mencionan July y Gafas.

Tabla 2.

Experiencias personales sobre el programa VAE

	¿Qué es lo que más te ha gustado de estar en VAE?	¿Qué es lo que menos te ha gustado de estar en VAE?
<i>MONO</i>	“La disciplina, que son estrictos, que hay consecuencias. Los profesores enseñan muy bien y hacer ejercicios hasta que se aprenda”	“La sociedad y que hay mucha droga fuera del colegio”
<i>YOLY</i>	“Que tenía compañeros”	“Que repetí el año escolar”
<i>JHONY</i>	“La zona verde”	“Que es muy pequeño”
<i>JULY</i>	“La forma en que lo tratan y el ambiente”	“Que es muy pequeño”
<i>GAFAS</i>	“Los profesores, el trato...de todo en verdad del colegio no me he quejado. Y la oportunidad de recuperar los años que perdí”	“Estudiar en la jornada de la tarde”

Nota: Elaboración propia con base en las líneas del tiempo.

A partir de lo anterior, se puede destacar el principio de singularidad e irrepetibilidad de la experiencia, pues, por más que las personas se encuentren en el mismo espacio, interactúen con las mismas personas, etc., eso que le pasa a cada uno cobra un sentido diferenciador en cada persona, determinado por una temporalidad finita y única a lo largo del tiempo.

Quizá, el reconocer estos principios en la experiencia educativa no es algo nuevo, sin embargo, nos preguntamos ¿Por qué muchas cosas se siguen comprendiendo y replicando desde la homogeneidad?, dejando de lado o con menos importancia la singularidad de la experiencia, los procesos de transformación, las dimensiones de alteridad y pasión (que pasa) por los y las estudiantes. En ese sentido, nos cuestionamos la forma en que se comprende la experiencia escolar desde una perspectiva homogeneizadora, pues, hay asuntos que deben resolverse y atenderse desde la particularidad, y otros que sin desconocer la singularidad pueden tener un desarrollo más colectivo. Por ejemplo, temas de convivencia, consumo de SPA en las escuelas y otras problemáticas que atraviesan lo escolar podrían atenderse desde estas lógicas. Pensar la experiencia escolar desde la perspectiva de alguien que ha tenido otras vivencias es un reto que debe involucrar a todas las partes, pues, pareciera que se toman decisiones sin involucrar a quienes impacta directamente esta situación. Así, Jhony nos expresa que le hubiera gustado que su caso se hubiera manejado de manera particular para evitar su salida del colegio:

Haber hecho un proyecto para que no me expulsaran. Porque había un proyecto para jóvenes que fumaban y hablaban con bienestar familiar y le daban otra oportunidad. Y si volvía a consumir se los llevaba bienestar. Y en mi caso como era de peleas no hubo nada, solo me decían: usted tuvo varias oportunidades. (Entrevista N° 1)

Refiriéndonos al aspecto homogeneizador que se percibe aún en varios ámbitos de la escuela, con el relato anterior se puede evidenciar que permanece la estandarización en las estrategias usadas al momento de desarrollar acciones de prevención o de intervención ante situaciones que impactan la escuela. En ese sentido, pareciera que los procesos de orientación ante las situaciones que tensionan lo individual con los resultados académicos, son abordados desde la generalidad, desde alternativas masificadoras que no tienen en cuenta las formas singulares en que *lo que pasa* impacta la experiencia de vida de cada uno de los y las jóvenes.

En relación con lo anterior, en uno de los grupos focales al indagar si han tenido en cuenta a los y las participantes para la construcción de alternativas o estrategias que busquen responder a problemáticas, Gafas nos expresó sobre la forma en que manejaban el tema de prevención del consumo en uno de los colegios en el que había estado:

No, hasta ahorita, pues en las izadas de bandera en Cafam se ponían a decir que no lo hicieran, pasaba un man que decía que duró 5 años en el Bronx, que pensó en Dios y salió. (Grupo Focal N° 1).

Es en ese punto donde quien acompaña los procesos escolares de estos y estas jóvenes tiene el reto de analizar-se, de ser consciente del rol que juega en esos contextos específicos donde no se trata de evitar la situación incómoda o al sujeto que lo atraviesan más problemáticas que a otros, ni de derivar a otros para que se hagan cargo de eso. Quizá, no se pueda resolver la situación de una vez y completamente, pero, se establece una relación de cuidado y acompañamiento mientras se buscan alternativas y soluciones basadas en la comprensión de lo que ha pasado.

Por otro lado, consideramos pertinente compartir nuestra experiencia con esta investigación y cómo eso que *nos pasó* durante todo este proceso tuvo su reflexividad e impacto al momento de

escribir sobre la experiencia de otra persona. Así pues, no nos fue fácil entender y comprender la magnitud de lo que implica la experiencia en sí misma, y así interpretar respecto a las vivencias del otro. Consideramos que nos ha impactado con el simple hecho de que se han generado en nosotros nuevos cuestionamientos a partir de tener en cuenta voces que no siempre han sido escuchadas y, que es a partir del encuentro con el otro que puedo reconocer qué ha pasado, qué le ha pasado y qué me ha pasado.

La puerta que estaba abierta con esta investigación fue la apertura a un camino de más cuestionamientos sobre nuestro rol como investigadores, como profesionales, como docentes, orientadores, como estudiantes y como seres humanos que somos respecto a la educación y a la vida en general. Así mismo, nos permitió tener un espacio de encuentro con cada joven, que nos permitió comprender de alguna manera cómo ha sido su proceso escolar y los factores que conllevaron a que están en extraedad, situaciones que en algunos casos persisten y afectan más allá de lo escolar.

En concordancia con lo expuesto en este apartado, consideramos relevante que los principios de la experiencia desde la perspectiva subjetiva y singular (Larrosa, 2006) sean tenidos en cuenta con mayor detalle para la comprensión de la experiencia escolar en extraedad, pues, el proceso de deserción y de retorno a la escuela están atravesados -en cada individuo- por una serie de situaciones que en la mayoría de las ocasiones están presentes como fantasmas, colocando nuevamente en riesgo el proceso escolar y en mayor escala los planes de vida de los y las jóvenes.

Perspectiva sociológica de la experiencia.

De acuerdo con los objetivos y el abordaje planteado en el presente trabajo, consideramos como un marco de análisis pertinente de la experiencia escolar lo investigado por François Dubet en algunos de sus trabajos desarrollados directamente con la población escolar. Por lo tanto, hemos analizado los conceptos del autor relativos a la experiencia y su aplicación en el ámbito escolar, teniendo en cuenta las narraciones de los y las jóvenes participantes en la investigación.

Para Dubet (2010), la *experiencia* es la noción que permite reconocer las conductas sociales a partir del individuo, de su manera de metabolizar lo social y producirlo, siendo esta la forma de construir el mundo por el sujeto. Así, el concepto de experiencia es más que la manera de sentir del actor o la forma de la superposición de la sociedad, en la que el individuo olvida su *Yo* para ser parte de la emoción compartida de la misma. Para esto, el autor se posiciona en una intermediación entre la sociología clásica -que postula el determinismo social que configura a los sujetos- y la posición que considera que un individuo es completamente libre de llevar a cabo las acciones que desea.

Por su parte, la *experiencia social* para este autor, se refiere a las acciones que son vividas individualmente, pero bajo macroestructuras, es decir, que la experiencia social está construida por la concepción del mundo social del individuo, lo que implica que es único y coherente para el sujeto y que éste organiza su experiencia a partir de formas definidas. A su vez, esta experiencia se encuentra definida por la combinación de varias lógicas de acción (explicadas más adelante) las cuales son heterogéneas y cada una afecta al sujeto en distintas formas.

Por consiguiente, la experiencia social genera en los individuos una capacidad crítica ya que los actores sociales se explican y justifican a sí mismos al colocarse a distancia de su propia experiencia para analizar y apelar a normas, códigos o símbolos más o menos latentes y así

buscar dar sentido a su experiencia. Esto lo hace ir más allá de actuar de acuerdo con un rol o a rutinas establecidas. Así pues, el actor no está totalmente socializado ya que no existe una programación total de la acción, sino que, para el individuo existe libertad de decisión (condicionada) en función de sus intereses y preferencias. De acuerdo con Dubet (2010) se debe rechazar la idea de una socialización total, “no porque el individuo escape de lo social, sino porque su experiencia se inscribe en registros múltiples y no congruentes. Ahí se sostiene lo que se podría considerar como la autonomía del individuo” (p. 89).

Ahora bien, la sociología de la experiencia parte del sujeto como el centro de análisis, bajo una subjetividad en la que rechaza la imagen de un actor “completamente ciego o el de uno completamente clarividente” (Dubet, 2010, p.90). De esta manera, la subjetividad se percibe como una actividad social generada por la pérdida de adhesión al orden del mundo. De esta forma para Dubet (2010), “Una sociología de la experiencia invita a considerar a cada individuo como un “intelectual”, como un actor capaz de dominar conscientemente, al menos en cierta medida, su relación con el mundo” (p.96).

En conclusión, para Dubet (2010), la experiencia social se encuentra en una dualidad que es su vez es subjetiva y al mismo tiempo se riñe por los acuerdos sociales y culturales. Para el autor no hay socialización total, sino que hay una parte autónoma del individuo que se inscribe en otros registros y es allí donde la libertad de los sujetos se convierte en algo fundamental, porque sus acciones dan cuenta de esa tensión entre lo subjetivo y la socialización. Es decir, la subjetividad pasa de un plano singular a uno social donde está en juego la experiencia.

Para el autor, el conjunto social está conformado por tres grandes sistemas: 1) el de integración: se encuentra relacionado con la comunidad, 2) el sistema de competición: relacionado con el mercado y, 3) el sistema cultural: actividad humana más allá de la tradición y

la utilidad. En síntesis, la idea de sociedad se genera como un constructo más que un sistema natural.

Aunado a lo anterior, cada experiencia social procede de la articulación de tres lógicas de la acción, derivadas de los sistemas mencionados: a) *La integración*: los sujetos se encuentran integrados a la sociedad y pasan por procesos de socialización de la sociedad, b) *La estratégica*: Los sujetos desarrollan estrategias que guían sus acciones, de acuerdo con sus intereses, la sociedad se muestra como un campo competitivo del mercado (intercambios económicos y de las relaciones sociales), y c) *Subjetivación*: el actor toma distancia de la socialización, un sujeto crítico ante un sistema de producción y dominación. Estas lógicas entran en tensión entre sí, son heterogéneas y muchas veces contradictorias.

A continuación, analizaremos la experiencia social de los y las jóvenes de esta investigación a través de los relatos de sus procesos escolares. Así que, comenzaremos resaltando como para Dubet y Martuccelli (1998), la experiencia escolar es “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (p. 79).

Experiencia escolar construida desde la integración con la escuela.

El fundamento de la lógica de integración está en el autor Tourine (citado por Dubet, 2010), quien afirma que hay un nivel de organización en la sociedad que lleva a que el sujeto cree identidad por medio de valores o símbolos instaurados por esta. Para esto, Dubet (2010) plantea cuatro modos que estructuran la lógica de la integración:

- *La identidad integradora*: El sujeto interioriza los valores institucionales, de acuerdo con su rol y los hace parte de su identidad. Se habla de una personalidad de base donde gracias a la transmisión cultural se han incorporado símbolos, normas y tradiciones.
- *Ellos – Nosotros*: Hay una identidad integradora en la relación con el otro. La relación entre el “ellos” y “nosotros” se da mientras se reconozcan unas diferencias que tenemos unos con otros, lo cual refuerzan la identidad integradora de cada sujeto.
- *Los valores*: La cultura desde la lógica integradora es definida por valores. Aunque no se toman los valores como un ideal desde esta postura, lo importante es cómo los valores compartidos generan integración a un grupo.
- *Las conductas de crisis*: Se refiere a aquellas conductas que atentan contra los valores y fundamentos del grupo, que en consecuencia generan un reforzamiento de la identidad del mismo ya que se opone a estas conductas.

De acuerdo con esta lógica de acción, la experiencia escolar de los y las jóvenes se ha configurado desde varios factores condicionantes como la edad, la escuela, el rendimiento académico, el contexto social y familiar al que pertenecen. Estos inculcan valores, historia, comportamientos, así como otros códigos y símbolos de socialización.

Por otro lado, la escuela se convierte en un escenario de formación y socialización obligatoria hasta noveno grado, de acuerdo con el Art.67 de la Constitución Política Colombiana¹. A partir de esta normativa, se masifica la educación, permitiendo el ingreso al sistema educativo de poblaciones que antes eran excluidas. En consecuencia, la escuela ha procurado brindar las mismas temáticas a todos los y las estudiantes y de la misma forma, lo que ha traído como

¹ Esta normatividad surge como resultado de la declaración universal de los derechos humanos, en la que se posiciona a la educación universal, gratuita y obligatoria, como un derecho fundamental.

consecuencia la exclusión de aquellos estudiantes, cuya forma de aprendizaje no corresponde con la pedagogía desarrollada en la escuela de la que hacen parte.

Así, bajo los procesos de socialización de la escuela, se exige a los y las estudiantes responder a una metodología particular de aprendizaje y ejecución de tareas, que permite instaurar códigos comportamentales y de aprendizajes, esperados en muchas ocasiones por los docentes para el desarrollo de competencias sociales o laborales. Por ejemplo, para Jhony fue muy difícil pasar sociales por métodos tradicionales y el ritmo de la clase, a lo cual también se enfrentó en la recuperación de la materia:

En recuperaciones me tocó volver a pasar todo lo del cuaderno y como ella dicta mucho, entonces es complicado porque yo no escribo muy rápido y a veces me quedo atrasado.
(Entrevista N° 1)

Si los docentes desean transmitir conocimientos específicos, es importante reflexionar acerca del abordaje pedagógico diverso que contemple las necesidades de los estudiantes. En relación con lo anterior, Mono resalta que lo que menos le gustó de una de las instituciones educativas fue que no aprendió nada, él es reiterativo con ese punto cuando habla de esa escuela:

Ellos no enseñaban nada, entregaban los libros y decían hagan los ejercicios. Ninguna enseñanza. (Entrevista N°2)

En la escuela, para Durkheim (1884) citado en González (2018) “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado” (p. 133). En este sentido, la escuela se convierte para las familias en una herramienta que permite desarrollar estados principalmente académicos- intelectuales- en los estudiantes, con el fin que estos “progresen”. Por lo cual, en muchas ocasiones los estudiantes desean ser parte de los procesos de socialización de la escuela, en especial para agradar a sus

familias, más que por un sentido propio que le den a la escuela. Por ejemplo, Yoly al principio veía importante los procesos escolares por su familia, por lo cual al perder sexto se sintió: "*con miedo con todo, con todo, yo dije ahora mi abuela va a estar decepcionada de mi*" (Entrevista N° 2).

Relaciones con los docentes.

La socialización de la escuela se da a través del currículo, las evaluaciones, la pedagogía y el maestro, quien se ubica como el modelo a seguir por el alumno y como un representante estatal de los valores morales (Pineau, 1999). Por su parte, para los y las estudiantes, la identidad integradora está relacionada con *la reciprocidad*. De acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998), "en el dominio escolar, el principio de reciprocidad está en la base de una sociabilidad ideal" (p. 4), pues, la relación pedagógica entre docentes y estudiantes se convierte en una forma para llevar a cabo procesos de socialización o por el contrario de resistencia frente a estos.

De este modo, Mono reflexiona que en uno de los años escolares que aprobó, esta relación recíproca con el docente fue importante:

Yo le decía profe vea que esta maqueta no la entiendo. Él me decía, vea yo tengo este amigo que le puede ayudar... entonces uno buscaba, uno como que se esfuerza y veía que los profes a mí me ayudaban. Listo pues yo también apoyo, porque ellos apoyándome y yo no haciendo nada pues tampoco, entonces allá si pude pasar. (Entrevista N°2)

El trato recíproco por parte de los docentes genera acciones motivantes o desmotivantes, acciones de amabilidad o agresividad. De esta manera, en los casos en los cuales los estudiantes se sienten violentados con agresiones verbales o amenazas, procuran responder de forma agresiva. Para Dubet y Martuccelli (1998), "este deseo de reciprocidad puede conducir a

mecanismos de escalada hacia el conflicto (...) esta parece operar en tres tiempos: primero los alumnos piden un poco de respeto, después tienen la impresión de no ser escuchados, y finalmente terminan por reivindicar una dignidad absoluta” (p.4) Por lo cual, en muchas ocasiones los estudiantes no protestan tanto contra la autoridad, sino lo que hacen es exigir consideraciones personales, tener en cuenta el caso particular y recibir un buen trato.

Por consiguiente, “la oposición al docente está influida por una decepción vinculada con el no reconocimiento” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 10). En esta clave de lectura, es comprensible lo que expresa Yoly en relación con su respuesta frente al trato de un docente hacia ella:

No, es que no me llevaba bien con el profesor de matemáticas, entonces ya el profesor si yo no hacía algo, ya era yo, si no lo había hecho ya era yo, porque era yo. Era mi coordinador de curso, peleaba con el profesor, discutía con el profesor, le alegaba al profesor todo y era un par negativo para mí y para el salón, porque yo cualquier cosa que hacía ya todos hacían los mismo, entonces me sacaron por comité de convivencia y llegué acá. (Entrevista N° 1)

De esta forma, el vínculo que existe entre docentes y estudiantes puede impactar la experiencia escolar de los y las jóvenes en dos vías: motivadora o de desaliento escolar, lo que es denominado por Dubet y Martuccelli como “efecto docente” (1998, p. 6). Los docentes se convierten en una parte importante, pues, la relación con estos puede ser uno de los factores para que le guste o no una materia al estudiante. Así podemos contrastar, entre la anterior narrativa y la que se encuentra a continuación, en la cual Yoly correlaciona la forma en que se vincula con los docentes y su rendimiento académico, ya que al preguntársele por qué en una Institución educativa paso sexto y séptimo grado, contesta:

Porque me entendía muy bien con los profesores, me llevaba muy bien con todos los profesores, la primera vez me sorprendí de que me llevaba bien con el profesor de matemáticas. Nos explicaban, pasaban uno por uno al frente para saber si entendimos lo

de la clase y si colocamos atención y lo que no lo volvían a explicar. Los profesores eran súper amistosos nos llevaban dulces y así. (Entrevista N° 2)

Yoly manifiesta que se llevaba bien con ellos porque “*son muy diferentes, todos felices y uno triste y ellos llegaban a animarlo a uno. Los profesores eran súper, súper. (Entrevista N° 2)*”

Por otra parte, cuando los y las estudiantes no consiguen alcanzar los estándares establecidos, se crean autopercepciones que surgen como producto de las clasificaciones que la escuela genera de buen estudiante, mal estudiante, vago, etc. Como lo expresa Gafas: “*yo me tire cuarto y quinto, no, me tire tercero y cuarto, es que yo soy una basura (Entrevista N° 1).*” En el discurso de la escuela queda instaurada la idea de la igualdad entre los estudiantes en donde a cada uno es responsable de su proceso escolar. Así que en aquellos que fracasan quedan huellas.

En esta relación entre docentes y estudiantes se encuentra que tienen experiencias relativamente homólogas (Dubet, 2011), pues, así como algunos alumnos no les interesa la cultura escolar y buscan mantenerse en la escuela para estudiar lo justo, a la par, los docentes estarían interesados en el programa y los rendimientos de los alumnos: “Los alumnos no estarían motivados, mientras que, para ellos los docentes tampoco lo estarían. En cuanto al sentimiento de ser despreciado, es algo compartido salvo en las escuelas muy buenas la relación pedagógica parece estar muy desregulada” (p.77). En este caso, la desmotivación de los estudiantes se refleja en distintas actitudes, como la de Mono quien, a pesar de asistir a la escuela, prefería estar hablando o ayudando en la cafetería que estar en clase:

Yo decía, no pues el otro año yo me pongo juicioso, mami tranquila yo se lo prometo, y ella bueno. Y el primer periodo juicioso iba decayendo, ya no quería hacer nada o me aburría, capaba clases.

Me la pasaba en la cafetería...sí, porque ahí un profesor que lo va a buscar a uno. Me la pasaba hablando con las señoras, entonces venga yo le ayudo, y ¡listo hágale!

Entrevistador: ¿Y por qué preferías capar clase?

Porque la materia no me gustaba, si la clase no me gustaba capaba clase. (Entrevista N°1)

Así mismo, Yoly se siente desmotivada, con pereza y falta de interés en hacer labores escolares. A su vez, ella percibe una desmotivación por parte de los docentes:

Que los profesores llegaran en una actitud más chévere, es que a veces llegan más amargados..., si, uno entiende todo el mundo tiene problemas, pero llegan que uno no pueda ni reírse, y ya comienzan a regañarlo a uno. (Entrevista N° 2)

Tanto los alumnos, como los docentes deben construir relaciones, basadas en el respeto al otro, en la empatía, en reconocer que tanto docente como estudiante generan aportes valiosos; eso sí, teniendo en cuenta que la escuela no es un sistema de armonía, sino uno en el que hay conflicto.

Decisiones estratégicas.

En la lógica de la estrategia, los sujetos desarrollan planes que guían sus acciones. Esta lógica permite crear una imagen de cómo los intereses del sujeto responden a la sociedad que se encuentra en un entorno de competencia con el otro. Esta lógica para Dubet (2010), se encuentra compuesta por:

- *La identidad recurso:* Ya que la sociedad, en la actualidad no es simplemente un sistema integrador, sino que se ha convertido en un campo competitivo, en el cual, en la identidad social - de integración-, el sujeto puede usarla como un recurso estratégico. La identidad se define en término de estatus, por ejemplo, cuando el sujeto se identifica como el mejor de la clase.

- *La competencia*: Las relaciones sociales se definen en términos de competencia. La estrategia se utiliza para rivalizar, diferenciar y unirse. En el caso de la escuela un salón de clase se ve como un grupo distinto a los otros, “la clase no es comunidad, es un universo de alianzas y conflictos” (Dubet, 2010, p.111). Las relaciones sociales se redefinen entre las que vinculan, pero también las que diferencian o rivalizan al otro.
- *El “poder”*: Se busca crear un convencimiento sobre el otro e incidir de diferentes formas ya sea desde su sistema creencias, pensamiento o comunidad.

De esta forma, la lógica estratégica en la escuela se evidencia en la capacidad del estudiante de generar acciones que contribuyan a sus proyectos, que les ayuden a alcanzar una meta. Dubet (2010) sitúa en la lógica de la estrategia a aquellas acciones de los sujetos que no responden únicamente a la tradición, sino a intereses particulares. Se incluyen las reglas de juego y las alianzas u oposiciones entre competidores.

Bajo la mirada de esta lógica, se puede analizar cómo la escuela se convierte, en muchas ocasiones, en el medio para la obtención de diplomas, y estos significan “poder elegir” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 152). Así también es resaltado por Mono, quien decidió continuar con sus estudios porque estos se convierten en su estrategia para llegar a un mundo laboral:

Porque yo me di de cuenta que uno sin estudio no es nada, profe, pa´ barrer las calles le solicitan hasta el cartón de noveno, entonces yo me di de cuenta que uno sin estudio no es nadie...uno no tiene un rumbo fijo. (Entrevista N° 1)

De la misma manera que a Mono el estudio le ayuda a ser “alguien”, también para Yoly su motivación de continuar estudiando, y de no desertar, es el reconocer que necesita la escuela, más que por el aprendizaje, por tener por medio del diploma la posibilidad de trabajar en lo que le gusta -aunque esto no sea muy claro para la estudiante-:

A mí si me gustaría seguir estudiando porque, uno sin estudiar prácticamente es casi nadie, porque los trabajos que a uno le gustan deben ser con el estudio. (Entrevista N° 2)

Por otra parte, la familia también toma decisiones estratégicas acerca de las instituciones educativas en las cuales se encuentran sus hijos e hijas. En algunos casos, la decisión se lleva a cabo para evitar la deserción académica o buscando el bienestar de la o el estudiante. Dentro del grupo de esta investigación, dos jóvenes estuvieron en internados por decisión de los padres. Esto como un proceso estratégico, en donde un caso fue para ayudarlo a salir del consumo, lo cual tuvo resultados positivos. El segundo caso como forma de corregir comportamientos de la estudiante, como altanería y el no llegar a dormir a la casa. Por lo tanto, para los y las estudiantes y sus familias, la escuela representa el espacio de formación de competencias útiles para la vida social (en términos instrumentales o de integración social), y es por ello que realizan diversas acciones que, en este caso, contribuyen a no desertar de la escuela.

Subjetivación en el proceso escolar.

Aquí nace la idea de un sujeto crítico que se confronta con un sistema de producción y dominación. La subjetivación tiene cuatro maneras de desarrollarse, de acuerdo con Dubet (2010): i) *El compromiso*: El sujeto toma un distanciamiento de sí y se desprende de algunos procesos de socialización. El desprenderse de esa identidad cultural hace percibir a la subjetividad como una desafección de eso que se hizo parte; ii) *Los obstáculos*: los procesos de subjetivación del sujeto pueden entrar en tensión con las relaciones sociales; iii) *La cultura como definición histórica del sujeto*: La cultura es una definición de sujeto que permite la crítica social.

Lo importante es la perspectiva que interpretan los individuos de los valores o símbolos de la cultura; y iv) *La alienación y la dominación*: proceso de la desconstrucción de sí, es la pérdida de sentido, el desencantamiento, es el sufrimiento que viven los sujetos.

Así, la sociología de la experiencia busca conocer el significado que le dan los sujetos a sus acciones, parte de la subjetividad en relación con el contexto. Las acciones que realiza el sujeto no están carentes de significación, sino que le construyen sentido. En los procesos de subjetivación los sujetos se diferencian de los procesos dominantes y buscan un sentido autónomo de su forma de actuar.

Analizar esta lógica en la experiencia de los y las jóvenes de la presente investigación, en sus procesos escolares, nos lleva a reconocer distintas tensiones que viven con los procesos de socialización de la escuela. En el caso de Yoly, se llevaron a cabo procesos de resistencia, en los cuales, al existir tensiones con su director de curso, desencadenó en conflictos académicos y comportamentales hasta la expulsión del colegio, eso sí después de pasar por distintos dispositivos que buscan la corrección hacia lo que "debería ser y hacer" la estudiante.

Así, encontramos que, en la experiencia la subjetivación puede ir en contravía con los procesos de socialización, los cuales llegan hasta la expulsión del sujeto que no tiene un buen comportamiento y a su vez un bajo rendimiento académico.

El sentido autónomo de su accionar, se refleja cuando ellos deciden no hacer los trabajos y reconocen que algunas personas intentan ayudarlos, pero aun así no lo hacen. En ese sentido, determinan que al ser algo aburrido o carente de significado prefieren hacer otras cosas. Sin embargo, se encuentran entre la tensión de no hacerlo y en el de querer pasar los grados académicos -se tensionan la lógica de integración y la de subjetivación-.

En el caso de Mono, reconoce parte de su responsabilidad por no hacer tareas, por lo cual entra en contradicciones entre ser o no parte de los procesos de socialización de su institución. Al preguntarle si la mamá no le decía algo por no hacer tareas, Mono responde:

Si me decía y yo le decía ahorita no, tranquila que eso no es para mañana y si era pa' mañana, literal la culpa es mía. (Entrevista N° 1)

Por otra parte, tratar la particularidad de los y las estudiantes, genera cambios significativos en ellos y son parte importante de sus procesos de subjetivación. En el caso de Mono el acompañamiento del orientador del programa VAE influyó en que no volviera a consumir SPA:

Pues llamaron a mi mamá... ah no, pues el orientador me dijo: le doy la oportunidad de que usted le diga a su mamá y yo me acostumbre. Digamos en el Quiroga le decían: dígale a su mamá que tiene citación. Yo no le decía, y pues no me decían nada, entonces yo no le dije nada. Claro el orientador la llamó, y le dijo: no señora Deyse es que tenemos una situación con su hijo. Cuando es que vino acá y ¡jumm! Sino fuera por el orientador y la profesora, mi mamá me mata ahí. También me quise salir de eso porque vi llorando a mi mamá y pues no me gusta, no me gusta ver llorando a mi mamá y yo le decía, no mamá se lo prometo que voy a salir de esta y desde ahí no he vuelto a consumir. (Entrevista N° 1)

El acompañamiento, desde lo singular permite la mejora en los procesos académicos, pues, se evidenció que en todos los y las estudiantes de esta investigación existen recuerdos de un(a) docente o un directivo que les realizó un acompañamiento y esto les permitió mejorar en sus procesos académicos. Como lo explica Yoly, quien nos comentó su experiencia en el María Auxiliadora:

Los métodos eran diferentes, explicaban clases, lo que más me acuerdo es del profesor de ética si no entendías volvía y explicaba y pasaba la clase contigo explicando y así eran los profesores. Pero, como no me llevaba bien con el profesor de matemáticas, lo trataba mal

en la hora de clase, el aguantaba y aguantaba hasta que ya decía ¡ya no más voy a hacer que la echen del colegio! (Entrevista N° 2)

Relacionado con la perspectiva subjetiva de la experiencia escolar, Dubet y Martuccelli (1998) indican que:

El colegial está obligado a establecer una distancia con la escuela y la familia, apoyándose en la preocupación por construir un yo y en la identificación con su grupo de pares (...) La experiencia colegial está dominada por la afirmación progresiva de un principio de subjetivación adolescente opuesto a las lógicas escolares. A diferencia de los niños, para los cuales el principio rector del juicio es el bien y el mal, lo justo y lo injusto, los colegiales buscan una “autenticidad” a menudo confundida de hecho con el conformismo grupal y los códigos de las culturas adolescentes. Pero este movimiento hacia la autenticidad a menudo está compuesto de oposiciones y reacciones. La formación de un sujeto ya no procede de la sola integración de experiencias, sino de las tensiones entre las diversas dimensiones de la experiencia global” (p.9).

En concordancia con lo expresado por Dubet y Martuccelli (1998), los cuales refieren que desde la perspectiva subjetiva el o la joven al distanciarse con la escuela y la familia, busca una autenticidad que no es dada únicamente por lo que le pasa -su experiencia-, sino que se configura desde la interacción con otros y en relación con otros contextos más allá de la familia. En ese sentido, el ser y configurarse como joven en el paso por la escuela es parte del proceso de construcción de sí mismo. Así, es diferente si nos referimos a la experiencia escolar de un niño o niña en su primaria, a un(a) adolescente en su bachillerato o a un(a) joven/adulto por su paso en otros procesos educativos.

De acuerdo con lo anterior, la experiencia escolar hace parte de un proceso en el cual el o la joven explora y define de manera más concisa aspectos personales y de relación con los otros, pues: “el tiempo del colegio es también el de las primeras pruebas, el de las grandes diferencias

escolares y sociales. El velo romántico de la infancia deja de esconder las divisiones sociales, y los colegios parecen muy distintos los unos de los otros en función de su reclutamiento social, de sus esperanzas de éxito, de sus proyectos pedagógicos” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 18).

De acuerdo con estos autores, esta etapa de la vida está determinada en gran medida por las tensiones que se generan del tránsito entre la infancia y la adultez:

Ningún periodo de la vida esta, como la adolescencia, definido por la influencia de los interrogantes sobre el hecho de “crecer”. Esta preocupación es constantemente reforzada por los adultos [...] Los colegiales están presos entre los desajustes constantes de la infancia y la adolescencia, ya no viven en un mundo homogéneo y son siempre demasiado grandes o pequeños [...] Toda su existencia está sometida a los cambios de las ordenes de crecimiento en función de las situaciones y los interlocutores “cuando estamos en primaria somos los más grandes, el rey. Y después, en sexto, somos los pequeños” (p. 6).

En concordancia con lo anterior, se puede evidenciar que en la experiencia escolar en extraedad el tema de crecer es mucho más cuestionado y señalado, pues, son jóvenes que dentro de un proceso educativo regular están fuera de los parámetros de edad establecidos para los grados escolares, por ende, deben ingresar a programas creados “especialmente” para estos y estas jóvenes. Así mismo, se percibe que en algunos casos los y las docentes refuerzan esos cuestionamientos de la edad, estableciendo desde este punto diferencias en el aula que pueden repercutir a nivel individual y de relaciones entre compañeros y con el docente. Así, se identifica una experiencia donde Mono expresa los comentarios que le hacía un docente reforzando elementos sobre su edad:

Me dijo, no Mono usted ya en serio está muy grande, en séptimo usted parece el papá de los pollitos, que yo no sé que. Y yo, no profe no me saque déjeme terminar la promoción y me dijo no que yo no alcanzo.

E: Pero esa salida a séptimo ¿tú la decidiste o el colegio te dijo que no?

No, el colegio fue el que me dijo que ya no podía estar ahí, me dijo ya no lo podemos aceptar porque ya es muy grande. (Entrevista N° 1)

Vale la pena mencionar que, la comprensión del ser y configurarse como adolescente se puede dar en tres perspectivas: generacional, etaria y cultural. Lo generacional, tiene que ver con considerar al joven como alguien que está pasando por una etapa de la vida, la cual es previa a la adultez. Lo etario, se enfoca en un sentido cronológico y define al joven como la persona que está entre los 14 y 28 años. Y lo cultural, está asociado a una perspectiva que tiene en cuenta que el ser joven está relacionado con los modos de pensar, sentir, percibir, actuar, etc. las cuales se van modificando en el sujeto a través del tiempo y la experiencia (MEN, 2017).

Por otro lado, la experiencia escolar comprendida desde esta etapa de la vida debe ser analizada y comprendida desde la tensión que se puede dar entre la búsqueda de autenticidad, los resultados escolares y la percepción de la utilidad de los estudios, pues, como lo expresan Dubet y Martuccelli (1998) “Con la adolescencia se forma un sí mismo no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independiente de la escuela, que afectan a la vida escolar misma. Toda una esfera de la experiencia de los individuos se desarrolla en colegio, pero sin él” (p. 6).

En ese mismo contexto, Silvia Duschatzky, expresa que la relación entre un docente y un estudiante no debería estar dada, ni comprendida desde una visión evolutiva -generacional-, es decir, que no se tenga como marco de referencia al joven por sus años de edad -cronológico-, sino que debería estar fundamentada en la comprensión de lo que ha pasado, de lo que va vivido ese estudiante y cómo ese cuerpo ha tenido la capacidad de afectar y ser afectado (Educere ONG, 2013, 3:41). De esta manera, se busca no cuestionar ni juzgar los modos que conocen los y las estudiantes, sino por el contrario acompañarlos(as) a descubrir otras posibilidades desde la experiencia.

Atendiendo a estas consideraciones, la comprensión de la experiencia escolar con jóvenes debe estar complementada entre lo que es la construcción como estudiantes y lo que van configurando como individuos, pues, la escuela se convierte en un escenario donde muchas ocasiones se busca oponer el mundo juvenil de la escuela.

Extraedad

De acuerdo con los objetivos y el abordaje planteado en el presente trabajo, se analiza la categoría de extraedad desde distintos ámbitos, para tener una comprensión más profunda de la misma. A su vez, se estudian las dos principales causas de la extraedad, las cuales surgen desde los referentes teóricos y las narraciones de los y las jóvenes participantes en la investigación.

Ámbitos de la extraedad.

A continuación, se analiza la extraedad desde el ámbito local, en la familia y como elemento de exclusión. Para esto se ponen en diálogo o en tensión los referentes teóricos con las narrativas de los y las estudiantes de esta investigación.

Ámbito local.

La extraedad escolar según el lineamiento del MEN (2002), constituye el desfase entre la edad y el grado, ocurre cuando un niño o joven está por encima entre dos y tres años de la edad promedio esperada para cursar cualquier grado. Según cifras del DANE, en la ciudad de Bogotá la tasa de extraedad aumentó un 0.4% entre el 2010 y 2011, a nivel nacional se reportaron 762.000 jóvenes en extraedad de los cuales el 51% estaban en secundaria (DANE, 2012).

Para atender a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en extraedad la Secretaría de Educación de Bogotá creó el programa VAE que, hace parte de un modelo de educación flexible llamado aceleración del aprendizaje y sus principales objetivos son: restituir el derecho a la educación de niños, niñas, jóvenes y adolescentes; generar un proceso de nivelación que garantice luego de un tiempo integrarlos al aula regular en igualdad de condiciones y, desarrollar proyectos, metodologías y contenidos pertinentes de acuerdo a su situación particular (Secretaría de Educación Distrital, citada por Charry y Guardia, 2013).

De esta forma es como se consolida en el 2011 las aulas de aceleración secundaria que incluye el ciclo tres (6° y 7°) y ciclo cuatro (8° y 9°), debido al gran número de jóvenes que se encontraban en extraedad y no podían acceder al sistema educativo. Esto llevó a que varios colegios en distintas localidades optaran por implementar el programa VAE.

Por otro lado, la extraedad es una situación compleja donde se mezclan un sin número de factores que interfieren en los procesos de dicha población como, por ejemplo, la desmotivación escolar, la baja autoestima, incredulidad frente a la educación y aburrimiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje de la escuela (Charry y Guardia, 2013).

A su vez, la extraedad antes de ser un problema educativo es un problema social debido a que la escuela enfrenta los problemas de desigualdad social e inequidad frente a derechos y recursos. Para Ruiz y Pachano (2006), la escuela desde la modernidad ha incentivado los principios de solidaridad, respeto, progreso e inteligencia. Sin embargo, esas concepciones han sido creadas para círculos burgueses e industrializados, pero ahora la realidad es totalmente distinta con las brechas que han creado la sociedad y los niveles de pobreza que día a día aumentan.

La extraedad y la exclusión escolar.

A partir del término extraedad se deja entrever que NNAJ están "fuera" de la edad obligatoria para estar en un curso dentro de la institucionalidad escolar. Esto implica dos definiciones: la primera, que ellos están fuera de la norma o de lo establecido por los mandatos institucionales, y la segunda, como consecuencia de la primera, la "extraedad" desde su origen y procedencia semántica está atravesada por la exclusión escolar (Ruiz y Pachano, 2006). En el siguiente uno de los estudiantes afirma lo siguiente al respecto:

Si, si me dijo no Mono usted ya en serio está muy grande, en séptimo usted parece el papá de los pollitos, que yo no sé qué, y yo: no profe no me saque déjeme terminar la promoción, y me dijo no que yo no alcanzo, que yo no sé qué. (Entrevista N° 1)

Además, se le pregunta acerca de cómo fue ese procedimiento y si hubo algún comité o seguimiento. Comentó al respecto:

Primero porque ya era muy grande, ya la edad no me daba para estar en séptimo, y segundo porque también tuve muchos problemas allá. yo no me dejaba de nadie, los profesores me gritaban yo no me dejaban, entonces dijeron lo vamos a sacar porque usted es muy grande para séptimo y no le conviene a este colegio. (Entrevista N° 1)

Esta narración de Mono afirma lo que dicen las autoras Ruiz y Pachano (2006), al considerar que la extraedad se define en primer lugar como fuera de la norma o lo establecido, debido a que los estudiantes se encuentran fuera de las reglas institucionales que existen rangos de edad para estar en un curso. Mono estaba en séptimo y quería seguir estudiando en esa institución, sin embargo, el colegio no le dio la posibilidad porque se encontraba en un rango de edad mayor para el grado séptimo.

En segundo lugar, la extraedad desde su origen está marcado por la exclusión. Dentro del relato se hace énfasis que por la edad el estudiante no pudo continuar, pero Mono también hace alusión a dos aspectos que nos parecieron relevantes. El primero, es que al colegio no le conviene tener estudiantes en extraedad y por eso deben ser retirados de la institución, pero a quien no le conviene ¿a las directivas? ¿a los docentes? ¿a los estudiantes? Y el segundo, cómo los docentes también se ven involucrados en esa exclusión al hacer comentarios a los estudiantes sobre su edad, tal como se lo decían a Mono “usted parece el papa de los pollitos”. Lo anterior indica que, aunque hay estudiantes en aula regular con extraedad, algunos(as) docentes no lo aceptan y tratan de evidenciarlo por medio de comentarios indirectos, situación que tiende a naturalizarse y termina convirtiéndose en una forma de violencia simbólica hacia el estudiante, que no en todos los casos, pero que, en algunos genera prácticas de exclusión.

Por eso para las autoras Ruiz y Pachano (2006), refieren que la extraedad escolar no es el simple desfase entre la edad y el grado, sino que es un fenómeno social que está en aumento en varios países de Latinoamérica y que tal vez podría ser un tema de exclusión social que está latente en varias regiones de América y del mundo.

De acuerdo con Ruiz (2011), la escuela está inscrita en un proyecto normativo de la sociedad moderna donde se retoma principalmente funciones de normalización a partir de clasificaciones

y mecanismos tales como las evaluaciones, seguimientos y pedagogías recuperativas. Por eso los comportamientos “desviados” -término usado por la autora- tales como moverse, no hacer la tarea, copiarse de los compañeros, etc., no pueden analizarse desde ese sistema homogéneo. En este punto, debe permitirse una formación donde maestros reflexionen sobre esas situaciones problemáticas en las que los estudiantes terminan desafiando la escuela y las dinámicas del aula.

Para Ruiz (2011), debe superarse esa dicotomía de normal – anormal en el ámbito educativo y profundizar en aspectos tales como la escuela, sus familias y maestros, para que de esta forma se vea la extraedad desde un ámbito mucho más general y no como una anormalidad.

Al respecto Ruiz y Pachano (2006), consideran que: "Los NNAJ en situación de extraedad escolar se representan como *desviados* en relación con los demás de su clase, son excluidos de muchas actividades escolares y de la atención por parte del maestro. Su situación espacial dentro del aula es una representación de sí mismos con relación a los demás -ocupan los asientos posteriores, se encorvan para esconder sus cuerpos, juegan en grupos cerrados-. De esta forma la extraedad actúa como un desplazamiento donde poco a poco los NNAJ empiezan a ser relegados por sus condiciones terminando en una especie de segregación o exclusión.

De esta manera la escuela va asumiendo esa clase de acciones de una manera constante y silenciosa, como lo señalan Ruiz y Pachano (2006), excluir sin que haya que dar mayores justificaciones. Lo anterior va configurándose por etapas. La primera, es la división espacial del aula “alejar al niño” acompañada de la expulsión del círculo de preferencia. La segunda, es una fase de intermitencias donde el niño no asiste al aula y a la escuela. La tercera, es la ausencia total del niño, deja de asistir sin mayor problema para la escuela.

Aunque los y las participantes no expresan las etapas de exclusión comentadas por las autoras, hay algunos aspectos en la siguiente narración que deberían ser analizados a la luz de esas acciones

que generan exclusión. Se indagó con Jhony sobre esas posibilidades que le hubiera brindado la escuela para seguir estudiando y comentó:

Pues haber hecho un proyecto para que no me expulsaran. Porque había un proyecto para jóvenes que fumaban y hablaban con bienestar familiar y le daban otra oportunidad. y si volvía a consumir se los llevaba bienestar. Y en mi caso como era de peleas no hubo nada, solo me decían usted tuvo varias oportunidades, firmar compromisos y ya. Después me dijeron vaya con su mamá a retirar los papeles. (Entrevista N° 1)

Acá se logra ver un ámbito en general donde los estudiantes se ven involucrados en faltas graves de convivencia -Ley 1620- como son el consumo de drogas y las peleas. Así, se evidencia que con algunos casos hubo oportunidades y tenían un proyecto de prevención, pero, en casos como el de Jhony no había ningún taller o estrategia que le ayudara a prevenir la violencia, el colegio solo le brindaba un seguimiento normativo en el cual debía firmar compromisos.

En este caso el colegio excluye al estudiante por motivos de convivencia, donde no se brindó otro tipo de alternativas para que el estudiante pudiera seguir estudiando. De este modo hay una exclusión institucional, es decir, son las directivas las que deciden el retiro o expulsión de los estudiantes, aunque había una serie de faltas por parte de este.

De este modo, no vemos unas etapas como las señalan las autoras, pero si una serie de acciones donde no se toma en cuenta el comportamiento del estudiante, la familia y su desempeño académico, sino que se excluye mediante el retiro del estudiante de la institución por ser “problemático”. Esta situación deja huellas en los estudiantes y algunos sentimientos por el hecho de ser excluido de la institución. Así lo expresa Jhony al salir del aula regular y estar varios meses sin estudiar:

Muy aburrido, me daba tristeza, mal genio por no haber aprovechado la oportunidad en ese colegio. (Entrevista N° 1)

Extraedad y familia.

Para Ruiz (2011), la gran mayoría de estas familias tiene una idea de escuela muy desdibujada y alejada de la realidad que ellos viven, por tal razón no la ven necesaria en los proyectos de vida de sus hijos. Además, varios de ellos tienen un grado de escolaridad muy bajo, lo que también incide en que los estudiantes ingresen tarde a la escuela y opten por trabajar para ayudar a su familia.

Sin embargo, desde los relatos de los y las estudiantes se puede evidenciar que hay diferentes vínculos con las familias desde lazos fuertes hasta débiles, incluso le siguen dando la oportunidad de sus hijos para que sigan estudiando a pesar de reprobado el año, en estos fragmentos se da más claridad sobre la clase de vínculos y el apoyo de las familias:

Siempre estuvo mi mamá y mi hermana la que estuvo ahí también (Entrevista N° 1, July)

Se indagó si sentía necesario esa clase de apoyos, expresando:

No, a veces si es necesario que estén con uno esas personas con las que uno piensa que va estar. Pero a ratos uno si quisiera estar solo, en otro momento uno necesita que alguien esté ahí porque habrá momentos que uno va a necesitar estar solo en las mismas cosas. O sea, no es por... pero hay mamás que es a tapar el sol. Si, ella cualquier cosa, yo no todo se lo cuento. Pero cuando necesito un apoyo es a ella a quien busco, y pues ella siempre me escucha. (Entrevista N° 1, July).

Y frente a sentirse escuchada por su mamá, July considera:

Pues es bueno claro, porque es que uno... es la mamá, entonces necesita también contarle las cosas, uno no puede escondiéndose o ser solapado a mí nunca me ha gustado ser eso, como muchas personas, entonces yo he tratado de contarle todo. (Entrevista N° 1)

Se resalta el nivel de confianza que se comparte en la familia, donde July se siente escuchada y apoyada en esos momentos difíciles de su etapa personal o escolar. Es importante que haya una apertura al diálogo por parte de las familias porque esto genera más cohesión y se podrían prevenir situaciones que afecten a los estudiantes no solo en la escuela sino también en su área social. A pesar de que July repitió varios cursos, su mamá le dio la oportunidad de seguir estudiando y en ningún momento le ha quitado su apoyo, quizá porque se guarda la esperanza de que la educación pueda brindarle más oportunidades en unos años.

Dentro de las investigaciones de Ruiz y Pachano (2006), las familias de los sujetos en estudio deben trabajar para vivir con lo mínimo, y aun así deben encarar varias necesidades. Por esto el niño es incorporado rápidamente al ámbito laboral para que colabore en su familia, sin embargo, eso se oculta y los padres no admiten que sus hijos trabajan. Esa condición implica que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes postergan cada vez más sus estudios.

Aunque el tema de trabajo infantil no se evidenció en la investigación excepto el caso de un estudiante que trabajaba con sus hermanos en sus ratos libres. El resto de los y las jóvenes estaban dedicados a sus estudios, sin embargo, en algunos relatos se deja claro que el acompañamiento de la familia resulta ser fundamental en sus procesos. Yoly nos comentó:

Yo creo que estar lejos de mi mamá, no estaba cuando la necesitaba y yo la quería cerca estaba muy lejos, yo creo que eso. (Entrevista N° 1)

En este caso la desmotivación de la estudiante está asociada a que la madre se encontraba lejos y le hacía falta ese apoyo y acompañamiento. Al no tenerlo la estudiante perdió varios años, pues, fue un factor fundamental para que estuviera desmotivada y por consiguiente perdiera varios años escolares.

Por último, se rescata un relato de Jhony que proviene de una familia nuclear pero los lazos con sus padres son muy débiles:

Ni tan mala ni tan buena como regular, con ellos a veces son muy chéveres, pero a veces que como le estaba diciendo son malgeniados y no se dejan hablar casi. (Entrevista N° 1)

Con esto se sugiere que aparentemente hay una familia constituida, pero en la interacción sus cuidadores no aparecen, no hay confianza, poco se comparte y esto es algo relevante para el acompañamiento escolar.

Esta situación de precariedad y necesidades sociales que viven ciertas familias pone en tensión el sistema educativo porque este no puede suplir todas esas problemáticas sociales que viven los estudiantes, además que el discurso desde la escuela es de superación y progreso, pero en el día a día muchos estudiantes deben optar por trabajar o ayudar a su familia antes que estudiar.

Causas que conllevan a la extraedad.

De acuerdo con las investigaciones revisadas en los antecedentes y con los referentes teóricos de extraedad, se identificó que las principales causas de la extraedad son la deserción y la desmotivación.

Deserción.

Reconociendo que el programa VAE se desarrolla como una iniciativa para evitar la deserción escolar, y que este es un factor que conlleva a la extraedad de acuerdo con los antecedentes y referentes teóricos, consideramos pertinente analizar esta problemática escolar.

Así, la deserción escolar constituye una de las grandes preocupaciones para el sistema educativo colombiano, pues, las tasas de abandono escolar persisten en niveles considerables por más estrategias que los Gobiernos dispongan para favorecer la retención de los y las estudiantes en los procesos escolares.

El MEN define deserción escolar como, “el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno” (s.f). Así mismo, el MEN indica que la deserción puede ser intra-anual, que corresponde a los y las estudiantes que abandonan la escuela durante el año escolar y, la deserción interanual, que corresponde a aquellos(as) que desertan al finalizar el año escolar.

En ese mismo sentido, autores como Charry y Guardia (2013), definen deserción cuando el estudiante abandona el proceso escolar por más de ocho semanas y, si él o ella quiere retomar su proceso escolar deberá adelantarse para “cumplir” con los objetivos académicos, lo cual muchas veces no es así, trayendo como consecuencia atrasos escolares más complejos. En ese sentido, estos autores mencionan:

Después de este periodo de tiempo, el estudiante, si quiere regresar al ciclo normal de clases, debe hacer un esfuerzo significativo para ponerse al día y reemprender los aprendizajes con sus compañeros. Es muy probable que un estudiante que ha desertado no

pueda alcanzar las metas establecidas, deba repetir el grado y se atrase en el desarrollo esperado del proceso escolar (p. 7).

Lo anterior, evidencia que en la mayoría de las ocasiones el proceso escolar de un sujeto está mediado por cumplir objetivos o metas, independientemente de lo que esa experiencia haya o no impactado la vida del estudiante. En ese sentido, los y las jóvenes que acuden a las instituciones para “estudiar”, se convierten en una cifra más de éxito o fracaso escolar según su asistencia a las clases.

Por otro lado, autores como Bustamante (2006), expresan que existen múltiples formas de definir la deserción y no están relacionadas en un sentido tradicional como se describió en el párrafo anterior, sino que tienen que ver con otros niveles de deserción a nivel académico y de conocimiento. En ese sentido, el autor menciona algunos tipos de deserción como son:

- *Mortalidad académica*: El o la estudiante es excluido(a) por no cumplir con los parámetros establecidos a nivel académico y por ende no puede continuar en el proceso escolar. De acuerdo con este tipo de deserción, la escuela busca brindar una ilusión de “garantía” de que solo seguirán el proceso y lo culminará personas que demuestren tener las capacidades necesarias para estar bien “formados académicamente”. En ese sentido, el autor refiere que existen unas repercusiones en el estudiante, pues, “ya que, no se ajusta a lo exigido por la institución y él o la estudiante al ser excluido o excluida considerará que no sirve para acceder al conocimiento y por lo tanto esto degeneró en angustias que serán llevadas a otros planos de su vida” (p. 31).

Este tipo de deserción, legitima la repitencia dado que respalda que el o la estudiante debe repetir el grado para “garantizar” su aprendizaje y por ende su continuidad en el

proceso escolar para que lo culmine de manera exitosa (Kremenutzky, 1995 citado en Bustamante, 2006). Sin embargo, si la persona decide no seguir en ese colegio y comenzar el proceso en otra institución, puede ocurrir que la experiencia previa haya sido percibida como un fracaso en su proceso escolar y por ende desconfíe de sus habilidades y capacidades, haciendo que esté prevenido ante los procesos académicos en el nuevo colegio.

- *Proceso disciplinario*: Este tipo de deserción tiene que ver con el comportamiento del estudiante, pues, si tiene conductas negativas que afecten el entorno escolar conlleva a que sea retirado(a) de la institución. En ese sentido, los procesos disciplinarios están orientados al castigo y, “en casi todas las instituciones el Manual de Convivencia, tal y como está concebido, genera más un ambiente de fiscalización, que de institución educativa como lugar de formación para la vida digna, a partir del reconocimiento de unos mínimos de afecto y convivencia” (Rincón, 2004 citado en Bustamante, 2006, p. 32).
- *Ausentismo o deserción parcial*: De acuerdo con el autor, en este tipo de deserción se evidencian dos niveles: a) que estudiantes no asistan a clases porque no les interesa el contenido temático de lo que se aborda en los espacios escolares, porque no siente una afinidad o empatía con el o la docente o porque considera que no va a aprender lo que le están enseñando; y b) por las faltas continuas de asistencia al establecimiento educativo.
- *Deserción escolar*: Corresponde al abandono definitivo del proceso educativo por parte del estudiante y no vuelve a la institución.

Por otro lado, Parra (2007), indica que la deserción se debe a un proceso de desarticulación entre las dimensiones de la escuela, familia y contexto social, la cual debe analizarse más allá del

abandono físico de la escuela en una perspectiva más compleja que involucra las dimensiones de cultura, pedagogía y sociedad. Adicionalmente, manifiesta que es necesario considerar, aparte de los y las estudiantes, a otros dos actores escolares en el análisis de la deserción como son directivas, maestros(as) y padres-madres de familia.

Ahora bien, respecto al análisis de la deserción por parte de los estudiantes, este mismo autor manifiesta que se da de tres maneras. La primera, como se ha mencionado anteriormente tiene que ver con la *deserción física* tanto definitiva como parcial (horas o días). Lo anterior, lo podemos evidenciar con lo que relata July:

Sí, yo era muy vaga y como el colegio era tan grande o es tan grande ese colegio entonces uno se podía esconder donde uno quisiera y no pasaba nada, no lo encontraban a uno.
(Entrevista N° 1)

La segunda manera, el autor la define como *deserción del aprendizaje*, pues, significa que los y las estudiantes prefieren hacer otras cosas por más que se encuentren en la institución, están allí, pero hay una desconexión con el proceso de enseñanza en las aulas y no demuestran interés en las actividades escolares: “*No hacía nada, porque yo todos los días iba* (Entrevista N°1 – Gafas)”. De acuerdo con el autor, este tipo de deserción es difícil de monitorear, pues, “esta forma de deserción funcional no aparece en las estadísticas, pero se está convirtiendo en un fenómeno alarmante que señala la ineficacia de la escuela” (p. 43).

La tercera forma, es definida por el autor como la *deserción emocional* y tiene que ver con los vínculos que se debilitan entre estudiantes y docentes/directivas por la ausencia de comunicación, lo que genera que estudiantes se aíslen socialmente y se encierren como en su propio caparazón:

No hablan con los adultos sobre sus problemas, sus preguntas más acuciantes, no establecen nexos con ellos, viven en una dimensión emocional y afectiva diferente. Es su respuesta al síndrome del alumno invisible en los maestros. Este aislamiento emocional, que en otros trabajos hemos descrito cómo la cultura fracturada, dificulta y obstruye los caminos más aptos para la formación humana, para la educación de los jóvenes como ciudadanos (Parra, 2007, p. 43).

Aunado a lo anterior, evidenciamos que en algunos casos los docentes impulsan esa deserción emocional, pues, al demostrar poco interés en los asuntos que atraviesan la escuela y no son estrictamente escolares. En ese sentido, July nos compartió la siguiente experiencia:

Hoy no mas la profesora... yo estaba llorando del mal genio y me dijo: piense más bien en el estudio, pero me lo decía de una forma... Preferí salirme del salón. (Entrevista N° 1)

Ahora bien, este mismo autor refiere que maestros(as) y directivas también desertan de forma pedagógica, pues, no muestran la capacidad de generar procesos que tengan sentido para los y las estudiantes, con los que se genere un aprendizaje significativo y haya un proceso de encuentro entre estos dos actores escolares de forma más cercana.

Por último, el autor hace referencia a la deserción de padres y madres, la cual tiene que ver con el desinterés de ellos y ellas en saber qué pasa con sus hijos(as) en la escuela y no participan de los espacios escolares.

Desmotivación.

La desmotivación escolar es una de las problemáticas que suele preocupar en mayor medida a la comunidad educativa, pues, “podemos observar cómo cada vez a edades más tempranas muchos de nuestros alumnos se niegan a realizar los deberes, a participar en clase y, lo más sorprendente, presentan cada vez de forma más temprana una actitud de indiferencia generalizada ante el aprendizaje” (Esparcia, 2018, p.42).

Ahora bien, respecto a los factores de origen y permanencia de la desmotivación en estudiantes se identifican múltiples razones que pueden estar desde un orden intrínseco -interno o individual- o desde una lógica extrínseca -refuerzos externos al sujeto- (Bandura, 1982, citado en Esparcia 2018). Sin embargo, cabe resaltar que no era de nuestro interés con esta investigación profundizar en la desmotivación escolar de estos y estas jóvenes, pero, identificamos que es un elemento persistente que afectó y sigue afectando el proceso escolar de ellos y ellas, así como otras esferas de su vida. Por ejemplo, identificamos que algunos jóvenes refieren que durante su proceso escolar han existido momentos donde el nivel académico se ha visto afectado, especialmente cuando se comienza a dar el tránsito de la educación primaria a bachillerato. Así, July lo expresa de la siguiente manera:

Pues desde quinto que inicié empecé como... siempre me fue bien, hasta que llegué a quinto y no sé... empecé con... con esa flojera que no quería hacer nada o cualquier cosa me iba muy mal. En sexto ya me tiré dos años y me sacaron de ahí. (Entrevista N° 1)

En relación con lo anterior, se identificó que, así como July los demás jóvenes participantes en la investigación tuvieron dificultades en su proceso escolar especialmente cuando ingresaron al grado sexto:

Tabla 3

Repetencia en el tránsito de primaria a bachillerato.

	Repetir grado 4°	Repetir grado 5°	Repetir grado 6°
Yoly	0	0	4 veces
Gafas	3 veces	0	2 veces
Mono	0	0	5 veces
July	0	0	4 veces
Jhony	1 vez	0	0

Nota: Elaboración propia

A partir de los relatos de estos y estas jóvenes, se identificó que la razón para haber perdido varias veces este grado específicamente, corresponde a que la mayoría no sentían ningún interés en desarrollar las actividades escolares y otros casos porque al tener cambio de colegio y no haber culminado el grado, debían comenzarlo nuevamente. En ese sentido, como lo menciona Esparcia (2018) podríamos relacionar la desmotivación con varios factores. El primero, está relacionado con el **tipo de metas** que estos y estas jóvenes tenían frente al estudio, pues, aparentemente no se evidencia que haya un objetivo establecido frente al interés individual del aprendizaje y un gusto por desarrollar las actividades escolares.

El segundo, tiene que ver con que estos y estas jóvenes sienten, que por más que intenten realizar las actividades y se esfuercen, no van a conseguir alcanzar el resultado deseado. Este aspecto, está relacionado con lo que Martin Seligman desarrolla como **indefensión aprendida** (Universitat de Barcelona, 2020). De esta manera, puede suceder que, a partir de la pérdida repetitiva de años y de no obtener buenos resultados académicos -según el proceso de evaluación escolar-, sienten que siempre van a obtener esos mismos resultados y no van a conseguir cumplir sus objetivos por más que se esfuercen. Esparcia (2018) expresa: “no hay nada más desmotivador para un alumno que experimentar un fracaso” (p.44).

De acuerdo con el segundo factor, evidenciamos ese tipo de indefensión en uno de los relatos de Yoly, manifestó:

No hice el esfuerzo. No hice el esfuerzo tampoco de yo decir yo lo voy a hacer, no lo hice...No hice nada, nada, y si lo hice ya no valía la pena ya tenía el año perdido

E: ¿tu hacías tareas y las presentabas?

Si, las del cuaderno, pero, si había una cartelera se me olvidaba y si no se me olvidaba me daba una flojera hacerlo o decía no lo voy a hacer. (Entrevista N° 2)

El tercero, está relacionado con que los y las estudiantes **no le ven un sentido, ni una utilidad** (Dubet y Matucelli, 1998) a lo que hacen en la escuela. Por tal razón refieren no prestar atención a lo que se desarrolla en clase o a las actividades que dejan para hacer en casa.

Por otro lado, consideramos relevante indicar que respecto a la experiencia escolar de Yoly, se sumaba a los factores de desmotivación el no estar cerca a su mamá, pues, debido a un tema de migración ella llegó a Colombia y, desde ese momento considera que su proceso escolar cambio de manera negativa:

Yo creo que estar lejos de mi mamá, no estaba cuando la necesitaba y yo la quería cerca ...estaba muy lejos, yo creo que fue eso. Por lo que mi mamá ya estaba lejos de mí, la que me tenía así por la línea era mi mamá. Ahora vivía con mis abuelos y ya no me importaba nada. (Entrevista N° 1)

Sin embargo, ahora que ya están de nuevo juntas hay otros factores individuales y del contexto familiar que afectan el proceso escolar de Yoly, pues, para su caso los problemas que hay al interior de casa afectan de forma considerable la parte emocional de la adolescente y eso trasciende en su rendimiento académico:

A mi si me gustaría seguir estudiando porque uno sin estudiar prácticamente es casi nadie, porque los trabajos que a uno le gustan deben ser con el estudio, pues proponerme las cosas porque todo depende es de mí, la excusa de uno siempre es que es el colegio y uno nunca mira el defecto de uno. Si yo me confronto, yo me confrontaría, entonces diría yo quiero hacer este año aquí o donde sea, pero uno siempre dice es el colegio y le pone dificultades al colegio, y todo depende de mí.

E: ¿tú qué crees que te motivaría?

No sé... que no hubiera esas las peleas de mi mamá y de mi padrastro y yo diría ya. Ese es el punto que más me afecta a mí.

E: ¿Yolú qué crees que puede hacer el colegio para ayudarte para que tu no vuelvas a perder el año?

Pues ellos han hecho todo. Los profesores me han ayudado, me han dicho hágale vea que la vamos a ayudar... esto y lo otro, hágale, pero si uno no quiere hacerlo no depende de más nadie, nada más de mí, fue toda mi culpa porque si yo me hubiera esforzado habría pasado. La pereza.

E: ¿Porque crees que hay tanta pereza en eso?

No sé, no sé, yo misma no me entiendo. (Entrevista N° 2)

No me gusta comenzar en un nuevo colegio: Desmotivación por cambio de ambiente escolar.

A partir de los relatos de los y las jóvenes, identificamos que el cambio de ambiente escolar para algunos de los y las estudiantes participantes han tenido efectos desmotivadores al momento de seguir con su proceso escolar, pues, consideran que esta situación implica que tengan que adaptarse en muchos sentidos como lo es a nivel de socialización con nuevos compañeros(as), con docentes/directivos y en general al contexto escolar o comunitario, dado que en algunos casos deben desplazarse a otras zonas que no son donde residen. Como lo expresa Mono:

Digamos ya acá el año pasado que yo llegue, yo soy muy confianzudo, yo en tres días ya me hablaba con medio salón. Entonces es feo porque no falta el mal mirado y los problemas, en

cambio si uno dura toda la vida en un colegio, digamos, ya lo conocen, ya saben cómo es la forma de ser, ya saben con qué personas se mete y con quien no. (Entrevista N° 1)

Aunado a lo anterior, los y las estudiantes participantes contemplan que al presentarse un cambio de ambiente escolar implica no solamente ajustes para ellos o ellas como estudiantes, sino que emergen otros gastos que en muchas ocasiones no tienen como suplir. En ese sentido, Mono también arguye:

Yo pues para cambiar ahorita de uniformes, cuadernos, no es lo mismo, yo acá ya me acomodé y para volverme a salir y acomodarme en otro colegio sería como complicado. (Entrevista N° 1)

Categorías emergentes

Vínculos: Encuentros con ilusiones y desilusiones.

La experiencia escolar de los y las jóvenes, como lo hemos venido desarrollando a lo largo del documento, está atravesada por múltiples vivencias y elementos que guardan relación con lo académico, pero, que van más allá de lo escolar y se convierten en lo que dan o no sentido a la vida misma. De esta manera, mientras estos y estas jóvenes retoman su proceso escolar y se nivelan bajo la lógica del modelo flexible de educación-VAE, “los estudiantes experimentan filiaciones, desapegos, resistencias, abandonos, inercias, rupturas” (Dubet y Martucelli, 1998, citados en Sierra, 2013, p.56).

Así mismo, Gallego y Vasco (2019), refieren que en la adolescencia se ajustan y se cambian patrones relacionales, motivo por lo cual suele ser el momento donde se comienzan a establecer relaciones de noviazgo entre jóvenes, “mediante el noviazgo o el establecimiento de una relación vincular importante o significativa, se incentiva la búsqueda de sujetos que configuren afinidad y le otorgan al adolescente seguridad, bienestar y apoyo emocional en su desarrollo humano” (p.27).

Con lo anterior, queremos mencionar que el tema de vínculos afectivos especialmente lo relacionado con tener o no una pareja, fueron relevantes durante la investigación y se evidenció que llegan a tener un impacto considerable en las experiencias escolares de los y las jóvenes. En concordancia, Gafas nos compartió una experiencia afectiva que tuvo impacto en su vida durante su estadía en uno de los colegios:

Yo digo que la que me salvó de no hacer nada malo, o sea nada complicado, o sea que no pudiera salir de ahí fue una novia que yo tuve en el Cafam. Yo me acuerdo de que yo era un mocoso, pero yo todavía me acuerdo de ella y ushh... es que fueron tres años. Claro, no sabía a esa edad y, en ese momento no lo consideraba como amor, pero me frenaba duro y cuando me frenaba me le quedaba quieto. (Entrevista 1)

Con respecto a los relatos anteriores, se puede evidenciar que en su momento esa relación afectiva hacía Gafas se motivará de alguna forma a desarrollar sus responsabilidades académicas. Adicionalmente, en el caso de Gafas, era una relación que hacía que se concentrará en compartir momentos con esa persona y no en estar con amistades que le proponían hacer otras cosas que podían repercutir negativamente. Eso él lo recuerda como su salvación para no hacer nada malo. Respecto a Yoly, lo que podía ser positivo en la relación cambiaba una vez tenían disgustos en la relación y se generaba un desborde emocional que la inestabilizaba afectando muchas cosas en su vida:

Como nos la pasábamos de pelea en pelea eso era reconcilia y ya a la semana era pelea, había momentos que estábamos bien. Un día salimos a una fiesta y ya después no quise volver a la casa, pero, para nada porque yo salí ilusionada y fue un golpe muy duro. Un día me dijo dejemos las cosas así ya tengo otra persona, y ya como que di todo por esa persona y terminé internada.

En esa relación cuando dure una semana sin hablarle a esa persona, llegue a probar la marihuana, pero una sola vez, pero no me gusto.

E: ¿Y tu mamá se dio cuenta que consumiste?

Sí ahí fue cuando mi mamá tocó fondo, ella me dijo te voy a internar

E: ¿Y de esa experiencia qué aprendizaje tuviste?

Que no me debo encariñar tanto con una persona así. Si esa persona no quiere nada más, o se porta muy patan conmigo que no debo ser grosera con mi mamá, porque al fin y al cabo si yo me siento mal o me siento bien ella es la que está ahí. No debo salirme de mi casa por personas que son pasajeras en mi vida. (Entrevista 1)

Por otro lado, evidenciamos en uno de los relatos que cuando de “amor” se trata, “sin duda yace en la relación amorosa de los colegiales un deseo de explorar su propio Yo con la ayuda de un compañero” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 15), pero, en muchas ocasiones no hay un manejo de las emociones ante las situaciones que enfrentan, trayendo dificultades personales e impactando su proceso escolar. Así, al indagar con Gafas por las razones de salida de los colegios, vemos que este motivo ha sido reiterativo en su proceso escolar, motivo por el cual lo han sacado de los colegios y ha hecho que se encuentre actualmente en extraedad:

Ehh, pues...la verdad era por, por la mala conducta, por creer que por estar con los más malos iba a pasar el año, por no entrar iba a tener a las mejores chicas y, por las mujeres me sacaron

E: ¿por las mujeres? ¿Cómo así, a que se refiere con eso?

Porque por tener a las más linda, me peleaba con todos, por crearme el más malo ellas copiaban, entonces cuando le podía tirar a quitarle el novio a una persona había problemas. Yo me acuerdo de que el último día, el día que me echaron del Cafam fue porque un niño se había metido con mi novia y, yo a ese niño le metí un bailado y el chino salió a correr, yo lo corrette por todo el Cafam completo, ese colegio es inmenso. Yo me acuerdo de que cuando mi mamá leyó que nos estaban firmando observador, que él dijo todo lo que estaba pasando, fue cuando mi mamá me retiro; fue cuando me dijo usted no

creo lo mal que me sentí yo cuando leí eso, ese niño estaba asustadísimo, creyó que hasta usted lo iba a matar. (Entrevista 2)

Así mismo, los vínculos de amistad fueron otro aspecto relevante que se identificó en los relatos de algunos jóvenes. De acuerdo con lo que menciona Dubet y Martuccelli (1998), “la amistad adolescente está marcada por el sello de la confianza” (p. 14). En ese sentido, se evidenció que para Mono hablar de un “amigo”, es referirnos a alguien muy valioso para él y de hecho, sólo mencionó una persona como amiga -como de la familia-, indicando que las demás personas eran conocidos(as) con quien tenía buena relación. Adicional, llama mucho la atención que al preguntarle qué era lo que más le gustaba de la institución donde estaba anteriormente refiere que era el tener su amigo estudiando allí mismo:

Porque allá es donde está un amigo que ha sido como un hermano para mí. Digamos yo... me buscaban pelea y yo listo vamos a pelear y entonces si se metía otro él se metía y así. Yo era muy reconocido y me tuve que salir por la extraedad porque tenía 15 años y en séptimo. (Entrevista N° 1)

Por otra parte, otro elemento fundamental para este grupo de estudiantes, son los vínculos con sus familias. Estos influyen en los procesos emocionales y escolares que vive cada joven, ya que impactan en aspectos positivos como el recibir apoyo ante dificultades personales, generar lazos de confianza que permite la expresión de emociones, contar con personas dispuestos a escucharlos y se convierten en ocasiones en motivadores para mejorar en sus procesos escolares. Por otra parte, los vínculos familiares han generado a su vez aspectos negativos como bajo rendimiento académico a causa de peleas intrafamiliares, desmotivación, aprendizaje de conductas desafiantes. A continuación, se visualizan algunos de los impactos que han generado los vínculos familiares en cada uno de los y las estudiantes:

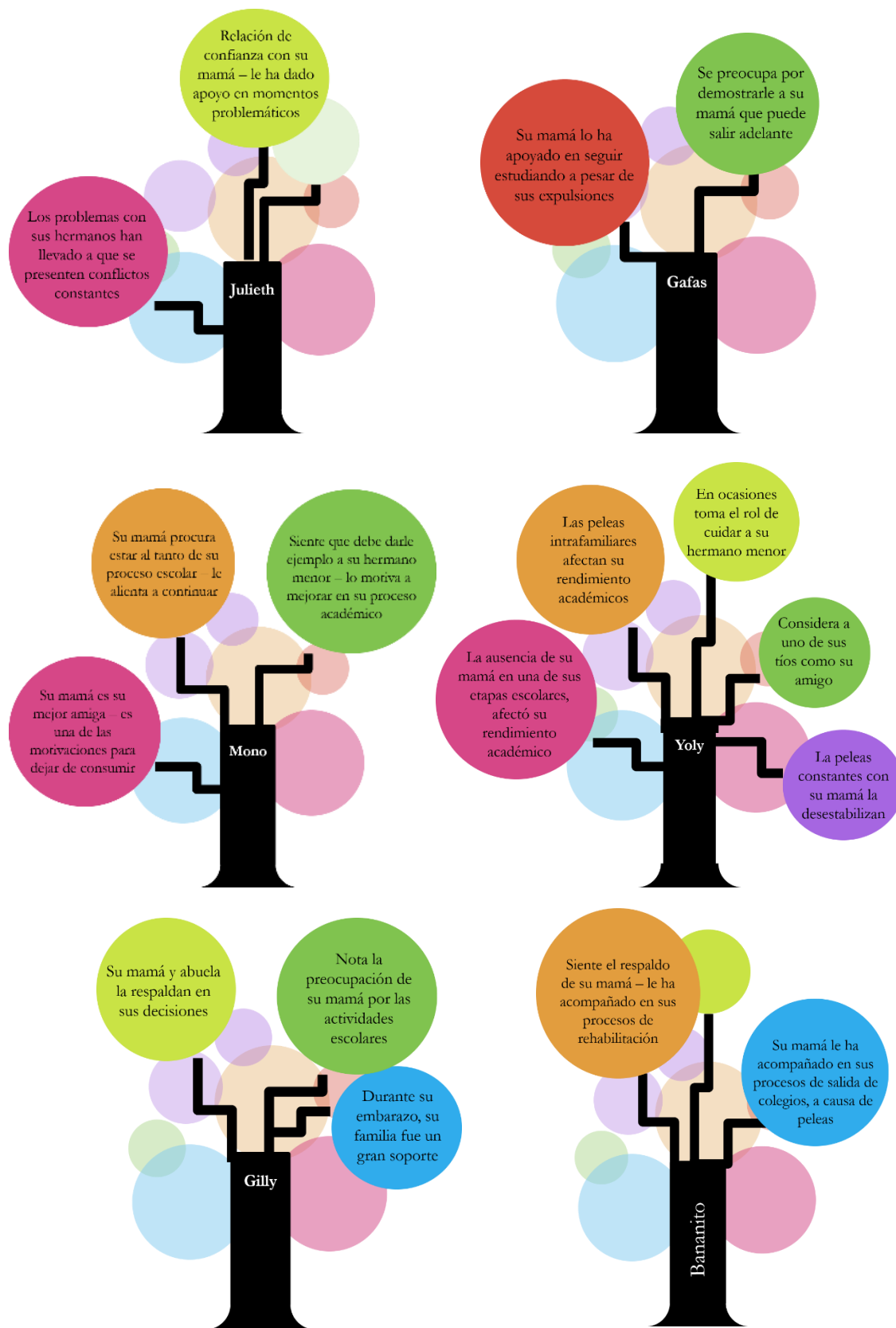


Figura 4. Representación del impacto de los vínculos familiares. Nota: Elaboración propia

Gestión emocional.

Este es un tema relevante de nuestra investigación y que se convierte en emergente debido a los relatos de los y las jóvenes participantes. El aspecto emocional ha sido motivo de preocupación de investigadores que buscan alternativas para mejorar la convivencia escolar, es el caso de los autores Romero y Pereira citado en Bedoya (2015), quienes consideran importante que la escuela tenga programas sobre la educación en emociones, empatía y sentimientos morales. La gestión de emociones es un tema que preocupa a los estudiantes y lo ven como una dificultad para conseguir sus logros o proyecciones como por ejemplo lo expresa uno de los participantes en grupo focal:

Las emociones, porque si uno se deja llevar de las emociones de uno y hace cosas que uno no piensa. (Grupo focal N° 2)

Digamos usted quiere una profesión, cierto, pero sus emociones no lo dejan, está triste, quiere conseguirlo rápido. (Grupo focal N° 2)

Esto que para ellos es una dificultad, pues, lo relacionan con su forma de comportamiento que los ha llevado a confrontarse no solo con ellos mismos, sus compañeros sino también con familiares, esto es una preocupación para ella porque lo considera como una problemática tal como no lo dice Yoly:

Me intolero a veces con todo, pero cuando ya tengo como muchas cosas en la cabeza, si, que ¡ay! la materia que voy a perder, o algo así, me intolero con todo, me pueden decir algo y ya estoy intolerable. Soy paciente, muy cariñosa que eso a veces también perjudica, a veces.

Siempre ha sido mi comportamiento y el más grande fue no llegar a mi casa. (Entrevista N°1)

No sé, siempre, siempre ha estado ahí, desde chica mi comportamiento, soy muy grosera, mi mamá en pocas palabras dice que soy muy impertinente, porque si no me gusta algo, yo no me tengo que quedar con eso y yo lo digo, no sé, siempre llevo la contraria en todo. (Entrevista N° 1)

Aunque Yoly es consciente de su comportamiento, ella considera que últimamente ha estado más tranquila y comenta un poco de cómo le sirvió la experiencia del internado. Al respecto

Yoly comenta:

Ahorita lo tengo como un poquito nada más, porque eso poco a poco se me esta como que, quitando, entonces si antes tenía 10, ahorita tengo un 3 nada más en comportamiento. [...] No sé al estar en el internado me hizo caer en razón, para qué me porto mal, para qué esto si yo siempre he tenido todo, la que me quito las cosas soy yo, yo misma con mis cosas, eso me hizo recapacitar, yo ahorita ya no soy la misma antes me regañaban por cualquier cosa y alegaba y alegaba y se agranda el problema, ahora, ya no, si me regañan digo bueno si señora, e cambiando de actitud, ya no tengo la misma actitud que tenía antes. (Entrevista N° 1)

Aunque se asume la responsabilidad sobre su comportamiento y los efectos que eso pueden generar a nivel familiar o personal, es importante resaltar que los estudiantes no buscan una ayuda o no lo manifiestan en la escuela o en sus familias, se asume esas actitudes y se van naturalizando en los diferentes contextos. Yoly aclara que el hecho de estar internada la ayudó a cambiar su actitud, el apoyo más especializado de la institución le ayudó a mejorar aspectos como el académico y el actitudinal. Sin embargo, en el caso de July esto aun no pasa y es algo que le cuestiona y que aún le sigue afectando su vida, frente a la manera de controlar sus emociones y cómo ha afectado su proceso escolar, July comenta:

Todas las veces (risas)... con mi mal genio Dios mío todas las veces no sé qué me pasa a ratos, pero yo digo que le prometo a las personas que uno pueda cambiar eso y que lo voy a cambiar, pero cuando me doy cuenta otra vez estoy en las mismas. Hay veces mi mamá me dice: es que hay usted va a perder un buen hombre por su hijueputa mal genio. Entonces eso también lo desmotiva a uno que le diga prácticamente es una mala persona, porque todo mundo me repite que yo soy muy grosera a ratos, o sea no grosera, sino que... por mi mal genio por mi forma de ser voy a perder muchas personas que me quieren ah veces el mal genio me da igual, pero cuando uno ya está, digamos calmado uno se pone a pensar. (Entrevista N° 1)

Pues lo hacían sentir mal a uno, a veces uno pensaba que, porque pasaba eso, pues uno se pone a pensar y también es por culpa de uno que los problemas le lleguen a uno. Cualquiera

no se va a buscar un problema porque uno no haga nada y se busca uno problemas es porque uno mismo también lo busca. También lo que a veces me pongo a pensar... pero no puedo no puedo dejar mi mal genio.

E: ¿tu cómo afrontaste esas situaciones?

Pues tratando de no pensar en eso, pero, pues llega el momento que uno lo piensa entonces, como que se... otra vez como que se le bajan los ánimos de seguir haciendo lo que uno estaba haciendo. (Entrevista N° 1)

Esta situación termina afectando la autoestima de July al ver que no encuentra una solución y sus familiares la tildan de malgeniada. Esa frustración la lleva a la escuela donde también siente desmotivación y se evidencia en su rendimiento escolar. Tal como lo resalta Bustamante (2006), estas situaciones deben generar en la escuela una respuesta oportuna donde no se privilegie lo académico, sino que también se dé la oportunidad a la expresión de emociones y sentimientos que realce la capacidad de los estudiantes y vean que en la escuela también es un espacio de bienestar.

Pero July también expresa una problemática que está relacionada con la gestión emocional y es sobre el consumo de drogas y los problemas que los afecta, al respecto nos dice:

No sé porque pues mi mama también me pregunta que porque me gusta y le digo: no es que a veces, cuando de tanto estrés que uno tiene uno busca otra manera de relajarse entonces es la manera de cómo uno se relaja. Sí, porque una persona que consume, que es consumidora ya piensa que se la mete solo por... lo puede relajar, lo puede sacar de ahí y dejar de pensar.

E: ¿te has refugiado en la droga en algún momento?

Muchas veces. (Entrevista N° 1)

El consumo de SPA aparece asociado a esas formas de estrés que viven los estudiantes debido a esa imposibilidad por gestionar sus emociones y ven en el consumo una salida fácil para relajarse y calmar sus impulsos, pero, el problema es que se vuelve habitual y crea una dependencia psicológica y emocional.

La relación entre violencia y las emociones de los y las jóvenes.

La poca capacidad de gestionar emociones en este grupo de estudiantes se manifiesta en acciones violentas que han afectado sus relaciones interpersonales y sus procesos escolares. En los siguientes apartados se evidencia cómo los estudiantes se han visto afectados por esta situación. Para iniciar se tomarán algunos relatos donde la gestión de emociones impacta las relaciones familiares, tal como lo expresa Yoly en el siguiente relato, donde se profundiza el por qué su mamá fue tan radical en las decisiones que tomó con ella.

*Porque era muy grosera, altanera, entonces ya como que llego el momento en que mi mamá ya no podía más conmigo, y ella me amenazaba: te voy a internar, te voy a internar , y yo le dije que me importa intèrneme, ya no quiero estar más aquí intèrneme ,llegó un día y me dijo te voy a internar y le dije intèrneme y al día siguiente me paro y me dijo vamos y le dije para donde te voy a internar, porque era muy grosera y más porque no llegué una noche a dormir a mi casa y era la primera vez que no llegaba a dormir a mi casa y mi mama dijo ya no puedo más o si no se me descarrila o comienza con el vicio o con alguna cosa, ya no más.
(Entrevista N°1)*

Vemos como el comportamiento de Yoly que aparentemente está relacionado con su emocionalidad, termina alterando las relaciones familiares hasta el punto de tener confrontaciones fuertes con los miembros de la familia. Yoly desconocía los límites que le ponía principalmente su mamá y esto se fue convirtiendo en algo insostenible hasta el punto de que para controlar dicha situación se busca ayuda institucional para internar a la estudiante.

La desobediencia y el irrespeto es lo que marca los sistemas familiares cuando se encuentran en crisis, pero esto podría estar relacionado a los estilos de crianza que asumió cada familia llevando a que los y las jóvenes no asuman responsabilidades o no tengan claros los límites, ocasionando confrontaciones familiares donde los y las jóvenes terminan siendo responsables por sus actos. En el siguiente apartado podemos ver como la estudiante no entiende o no gestiona sus emociones algo que se podría relacionar con los conflictos familiares:

Hoy que estuvimos peleando, me dijo es que su hobby es estar peleando, pero no. Muchas veces he dejado de tratar el mal genio, pero no sé qué me pasa. (Entrevista 1)

O sea, hay veces con mis hermanos no me llevo muy bien. A veces con mi mamá peleó mucho, por lo mismo mi mal genio y todo, eso es lo que uno dice que hay veces la embarra. Mi mal genio es... muy grande y hay veces por... uno como les agacha la cabeza a muchas personas tampoco se queda callada. Entonces hay veces me dicen algo y lo primero que pienso es en contestar o cualquier cosa. (Entrevista 1)

Lo anterior evidencia que July identifica una debilidad que ella tiene y que sobresale cuando se presenta algún conflicto familiar, ella siente que no tiene un control asertivo sobre su mal genio al contrario se deja llevar y termina discutiendo o peleando. Este hecho también ha llevado a que sus familiares la etiqueten como problemática. En el siguiente apartado July manifiesta su preocupación:

Mi mal genio, porque siempre reacciono de una forma que no debería. Los problemas a veces con mi mama porque es la que últimamente ha estado ahí. (Entrevista N° 2)

July muestra alguna preocupación sobre el hecho de salirse de control y la continuidad del conflicto con su mamá. Por último, se indaga sobre si existe algún tipo de violencia intrafamiliar, July comenta:

Salirme de control es de pronto agarrarme con mi mamá y sentir que no puedo más y no quedarme en la casa o prometerle algo a mi mama que digamos en el momento que me pase lo vuelva hacer. (Entrevista N° 2)

Esto ocasiona como hemos visto, conflictos que muchas veces escalan a nivel físico, en este caso con la mamá de July. La mayor preocupación es que los jóvenes pierdan el control y tomen decisiones de las que posteriormente se arrepientan. Este es un factor que termina permeando la escuela y lleva a que se incrementen los episodios de violencia escolar, como es el caso de Gafas

que reconoce que no hay control en ciertas situaciones y una de sus falencias es frente a la gestión de emociones:

Soy como una chispita, apenas me...cuando se pasan ya me toca poner el freno y decir como uishh que pasó acá, está pasando algo y ponerles el freno. Cuando estoy muy molesto si me descontrola. Acá no (refiriéndose al colegio), porque la verdad no soy alguien que moleste con personas que no conozco. Digamos yo molesto a mis amigos y ellos me molestan, pero es la convivencia. (Entrevista N° 1)

Acá encontramos de nuevo una incapacidad de los estudiantes por regular sus emociones, y que lo narran como algo suyo, que lo identifican totalmente en sus contextos y llevan a reflexionar sobre los problemas de convivencia que han tenido. Gafas nos comenta sobre una situación que vivió en un colegio y que debido a su descontrol tuvo que retirarse de la institución:

Eso fue un cuento de no acabar, yo estaba... me acuerdo de que el día que me sacaron fue por celos.

E: ¿Por celos, cómo así?

Sí, porque es que un amigo, bueno, un amigo de un amigo le estaba coqueteando a Vivian, y yo dentro de mi furia y dentro de mi pensamiento como que yo soy el más yo soy el más, lo correteaba para pegarle y pues me sentía como ayudado con mis amigos y pues éramos como, que te dijera, 5 muchachos detrás de ese muchacho. Ahorita me acuerdo y me da como rabia, porque el muchacho escribía que se escondía detrás de los profesores para que no le pegara, y yo ush en que basura me he convertido o algo así extraño. Y ya fue cuando mi mamá dijo no ya no más me lo llevo y me retiro. En la casa me dieron su pela. (Entrevista N° 1)

En este punto vemos que, al no gestionar la emociones, los y las estudiantes terminan cometiendo actos de violencia escolar que afectan a los otros y principalmente a ellos dentro de su proceso escolar porque en este caso, debido al suceso que pasó Gafas en el colegio tuvo que retirarse de la institución. Si bien aprender a gestionar las emociones es un proceso largo, la

escuela debe identificar estas situaciones para poder prevenir la violencia escolar y de esta manera evitar la deserción de los estudiantes. Gafas nos sigue reafirmando su problemática:

Eso para mí no es un amigo eso es familia. Sólo tengo uno y es mi hermano, o sea es un amigo que tengo hace como 6 o 7 años y ya es mi hermano.

E:

Uy profe ¿cómo se soluciona? A lo que el otro necesite. Si el otro quiere hablar hablamos, si el otro quiere pelear peleamos, si quiere cuchillo...cuchillo, si quiere una guerra...hasta que uno de los dos se muera. Ya hablando de amigos, no tengo...ya es mi hermano, de resto conocidos.

E:

Porque no tenemos la mentalidad de que...de que podemos dar el brazo a torcer. Ahorita vivimos en una sociedad donde la palabra para mí... la palabra vale más que las acciones. La palabra de uno es todo. Yo a usted le digo que tuvimos un problema muy grande, sumerce...yo por mi parte yo no voy hacia usted a decirle hablemos para solucionarlo, para mí no...yo estoy esperando que usted venga a ver usted que me va a hacer. Yo no busco la guerra, pero si la guerra llega a mí... no la paró hasta que pase algo grave y que ninguno se vuelva a hablar ni a mirar ni nada. (Entrevista N° 2)

Como hemos visto, el contexto en el que ellos han experimentado cosas los ha llevado a tener una mentalidad donde sobrevive el más fuerte, donde alguna muestra de debilidad les puede traer problemas. Es por esto, que la forma de defenderse es a través de la violencia y según lo que dice Gafas es hasta las últimas consecuencias. Algo que pone en riesgo la vida de estos jóvenes.

Las expresiones de sentimientos manifestados en acciones violentas a lo largo de las narrativas de los y las participantes, hacen emerger la violencia escolar como tema a ser analizado ya que para estos ha sido causa de extraedad.

El problema de la violencia escolar se ha convertido en un término amplio en el cual se buscan encajar todo tipo de problemáticas como el bullying, las peleas entre compañeros, conflictos con docentes, el robo, la intimidación, entre otras conductas que han sido consideradas

como conflictivas, ya sea porque son atribuidas como “violencia visible a los ojos” o “visible a los oídos” (Cabrera, 2005). Algunas otras han sido percibidas como consecuencia de la violencia social, como sucede con la desmotivación escolar, la falta de atención en las clases o la inasistencia a la escuela.

Así, la amplitud de problemáticas se aglutina en un solo aspecto que es la violencia. Esto cierra el debate, especialmente cuando se considera como una problemática social, ya que la escuela no la afronta al esperar que la solución provenga externamente desde el cambio de estructuras sociales, por lo tanto, no reconoce las raíces de los conflictos y no es posible abordarlos de manera tangible, con cambios significativos. Es así que de acuerdo con Dubet (1998), es importante resaltar que la violencia escolar procede de distintas lógicas, no es un fenómeno homogéneo, por lo cual requiere reconocer y analizar sus formas y orígenes. El autor estudia tres tipos de violencia que confluyen en la escuela: la violencia “natural” de los y las jóvenes, la violencia social y las violencias “anti-escuela”.

Para Dubet (1998) la violencia “natural” de la adolescencia hace referencia a aquella que siempre ha existido, como las ofensas, peleas y algunas prácticas habituales; a esto le llama *desviación tolerada*; es decir, que al establecer límites se permiten espacios, momentos o formas en que estos pueden ser transgredidos, es un margen de tolerancia a la violencia. Un ejemplo de esto es lo que sucede en el carnaval de negros y blancos, donde se puede pintar, lanzar harina o carioca a extraños en las calles y son conductas toleradas en el marco de este escenario; sin embargo, fuera de éste, estas acciones no serían aceptadas. De esta manera, podemos ver en el mundo múltiples ejemplos, como el encierro taurino, la tomatina o los deportes de lucha. Para esto se requiere una especie de acuerdos claros acerca de los límites de las transgresiones dentro de la cultura; en el caso de la escuela, la violencia que es tolerada y controlada en el momento en

que tanto estudiantes como docentes saben hasta dónde se puede llegar. En ese sentido, para que se conformen estos espacios Dubet (1998) resalta:

Interesa que todos los actores compartan, más allá de sus conflictos, cierta “complicidad”. Es necesario que el profesor sepa distinguir una pelea “ritual” de una peligrosa. Es necesario que sepa distinguir las típicas revueltas de la violencia real. Es necesario que sepa hacer la diferencia entre una novatada ritual y la violencia colectiva. Es necesario que el docente sepa decodificar y leer las conductas de sus alumnos, es necesario que sepa fingir que los ignora, haciéndoles sentir al mismo tiempo que está presente para ellos (p. 31).

En el contexto escolar es común que se presenten conflictos entre compañeros que en su mayoría pueden solucionarse mediante el diálogo o la mediación, pero hay situaciones que se van escalando hasta desencadenar en agresiones físicas, tal como lo representa Yoly en el siguiente relato:

Porque tenía problemas de comportamiento, era muy problemática, Entonces le pegue a una niña y me sacaron por comité de convivencia y ya después esa niña era todo el tiempo buscando la pelea conmigo, me llegó a robar el celular. Me robaba los útiles escolares, era todo conmigo, todo conmigo, todo conmigo. Entonces llegó un día que yo ya no pude más, me busco problema y le pegue y ese día me mojó toda y yo le pegue porque me había mojado. Entonces ella utilizaba los aparatos para las personas que no escuchan bien y yo le pegue. Ya después llamaron a mi mamá, yo conté todo y me dijeron que, por qué yo no le había contado en el momento exacto. Me llevaron a comité de convivencia y me sacaron con otras compañeras. (Entrevista N° 1)

Según la estudiante Yoly, ella era víctima de irrespeto constante por una de sus compañeras ya se había presentado varios inconvenientes con ella, pero no se había solicitado ayuda a algún profesor o coordinador. Ella decidió resolverlo por su cuenta, pero con consecuencias sobre su proceso escolar ya que fue expulsada.

También, vemos cómo los estudiantes no respetan los límites de sus compañeros, ni tampoco del colegio, pareciera que hay una tendencia a transgredirlos y generar prácticas violentas constantes en el contexto escolar.

Aunque esta violencia natural también se encuentra fuera de las instituciones escolares generando deserción o amenazas dentro de los estudiantes, frente a esta situación Gafas nos hace algunos comentarios:

Pues la verdad, por la única pelea que fue la más fuerte no se enteraron y es por la que no puedo volver por más que yo quisiera, no puedo volver. Pero ya el resto si el mismo protocolo, observador...si ya se fue a mayores ¿cómo es que se llama lo que uno firma? Eso compromiso y si ya es muy grave comité de convivencia y así. (Entrevista N° 2)

La situación grave de violencia que tuvo que enfrentar Gafas no fue en el colegio sino a las afueras, paradójicamente nadie en el colegio se enteró, sin embargo, él tuvo que retirarse del colegio por presuntas amenazas que estaban relacionadas con ese hecho. Esto nuevamente nos manifiesta que, las relaciones que construyen los estudiantes están mediadas por los contextos más cercanos -familia, barrio, compañeros, en este caso el barrio o los alrededores del colegio se da para que los estudiantes conozcan personas y también se acerquen a diversidad de riesgos, por ejemplo, el enfrentamiento con estudiantes de otros colegios que es una situación habitual cuando hay escuelas cercanas. O los atracos por parte de bandas que están pendientes de los escolares ya sea a la entrada o salida para hurtarles las pertenencias.

El contexto de violencia al que se enfrentan los estudiantes es muy amplio y en ocasiones su vida está en riesgo, por eso toman la decisión de desertar o retirarse para evitar problemas mayores.

Para entender esta *desviación tolerada* los y las docentes requieren entender la cultura de los estudiantes, reconocer la jerga y las acciones entre compañeros, de forma tal que les permitan interpretar las conductas de los jóvenes, para comprender el grado de violencia con el que se tratan. “La distancia cultural y social entre los maestros y los alumnos transforma las

desviaciones incivildades y en conductas percibidas como violentas. Percepción que, a su vez, desarrolla violencia” (Dubet, 1998).

Ahora bien, la *violencia social* hace referencia a la “violencia que invade la escuela y la desestabiliza, porque la enfrenta a problemas no escolares, como los de carácter psicológico y social, para los cuales la propia escuela no tiene respuesta o no se sabe cómo enfrentar” (Guzmán, 2011, p.4).

En este punto surgen dos problemáticas sociales que son relatadas por los estudiantes y ocupan un lugar central frente a esas dinámicas violentas que invaden a la escuela. La primera de ellas es la violencia intrafamiliar que viven los estudiantes, July nos comenta sobre esos conflictos familiares y cómo afectan en su vida:

Digamos los problemas que uno tiene en la casa. Sí, a veces porque es que mis hermanos también son unos que son... como muy... son como machistas no sé. A ratos son: hay que usted se piensa quedar igual de bruto como si uno fuera... por eso es que tengo también tantos problemas en la casa, o son a pegarme y pues obviamente yo no voy a dejar que me peguen, porque nunca me pegado mi papá y si va a venir otra persona, otro hombre. Yo creo que ese es el problema, que no me gusta que me pegue nadie. (Entrevista N° 1)

Este tipo de problema según la estudiante ha afectado su proceso escolar al ser tan recurrente y evidenciar que la relación con su hermano no es la mejor. La violencia de la que ha sido parte la estudiante deja entrever que en la familia hay una serie de problemas que afectan a varios de sus miembros. July nos relata:

Ish... yo tuve un novio que quería matar a mi hermano porque pues el me trataba muy feo. A veces a mi hermano le daba rabia y me dice usted es como bueno una toda fea, y ¿qué yo hacía ahí? que yo de boba le contaba las cosas y pues una vez llegó ahí con un revólver y todo. Yo dije no es mi familia le llegan hacer algo y todos me van a caer a mí. (Entrevista N° 1)

Los anteriores relatos muestran una serie de situaciones con la que los estudiantes deben de vivir día a día. Un conflicto familiar constante hace que se desmotiven y no estén atentos a sus deberes escolares, pero también en otros casos ven a la escuela como un refugio para salvaguardar sus sentimientos. Sin embargo, la escuela trata de realizar seguimientos y programas de prevención contra la violencia, pero muchas veces son insuficientes.

En esta violencia la escuela es víctima de problemas externos, como: a) conductas delincuenciales, que son reflejo del desmejoramiento de condiciones de vida de los estudiantes, así como de una cultura agresiva a nivel familiar o del barrio; b) la masificación escolar, en donde el aumento de estudiantes en las aulas trae consigo el aumento de los conflictos sociales y, c) la exclusión de estudiantes socialmente, afecta la experiencia escolar y por tanto deslegitima el papel de la escuela para el estudiante y sus padres (Dubet, 1998).

La segunda problemática asociada a lo que dice Dubet frente a esas problemáticas que invaden a la escuela, es la venta y consumo de sustancias psicoactivas dentro de la institución educativa. Esto nos lo ratifica Gafas en el siguiente relato:

Bueno antes si se veía mucho, porque antes era casi en todos los salones que había un chino que traía, ahorita hay poquitos...ahorita casi no soplan en el colegio, cada uno trae su droga desde afuera, pero contaditos son como unos diez o veinte, como veinte contaditos de todo el colegio.

E: ¿por qué cree que ha bajado eso?

No sé, los chinos...hay chinos que me han dejado asombrado porque lo han ido dejando, porque ya se cansaron de comer mierda, como hay otros que ya quieren tocar fondo para saber si es verdad que se pueden salir, como hay otros que se mamaron consiguieron lo que querían, están con la cabeza en otro mundo y así. (Entrevista 2)

El acceso a drogas tal como lo refiere el estudiante es relativamente fácil, ya que hay estudiantes que venden dentro del colegio, algo que es grave para la comunidad educativa porque se presentan conductas delincuenciales como microtráfico por parte de menores de edad y esto es algo que está asociado con bandas o grupos criminales que se acercan a los colegios para incrementar sus ventas y tener nuevos clientes. La escuela se enfrenta a una problemática social que va en aumento y que intenta hacer conscientes a sus estudiantes del peligro en el que se encuentran.

Otro relato que nos comparte July nos deja ver un panorama más general sobre algunas problemáticas que se viven en los colegios, como es el caso de consumo de SPA, en el que ella se vio involucrada:

No a ratos no, a ratos yo pensaba en... capar, no hacer nada más. Allá fue cuando conocí muchas cosas por estar ahí metida. Entonces no quería ir a estudiar ni nada.

E: ¿y qué conociste?

Digamos la marihuana... eh... muchas cosas que... uy si allá llevaban de todo porque hacían fiestas seguidas en el gimnasio y en el teatro y donde uno quisiera entrar la entrada era libre, entraba y llevaban cosas. (Entrevista N° 1)

July también resalta que estuvo a punto de probar otro tipo de sustancias, sin embargo, se abstuvo debido a que la historia de sus hermanos con la droga ha sido significativa para ella y de alguna manera no quiere repetir lo que hicieron sus hermanos, al respecto comenta:

Si, me faltó por probar digamos pegante, o sea yo... nunca me gusto eso porque pues mi familia, digamos mis hermanos, han estado mucho en eso. Entonces yo los he visto caer como han caído y yo... yo decía que eso no era para mí. (Entrevista N° 1)

Porque digamos la marihuana no pueda que, si haga, pero no hace daño. En cambio, el pegante si... si, usted ve a mi hermano y es super flaco de tanta cosa que él metía (voz entrecortada). A él le gustó mucho el bazuco y mi otro hermano también consumió de todo menos bazuco, el sí se salió, pero pues Miguel todavía no, pero pues ya no consume bazuco, pero pues de todas maneras uno se da cuenta que hace más cosas. Pero si en ese colegio si se veían muchas cosas. (Entrevista N° 1)

Por una parte, se nota una desmotivación de la estudiante por no estar en clase y no ir a estudiar. Sin embargo, ella permanecía en el colegio evadiendo clase y relacionándose con sus amistades, algo que es habitual en varios relatos donde se les da importancia a sus compañeros y no a las clases, en tanto se opta por estar afuera con los amigos y perder clase. Sin embargo, July en ese trasegar donde evadía clase inicia el consumo de sustancias psicoactivas y reafirma la facilidad para conseguir SPA sobre todo cuando se presentan actividades de ocio como son las fiestas y actividades lúdicas en el colegio. Si esta situación es tan crítica en algunas instituciones educativas, se requiere reflexionar acerca de los abordajes más apropiados para estas problemáticas.

Pero por otra parte vemos cómo la problemática de la drogadicción ha afectado a su familia especialmente a sus hermanos, ella siendo consciente de esta situación donde sus hermanos han sido afectados por el consumo, de todas maneras, decide experimentar con el consumo. Aunque acá se evidencia que los estudiantes en algunas instituciones consumen, también se ve que hay un contexto donde sus familias han estado vinculadas al tema del consumo algo que deja ver que es una problemática social debido al fácil acceso y la poca autorregulación que tienen las personas.

Asociado con todo esto se identifican los contextos de violencia en los que se encuentran los barrios donde viven nuestros estudiantes y que tienen que ser testigos, el siguiente relato nos da claridad al respecto sobre las realidades de los barrios y cómo esto pudo afectar a Gafas en su proceso escolar, comenta:

Vi unas cosas que un niño no tenía que ver, solo por estar dando una vuelta y así; vi cómo vendían droga, vi como fumaban, vi como robaban, vi morir a una persona dando una vuelta porque si...yo estaba quietito, yo no hacía nada, yo estaba pasando y pues

sucedió eso y se supone que un niño no tiene que ver eso. Puede ser eso que me sentía más malo por haber visto eso (Entrevista 2)

E: ¿Y tu le contaste eso a tus papás o a alguien?

No yo si les conté porque yo dije uy mire que por allá mataron a alguien y ya, pero pues, como yo iba pasando conmigo no era; pero eso fue maquia, claro apenas yo vi que paso eso los que corren. Pero de todas maneras pensando bien como alguien puede tener la vida, como le dijera...eso no se llama valentía, eso es furia porque cuando uno está ofendido uno no piensa, y si yo creo que fue por eso. (Entrevista 2)

Desde pequeños muchos de los y las estudiantes tienen que experimentar situaciones que muchas veces ponen en riesgo sus vidas. La violencia que se vive en los barrios donde hay asesinatos, amenazas, riñas, venta de drogas; de alguna manera afecta a las familias y a los jóvenes de este contexto, ya que, en el caso de Gafas el siente que haber vivido esa serie de situaciones de violencia lo desmotivó en su proceso escolar tal vez por el miedo que le causaba o la impresión de ver esas situaciones.

La violencia *anti-escuela*, es aquella que genera conductas agresivas contra el material escolar, la institución, los maestros o los directivos. Estos actos, en muchas ocasiones, son reacciones a violencias que han recibido estudiantes o padres por parte de la escuela, ya sea mediante la violencia simbólica, juicios que destruyen la autoestima mediante pruebas que cuestionan su valor, la jerarquización, la selección o el orden que viven constantemente los estudiantes, instaurando relaciones de competencia entre estos. Para Dubet (1998), “una escuela democrática de masas hace cuenta que los alumnos no se apoyan más que en ellos mismos cuando fracasan” (p.4). El sentirse responsables de su fracaso escolar conlleva a una baja percepción de su valor como individuos, así para salvar su honor las y los jóvenes reaccionan con deserción o desinterés por los procesos escolares como un mecanismo de defensa; el alumno deja de ser parte de los procesos académicos no procurando salvar su autoestima, evitando un juicio escolar, sin comprometerse, evitando los escenarios escolares que generan ganadores y

perdedores. La competencia y meritocracia desconoce que las condiciones de los estudiantes no son iguales. La escuela culpabiliza a los perdedores, generando frustraciones y el sentimiento de derrota. De esta forma, desde la perspectiva de los jóvenes la violencia se vuelve legítima, ya que se sienten violentados también institucionalmente.

En el marco de la violencia desde la escuela, que motiva la violencia anti-escuela, otros de los mecanismos de agresión que influyen preponderantemente, son las declaraciones y discursos negativos que generan los profesores; los cuales forman parte de lo que construyen los niños y las niñas de *sí* mismos; así como de los sentidos y formas que éstos le dan al mundo. Para Bakhtin (1986), “los géneros discursivos entran en nuestra experiencia y en nuestra conciencia en cercana conexión con otro” (p. 78). De esta forma, la violencia que más se ejerce por parte de la escuela es a través del lenguaje al generar baja autoestima y deslegitimar al otro (Cabrera, 2005).

En los casos en los cuales las voces que transgreden a las personas al deslegitimarlas o violentarlas, pueden internalizarse y conformar parte de la estructura de *sí* mismo, ya que la estructura es construida socialmente, en gran parte, a través de un proceso dialógico. Así, “en su conformación, el lenguaje se configura como una herramienta que ayuda a la riqueza de dicha estructura, y que, con el correr de los tiempos, se ha convertido en un instrumento más efectivo que el látigo o que el castigo” (Cabrera, 2005, p. 53).

Capítulo 4. Conclusiones, Recomendaciones y Proyecciones de la Investigación

Con el presente apartado queremos evidenciar los aspectos relevantes que surgieron de la investigación. En ese sentido, presentaremos las conclusiones que corresponden a la experiencia escolar de los y las jóvenes, los factores que conllevaron a que ellos y ellas se encuentren en condición de extraedad, su impacto en el proceso escolar y, finalmente, algunos aportes al programa VAE de la I.E.D, desde la experiencia de las y los jóvenes que participaron en la investigación y las que como investigadores también identificamos.

Respecto a la experiencia escolar de estos y estas jóvenes, se identificó que esta ha estado enmarcada desde una perspectiva de trayecto o proceso, que responde a unas lógicas netamente de valoración del sujeto en términos de éxito o fracaso escolar. En ese sentido, la experiencia en sí misma no se ha contemplado en toda su dimensión, como se plantea en los principios que refiere Larrosa (2006) para la comprensión holística de *lo que le pasa* al estudiante y por ende entender los impactos que su experiencia ha traído en la relación del sujeto con su realidad. De esta manera, comprender la experiencia escolar significa integrar elementos tanto de orden subjetivo y particular, como de exterioridad y alteridad, así como elementos de temporalidad y espacio. Por lo tanto, la experiencia no solo es lo que el o la estudiante recuerde de la escuela.

Así, refiriéndonos a la experiencia escolar de estos y estas jóvenes, es un elemento que debería cobrar mayor relevancia e importancia en el ámbito escolar, pues, es desde la comprensión de *lo que pasa* y sus impactos en el sujeto que se podría articular al proceso escolar un componente enfocado en el ser, con el objetivo de formar estudiantes abiertos(as) a la

experiencia, abiertos(as) a comprender eso que les pasa y abiertos(as) a su propia formación y transformación .

Por otro lado, al buscar comprender la experiencia escolar, la escuela- como espacio- juega un papel importante dentro de los procesos de configuración del sujeto, en la búsqueda de su autenticidad y de socialización con su entorno. En ese sentido, identificamos desde estas experiencias de vida que la escuela es un espacio que permite establecer algún tipo de vínculo o relaciones, que a su vez se convierte en un lugar seguro y para algunos(as) facilita el acceso a la alimentación o lo consideran como un lugar de aprendizaje.

Respecto al factor relacional o de vínculos, se identificó que es uno de los elementos que mayor significancia tiene al momento de indagar sobre la experiencia escolar. Estas relaciones y de acuerdo con la forma en que se hayan desarrollado, pueden desenvolverse de forma positiva o en un conflicto que repercute en el proceso académico de los y las jóvenes, pues, es allí donde tienen raíz algunos de los conflictos o violencias que tuvieron los jóvenes participantes en la investigación. En cuanto a lo positivo, las buenas relaciones pueden generar bienestar en el proceso escolar, así como gusto por ir a la escuela.

Sobre el último aspecto, se identificó que para algunos(as) jóvenes la intención de retomar sus estudios está dada por la concepción de utilidad de los diplomas (Dubet y Martuccelli, 1998), bajo la lógica estratégica (Dubet, 2010), refieren que sin un soporte que certifique la aprobación del proceso escolar - como requisito mínimo-, no van a lograr adquirir en un futuro un trabajo que corresponda con sus gustos e intereses. Así mismo, el diploma, se convierte en un motivador para asistir a la escuela; sin embargo, éste no es un motivador suficiente en grados como sexto, ya que graduarse de bachiller se ve muy lejano -cinco años más- por lo cual, esta meta al verse tan lejana se vuelve difusa.

Desde la lógica de integración de Dubet (2010), identificamos que al ser parte de la escuela, se establece un rol en los y las jóvenes como es el de ser estudiantes. Esto además de generar una identidad, da un sentido de acción, un quehacer diario. Por otra parte, la escuela se convierte en un refugio al ser el espacio que permite crear una frontera temporal, ante lo que sucede en las calles, en el barrio y la familia. En contraposición no quiere decir que sea un espacio que proteja de los posibles riesgos, pues, se evidencia que en la escuela se generan factores de riesgo, como el caso de July, ya que fue el lugar donde exploró el consumo de SPA, problemática que afecta su proceso escolar y vida familiar.

Por otra parte, uno de los propósitos de la escuela es la formación académica, como parte las lógicas de integración (Dubet, 2010). Por lo tanto, es importante reconocer que los y las estudiantes aprenden de formas heterogéneas y la escuela al enseñar de forma homogénea, genera que muchos estudiantes vayan quedando rezagados. Así mismo, las formas de abordaje hacia las problemáticas de los y las jóvenes se implementan de forma homogénea, lo que no permite responder de forma oportuna y acorde con las particularidades de las dificultades que los afectan. Por lo tanto, se sugiere a la I.E.D Bravo Páez fortalecer espacios en los cuales la comunidad educativa se evalúe periódicamente desde la perspectiva de todos los actores.

Por otra parte, se evidenció que desde la singularidad de la experiencia hay factores que son muy significativos durante el proceso escolar. En el caso específico de Yoly, lo que más le gustó de un colegio fue que éste contaba con un Programa de Alimentación Escolar-PAE-. De esta manera, se identifican elementos que inciden de forma relevante en el proceso escolar y no corresponden únicamente a lo relacionado con lo académico.

Ahora bien, en cuanto a los *factores que conllevaron a la extraedad* y cómo estos inciden en el proceso escolar de los y las jóvenes, nuestra investigación revelan tres causas principales que son la desmotivación, la violencia escolar relacionada con el ámbito socioafectivo, y la repitencia escolar.

En cuanto a la desmotivación de los y las estudiantes, fue un factor transversal en la investigación que se asocia a los problemas familiares, el desinterés por el estudio y la falta de proyecciones de los estudiantes. De acuerdo con Parra (2010), es una forma de deserción del aprendizaje, dado que estos y estas jóvenes por más que se encuentren en la institución prefieren hacer otras cosas y no tienen un interés en los procesos académicos. A este tipo deserción también se une la deserción física-parcial, pues, se evidenció que algunos(as) jóvenes no permanecían en el aula por tiempos determinados, lo que no repercutía en un abandono definitivo del proceso escolar. Así mismo, se identificó la deserción emocional, donde, los vínculos entre estudiantes y docentes se veían fragmentados dada la ausencia de comunicación y empatía. Cabe resaltar que este tipo de deserciones son de difícil medición que arrojen informes estadísticos para su respectivo abordaje.

Frente a la violencia escolar, es la causa que más afecta el proceso escolar de los y las jóvenes ya que varios de ellos y ellas han salido de los colegios por conflictos dentro de las instituciones escolares. Sin embargo, se evidenció que no es una violencia de contexto, sino que al contrario se relaciona con la gestión de emociones de los y las estudiantes. Lo anterior, se evidenció cuando ellos y ellas manifestaban que no entendían su comportamiento, que les preocupaba la forma cómo reaccionan y que en última instancia la única manera de desahogarse era por medio de la violencia. Allí, es donde la gestión de emociones resulta fundamental para prevenir las

formas de violencia más recurrentes entre los y las estudiantes, y por ende mitigar el riesgo de deserción.

En relación con lo anterior, se identificó que para los y las participantes de esta investigación los talleres o estrategias preventivas para el abordaje de problemáticas las veían descontextualizadas con relación a su realidad.

En cuanto a la repitencia escolar, esta aparece como un factor central en la experiencia escolar de los y las estudiantes, ésta se relaciona con la desmotivación, la deserción y la violencia que ha afectado el proceso escolar de los y las estudiantes.

Se evidencia una mayor repitencia en el grado sexto que en los grados de primaria, esto es algo relevante porque pareciera que el tránsito entre primaria y secundaria los afecta en su parte académica y convivencial a los y las estudiantes. Para Dubet y Martuccelli (1998), el paso de primaria, - en el que son los más grandes, al bachillerato- en el que son los más pequeños- generan procesos de asimilación y ajuste entre la infancia y la adolescencia. Por lo tanto, se deben revisar factores sociales, familiares, personales y académicos que tensionan al sujeto con su proceso escolar y social.

Para finalizar, los *elementos que se identificaron como aportes al programa VAE* desde la experiencia de los y las estudiantes, se identificó que los espacios de orientación escolar del programa son una oportunidad para el abordaje de las problemáticas que los atraviesan, refiriendo que los profesionales que los acompañan son personas que se preocupan por lo que les sucede. Por lo tanto, estos espacios aportan a la formación integral de los y las estudiantes mediante el abordaje de otras áreas del ser. Por lo cual se sugiere que los espacios de orientación escolar sean tenidos en cuenta con el nivel de importancia que merecen y no sean considerados como actividades que interrumpen los espacios académicos.

Las tensiones en la comunidad educativa es algo que también se resalta en esta investigación más exactamente entre los mismos estudiantes y la relación docente - estudiante, por lo cual se sugiere que se fortalezcan los canales de comunicación entre toda la comunidad escolar, que permitan expresar las situaciones conflictivas o que generan tensión, con el fin de prevenir y mitigar violencias dentro y fuera del aula. A su vez, se debe garantizar el seguimiento de los casos para ver la evolución del conflicto y sus respectivas soluciones.

Por otra parte, los y las estudiantes señalaron dos aspectos a mejorar del VAE. El primero, corresponde a la franja horaria en la que funciona el programa VAE en la institución, pues, únicamente está habilitado en horas de la tarde, y por ejemplo, Gafas refirió que le gustaría poder estudiar en la mañana. Así mismo, refirieron cambios de horarios académicos y la falta de profesores cuando se crean nuevas aulas de aceleración, lo que ha generado que se creen horarios alternos para la asistencia, lo que implica que algunos cursos no vayan a estudiar algunos días. Como investigadores consideramos que estas situaciones deben analizarse con la comunidad educativa, mirar los riesgos y los aspectos relevantes que esto puede traer, buscando estrategias donde los estudiantes no pierdan clase, ya sea por medio del pago de horas extra a los docentes o que la apertura de las nuevas aulas se dé, pero, cuando ya estén los profesores asignados. Esto ayudaría a que los y las estudiantes no se desmotiven, deserten o que perciban el programa VAE como desordenado y en el cual pierden su tiempo.

El segundo, hace referencia a los métodos pedagógicos tradicionales que se imparten en clase por ejemplo, los dictados, planas o transcribir libros, pues, esto cuestiona a los y las estudiantes porque sienten que estas estrategias les hace perder interés y no se motivan por la clase. De esta manera, se sugiere que el programa revise estrategias que aborden la deserción pedagógica (Parra, 2007) de los y las docentes, pues, es necesario revisar esos métodos o procesos

pedagógicos que se imparten, lo cual resulta fundamental en la motivación y aprendizajes de los y las estudiantes, así como sus efectos en la relación estudiante-docente.

Por otra parte, se reconoce que los lineamientos del programa VAE (Charry y Guardia, 2013), buscan el desarrollo socioafectivo, cognitivo, físico y cultural de los y las estudiantes; sin embargo, estos no se abordan completamente en la práctica, por lo tanto, los y las jóvenes manifiestan que los talleres o clases como ética, no son suficientes para apoyarlos en las problemáticas que inciden en sus procesos escolares. Es así, que el hecho de que existan talleres o clases que busquen una formación integral, no son suficientes si no se toma en cuenta la experiencia, es decir, que desde lo que *les pasa* se generen enseñanzas significativas que les ayuden en sus relaciones. Así, se requieren generar programas curriculares y extracurriculares, que primeramente reconozcan las necesidades de las y los estudiantes y sean construidos conjuntamente entre la escuela, la familia, las instituciones de salud, entre otras; que respondan a las necesidades de los estudiantes en conformidad con su contexto y con un claro entendimiento de la *praxis* de lo enseñado en el día a día y no se quede en charlas de poco alcance y descontextualizadas.

Adicionalmente, se sugiere que la IED fortalezca la dimensión socioafectiva, la cual requiere ser tratada como un eje transversal integrado en los currículos, esto con el fin que los y las estudiantes comprendan sobre sus emociones, las gestionen y expresen de maneras más asertivas. Se requiere un proceso que permita el desarrollo de habilidades y la adquisición de herramientas para la gestión de emociones de los y las jóvenes en su cotidianidad, esto debe ser una apuesta prioritaria, en la que se articulen la institución y los lineamientos del VAE.

También, consideramos relevante mencionar lo que los y las estudiantes han resaltado como aspectos positivos del programa. De esta manera, ellos y ellas ven el programa VAE como una

oportunidad para retomar sus estudios, nivelarse frente a los años que perdieron y tener nuevas experiencias con sus compañeros y docentes. Al ser un modelo de educación flexible en el cual durante un año realizan dos cursos, es algo que también resulta positivo para los(as) jóvenes no solo por la nivelación, sino porque hay un número más reducido de asignaturas que, de alguna manera les ayuda a tener un mejor desempeño académico, que posibilita la promoción al aula regular y de esta manera culminar sus estudios. Por ejemplo, dos participantes de la investigación ya finalizaron su nivelación en el programa VAE de la I.E.D y se encuentran en este momento cursando décimo grado de aula regular.

Es de resaltar, que para los y las jóvenes es muy acertado contar con programas deportivos como los campeonatos de futbol y basquetbol dentro de esta institución. En este caso también vale la pena resaltar que, en el caso de Yoly, siente que su gusto y habilidad por el voleibol no se puede desarrollar porque en el colegio no se habilitan espacios para practicarlo. Por esto es tan importante el desarrollo de convenios interinstitucionales en donde se proporcionen otras posibilidades para generar competencias de acuerdo con las habilidades y gustos de los estudiantes.

Por último, el acompañamiento psicosocial también es percibido por los y las estudiantes como un espacio de ayuda importante sobre todo en esas situaciones que generan tensión en la escuela y que pueden ponerlos en riesgo en su proceso escolar. Sin embargo, las diferentes problemáticas que enfrentan y las diversas experiencias que viven, llevan a que el abordaje desde el área psicosocial esté apoyado en programas o profesionales que brinden a los estudiantes otras ayudas teniendo en cuenta las singularidades de los y las jóvenes. De esta manera se podría atender de una manera más amplia y significativa a los estudiantes.

Los hallazgos de esta investigación contribuyen al mejoramiento de los procesos que desarrolla la I.E.D Bravo Páez, en tanto que se exponen reflexiones acerca de las experiencias escolares de los y las jóvenes en el programa VAE. Para este fin se busca exponer al equipo directivo los resultados de la investigación generando reflexiones sobre las experiencias escolares de los y las estudiantes, las causas de extraedad y la importancia de la gestión de emociones en la escuela.

Así mismo, compartir al equipo docente de la I.E.D los hallazgos de la investigación realizada con el fin de fortalecer los procesos pedagógicos de los y las docentes en su interacción con los jóvenes de VAE y aula regular, con lo cual se permita reflexionar sobre la importancia y la complejidad que se configuran en torno a la extraedad, experiencia escolar, vínculos y la gestión de emociones.

Debido a lo encontrado en esta investigación desde orientación escolar se buscará abordar el tema de gestión emocional en la formulación de proyectos institucionales. Así mismo, se procurará que en la planeación de actividades de prevención o pedagógicas se cuenten con las experiencias y necesidades de los estudiantes.

Este trabajo genera aportes a las categorías de Extraedad, experiencia escolar, gestión de emociones y vínculos afectivos de los y las jóvenes desde sus voces. Por lo tanto, se convierte en un referente para Instituciones educativas que desarrollen procesos con jóvenes en extraedad.

Proyecciones de la investigación.

A partir de la investigación desarrollada, se requiere profundizar en los procesos socioafectivos que atraviesan la escuela que permitan desarrollar insumos o herramientas prácticas que favorezcan los procesos escolares de jóvenes en extraedad, desde los diferentes actores que influyen en este aspecto.

Se evidencia que se requieren investigaciones que profundicen en los diferentes tipos de deserción identificadas, tales como la de aprendizaje, la emocional, la pedagógica y la familiar. Para así crear estrategias o proyectos que ayuden a mitigar esta situación en la escuela.

Sumado a lo anterior, consideramos pertinente que se puedan llevar a cabo investigaciones que indaguen y profundicen sobre temáticas vinculadas con análisis de género y extraedad. También, aquellos temas relacionados con el fenómeno migratorio y que pueden estar impactando los procesos escolares de los y las jóvenes.

Referencias

- Andrade, K. (2012). Excusión social y emigración en el tejido de San Pablo. México, D. F.: UAT-Porrúa.
- Ángel, D. (2012). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios De Filosofía*, (44), 9-37. Recuperado de: https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/12633
- Avendaño, Y., Marzola, B. y Pineda E. (2018) *Informe de caracterización estudiantil del Colegio Bravo Páez Jornada Tarde*. Universidad Minuto de Dios.
- Barrero, C., Bohórquez, L. y Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 25 (57), 101-120.
- Bedoya, K. (2015) *Relación entre la motivación académica y el rendimiento escolar de los estudiantes en extraedad de un colegio colombiano*. Bogotá D.C. Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey - Uniminuto.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. (pp. 79-109). Porto Alegre, Brasil: PUCRS
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico–narrativa. Guía para indagar en el campo*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A., & Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de pedagogía*, 1-4.
- Bustamante, B. (2006). *Me Fui Y Volví: Un Estudio Sobre la Deserción y el Regreso al Sistema Educativo Colombiano* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.
- Cabrera, P. (2005). Palabras que dejan huella: Violencia en la escuela a través del discurso. *Revista Iberoamericana de Educación. N.º 37*, 49-54.
- Canal Educere ONG. (2 noviembre 2013). Silvia Duschatzky en la XV Jornada de Actualización e Intercambio de Experiencias Docentes- Parte 1 [archivo de video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=h_doA43tKnM
- Charry, H. y Guardia, A. (2013). *Lineamientos del modelo de atención a población en extraedad para la nivelación de la educación básica secundaria-aceleración secundaria*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital y Fundación Gestión Educativa.
- Coll, C. (2016). Personalización del aprendizaje escolar. México, D. F.: Fundación SM.C.
- Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia. (2018). *Sistema de monitoreo de las condiciones de vida de la infancia y la adolescencia de Bogotá D.C.* Bogotá D.C: Secretaría de Integración Social.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2012). Educación formal: alumnos, docentes y establecimientos educativos. Recuperado el 07 de 02 de 2013, de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_2011.pdf

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2016). Encuesta de Comportamientos y Factores de riesgo en niñas, niños y adolescentes escolarizados.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Díaz, F., Vázquez, V., & Díaz, A. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *RLCSNJ*, 17(1), 237-252.
- Dubet, F. (1998). Las figuras de la violencia en la escuela. *Revista Francesa de Pedagogía N* 123, 35-45.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid, España: Editorial Complutense.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia Sociológica*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México, D. F.: UAM, Unam, Trota
- Erazo, O. (2010). El estudiante y sus problemáticas en la escuela. *Revista de psicología GEPU*, 1(2), 40-57.
- Esparcia, A. (2018). La desmotivación escolar. Un tipo de fracaso. *Campus educación, revista digital docente*. 9, 42 - 46.

- Estrada, M. (2015). Las jóvenes que desertan de la educación media: Virajes y puntos de no retorno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 995-1008.
- Fogolino, A.; Falconi, O, y Molina, E (2008). *Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba*. Argentina. Investigación científica. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gadamer, H. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra: Madrid.
- Gallego, G., & Vasco, J. (2019). *Noviazgos Violentos en Estudiantes de Colegios Públicos Del Municipio De Manizales: Hallazgos Y Recomendaciones De Política*. Obtenido de https://www.academia.edu/42030123/Noviazgos_Violentos_En_Estudiantes_De_Colegios_P%C3%9ablicos_Del_Municipio_De_Manizales_Hallazgos_Y_Recomendaciones_De_Pol%C3%8dtica
- Gómez, A. (2017). *Evaluación Del Programa: Modelo Flexible De Educación “Volver A La Escuela” Del Colegio Distrital Bravo Páez*. Obtenido de Universidad Externado de Colombia: <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/850>
- Gómez, C., Padilla, A. y Rincón, C. (2016). Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(S1), 105-112.
- González, M. (2018). Herramientas conceptuales en torno a la experiencia escolar. Una aproximación desde nuevos enfoques sociológicos para pensar la educación en Argentina. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 126-143.

- Guzmán, C. (2011). La Violencia Escolar desde la Perspectiva de Francois Dubet. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-8). Ciudad de México: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La Investigación Biográfico-Narrativa, Una Alternativa Para El Estudio De Los Docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Ibañez, T. (1994). Psicología social construccionista. México: Colección Fin de Mileni
- Infante, R. y Parra, L. (2010). Deserción Escolar y Desarrollo Social: Una mirada sobre el programa “volver a la escuela” en Bogotá. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 4(2), 75-86.
- Kremenutzky, Silvia y equipo. (1995). Nivel medio: ¿repetencia – fracaso – deserción?
- Larrosa, J. (2006). Sobre La Experiencia. *Aloma, Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 2006, 19, p. 87-112.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, M., Clandinin, D. & Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.*, Barcelona, España: Laertes.
- Lopes, P. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education. In H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins, & P. Weissberg (Eds.), *Toward a Broader Education: Social, Emotional and Practical Skills. Building school success on social and emotional learning.* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267407192_Toward_a_Broader_Education_Social_Emotional_and_Practical_Skills [Feb 19 2020].

- Martínez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopía*. 10(26), p.59-72.
- Mendivelso, L. (2018). La articulación del programa "Volver a la Escuela" con el aula regular: una experiencia evaluativa del colegio distrital República Dominicana. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Los Modelos Educativos Flexibles, una propuesta innovadora de la educación para la diversidad de poblaciones*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia*.
- Ministerio de Educación Nacional y Universidad Nacional. (2010). *Encuesta Nacional de Deserción Escolar*. Universidad Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *Extraedad*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82787.html>
- Parra, R. (2007). Marginalidad urbana, deserción escolar y agujeros de gusano. En *Cultura Investigativa y formación de maestros* (págs. 37-47). Medellín. Obtenido de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2269/1/Cultura%20Investigativa%20%281%29.pdf>
- Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*, 2 (1), 39-61.

Porta, L. y Flores, G. (2017). Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 02 (06), pp. 683-697. doi:10.31892/bpab2525-426X.2017.

Pujadas, J. (2000). *El método biográfico y los géneros de la memoria*. Revista de antropología social, 9, 127, Recuperado a partir de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A>

Quintana, A. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. En Quintana Peña, A. y Montgomery, W. (Eds.) Psicología tópicos de actualidad. Lima: UNMSM.

Ruiz, D. (2011). *La extraedad escolar ¿una anormalidad social?* Universidad de los Andes. Merida, Venezuela.

Ruiz, D. y Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27(78), 33-69.

Salguero, K. (2016). *El concepto de experiencia para pensar la educación secundaria urbana*. Obtenido de Universidad Nacional de Villa María:
http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=864

Secretaría Distrital de Salud; UNODC. (2016). *ODC*. Bogotá: LEGIS SA. Recuperado de
<http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/locales/CO031052016-estudio-consumo-sustancias-psicoactivas-bogota-2016.pdf>

Secretaría de Educación del Distrito (2015a). Clima escolar y victimización en Bogotá. Encuesta de convivencia escolar. Recuperado de
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/459>

Secretaría de Educación del Distrito. (2015b). *Descubra cómo enamorarse del estudio para “volver a la escuela”*: Educación Bogotá. Bogotá D.C, Colombia: secretaria de

educación del Distrito. Recuperado de:

https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5829

Universitat de Barcelona. (2020). *Teoría de la indefensión aprendida*. Obtenido de Universitat de

Barcelona: http://www.ub.edu/psicologia_ambiental/unidad-4-tema-8-4-2.

Valles, M (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España. Editorial Síntesis.

Vasilachis, I. (1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. *Revista Estudios Sociológicos*. Vol. XV, Núm. 43

Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación (EI)*. Barcelona: Paidós.

Anexos

Anexo 1. Entrevista Semiestructurada (primera aplicación)

Temática de la investigación: La experiencia escolar con jóvenes en extraedad del programa Volver a la Escuela -VAE- de la Secretaría de Educación de Bogotá.

Objetivo: Conocer la trayectoria escolar de los y las jóvenes y los factores que los han llevado a salir de su proceso educativo regular

Fecha de aplicación: 23 y 24 de abril de 2019.

- **Nombre:**
- **Edad:**
- **Sexo:**
- **Ciclo escolar:**

La finalidad de esta entrevista es conocerte mejor y llegar a comprender tu experiencia escolar, por lo cual queremos conocer por cuáles instituciones has pasado, las dificultades que has tenido, las cosas que te han gustado, tus expectativas, etc. lo que nos quieras contar de la vida en la escuela, ya que para esta investigación tu eres el protagonista.

Preguntas introductorias

1. Si tuvieras que decir quién eres ¿Qué dirías de ti?
2. Me gustaría conocer un poco más de ti. Podrías contarme ¿qué te gusta hacer, qué disfrutas, qué haces en el tiempo libre? Y ¿a qué le tienes miedo?
3. ¿Quisieras contarme un poco sobre cuáles son tus proyecciones, anhelos, sueños que tienes actualmente?
4. ¿Con quién vives?
5. ¿Cómo te relacionas con (según el caso) familia, amigos, pares, docentes, pareja?
6. ¿Qué crees que otras personas piensan de ti?

Antecedentes y Problemáticas

1. ¿Cómo ha sido tu proceso educativo? ¿En qué colegios has estado?

2. ¿Cuáles han sido las situaciones para que salieras de eso(s) colegios? - profundizar causas
 - a. ¿Qué situaciones te han hecho estar en VAE?
 - b. ¿En qué año comenzaste en VAE?
3. ¿Cómo te has sentido con las situaciones que han afectado tu proceso escolar?
 - a. ¿Cómo las afrontaste? ¿contaste con el apoyo de alguien?
 - b. ¿Te refugias(te) en algo o alguien para resolver esos problemas?
4. Actualmente, ¿consideras que sigues viviendo esas situaciones y te preocupan de alguna manera?
5. ¿Cuáles han sido las razones para retomar tus estudios?
6. ¿Para ti cuál ha sido el problema/dificultad más grande que has tenido que enfrentar?
 - a. ¿Cómo la afrontaste? ¿Contaste con el apoyo de alguien?

Anexo 2. Entrevista semiestructurada (aplicación para profundización)

Temática de la investigación: La experiencia escolar con jóvenes en extraedad del programa Volver a la Escuela -VAE- de la Secretaría de Educación de Bogotá.

Objetivo de la entrevista semiestructurada: Profundizar en los aspectos que han sido más significativos para los y las jóvenes, en relación con las categorías de extraedad, experiencia escolar y violencias- vínculos. (las cuales emergieron de los diálogos anteriores).

Fecha de aplicación: 8 de noviembre de 2019.

1. Extraedad.

a. Yoly

¿Qué tipo de acompañamiento escolar has recibido en las diferentes instituciones que has estado?

¿Cómo te sentías con la coordinadora que se preocupaba por ti en colegio anterior?

b. Mono

¿Te iba mal siempre en las mismas materias?

¿Tuviste problemas de disciplina? ¿De cuántos colegios te han retirado y por qué?

¿Cómo te sentías y cómo era la relación con tus compañeros y docentes? ¿El colegio hizo gestión para ubicarte en otro colegio? ¿En qué época del año saliste? ¿Paso algo para que las directivas tomarán esa decisión?

c. July

Nos comentabas que en el colegio anterior (LICEO) eras muy “vaga”, ¿A qué te refieres con ser vaga?

Cuando saliste del liceo, refieres que tuviste muchos problemas con la coordinadora ¿Qué clase de problemas eran? ¿Solo tuviste inconvenientes con ella?

¿Recuerdas más o menos para que fechas te sacaron del liceo?

¿Recuerdas cómo fue el proceso de la salida del colegio? ¿Te dieron oportunidades previas o algo así?

Respecto a los cursos que perdiste ¿Cuáles eran las razones o motivos por los cuales perdías?

d. Gafas

Cuando te encontrabas en el Cafam perdiste tercero y cuarto y dices que era porque no hacías nada, ¿Por qué no querías hacer nada? ¿Qué te desmotivaba?

¿Por qué saliste de cada uno de los colegios que has estado? ¿Recibiste ayuda o algún apoyo por parte del Colegio, amigos o familia?

e. Jhony

¿Qué años perdiste en esos colegios?

¿A qué edad entraste al colegio?

Tú dices que hubo un tiempo que estuviste sin estudio porque no te recibían en unos colegios porque te faltaban papeles o extraedad ¿Cuánto tiempo duraste sin estudiar?

2. Experiencia Escolar

a. Yoly

¿Por qué desde quinto sentías “flojera”, desmotivación? ¿Pasaba algo en el colegio, en tu familia que incidiera en esa desmotivación?

¿A qué te refieres con que no te importaba nada? ¿Cuándo perdías años qué sentías?

b. Mono

¿Cómo considera que fue la intervención del colegio (orientador - profe) frente a la problemática en la que se vio involucrado?

¿Cómo se desarrollaba la clase que más te gustaba y como era la clase que menos te gustaba?

¿Qué es para ti enseñar bien? ¿Qué significa que en un colegio enseñen bien? ¿Cómo percibes tú que en el programa VAE se vean las materias básicas?

¿Qué cosas han sucedido en VAE para que seas uno de los mejores del salón?

c. July

Nos habías comentado que habías perdido seis materias acá en el colegio y que eso era uno de los problemas que tenías, me podrías comentar ¿Cuáles son los motivos o causas para que perdieras esas materias? ¿Las recuperaste? Actualmente ¿cómo vas en este periodo?

¿Cómo te has sentido estando en el programa VAE? ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta? ¿Hay alguna diferencia con los otros colegios en los que has estado?

¿Por qué crees que acá en el colegio no hay alguien quien te escuche o con quien puedas dialogar y desahogarte? ¿Ese sentimiento hace que no te concentres o que te vaya mal en el colegio, o que tengas conflictos con la gente?

¿Qué situaciones o que cosas hacen que te salgas de control? ¿Qué es para ti salirse de control?

¿De qué forma te controlas? ¿Has identificado algo que te ayude a controlar eso que sientes?

e. Gafas

¿Qué es lo que más te ha gustado de los colegios en los que has estado? ¿Qué es lo que menos?

¿Cómo llegaste a este colegio? ¿Qué te ha gustado del VAE y qué no te ha gustado?

En el Rafael Delgado ¿cómo consideras la intervención del colegio frente a la situación de pelea por la que te expulsaron?

f. Jhony

Tú dices que en el VAE empezaron a presentarse cambios en el horario, falta de profesores y que te bajó el ánimo y no le prestabas tanto interés al colegio. ¿Qué opinas de esas situaciones en el colegio sobre cambios de horarios, falta de profesores? ¿Por qué se te bajaba el ánimo? ¿Qué es lo más incómodo de eso?

¿Por qué es tan importante para ti el deporte y las artes en el colegio/VAE? ¿Cómo consideras se debería implementar?

¿Qué es lo que más te gusta del VAE y lo que menos te gusta?

¿Qué es lo que más te ha gustado de los colegios en los que has estado? ¿Qué es lo que menos?

3. Violencias

a. Yoly

¿Eso que pasaba con esa otra chica se lo comentaste a algún profe, buscaste apoyo en alguien? ¿Si no, por qué no? ¿Antes de llegar a comité de convivencia, hubo otro tipo de seguimiento o proceso? ¿Habías cometido otras faltas?

¿Cuál era el motivo por el que estabas lejos de tu mamá?

¿Sabes o recuerdas si había algún motivo o razón por el cual tenías tantos problemas con tu mamá?

¿Antes ya había consumido algo? ¿Después de eso has consumido alguna sustancia?

¿Qué aspectos te han ayudado a mejorar tu comportamiento? ¿Qué aspectos perjudican tu comportamiento?

¿Cómo te sentías con tantos traslados de ciudad? ¿Por qué tu familia llegó a Venezuela? ¿Por qué tuvieron que salir de Venezuela?

b. July

Nos habías comentado sobre unas problemáticas en tu casa, especialmente con tus hermanos. ¿De lo que tú recuerdas, siempre has tenido problemas con tus hermanos? ¿Eso ha cambiado?

Habías referido que respecto al mal genio habías prometido a personas que ibas a cambiar, pero que cuando menos lo pensabas te dabas cuenta de que estabas en las mismas. ¿En qué momentos te das cuenta de que persiste esa situación?

Después de que se te pasa el malgenio, decías que te ponías a pensar muchas cosas. ¿Cuándo ya estás calmada qué es en lo que te pones a pensar?

¿Cómo ves el consumo en tu proyecto de vida? ¿Dentro de tus proyecciones está seguir consumiendo o dejarlo? ¿Sientes que eso ha impactado en tu proceso escolar?

Nos habías comentado que consumías por tanto estrés que tenías y que buscabas formas de relajarte, ¿Identificas cuáles son esos motivos para que te estreses?

c. Gafas

Cuando hay problemas en tu casa ¿Cómo se solucionan?

¿Qué crees que se puede hacer cuando alguien se mete con un amigo? ¿Cómo se puede manejar esa situación?

¿Por qué crees que muchas veces no puedes controlar tu genio?

¿El acceso a sustancias es fácil en el colegio? ¿El consumo ha afectado tu proceso escolar?

¿Cuáles son las razones por las cuales trabajas en el taller?

d. Jhony

Tú dices que te gustaría que en el colegio anterior existiera un programa para tu caso de violencia, así como los que tenían los estudiantes de consumo que les daban otra oportunidad. Pero también haces referencia a que les hacían algunos talleres ¿qué actividades hacían en esos talleres? ¿Qué hubieras cambiado de esos talleres y/o con qué temáticas? ¿Qué tipo de programa te gustaría encontrar para que no te sacaran del Colegio por peleas?

4. VÍNCULOS

a. Yoly

¿Qué te afectaba en esa época? ¿Qué cosas estabas viviendo en ese entonces?

¿En qué cosas estaban pendientes los profes? ¿Por qué te caía bien la coordinadora? ¿Es importante estar al lado de tu hermano?

b. Mono

¿Por qué ha sido un hermano para ti? ¿Qué cosas compartían?

c. July

¿Hay otras personas en las que confías?

Respecto a la relación con tu papá y hermana ¿cómo es tu relación con ellos?

Referías que en momentos difíciles es importante contar con alguien y sentir ese apoyo, pero también que preferías estar sola en ocasiones. ¿Qué hace que quieras estar sola en esos momentos?

Anexo 3. Línea del Tiempo Escolar

Fecha de aplicación: 08 de noviembre de 2019.

LÍNEA DE TIEMPO ESCOLAR

COLEGIO:

 **Años cursados:**

Lo que más me gustó del colegio fue:

Lo que menos me gustó:

¿por qué salí de ese Colegio?

¿Qué acompañamiento tuve por parte del Colegio? :

COLEGIO:

 **Años cursados:**

Lo que más me gustó del colegio fue:

Lo que menos me gustó:

¿por qué salí de ese Colegio?

¿Qué acompañamiento tuve por parte del Colegio? :

Anexo 4. Grupo focal # 1

Objetivos:

- Identificar las problemáticas juveniles de estudiantes del programa VAE del colegio Bravo Páez I.E.D.
- Conocer al grupo de estudiantes que participarán en la investigación y divulgar los criterios de la investigación.

Entrevistadores: Lizeth Moscoso, Alicia Rubio, Anderson Castillo.

Contexto: El grupo focal se realizó el día 17 de octubre de 2018 en las instalaciones del colegio Bravo Páez I.E.D. Aproximadamente a las 2:00 p.m. en la sala de audiovisuales 1.

Categorías guías:

Introducción:

- ¿Nos pueden contar algunos sueños que tengan?
- ¿De 1 a 10 qué tan posible consideran que pueden volverse reales estos sueños? ¿por qué?
- ¿Como les fue este año en su estudio? hubo cambios? qué les gusto? qué no les gusto?

Dificultades

- ¿Cuáles han sido las dificultades que han enfrentado antes de estar en este colegio?
- ¿Qué dificultades han tenido que enfrentar en este proceso escolar?
 - ¿Cómo las afrontan?
 - ¿Contaron con el apoyo de alguien?
 - ¿Se refugian en algo o alguien para resolver sus problemas?

Participación:

- ¿Consideran que han sido tomados en cuenta para el desarrollo de programas juveniles?

Institución

- ¿Como se han sentido en el colegio?
- ¿Consideran que los colegios influyen en las problemáticas de los jóvenes?

Familia.

- ¿Como es el vínculo con tu familia?
- ¿Consideran que los problemas familiares afectan a los jóvenes?

Opiniones, pensamientos.

- ¿Qué opina sobre la violencia, consumo, bandas y diferentes problemáticas de los jóvenes?
- En algún momento de la vida los ha afectado alguna problemática (consumo, violencia, deserción, cutting, etc)
- ¿Qué sienten cuando sus amigos(as) se meten en problemas? ¿hago algo con lo que sean indiferentes?

Anexo 5. Grupo focal # 2

Objetivos:

- Profundizar en algunos aspectos sobre las problemáticas narradas por los estudiantes.
- Acordar espacios y fechas para próximos encuentros.

Entrevistadores: Lizeth Moscozo, Alicia Rubio, Anderson Castillo.

Contexto: El grupo focal se realizó el día 13 de noviembre de 2018 en las instalaciones del colegio Bravo Páez I.E.D., aproximadamente a las 2:00 p.m. en la sala de audiovisuales 1.

Categorías guías:

Recontextualización de las problemáticas narradas:

- Espacio de retroalimentación sobre lo dialogado en el primer grupo focal.
- ¿Nos podrían profundizar sobre lo comentado sobre las problemáticas expresadas en el anterior encuentro?
- ¿Ustedes consideran que esas problemáticas son un problema para ustedes?
- ¿Qué consideran como un problema? Y ¿Qué consideran como una dificultad?

Participación:

- ¿Los han tenido en cuenta en algún proyecto?
- ¿Cómo se sienten cuando participan en talleres o actividades distintas a la planteadas por los docentes?
- ¿Les gustaría que su voz sea tenida en cuenta en los diferentes proyectos del colegio?