



Resignificar el sentido de la práctica educativa en el Modelo Educativo Flexible Caminar en Secundaria: tensiones, contradicciones y subjetividad en contextos de extraedad.

Luz Cristina Agudelo Palacio

Universidad de Antioquia

Lcristina.agudelo@udea.edu.co

Gilberto de Jesús Obando Zapata

Universidad de Antioquia

Gilberto.obando@udea.edu.co

Área temática: Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo.

Resumen

La investigación busca analizar las prácticas educativas en el Modelo Educativo Flexible *Caminar en Secundaria*, implementado en contextos de alta vulnerabilidad con estudiantes en situación de extraedad en algunos sectores de Colombia. Desde un enfoque cualitativo, sustentado en la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad y la lógica dialéctica, se indagan las tensiones y contradicciones que emergen en la práctica de docentes y de estudiantes. El estudio busca analizar la configuración y transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el modelo para comprender los procesos de resignificación de dichas prácticas en profesores y estudiantes. Mediante la metodología del Laboratorio del Cambio, se propone una reflexión que articula malestares, subjetivación y transformación de las prácticas. La propuesta apunta a recuperar el sentido pedagógico del currículo desde las voces de sus protagonistas, generando alternativas situadas que respondan a las dinámicas reales del aula y del contexto.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural de la Actividad, Subjetivación, Aprendizaje Expansivo.

1. Justificación

El Modelo Educativo Flexible (MEF) "Caminar en Secundaria", es una propuesta que ha sido implementada en varias instituciones educativas de Colombia y que tiene el propósito de atender a jóvenes en situación de extraedad, con riesgo de deserción escolar. Este modelo se inscribe dentro de una política pública que busca ampliar el acceso a la educación para poblaciones



vulnerables, ofreciendo metodologías y estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes avanzar en su formación académica de manera flexible. Sin embargo, la implementación del modelo en diversos contextos educativos ha evidenciado tensiones entre su diseño y su aplicación. La necesidad de atender a poblaciones en extraedad, sumada a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, ha generado desafíos en la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En particular, la dinámica institucional y las estrategias pedagógicas utilizadas en el MEF han presentado dificultades en la apropiación y resignificación de la enseñanza y del aprendizaje tanto por parte de los profesores como de los estudiantes.

Las tensiones emergentes en la implementación del modelo pueden comprenderse desde múltiples dimensiones. En primer lugar, los profesores enfrentan desafíos en su formación y en el desarrollo de estrategias para adaptar los contenidos curriculares a las necesidades específicas de los estudiantes en extraedad. La rotación de personal, la falta de espacios de formación continua y la ausencia de metodologías estructuradas han dificultado la consolidación de prácticas de enseñanza con sentido. En segundo lugar, los estudiantes manifiestan una desconexión con los objetivos del modelo, percibiéndolo como un sistema de requisitos más que como una oportunidad de aprendizaje significativo. Finalmente, las condiciones familiares y sociales de los estudiantes también inciden en su proceso educativo, limitando las posibilidades de participación activa y compromiso con el aprendizaje.

Dado este panorama, adquiere relevancia realizar un análisis sobre la manera como se configuran las prácticas de enseñanza y de aprendizaje dentro del MEF "Caminar en Secundaria" para lograr que las prácticas educativas cobren sentido para los sujetos en el acto educativo. Esta investigación busca analizar los elementos que influyen en la pérdida de sentido de estas prácticas y proponer estrategias para su resignificación, tomando como referencia enfoques teóricos como la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2016) y el concepto de Situaciones Sociales de Desarrollo (Vygotsky, 1978).

2. Problema Central

El problema de investigación surge del análisis de los malestares manifestados por profesores y estudiantes vinculados al Modelo Educativo Flexible Caminar en Secundaria, implementado en una institución pública de Medellín (Colombia). Dichos malestares revelan tensiones entre los



propósitos de inclusión y permanencia educativa, y las condiciones reales que configuran las prácticas cotidianas. Esta situación está asociada a una pérdida de sentido en la enseñanza y el aprendizaje, lo que plantea la necesidad de una resignificación desde la experiencia de los propios sujetos.

Para comprender de manera estructurada esta problemática, se presenta una caracterización general de los Modelos Educativos Flexibles (MEF) en Colombia, seguida del análisis de los malestares evidenciados por los actores del modelo en la institución, sustentado en experiencias locales y en diálogo con investigaciones previas. Finalmente, se formula la problemática central: la pérdida de sentido de las prácticas educativas y sus causas, lo que justifica la necesidad de analizar cómo se configuran y transforman dichas prácticas desde una perspectiva crítica y situada.

Los MEF son propuestas pedagógicas orientadas a responder a las necesidades de poblaciones diversas, mediante estrategias que reconocen aprendizajes previos, promueven el diálogo y se adaptan a ritmos y contextos distintos (MEN, 2018). Surgieron en Colombia en la década de 1960, y para 2019 ya existían 23 modelos que atendían aproximadamente al 16% de la población escolar (Bautista y González, 2019). Entre ellos destacan Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Postprimaria Rural, el Modelo Pedagógico Pensar y Caminar en Secundaria (Calvo, 2018).

Como parte del proceso de indagación, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes y profesores del modelo, explorando sus percepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la pertinencia del currículo frente a sus realidades. Los resultados revelaron tensiones y malestares entre los actores educativos, que se comprendieron a la luz de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad, como expresión de contradicciones estructurales que inciden en la configuración del problema investigativo.

Entre los malestares manifestados por los profesores destacan la falta de formación específica, la escasa apropiación del modelo, el uso de metodologías tradicionales, la poca claridad curricular, y la desconexión con los estudiantes. También subrayan la necesidad de atender dimensiones psicosociales que hoy no son suficientemente consideradas en su formación. García e Higuita (2022) señalan la distancia entre el discurso institucional y su implementación práctica; Palacio (2019) subraya la falta de reconocimiento docente; y Murillo (2023) resalta la



desarticulación del modelo con los contextos locales, la precariedad de recursos y la inadecuación de la infraestructura. Todo ello refleja no solo problemas operativos, sino una crisis más profunda: la pérdida de sentido en la práctica de enseñanza, marcada por la incertidumbre, la desconexión y el alejamiento de una perspectiva centrada en el aprendizaje.

Por su parte, los estudiantes expresan malestares relacionados con la desconexión respecto a los contenidos y metodologías, el desfase entre sus saberes previos y las exigencias académicas, y una percepción de exclusión institucional. La falta de apropiación de su proceso educativo y el escaso respaldo familiar refuerzan la idea del aprendizaje como un trámite, más que como una experiencia significativa. Esta pérdida de sentido, agravada por experiencias de discriminación y baja autoestima académica, afecta su integración y permanencia escolar. En este marco, es urgente que las instituciones generen condiciones inclusivas que reconozcan y valoren las trayectorias de estos estudiantes.

En síntesis, los malestares identificados en docentes y estudiantes revelan una problemática común: el extrañamiento respecto a sus prácticas educativas. Desde esta perspectiva, la investigación se orienta a comprender cómo se configuran y transforman dichas prácticas para contribuir a su resignificación.

La pregunta central que guía el estudio es: ¿Cómo se configuran y transforman las prácticas educativas en el MEF 'Caminar en Secundaria' para la resignificación del sentido de la práctica de enseñanza y de aprendizaje en profesores y estudiantes? En concordancia con ello, el objetivo general es analizar la configuración y transformación de las prácticas educativas en este modelo, para comprender los procesos de resignificación del sentido de dichas prácticas desde la experiencia de sus actores.

3. Fundamentación teórica: Resignificación del sentido en la práctica de enseñanza y práctica de aprendizaje.

La investigación se plantea en el marco de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (CHAT por sus siglas en inglés) con un enfoque dialéctico de la educación. A partir de estos referentes la práctica educativa se entiende como un espacio de construcción, donde convergen elementos sociales, históricos y culturales (Vygotsky, 1978; Engeström, 1987). En este marco, se busca analizar la configuración de las prácticas educativas dentro del MEF Caminar en Secundaria,



explorando la resignificación del sentido en las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje de profesores y estudiantes respectivamente. Este enfoque se considera dentro de la investigación a partir de la idea de analizar la educación como una actividad social mediada por herramientas culturales, donde los procesos relacionados no se dan de forma aislada. (Engeström, 2001).

Práctica y sentido de la práctica.

El concepto de práctica educativa ha sido discutido ampliamente dentro de la filosofía de la educación y la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad. Desde una perspectiva dialéctica, la práctica no puede entenderse como una simple repetición de acciones, sino como una construcción social en la que convergen elementos históricos y culturales (Engeström, 2001; Vygotsky, 1978). Para Bourdieu (1990), la práctica se configura a través del habitus, es decir, de esquemas de acción incorporados que reflejan las estructuras sociales y las experiencias previas de los sujetos. En el ámbito educativo, la práctica de enseñanza y la práctica de aprendizaje son procesos determinados por múltiples factores que influyen en su sentido y significado, los cuales pueden ser comprendidos a partir de la interacción entre profesores y estudiantes.

Siguiendo los postulados de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad, se identifican dos elementos clave: el primero, la mediación cultural (Vygotsky, 1978) que destaca la importancia de los instrumentos como mediadores en la constitución del conocimiento. Y segundo, el reconocimiento del sujeto en su proceso de aprendizaje, la subjetivación, que permite comprender los procesos mediante el cual los individuos se reconocen como sujetos en el marco de su actividad conjunta con otros sujetos.

Sujetivación y Perezhivanie en la constitución de sentido

La subjetivación, entendida como el proceso a través del cual los sujetos se constituyen en relación con las prácticas sociales y culturales en las que participan, es un elemento clave en la configuración del sentido en la educación. En el contexto educativo, este proceso se manifiesta en la manera en que los profesores y los estudiantes reproducen o transforman las normas y expectativas del entorno escolar (Holland y Lave, 2001).



Desde una perspectiva sociocultural, la subjetivación en la educación no es un proceso individual, sino un fenómeno que ocurre en la intersección entre el sujeto y su contexto. Vygotsky (1935) introdujo el concepto de *Perezhivanie* para describir cómo la experiencia de un individuo influye en su desarrollo y aprendizaje. *Perezhivanie* no se refiere únicamente a las condiciones externas del aprendizaje, sino a la manera en que cada sujeto las vive y las interpreta.

Lógica dialéctica y resignificación de la práctica.

La lógica dialéctica, según Pavel Kopnin (1973), es un enfoque filosófico que permite comprender los procesos sociales y educativos como sistemas dinámicos en los que las contradicciones son el motor del cambio. Kopnin plantea que todo fenómeno social está atravesado por relaciones dialécticas en las que coexisten elementos opuestos que, lejos de anularse, generan nuevas síntesis que transforman la realidad (Kopnin, 1973).

Desde la lógica dialéctica, las contradicciones dentro del sistema educativo no deben entenderse como fallos, sino como elementos constitutivos del proceso de desarrollo. Kopnin (1973) argumenta que en la educación las tensiones entre los principios pedagógicos, las estructuras institucionales y las prácticas concretas generan un espacio de transformación. La lógica dialéctica sugiere que la transformación de la práctica educativa requiere de un proceso de reflexión crítica en el que docentes y estudiantes identifiquen los puntos de conflicto y generen nuevas síntesis que resignifiquen sus experiencias educativas (Kopnin, 1973). Esto implica no solo una reestructuración metodológica, sino también un cambio en la comprensión del papel del sujeto dentro del proceso educativo.

4. Propuesta metodológica

Comprender el concepto de práctica y su sentido en el contexto de los MEF requiere analizar la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y lo que dicha transformación exige, además de modificar la manera en que los sujetos experimentan y resignifican su actividad educativa. En el modelo Caminar en Secundaria, esto implica generar condiciones que favorezcan la apropiación activa por parte de profesores y estudiantes, resignificando sus prácticas de acuerdo con sus realidades y aspiraciones. Este proceso de resignificación requiere un enfoque que articule la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 1987), la lógica



dialéctica (Kopnina, 1973) y la noción de subjetivación, lo cual permite no solo comprender las causas y contradicciones que surgen de la pérdida de sentido en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, sino también proponer estrategias para su transformación. Así, la enseñanza y el aprendizaje se conciben como procesos significativos y culturalmente situados.

Para la consecución del objetivo de investigación, se adopta un enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2018), que busca interpretar la configuración y transformación de las prácticas educativas en el MEF desde la experiencia de sus actores. Para ello se asume que la educación es una actividad social dinámica. Este enfoque se complementa con una perspectiva sociocrítica y participativa (Kemmis y McTaggart, 2000), orientada no solo a describir la realidad, sino también a transformar los sujetos inmersos en ella. Como metodología central se adopta el Laboratorio del Cambio (Engeström, 2007), una estrategia que permite identificar contradicciones en la práctica educativa e impulsar procesos expansivos de reflexión y transformación junto a profesores y estudiantes.

Producción conjunta de registros

Desde los principios de la Investigación Acción Participativa (Kemmis y McTaggart, 2005; Creswell, 2012), se busca que los sujetos involucrados sean protagonistas en el proceso de indagación y cambio. Para ello, se emplearán diversas técnicas:

-*Observación participante* (Spradley, 1980): Se realizarán observaciones sistemáticas en aulas del MEF, registrando interacciones, uso de herramientas pedagógicas y tensiones emergentes. Se emplearán notas de campo, esquemas de interacción y grabaciones con consentimiento informado.

-*Sesiones del Laboratorio del Cambio*: Basadas en el aprendizaje expansivo (Engeström, 2007; Augustsson, 2021), estas sesiones facilitarán el análisis crítico y la proyección de nuevas prácticas. Su estructura comprende: Diagnóstico con materiales espejo para identificar contradicciones; Profundización en causas estructurales de los malestares; Modelado colectivo de alternativas pedagógicas; Ensayo y evaluación de las propuestas; Implementación en contextos reales del MEF; Y reflexión final y ajuste para su sostenibilidad.



-*Entrevistas semiestructuradas* (Kvale, 2008): Dirigidas a profesores, estudiantes, directivos y acudientes, indagando experiencias, tensiones y procesos de resignificación de la práctica educativa.

-*Grupos de discusión*: Espacios dialógicos en los que se analizarán registros (documentos, fragmentos de entrevistas, videos, etc.), el currículo oficial vs. su implementación, y se diseñarán propuestas inspiradas en el Laboratorio del Cambio.

-*Análisis documental*: Revisión de planes institucionales, manuales del MEN y otros documentos clave, contrastándolos con la práctica real en el aula.

Instrumentos para la recolección de registros

-*Videograbaciones*: Permitirá analizar interacciones verbales y no verbales, dinámicas grupales y dimensiones afectivas relevantes en el proceso expansivo.

-*Diarios reflexivos*: Profesores y estudiantes registrarán percepciones personales entre sesiones, complementando la observación externa con introspecciones propias.

-*Productos del laboratorio*: Se documentarán esquemas, rediseños curriculares, planificaciones y otras producciones generadas en los espacios colaborativos.

Análisis de datos

El análisis se desarrollará desde un enfoque hermenéutico-dialéctico (Gadamer, 1999), orientado a interpretar cómo los actores configuran y resignifican el sentido de su práctica educativa.

Análisis de contradicciones (Engeström, 2001): Se identificarán tensiones estructurales en la enseñanza y el aprendizaje, comprendidas como puntos de inflexión para la transformación. Se evaluará el carácter lineal, cíclico o disjunto de las acciones asociadas al aprendizaje expansivo.



Análisis narrativo y discursivo (Riessman, 2008): Se examinarán relatos de profesores y estudiantes, buscando en su discurso huellas de comprensión, resistencia y transformación de sus prácticas.

Referencias

- Augustsson, D. (2021). *Expansive design for teachers: An activity theoretical approach to design-based research.* EDeR – Educational Design Research, 5(1), 1–19. <https://doi.org/10.15460/eder.5.1.1553>
- Bautista, M., y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado.* Fundación Compartir
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trad.). Stanford University Press.
- Calvo, G. (2018). *Pedagogías inclusivas para los jóvenes: dos modelos flexibles en Colombia.* Revista de Educación Inclusiva, 11(1), 45-60.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5.^a ed.). Sage.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research.* Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization.* Journal of Education and Work, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to Work: The Change Laboratory as an Application of Double Stimulation. In H. Daniels, M. Cole, y J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there.* Cambridge University Press.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Truth and method* (2.^a ed.; J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trads.). Continuum.
- García, J. S. e Higuita, S., (2022). *Apropiación del modelo educativo flexible Caminar en Secundaria en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó.* Revista de Educación y Sociedad, 18(2), 45-67.



- Holland, D., y Lave, J. (2001). *History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. School of American Research Press.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2000). Participatory action research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.^a ed., pp. 567-605). Sage.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559-603). Sage Publications.
- Kopnina, P. V. (1973). *Lógica dialéctica*. Editorial Progreso.
- Kvale, S. (2008). *Doing interviews*. Sage.
- Ministerio de Educación Nacional (2018) Qué son los modelos educativos flexibles Tomado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Programa-Nacional-de-Alfabetizacion/Acerca-del-Programa/354537:Queson-los-modelos-educativos-flexibles>
- Murillo, C. V. (2023). *Análisis de la implementación de los modelos educativos flexibles en Bojayá*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]
- Palacio, A. M. (2019). *Un modelo flexible, para una propuesta social*. [Tesis de maestría, Universidad EAFIT].
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Vygotsky, L. S. (1935). *Problemas fundamentales de la defectología*. Editorial Akal.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.