

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias
Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

La flexibilidad educativa como paradoja: políticas de inclusión y desigualdad en el Modelo Aceleración del Aprendizaje en Colombia

Educational Flexibility as a Paradox: policies of inclusion and inequality
in the accelerated learning model in Colombia

Sandra Milena Bello Gómez

milenabello@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-0719-3039>

Estudiante- Doctorado Interinstitucional
en Educación (D.I.E) Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

Bogotá – Colombia

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.4876>

Artículo recibido: 23 de julio de 2025

Aceptado para publicación: 22 de noviembre
de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.4876>

La flexibilidad educativa como paradoja: políticas de inclusión y desigualdad en el Modelo Aceleración del Aprendizaje en Colombia

Educational Flexibility as a Paradox: policies of inclusion and inequality in the accelerated learning model in Colombia

Sandra Milena Bello Gómez¹

milenabello@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-0719-3039>

Estudiante- Doctorado Interinstitucional en Educación (D.I.E) Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Bogotá – Colombia

Artículo recibido: 23 de julio de 2025. Aceptado para publicación: 22 de noviembre de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este artículo analiza la flexibilidad educativa como una paradoja estructural en el contexto del Modelo Aceleración del Aprendizaje (MEF-AA) en Colombia, analizando las tensiones entre las políticas de inclusión y las desigualdades que persisten en la escuela pública. Desde un enfoque cualitativo, interpretativo-crítico, sustentado en la pedagogía crítica (Freire, 1970) y la glotopolítica latinoamericana (Del Valle, 2014, 2021), se interpretaron los discursos y experiencias de docentes de instituciones públicas de Bogotá. Los resultados revelan que, aunque el MEF-AA amplía las oportunidades de acceso para estudiantes en extraedad o con trayectorias interrumpidas, su implementación se enfrenta a la precariedad institucional, la sobrecarga docente y la ausencia de acompañamiento estatal. La flexibilidad, concebida como principio de equidad, se transforma en un dispositivo que simultáneamente incluye y excluye, trasladando al maestro la responsabilidad de sostener el derecho a la educación. No obstante, los docentes resignifican esta tensión mediante prácticas de agencia ética y resistencia pedagógica, que restituyen la dignidad y el sentido del aprendizaje. Se concluye que repensar la flexibilidad desde una mirada crítica latinoamericana exige reconocer al maestro como sujeto político y reorientar las políticas inclusivas hacia una justicia educativa efectiva y humanizadora.

Palabras clave: flexibilidad educativa, inclusión, desigualdad, derecho a la educación, práctica docente, política educativa


Abstract

This article analyzes educational flexibility as a structural paradox within the Accelerated Learning Model (MEF-AA) in Colombia, analyzing the tensions between inclusion policies and the persistent inequalities in public schools. Adopting a qualitative, interpretive-critical approach, grounded in

¹ El presente artículo da cuenta de los resultados de investigación de la tesis Doctoral titulada Estudio del ideograma “Modelos Educativos Flexibles, restablecen el derecho a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia”, adscrito al énfasis lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación (D.I.E) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

critical pedagogy (Freire, 1970) and Latin American glottopolitics (Del Valle, 2014, 2021), the study interprets the discourses and experiences of teachers from public institutions in Bogotá. The findings reveal that although the MEF-AA expands access opportunities for over-age students or those with interrupted schooling, its implementation faces institutional precariousness, teacher overload, and limited state support. Flexibility—conceived as a principle of equity—becomes a mechanism that simultaneously includes and excludes, shifting to teachers the responsibility of upholding the right to education. Nevertheless, educators re-signify this tension through practices of ethical agency and pedagogical resistance, restoring students' dignity and the meaning of learning. The study concludes that rethinking flexibility from a critical Latin American perspective requires recognizing teachers as political subjects and reorienting inclusion policies toward genuine, humanizing educational justice.

Keywords: educational flexibility, inclusion, inequality, right to education, teaching practice, educational policy

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Bello Gómez, S. M. (2025). La flexibilidad educativa como paradoja: políticas de inclusión y desigualdad en el Modelo Aceleración del Aprendizaje en Colombia: Educational Flexibility as a Paradox. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (5), 78 – 90. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.4876>

INTRODUCCIÓN

En Colombia, el derecho a la educación se ha concebido como un principio fundamental y un eje de construcción democrática en un marco amplio, así como un medio esencial para la reparación social en territorios marcados por la desigualdad y el conflicto armado. No obstante, su materialización efectiva continúa enfrentando límites estructurales que evidencian la brecha entre la retórica institucional y las realidades escolares.

Los programas de educación flexible, entre ellos el Modelo Educativo Flexible Aceleración del Aprendizaje (MEF-AA), surgen como respuesta estatal al rezago educativo y la exclusión de poblaciones vulnerables. Sin embargo, su implementación ha revelado tensiones persistentes entre la promesa de equidad y las condiciones materiales y simbólicas que restringen su efectividad (Echavarría, 2022; Otero, 2024). Esta problemática cobra relevancia porque afecta directamente a las poblaciones más golpeadas por el conflicto y la pobreza, y demanda nuevas investigaciones que interroguen las políticas de inclusión desde sus resultados concretos en la vida escolar.

Desde una perspectiva crítica y sociológica de la política educativa, este artículo analiza las tensiones entre el discurso oficial, que exalta la flexibilidad como garantía del derecho a la educación, y las experiencias docentes, que evidencian cómo dicha flexibilidad puede convertirse en un mecanismo de regulación más que de emancipación. Como advierte Ocampo González (2019, 2023), fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), la inclusión no debe reducirse a un conjunto de estrategias compensatorias, sino entenderse como un proceso político que interroga las estructuras de poder y los saberes que legitiman la desigualdad. Esta mirada, heredera de la pedagogía crítica latinoamericana (Freire, 2012), invita a descolonizar las prácticas educativas y a reconocer la diferencia como potencia y no como déficit (Ocampo González, 2018, 2020).

La literatura reciente sobre inclusión y equidad en América Latina (Ainscow, 2020; Calderón-Almendros et al., 2020; Miles & Singal, 2010) coincide en señalar que las políticas inclusivas, al institucionalizarse, tienden a consolidar nuevas formas de control burocrático. En el caso colombiano, estas tensiones se agudizan en los programas de flexibilización educativa. Si bien el MEF-AA se plantea como una estrategia de restablecimiento del derecho a la educación para estudiantes en extraedad o en riesgo de deserción, su aplicación evidencia fragmentación, precarización laboral docente y limitaciones presupuestales (Rojas Robayo, 2022). De ahí que este estudio busque develar los encubrimientos discursivos que operan bajo la retórica de la inclusión y que, en la práctica, perpetúan desigualdades estructurales.

El problema central que orienta esta investigación se configura a partir de los siguientes interrogantes: ¿qué sucede cuando las políticas que proclaman la inclusión y la flexibilidad terminan reproduciendo las mismas exclusiones que pretendían superar? ¿Cómo resignifican los docentes, desde sus prácticas cotidianas, el discurso institucional sobre el derecho a la educación? Estas preguntas derivan de una comprensión crítica de la política educativa como campo de poder y de disputa simbólica, en el cual las normas y programas no solo regulan prácticas, sino que también definen formas de reconocimiento y exclusión (Apple, 2019; Popkewitz, 2018).

A partir de esta base teórica, se plantea la hipótesis de que la flexibilidad educativa opera de manera ambivalente: por un lado, como discurso que amplía las posibilidades de acceso y permanencia; y, por otro, como práctica que puede reproducir jerarquías y segmentaciones institucionales. En este sentido, la flexibilidad se convierte en un territorio de tensión entre la reparación y la desigualdad, donde los docentes deben negociar cotidianamente entre las exigencias normativas y las realidades humanas de sus estudiantes.

Para responder a estas preguntas, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, interpretativo-crítico, centrado en las voces de docentes de instituciones públicas de Bogotá vinculadas al MEF-AA. Se recurrió al análisis de discursos institucionales y testimoniales, articulando la teoría crítica de la educación inclusiva (Ocampo González, 2018, 2019, 2023) con los estudios contemporáneos sobre equidad educativa (Ainscow & Miles, 2020; Calderón-Almendros et al., 2020). Esta aproximación permitió comprender las tensiones entre la política y la práctica, así como las formas de agenciamiento y resistencia que los maestros despliegan frente a las limitaciones estructurales del sistema educativo.

En consecuencia, el objetivo central de este artículo es analizar los límites del derecho a la educación en el contexto del Modelo Educativo Flexible Aceleración del Aprendizaje, evidenciando las contradicciones entre el discurso oficial de inclusión y las realidades vividas por docentes y estudiantes. La reflexión aquí propuesta busca aportar al debate latinoamericano sobre inclusión y justicia educativa, al mostrar cómo, en los márgenes de la escuela pública, la flexibilidad se convierte simultáneamente en un dispositivo de regulación y en una oportunidad para la dignificación pedagógica.

METODOLOGÍA

Enfoque de investigación

Este estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, interpretativo-crítico, propio de las investigaciones que buscan comprender los sentidos construidos por los sujetos en torno a fenómenos educativos. La perspectiva se nutre de la glotopolítica latinoamericana (Del Valle, 2014, 2021) y de la pedagogía crítica (Freire, 2012), entendiendo que el lenguaje educativo es un campo de disputa simbólica donde se producen, reproducen y transforman las relaciones de poder. Desde esta orientación, se analizaron las prácticas discursivas de los docentes del Modelo Educativo Flexible Aceleración del Aprendizaje (MEF-AA) como espacios donde la política educativa se materializa, se reinterpreta y, en algunos casos, se resiste.

Diseño del estudio

Se adoptó un diseño cualitativo de carácter interpretativo-comprensivo, que privilegió la descripción y análisis de los significados atribuidos por los docentes a las políticas de inclusión y flexibilidad. El estudio combinó el análisis documental de los lineamientos oficiales del MEF-AA con la interpretación de testimonios de maestros que implementan este modelo en colegios públicos de Bogotá. La estrategia metodológica permitió examinar el vínculo entre discurso institucional y experiencia docente, buscando comprender las tensiones entre el derecho proclamado y las condiciones reales de su ejercicio.

Participantes

Los sujetos de enunciación fueron ocho docentes de colegios públicos de la ciudad de Bogotá, seleccionados mediante muestreo intencional por su experiencia directa en el MEF-AA. Los criterios de inclusión fueron:

- Tener una trayectoria mínima de diez años en el programa.
- Laborar en localidades caracterizadas por alta vulnerabilidad social (Bosa, Kennedy, Ciudad Bolívar y San Cristóbal).
- Mostrar disposición reflexiva frente a su práctica pedagógica.

Los participantes, hombres y mujeres entre 35 y 55 años, poseen formación profesional en pedagogía y experiencia en la atención a estudiantes en extraedad y desplazamiento. Esta diversidad permitió contrastar perspectivas y enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado.

Instrumentos y procedimiento

La información se recopiló mediante entrevistas semiestructuradas y un taller de devolución pedagógica. Las entrevistas abordaron tres ejes:

- Representaciones del derecho a la educación.
- Percepciones sobre inclusión y flexibilidad.
- Estrategias de enseñanza frente a la precariedad institucional.

El taller, realizado en modalidad virtual, tuvo un carácter participativo y dialógico inspirado en los planteamientos de Freire (1970). Este espacio permitió la validación colectiva de hallazgos preliminares y el reconocimiento de los docentes como co-constructores de conocimiento. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas literalmente y codificadas bajo criterios de confidencialidad.

Análisis de los datos

El proceso analítico se desarrolló mediante un Análisis Crítico del Discurso (ACD) con orientación glotopolítica (Del Valle, 2014; Arnoux, 2000). La interpretación se estructuró en tres fases:

- Codificación temática de los discursos institucionales y testimoniales.
- Identificación de regímenes de normatividad y resistencia en los enunciados docentes.
- Triangulación teórica, contrastando los hallazgos con los postulados de Ainscow (2020), Apple (2019) y Ocampo González (2023).

Este procedimiento permitió evidenciar cómo los maestros resignifican la política de flexibilidad, construyendo sentidos alternativos que desafían las lógicas de exclusión presentes en la escuela.

Consideraciones éticas

Los participantes fueron informados sobre los objetivos y alcances del estudio, su carácter voluntario y la posibilidad de retirarse en cualquier momento. Firmaron un consentimiento informado por escrito. Se garantiza la confidencialidad y el anonimato, asignando códigos alfanuméricos a cada docente (D1, D2, D3 ...). Los datos fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y resguardados por el equipo investigador. Los autores declaran no tener conflictos de interés y haber actuado bajo principios éticos de respeto, transparencia y responsabilidad académica, conforme a las buenas prácticas recomendadas en investigaciones con participantes humanos.

DESARROLLO

Teorías y modelos que sustentan el estudio

El análisis de los límites del derecho a la educación en el Modelo Educativo Flexible Aceleración del Aprendizaje (MEF-AA) se enmarca en el cruce entre la pedagogía crítica latinoamericana, la sociología crítica de la educación y los modelos contemporáneos de equidad e inclusión educativa. Estos enfoques permiten comprender cómo las políticas públicas, lejos de ser neutrales, configuran relaciones de poder, modos de reconocimiento y prácticas de exclusión que tensionan la realización efectiva del derecho a la educación.

Pedagogía crítica latinoamericana

La pedagogía crítica, inspirada en el pensamiento de Paulo Freire (1970), concibe la educación como un acto político y transformador. Freire advierte que todo proceso educativo implica una opción ética: reproducir el orden social o contribuir a su transformación. Esta concepción cobra especial relevancia en contextos de desigualdad y conflicto, donde la escuela debe asumir un papel reparador y emancipador. En esta línea, Aldo Ocampo González (2018, 2019, 2023) amplía la perspectiva freireana al proponer una educación inclusiva descolonizadora, que cuestione los marcos epistemológicos y las estructuras institucionales que perpetúan la exclusión. Su planteamiento invita a pensar la inclusión como un proceso político y ético más que como una técnica de compensación.

Sociología crítica de la educación

Autores como Michael W. Apple (2019) y Thomas S. Popkewitz (2018) aportan a la comprensión de las políticas educativas como campos de disputa ideológica. Apple sostiene que la escuela es un espacio donde se legitiman determinados saberes y se silencian otros, reproduciendo las jerarquías sociales. Popkewitz, por su parte, desarrolla la noción de fabricación de la diferencia, mostrando cómo los discursos pedagógicos que proclaman inclusión pueden, simultáneamente, producir categorías de anormalidad y déficit. Estos planteamientos resultan fundamentales para examinar cómo el MEF-AA, aunque se formula como una política de equidad, puede derivar en mecanismos de segmentación que refuerzan la desigualdad estructural.

Modelos de equidad e inclusión educativa

Los aportes de Mel Ainscow (2020) y Iván Calderón-Almendros et al. (2020) permiten situar la inclusión en el terreno de la justicia educativa. Ainscow concibe la inclusión como un proceso de eliminación de barreras que impiden la participación y el aprendizaje, mientras que Calderón-Almendros enfatiza que las políticas inclusivas deben entenderse en su dimensión cultural y política. Ambos coinciden en que la equidad no se logra ampliando la cobertura, sino garantizando condiciones de participación, reconocimiento y dignidad. Este enfoque es crucial para analizar las contradicciones del MEF-AA, donde la flexibilidad se presenta como principio de justicia, pero se enfrenta a la precariedad de los recursos, la sobrecarga docente y la débil articulación institucional.

En conjunto, estas perspectivas sostienen la idea de que las políticas de educación flexible constituyen un espacio de tensión entre el discurso de los derechos y las prácticas de gestión que los limitan. El análisis del MEF-AA se inscribe, así, en una reflexión crítica sobre la relación entre educación, poder y exclusión en el contexto colombiano contemporáneo.

Conceptos clave

Derecho a la educación

El derecho a la educación se reconoce como un derecho humano fundamental y como condición para el ejercicio de otros derechos (UNESCO, 2003). En Colombia, su desarrollo normativo ha buscado garantizar la universalidad del acceso y la permanencia escolar; sin embargo, su cumplimiento real se ve condicionado por factores estructurales de desigualdad. Para Ainscow (2020), la efectividad del derecho no puede reducirse a la cobertura, sino que requiere asegurar las condiciones de accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y asequibilidad. En los contextos de exclusión social y conflicto armado, este derecho adquiere una dimensión reparadora, en tanto la escuela se constituye en espacio de reconstrucción del tejido social y simbólico.

Inclusión educativa

La inclusión educativa constituye uno de los pilares discursivos de las políticas contemporáneas en América Latina. Ocampo González (2019) sostiene que la inclusión debe asumirse como una práctica política que desestabiliza las jerarquías del saber y las lógicas de homogeneización. En consonancia, Popkewitz (2018) advierte que los programas inclusivos pueden devenir en nuevas formas de control cuando convierten la diferencia en un indicador de riesgo o déficit. Por tanto, la inclusión, entendida críticamente, exige no solo abrir las puertas de la escuela, sino también transformar las relaciones pedagógicas y las representaciones sociales que sostienen la exclusión

Flexibilidad educativa

La flexibilidad educativa se plantea en la política colombiana como estrategia para garantizar el derecho a la educación de poblaciones en situación de vulnerabilidad. No obstante, estudios recientes muestran que su implementación ha estado marcada por ambigüedades y limitaciones. Echavarría (2022) identifica que los programas de aceleración del aprendizaje, aunque promueven la nivelación escolar, operan en condiciones de precariedad institucional. De igual modo, Otero (2024) señala que la flexibilidad puede convertirse en un “mecanismo de segmentación” cuando la atención diferenciada se traduce en ofertas paralelas de menor calidad. Desde esta perspectiva, la flexibilidad aparece como paradoja: una política que busca inclusión, pero que puede reproducir la desigualdad si no va acompañada de una transformación estructural del sistema educativo.

Práctica docente y agencia pedagógica

La práctica docente es comprendida aquí como una forma de acción política y ética. Freire (2012) afirmaba que el maestro no solo enseña, sino que “recrea el mundo con los otros” (p. 76). En este sentido, los docentes del MEF-AA se constituyen en mediadores entre la norma y la vida cotidiana, transformando las políticas educativas en experiencias significativas. Ocampo González (2020) resalta que la práctica docente inclusiva requiere de una “ética de la hospitalidad”, capaz de reconocer la dignidad de cada estudiante y su historia. Así, las aulas del programa se convierten en escenarios donde la resistencia y la creatividad docente redefinen el alcance del derecho a la educación.

RESULTADOS

Los hallazgos del estudio se organizan en torno a tres categorías emergentes, construidas a partir del análisis de las entrevistas y del taller de devolución:

- La flexibilidad educativa como promesa de inclusión.
- Las tensiones entre el discurso institucional y la práctica docente.
- La agencia pedagógica como resistencia ética.

Estas categorías dan cuenta de los sentidos que los maestros atribuyen a su práctica y de las contradicciones que experimentan al intentar materializar el derecho a la educación en contextos de precariedad estructural.

La flexibilidad educativa como promesa de inclusión

Los docentes reconocen que el MEF-AA representa una oportunidad para que estudiantes en extraedad o con trayectorias interrumpidas retornen al sistema escolar. En sus palabras, el programa “abre una puerta” a quienes habían sido marginados por la rigidez del currículo regular. Este hallazgo coincide con lo planteado por Ainscow (2020), quien advierte que la inclusión requiere crear condiciones de acceso y participación para quienes históricamente fueron excluidos.

Sin embargo, los maestros también expresan que esta “promesa de inclusión” se sostiene sobre una infraestructura débil: aulas improvisadas, falta de materiales y escaso acompañamiento institucional. La flexibilidad, más que un recurso pedagógico, aparece en muchos casos como una estrategia de compensación frente a la ausencia estatal. Una docente señaló:

“Nos dicen que somos parte de un modelo flexible, pero lo que tenemos son grupos grandes, horarios fragmentados y pocos apoyos. Flexibles somos nosotros, no el sistema” (D4, entrevista personal, 2024).

Esta afirmación evidencia cómo el discurso de la inclusión puede convertirse en una forma de responsabilización individual del maestro, trasladando a su iniciativa personal lo que debería ser una política pública sostenida.

Tensiones entre el discurso institucional y la práctica docente

La segunda categoría muestra que los maestros perciben una profunda distancia entre el lenguaje oficial del derecho y las condiciones reales de la escuela pública. La retórica de la inclusión, enunciada en los documentos del MEN, contrasta con la realidad cotidiana marcada por la falta de recursos y la estigmatización de los estudiantes.

Los docentes relatan que, aunque los programas de aceleración buscan restituir derechos, en la práctica se reproducen etiquetas como “niños problema”, “rezagados” o “extraedad”. Estas clasificaciones, como señalan Apple (2019) y Popkewitz (2018), configuran categorías de diferencia que legitiman jerarquías escolares. Un maestro comentó:

“La palabra inclusión se volvió un adorno institucional. En el aula seguimos lidiando con prejuicios, con la idea de que los de Aceleración son los que no pudieron con la escuela normal” (D2, entrevista personal, 2024).

El análisis de las narrativas docentes permitió reconocer que el lenguaje institucional opera como un dispositivo de poder que, al tiempo que promete equidad, reproduce formas sutiles de exclusión simbólica. Tal como plantea Ocampo González (2023), la inclusión descolonizadora requiere transformar las estructuras que sostienen el menosprecio, no solo ampliar el acceso.

La agencia pedagógica como resistencia ética

A pesar de las limitaciones, los docentes participantes manifestaron una fuerte convicción respecto a su papel como mediadores del derecho a la educación. En sus relatos emergió la agencia pedagógica como una forma de resistencia frente a la burocratización de la flexibilidad.

Las estrategias que describieron —adaptación creativa del currículo, acompañamiento emocional, proyectos comunitarios— evidencian que, incluso en condiciones adversas, los maestros reconfiguran la política desde la práctica.

Una maestra sintetizó este sentido transformador al afirmar:

“Aquí no solo enseñamos, tratamos de devolverles la confianza. Cada logro de un estudiante es una forma de decirle al Estado que sí se puede, pero no a su manera, sino desde el aula” (D7, entrevista personal, 2024).

Estos hallazgos permiten afirmar que la práctica docente constituye un espacio ético y político donde se resignifica el discurso institucional. La agencia del maestro, sustentada en valores de cuidado y justicia, abre la posibilidad de comprender la flexibilidad como práctica de dignificación, más que como mera adaptación normativa.

DISCUSIÓN

Interpretación de los resultados

Los hallazgos de este estudio confirman la hipótesis inicial: la flexibilidad educativa, aunque concebida como un mecanismo de inclusión, se configura en la práctica como una paradoja estructural. Esta dualidad —promesa y límite— ya había sido advertida por autores como Apple (2019) y Popkewitz (2018), quienes mostraron que las políticas educativas modernas, en su intento de democratizar el acceso, tienden a reproducir nuevas formas de control y segmentación.

En el contexto colombiano, el Modelo Educativo Flexible Aceleración del Aprendizaje (MEF-AA) expresa esta tensión con especial claridad. Tal como evidencian los docentes participantes, el programa amplía el acceso para estudiantes excluidos, pero lo hace en condiciones de precariedad que contradicen el principio de equidad. La retórica de la inclusión, sostenida por el discurso oficial, se enfrenta a la realidad material de la escuela pública, donde la falta de recursos y el peso de la burocracia limitan la efectividad de las políticas.

Al contrastar estos resultados con la literatura reciente, se observa coincidencia con lo planteado por Ainscow (2020) y Calderón-Almendros et al. (2020), quienes señalan que la inclusión no puede reducirse a la expansión de cobertura, sino que requiere transformar las condiciones institucionales que producen la desigualdad. Asimismo, el enfoque crítico de Ocampo González (2023) ayuda a interpretar la experiencia docente como un acto de descolonización del saber pedagógico: los maestros, al resignificar el lenguaje de la flexibilidad, reconfiguran los marcos simbólicos del derecho a la educación.

Implicaciones teóricas y prácticas

Desde una perspectiva teórica, los resultados refuerzan la necesidad de comprender la política educativa como práctica discursiva y campo de poder. El análisis glotopolítico permitió identificar cómo los discursos institucionales delimitan las posibilidades de acción docente, pero también cómo estos pueden ser rearticulados desde la experiencia. Esto aporta evidencia empírica al planteamiento de Del Valle (2014, 2021) sobre lo político del lenguaje: las políticas no solo regulan prácticas, sino que crean las condiciones de posibilidad para que ciertas voces sean escuchadas y otras, silenciadas.

En el plano práctico, los hallazgos ponen de relieve el papel protagónico del maestro en la materialización del derecho a la educación. Los docentes del MEF-AA actúan como mediadores entre la norma y la vida cotidiana, generando espacios de reconocimiento y reparación simbólica. Este aporte es especialmente relevante para la formulación de políticas públicas, pues muestra que la eficacia de los programas no depende únicamente de su diseño técnico, sino del reconocimiento de los maestros como agentes ético-políticos y no como simples ejecutores de lineamientos administrativos.

La flexibilidad, entendida desde la práctica pedagógica, deja de ser una herramienta burocrática para convertirse en una ética del cuidado y la dignificación. Este giro hermenéutico propone una comprensión más amplia de la inclusión, centrada en la relación entre política, subjetividad y justicia educativa.

Limitaciones del estudio

Este estudio, de naturaleza cualitativa, no pretende generalizar los resultados, sino ofrecer una lectura interpretativa situada. La muestra, conformada por ocho docentes de instituciones públicas de Bogotá, permite comprender en profundidad sus experiencias, pero no representa la totalidad de contextos donde se implementa el MEF-AA en Colombia. Asimismo, el análisis se basó en testimonios y

documentos oficiales, sin incorporar observaciones prolongadas en el aula, lo cual podría enriquecer futuras investigaciones.

Otra limitación radica en que el estudio se centró en las voces docentes, dejando abierta la necesidad de incluir las perspectivas de estudiantes y directivos para obtener una visión más integral de las dinámicas de inclusión y exclusión.

Recomendaciones y futuras líneas de investigación

A partir de los hallazgos y limitaciones, se plantean las siguientes proyecciones:

Ampliar la investigación a otras regiones del país, para identificar variaciones territoriales en la implementación del MEF-AA y en las formas de resistencia docente.

Incorporar la voz de los estudiantes, especialmente aquellos afectados por el desplazamiento o la exclusión, con el fin de explorar cómo viven el derecho a la educación desde su experiencia subjetiva.

Profundizar en el análisis glotopolítico de las políticas educativas latinoamericanas, para examinar cómo el lenguaje institucional moldea las prácticas pedagógicas y las identidades profesionales.

Promover espacios de formación docente crítica, que fortalezcan la reflexión sobre la inclusión, la justicia educativa y las pedagogías de la dignificación.

CONCLUSIONES

El análisis realizado permitió comprender que la flexibilidad educativa, lejos de constituir un principio unívoco de equidad, se configura como un campo de disputa entre las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas. El Modelo Educativo Flexible Aceleración del Aprendizaje (MEF-AA), en tanto política pública orientada a garantizar el derecho a la educación, revela una paradoja estructural: mientras su discurso promete inclusión, sus condiciones de implementación reproducen desigualdades y precariedades que limitan su alcance.

Los resultados mostraron que los docentes se sitúan en el centro de esta tensión. En su labor cotidiana, asumen el desafío de materializar una política que, aunque bien intencionada, opera en un sistema que continúa fragmentando y jerarquizando las trayectorias educativas. Desde una lectura crítica, los maestros transforman esa flexibilidad normativa en espacios de agenciamiento, donde la palabra pedagógica adquiere potencia política y se convierte en una práctica de dignificación. Esta experiencia confirma lo planteado por Freire (1970): toda práctica educativa es, en última instancia, un acto de libertad.

El estudio evidenció además que las políticas de inclusión, cuando se reducen a instrumentos administrativos, tienden a vaciar su contenido ético y social. Tal como advierten Apple (2019) y Popkewitz (2018), los discursos de equidad pueden funcionar como mecanismos de regulación si no se acompañan de transformaciones estructurales en las condiciones de trabajo docente y en la cultura escolar. En el caso del MEF-AA, la flexibilidad se convierte en una responsabilidad transferida a los maestros, quienes sostienen, con creatividad y compromiso, un sistema que en muchos aspectos los deja solos.

Desde un punto de vista teórico, este estudio reafirma la necesidad de comprender la educación desde la perspectiva glotopolítica (Del Valle, 2014, 2021), que reconoce el carácter político del lenguaje y su papel en la producción de subjetividades. Las voces docentes analizadas evidencian que la palabra pedagógica puede desafiar las narrativas hegemónicas del Estado, abriendo nuevos horizontes de sentido para pensar la inclusión. La investigación también dialoga con los aportes de Ocampo

González (2023), quien propone una educación inclusiva descolonizadora, orientada a desarticular los dispositivos que naturalizan la exclusión.

En términos prácticos, los hallazgos destacan la urgencia de fortalecer las condiciones institucionales y formativas de los docentes del MEF-AA. Se requiere una política educativa que no solo amplíe la cobertura, sino que garantice estabilidad laboral, acompañamiento pedagógico y recursos suficientes para sostener procesos educativos significativos. La inclusión no puede depender únicamente de la voluntad individual del maestro: debe constituirse como una responsabilidad colectiva y estatal, articulada a un proyecto de justicia social.

Asimismo, la investigación plantea la importancia de reconocer la escuela pública como un espacio de reparación y esperanza. En los contextos atravesados por la exclusión social y las huellas del conflicto armado, la escuela sigue siendo un lugar de reencuentro con la palabra, con la memoria y con el derecho a imaginar otros futuros. Las prácticas pedagógicas observadas demuestran que la educación puede restituir vínculos, sanar heridas simbólicas y reafirmar la dignidad de quienes históricamente fueron marginados del sistema educativo.

En síntesis, el estudio concluye que la flexibilidad educativa no debe entenderse como una simple estrategia de adaptación curricular, sino como una posibilidad ética y política para transformar la escuela. Cuando la flexibilidad se enraíza en la práctica docente crítica, se convierte en una herramienta para humanizar la educación y restituir el sentido del derecho.

Finalmente, esta investigación invita a continuar profundizando en el análisis de las políticas educativas en clave latinoamericana, reconociendo que la inclusión no es un destino alcanzado, sino un proceso en construcción permanente. La experiencia de los maestros del MEF-AA recuerda que la educación, aún en la precariedad, conserva su fuerza para resistir la desigualdad y abrir horizontes de esperanza.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). Inclusión y equidad en la educación: comprendiendo los desafíos globales. *Prospects*, 49(3-4), 123-138. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>

Apple, M. W. (2019). ¿Puede la educación cambiar la sociedad? (Trad. de la edición original *Can education change society?*). Barcelona: Octaedro.

Arnoux, E. N. de (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En A. Rubione (Ed.), *Lenguajes: teorías y prácticas* (pp. 15-42). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina-Toledo, P. (2020). Inclusión y equidad educativa en América Latina: un análisis de los desafíos. *Prospects*, 49(3-4), 163-179. <https://www.researchgate.net/publication/344239649>

Del Valle, J. (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispanica. *Boletín de Filología*, 49(2), 87-112.

Del Valle, J. (2021). Glotofobias, representaciones, ideologías, imaginarios. *Quaderna*, 5. <https://quaderna.org/?p=955>

Echavarría, D. G. (2022). Tránsito escolar del Modelo Aceleración del Aprendizaje: una metodología flexible en Colombia. *Actas del Congreso AMIE*. <https://amieedu.org/actascimie21/wp-content/uploads/2022/02/Guzman-Echavarria.pdf>

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (52.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).

Miles, S., & Singal, N. (2010). El debate sobre Educación para Todos y educación inclusiva: conflicto, contradicción u oportunidad? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>

Ocampo González, A. (2018). *Educación inclusiva: una teoría sin disciplina*. Santiago de Chile: CELEI. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/3.pdf>

Ocampo González, A. (2019). Teoría de la educación inclusiva: una operación antidisciplinaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REDIPE)*, 17(1), 27-45. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103003>

Ocampo González, A. (2020). La inclusión y la educación inclusiva como proyecto de investigación. En *Pensamiento crítico y pensamiento político para la educación inclusiva en Latinoamérica*. Santiago de Chile: CELEI. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez>


Ocampo González, A. (2023). Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos epistemológicos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(86), 237-256. <https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702023000100237>

Otero, Y. R. (2024). Impacto socioemocional del modelo flexible "Pensar en" en estudiantes de extraedad de Bucaramanga. *Revista Estudios y Perspectivas*, 8(1), 126-142. <https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/126>

Popkewitz, T. S. (2018). *La sociología de la educación y la historia del presente: fabricación, diferencia y abyección*. Madrid: Morata. (Edición en español de *The sociology of education and the history of the present*).

Rojas Robayo, J. A. (2022). Flexibilidad educativa y deserción escolar: Un estudio de caso sobre el programa Volver a la Escuela del Colegio El Tesoro de La Cumbre. Universidad Pedagógica Nacional. <https://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17595>

UNESCO. (2003). La educación en un mundo multilingüe. París: UNESCO.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons .