

# **NO SOMOS VULNERABLES**

## **Escuela y Niñez en situación de Vulnerabilidad**

### **INVESTIGADORES:**

Carmen Cecilia Galvis Muñoz, Leonor Moya Luque, Andrea Garcés Moya,  
Germán A. Morales, Yesica M. Galeano  
**UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA**

Imelda Arana Sáenz, Ana Mercedes Díaz Blanco, María Stella Baquero,  
Angela Castañeda, Olga Cecilia Guatibonza, Mary Luz Prada,  
Martha Stella Ramírez, Ana Mercedes Díaz  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO,**

Ana Brizet Ramírez Cabanzo, Tadiana Escorcía Romero,  
Clara Elena Salazar Moreno  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL MONTEBLANCO**

Marcela Muñoz Castilla  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL GUSTAVO RESTREPO**

Carolina Andrea Guerrero García,  
Diego Alexander Caicedo Rodríguez  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL RURAL QUIBA ALTA**

Omaira De La Torre, Daniel Hernández Rodríguez,  
Nancy Heredia Molina, Ana Virginia Triviño  
**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**



**NO SOMOS VULNERABLES**  
**Escuela y Niñez en situación de Vulnerabilidad**

Derechos reservados  
 © 2006, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP  
 Avenida El Dorado No 66-63 P 3  
 Teléfono (57 1) 324 1000 Ext 9002 - 9007 - 9017 - 9018  
 Bogotá, D C - Colombia  
 www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

**Dirección General:** Cecilia Rincón Berdugo  
**Subdirección General Académica.** Mireya González Lara  
**Coordinador Laboratorio de Educación y Pedagogía.** Rafael Francisco Pabón  
**Area de Comunicación Educativa** Diana María Prada Romero

**Interventor IDEP** Jorge Vargas Amaya

**Equipo de investigación**

Carmen Cecilia Galvis, Leonor Moya Luque, Andrea Garcés M, Germán A Morales,  
 Yesica M Galeano

**Universidad INCCA de Colombia**

Imelda Arana Sáenz, Ana Mercedes Díaz Blanco, María Stella Baquero, Angela Castañeda,  
 Olga Cecilia Guatibonza, Mary Luz Prada, Martha Stella Ramírez, Ana Mercedes Díaz  
**Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño,**

Ana Brizet Ramírez C, Tadiana Escorcía Romero, Clara Elena Salazar M  
**Institución Educativa Distrital Monteblanco**

Marcela Muñoz Castilla

**Institución Educativa Distrital Gustavo Restrepo**

Carolina Andrea Guerrero García, Diego Alexander Caicedo Rodríguez  
**Institución Educativa Distrital Rural Quiba Alta**

Omaira De La Torre, Daniel Hernández Rodríguez, Nancy Heredia Molina,  
 Ana Virginia Triviño

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas**

Publicación producto de la convocatoria IDEP 03 de 2003  
 Proyecto *Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad*

**ISBN** 958-9009-39-5

**Corrección de estilo:** Yury Ferrer F.

**Fotografías:** Ana María Otálora

**Diseño** Fanny Rocío Suárez Torres - UNINCCA

**Diagramación Y Artes Finales** María Teresa Garzón Pulido - UNINCCA

**Impresión:** Unidad Editorial - UNINCCA

Primera edición 2006  
 Tiraje 1 000 ejemplares

Impreso en Colombia

**CONTENIDO**

	Pg
<b>PRESENTACIÓN</b>	
Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad	9
1 1 El concepto de vulnerabilidad	10
1 2 Componentes de la situación de vulnerabilidad social	11
1 3 Educación y vulnerabilidad social	12
1 4 Factores e indicadores de la vulnerabilidad educativa	13
1 5 El fracaso escolar como manifestación de vulnerabilidad educativa	15
1 5 1 Estudios sectoriales sobre el tema	16
1 6 La niñez como categoría de análisis para las investigaciones convocadas	19
Aportes de los grupos de investigación a la reflexión y la acción sobre los fenómenos de vulnerabilidad	22
No somos vulnerables	25
Las propuestas pedagógicas	26
Comentarios finales	34
BIBLIOGRAFIA	35
<b>CAPITULO 1</b>	
<b>HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DIENTE DE LEÓN</b>	
Desde la vulnerabilidad a la resiliencia Una posibilidad dentro de la escuela	37
Del trabajo con los niños y niñas de la Institución Educativa Distrital <i>Aulas Colombianas San Luis</i>	39
Nuestro proceso de intervención	41
Nuestra propuesta pedagógica	42
Desde la vulnerabilidad hacia la resiliencia, una posibilidad dentro de la escuela nuestro fundamento teórico	45
Vulnerabilidad	45
Vulnerabilidad escolar	46
Resiliencia	51
Factores protectores	54
Una educación para la resiliencia	56
De la enseñanza tradicional a la pedagogía del éxito	61
Nuestro hallazgos	66
<b>RELATOS</b>	
La escuela ya no me aburre	70
Me siento niña Diente de León	74
No quiero ser profesor sino maestro	79
BIBLIOGRAFÍA	85

**CAPÍTULO 2****FACTORES DE RIESGO Y DE VULNERABILIDAD EN EL MARCO DE LAS VIVENCIAS SEXUALES DE LAS ADOLESCENTES Reconociendo los derechos humanos de las mujeres**

	87
Conociendo el contexto	89
Liceo Femenino Mercedes Nariño	90
Acercamiento a la vulnerabilidad sexual	91
Factores de vulnerabilidad	92
1 Eventos potencialmente adversos (riesgos)	94
2 Incapacidad de respuesta al riesgo	98
Amenazas y condiciones de vida que potencian el riesgo y la incapacidad de responder en las niñas y las adolescentes	100
Formas y espacios de la actividad sexual adolescente y desequilibrio de género	105
La inhabilidad para adaptarse activamente luego de manifiesto el riesgo	109
Vulnerabilidad sexual y <i>proyecto de vida</i> de las niñas y adolescentes del Liceo Femenino	110
Activos y obstáculos de las escolares del Liceo Femenino Mercedes Nariño para el manejo de una sexualidad que tencie su <i>proyecto de vida</i>	111
Tratamiento de la vulnerabilidad y educación sexual	112
Educación sexual, género y autonomía	113
Procesos en los que se construye la autonomía	114
Propuesta pedagógica de educación sexual Proyecto Violeta Educación Sexual con equidad de género construyendo <i>proyecto de vida</i>	116
Fundamentación pedagógica de la propuesta	119
Conclusiones	121
BIBLIOGRAFÍA	123

**CAPÍTULO 3****EXPEDICIÓN ESCOLAR C Una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo un viaje inconcluso**

	127
¿De qué se trata este viaje?	129
Las rutas que construimos durante la exploración	130
Población vulnerable	131
Vulnerabilidad académica	131
Vulnerabilidad en la convivencia	138
Vulnerabilidad por su condición de niñez	142
¿Y por qué Expedición escolar C es la población más vulnerable? ¿Por qué se conforma con ellos y ellas un grupo específico?	147
El <i>Proyecto de vida</i> una respuesta a la vulnerabilidad educativa	147
El encuentro del tesoro pedagógico	150
Teas que iluminan el camino	151
Con-vivencia y aprendizaje en expedición puesta en marcha de sus <i>proyectos de vida</i>	154
Huellas	156
Conclusiones	157

Expedición inconclusa, rutas por recorrer	160
BIBLIOGRAFÍA	161

**CAPÍTULO 4****EL AULA ESPECIAL COMO GENERADORA DE PROYECTOS DE VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA**

	163
Presentación	165
Algunas consideraciones teóricas	166
La discapacidad cognitiva y la vulnerabilidad	166
El <i>proyecto de vida</i> en niños y niñas con discapacidad cognitiva	169
Los prerrequisitos de un <i>proyecto de vida</i>	173
La construcción metodológica de la investigación	178
Tipo de estudio	178
Escenario y participantes	180
Procedimiento	181
Resultados	190
En cuanto a la estrategia pedagógica <i>Portafolio</i>	193
Conclusiones	195
BIBLIOGRAFÍA	197

**CAPÍTULO 5****LA INCLUSIÓN DE UN COLEGIO RURAL Asociación Integral para el Desarrollo de Grupos Humanos**

	199
Agradecimientos	201
Los talleres de sensibilización en torno a los derechos de los niños, niñas y jóvenes	204
Diseño de estrategias pedagógicas	212
Intervención en los énfasis micro-empresariales	213
Economía solidaria un <i>proyecto de vida</i>	216
La investigación para el cambio social	218
La participación como estrategia pedagógica	220
Aplicación de la estrategia pedagógica el núcleo de educación familiar	221
Culminación	229
Proyectos de vida	230
Nociones conceptuales	234
La escuela rural y los imaginarios urbanos	235
Vulnerabilidades	237
El estigma de lo juvenil	240
Los <i>Proyectos de vida</i>	244
Conclusiones	246
BIBLIOGRAFIA	248
ANEXO Matriz metodológica	251

**CAPÍTULO 6****VIDA Y OPCIONES DE VIDA EN LA ESCUELA Deserción y fracaso escolar como manifestaciones de vulnerabilidad educativa**

257

Elementos de situación	259
Talleres con los maestros	265
Vulnerabilidad educativa	270
La deserción del conocimiento escolar	274
Niñas y niños repitentes y niñas y niños nunca repitentes	276
Proyecto de vida	278
¿Qué es vivir? ¿Cómo se vive?	281
Panorama general de significaciones	282
Acercamiento al sentido de la vida en los niños escolares, con miras al <i>proyecto de vida</i>	283
Para cerrar el análisis de este puñado de escritos infantiles sobre la vida, hay un niño que anota	285
Elementos para la intervención	286
Casos críticos de causas extra pedagógicas	287
Causas presumiblemente pedagógicas de otros casos críticos	287
Experiencia y vida cotidiana	289
Comunidad y conocimiento	289
BIBLIOGRAFIA	292

## PRESENTACIÓN

### ESCUELA Y NIÑEZ EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

**Ruth Amanda Cortes Salcedo**  
**Ingrid Delgadillo Cely**

*“hace falta una aldea para educar a un niño”*  
Proverbio Africano

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico es un establecimiento público del orden Distrital, adscrito a la Secretaría de Educación, organismo de carácter académico administrativo, orientado a promover la investigación y el desarrollo pedagógico en el Distrito Capital

El IDEP entre sus actividades, realiza y promueve estudios de los problemas de la escuela que ayuden a la comprensión y a la construcción de respuestas a los nuevos retos de la educación en el Distrito Capital; trabaja para mejorar los procesos de investigación, innovación, formación de docentes y gestión académica. A su vez, se ha propuesto divulgar los resultados de las investigaciones e innovaciones que realiza y constituirse en centro de diálogo sobre los temas educativos

La presente convocatoria invitó a pensar la situación de vulnerabilidad que padece la niñez, entendiendo que la educación puede ser un factor protector que desarrolle estrategias pedagógicas para ayudar no solo a contener a los estudiantes sino a brindarles elementos de aprendizajes significativos para que sean personas con la capacidad de dirigir su propio proyecto de vida

El Instituto ha encontrado que el concepto de vulnerabilidad es particularmente útil para asumir una mirada integral de las situaciones de riesgo que rodean a los niños por “su capacidad de identificar un componente esencial de exposición a las mismas, sus consecuencias y en relación con estas, las estrategias que individuos, grupos y comunidades utilizan para prevenirlas, enfrentarlas o recuperarse de sus efectos e impactos” (Veeduría Distrital. 2000,7). Por lo anterior, desde el IDEP se propone una definición inicial para contribuir a precisar su relación con lo educativo y lo escolar

### 1.1. El concepto de vulnerabilidad

La riqueza analítica del concepto se aplica, no sólo a la explicación de las carencias actuales de los individuos y comunidades sino también a la descripción de situaciones de riesgo, debilidad, fragilidad y precariedad futura a partir de las condiciones registradas en la actualidad (Perona, Nerida y Otros 2000,20) Este concepto se apoya en el reconocimiento de la dignidad de las personas y demuestra que los individuos y los grupos en situación de vulnerabilidad (y aún vulnerados) son actores propositivos de su realidad, y dan lugar a estrategias promocionales que buscan descubrir y fortalecer capacidades y recursos de las personas

*El concepto de vulnerabilidad es multidimensional en la medida que se hace presente en diversos planos del bienestar de los individuos, grupos y comunidades. En los trabajos clásicos sobre el tema se reconoce la vulnerabilidad ambiental, por desastres naturales y económicos. En enfoques recientes se incluyen la vulnerabilidad social, sicosocial, política, cultural, ideológica y educativa, entre otras. En ambos casos se entiende la vulnerabilidad como la condición que se aplica a aquello que puede ser herido o recibir lesión física o moral. Este daño puede ser producido por un evento adverso (riesgo) externo o interno, cuando el individuo no tiene capacidad de dar respuesta al riesgo, (ya sea por carencia de defensas eficientes o ausencia de apoyos externos) o es incapaz de adaptarse a las nuevas situaciones generadas por su exposición al mismo.*

La vulnerabilidad coloca a quien la padece en una situación de desventaja en el ejercicio pleno de sus derechos y libertades, anulando el conjunto de garantías y libertades fundamentales, de tal forma que las personas, grupos y comunidades en esta situación tienen derechos únicamente a nivel formal, ya que en los hechos no se dan las condiciones necesarias para su ejercicio.

Dentro de las diversas dimensiones de vulnerabilidad, interesa al IDEP la *Vulnerabilidad social*. Por ella se entiende el grado de riesgo que la persona corre por su sola pertenencia a una clase, grupo, estrato social, minoría, etc., en contextos sociales, históricos y culturalmente determinados y que la inhabilita e invalida, en la satisfacción de su bienestar inmediato o futuro - (Ib, 22).

La vulnerabilidad social se expresa de diferentes formas, según los factores internos y externos que la generen

- 1 Desde los factores internos. como *fragilidad e indefensión* ante cambios originados en el entorno, como *debilidad interna* para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo o comunidad y aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presentan, como *inseguridad* permanente de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores condiciones de bienestar
- 1 Desde los factores externos como *desamparo* institucional desde el Estado, el mercado y la sociedad civil que no contribuyen a fortalecer ni a cuidar sistemáticamente a los ciudadanos (Busso 2001, 8)

### 1.2. Componentes de la situación de vulnerabilidad social:

El enfoque de vulnerabilidad social distingue tres componentes centrales en cualquier situación potencial generadora de vulnerabilidad: los activos, las estrategias de uso de esos activos y la estructura de las oportunidades

*Los activos* son el conjunto de recursos materiales e inmateriales sobre los cuales un individuo posee control. Conjuntamente con las estrategias, los activos condicionan la capacidad de respuesta que tendrían los individuos o comunidades ante una situación de riesgo mejorando su situación de bienestar, evitando el deterioro de sus condiciones de vida o bien disminuyendo su vulnerabilidad. Si bien los recursos que manejan las personas son muchos, desde el punto de vista de este enfoque, sólo aquellos que permiten el aprovechamiento de las estructuras de oportunidades del Estado, del mercado y de la comunidad se constituyen en activos. Estos activos comprenden aspectos físicos, humanos y sociales.

Aunque no es pertinente detenernos en los activos físicos, reconocer algunos elementos como el tipo de vivienda y el estatus de propiedad puede ayudar a identificar factores de riesgo en los niños. La salud, las habilidades, los conocimientos, los valores y destrezas son atributos básicos de los activos humanos, así como algunos contenidos representacionales que involucran motivaciones, creencias y actitudes.

El activo social incluye redes sociales, lazos de confianza y reciprocidad articulados con redes interpersonales y en ese sentido la educación es uno de sus principales garantes

Los recursos que componen cada activo pueden estar instalados i) en la legislación y en las costumbres, como derechos sobre bienes materiales o inmateriales y sobre el acceso a servicios en las personas, ii), como contenidos mentales o características físicas y iii) en los vínculos con personas e instituciones

Las estrategias de uso son las movilizaciones de los activos de manera *adaptativa, defensiva u ofensiva* a los cambios en la estructura de oportunidades. Tienen como fin fortalecer la cantidad, calidad y diversidad de activos disponibles para acceder de forma distinta y satisfactoria a las oportunidades que el entorno ofrece e incluyen comportamientos específicos que le permitan al individuo o a la comunidad mantener un cierto nivel de control sobre sus activos a lo largo del tiempo. Algunos ejemplos para el caso educativo y particularmente el escolar, son el cuidado del cuerpo en la postergación de embarazos en adolescentes o en el ejercicio de una sexualidad responsable, la preservación de la vida en la reducción de actos violentos y la promoción de programas de convivencia.

La estructura de oportunidades se define como las probabilidades de acceso a bienes, servicios o a actividades que inciden sobre el bienestar del individuo, grupo o comunidad porque le facilitan el uso de recursos propios o le suministran recursos nuevos, útiles para la movilidad e integración social a través de los canales existentes.

La estructura de oportunidades proviene del mercado, el Estado y la sociedad. La educación forma parte de la estructura de oportunidades, en tanto promueve el uso de activos como el conocimiento, la convivencia, las competencias básicas y específicas, que generan opciones para la ciudadanía activa, la productividad, la pertenencia a una colectividad y la construcción de identidad individual.

### 1.3. Educación y vulnerabilidad social:

En la literatura consultada se encontró el uso de los términos de vulnerabilidad escolar y vulnerabilidad educativa. De los dos, el menos elaborado es el de vulnerabilidad escolar que hace referencia a factores asociados al desempeño de los estudiantes. Chile ha realizado la medición de este a partir del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) con base en factores socioeconómicos y de salud de los niños. Los resultados obtenidos le han permitido focalizar programas de atención alimentaria, de vivienda y de útiles escolares para hacer frente a la vulnerabilidad social de los niños.

La vulnerabilidad educativa se expresa en la ausencia de proyectos pedagógicos que capaciten a la institución para i) mantener a los estudiantes que se han incorporado a ella, ii) para construir y fortalecer relaciones interpersonales entre pares y vínculos con el resto de los miembros de la Institución y de la sociedad en general y iii) para cualificar los procesos de enseñanza aprendizaje haciéndolos significativos para la vida cotidiana de los estudiantes.

La vulnerabilidad educativa hace referencia a la incapacidad de las prácticas educativas de la escuela para dar respuesta a la distribución inequitativa del conocimiento y a la pervivencia de aprendizajes poco efectivos para los niños y jóvenes. Este tipo de educación escolar excluye socialmente a los niños en tanto no les permite contribuir activamente a la transformación de su medio, articularse con las demandas de la economía en la sociedad compleja e incorporarse a la participación ciudadana.

### 1.4. Factores e indicadores de la vulnerabilidad educativa:

Los factores condicionantes e indicadores de la vulnerabilidad educativa han sido clasificados por la investigación "Juventud y vulnerabilidad educativa en la ciudad de Buenos Aires" en tres grupos. Los extraescolares, los académicos y los convivenciales.

#### 1. Los extraescolares:

- 1 Situación laboral del alumno
  - Ser trabajador activo
- 2 Situación económica del hogar
  - Bajo nivel de ingreso familiar
    - Jefe del hogar
  - Desocupado
  - Sobreocupado (más de 45 horas semanales)
  - Asalariado
  - Cuentapropista
  - No calificado
- 3 Composición del hogar

## 4 Huérfano

- Madre jefa de hogar
- Pareja unida de hecho
- Hogares no extensos
- Ausencia de hermanos menores de 14 años
- Presencia de hermanos menores de 5 años

## 5 Clima educativo del hogar

(Logro educativo de familiares mayores de 15 años con los que el joven o adolescente convive)

- Padres con menos de 10 años de estudio (secundaria incompleta)
- Bajo nivel educativo del jefe del hogar
- Bajo promedio de años de escolaridad (entre los mayores de 24 años)
- Baja tasa de escolarización (proporción de escolarizados entre los 6 y 24 años)

**2. Académicos**

– Trayectoria educativa discontinua

- Cambios de escuela o de jurisdicción en el mismo nivel
- Concurrencia a escuelas de educación especial
- Ingreso tardío

al nivel primario

al nivel medio

- Repitencia
- Deserción con reinserción
- sin reinserción

**3. Convivencia**

– Sanciones a repetición en su historia escolar

- Baja integración en su grupo de pares
- Poca relación con los demás compañeros de la escuela
- Relación hostil o indiferente con los miembros adultos de la institución

El reconocimiento de esos y otros condicionantes al interior de las Instituciones Educativas podrían explicar el abandono o desinterés en los estudios y en la participación en la escuela por parte de los estudiantes

Lo que descubre este enfoque se muestra en contradicción con los ideales de una educación incluyente que se constituya en un factor fundamental para aumentar la capacidad humana en tanto es en sí misma un factor de protección frente a la vulnerabilidad “la educación produce un impacto grande sobre las condiciones de vida de toda la población en aspectos básicos como la salud, la nutrición, el comportamiento cívico, la participación comunitaria en el desarrollo lo que se ha enfatizado en los últimos decenios es la mirada de la educación como el principal motor para un crecimiento rápido y sostenible” (Sarmiento, 2000 12)

La educación sin duda aporta al desarrollo humano de las personas en tanto posibilita procesos de aprendizaje básicos que les permite desplegar plenamente sus capacidades para mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones, participar de su desarrollo, ser con otros y consigo mismos en el reconocimiento de sus particularidades individuales y culturales

La escuela como institución educativa puede tener la capacidad de dinamizar los dominios que constituyen el desarrollo humano de sus estudiantes. El hecho de ser un espacio en el que circula y se recrea el conocimiento, una instancia de socialización, de comunicación, afectos y normas podría hacer creer que sea propicia para ilustrar lo que sería un niño plenamente desarrollado en su humanidad

La evidencia histórica nos ha dejado ver una escuela autoritaria y heterónoma, pero también nos ha permitido entrever que ella no solo es producto del currículo formal sino que también se hace escuela en cada uno de los momentos cotidianos en los que los procesos de reproducción no se dan de forma lineal ni pasiva, allí conviven resistencias no confesadas en un escenario atravesado por conflictos y contradicciones generando espacios de relativa autonomía y de alternativas de cambio

En tanto la escuela pueda identificar los factores de riesgo a los que se ven expuestos sus estudiantes, podrá igualmente crear estrategias con ellos, con sus familias y con la comunidad para reducir los niveles de vulnerabilidad social y educativa de los niños y niñas

**1.5. El fracaso escolar como manifestación de vulnerabilidad educativa**

Ubicar como grupo vulnerable a los niños permite identificarlos en potenciales situaciones de riesgo social y educativo. Sin embargo los estudios sobre la pobre-

za han revelado que dentro de este grupo, los niños pobres son aún más vulnerables. Las condiciones de pobreza conllevan a procesos de exclusión social en un círculo perverso de no acceso a oportunidades de desarrollo y desventajas que para niños, niñas y jóvenes se ve reflejado en el abandono temprano de la escuela –sin haber alcanzado las competencias básicas– o a la incursión laboral a temprana edad en situaciones muy precarias y riesgosas

La condición de pobreza relacionada con factores propios de sus contextos familiares y sociales exponen a niños y niñas a situaciones de maltrato, explotación, desnutrición, desplazamiento forzoso, entre otros, que derivan a su vez en problemas que por su naturaleza implican algún tipo de exclusión social: la agresividad, la delincuencia, la drogadicción, la maternidad y paternidad tempranas y las deficiencias en desempeños escolares. Estas son realidades que dejan por fuera de la dinámica social, económica y política a niños y niñas, pero además afectan su capacidad de control sobre recursos y activos (como su cuerpo y las habilidades cognitivas por ejemplo) y disminuyen por tanto su capacidad para acceder a oportunidades que les permita desarrollarse plenamente como seres humanos y como ciudadanos activos.

En lo particular, una investigación apoyada por el IDEP entre 1998 y 1999 sobre el tema de la incidencia del desplazamiento en la escuela reveló que los problemas que viven los niños fuera y dentro de la institución “cuestionan y plantean a la escuela una función distinta a la transmisión de conocimientos, esto es educar para la vida, y en tal sentido la escuela tendría que iniciar con un reconocimiento del niño como sujeto cuya problemática de vida no es ajena a la realidad social. Esto implica que la relación escuela sociedad no es un simple problema de saberes disciplinares sino una actitud responsable de la escuela ante la realidad del país desde lo ético, cultural y político” (CORTES: 1999, 8).

Es cierto que la escuela está sobredimensionada y sabemos que a ella se desplazan muchas de las responsabilidades de la familia, la comunidad y el Estado, pero su imposibilidad de reconocer, identificar y asumir situaciones de riesgo individuales y socioeducativas de los niños la convierten paradójicamente en un factor de exclusión social

### 1.5.1. Estudios sectoriales sobre el tema:

El tema del fracaso escolar es una de las situaciones de vulnerabilidad educativa que deriva sin duda en procesos de vulnerabilidad social y de exclusión de nues-

tros niños. Esta situación no solo está ligada a la generación de violencias específicas sino que “es en cualquier caso, una catástrofe, absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social, que a menudo genera exclusiones que marcarán a los niños y jóvenes durante toda su vida” (DELORS: 1996)

El fracaso escolar entendido como una situación crítica de orden sicosocial y cultural está ligado a procesos de deserción, ausentismo y repitencia. En el estudio realizado por Carolina Nieto para el Ministerio de Educación Nacional se encuentra algunas explicaciones sobre la inasistencia escolar, que indican “que mientras para el grupo de 7 a 11 años las restricciones de oferta representan casi las dos terceras partes (64%) de las causas de inasistencia, para el grupo de 12 a 17 años cobra especial relevancia la falta de interés de los jóvenes por el estudio (29% de las causas de inasistencia). Afirmando que aunque siguen primando razones ligadas a restricciones de la oferta, la pertinencia y la calidad de la educación, en particular de la secundaria y media, son factores determinantes para la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo.

Estudios sobre factores asociados a nivel nacional y Distrital han identificado, además de los factores socioeconómicos y de pérdida de sentido de la secundaria, otras razones de abandono del sistema escolar: dificultad para combinar trabajo-estudio, expulsión por disciplina, pérdida del año, embarazo de adolescentes, conflictos entre docentes (individualismo y fragmentación), autoritarismo, falta de afecto, agresividad y violencia entre pares, pandillismo, distanciamiento escuela-comunidad.

La Secretaría de Educación de Bogotá en una investigación que realizó en 39 instituciones educativas, con una tasa de deserción promedio del 7.3% identificó como causas de la deserción escolar las siguientes (SED: 2002,1)

- Pedagógicas: por la desarticulación entre niveles y grados, deficiencias en sistemas de evaluación y recuperación de logros.
- Relacionadas con el perfil del desertor: extraedad, ausentismo, reprobación y repitencia.
- Sociales: maltrato infantil, menores trabajadores, consumo de alcohol y otras drogas, presión de pandillas, embarazo precoz y desplazamiento.

Para la Secretaría, el deterioro en la eficiencia interna del sistema en el sector oficial, especialmente en la básica secundaria y la desarticulación entre los niveles, son explicaciones de la alta repitencia y deserción, seguida de las condiciones

socioeconómicas de las familias y la poca eficiencia de los sistemas de evaluación y promoción de las Instituciones Educativas. Finalmente reconocen que problemáticas sociales como la desnutrición, el consumo de alcohol y drogas, el pandillismo, la adolescencia gestante, el maltrato, el desplazamiento forzoso y el trabajo infantil son igualmente factores de deserción.

La Secretaría de Educación de Bogotá en su plan sectorial 2001- 2004 presenta las siguientes estrategias para estimular la permanencia y promoción en el sistema educativo

- 3 Fomento a la aprobación,
- 4 Atención especializada a alumnos en extraedad,
- 5 El fomento a la retención escolar,
- 6 La integración institucional de la oferta educativa,
- 7 La atención cualificada a la población con necesidades educativas especiales
- 8 El fortalecimiento de la educación de adultos

De la misma manera el Ministerio de Educación ha diseñado los programas

- 9 Atención y prevención de la violencia intrafamiliar en el sector educativo
- 10 Atención a la población en edad escolar desplazada
- 11 Proyecto Nacional de educación sexual y
- 12 Aceleración del Aprendizaje

En todo caso, como se aprecia en los estudios e investigaciones consideradas aquí, el punto nuclear del riesgo está ubicado en la sociedad. Esta circunstancia ha provocado una discusión sobre las responsabilidades y aportes para la solución del problema. En dicho debate se pregunta por la competencia de la escuela y de los maestros para afrontar los problemas sociales de sus alumnos. Es posible generar estrategias pedagógicas en la escuela para atender este tipo de situaciones? O esta es una situación que debe ser atendida por especialistas?

Muchas instituciones, como el ICBF y el DABS, consideran que no, y ven como importante que la intervención de los especialistas se de solo como acompañamiento o asesorías puntuales. Afirman que las soluciones pasan por la identificación de condiciones que pueden vulnerar los niños y niñas, por la toma de conciencia de esa condición para luego actuar en colectivo y avanzar en la supera-

ción de esas condiciones. El IDEP comparte el fundamento de esta posición y consecuentemente considera que la atención de los niños y niñas no es sólo asunto de especialistas, es asunto de todos y en esa medida el trabajo que puede hacer la escuela y el maestro es con sus pares, con los mismos niños y con sus padres avanzando en el significado del niño y niña como sujetos de derechos.

### 1.6. La niñez como categoría de análisis para las investigaciones convocadas.

La niñez es el espacio por excelencia donde pueden rastrearse los dispositivos de poder de una sociedad dada, donde se juegan sus afirmaciones, sus contradicciones y también sus mecanismos de reproducción. Es también la figura más débil socialmente y es en ella donde recaen las frustraciones y las esperanzas del mundo adulto. La paradoja contemporánea nos muestra que se han desplegado un buen número de acciones para su protección y cuidado pero sin embargo los niños y las niñas cada vez están más vulnerados en sus derechos.

Históricamente el poder sobre los niños ha cambiado. El poder de la Antigua Roma que daba al padre el derecho de disponer de la vida de sus hijos, se desplaza hacia un poder que se comenzó a ejercer sobre la vida. Siguiendo a Foucault, la aparición de dispositivos sociales de control altamente refinados como la escuela, los códigos de disciplina, las ciencias sociales permiten un control cada vez más sutil sobre la vida.

La escuela se convierte en un espacio de ejercicio de poder sobre los niños a partir del disciplinamiento. La jerarquía educativa, los modelos de disciplina, las normas legales del Estado y las regulaciones escolares, entre otras, son expresiones de poder. El currículo, como un sistema de poder en sí mismo, reproduce, sostiene y acomoda las relaciones de poder. El recurso clave que usa el currículo para promover sus intereses es el poder de crear y legitimar conocimiento. Un conocimiento que en su forma y contenido está ligado a grandes círculos de poder dominantes y hegemónicos.

Otros enfoques sobre el tema del poder permiten considerar que este no se ejerce solo en una dirección de dominante a dominado, de poderosos a débiles, también estos últimos asumen posiciones y ejercen acciones consideradas como formas de resistencia que los capacita para hacer frente a situaciones de riesgo, identificar y aprovechar todas las oportunidades que se le presentan en medio de

una situación de adversidad y hacer parte de las decisiones que lo afectan. Para entender esto, retomamos a Boulding (1988), citado por Violeta Aldana, quien considera que el poder se manifiesta desde cuatro lugares que denomina. “el poder sobre”, “el poder para”, “el poder con” y “el poder desde dentro”

El poder sobre permite la posibilidad de poner resistencia o de manipularlo a su favor disminuyendo así el sentimiento victimizante

El poder para sirve para incluir cambios a través de una persona o grupo líder. Quienes estimulan la actividad en otros e incrementan su ánimo, es un poder generativo o productivo pero no exento de resistencias

El poder con. Cuando un grupo presenta soluciones compartidas a sus problemas. Denota esta clase de poder que el todo puede ser superior a la fuerza de las partes.

El poder desde dentro. O poder interior es la habilidad para resistir el poder de otros mediante el rechazo de las demandas indeseadas. Ofrece la base desde la cual construir para sí mismo, poder que surge desde el mismo ser y no es dado o regalado

El poder visto desde estas perspectivas, tiene un sentido emancipador en tanto es susceptible de ser conquistado, desarrollado y cultivado. Es aquí donde asumimos la posibilidad de hablar de Empoderamiento, entendido este como el ejercicio del poder y de la comprensión de las dinámicas de opresión tanto externas como internas que experimenta el individuo o grupo y que les impide la participación en la toma de decisiones que afectan su desarrollo

En un sentido más amplio, empoderamiento es la expansión en la libertad de escoger y de actuar. Significa aumentar la autoridad y el poder del individuo sobre los recursos y las decisiones que afectan a su vida (Banco Mundial. 2002, 17)

La importancia del Empoderamiento radica en que “permite aprovechar al máximo las oportunidades que se le presentan a los seres humanos, a pesar de las limitaciones estructurales, es decir introduce dentro de los procesos tangibles e intangibles de tomas de decisiones a todas y todos los que se encuentran fuera del poder Estatal, económico, político, etc ; para influir en esas decisiones. Es un mecanismo para desarrollar la autoestima y la convicción de las limitaciones y aptitudes en la conducción de un sistema social, un organismo, un grupo etc.”

(ALDANA 2002, 11), aumentando – mediante participación, inclusión y responsabilidad – la cohesión y la confianza sociales (Op cit 20).

Algunas corrientes pedagógicas, como la pedagogía crítica, permiten comprender la escuela como escenario de Empoderamiento. Los críticos argumentan que la construcción de una sociedad justa en la que las personas estén en una posición de mayor control sobre sus vidas económicas, políticas, sociales y culturales solo puede ser posible mediante la emancipación, proceso a través del cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias

Henry Giroux, máximo exponente, después de Freire, de esta corriente pedagógica sostiene que «la pregunta crítica es qué futuro, historia e intereses representa la escuela». La Pedagogía Crítica sostiene que las prácticas escolares deben ser imbuidas de una filosofía pública que apunte a construir condiciones ideológicas e institucionales en las cuales el rasgo definitorio de la escuela sea la experiencia de Empoderamiento vivida por la gran mayoría de los estudiantes”.

Los niños han sido los depositarios pasivos de asistencia social en lugar de ser los agentes dinámicos del cambio. Los niños y las niñas son receptores de las acciones de los adultos, pero también pueden aprender a ser protagonistas de su propio desarrollo

Para lograr que los niños y las niñas se conviertan en agentes de transformación de sí mismos y de la sociedad y la escuela se convierta en un factor de protección y no de exclusión, el IDEP considera que es necesario que los proyectos de investigación y las estrategias pedagógicas que de ellos se deriven promuevan que los niños y niñas

- 1 Conozcan sus propias potencialidades, sus derechos y sus opciones
- 2 Expresen sus necesidades, sus deseos y sus anhelos
- 3 Tracen caminos, formulen alternativas e intenten acciones.
- 4 Participen responsablemente en la edificación de su propia vida.

Y que las Instituciones educativas

- 5 Les procure entorno adecuado, generador de crecimiento.
- 6 Les ofrezcan alternativas para el desarrollo de su potencial.

- 7 Creen espacios para su participación activa
- 8 Permita que el maestro haga su propio proceso personal y se piense como un adulto significativo para el niño y la niña
- 9 Facilite el que las estrategias pedagógicas derivadas de los proyectos se instalen en las relaciones cotidianas que construyen los miembros de la escuela
- 10 Aborden integralmente la formación del ser humano
- 11 Facilite el que las estrategias pedagógicas se puedan trabajar a partir de las áreas curriculares y transversales
- 12 Fortalezcan el autoconcepto de los niños y los demás activos y recursos que se identifiquen en ellos
- 13 Promuevan el desarrollo pedagógico de la institución, la calidad de vida de sus estudiantes y el fortalecimiento de la comunidad educativa

Finalmente, en esta convocatoria reconocemos que los esfuerzos del sector gubernamental en la aplicación de los principios de política son insuficientes, y sólo se quedarían en la aplicación de soluciones homogéneas a realidades heterogéneas, si a dichos esfuerzos no se suman las demás partes interesadas. Es por ello que consideramos que la investigación permitirá a los docentes reconocer contextos escolares y socioculturales diferenciados que permitan de manera participativa el diseño de estrategias pedagógicas acorde con las realidades particulares de los niños y niñas y de sus comunidades educativas. Por tanto, para sensibilizar a los diferentes actores de la comunidad académica y educativa implicados en la urgente necesidad de dar respuesta a la problemática planteada, El IDEP convoca a que diseñen proyectos de investigación que promuevan estrategias pedagógicas en las que se aborde la relación niñez, escuela y vulnerabilidad.

### **APORTES DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN A LA REFLEXIÓN Y LA ACCIÓN SOBRE LOS FENÓMENOS DE VULNERABILIDAD.**

Como resultado de la preocupación manifestada por el IDEP en torno a la situación de vulnerabilidad que viven cotidianamente los niños y las niñas, los y las jóvenes en espacios educativos, seis grupos de trabajo, conformados por docentes investigadores de las Universidades Incca y Distrital Francisco José de Caldas, docentes de la IED Monteblanco, y de la IED Gustavo Restrepo, las orientadoras y psicólogas del Liceo Femenino Mercedes Nariño, así como la Asociación para el

Desarrollo de Grupos Humanos, asumieron el reto de indagar tanto por las formas, las condiciones y dinámicas que la vulnerabilidad implica, como por las alternativas que podrían construirse en estos escenarios para enfrentar dicha vulnerabilidad

Los textos que en este documento se presentan retoman el concepto de vulnerabilidad en su acepción más general, que radica en considerar la vida misma como lugar de vulnerabilidad todos tenemos la disposición intrínseca y vital de “sufrir daño o lesión” En este sentido, intentan precisar cómo en los contextos educativos se manifiesta esta predisposición, qué dimensiones y prácticas agudizan la condición de estar expuestos a eventos catastróficos, a daños, a riesgos, y quienes específicamente son los más propensos a ser “dañados” Las distintas investigaciones trabajan diversas dimensiones relacionadas básicamente con edad, género, discapacidad, dimensiones que son constitutivas de los individuos y que según los análisis que hacen los grupos de investigación, los ubican en situaciones de riesgo, asociadas en principio a la condición de clase social, de formar parte de la población ubicada en los estratos más bajos, en difíciles situaciones de pobreza y de otra parte, a los imaginarios que alrededor de estas dimensiones sostienen los grupos sociales

Para comprender estas relaciones entre edad, género, discapacidad con las situaciones de riesgo, las investigaciones muestran que frente al primer aspecto, la condición de niñez o de juventud, suponen un tipo de estigma, en los niños y jóvenes porque son asumidos bien desde la perspectiva de la carencia, de la negación, y/o como peligro, amenaza al orden social. La juventud de acuerdo al Proyecto de “Economía Solidaria” es una categoría que esta “revista de ambigüedades, valoraciones y miradas que son elaboradas más desde los adultos que desde los propios jóvenes” Desde los aportes de esta investigación los jóvenes son asumidos socialmente como “menores de edad en el sentido moderno, lo cual supone que se debe pensar por ellos” En esta lógica las políticas postulan de manera ambivalente dos sentidos, de una parte pretenden “otorgar inclusión, identidad y autonomía mediante programas de participación y, de otra, prevención, control y vigilancia a los jóvenes que corren el riesgo de desorientarse”. Los niños, como anotan los investigadores de la universidad Distrital, cuando no alcanzan los logros académicos o de «comportamiento» esperados, son así mismo catalogados como problemáticos, deficientes, incorregibles, etc y su infancia entendida como un mundo de sueños, de expectativas, de asombros, será duramente acallada. Las investigadoras del IED Monteblanco evidencian que la vulnerabilidad en la escuela no es una sola, que supone una dinámica entre los factores protectores y

los factores de riesgo y que según como estos interactuen se desarrollaran distintas formas y niveles de vulnerabilidad, en los que no hay una sola vulnerabilidad sino múltiples relacionadas con la misma condición de niñez, con lo académico y con aspectos convivenciales.

La discapacidad, es de igual modo considerada como una marca que implica homogeneizar las particularidades de los niños con algún tipo de retardo, discapacidad o diferencia, de modo que los niños situados en esta categoría son de antemano percibidos como incapaces, carentes y sin futuro. La investigación por el contrario muestra la diversidad y la riqueza que incluso desde cada dificultad se puede potenciar.

Las investigadoras del Liceo Femenino, dan cuenta de cómo la particularidad de género, incide en la ubicación de las adolescentes en el marco del riesgo y la vulnerabilidad, atendiendo a procesos de socialización que les implica asumir un rol pasivo y dependiente frente a roles activos, aventureros y más activos de los jóvenes "masculinos". Estas investigadoras permiten observar mediante sus reflexiones y hallazgos como las adolescentes se encuentran expuestas a diversos riesgos asociados a la incapacidad de responder activa y conscientemente ante estos, lo cual profundiza la condición de vulnerabilidad. Así mismo, en el escenario escolar se desconocen e invisibilizan las problemáticas de las jóvenes relacionadas con el universo de lo identitario y de lo afectivo, con lo cual se producen relaciones de mayor riesgo social al no ser consideradas sus formas particulares de asumir el proceso de crecer, de desear y de amar.

La pobreza es un eje transversal de los distintos análisis, en tanto en general los procesos investigativos se desarrollan en contextos precarios económica y socialmente, los niños y niñas, de acuerdo a lo planteado por los investigadores de la Universidad Incca "están expuestos a situaciones de riesgo y deterioro ocasionados por factores de orden social, escolar y familiar" que lleva a las personas a mínimos niveles de subsistencia, de participación y de autonomía.

Las investigaciones muestran cómo las situaciones relacionadas con la pobreza y con factores como género, edad, discapacidad, refuerzan miradas discriminatorias, agudizan fenómenos de exclusión y marginalidad, expresadas en la dificultad de los agentes educativos de reconocer en las acciones cotidianas, en las rutinas instituidas y en sus formas de pensar a los niños y niñas, factores de riesgo y de exclusión.

A lo anterior, se suma otra situación que contribuye a generar, a profundizar de manera preocupante las situaciones de riesgo la ausencia de propuestas educativas contenedoras y no expulsoras.

Frente a estas situaciones, en las distintas investigaciones se observa como la escuela si bien en muchas ocasiones produce situaciones de riesgo, igualmente puede proporcionar, a los niños y niñas, espacios y factores de protección que también deben ser contemplados a la hora de hacer análisis y propuestas de intervención.

### **No Somos Vulnerables**

Las propuestas generadas desde la intervención de los grupos de investigación, ampliaron la noción de vulnerabilidad, ya no sólo como un evento inscrito en la fragilidad de los niños, niñas y jóvenes especialmente, sino como un evento construido, efecto y producto a la vez de fenómenos que van desde las condiciones de pobreza y exclusión social, hasta las representaciones sobre como estas condiciones se encarnan en los sujetos y los configuran como débiles, dependientes e incapacitados.

En esta perspectiva, las investigaciones mediante las propuestas implementadas, evidenciaron que la vulnerabilidad es efectivamente creada o transformada y que las lecturas que se hacen de niños y niñas, jóvenes, mujeres y hombres, que viven en ciertas condiciones de pobreza y precariedad económica, presuponen de antemano situaciones de carencia y de falta, asimilando pobreza a vulnerabilidad, como condición intrínseca, esencial de los sujetos y no entendida como estado relativo, móvil e incluso subjetivo.

La lectura externa de maestros, directivas, funcionarios, diseñadores de políticas públicas sobre los niños, niñas y jóvenes de sectores deprimidos de la ciudad, como sujetos carentes, incapaces, privados de todo bien y toda opción de futuro, ha contribuido a instalar en su cuerpo y en sus propias percepciones la desconfianza, el miedo, la sensación intensa de fragilidad. Los niños, niñas y jóvenes, rotulados en distintos casos con estas marcas han sido configurados como vulnerables a partir del señalamiento de los otros y de la negación de la potencia que los constituye.

Las propuestas adelantadas y la acción de los niños, niñas y jóvenes, en el marco de la convocatoria, afirmaron de manera rotunda que la vulnerabilidad no les

constituye como naturaleza, por pertenecer a sectores populares empobrecidos de la ciudad, sino por el contrario expresaron sus posibilidades como sujetos de creación, de construcción y proposición, asumiendo formas de resistencia a las dinámicas de vulnerabilidad y riesgo en las que los encasillan, y sobre todo cuestionando la mirada de lo pobre como carencia, como ausencia y vacío. Esta percepción sobre la pobreza, como incapacidad, como el lugar de la falta, de lo que "han faltado", en palabras de Lizcano E. (1995, p18) "espíritu de trabajo y perseverancia en el empleo, salud física y mental, rendimiento escolar, ingresos fijos y capacidad de consumo, sentido de la responsabilidad, estabilidad familiar, capacidad para planear el futuro..." ha sido rebatida en las diferentes investigaciones a partir de los resultados de las investigaciones que confirman una vez más que el problema no está en los niños y niñas sino en las oportunidades con las que cuentan.

Las propuestas, insisten en evidenciar que por sobre las condiciones, pesan las relaciones, los espacios de posibilidad que se generen para construir y resistir.

### Las propuestas pedagógicas

A continuación destacaremos desde cada investigación, algunos elementos aportados a la comprensión de la vulnerabilidad en la escuela:

Los aportes de la investigación llevada a cabo por la Asociación para el Desarrollo de Grupos Humanos, consistieron en interrogar las nociones convencionales sobre la vulnerabilidad y lo juvenil, a partir de pensar con niños y jóvenes del IED rural Quiba Alta de la zona rural de Ciudad Bolívar, que implicaciones y formas toma para ellos la vulnerabilidad. En este proceso, evidenciaron que los rótulos y las definiciones previas contribuyen a estigmatizar y a excluir, constituyéndose en formas de vulneración, en tanto, las observaciones externas que leen la realidad de los sujetos desconociendo las percepciones y valoraciones que estos hacen de sus propias condiciones contribuyen a enmarcar a los sujetos desde una perspectiva estática y generalmente desconocedora de las opciones y modos de resistencia que estos construyen

En este sentido, la vulnerabilidad es comprendida como un concepto bastante amplio en el que lo económico como mirada predominante, constituye un sesgo que reduce el análisis a la tenencia de bienes, ingresos, ubicación social y geográfica y desconoce el papel activo y potencial de los grupos. La categoría de vulnerabilidad planteada como atributo, como característica genera para los sujetos la

idea de estar excluidos, de ser leídos "en falta" Por el contrario, para los investigadores la vulnerabilidad y las condiciones que la generan deben ser tanto interpretadas y analizadas, como cuestionadas y enfrentadas por los protagonistas de los procesos. En esta perspectiva, durante el desarrollo del proceso, de manera conjunta investigadores, niños, jóvenes, docentes, establecen situaciones que les afectan y que finalmente clasifican como de *vulnerabilidad*, en tanto suponen factores de riesgos individuales y colectivos. De esta manera, la definición de *VULNERABILIDAD* a la que llegan se relaciona con la ausencia de derechos, ausencia expresada en niveles y formas distintas para los niños y jóvenes de acuerdo a edades y prioridades, pero que combinadas pueden conllevar a múltiples vulnerabilidades

En concordancia con lo anterior, la investigación se aborda desde el enfoque de la Investigación-acción-participación, combinando distintas estrategias, pero atendiendo permanentemente a las lecturas, requerimientos y potencialidades de los niños y jóvenes del IED Rural Quiba Alta. La participación, por tanto, se instaura como estrategia pedagógica que permite afrontar situaciones de vulnerabilidad tanto desde la perspectiva analítica trabajada en los NEF (Núcleos de educación familiar) como en los énfasis microempresariales y en las sesiones de sensibilización y consolidación de alternativas y proyectos de vida individuales y colectivos

El proyecto adopta en su intervención tres etapas: sensibilización de derechos y de auto-reconocimiento, los principios de la Economía Solidaria como una alternativa pedagógica, ética, cultural y económica, que recupera las relaciones humanas, desde la solución colectiva de necesidades comunes, en torno a valores solidarios que pueden llegar a potencializar estilos de vida con mayor calidad humana. También logra sensibilizar sobre principios organizacionales de igualdad, de gestión y autoconsumo que en su estructura funcional orienta la búsqueda de alternativas a las problemáticas sociales planteadas desde las fortalezas de la comunidad y no desde, sus debilidades

La investigación logra evidenciar cómo los sujetos mediante procesos concienzudos de participación y análisis pueden interrogar y comprender sus propias problemáticas, situarlas en el campo de lo social, más allá de la lectura individual y pueden diseñar estrategias para enfrentar, aminorar, reducir o transformar las situaciones de riesgo y amenaza

De otra parte, la investigación desarrollada en el aula especial del IED Gustavo Restrepo arrojó aprendizajes importantes no sólo para promover nuevos esquemas de trabajo con niños discapacitados, sino en general para los niños y niñas

que se encuentran en difíciles situaciones de vulnerabilidad. Los prerequisites de los proyectos de vida, comprendidos como bases y cimientos para sobre estas estructurar dichos proyectos, es un logro muy destacable

En general, los niños y niñas deprivados afectiva, económica, social y en este caso cognitivamente, no cuentan con elementos para diseñar, definir, avanzar en la construcción de sentidos hacia los cuales dirigir sus vidas. Al respecto, la escuela asume la tarea de apoyar sus construcciones de futuro como impensable en tanto no puede afectar sus contextos y menos aún generar mejores condiciones de vida o sobrevivencia, sin embargo considerar un primer esquema de intervención aporta a la escuela y a los docentes insumos para abordar dicha tarea y actuar en consecuencia. La investigación reconoce en la formación de la personalidad de niños y niñas, el sentido de los proyectos de vida en tanto constituye desde el presente un principio unificador de las expectativas actuales en relación con las futuras, así como favorece el desarrollo de la autonomía y de la capacidad de asumir en perspectiva y de manera comprometida sus acciones en la vida.

La investigación precisa que para construir un proyecto de vida (alcanzable) hay que crear cimientos. Para los niños del IED Gustavo Restrepo Grado 5°, la aparición de proyectos de vida es tardía y frágil, «escasamente tenían fragmentos inestables de proyectos de vida, pero sí contaban con condiciones y prerequisites para tener un proyecto de vida», comenta la investigadora. Algunos de los «prerequisites o dinamizadores» identificados en la investigación para avanzar en la consolidación y/o construcción de proyectos de vida en los niños consistieron en elementos de tipo experiencial y de tipo valorativo, entendiendo que las experiencias de los demás, lo que se espera de los otros y de sí mismo; los miedos frente al entorno, el conocimiento y la confianza al respecto de sí, así como el asumir con responsabilidad la construcción de un presente dinámico, son planteados como insumos fundamentales para avanzar en la estructuración de lo futuro.

La investigación, así mismo, permite cuestionar los esquemas desde los cuales se considera que los niños discapacitados sólo pueden ejercer labores manuales y son incapaces de lo creativo, de la acción grupal y de actividades como el diseño, la planeación y ejecución de propósitos; pues mediante el desarrollo de la estrategia "Portafolio" se hicieron evidentes las capacidades de los niños y las niñas en la producción expresiva y artística desde lo colectivo e individual. Mediante la estrategia Portafolio para trabajar con la población discapacitada en la construcción de sus proyectos de vida, la investigación combina distintas acciones entre

las que están presentes las dinámicas grupales, los espacios de tutoría –entendidos como espacios reflexivos e interactivos muy específicos –, las actividades artísticas, los talleres literarios, así como la puesta en marcha de dos aspectos que pueden relevarse sobre los otros, como son el acompañamiento al desarrollo de proyectos personales concretos y la escritura permanente sobre lo percibido, vivido o aprendido. Estos dos elementos favorecen la reflexividad en el sentido de permitir a los niños y niñas pensarse y constituirse permanentemente.

Finalmente, la investigación evidencia que es la escuela diseñada para la selección progresiva de las personas de acuerdo a unos parámetros definidos, quien segrega a los niños y niñas que no cumplen con dichos parámetros y les niega la posibilidad de proyección y de acción conciente. Si bien, los niños y niñas con discapacidad, efectivamente viven una escolaridad irregular, tienen limitaciones evidentes para avanzar en el ciclo educativo formal, esto no supone incapacidad para la vida, ni para aportar en la sociedad. De igual forma, la investigación exige que la escuela no siga siendo pensada sólo desde las limitaciones, las carencias o los vacíos, por el contrario, asume la apuesta por reconocer las potencialidades de los procesos, los grupos, los sujetos, de manera que aquello que ha sido planteado como ausencia y dificultad se constituya en motor de acción y desarrollo. En este sentido, la estrategia "Portafolio" se asume como pertinente y válida tanto para los niños y niñas con discapacidades, como para aquellos que se encuentran en distintas situaciones de vulnerabilidad ya que conjuga diversas opciones formativas, en las cuales el papel desempeñado por el docente y por los pares favorece procesos colaborativos, promueve el andamiaje, permite la expresión, la creación, la contrastación, la planeación y la reelaboración individual permanente sobre las propias construcciones.

La discusión sobre la vulnerabilidad se amplía a partir de lo aportado por la investigación, ya que incluye en la discusión la situación de la niñez discapacitada, poco considerada en los análisis sobre la infancia en general.

La investigación llevada a cabo en el IED Monteblanco, aporta al campo de la vulnerabilidad educativa al ampliar la perspectiva retomando no sólo factores de índole académica y aquellos que se han denominado de tipo convivencial, sino sobre todo los que se relacionan con lo que denominan "la condición de niñez" ya que evidencian que las particularidades de los niños y niñas, sus propias percepciones, sus temores y vivencias inexpressadas constituyen factores de riesgo que pueden ser acentuados en la escuela y hasta cierto punto "minimizados en sus consecuencias".

De igual forma, la investigación confirma lo planteado en anteriores investigaciones sobre las formas sutiles de vulneración en la escuela, mediante su estructura curricular estandarizada y unilateral, el currículo oculto, las prácticas homogenizantes y unidireccionales que caracterizan a la escuela convencional y que implican formas veladas de discriminación, hacia aquellos que no consiguen obtener los mínimos académicos o que no asumen el orden, lo violentan o transgreden, así como relaciones de poder que sustentan el desconocimiento de los niños como sujetos de derechos. Las situaciones de desplazamiento, de desamor en los espacios familiares, la ausencia de bienestar, etc. son aspectos desconocidos y pasados por alto en los currículos convencionales, agudizando el sentimiento de fragilidad y desprotección que viven muchos niños y niñas de Bogotá.

La propuesta pedagógica fundamentada y construida durante la investigación logra situar en el terreno de la práctica los elementos centrales de la perspectiva crítica dialógica, enriqueciendo desde allí el quehacer docente y la construcción de proyectos vitales de los niños y niñas de la IED Distrital Monteblando que participaron en el grupo Expedición Escolar C. De igual forma, definen una ruta pedagógica en la que integran lo "creático", lo "metacognitivo", en una perspectiva «emancipativa» y "dialógica", que les permitiera crear elementos de proyectos de vida.

A su vez, los proyectos de vida son concebidos como procesos permanentes de empoderamiento y autonomía de los niños y las niñas, en busca de constituirse y reclamarse como sujetos de deberes y de derechos. En este sentido, se asume que tal búsqueda y construcción se configuran en la necesidad de crear proyectos en red y colectividad "no es posible crear proyectos de vida individuales, sino en colectivos, en comunidad".

Para el equipo de investigación del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, el concepto de vulnerabilidad permite visibilizar las situaciones que ponen en riesgo a las niñas y jóvenes desde la perspectiva de su sexualidad. Es entendido además como aquel que genera incapacidad para recuperarse y adaptarse a la vida normal. Factores como la desprotección, las condiciones de vida, la edad, ser jóvenes las hace de por sí vulnerables, es decir las predispone a sufrir daño en su sexualidad: "pueden ser objeto de daño en su sexualidad, su afectividad, su corporalidad".

Otros factores de riesgo identificados tienen que ver con la pertenencia a los sectores populares por su ideología, la organización social, familiar e interpersonal; las actuaciones desprevénidas, confiadas, arriesgadas; el hecho mismo de ser

mujer ya supone estar en situación de vulnerabilidad, así como ocurre con los niños, los adolescentes. Los espacios urbanos atiborrados y congestionados han sido identificados como de mayor violentación contra las mujeres.

La investigación logra caracterizar no sólo las formas en las que las relaciones sexuales de las niñas y adolescentes implican factores de riesgo, sino también cómo los contextos, las relaciones adultas, la incapacidad de la sociedad para configurar referentes afectivos y de identidad que superen el esquema sexista, de "mujer objeto" contribuyen a perfilar un sentido de lo femenino frágil, sometible y dependiente del amor y del reconocimiento masculino.

En la caracterización de los factores de riesgo, la investigación aporta elementos para entender las prácticas sexuales de las adolescentes y las jóvenes, como fenómenos que dan cuenta de una transgresión tanto en la percepción sobre la sexualidad, el papel de la mujer, el tradicional lugar otorgado a la sexualidad frente a situaciones de fragilización y exposición físicas y afectivas de las estudiantes del liceo. La ausencia de reflexión al respecto, así como la idea generalizada de mayor libertad y menor pudor complejizan las situaciones en las que las estudiantes pueden ser víctimas de abuso, de embarazos no deseados, así como de contraer enfermedades de transmisión sexual, por falta de protección.

La investigación posiciona en los debates sobre vulnerabilidad un tema que es poco considerado en este campo, las prácticas sexuales y las formas de discriminación y de reproducción de la inequidad de género que subyacen a las relaciones entre los géneros y que, pese a los avances en los discursos, aún no son superados en el orden de las relaciones concretas y cotidianas y suponen para las mujeres una mayor carga.

De igual forma, las investigadoras retoman el concepto de «activos» entendido como los recursos de tipo social, afectivo, económico o de cualquier índole que favorezca la construcción de factores protectores y que minimice los efectos de los factores de riesgo. Este concepto se considera crucial para entender la potencialidad de grupos y personas para enfrentar eventos nocivos y es utilizado por las investigadoras para estructurar la propuesta pedagógica con miras a promover el empoderamiento en las niñas, adolescentes y jóvenes con quienes se implementó el proceso educativo. En este sentido, la propuesta de educación sexual logra efectivamente que la escuela asuma una responsabilidad ética frente a la construcción de Proyectos de Vida de las niñas y las adolescentes en relación no sólo con las definiciones de orden profesional, sino sobre todo en relación con la construc-

ción de la autonomía, de la capacidad de asumir su sexualidad de manera serena y placentera, sin que esta implique maltrato, maternidades forzadas, desamor, etc

La investigación adelantada por el grupo «Infancias» de la Universidad Distrital, permite comprender la diferenciación que existe en cuanto a la niñez y a la infancia, así como evidencia la relación entre estas y los proyectos de vida, al plantear que la primera corresponde a diversas formas de existencia de los niños y niñas reales, y la segunda, a una producción occidental desde la cual se instituyen una serie de prácticas e ideas asociadas a la existencia de la escuela y la familia que dotan a la niñez del “tiempo de la infancia”.

La exigencia de proyectos de vida a una población que «debe» desde la perspectiva occidental asumir ‘el tiempo de la infancia’, es contraria a la pretensión de permitir que los niños establezcan relaciones y vivencias desde instancias de juego, creación, expresión, protección y acceso al acervo cultural de la humanidad, fundamentos sobre los cuales se crearán un conjunto de fortalezas para asumir los proyectos que demanden sus vidas

En esta perspectiva, en función de la prevención y la mitigación de los riesgos de fracaso y/o deserción escolar, según los investigadores, la escuela debe asumir dos funciones principalmente, de un lado favorecer el ingreso de niños y niñas al mundo, a los mundos de la cultura, del conocimiento; y de otro, potenciar sus talentos, sus capacidades imaginativas y creativas, de modo que salgan fortalecidos de la escuela, no sólo desde su individualidad, sino como parte de colectivos sociales, que se enriquecen y crecen mutuamente.

En cuanto a los hallazgos, los investigadores visibilizaron la percepción que los niños y niñas tienen frente a la vida y a la vida de la escuela, mostrando cómo en dichas percepciones hay mínimas referencias al aprendizaje y sí un énfasis importante en lo afectivo. Esta dimensión poco trabajada o reconocida en las escuelas constituye para los niños y niñas el primer factor de anclaje a la escuela.

Así mismo, la investigación permitió ver en primera instancia, cómo los estudiantes asumen la pérdida del año, la repitencia y el fracaso escolar y en segunda instancia, cómo la escuela determina la permanencia y la promoción de sus estudiantes desde las normas vigentes y los criterios propios de los docentes. Se destacan los niveles de afectación que alcanza en los niños esta situación, porque menoscaba su autoestima, supone castigos y maltrato en la familia, así como una marca, un rótulo negativo sobre sí mismos.

Para la Universidad Incca, Los propósitos relacionados con “fortalecer y mejorar los desempeños de los niños y niñas” estaban ligados a la construcción de comportamientos resilientes mediante el desarrollo de un conjunto de procesos y acciones cotidianas en los que lograran afectar la percepción que estos tenían sobre sí mismos, modificando sus referentes de autoestima, así como algunos de sus desempeños de tipo académico. En esta perspectiva, comprendieron la resiliencia, entre otras acepciones, como un fenómeno psicológico construido que parte de la esperanza, de la credibilidad en los sueños y en las metas como posibles y alcanzables; además asumen la resiliencia como un concepto que constituye una herramienta de trabajo pedagógico y social

Si bien, la investigación reafirma la condición de pobreza como uno de los principales agentes de vulneración y de riesgo en general, pues evidencian que ésta situación limita las posibilidades de los niños de actuar con algún grado de libertad y por ende de asumirse como plenos sujetos de derechos, observan que el desarrollo de un programa consecuente y secuenciado puede aportar algunas condiciones necesarias para desarrollar comportamientos resilientes.

La preocupación por favorecer en los niños y niñas el desarrollo de actitudes resilientes como estrategia para enfrentar la vulnerabilidad no sólo educativa, sino fundamentalmente social, es un asunto que ésta investigación posiciona de manera central. La intervención permite demostrar que son aquellos procesos con seguimiento, continuos e intencionados los que realmente logran impactar a los niños y niñas, transformar la escuela acercándola a lo que requiere la sociedad actual. No obstante, es necesario destacar, según lo concluido por la investigación que los procesos de acompañamiento e intervención externos al aula no logran afectar de manera neural las percepciones de los niños sobre sí mismos, ni sus interacciones. En este sentido la escuela y los maestros deben comprometerse desde la cotidianidad del aula con procesos de resiliencia y empoderamiento. De igual forma, la investigación confirma que el proceso de hacerse fuerte emocionalmente repercute positivamente en aspectos como la posibilidad de enfrentar y solucionar con mayor eficacia las dificultades y conflictos, asumir responsabilidades, construir de manera cooperativa aprendiendo a confiar en sí y en los otros, lo que a su vez favorece el desarrollo de actitudes pro-sociales tales como la colaboración, la solidaridad, entre otros.

En síntesis, sobre las propuestas pedagógicas que se formularon, destacamos:

Las estrategias que propiciaron la participación de los niños y niñas, de los jóvenes o de los docentes, en la perspectiva del análisis y comprensión de las propias

situaciones y problemáticas que se consideraban de riesgo, de protección o potencialmente generadoras de vulneración

Las propuestas que apuntaron hacia hacer posible la "Resiliencia" en los niños y niñas mediante apoyos concretos en relación con áreas como matemáticas y lenguaje, así como a través de talleres y sesiones que buscaban fortalecer la autoestima y el auto concepto de los niños y niñas. Así mismo, estrategias que se constituyeron como propuestas de seguimiento, elaboración, construcción de relatos de vida sobre los procesos de los propios participantes.

La creación de proyectos en las aulas de clase, la organización de "expediciones", en donde los niños y las niñas soñaron con mundos distintos, dieron a conocer sus miedos, sus angustias, sus anhelos, como una manera de concretar proyectos de vida, y generar confianza y seguridad en sí mismos y en los otros.

La reflexión sobre la sexualidad como un rasgo humano natural, que también forma parte de los ritmos vitales de los y las niñas, las y los adolescentes, los y las jóvenes, no sólo desde la óptica de lo corporal, sino sobre todo asociado indisolublemente a la afectividad, la identidad y la definición de un lugar en el mundo puede contribuir a redireccionar los miedos, la incapacidad de la palabra por parte de los niños, niñas y adolescentes, por tanto puede minimizar los efectos negativos, de riesgo que conlleva la invisibilización de esta dimensión en la población estudiantil

### Comentarios Finales

No obstante, estos distintos esfuerzos por identificar los factores de vulneración en las instituciones educativas y por minimizar sus efectos, es necesario insistir en que las prácticas que contribuyen a promover y a profundizar las situaciones de riesgo, desbordan la escuela y están asociadas a fenómenos de mayor envergadura, en los que la vulneración de derechos fundamentales es el principal.

La situación fundante de la marginalidad o de la condición de pobreza no es superada sólo mediante la implementación proyectos educativos sin más, ya que los programas de carácter educativo se determinan no sólo por las intencionalidades de los docentes que los promueven y desarrollan, sino que el conjunto institucional, las trabas "curriculares", los esquemas formales, las imposiciones ministeriales, incluso, dificultan la puesta en escena de propuestas más estructurales en los

que se comprometan los distintos actores (gubernamentales, comunitarios, docentes, estudiantes, etc )

De igual forma, la incidencia de tecnócratas, académicos, docentes, supuestamente objetivos en la planeación de programas y proyectos educativos o de bienestar social, relacionados con la superación de situaciones de riesgo y amenaza, que desconocen las vivencias concretas y cotidianas, así como las representaciones que los grupos y sujetos hacen sobre su propia realidad contribuye a reproducir, a perpetuar e incluso a crear los estados de marginalidad y las situaciones más extremas de pobreza

El descuido persistente de los agentes educativos y políticos de reconocer en los universos culturales distintos a los propios, potencialidades y formas diversas de riqueza, así como la recurrencia a asimilar pobreza con carencia económica y desde allí el "vacío" y la "falta, implican asumir lo humano sólo desde la perspectiva productiva, y reducen la multiplicidad que comporta la dimensión humana. En el campo educativo se asumen posturas sin cuestionar los esquemas sobre los que se sostienen las mismas y se contribuye por tanto a reproducir prejuicios e inequidades

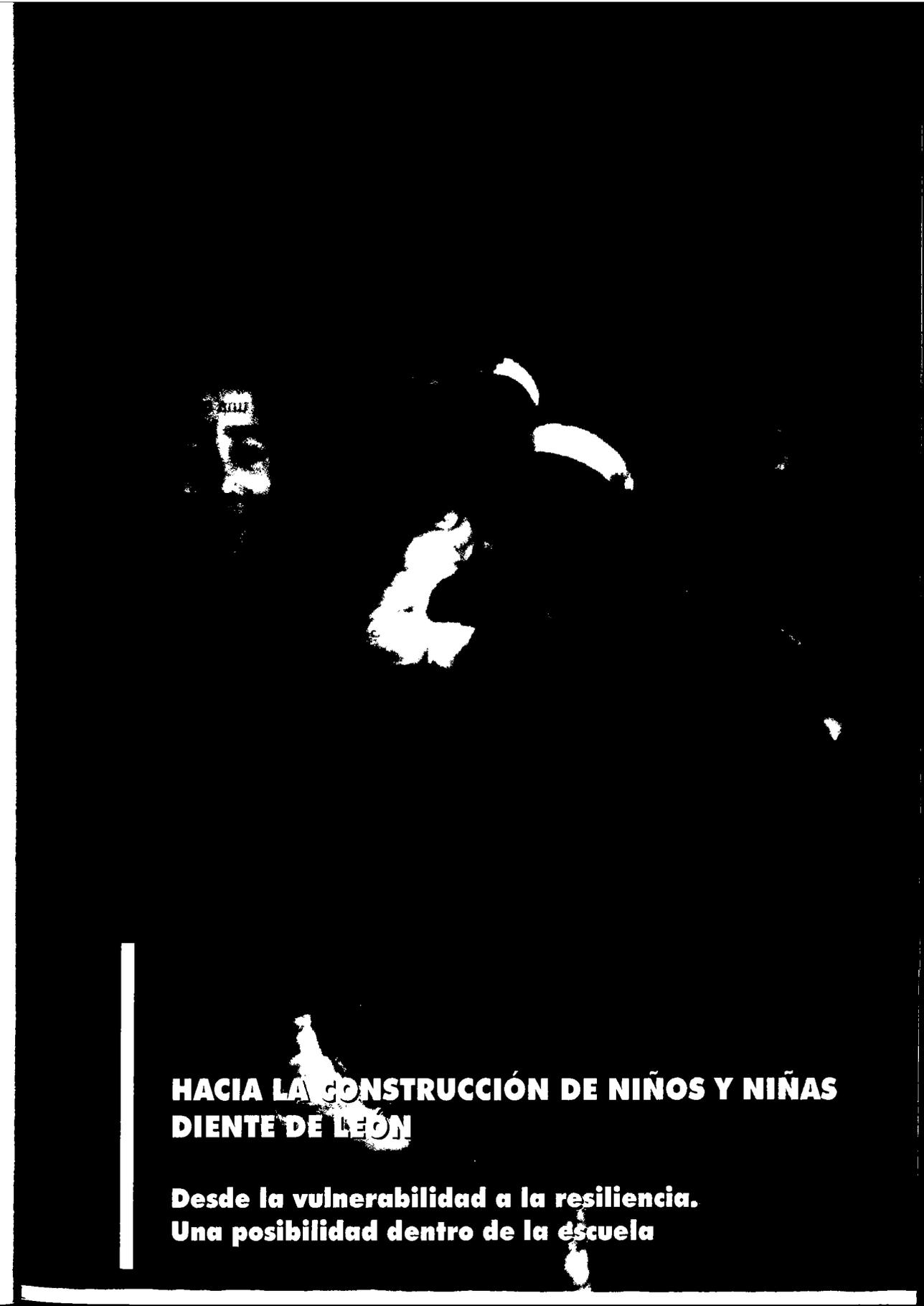
Las propuestas que logran asumir a los sujetos como generadores de prácticas de liberación, transformación y creación de alternativas a sus propias condiciones de riesgo, revitalizan la esperanza, la confianza, así como confrontan la vanidad de quienes externos se asumen liberadores o salvadores de los otros.

Por último, desde las conclusiones de las investigaciones consideramos que tanto los gestores como los promotores, ejecutores – como los docentes- de políticas y programas dirigidos a los llamados vulnerables desde la lógica de la pobreza como carencia, se perpetúa la dinámica de desconocimiento del otro, de los otros y con ello se contribuye a reproducir las prácticas de exclusión y marginación tan costosas para niños y jóvenes como para la misma sociedad.

### BIBLIOGRAFIA

- ALDANA, Violeta Empoderamiento femenino como acción ciudadana Ética de una participación política diferente Nicaragua, Agosto, 2002, Ponencia
- ALMANZA, Tulia y Otros, Aspectos nutricionales en el aprendizaje y socialización en escolares en Santa Fe de Bogotá, Serie Investigaciones 3, IDEP, Bogotá, 1998

- BUSSO, Gustavo Vulnerabilidad social, nociones e implicaciones de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI CELADE, Santiago de Chile, 2001
- COHEN, Ernesto Educación, Eficiencia y Equidad Una difícil convivencia CEPAL, sin fecha Consultado en [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl)
- CORTES, Pilar y Otros, Atención de niños desplazados en la escuela Una propuesta pedagógica, Corporación Siembra - IDEP, Bogotá, 199
- DELORS, Jaques La educación encierra un tesoro, UNESCO, 1996
- FOUCAULT, Michel Vigilar y Castigar Siglo XXI editores 1998
- GIROUX, Henry Teoría y resistencia en educación Ed Londres 1983
- KATZMAN, Rubén, Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social, CEPAL, 2000
- LIZCANO, Emanuel
- NARAYAN, Deepa Empoderamiento y reducción de la pobreza, BANCO MUNDIAL – Alfaomega, Colombia, 2002
- MARIÑO, Germán y CENDALES, Lola Escuela y trabajo infantil y juvenil, Revista Aporte 54, DIMED – IDEP, Bogotá, 2000
- MAGENDZO, Abraham Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos, IIDH, Chile, 2002
- Ministerio de Educación Nacional, Revolución Educativa, Plan sectorial 2002 – 2006 Marzo de 2003
- OPS Estado del arte en resiliencia, Washington, Julio de 1997
- OPS Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes, Washington, septiembre de 1998
- PERONA, Nenda y Otros Vulnerabilidad y exclusión social Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares Ponencia Univensas de Bio Bio, Chile, 2000
- PUND Informe sobre desarrollo humano Profundizar la democracia en un mundo fragmentado, 2002
- Paz Ciudadana Políticas para la prevención de la deserción escolar en Chile Enero 2002
- REY, Germán Imaginar lo humano, Rev Eleutheria, Manizales, 1998
- SARMIENTO, Alfredo Desarrollo humano un encuentro interdisciplinar, ponencia, Bogotá, 2002
- Secretaría de Educación de Bogotá, Plan sectorial de educación 2001 – 2004 Alcaldía Mayor de Bogotá, Septiembre de 2001
- \_\_\_\_\_, Proyecto “Fomento a la aprobación y a la retención escolar”, Ficha técnica 2002
- VEEDURÍA DISTRITAL Vulnerabilidad social en Bogotá, 2002
- WILCHES-CHAUX, Gustavo La Vulnerabilidad global, Red de estudios sociales en prevención de desastres en América Latina, 1989 consultado en [www.desenredando.org](http://www.desenredando.org)
- SEN, Amartya El desarrollo como libertad, Planeta, 1999



**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS  
DIENTE DE LEÓN**

**Desde la vulnerabilidad a la resiliencia.  
Una posibilidad dentro de la escuela**

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS  
DIENTE DE LEÓN  
DESDE LA VULNERABILIDAD A LA RESILIENCIA  
UNA POSIBILIDAD DENTRO DE LA ESCUELA**

**Carmen Cecilia Galvis M.  
Leonor Moya Luque  
Andrea Garcés M.  
Germán A. Morales  
Yesica M. Galeano**

**Con el apoyo del grupo docente  
IED Aulas Colombianas San Luis**

**Universidad INCCA de Colombia  
Especialización en Desarrollo Infantil  
Programa de Educación Preescolar**

“A nosotros nos dicen niños y niñas “Diente de León”  
porque somos como esa matica que se protege  
harto, entonces ella no se parte,  
ni se rompe, ella crece mucho; ella nos  
sirve para mejorar una enfermedad”  
Laura Nataly, 9 años



*“A nosotros nos dicen niños y niñas Diente de León  
porque somos como esa matica que se protege harto,  
entonces ella no se parte, ni se rompe,  
ella crece mucho, ella nos sirve para mejorar una enfermedad”  
Laura Nataly, 9 años*

**Del trabajo con los niños y niñas de la Institución Educativa  
Distrital Aulas Colombianas San Luis**

Las circunstancias de vida de muchos niños y niñas de Bogotá, es el reflejo de la situación que vive el país, los grandes contrastes entre quienes poseen bienes y por lo tanto altos niveles de calidad de vida, en comparación con otros sectores menos favorecidos, determinan las circunstancias de alto riesgo o déficit a que se enfrentan los niños y niñas. Dichos sectores están conformados por grandes grupos humanos, con un alto porcentaje de menores de edad, víctimas de la pobreza, la marginalidad y el desplazamiento forzado entre otros. Los infantes padecen las consecuencias de dichas situaciones de *vulnerabilidad*, entendida ésta como una situación personal y social de riesgo y deterioro, ocasionada por factores de orden familiar y cultural que hacen que el niño y la niña no puedan aprovechar oportuna y eficazmente las condiciones que le ofrece el entorno para su supervivencia; igualmente es posible detectar dichas dimensiones de riesgo y *vulnerabilidad* en los modelos educativos brindados por el sistema escolar.

**CARMEN CECILIA GALVIS MUÑOZ y LEONOR MOYA LUQUE**  
Directoras de Investigación

**ANDREA GARCÉS M, GERMÁN A MORALES y YESICA M GALEANO**  
Investigadores

Universidad INCCA de Colombia  
Especialización en Desarrollo Infantil  
Programa de Educación Preescolar  
con el apoyo del grupo docente. IED Aulas Colombianas San Luis

Los niños y niñas de estos sectores sociales, se hallan en estados de inseguridad, indefensión o riesgo especial; además son partícipes de una compleja problemática psicosocial, expresada en una alta frecuencia de maltratos y abusos, violación de sus derechos fundamentales, lo cual tiene consecuencias serias para su desarrollo e incide en el poco aprovechamiento de las posibilidades de que disponen, llevándolos al fracaso escolar frecuente, el abandono del hogar, la deserción escolar, la entrada en el rebusque y, por ende, en el trabajo desde edades tempranas, situaciones que igualmente se convierten en condiciones de riesgo permanente para su supervivencia.

La observación de dicho panorama demanda la búsqueda de acciones y/o soluciones diferentes a las agenciadas tradicionalmente desde la institución educativa, acciones dirigidas a estimular la construcción de habilidades que le permitan a nuestra infancia superar los efectos de las condiciones de *vulnerabilidad*, para ello es indispensable promover en los niños y las niñas el convertirse en agentes de sus propios derechos, el volverse asertivos para aprovechar las oportunidades y acrecentar sus potencialidades, para así participar en la construcción de un presente digno y un futuro mejor.

La Universidad INCCA de Colombia, en cumplimiento de su misión institucional, en su alianza con los sectores menos favorecidos de la población, desde su compromiso social y su proyección a la comunidad, viene desarrollando en los últimos años una serie de actividades a partir de las prácticas profesionales de estudiantes de Psicología, Educación Preescolar, y la Especialización en Desarrollo Infantil con énfasis en educación de niños y niñas en condiciones de alto riesgo. Esta labor se desarrolla junto con la comunidad de los barrios *Laches - El Dorado*, especialmente con los niños y niñas de la IED *Aulas Colombianas San Luis*, de la localidad 3, *Santa Fe*, que antes de la integración de los planteles se denominaba *Aulas Nacionales el Consuelo*.

El análisis de estas experiencias previas llevó a concluir que la atención individualizada no es suficiente para solucionar la problemática que se presenta porque su impacto es muy limitado. Por tanto, es urgente y necesario, emprender acciones de orden grupal dirigidas a toda la población escolar y a su entorno, tendientes a preparar a los niños y niñas para que, pese a la adversidad de su vida cotidiana, puedan enfrentarse a ella y aprovechar las oportunidades que la escuela les ofrece como una manera de mejorar sus condiciones de vida y las de sus familias.

Esta oportunidad llegó mediante la apertura de la convocatoria **03/2003** del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep, para desarrollar proyectos con poblaciones vulnerables en instituciones educativas, hecho que generó la posibilidad de dar un primer paso hacia esta iniciativa; es así como nace el proyecto: *Hacia la construcción de niños y niñas Diente de León*

Se les ha llamado así, por las asociaciones metafóricas que las características de esta planta, permiten establecer en relación con los niños y las niñas que conforman esta población escolar. Pese a ser permanentemente pisoteada, arrancada, maltratada y a que sus semillas son esparcidas por el viento, la planta de *Diente de León* resurge siempre renovada ¡y florece! Lo hace en condiciones desfavorables, en los lugares menos pensados, inhóspitos, agrestes. Como esta planta, estos niños y niñas que viven en condiciones desfavorables y muchas veces adversas, pueden ser fortalecidos mediante un proceso educativo que facilite la construcción de los elementos que les permitan resurgir, sobrevivir y llegar a ser personas de éxito.

### Nuestro proceso de intervención

La pregunta fundamental que guió nuestra intervención fue. *¿Es posible frente a una situación de vulnerabilidad agravada por condiciones de pobreza y marginalidad, fortalecer emocionalmente a los niños y las niñas, de tal manera, que esto les permita su supervivencia en el entorno y el éxito en su desempeño escolar?*

Para dar respuesta a esta inquietud, nos trazamos como objetivo principal mejorar el desempeño escolar de 74 niños y niñas cursantes de tercero de primaria de la IED *Aulas Colombianas San Luis*, que se encuentran en condiciones de *vulnerabilidad*, a partir de una intervención que los fortaleciera para actuar eficazmente ante situaciones adversas.

Para alcanzar este objetivo se diseñó un programa de fortalecimiento personal consistente en la realización de talleres semanales que apuntaban hacia el desarrollo de la autoestima, el autoconocimiento, la autoaceptación, la comunicación asertiva, el manejo de los sentimientos, la empatía, la seguridad en sí mismo, la responsabilidad personal, la cooperación y el fomento de la capacidad para resolver conflictos. Estos aspectos constituyeron nuestras categorías de análisis.

Estos talleres se desarrollaban los martes y jueves de cada semana, un día con los grados 301 y 302, respectivamente y fueron implementados por los investigadores, con la participación de los docentes de la institución.

El objetivo principal de dichos talleres fue el fortalecimiento individual de niños y niñas con el fin de mejorar, por un lado sus maneras de apreciarse y actuar como personas y, por el otro, el desarrollo de habilidades para la obtención de mejores logros en su desempeño escolar a pesar de las condiciones adversas en que viven. Paralelamente los docentes avanzaron en el programa curricular y apoyaron a los niños y niñas con acciones dirigidas a su fortalecimiento personal afianzando su autoestima y su identidad con los miembros de su grupo.

Antes de iniciar nuestra intervención y, al finalizar el programa de fortalecimiento personal, se aplicaron las pruebas *Saber* de matemáticas y lenguaje al igual que una batería de pruebas psicológicas. Esta aplicación *pre test - post test*<sup>1</sup> se hizo con el fin de comparar resultados iniciales y finales para, de esta manera, analizar la eficacia y efectividad de nuestra propuesta.

La activación y enriquecimiento de las categorías de análisis van creando las condiciones para que los niños y las niñas logren desempeñarse con mayor asertividad en su entorno escolar, familiar y social, mejorando paulatinamente sus relaciones interpersonales, ya sea con los adultos o con sus pares, lo que generaba una mayor confianza entre los niños y las niñas.

### Nuestra propuesta pedagógica

Al plantear la presente investigación, lo que se buscaba era validar el programa para el fortalecimiento personal de los niños y las niñas con el fin de *construir bases para la resiliencia* lo que les permitiría enfrentar sus condiciones de *vulnerabilidad* social, familiar y escolar, superar las adversidades y asumir su propia vida de modo positivo. Apuntando hacia este objetivo se planteó la hipótesis que determinó el curso del presente trabajo: ***Si un niño en situación de vulnerabilidad recibe durante el año lectivo un programa de fortalecimiento personal, mejora su desempeño escolar, avance que puede establecerse en los aprendizajes de matemáticas y español.***

Si bien es cierto que algunas condiciones de *vulnerabilidad* son difícilmente modificables —como en el caso de la condición social y económica, o la inequidad, o la falta de oportunidades—, sí es posible fortalecer emocionalmente a los niños y

<sup>1</sup> Se aplicaron pruebas psicológicas de forma grupal e individual conocidas en el medio, a saber *Test de la figura humana*, *Test del árbol*, *Test de la casa*, *Test de los colores* y *CAT-S* (figuras animales), que permitieran evaluar rasgos relacionados con los aspectos personales, asociados con un comportamiento resiliente.

las niñas para que respondan asertivamente a las dificultades que la vida les plantea, saquen provecho de esas situaciones difíciles, aprendan de éstas y continúen con su vida.

Las condiciones de vida, tanto sociales, como familiares y escolares de estos niños y niñas generan dificultades que afectan sus aprendizajes y hacen que, a corto o mediano, plazo abandonen el sistema escolar o éste los excluya, ya sea por no alcanzar los logros requeridos o porque su comportamiento es inaceptable.

Cuando esto sucede, las perspectivas de futuro para estos niños y niñas se oscurecen, aún más, ya que instrumentalmente no poseen ni los conocimientos ni las herramientas básicas para competir socialmente y, por consiguiente, no podrán romper el círculo de pobreza en el que han vivido toda la vida, continuarán perpetuándolo y, además, pasaran a ser excluidos sociales (sin oportunidades, sin empleo, sin opciones).

Por este motivo se plantea la necesidad de que la escuela se convierta en un espacio *para la resiliencia*, en el cual cada docente, actuando como tutor de *resiliencia*, se encargue de fortalecer la autoestima de sus alumnos, reconociendo sus capacidades y valorando sus logros, sin recalcar —como suele hacerse en muchos casos— lo dañino y lo negativo, asumiendo un compromiso serio que implique la implementación de una pedagogía del éxito, que conduzca a los niños, las niñas y jóvenes por los caminos del conocimiento significativo que les permita aprender de sus propios errores, sin sentir temor de asistir a la escuela ni abrirse a nuevas perspectivas. En otras palabras, que la meta sea llegar con los alumnos hasta el final, respetando la individualidad y reconociendo que, en cuanto seres humanos con defectos y virtudes, igualmente poseen las capacidades para cumplir sus sueños y alcanzar sus objetivos, de ser dueños de su propio destino.

La propuesta pedagógica considerada dentro de esta investigación es la del *aprendizaje asistido* o *descubrimiento asistido* en el aula, que implica proporcionar información, señales, recordatorios y fomentar los procesos en el momento y el grado correctos, luego permitir en forma gradual a los niños y niñas hacer cada vez más por sí mismos. Para Vigotski, la interacción y la asistencia sociales son el origen de procesos mentales superiores como la solución de problemas. El autor planteó que la "(...) *noción de la función mental se puede aplicar de manera adecuada en formas de actividad en grupo así como individuales*".<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Wertsch, (1991) *Desarrollo de la función mental* Barcelona, MASSON, S A P 27

De acuerdo con Vigotski, en cualquier nivel del desarrollo hay ciertos problemas que un niño está a punto de ser capaz de resolver. El niño sólo necesita algunas estructuras, claves y recordatorios que ayuden a recordar detalles o pasos, que lo alienten a seguir intentando y así de manera sucesiva. Es evidente que algunos problemas sobrepasan las capacidades del niño, aún si se explica cada paso con claridad. La *zona de desarrollo proximal* es el área en que el niño no puede solucionar un problema por sí mismo, pero puede tener éxito con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más avanzados.

Esta zona se construye interactivamente en los límites entre lo que los niños y las niñas pueden lograr por sí mismos, solos, y lo que pueden realizar con la ayuda de otros (adultos, docentes, expertos, otros niños más avanzados) y en ella se produce el aprendizaje.

Desde esta concepción se destaca la característica interactiva del aprendizaje: los seres humanos se enseñan unos a otros de manera deliberada en contextos diferentes de aquellos en que se produjo y usará el conocimiento que se enseña.

La negociación sólo es posible cuando la actividad colectiva explicita sus productos, haciéndolos accesibles a la reflexión y a la metacognición (considerada como la habilidad para reflexionar sobre el pensamiento, para tener conciencia de que uno mismo es capaz de solucionar problemas); por eso el aprendizaje se completa cuando el y la estudiante pueden asumir el control de su proceso de aprendizaje.

La propuesta de intervención dentro del proceso educativo se diseñó y aplicó por parte de los investigadores, con el apoyo de los docentes de aula. Tuvo en cuenta la disponibilidad de espacios y tiempos de la institución, así como el compromiso de los docentes para complementar las experiencias de cada uno de los talleres y el desarrollo de los programas curriculares.

La propuesta de intervención se basó fundamentalmente en la idea del aprendizaje significativo (proceso mediante el cual se relaciona la nueva información con algún aspecto relevante de la estructura cognitiva del niño)<sup>3</sup>, fuera del contexto del aula de clase, a través de actividades lúdico-pedagógicas que llevaron a los niños y las niñas a reflexionar sobre su vida y sus comportamientos frente a sí mismos, a los demás y a diversas situaciones de la vida. La idea central era mostrar a los niños y niñas que, en lo cotidiano, se presentan situaciones difíciles pero que, a

<sup>3</sup> Senn, A (2000) *Desarrollo y Libertad* México Amorrortu editores

pesar de ello, hay que seguir viviendo de modo positivo y enfrentando la vida con las herramientas que cada uno o una posea. De aquí surge el diseño de los talleres mediante los cuales se desarrollaron la propuesta de intervención y que responden a las categorías de análisis planteadas en nuestra investigación. A pesar de que cada taller estaba diseñado para trabajar una de estas categorías, en la práctica se encontró que todas son transversales e indefectiblemente se entrecruzan en algún momento.

### **Desde la vulnerabilidad hacia la resiliencia, una posibilidad dentro de la escuela nuestro fundamento teórico**

Plantear la consigna *Desde la vulnerabilidad hacia la resiliencia*, como una posibilidad pedagógica, es el producto de un año de esfuerzo colectivo entre investigadores, docentes, padres, niños y niñas de la institución, e implica una comprensión para los docentes de los conceptos *vulnerabilidad* y *resiliencia*, y uno nuevo que se introduce *la pedagogía del éxito*, como una posibilidad de dirigir todas las acciones institucionales para que los niños y las niñas no “fracasen” en la escuela, sino que se orienten hacia el éxito escolar.

### **Vulnerabilidad**

Se entiende como la exposición e indefensión permanente a los riesgos de vida; se considera que algunas poblaciones son vulnerables, en especial los niños y las niñas, los ancianos, los enfermos o los limitados. Aquellos que viven en condiciones de pobreza, abuso o violencia física o psíquica son especialmente vulnerables. En estas condiciones, se encuentran muchas de las familias, niños y niñas que acceden a nuestras instituciones educativas del sector oficial. La *vulnerabilidad* está relacionada con las nociones de riesgo, carencia, daño y necesariamente con la *resiliencia*, e igualmente con los factores que la agencian.

Amartya Senn señala que “( ..) *la libertad individual es un compromiso social, en el cual los individuos son concebidos como agentes activos de cambio y no sólo como receptores pasivos de prestaciones*”<sup>4</sup> y asocia la *vulnerabilidad* con la imposibilidad de los seres humanos para el logro de esa libertad cuando afirma que: “*la pobreza económica priva a los individuos de la libertad necesaria para*

<sup>4</sup> *Ibid*, P15

satisfacer sus necesidades básicas inmediatas de alimentación, salud, buena educación, vivienda, saneamiento básico, falta de servicios y atención social"<sup>5</sup>.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, establece que alguien es vulnerable cuando "puede ser herido o recibir lesión, física o moral"<sup>6</sup>. Esta definición alude directamente a la posibilidad de ser víctima de algún tipo de daño cuyas consecuencias no son necesariamente físicas, y por tanto, no necesariamente detectables a través de la observación directa

Por su parte, el Nuevo Código de Policía de Bogotá, en su título IV, artículo 36, define la vulnerabilidad como: "(...) la situación personal y social de riesgo, deterioro, pérdida o imposibilidad de acceso a condiciones habitacionales, sanitarias, educativas, laborales, de previsión, de participación, de información, de oportunidades y desarrollo de capacidades, situación que menoscaba la dignidad de la persona humana y la coloca en estado de inseguridad, indefensión, desigualdad o riesgo especial"<sup>7</sup>

La vulnerabilidad puede ser descrita en los niveles individual, familiar y grupal o comunitario, como una situación o estado en permanente cambio, que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y factores protectores, que se concretan en determinadas condiciones de mayor o menor riesgo de orden biológico, psicológico, social y del entorno que configuran un contexto determinado<sup>8</sup>. De esta forma, una mayor vulnerabilidad implica un mayor riesgo. Por tanto los sujetos, familias o grupos serán más vulnerables en la medida que cuenten con más factores de riesgo y menos factores protectores.<sup>9</sup>

### Vulnerabilidad escolar

Un nivel de vulnerabilidad se constituye a partir de una interacción dinámica y contextual de factores de riesgo y factores protectores, esto es especialmente significativo en situaciones escolares. Existen condiciones en el medio educativo que operan como factores de riesgo y factores protectores que permiten determinar un nivel de vulnerabilidad, tales como la deprivación afectiva temprana, la repitencia,

<sup>5</sup> *Ibíd*, P17

<sup>6</sup> Real Academia Española de la Lengua (2003) *Diccionario*. En línea <http://buscon.rae.es/diccionario/drae>

<sup>7</sup> Nuevo Código de Policía de Bogotá (2003) Acuerdo 079 del año 2003 P69

<sup>8</sup> Donas, S (1998) *Grupos sociales vulnerables*. Madrid Editorial Trillas P63

<sup>9</sup> [www.ucu.edu.uy/Facultades/Ciencias Humanas/IPES/pdf/04\\_INFANCIACAP3](http://www.ucu.edu.uy/Facultades/Ciencias Humanas/IPES/pdf/04_INFANCIACAP3), consultado Enero 30/2005

el ausentismo a escala individual, el nivel de escolaridad materno y familiar, las expectativas de los padres frente a la educación, la capacidad de la escuela y de sus actores para asumir la realidad sociocultural que la rodea. También constituyen factores que vulneran a los niños y niñas, desde la dimensión escolar, la ausencia de idoneidad en algunos docentes, las condiciones estructurales de la escuela y la falta de un maestro durante el año lectivo.

La comprensión que tenga la institución educativa y sus docentes de los factores que implican vulnerabilidad, constituidos en factores de riesgo para sus estudiantes les permitirá transformar sus prácticas pedagógicas y orientar sus acciones hacia la compensación de los mismos, estableciendo las condiciones para una pedagogía del éxito con base en el enriquecimiento personal, y dirigida hacia la construcción de niños y niñas resilientes

El análisis de los índices crecientes de vulnerabilidad<sup>10</sup> en un grupo, en este caso escolar, que lo llevan hacia un recorrido que culmina en el fracaso escolar, sea éste manifiesto en la repitencia de grados escolares, el abandono del sistema escolar o, finalmente, la exclusión del mismo, desafortunadamente es uno de los principios en los cuales se fundamenta una acción educativa, dirigida hacia la prevención de factores de riesgo y la generación de resistencia ante condiciones adversas

Es por tanto importante entender que el riesgo lo constituye cualquier situación adversa a la que se expone el ser humano y que conlleva un desajuste de su estado de equilibrio físico y mental. Todo riesgo implica vulnerabilidad y ésta conlleva riesgos activos o potenciales

Se considera que son factores de riesgo todas aquellas características, hechos o situaciones propias del niño y niña o niña y de su entorno que aumentan la posibilidad de desarrollar desajuste psicosocial. En oposición, los factores protectores, son todas aquellas características, hechos o situaciones que le son propios o de su entorno y que elevan la capacidad del niño o niña para hacer frente a las adversidades, y que disminuyen la posibilidad de desarrollar desajuste psicosocial frente a la presencia de factores de riesgo.

Cualquier trabajo de reflexión e intervención frente a la vulnerabilidad se dirige a modificar los factores de riesgo para que los individuos frágiles puedan ser prote-

<sup>10</sup> JUNAEB (2003) Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de Santiago de Chile. *Los procesos de deserción escolar enfocados desde la vulnerabilidad y la resiliencia*. Chile 56 p. [www.junaeb.cl/pdf/Vulnerab](http://www.junaeb.cl/pdf/Vulnerab)

gidos o autoprotgerse, y es en función de la calidad de oferta de ayuda como la *vulnerabilidad* puede ser reducida.

Algunos autores han hecho énfasis en la importancia de trabajar en condiciones de pobreza, o en otras situaciones adversas, el distinguir entre variables de riesgo distales, que no afectan directamente al sujeto, pero que actúan a través de mediadores, y las variables de riesgo proximales que interactúan directamente con el sujeto. Dentro de estos mediadores y variables proximales están necesariamente las maneras o formas en que se asume la acción de educar dentro del propio contexto escolar.

Así, existiría una cadena causal que comienza con la variable distal *la pobreza*, que actúa a través de sus consecuencias sobre las variables mediadoras: interacciones deficitarias con padres y maestros, o entre lo mismos niños y niñas para afectarlos a través de una o más variables proximales.

Los autores señalan que los factores distales, que han sido denominados macrosociales no afectarían directamente al niño y la niña, pero tendrían un efecto sobre algunos de los procesos o comportamientos que ocurren a nivel proximal. La importancia que adquiere el destacar este punto, radica en el hecho de que un proceso de intervención, como etapa que inicialmente se ha dado en este trabajo, puede tener como objetivo viable el cambio en algunas de las variables proximales, a través de mediadores, en este caso los investigadores y docentes, pudiéndose alcanzar resultados positivos en este nivel. No ocurre lo mismo con los factores distales, quedando éstos más bien en manos de las decisiones políticas de tipo macrosocial, y no sujetos a intervenciones psicosociales específicas. No es posible desde la escuela afectar las condiciones de pobreza, pero sí ayudar a superarlas cuando se logra fortalecer las condiciones personales de niños y niñas para enfrentar la adversidad a través del desarrollo y fortalecimiento de las denominadas categorías de análisis.

Se ha podido observar que los niños y las niñas que están en mayor situación de riesgo son aquellos que se ven enfrentados a una acumulación de circunstancias adversas, tales como dificultades económicas, situación de pobreza, enfermedad mental de alguno de los padres, prácticas de crianza inconducentes a su desarrollo, o bien, abuso y conflictos familiares, malos tratos en el hogar y en la escuela, así como la exposición a acciones educativas dirigidas, más hacia el fomento del fracaso, que hacia la orientación de oportunidades para el aprovechamiento y logro del éxito escolar.

Cuando además de las situaciones del hogar, y del entorno, el ambiente y organización escolar se constituyen en factores de riesgo para los niños y las niñas, es importante establecer el tipo de acciones u omisiones que pueden ser dañinas, desde una perspectiva de las relaciones causales que contribuyen a la manifestación de condiciones de *vulnerabilidad*, es decir, de la exposición a factores de riesgo que representan una probabilidad de daño. Existe menos posibilidad de supervivencia y posibilidad de enfrentar situaciones adversas cuando permanentemente se tiene la sensación de 'no ser capaz', de 'ser un estorbo', de 'ser la causa de todos los males', de 'sentirse disminuido' y 'el peor de curso'; se hace más crítica la circunstancia cuando permanentemente se lo señalan. Cuando se generan dichas prácticas educativas, aún no intencionadas, los procesos pedagógicos se dirigen más hacia la obtención del fracaso que al logro del éxito escolar.

La combinación de bajos ingresos y baja educación conspira contra las posibilidades de desarrollo integral de los niños y las niñas. En el contexto educativo la consideración de riesgo educativo se refleja en altos niveles de bajo desempeño, de rezago y abandono escolar.

Desde la bibliografía existente<sup>11</sup> se han considerado los siguientes factores de *vulnerabilidad* infantil en la educación:

- Ausentismo escolar frecuente.
- Abandono de los estudios.
- Prácticas educativas inapropiadas unidas a malos tratos en las relaciones que se establecen entre los actores escolares
- Explotación laboral infantil.
- Falta de escolarización infantil en preescolar.
- Tránsito peligroso al asistir a la escuela.
- Mayor grado de desnutrición.
- Baja escolarización de los padres, en especial de las madres.
- Violencia física y psicológica hacia los niños y las niñas y las niñas.
- Violencia sexual hacia los niños y las niñas.
- Acorde con el proyecto *Hacia la construcción de niños y niñas Diente de León* es posible incluir otros factores relevantes, a saber:

<sup>11</sup> Nuevo Código de Policía de Bogotá (2003) Acuerdo 079 del año 2003 P27  
 Donas, S (1998) Grupos sociales vulnerables Madrid Editorial Trillas P95  
 Rutter, P M (1992), *Investigaciones en resiliencia* San Francisco Universidad de California (paper)  
 Grotberg, E (1997) El camino a la resiliencia New Jersey Universidad de Princeton (paper)

- Las decisiones del Estado y de la administración escolar no tienen en cuenta cómo esas determinaciones afectan a los niños y niñas.
- Disposición psicológica del maestro, es decir, la actitud del maestro y su compromiso con el proceso de formación integral de niños y las niñas
- Ausencia de espacios y materiales tanto para la educación como para la recreación

Aunque los riesgos vinculados con la educación, la salud y la desnutrición son los más relevantes, los índices alcanzados por los riesgos relacionados con la violación de los derechos infantiles son también significativos, al ser los menos cuantificados por falta de denuncia, entre ellos, el abuso sexual y otras formas de explotación

Pero, aún más, los niños y las niñas sufren de ciertos tipos de violencia que se dan repetitivamente en los contextos educativos, las cuales están excluidas –muchas veces– del respaldo legal al que puedan acudir para reclamar sus derechos; tal es el caso de las agresiones, los asaltos que sufren a manos de otros niños y niñas, el robo de sus útiles escolares y de sus loncheras, así como, eventualmente, el maltrato de los docentes. Ante una situación tal cabe preguntarse, si para los niños y las niñas ¿resulta menos violento o traumático ser golpeado por otro niño o niña que por un adulto? El trato agresivo entre pares se ha convertido, en determinados contextos, especialmente en el escolar y en el barrial en un factor creciente de *vulnerabilidad* para los menores

La *vulnerabilidad* infantil se pone de manifiesto en los episodios de violencia intra familiar que repercuten en la vida escolar en donde las niñas generalmente muestran trastornos somáticos, de introversión y pasividad, mientras que los chicos suelen ser más disruptivos y agresivos hacia las circunstancias y las personas

En la escuela, la conducta agresiva parece estar relacionada con las variables afectivas y de relación familiar, como pueden ser el rechazo de los padres, el castigo agresivo y la carencia de identificación con los padres. Algunas víctimas crecen en la convicción de que el empleo de la agresividad es el mejor camino para conseguir lo que quieren. El haber sido víctimas en la infancia propicia que, cuando adulto, se victimase a otros, por ello es importante que los adultos que se relacionan con los niños y las niñas, entre ellos los y las docentes, se reconozcan en sus propias historias de vida, y en la relación que establecen con sus estudiantes y, si es necesario, acepten una intervención o proceso de ayuda

En el estudio de las relaciones dentro de las aulas, es importante tener en cuenta factores motivacionales y afectivos, la significancia que para el niño y niña tienen sus pares y docentes, e, igualmente, es importante el sentido de pertenencia que logran el niño y la niña con respecto al grupo o a la institución. En estas relaciones algunos tratan de reforzar su autoestima tratando de adquirir prestigio a través de actividades compensatorias. Otros acrecientan su agresividad, fanfarronean, mienten, buscan una notoriedad para compensar su frustración. Otros, simplemente se aíslan y así aumenta su sentimiento de inferioridad.

En la configuración del fenómeno anterior influye también el ambiente generado por la institución escolar a través de su currículo que orienta al grupo hacia una determinada forma de interacción profesor-alumno y así mismo de los alumnos entre sí. La manera organizativa, escolar, las interacciones que se dan entre sus integrantes (docentes, padres, madres, niños y niñas), determinan necesariamente situaciones que pueden constituirse en factores de riesgo para los niños y las niñas, o en situaciones que son factores de protección y que los ayudan a superar o enfrentar situaciones de *vulnerabilidad*.

Hablar de factores protectores, lleva necesariamente hacia otra comprensión, la del concepto de *resiliencia*, que se coloca en la otra cara de la moneda, como una meta de la acción pedagógica frente a situaciones de *vulnerabilidad*.

### **Resiliencia**

Se ha señalado que la *resiliencia* puede ser construida a partir de la escuela como una posibilidad desde la pedagogía, para ello es importante entender qué implica ser resiliente. Numerosos estudios hablan del comportamiento de niños, niñas y adultos frente a la adversidad, la pobreza, las grandes catástrofes, y la guerra. Se ha evidenciado que, en muchos de ellos, se da una actitud que los lleva a generar acciones para su sobrevivencia, para lo cual han mostrado una gran fortaleza personal dirigida a organizar su existencia, aún en medio de graves riesgos y cómo, a pesar de todas estas circunstancias, conservaron referencias éticas con respecto a sentimientos de obligatoriedad de la salvaguarda de sí mismos y la certeza de legitimidad de su ser en relación con la identidad humana.

A partir de estas observaciones y estudios se habla de comportamientos *resilientes*. *Resiliencia*, es una palabra que viene del verbo latino *resilio*, y su empleo en el campo de la física se refiere a la resistencia de un cuerpo, al choque y la capaci-

dad de ese cuerpo para conservar la estructura a pesar del impacto. Cyrulnik plantea que "(...) la resiliencia es más que resistir, es también aprender a vivir (...) antes del golpe uno estima que la vida nos es debida y la felicidad también (...) el hecho de haber vivido una situación extrema, de rondar la muerte y haberla detenido, hace nacer en el alma del niño y niña herido un extraño sentimiento de vivir la prolongación de un plazo (...) la prueba, cuando uno la sobrepasa, cambia el gusto del mundo. Toda situación extrema en tanto que proceso de destrucción de la vida, encierra en forma paradójica un potencial de vida"<sup>12</sup>

La resiliencia puede definirse entonces como la capacidad universal de todo ser humano para resistir ante condiciones adversas y recuperarse, desarrollando paulatinamente respuestas orientadas hacia la construcción de un ajuste psicosocial positivo al entorno, a pesar de la existencia simultánea de dolor y conflicto intrapsíquico.

El enfoque de la resiliencia, en poblaciones vulnerables, en este caso los niños y las niñas en la escuela, parte de la premisa siguiente premisa: nacer en condiciones de pobreza, así como vivir en un ambiente psicológicamente insano, son condiciones de alto riesgo para la salud física y mental, lo cual quiere decir que, asistir a estos niños y niñas para hacerlos resilientes, no implica el centrarse en los circuitos que mantienen esta situación, sino en preocuparse por observar y fortalecer aquellas condiciones que les hacen posible abrirse a un desarrollo más sano y positivo.

Para ello, es importante comprender que la resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que facilitan tener una vida sana, aunque se viva en un medio insano, adverso e inhóspito. Estos procesos ocurren a través del tiempo, con base en afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y la niña y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que el que nacen los niños y las niñas, o el cual adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría más bien de un proceso interactivo<sup>13</sup> entre éstos y su medio

Desde un punto de vista educativo y didáctico la resiliencia se fundamenta en tres dimensiones:

<sup>12</sup> Cyrulnik, B (2001) *La maravilla del dolor* Madrid Editorial Gedisa P158

<sup>13</sup> Rutter, P M (1992), *Investigaciones en resiliencia* San Francisco Universidad de California (paper)

- **La existencial** o necesidad de resistir y subsistir de la manera más satisfactoria
- **La constructiva** o capacidad de transformar problemas, crisis, errores o desgracias en situaciones de aprendizaje y crecimiento personal
- **La ética** o clarificación de lo que se considera bueno o valioso para la sociedad o para uno mismo Para que la resiliencia funcione es fundamental la conciencia ética

Por otro lado, para las ciencias sociales, la resiliencia correspondería a la capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido e, incluso, transformado

"El simple hecho de constatar que un cierto número de niños y niñas traumatizados resisten a las pruebas que les toca vivir, utilizándolas incluso en ocasiones para hacerse más humanos, no puede explicarse en términos de superhombre o en términos de invulnerabilidad, sino asociado a la adquisición de recursos internos afectivos y de recursos de comportamiento durante los años difíciles con la efectiva disposición de recursos externos sociales y culturales".<sup>14</sup>

Desde las apreciaciones anteriores, la resiliencia y la vulnerabilidad, pueden ser entendidos como conceptos complementarios Si bien la esta última alude a una dimensión del comportamiento que se mueve desde una adaptación más exitosa ante situaciones difíciles, hacia una menos exitosa, la resiliencia se daría a partir de una adaptación exitosa, aún ante condiciones difíciles o de riesgo. En este sentido, ambos conceptos pueden ser considerados como los polos de un continuo

Sin embargo como ya se señaló, la vulnerabilidad no es un fenómeno estrictamente individual, sino que comprende otros espacios de interacción humana manifiestos en lo social-comunitario. La resiliencia se logra en diversos campos del desarrollo humano, incluido el medio escolar Es decir la resiliencia es un concepto aplicable tanto a individuos, como a familias y a los sistemas sociales, particularmente cuando esta noción es asumida como "la capacidad de los sistemas de persistir a través del cambio"<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Cyrulnik, B (2001) *La maravilla del dolor* Madrid Editorial Gedisa P 36

<sup>15</sup> Senn, A (2000) *Desarrollo y Libertad* México Amorrortu editores P 79

Rigoberta Menchú, poetisa quiché de Guatemala, premio Nobel de Paz en 1992, durante la guerra civil que asoló a su país, vio morir a su padre, a su madre y a sus hermanos asesinados por las fuerzas de la represión. Debó huir a México para salvar su vida. Así se transformó en una dirigente de los movimientos por los Derechos Humanos, reconocida a escala mundial. Los poemas escritos en quiché, su lengua materna, han sido traducidos a varios idiomas. Pese a los factores de riesgo y a las adversidades que marcaron su infancia y su adolescencia, esta mujer logró superar la situación y aprovecharla para transformarse en una líder de talla internacional.

Ahora bien, nos atrevemos a incluir en la *resiliencia* la capacidad del niño y de la niña para desenvolverse o asumir adecuadamente tanto los éxitos como los aciertos logrados, ya que no sólo las adversidades fortalecen y cuestionan, la habilidad para el aprovechamiento constructivo de los eventos benéficos también hace parte de la *resiliencia*. Obtener una buena nota, una medalla o el reconocimiento social en el medio escolar, deben ser interpretados adecuadamente por el niño, la niña y el grupo en el cual están insertos; ello contribuye al desarrollo de la autoestima individual y grupal e igualmente genera un ambiente de sana competencia.

### Factores protectores

Diferentes estudios<sup>16</sup> han establecido los factores que resultan protectores para los seres humanos, más allá de los efectos negativos de la adversidad, entre ellos se encuentran los siguientes:

**Autoestima consistente.** Constituye la base de los demás pilares, y es el fruto del cuidado afectivo consecuente, del niño y la niña o de los y las adolescentes, por parte de un adulto que sea significativo para ellos, lo suficientemente bueno y capaz como para aportar una respuesta sensible a sus necesidades.

**Introspección.** Es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta. Depende de la solidez de la autoestima que se desarrolla a partir del reconocimiento del otro.

**Independencia.** Consiste en saber fijar límites entre uno mismo y el medio en el que surgen los problemas, esto es, tener la capacidad para mantener distancia

<sup>16</sup> Melillo, A. (2002) Resiliencia y terapia Psicológica. Santiago de Chile. Paidós. P26

emocional y física, sin caer en el aislamiento. Depende del principio de realidad que permite juzgar una situación prescindiendo de los deseos del sujeto. Los casos de abusos ponen en juego esta capacidad.

**Capacidad para relacionarse.** Es decir, la habilidad para establecer lazos o vínculos, es decir, intimar con otras personas, para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros, logrando identificar sus emociones y expresarlas, al igual con las emociones de los demás.

**Iniciativa.** Es el gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes, de ser diligente por la propia motivación y no por la presión, o el mandato externo.

**Humor.** Encontrar lo gracioso en las experiencias cotidianas, y recurrir al apunte cómico, aún en la propia tragedia. Permite ahorrarse sentimientos negativos aunque sea transitoriamente y soportar situaciones adversas. Igualmente facilita la identificación, el manejo y expresión de las emociones.

**Creatividad.** Se manifiesta en la capacidad para crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y del desorden, agenciar el desarrollo de habilidades constructivas con base en la recursividad, no sólo en el plano físico para modificar el entorno, sino en el plano psicológico y social para crear nuevas y adecuadas soluciones a sus problemas cotidianos.

**Moralidad.** Entendida ésta como la consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes y la capacidad de comprometerse con valores. Es la base del buen trato hacia los otros.

**Capacidad de pensamiento crítico.** Es un pilar de segundo grado, fruto de la combinación de todos los otros en tanto permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre; poder establecer cuándo es la sociedad la que crea la adversidad que debe enfrentarse.

De acuerdo con Edith Grotberg<sup>17</sup>, para hacer frente a las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecido o, incluso, transformado, los niños y las niñas toman factores de *resiliencia* de cuatro fuentes que se visualizan en las expresiones ver-

<sup>17</sup> Grotberg, E. (1997) El camino a la resiliencia. New Jersey. Universidad de Princeton (paper)

bales de los otros sujetos (niños y niñas, adolescentes o adultos) con características resilientes:

- “-Yo tengo” en mi entorno social.
- “-Yo soy” y “-Yo estoy”, hablan de las fortalezas intrapsíquicas y las condiciones personales
- “- Puedo”, concierne a las habilidades para relacionarse con los otros

Así, los factores protectores son todas aquellas características, hechos o situaciones propias del niño y de la niña o de su entorno que elevan las capacidades de ellos y ellas para hacer frente a las adversidades, o disminuyen la posibilidad de desarrollar desajuste psicosocial frente a la presencia de factores de riesgo.

De esta manera podría afirmarse que los mecanismos protectores son tanto los recursos ambientales que están disponibles para las personas, como las fuerzas que éstas tienen para adaptarse a un contexto

### Una educación para la resiliencia

Entender la escuela como espacio que genera el desarrollo de comportamientos positivos para la supervivencia en condiciones adversas, es decir para lograr éxitos, lleva a comprender en primer lugar, como lo señala César Coll<sup>18</sup>, la importancia de las experiencias, del aprendizaje y de la educación para el logro del desarrollo del individuo, por cuanto, es en la relación con los otros (maestro, adultos, pares y compañeros), como el niño y la niña se definen como miembros de la especie humana, en la que los factores sociales y culturales ocupan un papel fundamental y está fuertemente relacionada con la capacidad para aprender de los otros y con los otros. En este planteamiento la influencia educativa no es un fenómeno que se sitúe al margen de los procesos de desarrollo, sino que aparece integrada como uno de sus principios explicativos

En los últimos años algunos educadores, en diferentes países, empiezan a hablar de la *resiliencia* como una posibilidad educativa; dentro de ellos, Carmen Eugenia Valverde afirma, cuando habla de la *resiliencia* en la educación, que “la motivación intrínseca y extrínseca hace que un individuo pueda ser resiliente, facilita la

<sup>18</sup> Coll, C, Marchesi, C Palacios, J (1992) *Desarrollo psicológico y educación* Psicología Evolutiva Tomo I Madrid Alianza 367-383

fijación de metas a largo o mediano plazo y despierta a la persona para que reconozca sus debilidades y fortalezas De esta forma tendrá conciencia de que es alguien que sí puede lograr lo que se proponga”.<sup>19</sup> Este es un principio fundamental que, en otras palabras, sintetizaríamos del siguiente modo. si logramos construir niños y niñas resilientes, ellos y ellas estarán en mejores condiciones para generar un *proyecto de vida* que supere las expectativas que le ofrece su entorno próximo

La autora señala también que, para lograr que los niños y las niñas sean *resilientes*, necesitan ser queridos y contar con personas que satisfagan sus necesidades básicas y los hagan sentir especiales, únicos, útiles e importantes. Es desde aquí que surge la capacidad innata *resiliente* para decir “- Yo puedo”, “- Yo quiero”, “- Yo tengo” y lograr, a través de muchos sacrificios y esfuerzos, lo que desea alcanzarse o ser, para poder expresar satisfactoriamente “- ¡Yo soy!”. Así mismo Valverde afirma que, en el caso de los educadores, que tienen a cargo la labor tan importante y bella de moldear a través de la instrucción y la enseñanza, sería muy interesante contribuir al desarrollo de la *resiliencia* en los estudiantes, para así contar con un recurso que generará un cambio de conducta en los educandos y contribuirá a la obtención de un rendimiento académico y personal más elevado. Reconoce que el docente tiene una función de guía y facilitador de aprendizajes significativos; por tanto, la *resiliencia* es una vía fácil para que los infantes o jóvenes a su cargo sientan que son capaces de alcanzar los objetivos trazados; continúa planteando, que el recinto educativo debe ser un lugar agradable. La *resiliencia* tiene mucho que ver con el ambiente y sus variables y cómo estos afecten o beneficien el desarrollo de una persona Por tanto, si el docente ofrece un ambiente óptimo, con técnicas, con metodología y con humanismo hará que los alumnos se sientan a gusto y puedan ver en su quehacer diario una realización personal

Lo que debe darse en las instituciones educativas es un ambiente que contraste con el que cada niño y niña tienen en su hogar Esto significa que se debe proporcionar a los estudiantes vivencias y expectativas diferentes que les enriquezcan de tal forma que adquieran una visión amplia del mundo y puedan superar los inconvenientes que se presentan en su vida.

Otros autores como Rutter<sup>20</sup>, señalan, que las experiencias positivas vividas en el salón de clases pueden mitigar los efectos de un estrés considerable en el hogar.

<sup>19</sup> Valverde, C E (2002) *La resiliencia en la educación* /UC/ Revista Universidad Florencio del Castillo N° 1  
<sup>20</sup> Rutter, P M (1979) *Resiliencia, consideraciones* San Francisco Universidad de California (paper) www.theannals.com/cgi/content/spanish-abstract38/6/1080

Las escuelas más exitosas se caracterizan por tener un entorno físico apropiado, retroalimentación afectiva del profesor hacia los alumnos, uso frecuente de reconocimientos, buenos modelos de comportamiento de los profesores y porque brindan a los estudiantes la oportunidad de realizar labores de responsabilidad y actitudes de confianza.

Señala que las personas que cuidan, educan o trabajan con los niños y las niñas pequeños(as) pueden ayudar a fomentar los comportamientos *resilientes*; por ejemplo, aceptando la particularidad del temperamento de cada uno(a) y permitiéndoles enfrentar desafíos; transmitiendo a éstos un sentimiento de responsabilidad y preocupación y recompensándolos por su cooperación; motivando intereses y actividades que sirvan como fuentes de gratificación y autoestima; y moldeando una convicción de que la vida tiene sentido a pesar de las adversidades que se tienen que enfrentar.

Graciela Simari<sup>21</sup>, refiriéndose a las escuelas que ponen en práctica la *resiliencia*, expresa que una institución en donde se trata de construir día a día la *resiliencia* y cuenta con docentes y directivos que luchan por el logro de la misma, podrá ser de ayuda para que los alumnos y sus familias, pertenecientes a la comunidad educativa, alcancen tal capacidad. Señala así mismo la necesidad de articular seis factores constructores, desde el punto de vista institucional:

**Enriquecer los vínculos** Se refiere a que el 'clima' que se percibe al llegar a una institución, puede ser cálido y agradable, o frío y amenazador. Esto da cuenta de cómo se realizan las actividades dentro de esa escuela. En una escuela que promueve la *resiliencia* existe un *clima vincular* cálido y ameno en donde se percibe la igualdad de todos los miembros, todos alientan los logros convencidos de que esa meta lograda, más allá de las realizaciones individuales, *le hace bien a la institución*. Existe respeto, cohesión, confianza entre los docentes y los directivos porque ninguno se siente superior al otro, sino que todos son y se sienten partícipes de un gran proyecto

Esta relación vincular se disfruta y se logra cuando hay valores compartidos, se establecen reglas fruto del consenso de los integrantes de la institución y se consideran valiosas las opiniones de directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia

<sup>21</sup> Simari, G (2003) *Escuelas que ponen en práctica la resiliencia* Educar EID Espacio de Innovación Docente Microsoft Internet Explorer

**Fijar límites claros y firmes** La escuela se caracteriza por los límites que en ella prevalezcan si el clima es tensionante y promueve la confusión y la incertidumbre, los límites fueron impuestos. Los alumnos que no tienen límites mantienen una conducta de desinterés hacia toda norma escolar. El consenso entre los integrantes de la comunidad educativa hace que los estudiantes tengan en claro cuándo una conducta es inaceptable, mínimamente aceptable o ejemplar, porque ellos fueron artífices en la normativa de la Escuela. Si se atiborra a los niños y las niñas con normas poco claras, que no pueden ser sostenidas y que son aplicables según el humor diario de los adultos significativos de la institución, seguramente se estará equivocando el rumbo para arribar a una convivencia sana.

**Enseñar habilidades para la vida** La diferenciación entre 'eficiencia' y 'eficacia' es primordial. Una persona puede ser altamente eficiente en lo que respecta a sus saberes, pero no puede aplicarlos con eficacia, generando acciones negativas. Dentro de una institución educativa hay docentes eficientes, pero carentes de eficacia, y no por falta de saberes, ni de experiencia, ni de profesionalismo –por decirlo de alguna manera– sino por la falta de aplicación del buen criterio. El fatalismo lleva a sentenciar que "ya no hay nada que hacer" o que "los chicos no son más como los de antes". . Y es verdad. Los chicos no son más como eran antes, son diferentes, porque les tocó vivir otro tipo de realidad, pero sin dejar de ser niños y niñas. Es más, los docentes de ahora tampoco son como los de antes, son distintos. Ni mejor ni peor porque tanto docentes como padres y alumnos deben adaptarse a esta nueva realidad para comprenderla, asumirla y recién ahí intentar mejorarla. Entonces, por el contrario, ¡hay mucho que hacer!

Las escuelas que promueven la *resiliencia* conectan el Proyecto Educativo Institucional con el proyecto de aula y con el aprendizaje individual de cada actor educativo. Ofrecen la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico, están siempre atentas a las opiniones de todos sus miembros, siempre tendiendo a construir a *edificar en positivo*. Cuando surge un conflicto la solución se convierte en una búsqueda común, sin necesidad de situar 'culpables' sino de encontrar responsables, lo cual es diametralmente opuesto

**Brindar apoyo y afecto** El docente puede sentirse –con respecto a la institución en donde trabaja– en relación de pertenencia o marginado y aislado. Habrá que evaluar a qué se le está prestando más atención ¿A la enseñanza rutinaria o a experimentar con otros formatos en donde predomine la creatividad y la flexibilidad? ¿Se están promoviendo el crecimiento y la motivación, o la sumisión? ¿En qué porcentaje se tiende a lograr el bienestar de todos los miembros que componen esa escuela?

Poner en práctica la ayuda, la solidaridad y la cooperación; que los niños y las niñas vean y sientan que todos trabajan mancomunadamente por un bien compartido, hace que aprendan el ejercicio de la integración y de la cohesión. Los directivos que conocen los nombres de sus alumnos y sus intereses, que dirigen 'recorriendo el lugar' que conocen más allá de sus escritorios, están dando un ejemplo fundamental para toda la comunidad. ¿Esto podría tomarse como una crítica para algunos directivos que apenas salen de sus despachos o apenas visitan la escuela? Sí, es una crítica hacia aquella clase de directivos y sería interesante que, además de conocer los nombres de sus alumnos y sus intereses, se contactaran con las necesidades de las familias y las inquietudes del personal docente que acompaña cotidianamente a la institución, pues todos son importantes.

**Establecer y transmitir expectativas elevadas** El sentirse reconocido y posibilita la construcción de identidad; el que les "vaya bien" a todos asegura el buen ambiente escolar que propende por el establecimiento de un buen funcionamiento institucional. La falta de apoyo que la escuela sufre por parte de un amplio sector de la sociedad, los bajos salarios de los docentes y el consecuente desinterés por el trabajo en el interior del aula, llevaría a esperar el final; pero recordemos que la *resiliencia* se construye a pesar de las adversidades. Para ello es indispensable que predomine la actitud optimista de *sí se puede*. El éxito es posible a pesar de los fracasos. Una persona, es valiosa aún con errores o fracasos. El pensar en ganadores o perdedores, es una actitud alejadísima de la concepción de *resiliencia*, pues alienta la competencia descalificadora y el conflicto, más que la competencia consigo mismo con base en la exigencia y desarrollo de las habilidades.

Alentar a todos directivos y docentes para que colaboren con el crecimiento de sí mismos y de sus estudiantes, capacitándose profesionalmente, para recibir y brindar retroalimentaciones positivas y correctivas, para cooperar constantemente en el logro de las metas, no como mérito de uno solo, sino de todos y celebrarlo como tal, es decir, relacionarse asertivamente con la comunidad.

**Brindar oportunidades de participación significativa.** Es importante diferenciar roles, por lo debe tratarse a los alumnos como estudiantes que forman parte de un proceso educativo y a los docentes, en su totalidad, como orientadores; es necesario autointerpretarse como papeles que se complementan, no como roles que simplemente se oponen. La diferencia radica en priorizar el objetivo por el cual el niño y la niña llegan a la escuela: estudiar y socializarse; y el de los docentes, orientarlos para que logren tomar las decisiones más apropiadas.

La *participación significativa* se da cuando todos los miembros de la institución escolar están convencidos de que lo que están haciendo es importante, que pueden, —como cantaría Silvio Rodríguez— "Convertir en milagro el barro"; que son respetados, que pueden supervisar y ser supervisados libres de todo control paralizante, asumiendo un control constructivo ante los riesgos. Habrá que alentar las discusiones para aprender a compartir opiniones sobre cuáles de estos factores están presentes en la escuela y cuáles faltan o necesitan mejorarse.

### De la enseñanza tradicional a la pedagogía del éxito

Reflexionar la escuela como un espacio con grandes posibilidades para la construcción de niños y niñas *resilientes*, se hace necesario cuando se propone la implementación de un proceso de intervención educativa, cuyo propósito sea precisamente éste. En las escuelas, como instituciones responsables de gran parte de la socialización de los niños y las niñas, se encuentra, en especial en ciertos sectores de población, que las prácticas educativas que en ella se desarrollan, parecieran estar dirigidas más hacia el logro del "fracaso escolar" que hacia la obtención del "éxito" por parte de los y las estudiantes que asisten a ellas, logrando deteriorar la imagen que tienen de sí mismos, o coadyuvando —junto con el entorno familiar y comunitario— a hacer niños y niñas débiles ante la adversidad, con pocas posibilidades para enfrentarla y lograr superar las condiciones de *vulnerabilidad* en que se encuentran.

Al referirse al fracaso escolar Lutte afirma: "Los estudiantes de las clases populares, cuya cultura difiere profundamente de la cultura escolar, deben realizar esfuerzos considerables para asimilarla sometiéndose a una especie de reeducación. La escuela humilla a menudo profundamente a los estudiantes de las clases desfavorecidas. Los fracasos escolares, las notas bajas, los juicios de los profesores los convencen de que son incapaces de estudiar y de que deben contentarse con un trabajo modesto adaptado a sus capacidades".<sup>22</sup>

Sin embargo podría afirmarse que no existe el fracaso escolar del niño y la niña. Ellos y ellas no tienen fracaso escolar sino que sufren como consecuencia de él. No son los niños y las niñas quienes lo crean, ni quienes lo difunden, o lo provocan. Ellos y ellas se limitan a sufrir sus consecuencias, que no constituyen más que el fracaso de alguna acción educativa.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Lutte (1991) *Adaptación social y resiliencia*. Buenos Aires, Paidós.

<sup>23</sup> Congreso 2001 *Construir la Escuela desde la diversidad y para la igualdad*. Madrid, 26-28 enero. [www.aulaintercultural.org/article.php?id-article=174-41k](http://www.aulaintercultural.org/article.php?id-article=174-41k)

Diferentes aportes a la comprensión de la *pedagogía del fracaso*, afirman que ésta se da cuando se asumen en la práctica acciones que conducen a lo que podría llamarse el 'polo opuesto' del propósito educativo y están directamente relacionadas con:

- Las formas de trato que se les da a los estudiantes, generalmente despectivo, que no tiene en cuenta sus condiciones personales y su individualidad; con la manera de establecer normas y relaciones en la institución y el aula, en donde predomina el autoritarismo y las relaciones verticales.
- La forma de concebir la enseñanza e impartir el conocimiento, haciendo difíciles los contenidos de las asignaturas a cargo, utilizar las evaluaciones para que el estudiante pierda y "no pase", aunque algo haya aprendido. Demostrar que *el otro* no sabe
- Otras relacionadas con los aspectos afectivos, la negación del mismo, el mantenimiento de distancias y el predominio de la razón sobre la afectividad, utilizar la burla y no permitir la libre expresión sacrificando la iniciativa personal. Compararlo con los otros, humillarlo o enrostrarle los problemas y los errores de su familia y de su ambiente, olvidarse de las diferencias individuales. Acharcar todas las culpas al alumno

Estas situaciones y muchas otras que ocurren en la escuela, aunadas a los factores que llamamos macrosociales, necesariamente llevan al niño y la niña a ser más vulnerables y, por consiguiente, a sufrir las consecuencias cuando abandonan la escuela, después de permanecer en ella rezagados y maltratados durante mucho tiempo, sin lograr estructurar un *proyecto de vida* y al vaivén de las circunstancias que el medio le ofrece, haciéndole sujeto a mayores situaciones de riesgo.

Alternativamente a todos estos factores de fracaso escolar, desde diferentes espacios, se empieza a hablar de la *pedagogía del éxito*, dirigida hacia la búsqueda de una actitud positiva día a día, pensando, ante todo, en que el alumno es una persona que vale, diferente a las demás y que debe tener éxito en la vida para lograr así lo mejor de la educación, ser feliz en cooperación con todos, pero con personalidad propia, permite voltear la moneda hacia el camino del éxito e impedir el fracaso y, sobre todo, la exclusión escolar.

En nuestro medio, recientemente se ha empezado a hablar de la pedagogía del éxito en el programa de Aceleración del Aprendizaje desarrollado por el Ministerio

de Educación Nacional y Corpoeducación<sup>24</sup>, mediante la aplicación de principios pedagógicos para la obtención del "éxito" en los escolares. Una combinación entre diferentes conceptos tomados de autores como Ausbel, Piaget, Vigotski y Bruner, aunados a términos tales como autoestima, reto, proyectos, interdisciplinariedad, han permitido que muchos docentes, niños y niñas, hayan superado la propia percepción de "fracaso escolar" y hayan obtenido logros en la educación y promoción de los niños y niñas que se encuentran en extraedad, por diferentes motivos, dentro del sistema educativo.

La escuela que aplica *pedagogía del éxito* tiene necesariamente que repensarse; es una escuela como lo propone Levin "(...) que brinda oportunidades de aprendizaje enriquecidas a todos sus alumnos durante todo el currículo".<sup>25</sup> Para ello la escuela debe entrar en un constante trabajo, con la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa. Sólo, cuando existe una "unidad de propósito y prácticas comunes a toda la escuela en beneficio de todos los alumnos", como lo señala este autor; puede convertirse la escuela en espacio dirigido al éxito. Se requiere forjar una unidad de propósito una visión y una cultura de trabajo en torno a la educación de todos los alumnos y todos los miembros de la comunidad escolar. Todos deben trabajar en pos de altas expectativas para todos los niños y las niñas a través de la práctica diaria, procurando que todos y todas internalicen estas altas expectativas.

Es importante tomar decisiones con responsabilidad y que involucren a todos los miembros de la comunidad escolar: padres, alumnos y personal docente; es clave que se asuman sus consecuencias, es decir, permitir que todos los actores participen de la vida escolar, con evaluación permanente del proceso, manteniendo como objetivo final aquella visión que guía el camino para la transformación de la escuela. Y, finalmente, lo más importante para una escuela dirigida a construir la **resiliencia: el desarrollo de las fortalezas**. Para ello debe orientarse, de manera consciente, el trabajo hacia la identificación de las fortalezas de cada uno de los alumnos, sus dotes y talentos, los intereses, experiencias y orígenes culturales y las utilizarlas como base para propiciar todos los esfuerzos que permitan al alumno asumir las tareas de manera exitosa, a partir de retos sencillos hasta retos cada día más complejos, pero que sean siempre alcanzables. Estos se utilizan para crear estrategias destinadas a generar *aprendizajes significativos* y con sentido,

<sup>24</sup> Corpoeducación (2001) *Programa de Aceleración del Aprendizaje* Lecturas Bogotá

<sup>25</sup> Levin, H M (2000) *Las escuelas aceleradas Una década de evolución* Santiago de Chile OPREAL, Organización para una Pedagogía de la Resiliencia en Escuelas Aceleradas de Latinoamérica

que logren ser eficaces. Es importante igualmente identificar y desarrollar las fortalezas de los y las docentes, así como de las madres y padres de familia

Este proceso de transformación de la escuela no se da de improviso; es lento, pero debe darse con paso seguro y con constancia, trabajando en procura de la unidad entre lo que son la escuela y sus alumnos y aquello en lo que se convertirán. La escuela que trabaja dentro de una *pedagogía del éxito* crea situaciones de aprendizaje eficaz, alejándose del tedio ofrecido por la escuela conflictiva. Significa una escuela cuya cultura se transforma internamente con el fin de satisfacer las necesidades de los alumnos, los docentes y los padres, a través de la generación de experiencias educativas estimulantes y significativas, basadas en identidades y fortalezas.

Algunos de los principios enunciados dentro de la *pedagogía del éxito* se exponen a continuación con la seguridad de que serán fundamentales en la escuela que se propone fortalecer personal y emocionalmente a los niños y las niñas con el fin de enfrentarse a las condiciones que les son adversas para su desempeño escolar:

- La escuela es el agente principal mediante el cual se garantiza el derecho a la educación que tienen todos los niños y las niñas, además que se constituye en el eje del desarrollo promoción y aplicación de los derechos fundamentales que ellos tienen.
- La escuela debe adoptar una nueva filosofía de educación orientada hacia el logro del éxito de todos y todas los que estudian en sus aulas.
- Igualmente debe comprometerse en la formación personal y profesional de los docentes para garantizarles buenas condiciones para el desempeño de su función, desarrollando sus competencias pedagógicas y para que asuma su trabajo como mediador en la relación del educando con el conocimiento.
- Establece una comunicación entre educador y educando de doble vía, en la que ambos transforman el aula en un espacio participativo; involucra al estudiante en el aprendizaje para que éste sea efectivo y posibilite el pleno desarrollo de todos los niños y las niñas, cada quien dentro de sus reales posibilidades y con base en las fortalezas que les son propias
- Trabaja el currículo, varía su dimensión temporal y traduce la idea de camino y de vivencia; no se restringe a la transmisión de contenidos programáticos,

sino que abarca los valores, las normas y las conductas y fundamentalmente la promoción del desarrollo personal de quienes se hacen partícipes del proceso.

- Planifica colectivamente lo que se va a hacer; se prepara la acción y se evita la improvisación; se ubica dentro del contexto y la realidad para propiciar actividades con pleno significado y sentido para toda la comunidad educativa.
- Orienta las actividades hacia el desarrollo de la autoestima a partir de la programación curricular, de manera continua, reta a los estudiantes a superarse y a aprender, para obtener logros, así éstos parezcan mínimos, a apreciarse como personas con muchas potencialidades y a apreciar a los demás.
- Cree en el potencial de sus estudiantes, dosifica y aumenta la complejidad de las actividades, para dar posibilidades de éxito y valorización de las realizaciones y logros
- Busca la interdisciplinariedad en la idea de totalidad del conocimiento humano y tiene una actitud de apertura para la integración de nuevos y diferentes conocimientos en la solución de los problemas y retos que se le plantean a los estudiantes, de ahí la importancia del currículo integrado que aborda los contenidos desde la libertad en las ideas, la individualidad, la actividad, la intuición y la integración.
- Guarda coherencia entre los objetivos que pretenden lograr, los contenidos que se brindarán, las estrategias que se aplicarán, los recursos que se utilizarán y la forma de evaluar el aprendizaje del educando.
- Se mantiene con sus educadores un clima psicológico sano en el aula mediante un ejercicio de liderazgo positivo. Por ello reflexiona permanentemente sobre la relación docente-estudiante y entrecruza los contenidos con la metodología, en la práctica del proceso pedagógico.
- El estudiante valoriza en el docente las cualidades que los unen afectivamente. Tanto el docente como el estudiante desempeñan roles que les son propios, pero el primero tiene mayor poder para definir la relación entre ambos y sus actuaciones se constituyen en un referente de conducta ética y cívica para el educando

La evaluación es parte integral de las acciones humanas y, en la relación pedagógica, exige preparación por parte del evaluador para consolidarse como elemento justo y confiable en la construcción del éxito del educando. La pedagogía

del éxito supone un cambio cultural la certeza de que el éxito en el aprender resulta del éxito en el enseñar. El mejor maestro es aquel que logra que todos sus alumnos aprendan, y, al mismo tiempo, él aprende de ellos y con ellos, así como del proceso.

Héctor Luna Yasso<sup>26</sup>, afirma que la educación debe propender por una escuela generadora de igualdad de oportunidades, justa y equitativa, en la cual el éxito escolar es un bien necesario para todos, de ahí la necesidad de generar modelos pedagógicos dirigidos a que la totalidad los estudiantes lo alcancen

Cuando la escuela dirigida al éxito de sus estudiantes, trabaja con poblaciones vulnerables, recomienda a los agentes educativos que interactúan con los niños y las niñas, cuyas vidas están marcadas por la violencia y el fracaso, que orienten sus actividades hacia la promoción de la *resiliencia* para ayudarlos a enfrentar los riesgos que se les presentan en la cotidianidad.<sup>27</sup>

### Nuestros hallazgos

En general los resultados del proceso de investigación e intervención mostraron, que es posible mejorar el desempeño escolar de los niños y las niñas cuando dentro del proceso educativo se tiene en cuenta la importancia de incluir formas de acción dirigidas a fortalecer su formación personal y su desarrollo psico-afectivo, lo cual los lleva a hacerse más fuertes y seguros cuando se trata de superar las condiciones adversas que encuentran en su entorno familiar y escolar para la obtención de logros académicos. En las narraciones los niños y las niñas describen sus logros y sentimientos de bienestar consigo mismos, con su rol de niño y niña y con su auto aceptación.

Sin embargo un análisis más particularizado de la situación en la cual se desarrolló el proceso, permitió encontrar otros factores de *vulnerabilidad* que inicialmente no se consideraron y necesariamente afectan el funcionamiento escolar, el desempeño de los niños y las niñas y, en este caso, la intervención que se pudo realizar con ellos. Los niños y niñas describen la ausencia de un maestro que acompañe su proceso académico desde el inicio hasta el final, la obligación de

<sup>26</sup> Luna Yasso, H (2004) *Coloquio sobre la pasión de la educación* México Editorial Trillas

<sup>27</sup> Monte Vicente, C (2003) *Resiliencia y cotidianidad infantil* *Novedades Psicológicas* 1 (2), 2-4 Traducido al español por Isabel Fernández C

asistir a otro colegio distante del suyo porque el de ellos está en reparación; igualmente describen la ausencia de espacios para el esparcimiento, pues su patio de recreo fue destinado a la construcción de oficinas.

Los efectos de situaciones administrativas ajenas a los niños y niñas, aun a la institución, pueden convertirse en factores que vulneran a los niños y niñas. Circunstancias propiciadas por decisiones del mismo Estado, tales como la decisión de adecuar la planta física durante el período escolar, lo cual implicó inicialmente al desplazamiento de los docentes y alumnos a espacios físicos distantes y en condiciones ambientales hostiles para un buen ejercicio educativo, y posteriormente el año escolar se desarrolla en su propia escuela, pero en la condición de compartir las actividades escolares con el proceso de reparación locativa aún sin concluir, hizo que el proceso escolar se desarrollara en condiciones de contaminación ambiental permanentes como el ruido, la polución por levantamiento de residuos u olores, y la no disponibilidad de espacios para la recreación y realización de actividades necesarias para un adecuado desarrollo psicomotriz, lo cual implicaba desplazamientos a espacios que significaban riesgos para los niños y niñas, como el parque del barrio

Por otro lado, la decisión, por decisiones administrativas respecto al cambio de docente para un grupo, en dos oportunidades durante el año escolar, implicó para los niños y las niñas de uno de los grupos la adaptación a tres maestros diferentes, quienes además, asumieron de manera diferente el programa *Diente de León* y su papel dentro del mismo, utilizando distintos métodos de enseñanza y de interacción con sus alumnos. Igualmente, estas situaciones, se convierten en un factor de riesgo y *vulnerabilidad*, junto a las condiciones de vida y personales de cada niño y niña para la obtención de logros y éxito escolar. Muestra de ello fueron los resultados diferenciales entre los grupos.

A pesar de estas dificultades, se encontraron cambios significativos en aspectos personales tales como la autoimagen y las relaciones sociales, lo cual significa que es posible, desde la institución escolar, fortalecer emocional y personalmente a los niños y las niñas, aumentar su autoestima y su capacidad para relacionarse en seguridad-hostilidad, con base en mayor seguridad en sí mismos, confianza y mayor responsabilidad frente a sus propias acciones. Los niños y niñas construyen mejores formas de enfrentar sus problemas y solucionar pacíficamente sus conflictos, ser solidarios y estar en disposición para trabajar con otros dentro del respeto mutuo y la tolerancia. Los anteriores factores que necesariamente los harán más *resilientes*, capaces de afrontar retos, vencer los obstáculos que en sus

condiciones de *vulnerabilidad* se les presenten, e igualmente podrán construir una proyección hacia el futuro en busca de una vida con éxito

Desde la escuela es posible contribuir en la disminución de las condiciones de vulnerabilidad y hacer niños resilientes.

Si un niño o una niña se encuentran en condiciones de *vulnerabilidad* y el apoyo emocional recibido por parte de docentes y agentes externos, se hace más efectivo, mejoran sus condiciones para enfrentar la adversidad y obtener el éxito. Esto pudo corroborarse en los resultados, que evidenciaron en un significativo número de niños y niñas, una mejor actitud hacia aprender y apreciar el conocimiento como una fuente de éxito y proyección futura. Frente a aquellos en quienes esta disposición no cambió, pudo establecerse la presencia de factores orgánicos, la desmotivación hacia el aprendizaje y relacionada con las maneras como se distribuye el conocimiento a través de interacciones inadecuadas dentro del ámbito escolar.

El enriquecimiento personal aumenta la autoestima en el niño, fortaleciendo la manera como el niño interpreta su mundo y se desenvuelve en él, lo que le permite enfrentar asertivamente las situaciones de riesgo a las que se ve expuesto. Igualmente, esta intervención nos llevó a reflexionar acerca de cómo estos factores de *vulnerabilidad* no pueden superarse únicamente con programas de intervención extracurricular, sino que se deben afectar igualmente los métodos pedagógicos y las didácticas dentro del desarrollo del currículo, para el desarrollo de un trabajo pedagógico integral y en equipo.

Por tanto, se considera importante iniciar en el proceso de fortalecimiento acciones pedagógicas dirigidas al logro de mejores resultados, lo cual implica cambios en las metodologías pedagógicas y en las estrategias de aprendizaje que, más que motivar, constituyan un apoyo orientador para los niños y las niñas, cambios metodológicos que respeten sus diferencias individuales y que tengan en cuenta que el aprendizaje se da de acuerdo con las posibilidades y aptitudes particulares que tienen todos los niños y las niñas, y que constituyen valiosos pilares para un desarrollo armónico del niño y la construcción de una autoestima que le facilite su estancia en el mundo real, enfrentando y asumiendo los riesgos en su vida cotidiana, lo que le permitirá estructurarse como niño o niña resiliente. Consideramos como indispensable que se incluyan conscientemente estrategias de interacción social maestro-alumno, que hagan de la cotidiana relación escolar un medio afectivamente dispuesto para complementar la vivencia familiar del niño y la niña,

para construir condiciones y herramientas sociales que les permitan superar las dimensiones de *vulnerabilidad* al lograr asumir posiciones, tomar decisiones y construir soluciones más adecuadas, que optimicen lo favorable de sus circunstancias de vida, es decir, hacerse niños y niñas *resilientes*, niños y niñas *Diente de León*.

La anterior conclusión lleva a proponer un reto para la escuela, un reto para autoestructurarse como un espacio de formación de niños y niñas *resilientes*, capaces de sobreponerse a las dificultades, a pesar de sus condiciones de vida; niños y niñas que se trazan metas y construyen una condición de vida que se aproxima a un *proyecto de vida* acorde con sus posibilidades, para realizarse como niños y niñas felices y seguros.

*Las verdaderas raíces del árbol están en su copa,  
Porque lo que realmente lo sostiene y alimenta  
Es su afán de elevarse*

**Jairo Aníbal Niño**  
**Los Papeles de Miguela**  
1993

Los siguientes relatos, constituyen la reconstrucción de las historias, las experiencias, los retos y desafíos vividos por los niños, niñas y maestros que vivieron el proyecto denominado **Niños y niñas Diente de León**. Dichas reconstrucciones fueron realizadas por los investigadores, con base en su aproximación a las experiencias vivenciadas tanto en la escuela como en el hogar por la población participante en el proyecto. Seleccionamos tres historias representativas, una de un niño, otra de una niña y la de uno de los maestros. Cada estudiante seleccionado pertenece a uno de los dos grupos de tercer grado con los que se trabajó.

### **La escuela ya no me aburre**

*Soy un niño de 10 años y estoy en tercer grado, estudio en las Aulas Colombianas San Luis. Vivo con mi papá, mi mamá, mis dos hermanas mayores, mi hermanita de mentiras y mi abuelita. Mi papá trabaja en una fábrica grande de ponqués, mi mamá permanece en la casa con mi abuelita y con una de mis hermanas y mi hermana mayor trabaja en el mismo sitio que mi papá. Tengo un perro pastor alemán que es mi amigo, él me acompaña, juega conmigo y cuida mi casa. El lote en el que vivimos es grandote y caben dos casas, la mía y la de mi abuelita. En mi casa hay una cocina, un baño y un cuarto en el que dormimos todos. En una cama doble duermen mi mamá y mi papá y en un camarote dormimos mis tres hermanas y yo. En mi casa hay un patio grande donde juego con mi perro y donde mi mamá tiene matas muy bonitas. Mi abuelita tiene otro cuarto, pero comparte la cocina y el baño con nosotros. A mí me gusta mi casa porque desde la ventana del cuarto se ve todo Bogotá y yo pienso que es muy grande y que nunca la voy a conocer toda. A mis hermanas también les gusta la casa, pero mi papá quiere que nos cambiemos a otra más grande, para que estemos más cómodos, dice él.*

*La escuela me gusta poco porque me aburro mucho y casi no aprendo, me gusta más jugar. En la escuela me obligan a estar metido en el salón y cuando logro escaparme y me pillan me regañan y me mandan a donde la coordinadora, esto*

*me pasa seguido. Cuando me meto en un lío grave por lo general llaman a mis papás para darles quejas, si mi papá va a la escuela no hay problema, porque él sólo me regaña y ya. Pero si es mi mamá la que va, la cosa se pone fea porque ella generalmente me pega con la correa cuando volvemos a la casa. A veces mis hermanas tratan de defenderme, pero casi nunca pueden hacer nada, ni mi papá tampoco. Cuando ella se pone brava a todos nos da miedo, pero al único que el pega es a mí.*

*Yo quiero mucho a mi mamá, porque ella me cuida, me consiente y se preocupa por mí, ella dice que me pega porque me quiere, y porque me quiere educar. Sé que cuando me castiga es porque yo me lo busco y lo tengo merecido, además como ya sé lo que me va a pasar no me importa. Con mi papá es diferente, él me escucha y trata de entenderme y de hacerme entender que algunas cosas no están bien y que tengo que cambiar para evitar tener problemas, él me tiene paciencia, aunque a veces sé que le saco el mal genio y cuando eso pasa, a veces me grita. Pero tampoco me importa. Igual lo sigo queriendo mucho. Con mis hermanas grandes tengo una buena relación, aunque a veces les hago maldades y ellas se ponen bravas conmigo. Mi hermanita de mentiras es más chiquita que yo, la llamo así porque mi mamá la recogió en la calle y la está criando junto con mi abuelita. Todos la queremos mucho porque es una niña tranquila y juiciosa, además este año ya empezó a ir al jardín infantil. Como ellas se portan bien no las castigan.*

*Este año ha sido mejor porque nos han dado menos clase, y hemos participado en unos talleres de enriquecimiento personal con diferentes actividades, y nos han permitido hacer cosas. Al principio no teníamos profe, ni siquiera teníamos escuela, porque la de San Luis se estaba cayendo por la lluvia. Tocó que la arreglaran y, entonces, nos mandaron a otra escuela. En esos días la profesora de artes se ocupaba de nosotros cuando no tenía clase con otros grupos. Después llegó nuestro nuevo profe, de él me gustaba que nunca nos gritaba, en vez de eso se ponía a cantar una canción sobre los niños y niñas de honor que van a la escuela a aprender y a crecer. Eso era raro porque todos nos aprendimos rápido la canción y cuando él empezaba a cantar, dejábamos de gritar y comenzábamos a cantar. Entonces cuando terminaba la canción todos ya estábamos tranquilos y él podía empezar la clase en calma.*

*Él nos trataba bien y se interesaba por todos nosotros, llamó a nuestros papás para conocerlos y que lo conocieran, y no les dio quejas, entonces me sentí bien. Eso me parecía chévere, él se portaba como un amigo grande y a uno le daban ganas de poner atención en la clase, él nos contaba historias. Como yo ya leía y escribía desde antes de él llegar a la escuela, a veces no le ponía mucha atención, y me dedicaba a molestar a las niñas de mi curso, les jalaba el pelo o les rayaba el cuaderno, así los otros niños y niñas me buscan para jugar. Cuando hacía eso*

*ellas se ponían a llorar o le daban quejas al profe, entonces el profesor me llamaba y hablaba conmigo, pero volvía a portarme mal, para mí era divertido porque no asistía a clase, y ahí sí me metía en líos, llamaban a mis padres*

*Por la época en que llegó el profe empezaron a ir a la escuela unas personas de una universidad. Pensé que iba a ser aburrido, pero luego me di cuenta que no, además el profe participaba con mucho entusiasmo de las actividades. Entonces pensé que, si a él le gustaba, tal vez podría ser bueno para mí también. Ellos nos propusieron un trato interesante, que era trabajar con ellos en los talleres de enriquecimiento personal, donde sin necesidad de gritar aprendimos muchas cosas de nosotros mismos y de la familia. Creo que muy pocas veces nosotros cumplimos el trato, pero ellos eran muy pacientes y no nos gritaron, nos dejaban hablar y siempre nos hablaban del respeto por los demás, de la tolerancia, la solidaridad y la importancia del trabajo en equipo.*

*Con ellos hicimos muchas cosas ricas pintamos, jugamos, vimos películas hicimos teatro escribimos de nosotros y de nuestras familias, leímos cuentos, salimos al parque, hicimos concursos, nos vimos a nosotros mismos en videos, bailamos, y también visitaron nuestras casas. También nos hicieron durante dos veces unas preguntas escritas de lenguaje y matemáticas, una vez, al inicio del año, y otra al final, la segunda vez me parecieron más divertidas, me sentí más tranquilo.*

*Para el día de los niños hicimos nuestros disfraces y las máscaras. En eso duramos trabajando un mes, para que quedaran bien secas antes de pintarlas, y ese día las abuelitas de la universidad fueron a vernos bailar y nos llevaron dulces, refrigerio, sorpresas, cantamos y nos grabaron. Además comimos lechona. La pasamos muy rico. Igual que cuando fuimos al parque Jaime Duque y pudimos montarnos en todo.*

*Con el profe estuvimos en los primeros talleres, pero cuando volvimos de vacaciones de mitad de año supimos que nuestro profe ya no volvía más, porque no le querían dar más trabajo.*

*Cuando volvimos a estudiar fue en nuestra escuela de siempre, aunque todavía estaba dañada. Pero eso era preferible a volver a la otra escuela en donde no podíamos hacer nada, porque no nos dejaban correr o jugar libremente. Otra vez estábamos sin profesor. Por fin después de un tiempo llegó la nueva profesora. Al principio me cayó bien porque era amable y no gritaba. Pero después se volvió como todos los profes y comenzó a gritarnos. Pero lo que hizo que no la quisiera más fue cuando llamó a mis papás y les dijo una cantidad de cosas horribles*

*sobre mí, algunas que no son ciertas. Entonces cuando mi mamá me defendió, ellas dos se pelearon delante de todos mis compañeros y casi se pegan, a mí me dio mucha pena con todos, pero lo que más me dolió fue la muenda que me gané por culpa de ella. Como ella me hizo eso me dediqué a molestar en clase, tanto que me pusieron matrícula condicional y casi me sacan de la escuela.*

*Yo estaba tan furioso que no pensé en las consecuencias de lo que hacía. Pero luego me di cuenta que todo lo que uno hace en la vida tiene una consecuencia. Que los momentos buenos hay que disfrutarlos al máximo y los no tan buenos hay que superarlos y aprender de ellos para seguir viviendo. Que valorar lo que yo hago es muy importante para que yo pueda crecer y quererme a mí mismo me hace fuerte como persona y me permite querer a los demás y valorarlos tal como son, sin importar lo que tienen o como son. Llegué a pensar estas cosas cuando hablábamos después de las películas o desarrollábamos las otras actividades de los talleres. Entendí que, si yo molesto a otros, ellos pueden reaccionar y hacerme daño, eso lo aprendí un día cuando en una clase me paré de mi puesto para ir a jalarle la trenza a una de mis compañeras. Cuando llegué a donde ella estaba sentada y le jalé el pelo, en vez de ponerse a llorar como había pasado siempre, ella me empujó y otras niñas que estaban cerca vinieron y me empezaron a pegar y me decían que si eso me gustaba, que si sentía feo como ellas sentían cuando yo las molestaba y que nunca más se iban a dejar pegar otra vez. En ese momento fui yo quien se puso a llorar y le di quejas a la profe. Ella sólo me dijo que me lo merecía por 'cansón'. Lo mismo me dijo mi papá cuando le conté, pero también me dijo que ahora no era grave, pero que, a medida que uno crecía, las consecuencias de sus actos también crecían. Creo que las niñas de mi salón lo entendieron primero que yo, y pienso que eso fue porque ellas sí atendían con mucho cuidado a lo que hablábamos en los talleres, y yo sólo me dedicaba a molestar o me escapaba para no hacer las actividades.*

*Un día ellos fueron a mi casa y hablaron con mi mamá y mi papá, para saber cómo vivía yo y qué pensaban ellos de lo que hacían en la escuela. Según me contó mi hermana estuvieron más de una hora conversando. Cuando llegué a la casa, creía que mi mamá me iba a pegar, pero no, ella estaba tranquila, y me dijo que era bueno que trabajara con los de la Universidad porque podía aprender cosas importantes. Y creo que así fue.*

*Ya voy para cuarto de primaria y me quitaron la matrícula condicional, pero mis papás tuvieron que firmar un compromiso de buen comportamiento. Ahora sé que, si quiero trabajar en la misma fábrica que mi papá, tengo que esforzarme en la escuela. No puedo pasarme la vida molestando a los otros, tengo que pensar en mí mismo. Si hago que me saquen no voy a poder estudiar más y tengo que llegar a quinto para que me den el trabajo y mi mamá se sienta orgullosa de mí.*

*La escuela ya no me aburre, he empezado a tomarle cariño e importancia a la escuela y a lo que en ella aprendo, me gustaría que haya más talleres de enriquecimiento personal, porque en ellos nos valoran y estimulan a desarrollar nuestras habilidades tanto en la escuela como en la casa*

### **Me siento niña Diente de León**

*¡Hola! Soy una niña de 9 años, también estoy en tercero de primaria Vivo en el barrio El Dorado y asisto a las Aulas Colombianas San Luis Estoy muy contenta de poder ir a la escuela porque, además de aprender muchas cosas, tengo amigas con las que puedo jugar y comparto, sobretodo en el descanso Además, allí me dan un refrigerio que me gusta mucho, porque todos los días es algo distinto y rico A mi mamá también le gusta que vaya a la escuela, cuando estoy muy cansada ella me acompaña a hacer las tareas*

*Yo no tengo papá, mi mamá me contó que él se fue cuando supo que estaba embarazada, pero sí tengo un padrastro que es el papá de mis dos hermanitas más chiquitas Él es serio, pero tranquilo, nunca he visto que él le pegue a mi mamá, aunque a veces pelean y se gritan, pero al ratico se contentan y se encierran en la pieza y es como si nada hubiera pasado A nosotras nunca nos pegan, aunque sí nos castigan cuando no hacemos caso o nos portamos mal Él a veces me pregunta acerca de cómo voy en la escuela y me felicita por mis tareas cuando revisa mis cuadernos*

*Mi mamá me dice que es muy importante estudiar si quiero ser la doctora que sueño ser algún día, por eso el único oficio que hago en la casa es lavar la loza después de la comida y tender mi cama cuando me levanto El resto del tiempo, cuando estoy en mi casa, lo ocupo haciendo las tareas y jugando con mis hermanas Mi padrastro es un hombre muy severo, pero siento que me quiere mucho, igual que a mis hermanas, aunque no lo demuestre, nunca nos acaricia o nos mima Vivimos con él desde que yo era muy pequeña*

*Creo que soy una niña afortunada porque en mi casa me tratan bien Conozco casos de niños y niñas que su papá o su mamá les pegan mucho y hay otros a los que los obligan a hacer cosas feas y dolorosas*

*Asistir a la escuela es chévere, pero algunas veces no es fácil, porque la profe nos regaña mucho, sé que ella es la encargada de enseñarnos y hacer que aprendamos pero, por momentos, ella se indisponde y la escuela se pone aburrida Por lo general en la escuela no nos portamos muy bien y, a veces, no nos estamos quietos y somos desconcentrados, es entonces cuando la profe nos grita, tal vez*

*para llamar nuestra atención o, tal vez, para que podamos oírla en medio de tanta bulla que hacemos En mi casa no gritamos ni nos gritan, pero en la escuela, a veces, grito porque hablamos al mismo tiempo o peleamos, y es que estamos acostumbrados a gritar y a que nos griten nos gritan las profes, nos gritan en la calle y nos gritamos entre nosotros Cuando no nos gritan se siente raro, es como si no nos estuvieran diciendo nada, como si no nos pusieran atención y no nos quisieran, como si no fuéramos importantes*

*Es bueno venir a la escuela para estudiar y jugar, pero no con los niños porque ellos son muy bruscos y groseros, sin ningún motivo nos pegan, nos halan el pelo y nos empujan y si ven que nos ponemos a llorar se burlan y nos dicen groserías Otras veces, en clase algunos nos rayan o rompen el cuaderno o nos quitan el lápiz y no nos dejan trabajar Eso es muy aburridor porque si le decimos a la profesora nos llaman "sapas" y ella se pone a gritarnos a todos y no se soluciona nada, y si tratamos de defendernos, entonces ellos nos pegan y nos maltratan más Además mi mamá y las profesoras dicen que las niñas no son bruscas, no dicen groserías y no protestan porque eso no es de niñas, y si una niña no es femenina no va a conseguir marido y se va a quedar sola Yo no entiendo por qué nos dicen eso, no es justo que uno no se pueda defender si alguien le hace daño Yo creo que eso no tiene nada que ver con que yo sea niña ¿Si los niños pegan y se defienden porqué las niñas no podemos hacerlo? Y eso que dicen que todos tenemos los mismos derechos y debemos cumplir con los mismos deberes ¿Es eso verdad?*

*Quiero a mi escuela, pero está muy dañada, cuando llueve todo se moja El año pasado, como llovió mucho, las paredes de la escuela comenzaron a rajarse y se entraba el agua por el techo y se nos mojaron todos los útiles, algunos no sirvieron más Entonces vinieron unos ingenieros a mirar como estaba todo y le dijeron al director que había que reparar la escuela porque era muy peligroso y se nos podía venir encima Entonces para que arreglaran la escuela, al iniciar el año nos tocó irnos a estudiar a otra escuela que se llama Santa Inés y que queda al lado de la calle del Cartucho y montábamos en bus para ir allá En esa escuela casi no podíamos correr, jugar, ni hacer mucho ruido Fue un tiempo muy aburridor porque no era nuestra escuela, era una escuela que nos prestaron y donde estuvimos hasta mitad de año*

*A comienzos del año, cuando estábamos en Santa Inés, vinieron unos muchachos de la Universidad INCCA a trabajar con nosotros Al principio nos causaron mucha curiosidad porque no nos gritaban y eran muy amables, además, nos contaron que no estaban acostumbrados a gritar ni a que los gritaran, entonces alguien les dijo que si sus mamás no les gritaban entonces no los corregían y eso era porque no los querían Ellos hicieron una cara como de sorpresa, que nos*

causó mucha risa porque se veían muy chistosos, ellos también se rieron. Entonces nos explicaron que no era necesario gritar para hacerse entender, y nos propusieron un pacto que cuando ellos vieran a la escuela a trabajar con nosotros para lograr cambios en lo que aprendiéramos, no usaríamos los gritos y hablaríamos sin pelear.

Los de la INCCA eran tres, Andrea y Germán, que venían todos los martes y los jueves a trabajar con nosotros, también estaba Yésica que estaba haciendo su práctica de psicóloga y permanecía todos los días en la escuela. Hablar con Yésica era fácil, podíamos contarle nuestros secretos y preguntarle sobre cualquier cosa, siempre obteníamos una respuesta. Lo triste era que ella en Santa Inés no tenía un espacio para trabajar y cuando necesitaba hablar en privado con alguno de nosotros tenía que ser en el patio o en el corredor.

Lo primero que hicimos con ellos fue una ronda de juegos y cantos, donde nos perseguíamos unos a otros, fuésemos gatos o ratones. Otro día contestamos un poco de preguntas de matemáticas y lenguaje. Eso no me gustó mucho, porque eso fue lo más aburrido que hicimos con los profes de la INCCA, porque después fue más chévere. Cada semana era algo distinto, dibujábamos, veíamos películas, jugábamos, leíamos y después de cada actividad hablábamos de lo que habíamos hecho, lo que pensábamos, como nos sentíamos y relacionábamos lo visto con nuestras vidas tanto en la escuela como en la casa. En esas actividades aprendíamos mientras jugábamos, nos sentíamos bien, no nos aburríamos porque nos permitían participar, nos hablaban de cosas nuevas acerca de nosotros mismos. Algunas de las actividades las realicé con compañeritos, otras las realicé sola, pero en ambas me sentí bien. Una vez a cada uno nos pidieron dibujar una persona, un árbol y una casa, y luego nos mostraban unas tarjetas de distintos colores para ver cuáles eran nuestros colores favoritos. Esos talleres me gustaron mucho, los colores eran muy bonitos, y pude hacer unos lindos dibujos, pero algunos compañeros no pueden ver bien o no distinguen bien los colores. Hay un compañerito que sólo ve por un ojo y otro siempre señala el rojo y dice que es el verde, y hay otros compañeritos que no han aprendido a leer ni tampoco escriben, hay uno que sólo se la pasa dibujando y por eso la profe lo regaña todo el tiempo. Después nos dijeron que lo que les pasaba a esos niños era una enfermedad que puede sucederle a cualquier niño o niña, y nos hablaron de la importancia de ir al médico para que pueda decir si estamos enfermos o no.

De las películas que vimos la que más me gustó fue la de los Bichos, porque la hormiguita principal era muy valiente y, a pesar de ser chiquita, pudo ayudar a solucionar los problemas de su familia, además para cruzar el río sale volando en una flor de Diente de León, como si fuera un paracaídas. Esa parte me gustó

mucho, desde que vinieron los de la INCCA en la escuela nos dicen niños y niñas Diente de León, porque como la plantita vamos desarrollando habilidades que nos permitan disminuir los peligros y riesgos a los que estamos expuestos.

Después de vacaciones fue agradable, regresamos a nuestra escuela de siempre, aunque todavía estaban haciéndole arreglos, las ventanas estaban sin vidrios y hacía mucho frío, el tercer piso no tenía techo y no teníamos patio. Fue muy difícil acomodarnos otra vez. Durante un tiempo compartimos el salón de eventos con tres cursos, el otro tercero y dos cursos de segundo grado. Todos los profesores dictaban su clase al mismo tiempo, a veces me dolía la cabeza de tanto bullicio. Tiempo después pusieron los vidrios e hizo menos frío. Entonces empezamos a trabajar mejor, fue mucho más rico hacer las actividades, porque estábamos en nuestra propia escuela y podíamos salir al parque del barrio, porque nuestro colegio se quedó sin patio, es que lo utilizaron para hacer unas oficinas y un salón.

Durante algunos días los niños y niñas del otro curso se volvieron a quedar solos, porque el profe con el que estaban no volvió después de vacaciones. Entonces la profe de artes estaba con ellos, pero mi profe tuvo que hacerse cargo también de ellos, a ratos, porque la profe de artes estaba embarazada y a veces podía estar con ellos. Es que a los niños y niñas no los podían dejar solos, porque se volvían bulliciosos y se salían del salón.

Así estuvimos por un tiempo hasta que llegó una nueva profe y se hizo cargo del otro curso. Mi amiga, que está en ese curso, dice que la profe prefería más a unos que a otros, y de eso se aprovechó un niño que se volvió peor y era insoportable, le pegaba a los otros niños y los trataba mal con palabras que lastiman, de eso hablamos en uno de los talleres de enriquecimiento personal, pero claro después decíamos palabras que acarician. También un día llegaron a la escuela el papá y la mamá de otro niño a hablar con esa profe y entraron hasta el salón del otro tercero. Nosotros estábamos en clase cuando de pronto se armó una pelea terrible, se dijeron palabras que lastiman, y se gritaron. Nuestra profesora dejó de dictarnos clase y salió al pasillo, todos los niños y niñas estábamos muy asustados, entonces los otros profes llamaron al celador y él empezó a sacar a los papás a la fuerza. Eso pasó en el corredor de los salones de tercero y segundo. Después se supo que al niño de los papás de la pelea la mamá le dio una pela durísima.

Por esos días mi profe nos contó que estaba embarazada y que, además, estaba muy enferma y el médico le dijo que no podía ir a la escuela durante unos días. Entonces la profe nueva del otro grupo se hizo cargo de nosotros con el profe de Educación Física, entonces al igual que con los del otro grupo ella nos gritaba

*mucho y a veces nos daba clase y otras veces estaba con los de su curso. Cuando la profe estuvo enferma casi todos los días íbamos al bosque del acueducto a jugar y pasábamos toda la jornada allí. El paseo era rico porque corríamos entre los árboles, pero todos los días uno se cansa, y entonces no trabajamos con Andrea y Germán como por dos semanas, ellos llegaban a la escuela y nosotros no estábamos. Entonces hablaron con la profe coordinadora y volvimos a hacer los talleres de enriquecimiento personal, además mi profe se mejoró y volvió con nosotros a dictarnos clase, en esos talleres a veces hicimos cosas en grupo y nos dimos cuenta que sí podemos hacer cosas juntos sin estar peleando, y sin necesidad de gritar.*

*Me gustaba mucho cuando los de la INCCA nos hablaban porque nos hacían sentir bien, nos dejaban hablar y preguntar, y hacer juegos que nos servían para mejorarnos, nos decían cosas que nunca nos habían dicho, cosas que nos ponían a pensar, como eso de ser respetados y eso de que no nos deben pegar o gritar. Cuando supimos del embarazo de la profe, nos pusimos la tarea de cuidarla y a su bebé, que era el bebé de todos. Todos nos pusimos muy tristes cuando la profe nos contó que el bebé se había muerto y que era voluntad de Dios. Ella se veía como distraída, pero igual seguía dictándonos la clase y ya no nos regañaba tanto.*

*Para el día de brujas, hicimos nuestros propios disfraces y máscaras y ensayamos un baile con música colombiana con la profe del otro salón. A ella le gusta organizar estos bailes, y nos enseñó cómo bailar. Había máscaras muy bonitas, pintadas con muchos colores y con escarcha. Los disfraces los hicimos con plástico de colores y ese día bailamos en la cancha. Fueron las abuelitas de la INCCA y nos llevaron refrigerio, sorpresas y muchos dulces. Ese día la pasamos súper chévere.*

*En los talleres aprendimos que es muy importante querernos a nosotros mismos y valorar lo que hacemos, lo que sentimos y lo que pensamos porque sólo así podemos estimular a las personas para que nos quieran, valoren y respeten. También aprendimos que todos somos muy importantes y que valemos por lo que cada uno es y no por lo que tiene, que no debemos rechazar a las personas por su apariencia física o la ropa que usa, que todos somos diferentes y merecemos respeto, sin importar si estamos de acuerdo o no, y que de manera especial nosotros los niños y niñas tenemos derechos que se nos deben respetar, pero igualmente tenemos deberes que debemos cumplir, como ser juiciosos en la casa y en la escuela.*

*Definitivamente este año fue muy especial, porque yo me voy a acordar de lo que aprendí porque me lo enseñaron con cariño y, además, hicimos cosas muy bonitas, interesantes y chéveres. Podemos aprender haciendo cosas que nos gustan.*

*Cuando terminamos el año, la profe me dijo que yo había alcanzado los logros del curso, yo no sé qué significa eso, pero me imagino que es bueno porque no tuve que volver a la escuela a hacer ningún curso, como a otros compañeros míos que sé les tocó.*

*El último día que nos vimos con Andrea y Germán, fuimos con ellos, con Yésica, las abuelitas y las profes al parque Jaime Duque que queda fuera de Bogotá. Yo nunca había ido y la pasé muy bien, montamos en diferentes diversiones, entramos a un museo, almorzamos y jugamos. Cuando volvimos al barrio, ya era de noche y mi mamá me estaba esperando. Yo le conté lo bien que la pasamos, todas las cosas que aprendí y todo lo que había visto. Mi mamá me dijo que si yo seguía estudiando juiciosa cuando sea grande puedo conocer muchos más lugares bonitos y aprender muchas cosas. Ya voy para cuarto grado y estoy contenta por eso, porque, si sigo así, voy a llegar a ser la doctora de mis sueños.*

### **No quiero ser profesor sino maestro**

*Educar es una empresa en la que todas las sociedades trabajan para lograr su desarrollo e identidad, pero sobre todo a través de ella se asegura un continuo de vida cada vez mejor.*

*La acción pedagógica implica esfuerzos a quienes la ejercemos, pero considero que para algunos niños y niñas, son mayores los esfuerzos que deben realizar si quieren acceder a una mínima educación, y la verdad es que la existencia de los niños y niñas es la justificación de nuestra actividad docente. De nada sirven los profesores y las escuelas si no hay niños y niñas para formar. Las generalidades del sistema educativo al que tienen acceso los niños y niñas de escasos recursos, quienes constituyen la población estudiantil con la que siempre he trabajado, se hallan trazadas por circunstancias de precariedad e intensas demandas vitales.*

*Desde hace varios años soy maestro de escuela, siempre trabajando en donde me asignen, no importa si es una escuela rural o urbana. Hasta el momento no he contado con una plaza fija para trabajar, durante algún tiempo no me importó, pero cuando entendí que la ruptura de los procesos pedagógicos afecta tanto la formación del niño y niña como la práctica docente como tal, consideré que no es funcional que me trasladen a cada rato. Sin embargo, poco a poco me he ido acostumbrando a que me trasladen o me sustituyan, pero me entristece tener que abandonar los proyectos que estoy desarrollando con cada grupo que se me asigna y, sobre todo, me duele tener que abandonar a los niños y niñas en medio de dicho proceso, eso de abandonar a mitad del camino aumenta las limitaciones, y restringe el rendimiento y el aprendizaje de las y los estudiantes.*

*Al inicio del año 2004 no me habían asignado grupo escolar para trabajar, un día de marzo me llegó un comunicado en el que se me informó que se me designaban la dirección de un curso de grado tercero en una escuela ubicada en la localidad tercera de Bogotá, dicha localidad aparece señalada en los mapas en el sector de los cerros sur orientales de la ciudad, donde habitan miles de familias pertenecientes a los estratos cero, uno y dos*

*Mi nombramiento se realizó a finales de marzo, ya después de iniciado el año escolar. Mi curiosidad por conocer mi nuevo lugar de trabajo, me impulsó a visitar las instalaciones, y me encontré con que la escuela estaba cerrada debido a las reparaciones que se le estaban realizando, pues se hallaba muy deteriorada, por efectos del tiempo y del clima. Debido a esto fue necesario cambiar de jornada y trabajar en la IED Santa Inés, en las tardes*

*Antes de mi nombramiento, el grupo de niños y niñas a mi cargo fue orientado por la profesora de artes, quien asumió la dirección de manera temporal. La profesora me informó que, desde un principio, se presentaron algunos inconvenientes con la administración de Santa Inés, sobretodo con el uso de algunos espacios comunes. Además era evidente la incomodidad de los niños y las niñas al considerar que ese no era su espacio. Incluso entre mis colegas era frecuente escuchar la expresión “-No hay nada como lo propio”*

*Al llegar a asumir la dirección del grupo, me encontré con que los dos grupos de tercer grado participaban en un proyecto implementado por un equipo investigador de la Universidad INCCA, que se hallaba respaldado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep, el nombre del proyecto era Hacia la construcción de niños y niñas Diente de León, metáfora que se utiliza para denominar a aquellos niños y niñas que, a pesar de sus condiciones de vida adversas, son lo suficientemente fuertes para superar su situación y asumir las riendas de su vida de una manera positiva, y se hace alusión a esta planta que crece en los lugares más inhóspitos y que, a pesar de que sea arrancada, pisoteada o cortada, nuevamente retoña y florece, además de poseer ciertas propiedades curativas*

*La idea principal de este proyecto era permitir que cada niño y niña elaborara elementos sociales y conceptuales, que le permitieran entender que la vida merece ser vivida, a pesar de los problemas, y que sólo aprendiendo a hacerles frente para encontrarles solución podremos ser los dueños de nuestro propio destino. En otras palabras aprender a ser resilientes*

*El equipo de personas que implementó el proyecto venía los martes y jueves a trabajar con los niños y las niñas y desarrollaban alguna actividad lúdica a*

*través de la cual se pretendía mostrar los diferentes matices que tiene la vida y cómo en nuestras manos está el asumir positivamente nuestro destino de manera asertiva*

*Al comienzo no entendí muy bien cómo era todo, pero poco a poco el panorama se fue aclarando y pude comprender que la situación emocional y afectiva de estos niños y niñas influye necesariamente en su rendimiento escolar. Muchas veces tendemos a asumir al niño y la niña únicamente desde su papel de estudiante, olvidando que siempre que llega a la escuela trae consigo una historia de vida, unos sueños, unas expectativas y, con seguridad, muchas decepciones y desilusiones, que difícilmente percibimos, pero que siempre están presentes*

*Al involucrarme en la implementación de este proyecto tuve la posibilidad de ahondar en el conocimiento de conceptos relativamente nuevos para mí como vulnerabilidad, resiliencia, pedagogía del éxito, enriquecimiento personal, y conté con la fortuna de acceder a numerosa bibliografía suministrada por el equipo de la Universidad, lo que me ayudó aún más en mi propio proceso de aprendizaje. Luego de leer cuidadosamente los documentos que me fueron suministrados y de observar las formas en que los de la INCCA le dirigían a los niños y niñas su proceso de crecimiento personal, he puesto en claro ciertos conceptos fundamentales para mi quehacer como formador de nuevos ciudadanos, desde una perspectiva de derechos y deberes*

*Con esto no quiero decir que fui “iluminado”, simplemente me di cuenta que, a veces, lo obvio es tan obvio que se nos vuelve ‘invisible’ por efectos de la cotidianidad y de la monotonía, entonces se hace necesario que algo o alguien nos recuerde que aquello está ahí y que es sólo cuestión de mirar con atención*

*Entendí que vulnerabilidad es la condición de indefensión en la que se halla una persona ante los riesgos. En dicha condición de indefensión se incluye de manera especial a los niños y niñas, porque son quienes, de una u otra forma, se hallan siempre en desventaja ante los adultos. Al estar desprotegidos les es muy difícil hacer efectivo el respeto de sus libertades y derechos, entonces, son atropellados y afectados en su integridad física, moral e intelectual. Pero pienso que los niños y niñas a mi cargo no sólo son vulnerables por su condición de infancia, sino por las difíciles condiciones en las que viven algunos de ellos y de las cuales es responsable, en gran medida, un modelo económico equivocado: desempleo de sus padres o cuidadores, necesidades básicas insatisfechas, maltrato, abandono, desplazamiento o abuso sexual*

*El segundo término al cual me refiero es la resiliencia, la que asumo como la capacidad de desempeñarse de tal manera que los esfuerzos se dirijan a estable-*

cer el bienestar y el desarrollo propio o comunal. El proyecto busca que los niños y niñas se hagan resilientes y, de manera similar al Diente de León, surjan, sobrevivan y se desempeñen, superando las dificultades y limitaciones propias de su estado vulnerable. El trabajo pedagógico debe estar dirigido a fortalecer a los niños y niñas para su desempeño académico y en su vida diaria.

Otro término que descubrí fue el de la pedagogía del éxito, lo que entiendo como una forma diferente de enseñar, teniendo en cuenta la disposición de condiciones favorables para el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. En dicha pedagogía se estimula al estudiante reconociendo sus aciertos e identificando los fracasos y errores para tener la oportunidad de corregirlos conscientemente y superar las limitaciones. Observé que en la aplicación de dicha pedagogía las personas que implementaban el programa procuraban ser muy pacientes y evitar señalar los desaciertos de forma destructiva para niños y niñas, por el contrario identificaban las falencias y se dialogaba sobre ellas, tratando de determinar las razones o causas por las cuales se originaba, todo para construir una solución conjunta con el niño y la niña, quienes se hacían partícipes de las decisiones que se tomaban con respecto a sus propias circunstancias. Me daba cuenta que escuchar y considerar las propuestas y razones de los niños y las niñas, era una llave para aproximarme a ellos conocerlos e identificar sus capacidades para estimularlas, e involucrarlos en su autoformación.

Otro concepto que redescubrí fue el de enriquecimiento personal, que entendí como un proceso a través del cual se estimula al niño y la niña para que se aprecie a sí mismo(a) de forma más agradable y tolerante, es decir que fortalezca su autoestima al desarrollar sus propias capacidades y actitudes. De manera general este proyecto pedagógico propone un distanciamiento de las prácticas pedagógicas tradicionales a las que muchos de nosotros fuimos sometidos durante la infancia y que, aún hoy se practican. No es un secreto que las pautas y prácticas de crianza continúan salpicadas de gritos y regaños por parte de padres y maestros, castigos que obedecen muchas veces a un control arbitrario, producto de los miedos y taras que tenemos los adultos y que desafortunadamente intentamos transmitir a nuestros niños y niñas.

En algunos esquemas escolares no se tiene en cuenta al niño y la niña y se le imponen normas que desconocen sus libertades y derechos. Es lamentable, pero necesario, reconocer que algunos de mis compañeros continúan en la reproducción de estas prácticas que actualmente constituyen atavismos que en lugar de enriquecer a los niños y las niñas, los llenan de temores y pueden llegar a inducir a la deserción escolar.

Durante el desarrollo del proyecto el equipo de la INCCA me explicó en qué consistían las pruebas tanto psicológicas como académicas que se iban a aplicar

a los niños y las niñas, sin embargo surgieron en mí preguntas y curiosidades que resolví mediante una visita a la biblioteca pública, en la cual encontré un texto titulado Vigilar y castigar donde el autor cuestiona las desproporciones en las que incurren los maestros al interactuar con los niños y las niñas. Leí acerca de algunas de las costumbres que el autor describía y cuestionaba, me di cuenta que no distan mucho de algunas que se llevan a cabo en nuestra sociedad colombiana.

Cuando hablo con los niños y las niñas y escucho sus narraciones acerca de cómo conviven con sus familias y cómo se sienten, pienso que, a pesar de sus sonrisas y sus juegos, algunos de ellos se hallan en situación de indefensión, y aducen no encontrarse a gusto conviviendo con sus familiares por que el trato que les dan sus padres y allegados no tiene en cuenta su sentir, o los ponen a realizar las actividades propias de los adultos, como atender a los niños y niñas más pequeños, hacer de comer o arreglar la casa.

Pero el maltrato hacia los niños y las niñas no sólo es ejercido por parte de los adultos, muchos niños y niñas y, especialmente las niñas, me buscaban para quejarse de otros niños y niñas que les golpeaban o trataban mal. Buscábamos al niño o la niña y hablábamos con él o ella para que entendiera que no debía lastimar a sus compañeros. Llevar a los niños y las niñas a dialogar no es fácil cuando ellos no están acostumbrados a hacerlo, la mayoría de sus expresiones se componen de manifestaciones faciales y corporales. Pienso que para fortuna de los niños y niñas los criterios y las bases conceptuales del proyecto Diente de León les permitieron entender la necesidad de respetar a los demás así como exigir el propio respeto, la importancia de no agredirse y de expresar lo que se siente sin hacer daño al otro, igualmente asumir que, cuando es imposible solucionar los conflictos por sí mismos, pueden acudir al consejo y dirección de los adultos, sean éstos docentes, padres o familiares.

Los días de trabajo con los de la INCCA eran particulares, pues se desarrollaban actividades especiales que enriquecían la cotidianidad de la escuela, eran algo novedoso, motivador e interesante para los niños y niñas.

En los ratos de descanso o durante el desarrollo de las clases se escuchaban expresiones de los niños y las niñas con respecto al programa implementado por la INCCA; uno me dijo "el trabajo con los de la INCCA es rico porque aprendemos y la pasamos sin regaños", y le pregunte que cosas habían cambiado desde que se estaba llevando a cabo el proyecto, él se quedó pensando, de repente escuchamos la voz animada de uno de los niños más inquietos, quien había llegado a esconderse detrás de mí para que unas niñas que le buscaban no lo encontraran, diciendo: "antes éramos groseros y nos portábamos mal, ahora peleamos más poquito y no nos tienen que regañar tanto". Otras veces escuche sus diálogos, sin

que ellos lo percibieran, y pude darme cuenta de cómo lograban verbalizar sus emociones sin agredir a los otros niños y niñas y cómo se generaban alianzas para contrarrestar sin violencia la agresión de los más grandes. Entonces pensé que las jornadas Diente de León constituyen experiencias significativas que disminuyen la agresión y dispersión entre los niños y niñas.

Han pasado cuatro meses y encuentro con agrado que los niños y niñas se expresan, proponen, construyen e interpretan. También se organizan cuando se les propone una actividad. Algunas veces alguien me dice: "Queremos que los de la INCCA sigan viniendo por siempre y que nos dicten todas las clases así como ellos lo hacen", "Sí, esas clases son chéveres, uno aprende a ser un niño y niña mejor y no se aburre tanto". Hoy pienso que el solo hecho de haber tenido en cuenta a los niños y niñas para desarrollar el proyecto constituye un paso que marcará rasgos definitivos en sus incipientes vidas. En el transcurso de estos meses he estado leyendo un libro escrito por Fernando Savater, quien afirma que existen dos formas de pérdida de la libertad: la ignorancia y la miseria, la primera porque no permite que la persona realice una lectura analítica de su propia historia, y la segunda, porque la limita en sus posibilidades de acción, haciéndola mínima. Yo pienso que las dos vulneran inmensamente, y que desgraciadamente la una va de la mano de la otra. Definitivamente debemos educar a nuestros niños y niñas, pero dentro de unos parámetros más afectivos, que enriquezcan su espíritu y los inviten a crear y ser felices. Una vez más me ha llegado otro comunicado que me informa que, para el inicio del segundo periodo del año escolar, no estaré con los niños y niñas Diente de León, por órdenes de mi jefe debo ir a otra escuela a realizar mi trabajo docente. Me parece injusto y nocivo para los niños y niñas, pero nada puedo hacer, me siento impotente y burlado. A pesar de todo pienso estimular en el nuevo sitio de trabajo que me corresponda, los logros que he visto desarrollar en los niños y niñas participantes del proyecto. Me siento frustrado al no poder acompañar el proceso hasta el final, una vez más para el sistema educativo no es prioritaria la continuidad de los procesos pedagógicos. Lo que piensen los niños y las niñas y lo que suceda con ellos tampoco es muy importante para quienes toman decisiones como la de mi traslado. Me he dado cuenta que profesar es reproducir los esquemas pedagógicos que, en lugar de ayudar a que el niño o niña descolle y desarrolle un aprendizaje significativo, se le adoctrina y se hace que los niños y niñas repitan cosas sin sentido porque no las entienden, sólo entienden que si no emiten las respuestas adecuadas se enfrentarán a un malestar generado por la sanción de los profesores. He entendido que la educación debe ir más allá de enseñar a los niños y niñas a leer, escribir, sumar y restar, porque la educación debe diseñarse de tal forma que prepare a los niños y niñas para vivir mejor, no sólo para las pruebas y retos de la escuela, sino para sobrevivir y ser felices en su vida diaria. Día a día pienso que si las condiciones en las que me

educaron hubiesen tenido algunos criterios de Diente de León, es muy seguro que mi motivación por el estudio hubiese sido mucho mayor y ello me hubiese animado a participar más, a experimentar cosas nuevas y a desarrollar habilidades académicas que me garantizaran mayores competencias sociales.

No quiero ser más profesor, quiero ser maestro. El profesor profesa, pero el maestro asiste a las aulas con la motivación de aprender mientras enseña, aprende a ser más eficaz en su docencia, aprende que debe estar dispuesto a respetar y escuchar los aportes de los niños y niñas en su propio proceso educativo. Creo que la actividad del maestro es divertida y eficaz, no sólo para el niño y la niña, sino también para él mismo, mientras que la rigidez del profesor se torna aburrida y desmotivante. Quiero ser maestro, es decir, seguir aprendiendo y creciendo junto con mis alumnos y, si es necesario, modificar mis métodos de enseñanza.

Tal vez sólo así logremos motivar en la escuela y desde la escuela aquel cambio que nos garantice que las próximas generaciones de colombianos y colombianas tendrán mejores oportunidades.

## BIBLIOGRAFÍA

- Coll, C., Marchesi, C., Palacios, J. (1992) *Desarrollo psicológico y educación*. Psicología Evolutiva Tomo I. Madrid: Alianza. 367-383.
- Congreso 2001. *Construir la Escuela desde la diversidad y para la igualdad*. Madrid, 26-28 enero. Organizado por aulasinterculturales, [www.aulainter-cultural.org/article.php?id-article=174-41k](http://www.aulainter-cultural.org/article.php?id-article=174-41k)
- Corpoeducación (2001) *Programa de Aceleración del Aprendizaje*. Lecturas Bogotá.
- Cyrułnik, B. (2001) *La maravilla del dolor*. Madrid: Editorial Gedisa. P. 158.
- Monte Vicente, C. (2003) Resiliencia y cotidianidad infantil. *Novedades Psicológicas* 1 (2), 2-4. Traducido al español por Isabel Fernández C.
- Donas, S. (1998) *Grupos sociales vulnerables*. Madrid: Editorial Trillas. P. 63.
- Grotberg, E. (1997) El camino a la resiliencia. New Jersey: Universidad de Princeton (paper).
- JUNAEB (2003) Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de Santiago de Chile. *Los procesos de deserción escolar enfocados desde la vulnerabilidad y la resiliencia*. Chile 56 p. [www.junaeb.cl/pdf/Vulnerab](http://www.junaeb.cl/pdf/Vulnerab)
- Levin, H.M. (2000) *Las escuelas aceleradas. Una década de evolución*. Santiago de Chile: OPREAL, Organización para una Pedagogía de la Resiliencia en Escuelas Aceleradas de Latinoamérica.
- Luna Yasso, H. (2004) *Coloquio sobre la pasión de la educación*. México: Editorial Trillas.
- Lutte (1991) *Adaptación social y resiliencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Melillo, A. (2002) *Resiliencia y terapia psicológica*. Santiago de Chile: Paidós. P. 26.
- Nuevo Código de Policía de Bogotá (2003) Acuerdo 079 del año 2003. P. 69.

- 
- Real Academia Española de la Lengua (2003) *Diccionario* En línea <http://buscon.rae.es/diccionario/drae>
- Rutter P M (1979) *Resiliencia, consideraciones* San Francisco Universidad de California (paper) [www.theannals.com/cgi/content/spanish-abstract38/6/1080](http://www.theannals.com/cgi/content/spanish-abstract38/6/1080)
- Senn, A (2000) *Desarrollo y Libertad* México Amorrortu editores P 15
- Simari, G (2003) *Escuelas que ponen en práctica la resiliencia* Educar EID, Espacio de Innovación Docente Sus docentes hoy Espacio de innovación docente Microsoft Internet Explorer
- Valverde, C E (2002) *La resiliencia en la educación /UC/* Revista Universidad Florencio del Castillo No 1
- Wertsch (1991) *Desarrollo de la función mental* Barcelona, MASSON, S A P 27
- [www.ucu.edu.uy/Facultades/Ciencias\\_Humanas/IPES/pdf/04\\_INFANCIACAP3](http://www.ucu.edu.uy/Facultades/Ciencias_Humanas/IPES/pdf/04_INFANCIACAP3), consultado Enero 30/2005



## **FACTORES DE RIESGO Y DE VULNERABILIDAD EN EL MARCO DE LAS VIVENCIAS SEXUALES DE LAS ADOLESCENTES**

**Reconociendo los derechos humanos  
de las mujeres**

**FACTORES DE RIESGO Y DE VUNERABILIDAD EN EL  
MARCO DE LAS VIVENCIAS SEXUALES DE LAS  
ADOLESCENTES  
ESTUDIO EN EL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO**

**Imelda Arana Sáenz**  
Investigadora Principal  
Ana Mercedes Díaz Blanco  
Coordinadora Proyecto

**María Stella Baquero, Ángela Castañeda,  
Olga Cecilia Guatibonza, Mary Luz Prada,  
Martha Stella Ramírez, Ana Mercedes Díaz Blanco**  
Grupo Interdisciplinario de Orientadoras

**Institución Educativa Distrital  
Liceo Femenino Mercedes Nariño**

“ En posesión del secreto de la  
alegría ” “ El futuro que sueñas debe  
parecerse al presente que construyes ”  
Mirla Hernández



“ En posesión del secreto de la alegría  
El futuro que sueñas, debe parecerse al presente que construyes ”  
Mirla Hernández

### Conociendo el contexto

Mediante el estudio sobre los factores de riesgo, las formas de vulnerabilidad en las relaciones sexuales de las adolescentes y sus consecuencias, el grupo de orientadoras del *Liceo Femenino Mercedes Nariño* ha querido hacer visibles algunas de las formas como se expresan las relaciones sociales que dañan o afectan la formación y el desarrollo humano integral de mujeres y hombres desde temprana edad y, en particular, el de las niñas y las adolescentes escolarizadas de Bogotá

El proyecto, adelantado en el *Liceo Femenino Mercedes Nariño*, ha sido motivado por el poco reconocimiento que tiene en el sistema educativo actual, la valoración, promoción, protección y defensa de los derechos sexuales y reproductivos, hecho que genera situaciones de desprotección de la población femenina, infantil y juvenil que, producto de una cultura excluyente y discriminatoria, les mantiene en condiciones de vulnerabilidad sexual, ante amenazas y riesgos sobre los que ellas no tienen injerencia ni control.

**2**

**IMELDA ARANA SÁENZ**  
Investigadora Principal

**ANA MERCEDES DÍAZ BLANCO**  
Coordinadora Proyecto

**MARÍA STELLA BAQUERO, ANGELA CASTAÑEDA,  
OLGA CECILIA GUATIBONZA, MARY LUZ PRADA,  
MARTHA STELLA RAMÍREZ, ANA MERCEDES DÍAZ**  
Grupo Interdisciplinario de Orientadoras

La percepción de la mujer como objeto sexual, las inequidades de género en el campo de la educación, de la cultura y del mundo laboral, el desequilibrio en las relaciones afectivas; la violencia intrafamiliar, la inseguridad en calles y demás espacios públicos; la carencia de oportunidades de acceso a educación sexual adecuada y el escaso control sobre los medios de comunicación e información, son condiciones que agravan la vulnerabilidad sexual femenina

El embarazo de las adolescentes con las dos opciones que afectan su *proyecto de vida* y no eliminan los efectos dañinos del riesgo. el aborto clandestino o la maternidad no deseada, junto al incremento de las enfermedades de transmisión sexual –ETS– son, en la actualidad, riesgos generalizados para las condiciones en que se vive la sexualidad joven

Ante este panorama se ha planteado la alternativa de adelantar programas de educación sexual con el fin de educar a las nuevas generaciones para cimentar relaciones humanas sanas y de reciprocidad y el disfrute del derecho al placer y a la ternura en la vivencia plena de la sexualidad, con un enfoque que promueva la equidad de género.

Para el desarrollo del proyecto, el grupo se planteó como objetivos:

- 1 Caracterizar los factores de riesgo y las formas de vulnerabilidad existentes en las relaciones sexuales de las estudiantes del *Liceo Femenino Mercedes Nariño*.
2. Implementar un proyecto de educación sexual innovador, construido con la participación de la comunidad educativa y orientado hacia la equidad de género
3. Fortalecer en las estudiantes capacidades que les permitan una adecuada toma de decisiones frente a su vida sexual y a la definición de su *proyecto de vida*

### **Liceo Femenino Mercedes Nariño**

La Institución Educativa Distrital *Liceo Femenino Mercedes Nariño*, está ubicada en la localidad 18, Rafael Uribe Uribe de Bogotá, D. C. Fue fundada en 1916 como dependencia de la Sociedad Educadora de Cundinamarca; se construyó

en terrenos de la Beneficencia de Cundinamarca. En el año 2002 adoptó el nombre de Institución Educativa Distrital, IED, *Liceo Femenino Mercedes Nariño*.

El departamento de orientación escolar en el Liceo, adelanta su labor con un trabajo interdisciplinario –psicología, psicopedagogía, trabajo social–; promueve en la comunidad educativa el desarrollo integral, el fortalecimiento de la personalidad y el mejoramiento de los desempeños sociales y académicos de las estudiantes; juega un papel fundamental en el trabajo preventivo y la atención de casos sobre dificultades de diversa índole

Las observaciones y el registro de consulta, así como el seguimiento de las estudiantes, muestra en el Liceo la existencia de.

- Alto grado de disgregación familiar, reflejada en la separación de los progenitores, lo que conlleva a la segregación de los miembros de la familia y, en muchos casos, a que las niñas queden al cuidado de otras personas de lo cual se derivan diferentes problemáticas
- Dificultades de convivencia e inadecuado manejo de relaciones interpersonales, factores que exponen a muchas niñas a sentimientos de inferioridad y desarraigo.
- Maltrato físico y psicológico, reflejado en altos índices de niñas temerosas y deprimidas ante el autoritarismo de padres y madres o de quienes hacen sus veces. En algunos casos deben asumir responsabilidades de adultas o permanecer mucho tiempo solas y, en otros, están expuestas a los peligros de la calle.
- Desorientación en cuanto a valoración y el reconocimiento adecuado de su sexualidad, lo que se refleja, entre otras situaciones, en casos de maternidad temprana, baja autoestima que desencadena aceptación de situaciones que ponen en riesgo la integridad personal, desmotivación y falta de precisión para la construcción de un *proyecto de vida*.

### **Acercamiento a la vulnerabilidad sexual**

Con el estudio adelantado se propuso una investigación de carácter cualitativo, mediante la metodología del Análisis de Contenido –AC– Se estableció como población la constituida por los estamentos estudiantil, docente y de madres y

padres de familia del Liceo Femenino en sus tres jornadas, para lo cual se estableció una muestra representativa conformada por noventa (90) estudiantes de los grados 4° a 11°, cincuenta (50) docentes y cuarenta y cinco (45) madres y padres de familia.

A través de grupos de discusión se buscó determinar opiniones y conceptualizaciones sobre la manera como las niñas y las adolescentes del Liceo viven su sexualidad, lo que piensan acerca de ella y las posibilidades que ven planteadas frente a su *proyecto de vida*.

### Factores de vulnerabilidad

Se ha considerado la existencia de la condición de vulnerabilidad sexual de mujeres adultas y niñas, con referencia a la "cualidad de vulnerable", esto es, lo que puede ser herido o recibir lesión, física o moral.<sup>1</sup>

De acuerdo con los desarrollos conceptuales sobre la vulnerabilidad, para que se produzca un daño probable deben concurrir tres elementos, a saber. a) un evento potencialmente adverso, es decir, un riesgo; b) una incapacidad de respuesta de las personas vulnerables frente a tal contingencia, ya sea debido a la ausencia de defensas idóneas o a la carencia de fuentes de apoyo externas; y, c) una inhabilidad para adaptarse al nuevo escenario generado por la materialización del riesgo.<sup>2</sup>

Considerando estos tres componentes: riesgos, incapacidad de respuesta e inhabilidad para adaptarse activamente, la vulnerabilidad se ha constituido en un enfoque útil y de gran valor para examinar diferentes aspectos de la realidad

En este contexto y para el desarrollo del presente estudio, el equipo investigador partió de algunas hipótesis acerca de la existencia de *formas de vulnerabilidad* que acompañan la vida sexual de las adolescentes, pues, en la experiencia profesional en las áreas de psicología, trabajo social, psicopedagogía y orientación escolar, se han observado y trabajado de forma recurrente, eventos que afectan y producen daño a la integridad física, sexual y emocional de las escolares, tales

<sup>1</sup> Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, CELADE 2000 División de Población de la CEPAL Santiago Chile

<sup>2</sup> *Ibid*

como el maltrato y el abuso sexual reiterado y tolerado, la maternidad temprana no deseada, la violación, así como algunas formas de 'trata de niñas', a veces realizada por las propias familias, con consecuencias funestas para la vida de las estudiantes, incluyendo el desempeño académico y las relaciones intraescolares

No son pocos los riesgos que acompañan la vida sexual de las y los jóvenes en la ciudad moderna y no todas las jóvenes cuentan con capacidad de respuesta ante las contingencias de dichos riesgos, debido al modelo de organización familiar y social existente, reforzado por no pocos medios masivos de comunicación e información, mal enfocados.

A partir de los estudios sobre vulnerabilidad social, el grupo investigador encontró de utilidad la perspectiva que permite considerar el grupo de niñas y adolescentes femeninas, como grupo vulnerable en cuanto a su sexualidad, dado que: a) fácilmente están expuestas a experimentar daño sexual a manos de terceros; b) por sus patrones de comportamiento común –confianza, irreflexión, temeridad–, tienen probabilidad de ser objeto de eventos dañinos; y, c) tienen como atributo común el sexo y la edad –doble vulnerabilidad–, que explica el número alto de personas afectadas

Las y los jóvenes de hoy, asisten a una supuesta liberalización de las conductas sexuales, derivada del efecto del libre y global mercadeo de productos que deben acompañar la vida social para estar "in", todo lo cual se da mediante el bombardeo de mensajes variados y desde diferentes emisores, los cuales promocionan el coqueteo, la seducción y la iniciativa sexual, a cualquier precio y en cualquier edad, como medio de aceptación y reconocimiento social, ante este fenómeno las menores de edad, con pocos referentes edificantes de vida social<sup>3</sup> que impacten sus deseos y necesidades emocionales, se pliegan sin lograr medir consecuencias. Esta situación está acompañada del oscurantismo del pasado, pues se sigue negando a las adolescentes el ejercicio de sus derechos sexuales, la disponibilidad de procedimientos que garanticen su salud sexual y reproductiva, el acceso a anticonceptivos e, incluso, la educación sexual

<sup>3</sup> Las nuevas formas de organización de la vida familiar, donde la búsqueda de subsistencia para alrededor del 60% de la población del mundo, ocupa las jornadas diarias de progenitoras y progenitores durante más de 12 horas, en las cuales los niños y niñas se encuentran sin compañía adulta y con mucha frecuencia en estado de soledad. Momentos de vida social familiar son pocos y no muy atractivos para las chicas y chicos. A lo cual se suma la creciente falta de espacios adecuados a la recreación sana y el ocio productivo. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, CELADE, 2000 División de Población de la CEPAL Santiago Chile

Los estudios de género<sup>4</sup> sobre la discriminación sexual como factor preponderante de la vulnerabilidad, dan cuenta de la influencia ideológica y cultural, en la región, del esquema patriarcal de organización social basado en el pacto sexual –distribución y comercio de la mujeres–, según el cual se asume una doble moral sexual que permite a los hombres entera libertad e impone a las mujeres la falta de autodeterminación en el ejercicio de su sexualidad: negación del placer sexual, la maternidad como destino y la permisividad ante el control y la agresión sexual, todo lo cual está relacionado con una vida sexual de riesgo.

En la sociedad colombiana la ideología patriarcal, que asume la forma de machismo, se manifiesta a través de actitudes y comportamientos de discriminación, dominio, explotación y utilización de la mujer, se expresa con menor sutileza en los estratos socioeconómicos más pobres y se presenta en hombres y mujeres, afectando las pautas de crianza y reproduciendo la sociedad sexista. *“El machismo es una de las dimensiones fundamentales del sexismo y de la exaltación ideológica, afectiva, intelectual, erótica, jurídica de los hombres y de lo masculino El machismo también es naturalista, esto es, concibe los atributos masculinos como naturales, pondera y valora positivamente las características de dominación implícitas en las masculinidades patriarcales”*<sup>5</sup>

En este contexto, el hecho de que algunos varones perciban a la mujer como ‘inferior’, como ‘menos inteligente’, como ‘utilizable’, en síntesis, como ‘objeto sexual’, conduce a que ellos asuman comportamientos que, en menor o mayor, grado vulneran a las mujeres. A su vez, el hecho de que muchas mujeres se perciban como ‘inferiores’, ‘utilizables’ y ‘objetos sexuales’ afecta negativamente su autoestima, las hace manipulables y las expone a abusos sexuales y embarazos tempranos no deseados.

A partir de los tres componentes de la vulnerabilidad descritos anteriormente, se ubica la realidad encontrada en las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño

### 1. Eventos potencialmente adversos (riesgos)

En sociedades como la colombiana, las mujeres viven desde niñas bajo el riesgo de ser accedidas sexualmente en el hogar, la escuela, la calle, los espacios escolares, el ámbito laboral, etc

<sup>4</sup> Lamas, M (Comp) (1996) *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual* México Programa Universitario de estudios de género

<sup>5</sup> Lagarde, M 2000 *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres* Málaga (España) Instituto Andaluz de la Mujer

Sobre las mujeres pesa, aun en medio de la supuesta liberalización de las costumbres, la prohibición expresa o latente de salir a la calle, ir a sitios públicos sin compañía masculina, ingresar a ciertos lugares, estar fuera de la casa a ciertas horas del día, así, *“(.. ) se está exacerbando la violencia contra la mujer Si creemos lo que reportan los periódicos, está aumentando el número de violaciones que ocurre en las grandes ciudades; no es de extrañarse, ya que la violencia sexual contra la mujer ha sido una forma de sojuzgarla cuando se aparta de los cánones exigidos por la sociedad patriarcal”*<sup>6</sup> La trasgresión de esos mandatos, es penalizada con la “justificación” dada a los hombres de propinarles agresiones verbales, físicas y sexuales, que, en algunos casos, las lleva a hospitalización y hasta a la muerte. Justificación que es otorgada culturalmente al ser la agredida, además al tener que demostrar no haber inducido al agresor a actuar como lo hizo. Es decir se le considera culpable, mientras no demuestre lo contrario.

Según estudiantes de 8º grado del Liceo Femenino

*“A uno no le dejan fácilmente ir a rumbear, los papás tienen que saber dónde es, a qué hora, con la gente que va a ir Yo todos los domingos me voy con mi hermanito y con mis amigos a disfrutar en la Séptima lo que anuncian en Tropicana Estéreo; entonces mi mamá siempre me dice se está con su hermanito, cuidado con los grandes, con los señores porque de pronto la cogen se la llevan para el baño”.*

*“Mi hermano es muy diferente Se encerraba con la novia en la pieza y mi mamá lo regañaba, mi papá le decía que –Las muchachas son para llevarlas a la cama, y mi mamá me dice a mí –¡cuidado con los hombres!”*<sup>7</sup>

Las niñas y adolescentes, que al igual que los niños y chicos de su edad atraviesan por la etapa de construcción de su identidad y autoafirmación de su personalidad, son el grupo poblacional de mujeres que más transgrede las prohibiciones y, por tanto, el que afronta mayores efectos dañinos sobre su integridad y su vida. Al respecto se recogen algunos aportes de las madres de familia:

*“En las discotecas, empezando por los disc-jockey, hay algunos que dicen – ¡Media de ron para la pareja que quiera hacer strep-tease! Y las niñas, ya tomaditas, salen con camisetas mojadas y lo hacen”.*

<sup>6</sup> Gáfar, M (1995) *La adolescencia es pa'machos*, Fundación FES-COLCIECIAS, En Proyecto Atlántida Adolescencia y escuela La cultura fracturada, (pp 267 - 281) Colombia Tercer mundo

<sup>7</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión estudiantes 9º a 11º JT 21-04-04 Liceo Femenino Bogotá

*"Las discotecas son las que más enganchan a las niñas. Existe otra modalidad que son los jueves para ellas que es entrada libre, trago gratis para las niñas".*

*"Hay otro grupo de niñas que cogen la costumbre de ir a goterear a las barras, llegan 2 o 3 amiguitas, bien emperifolladas, su buena minifalda, su buena ombliguera y llegan, se sientan en la barra y piden una cerveza, ellas saben que, al poco tiempo, les va a caer uno, dos o tres señores que han ido solos y las invitan a bailar, ya se van para la mesa y les dan trago. Esa cuestión se va volviendo como un hábito para ciertas jovencitas".<sup>8</sup>*

Por su parte, algunas docentes afirman

*"Yo pienso que hay precocidad en los comportamientos de los jóvenes hoy día, quieren ser reconocidos".*

*"En la sexualidad de los adolescentes, compromiso ellos no tienen, no hay responsabilidad frente al tema, frente a nada. Para ellos todo es experimentación".*

*"Ellos lo hacen es por el momento, las circunstancias los llevan, ellos no tienen responsabilidad de lo que hacen ni en su vida sexual, ni en su vida familiar, no hay responsabilidad, no hay conciencia de que lo que yo hago tiene consecuencias".<sup>9</sup>*

El riesgo de las menores de edad no existe sólo en los espacios y tiempos vedados, lo afrontan en su propia casa y por parte de sus familiares y personas cercanas. Puede decirse que el denominado incesto ha 'salido del closet'. Cada vez salen más a la luz, gracias a los avances en la protección infantil, los casos de abuso sexual y de prostitución infantil. Las estudiantes y las profesoras del Liceo dan testimonio de ello.

Los escasos recursos de un alto porcentaje de familias, obtenidos mediante el desempeño de labores no calificadas, lo cual está asociado al bajo nivel de escolaridad, lleva a que muchas niñas y niños se encuentren solas y solos durante varias horas del día y, con frecuencia, parte de la noche. Esto produce privación de sus derechos primarios y abandono afectivo, lo que se suma muchas veces al abandono material, nutricional, de salud, entre otros, lo cual agregado a la ausen-

<sup>8</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión madres y padres de familia JT 20-04-04 Liceo Femenino Bogotá

<sup>9</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JT 11-06-04 Liceo Femenino Bogotá

cia o deficiencia marcada de conocimientos, prácticas y condiciones necesarias para impulsar el desarrollo moral de las hijas e hijos, hace que ellas y ellos crezcan con baja autoestima, sin afecto, tristes y con propensión a buscar refugio y cariño en cualquier compañía y a cualquier precio, y, por consiguiente vulnerables ante propuestas y abuso sexuales.

La violencia intrafamiliar que afecta principalmente a las mujeres adultas y niñas, así como a los niños, hace que ellas y ellos sean cada vez más frágiles física y emocionalmente e, incluso, que acepten y consideren que son culpables de que se les maltrate.

Dicha violencia se manifiesta en maltrato físico, psicológico y sexual y, cuando las madres conviven en nuevas uniones conyugales, en ocasiones con hombres violentos y abusivos, las niñas se tornan más vulnerables. Las mujeres cabeza de familia del sector popular, muchas veces aceptan condiciones laborales lesivas y, a veces, abusos sexuales, con tal de conseguir el sustento para su familia. Entre tanto, sus hijos e hijas están expuestos a merced de familiares y vecinos inescrupulosos, debido a que permanecen solos y solas. A propósito del tema algunas madres de familia expresan:

*"Hay factores como la violencia intrafamiliar, desamor, frialdad, que empujan a que la niña busque afecto en cualquiera".*

*"Por la falta de amor en la casa y el novio les dice que tan tiernas, pues van y lo hacen".*

*"Ahora con papá y mamá trabajando, se da la soledad y la oportunidad".*

*"En algunas estudiantes de la noche es muy notorio el problema de la afectividad, vienen muy maltratadas de la familia y también de los esposos o compañeros que consiguen".<sup>10</sup>*

La inseguridad en las calles y en los espacios públicos, en especial en los barrios populares que no cuentan con servicio de seguridad, afecta gravemente a un porcentaje altísimo de mujeres adultas y niñas, al igual que a los niños quienes se encuentran en mayor indefensión frente a un ataque violento y a frecuentes abusos y violaciones que, generalmente, quedan en la impunidad.

<sup>10</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JN 21-04-04 Liceo Femenino Bogotá

Una niña cuenta como fue agredida a la salida de la institución, a las 6:00 p m :

*“Fui abordada a la salida del colegio por un muchacho, quien me sugirió que me acompañaba hasta la buseta. No recuerdo más. Cuando me di cuenta estaba en Medicina Legal, en compañía de mis padres, allí fui llevada por personas desconocidas que me encontraron en la calle, allí me dijeron que había sido abusada sexualmente”.*<sup>11</sup>

De las violaciones, resultan frecuentemente niñas y mujeres infectadas con el VIH o enfermedades de transmisión sexual y, otras veces, en estado de embarazo

## 2. Incapacidad de respuesta al riesgo

Esta es muy grande en el caso de las mujeres niñas y adultas, debido fundamentalmente a la carencia de oportunidades adecuadas y suficientes de acceso a educación sexual en los hogares y en las instituciones educativas durante la infancia y la adolescencia, al no lograr adquirir elementos básicos de conocimiento y seguridad de sí mismas, para el desarrollo de actividades y comportamientos sanos a lo largo de su desarrollo sexual en esas etapas fundamentales de sus vidas. De la ignorancia y de la falta de atención oportuna derivan casos de abuso sexual que no aprendieron a prevenir, lo mismo que embarazos tempranos. Las docentes se expresan al respecto:

*“Me quedé aterrada al escuchar a una niña que vino a retirar papeles porque se iba del Liceo. A la profesora que le preguntó si seguía con el novio le respondió que sí, “Llevo viviendo con él 3 años” La niña tenía 17 años. Como vemos nuestros niños y niñas están empezando la sexualidad a los 10 y 11 años, están teniendo su primera relación sexual, pero eso no lo queremos asumir nosotros”*

*“Recuerdo el caso de una niña que el año pasado estaba en 8°, de 15 años y resultó embarazada y la mamá cuando vino aquí al colegio decía que estaba feliz de que su niña estuviera embarazada, porque ella ya no tenía nada que hacer en la casa y se iba a dedicar a cuidar la niña, que ella también había tenido a su hija a la misma edad; entonces cuando la sociedad ve eso como algo normal y que eso no tiene ninguna consecuencia, el que tengan relaciones a temprana edad, el que se embaracen, que eso no tiene ninguna consecuencia, que no les va a afectar y eso*

<sup>11</sup> Registro ficha de seguimiento orientación. Estudiante grado 6° Junio de 2004 Liceo Femenino

*se lo transmiten a las niñas, entonces las niñas se dedican a tener hijos porque se los cuida la mamá y nosotros con ellas aquí en el colegio”*<sup>12</sup>

En algunas situaciones, la extrema pobreza y la influencia nefasta de personas y familiares cercanos llevan a las niñas a permitir abusos y violaciones a cambio de dinero que, generalmente, reciben terceras personas. Estas niñas con frecuencia corren el riesgo de ser prostituídas:

*«El año pasado una niña de 15 años, había tenido ya tres abortos. Yo le preguntaba ¿por qué? “Profe. a mí me gusta esto, mi papá no tiene plata, mi mamá no tiene plata, entonces yo quiero tener plata y el fulanito de tal, cada vez me da diez mil pesos” Eso es uno de los factores que las lleva a ellas a acostarse por plata, la falta de plata, el deseo de tener plata»*<sup>13</sup>

Por otra parte, la creencia de que la mujer necesita tener un hombre que la proteja y maneje su vida, es muy fuerte todavía en la sociedad colombiana y, en gran medida, entre las adolescentes; situación que se ve agravada debido a que la mujer tiene bajas probabilidades de acceder a la educación media y superior y, en consecuencia, ve reducidas sus oportunidades para conseguir una ubicación laboral que les permita vivir dignamente. Según opinan algunos docentes:

*“A veces el conseguir un compañero o concebir un hijo se da dentro de la motivación de solucionar la parte económica y sentirse protegida”.*

*“Está el caso concreto de una estudiante de 16 años que fue echada de la casa por la mamá, la niña se fue a vivir sola en un inquilinato. Le pagan el arriendo los novios, entonces desde el punto de vista económico esas niñas dependen de hombres extraños a la familia, de un tercero y en consecuencia a los cuatro o cinco meses de vivir en esas condiciones resulta embarazada”.*<sup>14</sup>

Los mensajes publicitarios que se difunden a través de la radio, la televisión, la prensa, entre otros medios de comunicación, utilizan la imagen de la mujer como “provocación” para promocionar y vender gran cantidad y variedad de productos. También las telenovelas, seriados y otros programas de televisión, en su mayoría, muestran a la mujer como objeto sexual y a la relación de pareja como una

<sup>12</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JT 11-06-04 Liceo Femenino Bogotá

<sup>13</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JT 11-06-04 Liceo Femenino Bogotá

<sup>14</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JN 28-04-04 Liceo Femenino Bogotá

“transacción”, denominado por Carol Pateman “el contrato sexual”<sup>15</sup> en la cual la mujer entrega su cuerpo a cambio de “beneficios” materiales. Las niñas, a través de los medios masivos de comunicación, observan a diario modelos deformados de hombre y de mujer; de este modo, en su vida cotidiana y en sus relaciones interpersonales, tienden a imitar estos estereotipos. Varias actitudes y comportamientos aprendidos de esa manera hacen que las niñas se muestren débiles en sus relaciones con los varones y entren en “competencia” con otras muchachas por el afecto de ellos, circunstancia que hace muy difícil generar mecanismos de respuesta ante el riesgo. A propósito de este tema algunas madres de familia tienen las siguientes apreciaciones:

“[Las niñas] Quieren estar hermosas, imitar modelos. La vanidad hoy en día entra por los medios”.

“Mi hija come poquito porque no quiere ser gorda y dice que de grande quiere ser reina, como las que aparecen en la televisión”.<sup>16</sup>

### **Amenazas y condiciones de vida que potencian el riesgo y la incapacidad de responder en las niñas y las adolescentes**

**La familia.** Esta es la institución más idealizada, pero también, o tal vez por eso, la más conservatizada y naturalizada. Lo que allí sucede no es motivo de reflexión, análisis o consulta, salvo que se afecten ostensiblemente otros ámbitos sociales, como el escolar o el laboral.

La familia como institución no es motivo de preocupación política o científica, es la menos intervenida socialmente, a menos que se atente contra su sacralidad –parejas homosexuales, o adopción de hijos o hijas entre homosexuales, adopción libre de la maternidad–, sin embargo el incesto es práctica usual, no sancionada ni penalizada, de no pocos padres, padrastros, hermanos y demás familiares hombres, con niñas. El abuso sexual es recurrente y goza de generalizada impunidad. Según relata una docente

“La estudiante de grado 11° entró en una situación de crisis, motivada por su reciente noviazgo con un joven de 19 años y me buscó para comentarme que ella

<sup>15</sup> Pateman, C (1995) *El contrato sexual* Barcelona Anthropos

<sup>16</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Madres y padres de familia JM 21-04-04 Liceo Femenino Bogotá

venía siendo abusada por su padrastro desde la edad de 8 años, pero que no quería que se enteraran. Inmediatamente se habló con la mamá y se llevó el caso a Comisaría de Familia donde orientaron a la señora en todo lo relacionado con la denuncia ante la Fiscalía. Mientras se procedió a la investigación, el padrastro se retiró de la casa”<sup>17</sup>

Por otra parte la familia es quizá el único nicho en el cual se tejen vínculos casi irrompibles que marcan a la persona para el resto de la vida. Los grandes traumas en la psiquis humana tienen una conexión muy fuerte con lo que sucede durante la infancia y entre los integrantes de la familia inicial en el seno de la cual opera la socialización primaria. Los mejores recuerdos de las mejores vivencias humanas retrotraen a situaciones familiares que han producido satisfacción o sentimientos de bienestar.

Irónicamente, en el ámbito de muchas familias y del sitio de habitación familiar: el hogar, suceden las más insospechadas situaciones de daño al otro o la otra y de irrespeto a los Derechos Humanos: chantaje afectivo, abuso y violencia sexual, maltrato infantil, tiranía masculina, sometimiento económico, esclavitud, son entre otras, expresiones de la cotidianidad familiar.

Docentes de las tres jornadas de la institución, especialmente de la jornada nocturna, se refieren a situaciones familiares que pueden estar incidiendo en el comportamiento amoroso y sexual de las estudiantes.

“Algunas niñas vienen de hogares con carencia de afecto por ausencia de los padres o por agresión y eso hace que tengan una relación muy fácil con los muchachos. En qué momento uno va a adquirir confianza con la mamá o contarle algo, si la mamá se entera por otro lado es para regañarla, es para reprimirla, es para tantas cosas, en lo que se convierte la mamá es en un problema para la niña y la niña lo que necesita es buscar a alguien que le brinde apoyo, donde encuentre un consejo, donde encuentre una caricia, un beso, entonces piensa que con el novio lo va a encontrar todo”

“Ellas se dejan embarazar porque piensan que se van a organizar con el muchacho, pero entonces el muchacho les dice ‘chao’ Ellas tienen la ilusión de salir de la casa”<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Registro ficha de seguimiento Orientación Julio de 2003 Liceo femenino Bogotá

<sup>18</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JN 21-04-04 Liceo Femenino Bogotá

Durante el proceso de investigación se observó que la vida familiar de varias niñas, adolescentes y jóvenes, en especial de la jornada nocturna del Liceo Femenino, no es precisamente cálida y atractiva y, por el contrario, puede ser un factor instigador para que las niñas se involucren en aventuradas o desventajosas relaciones de pareja.

Sobresale entre los testimonios transcritos, la asociación que se establece entre madre y familia, siendo la madre la depositaria de las quejas, sanciones y culpas de los reales o supuestos errores de maltrato o abandono de que son víctima las hijas. Al ser la madre la única responsable del cuidado y del amor filial, sea porque no hay presencia paterna o porque dicha presencia es tangencial, las fallas en estos casos recaen sólo sobre ella. A propósito un profesor expresa.

*“Cuando la mamá se vuelve ‘cantañera’, no tiene los elementos necesarios para acompañar a su hija, para aconsejarla y se desespera y termina agrediéndola, prohibiéndole todo y eso a la niña le parece ‘jartísimo’ y eso es lo que más la impulsa a querer desprenderse de la casa, porque no encuentra una compañía”*<sup>19</sup>

El cuadro que aquí se presenta puede considerarse la repetición en cadena de un único modelo de proyecto femenino la maternidad que, en las condiciones socioeconómicas señaladas, no puede ser eficiente. Las niñas, como víctimas de abandono o de la violencia intrafamiliar, buscan escapar de ellas tomando el camino de reproducirlas en condiciones que las condenan a ser luego victimarias. Pareciera que la vulnerabilidad social de las mujeres se reproduce a sí misma. Al respecto una docente manifiesta lo siguiente

*“La agresión a la que son sometidas las niñas en muchos hogares las hace querer salir de la casa y buscar una relación temprana para poder salir, como una fuga, como un escape, eso es muy frecuente”*<sup>20</sup>

Por su parte las escolares, en concordancia con la visión de sacralidad de la institución familiar, sienten que hay algo que no funciona en ella y señalan como ejemplo que los padres se pelean mucho, las madres son constantemente humilladas y maltratadas por su compañero, papá y mamá no están juntos; hay muchos conflictos como envidia entre hermanos o irrespeto por las cosas de los demás. También registran maltrato de padres y madres hacia los hijos e hijas, entre ellos,

<sup>19</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JN 21-04-04 Liceo Femenino Bogotá

<sup>20</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JN 21-04-04 Liceo Femenino Bogotá

regaños ‘por bobadas’, golpes y castigos, ver que quieren más a los bebés o a los niños y niñas menores; sienten soledad y falta de libertad

En respuesta, señalan las mismas chicas, hay rebeldía de los y las menores, lo que ‘aburre’ a los papás; no hay tranquilidad familiar y eso afecta a las niñas

En el grupo de discusión de las niñas de 6° a 8°, algunas expresaron cómo desde temprana edad están viviendo situaciones familiares que manifiestan los temores de sus padres hacia lo que pueda pasarle a ellas:

*“Los papás tienen miedo que las hijas tengan novio. El miedo de los papás es que una quede embarazada y que no tomemos eso con madurez, porque hay tipos que después de estar con una niña, le dicen que «cuidado con decir algo a los papás», la dejan y la amenazan y ellas por miedo no dicen nada”*<sup>21</sup>

**La Institución Escolar** Constituye la segunda institución de socialización; es para la infancia, especialmente para las niñas, el espacio que puede llenar vacíos afectivos y de confraternidad. Como institución está llamada a ejercer el control primario sobre los comportamientos y a promover los roles socialmente asignados a los diferentes grupos sociales. Como nicho de afecto y confraternidad, puede ser espacio de control y manejo del riesgo social o sexual o favorecedor de los mismos. Por ello en la escuela hay también una dinámica compleja de relaciones. Las estudiantes de los grados 9° a 11°, refiriéndose a la comunicación con los adultos y, específicamente con los maestros y maestras, plantean lo siguiente.

*“Uno cree que cuando habla con un adulto de eso [temas relacionados con la vida sexual] es para problemas”*

*“Hay docentes a los que uno les cuenta todo y le cubren y bien, pero de pronto ellos no saben qué hacer y le cuentan a alguien y otra persona escucha y se vuelve la cadena, el chisme de pasillo”.*

*“No hay confianza, uno recurre a las amigas porque ellas saben lo que uno está viviendo, a veces saben más las amigas que los papás”*<sup>22</sup>

Por su parte los docentes manifiestan

<sup>21</sup> Registro magnetofónico Grupo focal Estudiantes 6°,7°,8° JM- JT 06-10-04 Liceo Femenino Bogotá

<sup>22</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Estudiantes 9°,10°,11° JM 20-04-04 Liceo Femenino Bogotá

“Nosotros queremos seguir viendo a nuestros niños y niñas y creemos que darles un sermón o un discurso de lo que no se debe hacer, que eso les llega, pero eso no les llega, porque el adolescente quiere vivir, quiere experimentar, quiere probar, quiere conocer”

“Soy consciente de que yo a las niñas de primaria las consiento mucho a las pequeñitas y ellas me buscan, me abrazan, me besan y yo pienso que les hace falta mucha ternura. Yo lo viví con mi hija grande; ella me decía: papá tú nunca me abrazas. Yo creo que el derecho a la ternura hay que rescatarlo, pero rescatarlo en el sentido, no de dejarse manosear, no, la ternura en el buen sentido de la palabra, de abrazarla, de decirle ‘¡Qué bueno!’”, cuando hizo la tarea, eso les hace falta a las niñas; por eso es que definitivamente se desvía la sexualidad de la ternura, pero definitivamente lo pienso para el nivel de 7° y 8 En 10° ya saben a lo que van, en la sexualidad, aquí en el colegio es lo que me he dado cuenta, que uno entra al salón de esos niveles y las niñas están hablando de esos temas”<sup>23</sup>

Tanto en la familia como en la institución educativa existe, en general, temor ante la idea de que las niñas tengan relaciones sexuales, debido a los riesgos que pueden derivarse de ellas. Se piensa que no son suficientemente adultas, responsables, capaces para manejar lo que pueda seguir a la experiencia sexual; se cree que algo desagradable puede sucederle a la familia o a la misma niña. Las acciones de la familia a este respecto se encuentran marcadas por el temor, tal como se evidencia en los testimonios de las niñas acerca de lo que les dicen padres y madres con respecto a la vida social sexual:

“Me dan consejos, que cuando sea grande debo cuidarme, que hay muchachos que sólo quieren ‘eso’ y sólo para ‘eso’ nos buscan”

“Cuando una niña tiene su novio los papás no lo aceptan”

“Mi mamá dice que hay que tener cuidado porque hay señores morbosos”

También las madres se expresan al respecto:

«Yo les digo a mis hijas. “- ¡Ojo! No propicien estar a solas con un muchacho, porque cuando a un hombre se le atraviesan las ganas de tener relaciones sexuales como que pierde la razón. La mujer como que lo piensa por la virginidad, por el

<sup>23</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JM 04-21-04 Liceo Femenino Bogotá

embarazo, pero cuando a un hombre se le atraviesan los instintos sexuales se vuelve casi una fiera, casi pierde la cabeza”»<sup>24</sup>

### Formas y espacios de la actividad sexual adolescente y desequilibrio de género

Las formas como las y los adolescentes y jóvenes asumen hoy los encuentros amorosos y la actividad sexual es bien distinta de la de la generación anterior; los compromisos son temporales y puntuales; sin embargo pervive el esquema del contrato sexual patriarcal que determina, por un lado, la iniciativa y el papel activo masculino y, por otro, la subordinación o sumisión femenina. Así puede observarse en las siguientes opiniones de chicas de los grados 9° a 11°

“Yo pienso que, en la gran mayoría de los casos, prácticamente uno de mujer siempre hace eso, o sea, se pega mucho a las personas, por ejemplo, para que no la deje el hombre se tienen relaciones muy rápido. Se han visto casos que tienen relación antes de tiempo y prácticamente no se tratan de conocer y para formalizar una relación sexual hay que tener mucha madurez, porque prácticamente en una relación sexual muy temprana se necesita más madurez para aceptar las cosas”

«Yo pienso que es el hombre quien se pone a decir a los amigos que “Yo estuve con esta persona”, pienso que ellos dicen eso porque fue como una diversión, porque si uno lo hace por amor, no se pone a decir eso, así sean los amigos, sea quien sea».

“Al momento de tener su relación sexual un hombre lo divulga como si fuera un éxito, entonces a las mujeres nos juzgan, mientras que el hombre es el ‘macho’, es el ‘duro’ y es el dominante”

“Hay mucha diferencia porque los hombres todavía tienen el machismo. El papá y la mamá, en ocasiones, se sienten muy orgullosos cuando el hombre tiene su primera relación sexual o, en muchas ocasiones, los padres los llevan hasta con prostitutas para comprobar si son o no ‘gays’.

Las niñas lo toman más con ternura y los hombres van más allá, con la piel. La minoría de los hombres lo asumen igual que las niñas, por ternura”.

<sup>24</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Madres y padres de familia JT 20-04-04 Liceo Femenino Bogotá

*"Las mujeres se enamoran, los niños lo toman más a uno como un goce, esto se da por el machismo"*

*"Hay hombres que lo hacen por apuestas".*

*"Estamos en un mundo machista, a la niña le toca quedarse encerrada, la mujer no tiene una igualdad con respecto a los hombres, en cambio los niños tienen más libertad".<sup>25</sup>*

Las mujeres, en general, han ganado en independencia, libertad y autonomía, lo que les ha llevado a asumir actitudes liberadas en espacios de la vida social, lo cual se ve reflejado en la sexualidad. Ello ha tomado características bastante prominentes en el caso de las niñas y las jóvenes quienes, además, están casi atrapadas en el juego perverso y mercantilista de imágenes visuales en que las mujeres lanzadas y atrevidas atraen, seducen y sujetan más a los hombres y, en el mercado de la conquista amorosa, son más exitosas. Entre la gente joven se ha construido un imaginario que asume tales imágenes como modelo y, así, las chicas que no lo acogen son vistas como, apocadas, bobas, infantiles o atrasadas, y, en consecuencia son segregadas por muchachos y muchachas. Los chicos en busca de conquistas fáciles que les permitan mostrarse audaces y mujeriegos, no las invitan y por tanto las posibilidades de ellas para tener encuentros amorosos son limitadas. Aquí cabe destacar la investigación de Marcela Sánchez<sup>26</sup> acerca de las formas que asume la negociación sexual en la adolescencia, la cual es rica en ejemplos, explicaciones e interpretaciones sobre la materia.

Sobre este tema opina una docente:

*"Pienso que la juventud es cada vez más precoz. Yo veo muchas veces las presentaciones de las niñas de primaria, a mí me da angustia verlas vestidas ya mostrando tanto, ya como que se sienten grandes, se quiere que desde los 6 años, sean mujeres grandes y desde pequeñas están luchando por serlo. Los adolescentes empiezan a jugar a ser grandes desde los 10 años y quieren fumar y tomar alcohol, ir fiestas y usar vestimentas que más muestren, eso es la moda".<sup>27</sup>*

<sup>25</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Estudiantes 9º a 11º JT 21-04-04 Liceo Femenino Bogotá

<sup>26</sup> Sánchez Buitrago, M 2004 Poder de negociación sexual en la adolescencia (Segunda edición) Bogotá Profamilia

<sup>27</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JM 04-21-04 Liceo Femenino Bogotá

Una madre de familia también se manifiesta:

*"Hoy en día se ve a las niñas atraídas por el modelaje, el ser chicas modelos, tener un cuerpo esbelto, exhibirse en ropa interior, casi totalmente desnudas. También se ve en muchas chicas el deseo de ser reinas, y casi nunca, ni siquiera dicen qué dicha ser mamá, como se oía hace muchos años a una niña".<sup>28</sup>*

En este contexto, el concepto de noviazgo ha cambiado de contenido, con respecto a las formas que asumía en generaciones anteriores: la mayor parte de las parejas de novios tienen relaciones sexuales, no se considera obligado llegar virgen al matrimonio; la duración de los noviazgos, o lo que las chicas consideran como tal es de algunos meses, consideran que esos noviazgos tan largos, "de más de seis meses", se daban en época de sus madres y padres.

Los encuentros sexuales entre adolescentes son para ellas mismas "como un juego", sienten que quienes tienen relaciones sexuales pronto no son responsables, ni ven la necesidad de serlo a su edad; más bien hablan de que algunas niñas las tienen antes de tiempo, es decir, antes de conocerse con el compañero y que les falta madurez para formalizar una relación sexual.

Pese a la liberación del comportamiento sexual y la actitud social más permisiva hacia el mismo, puede decirse que las y los adolescentes y jóvenes no cuentan con espacios de entera libertad para tener encuentros y relaciones sexuales. Por ello las rumbas se han convertido en ese espacio-tiempo sin igual, para la búsqueda y el encuentro de sensaciones erótico-afectivas, desde los primeros momentos en que se manifiesta su necesidad.

Algunas madres de familia opinan al respecto

*"Las rumbas llevan su peligro o su contra, donde hay cabinas separadas, prácticamente son una residencia ambulante, residencia pequeña porque son sitios donde las personas no tienen como llevar a una niña a una residencia y aprovechan ese momento de rumba"*

*"Antes era muy sano ir a rumbas y ahora uno ve niñas de 15, 16 años que van saliendo hasta con el mismo uniforme de las tabernas. Eso antes no se veía, ahora sí, vas viendo la niña con el cigarrillo, con la cerveza (..)".*

<sup>28</sup> Registro magnetofónico Grupo focal madres y padres de familia JT 20-04-04 Liceo Femenino Bogotá

"En el Restrepo es constante la visita de policías de menores en el sector Las chicas se las ingenian, se consiguen contraseñas de cédula, quitan la foto y ponen la foto de ella, bien maquilladas. En una noche recogimos 65 menores de edad"<sup>29</sup>

Las estudiantes del Liceo Femenino que hicieron parte de los grupos de discusión, al igual que madres, padres, maestras y maestros, dan cuenta de cómo en las rumbas puede 'pasar de todo' y las hay muy variadas. Para ellas, antes las fiestas eran muy sanas, sólo bailaban, pero ahora se desahogan, hacen de todo lo que no pueden hacer en sus casas, se ve de todo, trago y, en algunas, hasta drogas.

Esta es quizás una de las expresiones de los nuevos comportamientos sexuales juveniles que más preocupa a algunas personas adultas, tal vez por la excesiva manifestación pública. Algunas niñas dicen tener conocimiento de rumbas que incluyen orgías; que las niñas están consumiendo mucho alcohol sin problema, que en los "after party", que van de doce de la noche a 6 o 7 de la mañana, la rumba es pesada. "con música electrónica y trance, alto consumo de drogas como el éxtasis, agua y Bom bom bum"<sup>30</sup>.

Desde luego que siguen existiendo rumbas sanas y las maestras señalan que las mismas varían de acuerdo con el sitio y las actividades que se realizan, así como el tipo de niñas y niños que van. Pero en las fiestas que se realizan en casas y otros sitios diferentes a discotecas, con luces, también se expresan los comportamientos libertarios, estimulados por ciertos bailes que, afirman otras maestras. "(...) se prestan para el contacto de genitales y besos apasionados"<sup>31</sup>.

También se aduce que son las circunstancias y los momentos los que determinan el tener o no relaciones sexuales. Para las maestras, las adolescentes, no piensan en las consecuencias, se dejan llevar por el momento, bien sea sólo por la atracción o porque están enamoradas, pero se dejan llevar por la situación.

"Nosotras lo vivimos a diario, porque las niñas en su comentarios, lo que más hablan es de las relaciones con los muchachos"<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Madres y padres de familia JT 20-04-04 Liceo Femenino Bogotá

<sup>30</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Madres y padres de familia JM 21-04-04 Liceo Femenino Bogotá

<sup>31</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JT 11-06-04 Liceo Femenino Bogotá

<sup>32</sup> Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JM 04-21-04 Liceo Femenino Bogotá

Existen reacciones del grupo ante los relatos de experiencias sexuales vividas en las familias, con el novio, con el amigo, con el primo, cuando las cuentan en el colegio y algunas comienzan a influir sobre otras compañeras a que lo hagan o a contar con detalles de 'cómo lo hicieron'; otras se sienten mal y se lanzan a buscar experimentarlo, hasta persiguiendo a algún chico, fantaseando o inventando.

### La inhabilidad para adaptarse activamente luego de manifiesto el riesgo

Situaciones de iniciación sexual en condiciones de abuso y violación, a veces reiterada y perpetuada por años, prostitución, violación con violencia física, embarazos indeseados, entre otros eventos, dejan secuelas psicológicas, emocionales, de salud, económicas y, demás, que difícilmente pueden ser superadas por mujeres, niñas y adultas, que adoptan sentimientos permanentes de tristeza, depresión, intolerancia hacia los demás y agresividad hacia sí mismas y hacia quienes les rodean. Adaptarse al medio social que les ha propiciado daño sin reparación posible, es prácticamente improbable. Como sucede en los casos de abuso sexual y maltrato presentados en niñas y adolescentes del Liceo Femenino.

Es incuestionable que la mayor parte de los abusos sexuales y otras violaciones de los derechos sexuales y reproductivos en las niñas y las adolescentes, se deben a que las menores de edad se encuentran en estado de gran desprotección. En la mayoría de los casos los agresores son hombres, físicamente más grandes y más fuertes, de mucha más edad que ellas o que detentan en la familia poder económico y autoridad. Las denuncias de las niñas –cuando se dan– muchas veces no cuentan con credibilidad, haciéndose evidente el desequilibrio cultural que da más valor a la palabra del más fuerte. Este fenómeno se da con mayor frecuencia en niñas que viven en condiciones de pobreza, hecho que les impide acceder a los apoyos jurídico, de salud y/o psicosocial, ya sea por desconocimiento, carencia de recursos económicos, o por fallas que presentan las mismas instituciones públicas como en cuanto a la calidad del servicio, o de las personas que lo ofrecen. Muchas veces se exige a la afectada que realice tal cantidad de trámites que, a la postre, la hacen desistir de la ayuda.

El concepto de vulnerabilidad permite abordar la noción de 'activos', a partir del trabajo precursor de Moser (1998), quien usa este término para examinar a los pobres, así como las herramientas que podrían usar o usan para sobrevivir. Algu-

nas feministas<sup>33</sup> de la región vienen utilizando la noción de 'activos' como mecanismo de empoderamiento de las mujeres y como estrategia para afrontar las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas adversas; han producido una serie de lineamientos sobre la necesidad de crear, promover y usar tales activos para incidir en todos los campos de la organización social

### **Vulnerabilidad sexual y proyecto de vida de las niñas y adolescentes del Liceo Femenino**

En consonancia con el concepto de 'activos' introducido anteriormente, para construir un *proyecto de vida*, la joven necesita información precisa que le permita identificar por sí misma la pertinencia de éste tanto en la vivencia plena de su presente como en su proyección, con el fin de alcanzar la capacidad de discernir. La afectividad, la sexualidad, las vivencias infantiles, así como las conductas sociales actuales, desempeñan un papel esencial en el surgimiento y evolución de los *proyectos de vida* de las adolescentes

La sexualidad, como encuentro y comunicación, tiene un lugar legítimo en los *proyectos de vida*. Cuando la anticoncepción pueda ser accesible a todas las personas, maternidad y paternidad se convertirán en actos conscientes de generosidad y compromiso humano para apostar a la vida feliz y digna de los seres que se traen a la vida.

En la elaboración de los *proyectos de vida*, los medios de comunicación ejercen un papel importante en la transculturación del mundo, ya que presentan a las adolescentes otras realidades, modos de vida y costumbres sexuales. Dado que las personas viven en un permanente cuestionamiento de ideas, valores y actitudes en lo cotidiano, orientados hacia la búsqueda de respuestas y dimensiones trascendentes, las cuales se convierten en motor de la existencia, la educación orientada a la construcción de ese proyecto y, dentro de él la educación sexual, constituyen una necesidad, no solamente para las jóvenes o para la niñez, sino que se convierte en un proceso que debe ser continuo para todas las personas, que también como adultas no tienen las respuestas precisas.

<sup>33</sup> Esta perspectiva ha sido liderada por la peruana Jeannine Anderson y respaldada por el colectivo de teóricas feministas de la región que trabajan para orientar proyectos de empoderamiento político, económico, educativo y social de las mujeres latinoamericanas y en general del llamado tercer mundo

"Ser mujer joven en América Latina y el Caribe, no sólo hace referencia a las imágenes que desde el mercado y demás instituciones sociales como la familia y la iglesia se incentivan y promueven, jóvenes apáticas, superficiales, objetos sexuales, desorientadas, obedientes de las normas, y lo esperado, sino que también hace referencia a mujeres jóvenes que proponen, que transgreden, que cuestionan, que se atreven a efectuar algún tipo de desobediencia cultural, que definen y posicionan demandas y estrategias propias"<sup>34</sup>

Ahora bien, la sola información resulta insuficiente; ésta debe complementarse con capacitación para la toma de decisiones. De acuerdo con los condicionantes que imponen el género, tanto en las identidades, como en los roles y relaciones de poder entre hombres y mujeres, las adolescentes deben poseer un activo de competencias que les permita construir un *proyecto de vida* con la vivencia plena de su presente.

De los hallazgos de la investigación se advierte en el grupo de escolares del Liceo Femenino Mercedes Nariño, la existencia tanto de 'activos' como de limitaciones en el campo de su autodeterminación afectiva y sexual que, a su vez, potenciarán o entorpecerán la construcción de su proyecto personal.

### **Activos y obstáculos de las escolares del Liceo Femenino Mercedes Nariño para el manejo de una sexualidad que tencie su proyecto de vida**

Algunos 'activos' y limitantes encontrados entre las escolares del Liceo Femenino son:

- Existe por parte de las escolares un vasto conocimiento acerca de prácticas sexuales otrora propias de relaciones adultas.
- Hay conocimiento y relativo nivel de conciencia sobre la existencia de los riesgos que implican dichas prácticas sexuales
- Tienen información sobre la existencia de métodos de control de la natalidad y de prevención del embarazo, pero no se manifiestan precisiones relativas a las maneras y procedimientos de uso de los mismos.

<sup>34</sup> Hernández, M (2004) *Mujeres jóvenes y autodeterminación algunas propuestas para la reflexión* En Conciencia latinoamericana Católicas por el derecho a decidir XIII (9), 24-27

- No se manifiestan temores sobre posibles contagios de enfermedades o infecciones de transmisión sexual
- Hay tolerancia sobre la práctica de actividad sexual conal desde edad temprana.
- Se censura la promiscuidad sexual.
- Hay desconfianza frente a niños, muchachos u hombres que demeritan y difaman a la chica con quien han tenido relaciones sexuales, o resulta embarazada.
- Hay crítica hacia la ideología que sanciona a las mujeres por prácticas sexuales que permiten o exaltan en el caso de los hombres
- Hay malestar sobre la desconfianza y excesivos cuidados de las madres, los padres, las profesoras y profesores para dar libertad a las niñas y adolescentes
- Se ve la maternidad como expiación y riesgo inherente a la sexualidad fuera de norma
- La maternidad es muy valorada, tanto por personas adultas como por estudiantes, y priman las creencias religiosas y moralistas en torno a la misma

### Tratamiento de la vulnerabilidad y educación sexual

De acuerdo con lo anterior, la educación sexual es la base para hacer visibles los activos, como elementos de protección ante situaciones de riesgo que rodean a las niñas y adolescentes. Ello condiciona la capacidad de respuestas de diversas maneras mejorando las situaciones de bienestar, evitando el deterioro de la calidad de vida y/o disminuyendo la vulnerabilidad.

Se pretende empoderar a las niñas y las adolescentes, entendiendo ello como el proceso por el cual ellas han de ganar confianza en sí mismas y la capacidad para consolidar su identidad y autoestima, así como para controlar sus vidas y sus relaciones personales. En este proceso las relaciones inequitativas de poder se transforman, lo cual conlleva el aprovechamiento de los 'activos', la conciencia de sí mismas, de su cuerpo, de su capacidad humana; todo lo referente al autocuidado, a su salud sexual y reproductiva.

Dado que la salud es un estado general de bienestar físico, mental y social, la salud reproductiva entraña la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfac-

toria, sin riesgos y de procrear. También la libertad para decidir hacerlo o no hacerlo, cuándo y con qué frecuencia. Esta última condición lleva implícito el derecho del hombre y de la mujer a obtener información y acceso a métodos seguros, eficaces, asequibles y aceptables de planificación de la familia de su elección, así como a otros métodos para la regulación de la fecundidad que no están legalmente prohibidos, el derecho a recibir servicios adecuados de atención de la salud que permitan los embarazos y los partos sin riesgos y den a las parejas las máximas posibilidades de tener hijos sanos<sup>35</sup>

El empoderamiento incluye también el desarrollo de habilidades, conocimientos, destrezas, valores que motiven, revisión de creencias, actitudes y comportamientos. De esta forma el empoderamiento también llevará a saber donde están instalados otros activos como el conocimiento de la legislación y el ejercicio pleno de los Derechos Humanos, que incluyen los Derechos Sexuales y Reproductivos, surgiendo a la vez la propia capacidad para construir redes, lazos de solidaridad y reciprocidad y establecer vínculos con personas o instituciones encargadas de proveer bienes y servicios.

### Educación sexual, género y autonomía

La investigadora mexicana Marcela Lagarde<sup>36</sup>, concluye que la identidad de las mujeres no se ha basado en la autonomía, sino más bien en la fusión con otras personas; entonces la búsqueda de la autonomía tiene un doble significado: por un lado estamos construyendo autonomía y, por otro, nos identificamos como mujeres en la autonomía. Cuando reconocemos y decimos que necesitamos autonomía, estamos cambiando profundamente nuestra identidad tradicional de género, nuestra identidad tradicional como mujer.

La autonomía se funda potencialmente en el momento de nacer, pero es sólo una potencialidad porque somos absolutamente dependientes. Al crecer, las personas vamos desarrollando recursos de independencia, pero no necesariamente de autonomía. A las mujeres, tradicionalmente, se nos anula la independencia y, a la vez, se nos anula la potencialidad de la autonomía.

<sup>35</sup> Cook, J (1994) *Salud reproductiva y Derechos Humanos Integración de la medicina, la ética y el derecho* Colombia Profamilia Oxford

<sup>36</sup> Lagarde, M 2000 *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres* Málaga (España) Instituto Andaluz de la Mujer

La autonomía se construye a través de procesos vitales, *"la autonomía es un conjunto de hechos concretos, tangibles, materiales, prácticos, reconocibles, y a la vez un conjunto de hechos subjetivos y simbólicos"*<sup>37</sup> La autonomía es siempre un pacto social; en consecuencia tiene que ser reconocida y apoyada por el conglomerado.

### Procesos en los que se construye la autonomía

La autonomía se construye en los procesos sociales vitales. En los procesos económicos, se requieren condiciones económicas mínimas para que ésta pueda darse

- La autonomía es un proceso sexual, un conjunto de procesos sexuales para las mujeres y para los hombres. En el caso de las mujeres es un doble proceso sexual, porque la definición de género de las mujeres está basada en la mutilación de su autonomía sexual. Para las mujeres construir la autonomía pasa por el desdoblamiento crítico de nuestra sexualidad de género, tradicionalmente conformada para transformar sus contenidos

Las mujeres necesitamos –y, en efecto, lo hacemos– transformar la sexualidad como un hecho de la sociedad en el que desempeñamos papeles, funciones, etc. Frente a la sexualidad vista en sus dos vertientes: la sexualidad *erótica* y la *procreadora*, que son los dos grandes ejes que la sociedad tradicional ha construido como las vías de la experiencia sexual de las mujeres, *"( ) debemos afinar la autonomía como una experiencia de la sexualidad"*<sup>38</sup>

- La autonomía se construye a través de procesos vitales psicológicos. Las mujeres y los hombres no tenemos un cuerpo natural, sino un cuerpo vivido, que sólo tiene sentido porque ha sido marcado por la experiencia, esta es una visión de unidad, no separar el cuerpo de la mente, *"( ) la autonomía reclama su constitución como cuerpo vivido en la autonomía, como cuerpo cuya experiencia autónoma es central, como cuerpo que puede experimentar la autonomía en la relación con otras personas, se trata de ver al ser como cuerpo vivido, como subjetividad presente siempre, pues somos cuerpo subjetivado, cuerpo simbólico, cuerpo afectivo, cuerpo pensado, cuerpo sentido, cuerpo no sentido, cuerpo ignorado, cuerpo invisible, cuerpo visible"*<sup>39</sup>

<sup>37</sup> Ibíd Pág 6

<sup>38</sup> Ibíd Pág 9

<sup>39</sup> Ibíd Pág 10

- La autonomía está en los procesos estéticos, la experiencia artística: la poesía, la novela, el ensayo, el diario, revisar qué literatura leemos, qué canciones escuchamos, etc.
- Se construye autonomía en los procesos vitales lúdicos: analizar críticamente donde estamos en la experiencia lúdica, para divertirnos nosotras mismas y no divertir a otros
- La autonomía se da en los procesos vitales políticos, es un pacto político, requiere de la recomposición de las relaciones de poder
- La autonomía también se constituye en los procesos vitales culturales, todas las personas somos entes de la cultura, repetimos la cultura o la transformamos

Al aludir a la cultura, hay que revisar el concepto en todas sus dimensiones. Necesitamos establecer hasta qué punto seguimos comprometidas con ésta. Las concepciones tradicionales del mundo y de la vida en las que hemos sido formadas las mujeres, son concepciones que fundamentan, recalcan, enfatizan la 'antiautonomía' de las mujeres como sentido de la vida: a) en las cosmogonías –concepciones culturales acerca de los orígenes–; b) en las filosofías; c) en las ideologías; d) en nuestros conocimientos y saberes, e) en la ética de la cultura: la formación de género es la ética de la fusión, de la inexistencia autónoma. Es la ética que valora a las mujeres por su capacidad de fundirse con los demás, por tanto hay que revisar la ética presente en nuestros espacios y en nuestra subjetividad, f) en el conjunto de aspectos normativos de la vida: en las normas consuetudinarias, hemos sido formadas como funcionarias de esa normatividad, le dedicamos mucho tiempo a hacer que las normas funcionen, incluso las que no están escritas, que son las de la vida cotidiana, las normas del implícito. Éstas se establecen con la palabra, con el silencio, con lenguajes no verbales, a veces se juntan con las normas jurídicas y con las que devienen de las creencias en lo sagrado, en lo divino.

En una propuesta pedagógica de educación sexual como la que estamos planteando para el *Liceo Femenino*, es de gran importancia trabajar hacia la autonomía de las mujeres, pues se ha hecho conciencia de lo injusto e inaceptable que tiene la opresión de género, y sostenemos que es posible cambiar esta situación. Parafraseando a Marcela Lagarde<sup>40</sup> Las mujeres han nombrado e investigado al

<sup>40</sup> Ibíd Pág 19

respecto, han agotado diferentes recursos, han construido alternativas, han obtenido logros importantes, el estudio sobre la autonomía de las mujeres ha ido aportando para definir 1) el conjunto de Derechos de las Mujeres y que hoy se reclaman como Derechos Universales, 2) la lucha por lograr políticas civiles y estatales que favorezcan la construcción de esos derechos como derechos prácticos.

**Propuesta pedagógica de educación sexual. Proyecto Violeta.  
Educación sexual con equidad de género: Construyendo  
Proyecto de vida**

El equipo investigador, recogiendo las reflexiones realizadas por la comunidad educativa, plantea como una necesidad la educación sexual con equidad de género. En la medida en que se fueron dando los hallazgos de la investigación, fueron configurándose 'activos' o categorías que aportaron a la complementación del marco para esta propuesta. Son seis las categorías que hemos denominado factores de protección porque al ser transversales en la propuesta, contribuirán a la disminución de la vulnerabilidad sexual en niñas y adolescentes y a la construcción de su proyecto de vida, son éstas

• **Empoderamiento**

Promover el reconocimiento de la autonomía y el empoderamiento de las estudiantes, apoyadas en los compromisos adquiridos por el gobierno colombiano al adoptar el Plan de Acción de la Conferencia de Beijing, en 1995, y ratificada recientemente en Washington, en 2005. Esa potenciación del papel de la mujer, pasa por tres elementos clave, que fueron desarrollados en Beijing y totalmente aceptados como ejes fundamentales del avance de las mujeres en la sociedad: los **Derechos Humanos**, la **salud sexual y reproductiva** y la **educación**<sup>41</sup>

• **Afectividad**

El desarrollo afectivo reconoce la importancia del encuentro interpersonal, de la interdependencia y la necesidad de contacto, del cuidado y del reconocimiento de sí misma y de las otras personas, se constituye en la base biológica sobre la cual se fundamenta el desarrollo cognitivo

<sup>41</sup> Senado de la República de Colombia, (1995) *Para las mujeres del nuevo milenio*. Bogotá: Colombia Editoláser

La protección afectiva durante la infancia, garantiza un crecimiento sano, el fortalecimiento de las interconexiones neuronales y la potenciación de los procesos psicológicos superiores: la memoria, el aprendizaje, la percepción y el pensamiento

El afecto expresado tanto por hombres como por mujeres, desmitifica la ternura como sinónimo de la "debilidad femenina", por el contrario fortalece la formación emocional y replantea la afectividad femenina reducida a la satisfacción de las necesidades afectivas de las demás personas. Se trata de contribuir a la modificación de la valoración que se hace con respecto a los papeles asignados tradicionalmente a mujeres y hombres, revalorando la expresión de la ternura tanto en hombres como en mujeres, para que –conjuntamente– aporten a la promoción de la ética del cuidado tan necesarios en las relaciones humanas

• **Familia y educación**

La familia ha experimentado profundos cambios en su conformación y funciones, generando un nuevo marco de acción y de relaciones. Mujeres niñas y adultas, niños y jóvenes, adultos y adultas, mayores conquistan cada vez mayor participación y tienen más visibilidad tanto en el ámbito privado como en el público. A pesar de estos avances, algunos aspectos que desencadenan violencia la intrafamiliar, ubican a la familia en situación de vulneración.

Así, el consumo de alcohol y otras sustancias, la inestabilidad emocional, la baja autoestima, el aislamiento social, la baja tolerancia a la frustración, el estrés, la depresión, la ausencia de denuncia en los casos de violencia por falta de confianza en las autoridades, la impunidad frente a los delitos sexuales o de daño físico –por la connotación de "privacidad" que tiene el hogar– al igual que la aceptación de valores asociados con la masculinidad y la paternidad, ligados al ejercicio de la 'autoridad', del 'poder sin límites' de ciertos miembros de la familia sobre otros(as) y la justificación cultural en el uso de la fuerza<sup>42</sup> hacen de la familia un espacio muchas veces inhóspito, agresivo y violento, en contraposición al ámbito que debería ser protector y propicio para el desarrollo armónico del sujeto.

Es muy importante que se incorporen en el proceso formativo tanto el análisis crítico como reformulación de la categoría *familia* y sus relaciones en la vida de

<sup>42</sup> Haz-paz Política Nacional de Constitución de paz y convivencia familiar, Tercer módulo Derechos Humanos y Violencia intrafamiliar. Julio de 2001. En Foro Distrital, *Familia democracia y Derechos Humanos*. Bogotá, 24, 25 y 26 de Abril de 2003

las niñas y las adolescentes con el ánimo de construir en su seno, nuevos parámetros de comunicación y estrategias constructivas de diálogo y apertura

#### • Convivencia

Para vivir en comunidad se plantean factores de convivencia democrática de tal manera que se generen compromisos y seguridad en los diferentes roles que desempeñamos en la vida sociofamiliar, a partir del reconocimiento de la importancia de los patrones de comunicación abierta y directa a la construcción de contextos de conciliación y mediación que lleven al diálogo, vínculos afectivos fuertes, niveles ocupacionales y socialización de niñas y niños en el respeto a la diferencia y el reconocimiento de sus derechos y posibilidades

La discriminación contra las mujeres se entiende desde tres conceptos que han sido básicos: la *opresión*, que se refiere a la discriminación de las mujeres basada en las diferencias sexuales, a las que la cultura les atribuye unas significaciones específicas; la *invisibilización*, que se refiere al silenciamiento histórico y social al que han sido confinadas; y la *exclusión* referida a los mecanismos de poder, a través de los cuales las mujeres han sido excluidas de los ámbitos de la política y la toma de decisiones<sup>43</sup>

La institución educativa constituye uno de los espacios más importantes frente al compromiso de hacer visible la situación de discriminación de las mujeres y educar en el conocimiento de los mecanismos de acción útiles para contrarrestar las formas de relación que impiden una sana convivencia en la humanidad

#### • Comunicación y medios

La comunicación como el fundamental factor de interrelación entre las personas, constituye la principal herramienta para la formación de modelos y parámetros de personalidad, carácter y criterios de comportamiento que dirigen la vida de cada persona. En el caso de la mujer la imagen que difunden los medios es estereotípica, hecho que vulnera a niñas y jóvenes, en tanto difunde y refuerza formas de las relaciones hombre-mujer y de la sexualidad como mecanismos de apropiación; el sexo como consumo y como mecanismo para la consecución de fines, sin importar los medios.

<sup>43</sup> Red Nacional de mujeres (2003) *Cartografía de mujeres Para pensar los derechos* Bogotá Corporación Humanizar

Es necesario fomentar el análisis crítico de toda la información y los mensajes provenientes de los medios masivos de comunicación para que las niñas y las adolescentes seleccionen y diferencien los modelos que éstos les presentan y puedan racionalizarlos con el fin de construir otros parámetros para su estilo de vida

#### • Proyecto de vida

El *proyecto de vida* se convierte en la categoría más importante, en éste confluyen los anteriores. En él se sustenta la necesidad de hacer explícita y coherente la preparación para que las estudiantes tomen decisiones libres, conscientes y éticas en relación con todos los aspectos de su vida, para llegar a una conciencia crítica en la comprensión y el análisis tanto del entorno como de sí mismas, con miras a asumir un juicio valorativo frente a actitudes y comportamientos sociales y personales.

La educación debe dar respuesta a la realidad, formando ciudadanas autónomas y conscientes de su papel como mujeres en el seno de la comunidad donde se desenvuelven, para que sean capaces de construir creativamente un presente sólido y proyectar hacia el futuro metas coherentes con su bienestar y el de la sociedad

### Fundamentación pedagógica de la propuesta

De acuerdo con los avances teóricos realizados tanto en el tema de la equidad de género como de los aportes del constructivismo en las corrientes de las pedagogías críticas sociales, al diseñar este proyecto planteamos los siguientes fines:

- Formar nuevas concepciones del papel de la mujer en la sociedad, de su protagonismo en el empoderamiento de sí mismas, para generar nuevas relaciones, más equitativas y justas, esto supone reconstruir sus conocimientos, el análisis de sus posturas y las concepciones tradicionales en las que han sido formadas.
- Revisar críticamente las representaciones internas construidas a partir del medio educativo, familiar y social, acerca de estilos y vivencias de las relaciones sexuales. Es necesario hacer posible en las niñas y las adolescentes, procesos que les permitan apropiarse de nuevas concepciones frente al manejo de su propia sexualidad; permeabilizando las influencias del contexto en procura de

la adquisición de los aprendizajes que significativamente le ayudan a construir su *proyecto de vida*

Para el logro de estos fines, resulta indispensable

- Tener en cuenta el desarrollo psicobiológico de las estudiantes, presentando las situaciones cotidianas, las vivencias de sus pares y las experiencias de modelos del medio para que desarrollaran procesos de análisis, interpretación y aplicación a sus propias vivencias, ampliando su capacidad de pensar y actuar, con criterios claros e independientes
- Promover la interacción social, el trabajo grupal y la aplicación de procesos cooperativos, herramientas básicas en nuestra propuesta para reconstruir nuevas concepciones a partir de las vivencias de sus pares, frente al ejercicio de la sexualidad y el crecimiento personal; aprendiendo de esas experiencias y compartiendo inquietudes, ideas, conceptos, criterios, vacíos, angustias y expectativas comunes
- Incentivar actividades mediante las cuales las niñas, las docentes, así como las madres y los padres de familia, realicen una retroalimentación conciente de sus propios procesos y estrategias mentales (meta cognición) para alcanzar el autocontrol y avanzar en la modificación de paradigmas, mitos, prejuicios, así como en la superación de concepciones machistas socioculturales acerca de la sexualidad, de estereotipos de género, y modelos autoritarios, con el fin de construir aprendizajes nuevos acerca de la propia sexualidad, base de un *proyecto de vida* autónomo y feliz
- Orientar a las estudiantes en la adquisición de los conocimientos científicos de manera reflexiva, para realizar esta acción se generaron espacios de explicación, preguntas, deliberación y sustentación de prioridades, ideas y creencias. De este modo se promueve en las estudiantes la observación y la autoevaluación. La persona facilitadora es mediadora y buscará jalonar la curiosidad, es decir, acciones orientadas por la pedagogía crítica
- Aplicar la pedagogía crítica<sup>44</sup> que propende por crear nuevas formas de conocimiento a través de su énfasis romper con las disciplinas y crear conocimiento interdisciplinario. Es importante proporcionar un modo de leer la historia como parte de un proyecto más amplio para recuperar poder e identidad

<sup>44</sup> Magendzo, A. (2002) *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos* <http://www.hrea.org/lists/educadh/markup/msg00359.html>

(de género, de raza, de clase, de etnia. ) de manera tal que el conocimiento y manejo de la sexualidad, respondan al conocimiento cotidiano que constituye las historias de vida de las personas de modo diferente, definiendo el lenguaje que las personas utilizan para producir prácticas culturales particulares.

## Conclusiones

Para el equipo de investigadoras fue de gran importancia que la Secretaría de Educación Distrital, a través del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (Idep), convocara a investigar al magisterio, en esta ocasión sobre *Estrategias pedagógicas en la escuela y en el aula para promover proyectos de vida de niñas y niños en situación de vulnerabilidad*, lo que propició en el Liceo Femenino una oportunidad para comprender y hacer visible la vulnerabilidad sexual de niñas y adolescentes escolarizadas, la cual constituye un reto para la educación Distrital.

Se considera de utilidad, la perspectiva que permite considerar el grupo de niñas y adolescente, como grupo vulnerable en cuanto a su sexualidad, pues, fácilmente están expuestas a experimentar daño sexual en manos de terceros; por sus patrones de comportamiento común –confianza, irreflexión, temeridad–, tienen probabilidad de ser objeto de eventos dañinos, tienen como atributo común el sexo y la edad –doble vulnerabilidad–, que explica el número alto de personas afectadas. Todo lo cual, aun considerando diferencias derivadas de condiciones socioeconómicas y culturales que hacen variables las condiciones de vida de mujeres, se deriva del patrón de comportamiento sexual humano que hace vulnerables a todas las mujeres.

Es un hecho que la sociedad patriarcal, como contexto en el que se desenvuelven las relaciones sexuales de las adolescentes, ejerce una influencia permanente y negativa en sus comportamientos y actitudes; por tanto marca sus *proyectos de vida*. El sistema en su conjunto sostiene prácticas de discriminación por género de modos tan mecanizados e inconscientes, que aparecen como naturales e inmutables frente a las personas que las reproducen.

Los efectos de los riesgos asociados a la sexualidad de las mujeres, para lograr prevenir, más que intentar curar, habría que enfrentarlos, fundamentalmente, mediante acciones que propicien un cambio cultural para superar los estereotipos

sexuales y la discriminación de la mujer, propiciando la educación sexual y la promoción de los derechos sexuales y reproductivos

Superar la discriminación sexual, incluye a mujeres y hombres, la discusión de género debe tener una visión incluyente. La perspectiva de género permite establecer un proceso de revisión crítica por el que es posible entender el valor de la diferencia. La modificación de la jerarquización significa romper con rótulos y estereotipos para las dos grandes categorías en que estamos divididos los seres humanos, pues la sexualidad es una manifestación de la existencia humana. Ella afecta las maneras de estar, sentir y pensar de toda persona y, a su vez, es afectada por las condiciones en que se producen ese estar, sentir y pensar.

La sexualidad se vive subjetiva e individualmente, pero se la ha intentado tratar objetivamente como algo universal y absoluto, con independencia de los cuerpos, sentimientos y pensamientos localizados. Se ha dicho y se dice mucho sobre lo bueno y lo malo, lo permitido y lo prohibido, lo deseable y lo indeseable de la vivencia de la sexualidad, pero poco se permite decir sobre los efectos privados y las necesidades individuales en materia sexual. Los movimientos en pro de los derechos sexuales y reproductivos son demostración de ello.

La vulnerabilidad es, esencialmente, un enfoque analítico y más que una definición o medición precisa, proporciona distinciones relevantes para el análisis, el diseño y especificación de políticas. Este enfoque analítico, conservando niveles de control social que impidan la perversión de su uso con propósitos que pueden ser más nocivos que benéficos para detectar, estudiar y atender la vulnerabilidad sexual que se ha señalado, podrá ser favorable para la conversión de la misma en tema de las acciones institucionales, comunitarias y de Estado y de políticas públicas para la población infantil y las mujeres.

Es necesario formar en el empoderamiento a las niñas y las adolescentes, entendido como el proceso mediante el cual ellas ganan confianza en sí mismas, son capaces de consolidar su identidad, autoestima y el control sobre sus vidas y sus relaciones personales, en este proceso las relaciones inequitativas de poder se transforman, lo cual conlleva el aprovechamiento de los activos existentes en el Estado, el mercado y la comunidad. Despertar la conciencia de sí mismas, de su cuerpo, su capacidad humana, todo lo referente al autocuidado, su salud sexual y reproductiva, incluye también sus habilidades, conocimientos, destrezas, valores que las lleven a una motivación y revisión de creencias, actitudes y comportamientos.

Reducir la condición de vulnerabilidad sexual de la población femenina, especialmente la infantil y adolescente, y tratar el riesgo sexual, ha de ser un programa de tal magnitud que, poco a poco, conduzca a cero las amenazas de daño a la integridad sexual que pesa sobre esa población. Involucra todos los niveles y todos los sectores de población que son afectados por los mismos y en el caso del riesgo sexual, toda la humanidad. Es decir, se trata de un programa que deconstruya y reconstruya tanto las formas como las condiciones de expresión y manifestación de esa capacidad humana: la sexualidad, esto es, el erotismo y la reproducción.

El trabajo realizado motivó la construcción e implementación de la propuesta pedagógica de educación sexual con equidad de género, en el marco del Proyecto Nacional de Educación Sexual (Ley 03353 de Julio de 1993), "Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en el país", lo que abre nuevos horizontes en la temática y la necesidad de profundizar en la misma, lo que incentiva una interlocución válida en espacios académicos y pedagógicos tanto nacional como internacionalmente, aportando a la construcción e implementación de prácticas pedagógicas y políticas educativas generadoras de reflexión y cambios positivos en la vida individual y colectiva de los seres humanos.

## Bibliografía

- Arana Sáenz, I (2002) *Texto antología comentado Sexualidad y género en la región y la localidad* Universidad Nacional Abierta y a Distancia Bogotá
- Bonilla C. E. y Rodríguez S. P. (1995) *La investigación en Ciencias Sociales Más allá del dilema de los métodos* CEDE, Universidad de los Andes, Bogotá
- Bourdieu P. (2000) *La dominación masculina* Anagrama, Barcelona
- Briones, G. (1998) *Métodos y técnicas avanzadas de investigaciones aplicadas a la educación y a las ciencias sociales* Módulo 3 Técnicas e instrumentos para la recolección de informaciones ICFES-PIIE, Bogotá
- Cardona, O. (1991) *Evaluación de la amenaza, la vulnerabilidad y el riesgo Elementos para el ordenamiento y la planeación del desarrollo Taller regional de capacitación para la administración de desastres* ONAD/PNUD/OPS/UNDRR, Bogotá, p. 3
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Crítica de la enseñanza* Barcelona Martínez Roca
- Católicas por el derecho a decidir (1996) *Revista Conciencia Latinoamericana Jóvenes* Vol IX, N° 3 Córdoba, Argentina
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, Celade (2002) *Vulnerabilidad sociodemográfica Antecedentes e historia* División de Población de la CEPAL Santiago de Chile

- Cerda, H (1991) *Los elementos de la investigación* Bogotá El Búho
- Cook, J (1994) *Salud reproductiva y Derechos Humanos Integración de la medicina, la ética y el derecho* Colombia Profamilia Oxford
- Delgado, J M y Gutiérrez, J Ed (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* Madrid Síntesis
- Facio, A (1995) *Cuando el río suena, cambios trae Metodología para el análisis de género del fenómeno legal* Caracas La Escarcha Azul
- Foucault, M (1986) *Historia de la sexualidad* México Siglo XXI
- Gáfaró, M (1995) *La adolescencia es pa'machos*, Fundación FES-COLCIECIAS, En Proyecto Atlántida Adolescencia y escuela La cultura fracturada, (pp 267 - 281) Colombia Tercer mundo
- Haz-paz Política Nacional de Constitución de paz y convivencia familiar, Tercer módulo Derechos Humanos y Violencia intrafamiliar Julio de 2001 En Foro Distrital, *Familia democracia y Derechos Humanos* Bogotá, 24,25 y26 de Abril de 2003
- Hernández, M (2004) *Mujeres jóvenes y autodeterminación algunas propuestas para la reflexión* En Conciencia latinoamericana Católicas por el derecho a decidir XIII (9), 24-27
- Hierro G (2000) *La ética del placer* México UNAM
- Lagarde, M (1992) *Identidad y subjetividad femenina Memoria del curso Puntos de Encuentro*, Managua
- Lagarde, M (1997) *Género y feminismo Desarrollo humano y democracia* Madrid Horas y horas 2da ed
- Lagarde, M (2000) *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres* Málaga (España) Instituto Andaluz de la Mujer
- Lamas, M (1996) *La antropología feminista y la categoría género El género la construcción cultural de la diferencia sexual* México Porrúa
- Lamas, M (1999) *Género los conflictos y desafíos del nuevo paradigma* Ana María Portugal y Carmen Torres (ed) *El siglo de las mujeres* Santiago de Chile Isis Internacional, pp 87-99
- Lamas, M (Comp) (1996) *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual* México Programa Universitario de estudios de género
- Londoño, M (1995) *El problema es la norma Enfoques liberadores sobre sexualidad y humanismo* Cali Prensa Colombiana 2da ed
- Londoño, M (1999) *Sexualidad resistencia, imaginación y cambio* Ana María Portugal y Carmen Torres (ed) *El siglo de las mujeres* ISIS Internacional Santiago, Chile
- Londoño, M (1994) *Ética de la ilegalidad Visión de género y valores reproductivos*, Cali ISEDER
- Maccoby E (1990) *Le sexe, catégorie social* Actes de la Recherche en Ciencias sociales N° 83, junio París
- Magendzo A (2002) *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos* <http://www.hrea.org/lists/educa-dh/markup/msg00359.html>
- MAGENDZO Abraham, (2002) *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*
- Meyer P (1981) *El niño y la razón de Estado* Madrid Zero

- Millett K (1995) *Política sexual* Madrid Cátedra
- Moreno W (200) *Diagnóstico institucional sobre recursos humanos y técnicos de las instituciones de PMR en materia de capacitación*
- Murazo, L (1994) *El orden simbólico de la madre* Madrid, Horas y horas
- Pateman, C (1995) *El contrato sexual* Barcelona Anthropos
- Portugal, A y Torres C (ed), 1999 *El siglo de las mujeres* Santiago de Chile Isis Internacional
- Red Nacional de mujeres (2003) *Cartografía de mujeres Para pensar los derechos* Bogotá Corporación Humanizar
- Registro ficha de seguimiento orientación Estudiante grado 6° Junio de 2004 Liceo Femenino
- Registro ficha de seguimiento Orientación Julio de 2003 Liceo femenino Bogotá
- Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JM 11-06-04 Liceo Femenino Bogotá
- Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JN 28-04-04 Liceo Femenino Bogotá
- Registro magnetofónico Grupo de discusión Docentes JT 11-06-04 Liceo Femenino Bogotá
- Registro magnetofónico Grupo de discusión estudiantes 9° a 11° JT 21-04-04 Liceo Femenino Bogotá
- Registro magnetofónico Grupo focal madres y padres de familia JT 20-04-04 Liceo Femenino Bogotá
- Registro magnetofónico Grupo focal madres y padres de familia JM 21-04-04 Liceo Femenino Bogotá
- Rivera M (1994) *Feminismo de la Diferencia Partir de sí* Barcelona El viejo topo N° 73, marzo
- Sagrera M (1972) *El mito de la maternidad como base del patriarcado* Buenos Aires Rodolfo Alfonso
- Sánchez Buitrago, M (2004) *Poder de negociación sexual en la adolescencia* (Segunda edición) Bogotá Profamilia
- Sánchez M (2004) *Negociación sexual en la adolescencia* Bogotá Oficina en género de Profamilia
- Scott, J W (1990) *El género una categoría útil para el análisis histórico* Valencia Histona y género
- Senado de la República de Colombia, (1995) *Para las mujeres del nuevo milenio* Bogotá Colombia Editoláser
- Suau, V (1995) *El vacío de la maternidad Madre no hay más que ninguna* Icana Barcelona
- Universidad Nacional de Colombia (2003) *Memorias Primer congreso nacional de orientación vocacional, profesional y acompañamiento académico*, Bogotá
- Weeks J (1998) *Sexualidad* México Paidós



**EXPEDICIÓN ESCOLAR C:**

**Una apuesta por la convivencia y  
el aprendizaje significativo  
...un viaje inconcluso**

**EXPEDICIÓN ESCOLAR C:  
UNA APUESTA POR LA CONVIVENCIA Y EL APRENDIZAJE  
SIGNIFICATIVO...UN VIAJE INCONCLUSO**

**Ana Brizet Ramírez Cabanzo  
Tadiana Guadalupe Escorcía Romero  
Clara Salazar Moreno**

**Institución Educativa Distrital Monteblanco**

“Visibilizar la vulnerabilidad, desde la expedición escolar, es fortalecer el sendero para la construcción de proyectos de vida de nuestros niños y niñas ”  
Ani y Tadi



**3**

**ANA BRIZET RAMÍREZ CABANZO  
TADIANA GUADALUPE ESCORCIA ROMERO  
CLARA ELENA SALAZAR MORENO**  
Investigadoras

**Institución Educativa Distrital Monteblanco**

*“Viajar al interior de cada expedicionario y dialogar con sus miedos y ensueños, es aflorar en cada piel, las teas para iluminar las mariposas silenciadas en la infancia de la escuela”  
Tadiana Escorcía y Ana Brizet Ramírez*

**¿De qué se trata este viaje?**

Querido lector este texto contiene las reflexiones y construcciones surgidas de la investigación realizada en la Institución Educativa Distrital (IED), *Monteblanco*, jornada mañana de la ciudad de Bogotá, D C , Localidad Quinta de *Usme*, acerca de la caracterización de la vulnerabilidad educativa, sus diversas manifestaciones en el sistema escolar y las múltiples relaciones que implica construir proyectos de vida para los estudiantes que se encuentran en mayor situación de riesgo y, por ende, expuestos al fracaso escolar. El proyecto constituye una propuesta pedagógica coherente con los intereses y necesidades de los niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad que asisten a la escuela.

La experiencia nace como un proyecto de aula que enlazaba los intereses de los estudiantes acerca de algunos juegos del “reality” *Expedición Robinson* y que más adelante, el colectivo de docentes propone como proyecto de investigación, al reconocer que en la institución se encuentran –en distintos grados– niños y niñas con diferentes necesidades de tipo afectivo (desintegración, violencia, abandono familiar, baja autoestima), convivencial (agresión constante para solucionar conflictos), cognitivo (atención dispersa, dificultad en los procesos lectores, escritores, lógico matemáticos), cultural (bajo nivel económico y educativo en el interior de la familia, pocas oportunidades de acceso a diversas instituciones extraescolares ) y académico (trayectoria educativa discontinua, reflejada en el cambio constan-

te de escuela, ingreso tardío, repitencia, extraedad y deserción), caracterizándolos como una población altamente vulnerable, con mayor riesgo de fracaso escolar

Reconociendo que la escuela actualmente no responde a las necesidades y expectativas de este tipo de población, excluyéndolos del sistema escolar, queremos apostarle a la creación y desarrollo de una estrategia pedagógica que favorezca los procesos de convivencia y de aprendizaje de los estudiantes de primaria de la IED Monteblanco, en mayor situación de vulnerabilidad, como mecanismo de retención escolar

### Las rutas que construimos durante la exploración

La expedición en el interior de la institución ha permitido fortalecer un colectivo de maestros que, al cuestionar sus prácticas pedagógicas, inician un proceso de indagación que recoge las voces de cada uno de los actores educativos, confrontándolos con diferentes elementos teóricos relacionados con vulnerabilidad, fracaso y deserción escolar, situaciones de riesgo y protección, infancia, proyecto de vida. Por consiguiente, se generaron dinámicas permanentes de lectura, escritura y reescritura que dan cuerpo y soporte a la siguiente producción de saber.

Esta investigación se ha centrado en una población que se caracteriza en la **vulnerabilidad educativa**, vista desde los factores de riesgo y protección en las categorías de vulnerabilidad académica, en la convivencia (representadas dentro del contexto escolar) y por su condición de niñez que, además de reflejarse en el contexto escolar, está altamente expresada en el contexto familiar y barrial. Estas categorías son indispensables para situar a una población como vulnerable, por cuanto se constituyen en manifestaciones concretas y permanentes de los procesos educativos, algunas de ellas ocultas, encubiertas o invisibles para el docente y/o para el sistema escolar en general

Cabe de anotar que la necesidad de desvelar la **vulnerabilidad educativa** exige evidenciar mecanismos específicos que permitan exteriorizarla, para así lograr reflexiones y propuestas concretas y pertinentes que involucren a cada uno de los actores escolares y, por ende, contribuyan a su disminución paulatina. En la presente investigación acudimos a las categorías mencionadas, no sin antes expresar que la **vulnerabilidad educativa** tiene un sinnúmero de manifestaciones relevantes a descubrir; que parte de cada uno de nosotros como partícipes en la construcción de escuela.

### Población vulnerable

El quebranto de vidas silenciadas de niños, niñas y jóvenes en su vida escolar es un factor común de la **vulnerabilidad educativa** de la población que conformó el grupo expedición y que el equipo investigador, después de conjugar las miradas de algunos estudios frente al tema, definió como "un proceso permanente de cambio atravesado por factores tanto de riesgo como de protección, ocasionando en los agentes escolares situaciones que debilitan y/o lesionan su desarrollo integral"<sup>1</sup>, evidenciado a su vez en desmotivación, dificultad en los procesos convivenciales y académicos y, en consecuencia, deserción, fracaso y exclusión escolar

Un **factor de riesgo** es aquella situación que perjudica o va en detrimento de las condiciones de calidad de vida escolar, mientras que un **factor protector** es la situación que favorece el desarrollo de las dimensiones del ser humano. La dinámica existente entre estos dos tipos de factores, permite determinar si un grupo o individuo es más o menos vulnerable. En este sentido, la vulnerabilidad se halla en permanente cambio, dado que las prácticas pedagógicas continuamente inciden en ello, siendo más factible que, cuando los factores de riesgo son mayores que los protectores, se aumenten los niveles de **vulnerabilidad educativa** y, por ende, los protectores disminuyan hasta el punto de excluirse totalmente de los procesos escolares de los estudiantes

A partir del contacto que hemos tenido con la población en la que se centró la experiencia, hallamos tanto factores de riesgo como de protección, identificados en primera instancia en la vulnerabilidad académica, luego la vulnerabilidad en la convivencia, en la condición de la niñez, que se suma al factor extraescolar y, finalmente, lo que se constituye como alternativa o conjugación de factores protectores la presencia del proyecto de vida. El texto presenta una mirada general e institucional, seguida por una particular al grupo de estudiantes que hacen parte del Colectivo de Expedición

### Vulnerabilidad académica

"Caperucita roja va por el camino del bosque "(.) Entonces el peor favor que me pueden hacer, es pintar una niña 'caperucita' y un 'bosque', al pie del escrito

<sup>1</sup> Ramírez Ana Brizet, Escorcía Tadiana y Salazar Clara (2004)

*Porque así me están robando el derecho a ver con mis ojos la 'caperucita' mía, parecida a mi novia o mi hija, y también a ver mi 'bosque' soñado o preferido".<sup>2</sup>*

¿Cuántos bosques desde la cotidianidad de la escuela hemos ignorado, quemado o excluido de su hábitat, simplemente porque ese color no encuadra con el común?

La escuela como ese lugar soñado y anhelado por los infantes debería ser el espacio donde cada uno de ellos y ellas lograra formarse, sin dejar de ser lo que son. niños, niñas Pero, la realidad nos sitúa en un lugar que facilita las condiciones para que se generen daños sobre el infante<sup>3</sup>, los estudiantes —en su gran mayoría— son vulnerados en el contexto escolar y además se encuentran en un medio carente y deficitario

La escuela en algunas de sus prácticas pedagógicas como lo mencionan investigaciones socioeconómicas desde Chile<sup>4</sup>, promueve prácticas educativas incapaces de responder equitativamente al conocimiento y a la pervivencia de aprendizajes poco efectivos para niños, y jóvenes, lo cual los inmiscuye en situaciones de riesgo cuyas consecuencias son la deserción y la exclusión del sistema escolar

¿Qué estamos haciendo desde la escuela frente a esta problemática? ¿Qué sucede con poblaciones como la nuestra, cuyo sistema económico, ubicación geográfica, medio ambiente, la sitúa en posición de riesgo o daño? ¿Qué elementos proyectan al medio escolar como una posibilidad efectiva para hallar motivos y otras formas de desarrollarse?

Después de estos interrogantes que rondaban nuestra práctica diaria como docentes y al adentrarnos en lo que hay tras la puerta del aula, del plan de estudio elaborado, del proyecto escrito, en las relaciones sociales, el tiempo y espacio, las relaciones de autoridad, los premios y castigos, el clima de la evaluación en palabras de Jackson (1975)<sup>5</sup> lo que determina *el currículo oculto*,<sup>6</sup> descubrimos cómo de una forma visible o invisible, el medio escolar también vulnera desde lo académico

<sup>2</sup> Buenaventura, N (1997) *El cuento del PEI*, Magisterio, Bogotá

<sup>3</sup> Junta Nacional de Auxilio de Becas (2003) *Los procesos de Deserción Escolar enfocados desde la Vulnerabilidad y la Resiliencia* Chile Gobierno de Chile

<sup>4</sup> *Ibíd*

<sup>5</sup> Jackson, (1975) *La Vida en las Aulas*, Madrid, Marova Nueva Traducción en Ediciones Morata, Madrid 1991

<sup>6</sup> Sacristán, G y Pérez, A (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*, 10<sup>ma</sup> edición Madrid, Morata

Consideramos que los ambientes que se describen, responden a la lógica formal en la que se inscriben las instituciones educativas y al ejercicio de roles de los sujetos escolares, que no permite diferenciar una escuela de otra, dado que este discurso muy seguramente importa voces y quehaceres que reflejan fenómenos similares e identifica, no sólo al estudiante, sino al maestro y a la escuela Así pues *Monteblanco* no escapa a tal contexto, aunque se constituye dentro del proceso de develación de aquellas condiciones pedagógicas particulares que están vulnerando educativamente, para proponer desde allí invitaciones más significativas a tal realidad

Con esa mirada, algunas de las realidades institucionales que se ubican entre las situaciones de riesgo de tipo académico para el estudiante, surgen de una escuela selectiva<sup>7</sup> que ignora la particularidad de cada uno de los niños y niñas, que no se ajusta a sus expectativas, a su contexto y, mucho menos, a las múltiples necesidades surgidas de su entorno inmediato o de aquellas que traen consigo de los lugares desde donde han sido desplazados por causas económicas o de la violencia que se vive en nuestro medio En cambio la escuela expone ante ellos un saber ya establecido, ajeno y desmotivador, que parte de una visión en la que los estudiantes resultan iguales, sin diversidad, ni singularidad

Lo anterior se representa desde la planificación de los contenidos curriculares que, si bien demarcan elementos y conocimientos claves para el desarrollo social, son trabajados en un tiempo estipulado verticalmente "pase lo que pase", regidos aún por textos escolares, o libros guía del docente que, año tras año, se han desplegado en cada grado y nivel, sin mayores cambios o adecuaciones Además dichos contenidos se dan a conocer aisladamente, sin mayor interrelación e interdisciplinariedad entre las áreas que intervienen, con horarios determinados según la intensidad establecida acordes, no con las necesidades de los estudiantes, sino con el número de maestros disponible por área, descuidando además el eje del Proyecto Educativo Institucional, PEI *la comunicación*

A esta situación se suman las tareas de aprendizaje propuestas desde algunas áreas, en las que prevalece lo memorístico o el reforzamiento esquemático de lo visto en clase, desde un parámetro llamado "cantidad", vulnerando el tiempo extraescolar del niño y la niña que, en su gran mayoría es ocupado por las actividades laborales, familiares o barriales

<sup>7</sup> Devalle, A y Vega, V (1998) *Una escuela en y para la diversidad*, Buenos Aires, Aique

“(...) ¡Uy profel, me dejaron como 50 ejercicios para mañana, así no me dan ni ganas de hacer ni el primero ( ) pa´ qué y con qué tiempo, cómo si no tuviera nada más que hacer o estudiar ( . )” [Testimonio de estudiante] <sup>8</sup>

Entre las estrategias que se emplean con más frecuencia “para que el conocimiento se aprenda bien”, sorprende la presencia de prácticas que, desde las relaciones forma y fondo, se dan desde la verticalidad; es decir, desde la mirada de quien posee un saber, que no se entrecruza con el de los estudiantes, y fomenta aprendizajes repetitivos, en los que circula gran cantidad de información, pero inconexa con su proyecto de vida. Así mismo, el aula se confirma como el lugar “máximo y único para el aprendizaje”, en el que la distribución del mobiliario confirma las jerarquías inflexibles que marcan la relación profesor-estudiantes, y no ofrece mayores oportunidades para establecer relaciones de construcción en colectivo, quizá porque todo ello refleja los dispositivos de control y poder que se ejercen por parte del docente.

Este hecho claramente desconoce la diversidad o la posibilidad de un aula recreada y organizada por los mismos estudiantes, a partir de sus intereses y expectativas, o un aula de puertas abiertas, como se ha consolidado de modo paulatino desde la acción de los protagonistas de la *Expedición escolar C*, mediante acuerdos de consenso, o clases desarrolladas en espacios extra aula o extra institucionales (el patio, las escaleras, el suelo y distintos escenarios urbanos), los cuales, para otros actores educativos, son sinónimo de ‘indisciplina’, ‘poco aprendizaje y orden’, ‘pérdida de tiempo’ y ‘descontrol’.

“( . ) Los niños y niñas que están afuera, están desconcentrando a quienes sí están en clase, además, motivan a los demás a hacer indisciplina, a no entrar a clase (...)” [Testimonio de un docente] <sup>9</sup>

Esta visión homogeneizante, individualista, y competitiva, no asume los ritmos de aprendizaje como potencial, sino como una incapacidad de los estudiantes, quienes terminan siendo etiquetados y segregados porque se salen de las dinámicas comunes del desarrollo de la actividad escolar y, al no desempeñarse igual que los otros, requieren propuestas distintas, así como formas de explicación y atención diferentes por parte del maestro. Finalmente estos niños y niñas son excluidos de las propuestas académicas y del aula, pues no se les brinda la atención que

<sup>8</sup> Diario de campo, salida del colegio, abril, 2004

<sup>9</sup> Diario de campo, entrada de un salón de primaria, octubre 2004

exige su situación particular. Tales estudiantes, por no aprender lo mismo, de la misma forma y al mismo tiempo que los otros, son candidatos a la repitencia y la deserción en el contexto del sistema escolar.

( ) “Es que mi hijo ya no quiere estudiar, no hace tareas y va perdiendo siete materias, ya no sabemos qué hacer y él no dice nada diferente a que va tirándose el año, que se quiere salir del colegio ( . )” [Testimonio de una madre de familia] <sup>10</sup>

Por otra parte, se evidencia una ruptura en el proceso formativo cuando los estudiantes pasan de primaria a bachillerato; en esta etapa de transición en la que los niños y las niñas inician un periodo de cambio en los niveles psicológico y físico –que obviamente repercute en su desempeño escolar– la academia se enfatiza en lo cognitivo y las actividades culturales, artísticas o deportivas son vistas, dentro del calendario escolar, como una ‘pérdida de tiempo’ para el desarrollo de los contenidos. En palabras de Bernstein se busca “rellenar el espacio escolar”<sup>11</sup>, ocupando del mismo modo otros espacios como el descanso y la recreación para “aprender” lo que en el aula no se logró.

Otro de los aspectos que produce el rompimiento de los procesos es que, de ser reconocidos en la básica primaria no sólo por lo cognitivo, sino especialmente por sus esfuerzos, actitudes, y posibilidades, se pasa a un reconocimiento generalizado únicamente en el desempeño académico, desconociendo en su mayoría las otras dimensiones y talentos del ser humano; lo que Gardner<sup>12</sup> ha denominado dentro de las *inteligencias múltiples*, lo artístico, democrático, las relaciones interpersonales y deportivas, entre otras, en las que también se destacan y enriquecen su vida misma.

“( . ) Yo no sé lo que me pasa, ya no quiero estudiar, no tengo ganas, profe no quiero ni recuperar, para qué ( . ) mejor que me saquen (...) Y para colmo mi mamá me regaña por estar perdiendo ocho materias en los dos bimestres seguidos. Es que todo cambió cuando pasé a bachillerato ( )” [Testimonio de un estudiante] <sup>13</sup>

<sup>10</sup> Diario de campo, reunión de padres de familia, salón de clases, abril, 2004

<sup>11</sup> Bernstein, (1983) *Las Pedagogías Visibles e Invisibles*. En Gimeno, J y Pérez, A. *La Enseñanza Su teoría y su práctica*, Madrid, Akal

<sup>12</sup> Howard, G (1998) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Segunda reimpresión. Colombia. Biblioteca de psicología y psicoanálisis

<sup>13</sup> Diario de campo, entrega de boletines evaluativos. Abril, 2004

¿Por qué seguir viendo el error como “malo”, al igual que el conflicto para terminar rotulando, ridiculizando ante la mayoría o suprimiendo beneficios para satisfacer necesidades básicas? ¿Por qué discriminar, inclusive, por causa de un uniforme incompleto, una ausencia o un retraso y sancionar, sin importar la situación real que ocasiona en el estudiante la actitud o el hecho?

Ahora bien, con respecto a la evaluación, se asume como un medio para confirmar el aprendizaje, lo que en palabras de Foucault, citado por Díaz, “permite realzar las diferencias individuales, enmarcando el examen como centro del procedimiento que constituye al individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber, es éste tal como se puede describir, juzgar, medir, comparar con otros” (1998, 215)<sup>14</sup> El proceso evaluativo se cimienta en el resultado más que en el proceso, y se lleva a cabo desde formas como el cuestionario (tipo ‘test’) oral, memorístico, expositivo-oral, que origina resultados específicos –determinados desde un estándar y no desde el propio proceso en cada niño y niña–; dichos resultados se comparan permanentemente con los del resto del grupo, contribuyendo a forjar visiones aún más excluyentes y discriminatorias en la escuela, así como a subestimar la riqueza cultural que cada sujeto-niño(a) puede aportar al juego de construcción de conocimiento y obstaculizando así mismo su aprendizaje, porque el estudiante es ante todo, un sujeto de derechos, no sólo formado por intelecto

“(.. ) A ellos sólo les importa que uno aprenda lo que le dictan, para el Icfes, o para cuando uno salga ( ) la vida personal de uno, no vale nada”. [Testimonio de un estudiante].<sup>15</sup>

Representaciones como las mencionadas, destruyen puentes en los que docentes y estudiantes pueden caminar de la mano para aprender juntos, porque la realidad muestra la distancia que existe entre ellos, si se asume que uno es el que sabe y el otro por su edad, etapa de desarrollo, contexto o condición, llega al aula sólo para aprender. Situaciones que concretan el ejercicio del poder hasta el mismo punto de darle la potestad al que dirige de solucionar un conflicto o de desconocerlo, porque sigue decidiendo uno solo mediante la aplicación de normas ya establecidas que poca importancia conceden a las causas reales de las problemáticas. Es desde esta perspectiva que las situaciones pierden su significación de aprendizaje y pasan a ser un nudo que violenta y vulnera al estudiante, porque lo

<sup>14</sup> Díaz, M (1993) *El campo intelectual de la Educación en Colombia* Cali Universidad del Valle

<sup>15</sup> Diario de campo, hora de salida, junio 2004

relevante para la institución es que prevalezcan el orden, la quietud y el silencio, en ‘beneficio’ de la disciplina y del ejercicio de una autoridad que se vivencia en aspectos como decidir qué se consigna en el observador del estudiante, la supremacía de unas áreas, saberes y niveles sobre otros y la decisión entre quiénes son promovidos o no, por citar sólo tres ejemplos recurrentes en la escuela.

“(.. ) ¡Ah! es que no tengo ganas de entrar a esa clase, sólo copie y copie ( ) Pues que me anoten en el observador, porque todo es amenaza con eso Y el profe llega todo regañón, ¡Qué mamera! ( )” [Testimonio de un estudiante]<sup>16</sup>

Con todo lo anterior, queda expuesto cómo en nuestro contexto escolar se vulnera al protagonista principal, mirándolo desde su papel de estudiante, no de niño, niña, joven, no como ese ser en construcción con una experiencia válida, rica y única como lo es el bosque que cada niño y niña dibujan en su infancia o la Caperucita que cada uno sueña en su mente. Por todo eso, es apenas comprensible que exista para muchos estudiantes tanta aversión hacia el estamento escolar, aunque los padres de familia y los docentes argumenten que la escuela es ‘buena para la vida’ y que es éste el lugar donde se formarán como los “hombres y mujeres del mañana” ¿Cómo puede ser posible este ‘lugar para la formación’ si existe la exclusión desde adentro, si no se aceptan la diferencia y la diversidad; si no caben el color distinto o la forma diferente de quien decide pintar el bosque sobre la nube, o una Caperucita Azul?

Hasta aquí la mirada se ha detenido en los estudiantes, pero ¿Qué pasa con quienes acompañan sus procesos? La fase de diagnóstico nos permitió también acercarnos a la realidad que viven los y las docentes dentro de la institución. Los hallazgos realizados demuestran cómo, a través de múltiples discursos y determinaciones que los afectan, también son vulnerados. Aunque existe por parte de maestros y maestras el interés para guiar a su grupo de la mejor manera, la organización académica no permite que puedan desarrollar trabajos interdisciplinarios, que les motiven a indagar, discutir y hacer investigación. Tampoco se les brinda el tiempo necesario, dentro de la jornada escolar, para asumir los procesos de innovación que el colectivo docente requiere para consolidarse y mantenerse.

Otro factor que se observó fue la falta de credibilidad que generalmente se tiene ante el y la docente de primaria porque se piensa que, al dedicarse a la orientación de los primeros grados de escolaridad, no poseen mayor preparación y, por

<sup>16</sup> Diario de campo, patio escolar, junio 2004

tanto, sus aportes no tienen mayor relevancia para el desarrollo de la vida institucional. Además, se les responsabiliza permanentemente de las dificultades de los estudiantes presentan en los grados superiores frente a procesos como el lecto-escrito y el lógico-matemático, así forma se vulnera al maestro y la maestra de básica primaria, quien desde su labor trasciende en el niño y la niña que se encuentran sentando las bases de su vida afectiva, social y cognitiva

En síntesis para el docente no resulta fácil proponer, indagar, investigar y no porque no exista el interés, sino porque muchos de sus aportes y logros se dejan de lado o se invisibilizan a la hora de implementar el PEI o de establecer los procesos académicos, administrativos y sociales que son vitales para la convivencia en la escuela

### Vulnerabilidad en la convivencia

"( .) Aceptar al otro, como legítimo otro en convivencia con uno" <sup>17</sup>  
Humberto Maturana

¿Cómo legitimarme y cómo legitimar al otro para poder convivir? ¿Cómo valorar en el ámbito escolar la vida misma del estudiante, lo que se esconde detrás de su mirada, lo que oculta detrás de su ser, aquello que es huella en su vida y lo que identifica como sujeto, con otros y con el mundo?

Tales interrogantes consolidan la búsqueda en la vulnerabilidad desde la convivencia de la población del grupo *Expedición escolar C* que, si bien hace parte de un colectivo, también se encuentra regido por parámetros institucionales; debido a ello fue necesario realizar una mirada general a la convivencia en el colegio

En el interior del espacio escolar existe un sistema de reglas y parámetros para responder a la convivencia, sin que se tenga en cuenta que, tras cada escenario, se viven conflictos que enmarcan un sinsabor, colocando a unos por encima de otros y devaluando o señalando a aquellos que suelen ser distintos y marcan su diferencia o a quienes la esconden por miedo al rechazo

Asumir la convivencia no es cuestión tan sólo de configurar un discurso, cuando el problema se sitúa en la práctica se evidencia una real dificultad y de allí la

<sup>17</sup> Maturana, H (1999) *Transformación en la convivencia* Con la colaboración de Sima Nisis de Rezepka Santiago de Chile Dolmen Ediciones S A

presencia de conductas que agreden, lastiman y vulneran al individuo. Las razones son comprensibles cuando verificamos que estamos inmersos en un mundo globalizante, con diversidad de culturas, escenarios y edades que hacen que unos y otros seamos distintos

Algunas investigaciones realizadas identifican las manifestaciones de violencia que se viven en el interior de la escuela<sup>18</sup>, existe una *violencia estructural*, como la que se presenta en la sociedad debido a la insatisfacción de necesidades básicas, o la legitimada por el Estado, también está la *violencia simbólica*, expresada en gestos, palabras y agresiones. Darío Betancourt (1999)<sup>19</sup>, menciona otras formas de violencia como ignorar las necesidades del niño y la niña, la indiferencia, el maltrato, la saturación de estímulos y la discriminación

Al enfocar la mirada hacia nuestra institución encontramos cómo la denominada *violencia simbólica* es la que más nos afecta, manifiesta en las prácticas cotidianas y, por ello, casi inadvertidas, de y para los agentes educativos, que van desmotivando a los estudiantes, hasta llevarlos a la deserción escolar. Si el conflicto se hace presente entre los agentes escolares, se limita la resolución a una mirada tradicional que responde a requerimientos legales, dejando de lado los elementos democráticos que podrían favorecer tales situaciones y que, sin duda, obedecen a todo el andamiaje político y social en el que la institución se encuentra inmersa

Adicionalmente el *Manual de Convivencia*, en su calidad de instrumento institucional que determina las formas tradicionales de solucionar conflictos, no resulta propicio para generar procesos convivenciales autorregulados, porque se sesga hacia una sola mirada y ofrece sólo una alternativa. Los órganos representativos, en últimas, terminan por seguir una dirección unipersonal y, en ese marco, importan poco la causa y el contexto en que se origina el conflicto y su resolución se propone a la luz de lo establecido por la norma (el *Manual de Convivencia* asumido como canon que rige la vida institucional). Es necesario destacar que los conflictos se diferencian de acuerdo con el contexto en el que se originan y desarrollan; por ello, si no se da un tratamiento particular a cada situación, a partir del reconocimiento pleno de sus actores, las intenciones que le subyacen y los discursos que circulan, es imposible resolverlos. Así las cosas, en concordancia con los plantea-

<sup>18</sup> Arango, B (2001) *la conflictividad y violencia educativa vista desde el conflicto juvenil* Colombia, Foro Latinoamericano de políticas educativas FLAPE

<sup>19</sup> Betancourt, D (1999) *Sobre violencia y delincuencia juvenil Hacia la construcción de una matriz de hechos de violencia* En Boletín Escuela y Violencia N° 1 Bogotá, Antropos UPN-CIUP

mientos de Segura (2002)<sup>20</sup>, si el manual se constituye en un elemento ajeno y poco significativo para los sujetos escolares, no permitirá la construcción intrínseca de la convivencia.

“( . . . ) ¡Ah!, pues ni modo, si lo que hacen es anotarme ahí y ya ( . . . ) ¡Uff! Mi hoja ya está llena de anotaciones ( . . . )” [Testimonio de un estudiante]<sup>21</sup>

Por otra parte, la violencia se refleja en el sentimiento obligado del estudiante a asistir sin motivación, goce y deleite al ámbito escolar, porque no se siente parte de la institución ante la falta de propuestas pedagógicas que lo atraigan y le permitan ser agente activo en la construcción de un ambiente democrático. El rompimiento de procesos se evidencia de nuevo cuando, al pasar a bachillerato, añora como factores preponderantes de su primaria el diálogo, la concertación y el afecto entre docentes y estudiantes, hecho que incide en una deserción aún mayor del conocimiento.

“( . . . ) Yo si prefiero guardar la distancia con los estudiantes, qué es eso de tanta cogedera y abrazadera”. “( . . . ) Casi no hay tiempo para hablar con ellos, o dicto clase o les escucho sus problemas” [Testimonios de dos docentes]<sup>22</sup>

Mecanismos unilaterales como la sanción, el registro en el observador del estudiante, o la definición de la repitencia, se convierten en los que permiten la retención del estudiante, pero. ¿De qué forma se retiene? ¿Cobra significación esa retención para el estudiante?

Así mismo encontramos que el afecto se niega como mediador de los procesos de aprendizaje, generando relaciones de tipo vertical que tienden a homogenizar el grupo, desconociendo su individualidad y diversidad, ya que la expresión de sentimientos en el aula no es de importancia para los procesos académicos, hecho que sin duda, lastima la individualidad del estudiante, niega su esencia humana y oculta su existencia fuera del contexto del aula.

“( . . . ) Profe, es que mi papá me dio un puño en la cara, por culpa de mi hermanita, él nunca me ha querido, no ve que cuando me le acerco a la cama, me dice que me quite y me da patadas”

<sup>20</sup> Segura, D (2002) *Formación en Valores Humanos aproximación a la emergencia de la autoorganización en ambientes inmersos en la confianza* Borrador de trabajo Bogotá, Escuela Pedagógica Experimental

<sup>21</sup> Diario de campo, patio del colegio, agosto, 2004

<sup>22</sup> Transcripción Consejo de Evaluación Junio 2004

“( . . . ) Yo, a veces tengo pesadillas y duermo intranquila, porque mi papá y mi mamá se la pasan peleando Anoche no dejaron dormir”

“( . . . ) Es que profe, en la mesa siempre peleamos Después de un rato nos tranquilizamos” [Testimonios de los estudiantes]<sup>23</sup>

Ante tal situación, se menciona que el tejido escolar y social ha desarrollado un silencio permanente frente al otro, al etiquetarlo, al no sentirlo, ni oírlo, tal vez por el cumplimiento afanoso de los tiempos y espacios que exige el desarrollo de los programas curriculares, que le atribuyen muy poca importancia a la singularidad. Al respecto Foucault (citado por Díaz, M) plantea que “la disciplina ejerce un poder que transforma las relaciones, el cual se vuelve invisible, mientras que los objetos de poder, es decir los sujetos, se vuelven visibles ( . . . ) de esta forma se impone la homogeneidad, opacando las diferencias individuales y jerarquizándolas, desde sus modalidades de coerción a través del control del tiempo, el espacio y del movimiento”<sup>24</sup>

La disciplina, entonces, se concibe y se ejerce como un mecanismo de control y vigilancia permanente, en cuyo contexto los procesos de socialización no se tienen en cuenta y van en su contra. Muestra de ello es la censura que se aplica a quienes están por fuera del salón, en el patio, jugando o movilizándose en espacios que también son escolares. Esos comportamientos se ven como desorden y caos; se asocian con actitudes que afectan el buen desarrollo de los procesos de quienes “dictan clase y están dentro del aula”

“( . . . ) es que los de primaria siempre están por fuera del salón, causando indisciplina y desorden; la clase es dentro del aula para todos, profe, ingéneselas para trabajar al mismo tiempo con todos” [Testimonio de un docente]<sup>25</sup>

Ocurre también que el conflicto se invisibiliza y no es visto desde su ángulo positivo, es decir, como fuente de otros aprendizajes, como lo enuncia Gamba<sup>26</sup>, determinando además formas para que la violencia se manifieste de modo simbólico o estructural sumada, desde luego, a aquellas prácticas de maltrato, negación

<sup>23</sup> Transcripciones narrativas de estudiantes, salón de clases, marzo 2004

<sup>24</sup> Díaz, M (1993) *El campo intelectual de la educación en Colombia* Cali, Universidad del Valle

<sup>25</sup> Diario de campo, patio del colegio, octubre 2004

<sup>26</sup> Restrepo, Cardona, López, Sinisterra, Cárdenas, Gamba (1995) *El Taller del maestro* Una propuesta para la formación de maestros y maestras en democracia y derechos humanos Bogotá, PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA, Consejería Presidencial para los Derechos Humanos Diciembre 1995

y desvaloración que se viven en el hogar u otros contextos, generando –al no ser tenidas en cuenta– otras formas de deserción dentro de la institución y fuera de ella

“( ) Yo le cambiaría a mi papá, el que me escuchara, porque nunca me pone atención”

“( ) Mi mamá me tiene prohibido hablar de la violación que mi hermano me hizo”

“( ) A mi mamá no le cambiaría nada A mi papá, todo que me quisiera”  
[Testimonios de los estudiantes] <sup>27</sup>

Debido a la situación descrita, en la IED *Monteblanco* la **convivencia**, antecedida por las conductas familiares desfavorables recogidas en las voces mismas de los estudiantes y en la contextualización del aspecto familiar de la población<sup>28</sup>, crean una nueva situación de vulnerabilidad que se desprende de este factor que, sin duda, incide y se conecta con la académica

### Vulnerabilidad por su condición de niñez

*“Camino de una ladera te encuentras con un muro que debes cruzar, pero tus implementos y estatura son mínimos para tan gran obstáculo y entonces tu camino se detiene, tu meta, se desvanece”*

Tadiana Escorcía

¿Ha pasado así en la mente de un niño o niña? ¿Ha desvanecido su esencia como infante que se asume en una nueva perspectiva que no le pertenece y por tanto poco le significa para lo que debe vivir? Las leyes, los discursos técnicos y políticos nominan al niño comúnmente como “menor”, lo cual significa que no se le reconoce un derecho fundamental, el derecho al presente, al hoy El valor se le da por lo que será, no por lo que es Sólo cuenta en el futuro <sup>29</sup>

Otro referente en el contexto de la vulnerabilidad de la población infantil en Bogotá es su aumento diario<sup>30</sup>, así como las condiciones de vida denigrantes que

<sup>27</sup> Transcripciones de narrativas y dibujos proyectivos de estudiantes, aula de clase, marzo, 2004

<sup>28</sup> Ver Informes de la Investigación Expedición Escolar C IED *Monteblanco* IDEP 2 004

<sup>29</sup> Tonucci, F (1998) *La ciudad de los niños* Editorial Madrid, Fundación Germán

<sup>30</sup> Departamento Administrativo de Planeación Distrital, Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (2000) CODEHS

padecen gran cantidad de niños y niñas, sobre todo en las populosas localidades de Bosa, San Cristóbal, Ciudad Bolívar y Usme A esto se suman las condiciones de pobreza que presentan y la vulneración de los derechos fundamentales de los infantes<sup>31</sup>, reflejadas en las deficientes condiciones sanitarias, la marginalidad de algunos grupos poblacionales, el desplazamiento, la contaminación ambiental y la dificultad de acceso a servicios y bienes de consumo, entre otros

En este camino con la población expedicionaria, encontramos factores de riesgo que limitan a los estudiantes, entre ellos el desconocimiento que, en el medio escolar, se hace del niño y niña como infantes, atribuyéndoles el papel de ‘estudiantes’ y con éste la adopción de ciertas actitudes y comportamientos, la mayoría ellos lejanos a la etapa de desarrollo en que se encuentran, así como del juego, condición natural que los caracteriza De este modo los alumnos deben permanecer en silencio durante largos períodos de tiempo, ya sea en una formación o clase, quedarse sentados en sus lugares, mientras desarrollan su trabajo ya que, de lo contrario, son señalados como generadores de indisciplina, escuchar información general, muchas veces dirigida al bachillerato, desde un lenguaje poco claro o estructurado a partir de intereses lejanos a ellos, exponerse a discursivos peyorativos acerca de su condición de infantes, mediante los que se les exige que se comporten como gente mayor; ir al sanitario sólo en determinado tiempo, que para ellos y ellas resulta corto y que desconoce sus necesidades particulares, y someterse a prohibiciones como la de no desarrollar actividades lúdicas en el espacio del descanso, por citar sólo algunos ejemplos

Las acciones y discursos antes enunciados, ubican al niño y la niña como “adultos en miniatura”, en tanto se les exigen actitudes para las que aún no están preparados, máxime cuando en su etapa de infantes deben prevalecer el juego, la risa, el hablar, soñar e interactuar con los otros para jalonar procesos sociales, afectivos, cognitivos, kinestésicos, así como la exploración y reconocimiento del ambiente que les rodea, y que el espacio escolar, familiar y social coarta de una u otra manera, dado el carácter impositivo de las interacciones que poco favorecen a la infancia y sus expresiones

Un fenómeno común en esta población es el desplazamiento generado por las salidas forzosas de muchas familias de sus regiones de origen debido al conflicto armado, la pobreza, la falta de oportunidades académicas o laborales para sus

<sup>31</sup> Departamento Administrativo Bienestar Social (2000) *Estados del Arte Niñez, juventud, mujer, familia y vejez* Bogotá, DABS

integrantes El desplazamiento también ocurre dentro de la misma ciudad por causa de la violencia familiar o barrial Tal situación ha desencadenado entre los infantes traumas, depresión, conflictos consigo mismos y, por ende, con los demás, que inciden en su desarrollo socioafectivo y escolar De esta forma los niños y niñas, al llegar al nuevo medio, no sólo se sienten señalados, sino que se ven abocados a asumir un modo de vida ajeno al que tenían Ellos y ellas ocultan o silencian las distintas situaciones que vivieron por causa de la violencia y el desplazamiento, debido a que son demasiado dolorosas o porque la familia les prohíbe expresarlas, una consecuencia de esto es que ese caos interior se manifieste inconscientemente a través de la agresión, la rebeldía, la intolerancia y el aislamiento dentro del mismo hogar, el barrio y la escuela

Con respecto a los derechos fundamentales de los niños y las niñas, encontramos en esta población la explotación laboral de algunos de ellos, por cuanto gran parte de su infancia la han dedicado a trabajar para aportar económicamente a la familia, pues sus condiciones son paupérrimas Algunas de sus actividades son las ventas ambulantes, el lavado de carros, el cuidado de animales y fincas, la responsabilidad de velar en todo sentido por sus hermanos menores, las labores domésticas de todo tipo (cocina, aseo, lavado de ropa), entre otros Ello ha implicado el abandono de sus estudios en periodos intermitentes, con el consiguiente perjuicio de su desarrollo escolar, prueba es que muchos de los expedicionarios de los primeros grados se encuentran en extraedad A ello se suma el escaso o nulo acompañamiento de los padres en los procesos escolares

En relación con el derecho a la salud, encontramos en el grupo que las condiciones también son precarias, ya que algunos de ellos no cuentan con un sistema de afiliación a estos servicios y otros ni siquiera han contado nunca con asistencia médica, lo que ha repercutido en muchos casos en avanzadas deficiencias visuales, desaseo y falta de higiene bucal

“( . ) Mi hijo nunca ha ido al médico, ni siquiera está afiliado al Sisben ni nada”

“(.. ) Yo no lo baño, porque se me gasta el agua y los recibos me llegan muy caros. Si ni siquiera tengo para comer, mucho menos para pagar el agua” [Testimonio de la madre de un expedicionario]<sup>32</sup>

“( .. ) Este expedicionario tiene 10 años, ingresa por primera vez a la escuela, posiblemente tiene una necesidad educativa cognitiva y requiere de una gran aten-

<sup>32</sup> Transcripción entrevista Oficina del colegio, febrero 2005

ción, por cuanto su aspecto físico, afectivo y cognitivo se evidencia lastimado y abandonado” [Historia de vida de un expedicionario]<sup>33</sup>

Muchas de las necesidades educativas de los niños y las niñas que integran esta población, se originan los procesos que no se llevaron a cabo durante los periodos críticos para el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas (como la motricidad fina) que, si bien pueden afectarse en este momento, no alcanzan los mismos resultados que hubieran tenido en los primeros años de vida de los infantes Adicionalmente, la influencia de un medio ambiente contaminado, repercute en enfermedades gastrointestinales y respiratorias, que los obliga a ausentarse constantemente de las aulas

Dentro de los derechos vulnerados en los infantes de la Expedición escolar C, se encuentra también el aspecto afectivo, pues no existen en el interior de la familia demostraciones de afecto positivo, ya que la historia que caracteriza a los padres también está marcada por la indiferencia, el rechazo, el desamor Lo anterior se evidencia en la dificultad de los expedicionarios para recibir y dar amor a los demás en forma positiva y tolerante, hecho que tiene repercusiones en el desarrollo académico de los niños y las niñas, así como en la convivencia

“( . ) Es que mi papá le pega a mi mamá y la saca de la cama y pelea”.

“(.. ) Casi me quedo sin papá, mi mamá le pegó con un cuchillo” [Testimonios de los expedicionarios].<sup>34</sup>

Para otros la negación y el rechazo han sido la constante desde el mismo momento de la concepción; el abandono o la entrega de los niños y niñas a otros miembros de la familia, han ocasionado fuertes conflictos personales que se manifiestan en fenómenos como la rebeldía, la drogadicción, el pandillismo, la delincuencia y el abuso sexual

“(.. ) Mi papá me detesta y no quiere verme en la casa, por eso yo me salgo hasta que él se acuesta”.

“(.. ) Yo tengo una pandilla de pelaos chiquitos Allí juego y tengo con quien andar y jugar me siento más acompañado Todas las noches nos reunimos des-

<sup>33</sup> Diario de campo, salda de profesores, febrero 2005

<sup>34</sup> Medio magnetofónico Salón de clases, abril, 2004

pués del programa para hablar ( ) a veces robamos con cuchillos de mentiras para asustarlos, les decimos que si no se bajan de lo que tienen, toca chuzarlos. Mis papás no me dicen nada, llegan después de las ocho todos los días”

“( ) Las pandillas funcionan con grupos que se reúnen, ahí uno comienza a hablar, a conocer gente y a aprender como es eso”

“( ) alguna vez fumé marihuana y no me quedó gustando. Sentí ganas de escupir, me sentí grande ( ) como en las nubes”

“( ) Todos los días no robamos, ¡Ummmmmm!, tampoco. Sólo cuando necesitamos plata, para ir a jugar maquinitas”

“( ) Profe, yo consumía bóxer, porque calmaba el hambre y cuando mi papá me pegaba y estaba drogada, yo no sentía” [Testimonios de los expedicionarios] <sup>35</sup>

En ocasiones el mismo derecho a un nombre igualmente es vulnerado dado que, en algunos casos, si cuentan con éste, no han sido registrados oficialmente con su nombre y apellido. Para otros los apellidos pertenecen a la persona que ha sido su tutora, pero no al de los padres, por factores como violencia intrafamiliar, ignorancia, alcoholismo, desinterés y descuido.

“( ) Profe, él no ha sido registrado porque el papá es un borracho, la mamá nunca lo reconoció y yo no sé de eso” [Abuela de un expedicionario] <sup>36</sup>

Las descripciones, reflexiones y testimonios anteriores nos llevan a reafirmar que los expedicionarios están siendo vulnerados en múltiples aspectos desde su condición de infantes y, aunque esta manifestación de la **vulnerabilidad educativa** pertenece más al ámbito extraescolar, la escuela de una u otra manera contribuye a afianzar más estas prácticas, por cuanto no retoma la particularidad de los niños y las niñas dentro de sus propuestas académicas y convivenciales, lo cual se constituye como un grave factor de riesgo que, día a día, tiende a acrecentarse.

<sup>35</sup> Transcripciones de narrativas, dibujos y proyectivos y grabaciones magnetofónicas agosto, 2002, abril, 2004

<sup>36</sup> Transcripción de entrevista marzo, 2003

### ¿Y por qué Expedición escolar C es la población más vulnerable? ¿Por qué se conforma con ellos y ellas un grupo específico?

Para el equipo investigador es importante realizar un recorrido específicamente por los grados 4º y 5º de básica primaria, en los cuales se encuentra que, si bien toda la población se encuentra afectada por factores de riesgo en los niveles extraescolar, académico, convivencial y por su condición de niñez, hay un grupo específico de niños y niñas que conforman el grupo *Expedición escolar C*, para quienes dichos factores de riesgo –después de realizado el diagnóstico detallado– resultan mayores y relevantes con respecto al resto del grupo, tal es el caso de quienes presentan discapacidades, extraedad, repitencia, agresividad en el aula, bajo rendimiento académico en español y matemáticas, hiperactividad, impulsividad, baja autoestima, o han sido víctimas de abuso sexual, desplazamiento por violencia o pobreza, sobrecarga de funciones domésticas o laborales, pandillismo y abandono (ver tablas estadísticas al final del documento).

Con ellos se conforma un grupo específico, pues según sus necesidades requieren para un mejor desempeño y construcción, de mayores elementos protectores para asumir sus riesgos. De esta forma la atención, tiempo, motivación, seguimiento, apoyo a familias, estrategia pedagógica académica y convivencial debe responder a su situación particular. Cabe mencionar que la experiencia está dirigida a primaria ya que, como equipo investigador, esta población se constituye en el eje de nuestro quehacer pedagógico, dado que todos los elementos evidenciados permiten consolidar una respuesta al sinnúmero de factores de riesgo que los rodean.

### El proyecto de vida: una respuesta a la vulnerabilidad educativa

¿Qué sentido tiene promover proyectos de vida para una población altamente vulnerable? Al respecto y retomando a Tonucci, la carrera escolar no reconoce el derecho fundamental del infante, el derecho al presente, al hoy. “Cada nivel escolar, es preparatorio del siguiente, se preocupan por el nivel que sigue, la escuela no prepara para el hoy, para la vida, no valora el pasado, sólo importa el futuro” <sup>37</sup> (1998, 43-44). Es por esto que en *Expedición escolar C* ha sido imprescindible

<sup>37</sup> Tonucci, F (1998) *La ciudad de los niños*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez

partir de la singularidad de cada expedicionario, su pasado y su presente, dando fundamento a los *proyectos de vida* en el aula, agenciados como factores protectores.

Situado este referente, como investigadoras asumimos el *proyecto de vida* como una ruta de consolidación y de fortalecimiento para la condición de los infantes en sus procesos de autoestima, autonomía y autoconocimiento en la que los diferentes momentos de socialización, conocimiento, manejo del conflicto y vivencias, potencializan elementos de sentido, significado y pertenencia escolar, por cuanto animan otras formas de comunicación y expresión.

Los proyectos de vida, se generan desde la potenciación como sujetos emancipadores, su emergencia en red y/o colectividad y su fortalecimiento como sujetos dialogantes de los expedicionarios, categorías que nacen y se reflejan desde un proceso de conocimiento del sujeto, al convocar en los encuentros sus experiencias de vida, sus limitaciones, sus problemáticas y sus necesidades cotidianas, desveladas en aquellos factores de riesgo que los hacen ser más vulnerables

La primera categoría, es decir la *potenciación como sujeto emancipador*, menciona la necesidad de conocerse en la reafirmación de su ser desde la autonomía, la responsabilidad, el talento y la posibilidad de ratificar su identidad, autoestima, y la percepción de sí mismo. En palabras de Freire, *una ejercitación de nuestra capacidad de aprender y de enseñar haciéndonos sujetos*<sup>38</sup>, desde los diferentes momentos de interacción con coetáneos, maestros, padres y madres de familia que circularon en espacios pedagógicos como los talleres

Un sujeto emancipador, surge dentro de uno de los intereses constitutivos del conocimiento el interés emancipatorio<sup>39</sup>, es decir, desde el autoconocimiento, autonomía y libertad racional, lejos de la coerción y de las relaciones injustas. Fundamentar el empoderamiento de los sujetos menos favorecidos o altamente vulnerados, dota de herramientas para participar de manera autorresponsable, crítica y consciente. Este proceso, gracias a las experiencias emancipatorias y de empoderamiento de los estudiantes, los implica como *sujetos de derechos y responsabilidades sociales* ( ) *éticamente autónomos y heterónomos a la vez, es*

<sup>38</sup> Ghiso, Alfredo (1990) *Pedagogía Social en América Latina Legados de Paulo Freire* Bogotá Serie R-Educación (XXIV) <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0008/r-educacion.htm#R-Educación>

<sup>39</sup> Habermas, J (1972) *Knowledge and Human Interests*, 2ª ED, Londres, Heinemann (trad Cast Conocimiento e interés, 2ª ed, Madrid, Taurus, 1986) En Grundy, S (1998) *Producto o praxis del currículum* Madrid, Morata Tercera Edición Término utilizado por Habermas, cuando describe a la especie humana desarrollada alrededor de tres intereses cognitivos el técnico, el práctico y el emancipatorio

decir, con capacidad de decisiones libres y de obligaciones y responsabilidades para con el otro,<sup>40</sup> conlleva a ser desplegado y afirmado como sujeto desde sus propios condicionantes, necesidades y vulnerabilidades

La segunda categoría, *emergencia de sujetos en redes y colectividades*, se hace posible desde el conocimiento provocado en los encuentros y diversidades con otros sujetos con quienes se ha dado lugar a procesos de reconstrucción y pertenencia de sus entornos barriales y familiares desde sus historias de vida; momentos que dan existencia a los sujetos en la medida que se constituyen como saber, discusión, y aprehensión de sus mundos, con el escolar

La emergencia en red, genera procesos de *co-construcción como protagonistas de colectivos y de sí mismos*, que admiten redes de miradas diferentes afectando la posición del otro y la propia Touraine<sup>41</sup> afirma que *“el Otro no puede ser reconocido como tal, más que si se le comprende, acepta y ama como sujeto”* Además, *“el reconocimiento del otro, sólo es posible a partir del momento en que cada uno afirma su derecho a ser un SUJETO Complementariamente, el sujeto no puede afirmarse como tal sin reconocer al OTRO en ese mismo carácter”*. Hecho que se concreta cuando se pertenece a una tribu, a un grupo que hace posible su reconocimiento y su co-construcción

Y la última categoría, *el fortalecimiento de sujetos dialogantes*, sólo es posible desde el diálogo generado a partir de cada contacto con el otro (expedicionario, dinamizador, consigo mismo), en el que *la voz, la narratividad y las posibilidades de dialogar con otros desde la experiencia*, se convierten en fuentes de conocimiento y de riqueza semiótica colectiva para legitimar socialmente a cada participante como sujeto significativo de sensibilidades, saberes, y conflictos constantes dentro de redes convivenciales que continuamente están escribiendo su historicidad; huella que perdura y se transforma en cada uno Mc Laren<sup>42</sup> así mismo afirma la necesidad de *“crear una pedagogía dialogante en la que los sujetos vean a los otros como sujetos y no como objetos”*.

Por consiguiente, concebirnos en el interior de las instituciones educativas como sujetos comunicantes, es fortalecernos como sujetos sociales, que nos pronuncia-

<sup>40</sup> *Ibíd*, pág 23

<sup>41</sup> Touraine, A (1997) *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente El destino del hombre en la aldea global* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

<sup>42</sup> Mc Laren, P (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora Políticas de oposición de la era posmoderna* Barcelona, Editorial Paidós Educador

mos, legitimamos y humanizamos al percibir y comprender al otro, desde su singularidad. El diálogo como principio y generador del encuentro tolerante entre personas, entrecruza la subjetividad en un proceso de individuación, respeto y aceptación personal y colectiva. Un proceso de vivencia y potenciamiento del sujeto, como objetivo y fin último de toda práctica educativa.

Desde esta mirada, la experiencia en la *Expedición escolar C*, ha hecho posible recrear los *proyectos de vida* de los expedicionarios a partir de la dimensión comunicativa, por un recorrido desde el miedo, la negación, el fracaso al reconocimiento de sí mismos, sus logros y visiones para con-vivir y ser con el otro. Se posibilita, en ambientes significados desde experiencias concretas que permiten desvelar en la marginalidad, otras formas de querer vivir y estar, no sólo en la escuela, sino también en la familia, la calle, el barrio. La escuela, sobre todo, como escenario que da relevancia a las voces de los más vulnerados.

En síntesis, han permitido la minimización de la vulnerabilidad en los sujetos escolares, desde aquellas herramientas que constantemente están apropiando para poder superar-enfrentar dificultades, situaciones de riesgo y las propias privaciones, a partir de su capacidad y en colectivo.

### El encuentro del tesoro pedagógico

La disertación alrededor de la vulnerabilidad en sus diferentes representaciones y del *proyecto de vida* como elemento protector, condujeron a la construcción de una estrategia pedagógica, constituida como resultado de los diferentes encuentros con el grupo *Expedición escolar C*, las conversaciones, viajes y laberintos que unos y otros fuimos construyendo para hacer nuestro el sistema escolar desde lo convivencial, lo académico y el fortalecimiento de su condición de niñez, donde la pertenencia y el convivir surgieron con placer y sentido.

**El mapa de *Expedición escolar C***, se establece como la carta de navegación para su comprensión e implementación dentro de la institución, cuya **visión** es posibilitar un escenario lúdico, afectivo, constructor de conocimientos que, a partir del reconocimiento de la individualidad, necesidad y ritmos de aprendizaje, y con el colectivo de pares y mediadores permita a los estudiantes de básica primaria con dificultades en sus procesos académicos, de convivencia y su condición de niñez, conocerse, avanzar y pertenecer a su medio escolar, que para *Expedición* sea un nido en el que se sientan acogidos, disfruten por gusto, deseo y voluntad, y se contengan los unos a los otros.

Es así como nuestra propuesta pedagógica se centra en fortalecer *la convivencia y el aprendizaje significativo* a partir del reconocimiento de los estudiantes, en un *sistema cooperativo*, afectando y retomando los factores de riesgo y protección en lo académico, convivencial y en su condición de niñez como factor *extraescolar*.

Un aula abierta cercana a la ciudad, donde se construya con los mediadores, conocimientos diversos, aportados desde su experiencia, junto con los provenientes de las disciplinas en general. Un ejercicio pedagógico que logre co-nexar el mundo infantil y juvenil con el escolar, para potenciar espacios en los que, al conversar con su familia, amigos, amigas, y barrio, logre vincular realmente la escuela con el entorno, pues así se ha potenciado una mejor comprensión de sus realidades y un compromiso de transformación desde sus aprendizajes y dificultades. El desarrollo de esta propuesta responde a planteamientos y políticas locales, distritales, nacionales e internacionales educativas y en pro de los derechos fundamentales de la niñez y la juventud<sup>43</sup> para favorecer poblaciones altamente vulnerables.

**Lenguajes y rituales de la *Expedición escolar C***.<sup>44</sup> Se hacen particulares y evidentes en la medida que se convive con los estudiantes y se asumen mecanismos para pertenecer al grupo.

Las tribus, mesas de reconciliación, bitácora de convivencia (que serán ampliados más adelante), son hoy por hoy la fuente de aprendizaje, diálogo y resolución de conflictos personales y grupales para seguir expedicionando, no sólo en cuanto al conocimiento, sino a ellos mismos y al equipo investigador, que dejando el papel de docente, se convierte en dinamizador y por tanto expedicionario de ellos y de la práctica pedagógica que, día a día, se enriquece y cobra significación en la medida en que, de igual forma, el maestro deja de desertar de su profesión y se retiene con gusto y placer por lo que hace.

### Teas que iluminan el camino

Expedicionar con estudiantes cuyos factores de riesgo han sido mayores que otros y por tanto su vulnerabilidad mayor, nos invita y motiva como docentes e

<sup>43</sup> Al respecto consultar documentos ONU, Unesco, Código del Menor, Constitución Nacional (Art 27 y 23), Plan Decenal de Educación 1996-2005, Ley 115/94 (Art 46, 47,48) Plan Sectorial de Educación 2001-2004 (deserción escolar), Decreto 230.

<sup>44</sup> Estos lenguajes y rituales están expuestos en el PEI de *Monteblanco* (Mapa pedagógico), en la cartilla y los informes del grupo investigador.

investigadores a proyectar la mirada más allá de lo visible y encontrar en el camino antorchas que nos guíen y alumbren. De esta forma encendemos

Una **isla** expedicionaria en la que convergen sus experiencias únicas y diversas, nos permite re-conocer para el diseño de la estrategia una **tea pedagógica**, fundamentada en las pedagogías **críticas y dialógicas**<sup>45</sup>, que explican y concretan una acción pedagógica que responde a las necesidades y expectativas, no sólo de estudiantes vulnerables, sino de todas las comunidades educativas, desde la mirada hacia el sujeto dentro del contexto escolar. Una representación política de transformación cultural y social.

La tea es complementada desde los principios de la **interculturalidad**, contruidos a partir de sus diversas representaciones culturales como sujetos históricamente diferentes que, a su vez, revelan sus voces silenciadas u ocultas, gracias a la tolerancia; es en otras palabras situarse en el lugar del otro.

Vivenciar un aula desde la interculturalidad genera procesos de interlocución como sujetos dialogantes trazando puentes entre el estudiante y el currículo que, además los reconoce como personas que cuentan con una diferencia cognitiva, afectiva y/o social, de género, etnia, cultura y ritmo de aprendizaje propio, tan válido como el del otro; es la gestación de proyectos educativos cuyo epicentro es la diversidad y no la normalidad. Así pues, la diferencia es la fuerza para seguir indagando, proponiendo, creando, aceptando que una dificultad de aprendizaje o de convivencia, no es un problema a descartar de la escuela, sino un motor de aprendizaje y cambio escolar.

*“Hay historias donde hay viajeros (chamanes o brujos en papel de innovadores), viajes (las innovaciones se abren a mundos nuevos como las culturas juveniles) y laberintos (que son la vida misma, pero bajo el signo de los cambios culturales contemporáneos)”*.<sup>46</sup>

Si hay historias que contienen laberintos donde viajeros hacen parte y arte, hay también en la vida misma laberintos físicos, tecnológicos, informativos, culturales, sociales... donde el ser humano viaja en un devenir de información y culturas

<sup>45</sup> Para mayor comprensión, ver el enfoque pedagógico consignado en el *Mapa de Expedición PEI Monteblanco* o Informe Final IDEP

<sup>46</sup> Rubio, J (1999) *De Viajes, viajeros y laberintos, Innovaciones educativas y Culturas contemporáneas* Colombia

que parecieran caotizar. Esta reflexión, se hizo posible en *Expedición Escolar C* desde la **pedagogía del caos** o la **complejidad**, la cual se constituye como un sistema de relaciones con el cual no se pretende repetir o replicar, sino por el contrario, deconstruir a partir de la dificultad y el conflicto

La **tea didáctica** da cuerpo a modos de hacer, a formas de enseñanza dirigidas al aprendizaje y al desarrollo de distintas dimensiones. La *Expedición* se fundamenta en el eje transversal de la dimensión comunicativa, como elemento que jalona los procesos sociales, cognitivos, afectivos y kinestésicos. Está direccionada por unas rutas<sup>47</sup> (integradora, creativa, escalonada, problematizadora y metacognitiva) que nos permiten diseñar las actividades, planear y desarrollar los temas transversales

Como tea **metodológica** cobra vitalidad el lugar donde se trabaja, elabora y transforma algo para ser utilizado el *taller*<sup>48</sup>, constituido como los momentos en los que se aprende haciendo, participando, integrando docencia, investigación y práctica, en un trabajo cooperado y grupal.

La **tea evaluativa** en la *Expedición* es un proceso flexible, dinámico, continuo, complejo, dialógico, crítico, intercultural, cuyo propósito central está dirigido a **investigar** cómo se desarrollan los procesos de construcción del sujeto, en sus diferentes dimensiones

La evaluación desde esta perspectiva busca reconocer al expedicionario como un ser particular, cuyo proceso y ritmo único debe ser respetado y desde allí jalonado confrontándose con él mismo y no con los otros, aprovechando el error como medio de aprendizaje y los otros como observadores que cooperan y guían el proceso individual, por eso sus características fundamentales son: individualidad, colectividad, continuidad, transversalidad, complejidad sistemática y heterónoma.<sup>49</sup> Es transitada por distintos momentos: *explorándonos como sujetos, expedición en proceso y lectura permanente*

<sup>47</sup> Las rutas mencionadas, son producto de la reflexión del grupo de investigación, a partir de los principios que enuncia Magendzo, para una didáctica de los temas transversales, y la pedagogía del caos. Para mayor información consultar la cartilla e informes del grupo investigador, IDEP, 2005

<sup>48</sup> Ander Egg, E (1989) *Hacia una pedagogía autogestionaria* Buenos Aires, Editorial Humanitas

<sup>49</sup> Estas características se describen en los informes presentados al IDEP por el equipo investigador y en la cartilla *Un pretexto para infancia vulnerable* 2005

### Con-vivencia y aprendizaje en expedición: puesta en marcha de sus proyectos de vida

La cotidianidad con los expedicionarios, en un juego continuo de investigación, nos ha permitido ser testigos de la complejidad que un proceso de convivencia encierra, pero así mismo del enriquecimiento y desarrollo de aspectos que se generan cuando como ser humano con-vivo con el otro en una dinámica cíclica, es decir donde el asumirse cada cual como sujeto de derechos y deberes, reconociendo la individualidad del sujeto en un asunto mutuo, permite crecer en el conflicto, la dificultad y la diversidad de sujetos históricamente únicos y heterogéneos.

Por consiguiente para la *Expedición escolar C*, convivir con las culturas de los expedicionarios y el equipo investigador en el aula y fuera de ella, ha generado la visibilización de la clase como el espacio que nos permite intercambiar experiencias y, desde allí, construir colectivamente, en ambientes surgidos desde el consenso, el diálogo abierto y sin juzgamientos, en los que cada expedicionario logra vencer sus miedos, pena y secretos para encontrar la confianza de narrar a otro u otra expedicionario-a, o dinamizador-es lo que ocultan en su vida personal, lo que no han podido vencer y lo que muchas veces, sin querer, impide que se relacione con el otro.

Tal entorno implica la ambientación del aula, desde la misma ubicación de los pupitres en círculo o tribus, con un escritorio del docente en igual condición al de ellos que no siempre permanece adelante, la decoración surgida desde ellos mismos, y la posibilidad de jugar a diario respecto a la forma como quieren ordenarla, hallando otros espacios alternativos donde se aprende

En tal sentido la estrategia de las tribus ha sido un elemento de vital importancia, ya que ha propiciado para los expedicionarios una excusa para pertenecer, sentirse aceptados como legítimos desde su cultura, en el ejercicio del respeto por sus derechos y deberes. El trabajo por pares y en grupo, posibilita no solo jalamiento de procesos, sino la vivencia de construcciones significativas de múltiples aprendizajes que no están dados solo por una persona o un Manual, sino que nacen desde cada uno

Expedición, traduce la visión de convivencia en rituales cuyo fin primordial es reconocer que en colectivo se puede aprender, vivenciar el conflicto como positivo, el error y la debilidad como motores de construcción. Existen así los rituales la **Bitácora de convivencia** que contiene los acuerdos colectivos frente a la

convivencia y la forma como los expedicionarios resuelven los conflictos que no están todos determinados al considerar la diversidad de situaciones, individuos y contextos. **El consejo de grupo**, para determinar en conjunto los avances y dificultades del grupo en la búsqueda de alternativas para seguir construyendo, **La mesa de diálogo** con sus mediadores como el espacio donde se reconoce a los mismos expedicionarios como seres válidos para proponer y mediar entre el conflicto, desde el reconocimiento de sus historias de vida, motivaciones y actitudes, involucrando en cada problema pensamiento, emoción, cuerpo y contexto. Unos y otros reconocen el valor de un conflicto como medio de aprendizaje y testimonio para ayudar a otros

Por su parte, **las tribus, el trabajo a partir de los ritmos particulares, la relación entre dinamizadoras y expedicionarios, el diálogo y el afecto**, han sido los motores para que el aprendizaje se cualifique en sus procesos comunicativos, lógico-matemáticos, kinestésicos y axiológicos

Al validar la estrategia con el grupo, nos dimos cuenta que los expedicionarios hallaron un ambiente de confianza para aflorar sus miedos, secretos, debilidades, expresión del error como constructivo y sus dificultades sin temor al rechazo o el etiquetamiento

Tales espacios, permitieron que conjuntamente se reconocieran como sujetos de derechos, mejorando su autoconcepto sin sentirse menos que los demás por ser diferentes, elevando su autoestima, conviviendo y aprendiendo cooperativamente y de esta forma cimentando su identidad como grupo y como personas que con mayores elementos pueden enfrentarse a otro grado, aunque permanezcan algunas situaciones de riesgo extraescolar, lo que además repercutió en avances significativos en la producción de textos (reconocimiento de grafías, construcción de palabras, frases y textos con coherencia y cohesión, comprensión de diversos portadores de texto, el respeto por la palabra), resolución de problemas lógico-matemáticos, mejor desempeño motor fino y grueso, fortalecimiento de lazos prosociales, reconocimiento de cada uno como sujeto de derechos y deberes, repercutiendo en una mejor autoestima y autoconcepto

Somos conscientes de que no podemos manejar todos los factores que inciden en la realidad de nuestro grupo de expedicionarios, pero si nos miramos como sujetos válidos y lo hacemos con el otro, lograremos cambios significativos a nivel académico y convivencial en nuestra comunidad, con contextos más motivantes

que nos pertenezcan y acojan, con el gusto de dar la mano aunque sea de un color, forma o textura distinta

## Huellas

Para *Expedición escolar C* ha sido vital creer firmemente que cuando hay esfuerzos unidos por la infancia, habrá nuevas razones para recomenzar senderos de valoración por sí mismo sin importar la condición cognitiva, física, social, afectiva o cultural, en la que se encuentre. Y definitivamente porque en cada uno hay una esperanza que parte desde las entrepieles del alma, la de ustedes y la nuestra

Esta mirada general por la Expedición nos ha posibilitado en la investigación encontrar otros tesoros, y dejar pistas para nuevos hallazgos, que han permitido ver de qué manera los estudiantes esconden una vida caracterizada por la negación, el rechazo y la falta de afecto, en la medida que no se les ha reconocido desde su esencia, voces ausentes en el aula que claman por ser reconocidas desde la diferencia, porque no hay otra posibilidad de hacerlo sentir

Uno de los hallazgos más significativos de la experiencia fue la consolidación del colectivo de docentes frente a la innovación e investigación en la práctica pedagógica, acción que transformó su comúnmente lado esquemático, plano y metódico, por uno enriquecido y transformado desde la pasión por leer, discutir, conversar, escribir y re-escribir, acompañado de múltiples tensiones, que a la vez se convirtieron en detonantes para hacer de nosotras personas comprometidas con el propósito de identificar las pistas que poco a poco nos permitieron encontrar un tesoro en la pedagogía, que nos humanizara en el contacto con nuestros estudiantes

Entonces el deseo, el pensar y sentir, cobran mayor fuerza cuando se relacionan con el de otros docentes para conformar colectivos que permitan el desarrollo de innovaciones que aporten al devenir escolar. No importa que no exista reconocimiento o respeto por el trabajo de quienes en el interior de la institución han decidido preguntarse así mismos y salir un poco de la comodidad, para aunar propuestas que involucren a unos y otros; lo anterior quizá porque en la medida en que se transita quien más gana es quien más da. El saber pedagógico que se logra construir es valioso e inmenso, se aprehende desde el aula, desde la pregunta e inquietud del compañero. Un aprendizaje que se vuelve permanente y múltiple porque no es solo la cuestión de un área, teoría, o concepto, ¡no!, es algo más

profundo, la reflexión del sistema escolar, del papel que la escuela cumple y la trascendencia que tiene en la vida de un sujeto que se asume como estudiante.

De la misma forma, para el grupo investigador se generó la reflexión diaria de su práctica pedagógica; tal ejercicio avivó en éste y en algunos docentes la concientización frente a la forma como la escuela vulnera, ya sea en sus representaciones de poder, control, discurso, lenguaje, y que se decantan en las múltiples interacciones que tienen lugar en los procesos de convivencia ya académicos. Asimismo, de cómo éstos refuerzan los factores de protección y/o de riesgo inmersos en el contexto, no sólo escolar sino barrial y ciudadano, siendo protagonistas conscientes o inconscientes de relaciones que vulneran a los estudiantes, padres, madres de familia y por qué no, a nosotros mismos

Como consecuencia, la posibilidad de gestar propuestas pedagógicas que reconozcan la singularidad e historicidad de los estudiantes, para aprender y convivir, sugiere tener en cuenta sus ritmos de aprendizaje y con ello diferentes estrategias educativas, las cuales se constituyen como fuente de retención y abrazo escolar.

De igual forma, el avance teórico que se construye desde un colectivo es más significativo al ser producto de la unidad entre diversos pensamientos, experiencias e interrogantes, verbigracia el concepto de proyecto de vida el cual resultó a nivel teórico lejano o poco claro para el equipo investigador, pero que desde la cotidianidad con los expedicionarios y sus familias se arraigó en la vida de todos los participantes, el vivir el ahora, el proyectarse desde ya y encontrarle sentido a cada paso, mirada, palabra y comunicación con el otro o sin el otro. Hallar en el interior de sí mismos las herramientas válidas para seguir creciendo y arriesgarse a ser con el otro, en la colectividad, en el diálogo y en el devenir.

Los logros de este camino han sido múltiples, algunos se presentan en este documento, otros están en proceso y muchos quedan en las voces, textos, mentes, corazones de quienes han expedicionado esta aventura, momentos innumerables que dan cuerpo al saber que se construye en la vida cotidiana de la escuela.

## Conclusiones

Cuando se brinda el apoyo desde el Idep para aquellos proyectos de investigación educativa que desarrollen estrategias pedagógicas en la escuela y/o el aula que promuevan *proyectos de vida* de niños y niñas en situación de vulnerabilidad,

se posibilita el camino para que los docentes vuelvan sus ojos hacia la escuela y, desde allí, repiensen su papel en el sistema escolar.

Para esta investigación fue importante tal convocatoria por cuanto nos permitió, no solo acercarnos más a los protagonistas del medio escolar, sino profundizar en el tema de la vulnerabilidad que en estudios como el de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb), se determina como las condiciones que dan cuenta de una probabilidad mayor de sufrir daños, la cual se entrecruza con factores de riesgo y de protección, ahora bien, dependiendo de su dinámica ésta será mayor o menor. Sin embargo tales estudios así como los adelantados por otros investigadores, por los planes de mejoramiento educativo en distintos países, incluido el de Colombia, siguen determinando que los factores de riesgo provienen de situaciones sociales, contextuales, barriales, familiares e institucionales cuando el niño, niña, o joven no tiene acceso, oportunidad o forma de desarrollo en términos de equidad y posibilidad para acceder al servicio educativo por implementar otro tipo de actividades debido a su difícil situación.

Por consiguiente, como equipo investigador y gracias a un recorrido etnográfico fue posible encontrar cómo la vulnerabilidad educativa no es ejercida sólo desde afuera, sino desde dentro de la escuela misma, acrecentando los factores de riesgo para el escolar y, en consecuencia acarreando fracaso, desmotivación, poca pertenencia y, finalmente, deserción escolar, situación que agiganta sus riesgos en el nivel extraescolar

De esta forma definimos la vulnerabilidad educativa como el proceso permanente de cambio, atravesado tanto por factores de riesgo como de protección, que ocasionan en los agentes escolares situaciones que debilitan y/o lesionan su desarrollo integral, manifiesta en tres formas: vulnerabilidad académica, convivencial, y aquella derivada de la misma condición de niñez

Una escuela que con sus prácticas, actitudes, relaciones con los miembros de la comunidad educativa jerarquiza y coloca a unos por encima de otros, o que homogeniza procesos para que el conocimiento establecido por las áreas sea adquirido en los mismos términos y formas por los estudiantes, termina por lesionar el desarrollo, desempeño y estadía de un escolar en su institución educativa. La vulnerabilidad educativa se acentúa cuando, en la convivencia, no se promueven formas alternativas para vivir en la diferencia o aceptar el conflicto como parte de todo proceso humano; al crear manuales o tomar decisiones unilaterales que –ya sentados por escrito– deben ser aceptados por todos de la misma forma, en cir-

cunstancias en las que el estudiante se siente lesionado en tanto su voz, opinión, sentimientos y afectos son invisibilizados por no tener relevancia en lo que ya está determinado por otros.

Así mismo, ya que esta investigación se realizó con población infantil, fue fundamental para el desarrollo de propuestas pedagógicas analizar cómo la escuela vulnera su misma condición de niñez. Niños y niñas que son vistos como adultos en miniatura y de quienes se espera los mismos resultados, consecuencia de prácticas discursivas que no destacan sus posibilidades de aportar a la misma planeación y desarrollo de actividades escolares. Niños y niñas cuyas diferencias cognitivas, sociales, físicas, ritmos de aprendizaje, son vistos como anormales y, con ello, promotores de etiquetamiento, rechazo, repitencia, fracaso y deserción escolar. Infantes que, muchas veces, desde el contexto social por factores de violencia intrafamiliar o comunitaria han sido víctimas del abandono, impidiendo su continuidad en el ámbito escolar y, con ello, delegando responsabilidades económicas, laborales y familiares que aun no les competen

Unas y otras situaciones afectan sus vidas, sus derechos fundamentales, su sentido de pertenecer a una escuela que no los acoge, por el contrario los anula. Fue así como la misma caracterización se convirtió en pista y soporte para cimentar los factores protectores que ellos traían y también crear situaciones desde la escuela en que los infantes estuviesen protegidos, disminuyendo su vulnerabilidad.

La investigación, entonces, continúa su recorrido desde la colectividad y el juego diario de conversar con el otro y otra, para validar la historia y singularidad de cada uno, afirmándolo como sujeto de derechos que no se hace en la individualidad, sino en el contacto y relación con los que le rodean y con el medio. Un ejercicio mediante el cual la autonomía, la participación y la co-construcción agenció proyectos de vida en los y las niñas de nuestra institución, no en términos de planes trazados para el futuro, sino particularmente en el papel que hoy cumplen y en la forma como, desde la escuela, logran construir saberes colectivamente, convivir con los demás diferentes a él o ella, disminuir sus riesgos sociales, cognitivos, afectivos que antes los etiquetaban y enmarcaban en el fracaso y la deserción escolar

Tales proyectos de vida, a su vez, enriquecieron el andamiaje escolar, que requirió mirarse una y otra vez para transformar sus discursos, prácticas y relaciones con cada miembro de la comunidad educativa, área y espacio, validando la misma práctica pedagógica en la que los docentes, además, encontraron fortalezas

para sus proyectos de vida y en los que la investigación dejó de ser un sueño lejano, para ser parte de la cotidianidad y la comunicación escolar. Lo anterior tuvo eco y trascendencia en el currículo por ser parte de la vida institucional, de igual forma en el proyecto Educativo Institucional, cuya mirada es más abierta a la diversidad, la diferencia y el acercamiento hacia la comunidad y la ciudad, dejando de lado el temor o la imposibilidad.

Es por esto que, construir pre-textos para cambiar los factores que vulneran en la escuela a los infantes y jóvenes es, hoy por hoy, una *Expedición* que vale la pena emprender y continuar porque cada día es un reto para ser escuela desde la niñez y la juventud, así amerite, en ocasiones, emprender caminos pedregosos y largos, pero que –finalmente– logran la apuesta por retener a los educandos en el sistema escolar desde la convivencia y el aprendizaje significativo.

### Expedición inconclusa, rutas por recorrer

Iniciar un recorrido por el camino de la investigación desde la cotidianidad de una Institución Educativa que para muchos puede pasar inadvertida, resulta ser una apuesta por significar el quehacer pedagógico del docente, visto desde su misma piel y pensar, desde su construcción validada en la experiencia y el día a día con sus estudiantes.

Es necesario, para que los tesoros encontrados no pierdan su sentido, se continúe con la movilización pedagógica gestada; por esto, la divulgación de un texto pedagógico propuesto por el equipo investigador, la vinculación de más docentes al colectivo ya constituido, la incursión de la propuesta dentro del PEI, la institucionalización del grupo *Expedición escolar C*, la conformación de la red académica local e interlocal y el compromiso aventurero por investigar, reafirmando el papel del maestro como sujeto pedagógico, se convierten en el derrotero a seguir, para lograr sostener y trascender el espacio escolar como una expedición que le apuesta a la convivencia y al aprendizaje significativo.

Hoy, a puertas de finalizar el recorrido de un pequeño camino, el equipo investigador siente en su rol como docente y persona que ha ganado luchas, esfuerzos, intenciones, y la confirmación de seguir creciendo porque nunca se acaba de aprender. Las ventanas abiertas fueron muchas después de haber tocado infinidad desde la escuela, desde el inicio, cuando nada teníamos sino preguntas y

propósitos, éstas han sido inapreciables en la medida que nos indican nuevos senderos para sostener lo que se ha construido.

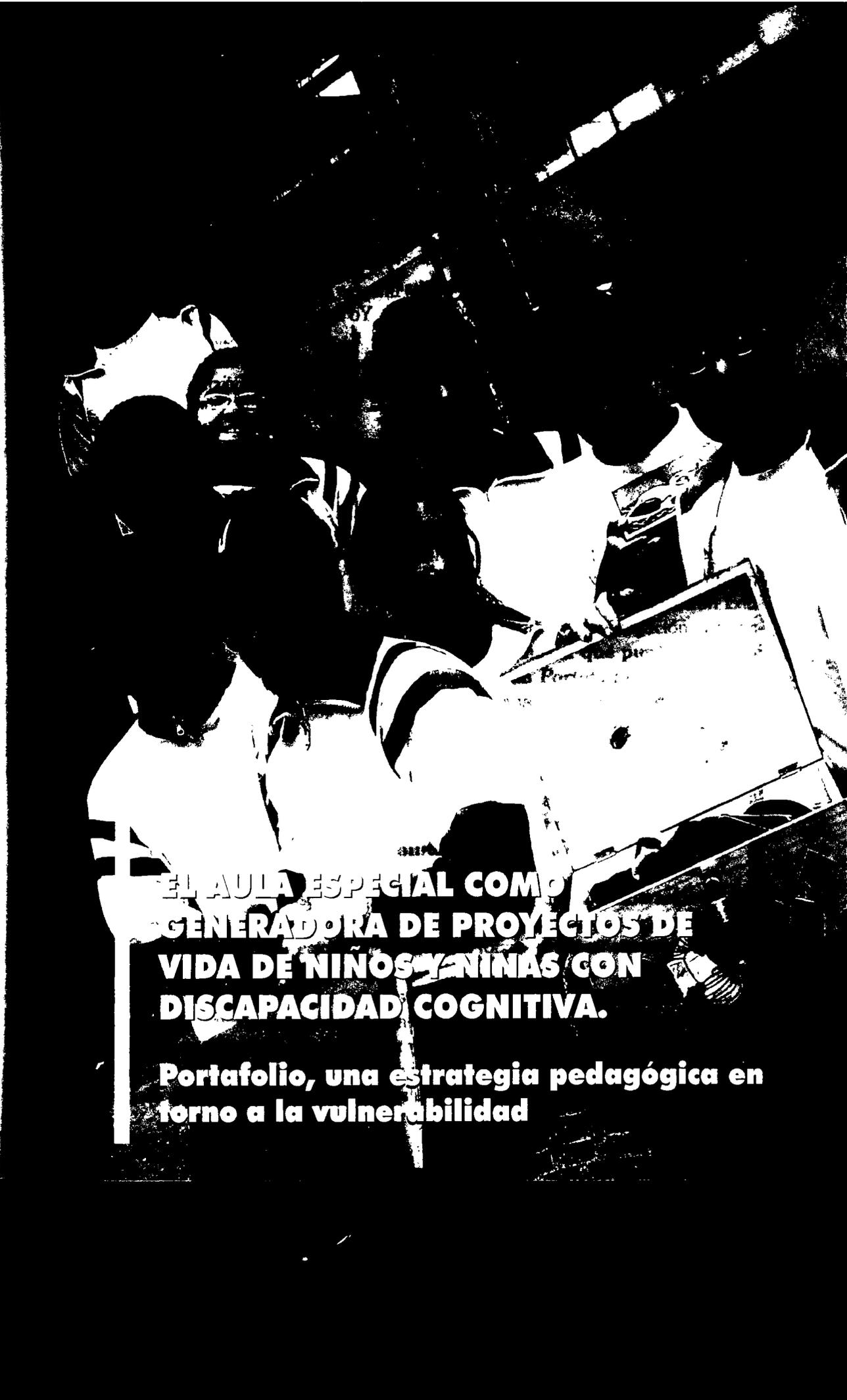
Gracias expedicionarios, gracias a los que abrazaron y abrazan este sueño .. gracias apreciado lector por su mirada y por las letras que desde su experiencia personal y académica han trazado en nuestra Expedición, ojalá algún día en este viaje de senderos y laberintos podamos toparnos para seguir expedicionando en el sistema escolar y por supuesto continuar en la búsqueda de tesoros en la pedagogía.

**Ani, Tadi y Claris**  
**Expedicionarias, guías e investigadoras de esta expedición**

### BIBLIOGRAFÍA

- Anderegg, E (1989) *Hacia una pedagogía autogestionaria* Buenos Aires, Editorial Humanitas
- Bernstein, B (1990) *La estructura del discurso pedagógico* Madrid, Ediciones Morata
- Constitución Nacional 1991 Colombia
- Departamento Administrativo Bienestar Social (1990-2000) *Estados del Arte Niñez, juventud, mujer, familia y vejez* Bogotá DABS
- Buenaventura, N *El cuento del PEI* Bogotá, Editorial Magistero
- Departamento Administrativo de Planeación Distrital (2000) *Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento* Bogotá, CODHES
- Devalle, A y VEGA, V (1998) *Una escuela en y para la diversidad* Buenos Aires, Editorial Aique
- Díaz, M (1993) *El campo intelectual de la educación en Colombia* Cali, Universidad del Valle
- Universidad Pedagógica Nacional (1998) *La conflictividad y violencia educativa vista desde el conflicto juvenil* Foro Latinoamericano de Políticas FLAPE Bogotá, Boris, A
- Ghiso, Alfredo (1990) *Pedagogía Social en América Latina Legados de Paulo Freire* Bogotá Ghiso, A *Pedagogía social en América Latina Legados de Paulo Freire*
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2003) *Procesos de deserción Escolar enfocados desde la vulnerabilidad y la resiliencia* Santiago de Chile Gobierno de Chile
- Mc Laren, P (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora Políticas de oposición de la era posmoderna* Barcelona, Editorial Paidós
- Institución Educativa Distrital Monteblanco (2004) *Manual de Convivencia*
- Presidencia de la República (1995) *El Taller del maestro Una propuesta para la formación de maestros y maestras en democracia y derechos humanos* Bogotá
- Ramírez A Escorcía T y Salazar C (2004) *Artículo Seres Presentes, Voces Ausentes* Bogotá, Revista Aula Urbana N° 48 Magazín IDEP

- Ramírez A Escorcía T y Salazar C (2004-2005) Informes de la investigación Expedición Escolar C Una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo Bogotá, IDEP
- Rubio, J (1994) *Creatividad una nueva concepción para una nueva época* Autoedición II, Bogotá, Congreso pedagógico Nacional
- Sacristán, G y Pérez A (2002) *Comprender y transformar la enseñanza* 10<sup>ma</sup> edición Madrid, Morata
- Tonucci, F (1998) *La ciudad de los niños* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Touraine, A (1997) *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente El destino del hombre en la aldea global* Buenos Aires, México, Fondo de Cultura Económica



**EL AULA ESPECIAL COMO  
GENERADORA DE PROYECTOS DE  
VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS CON  
DISCAPACIDAD COGNITIVA.**

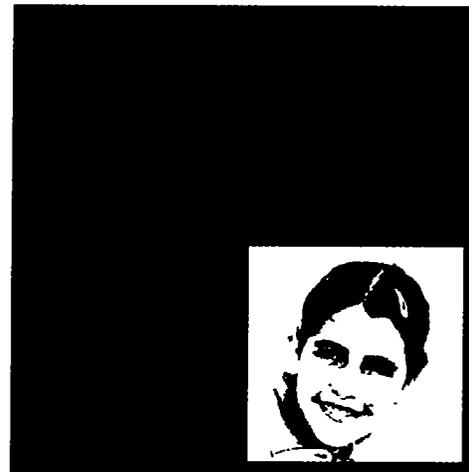
**Portafolio, una estrategia pedagógica en  
torno a la vulnerabilidad**

## EL AULA ESPECIAL COMO GENERADORA DE PROYECTOS DE VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

Marcela Muñoz Castilla

Institución Educativa Distrital *Gustavo Restrepo*

“ Portafolio es una forma de vida,  
es mirarse a uno mismo para cambiar  
Yo aprendí que uno puede hasta  
sentarse en un rinconcito y  
gozar de un amanecer ”  
Cristian, 12 años



# 4

MARCELA MUÑOZ CASTILLA  
Investigadora

Institución Educativa Distrital *Gustavo Restrepo*  
Sede C Jornada Tarde

“Con la seguridad de poder construir un proyecto de vida,  
espero que mis alumnos se anclen a la vida”  
Marcela Muñoz Castilla

### Presentación

En el marco de la convocatoria que el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (Idep), hace en el año 2003 a las instituciones educativas que trabajan con poblaciones en situación de vulnerabilidad para que presenten propuestas educativas que promuevan *proyectos de vida*, la Institución Educativa Distrital *Gustavo Restrepo* configuró un proyecto de investigación que buscaba, por un lado, **identificar en qué medida, hasta qué punto y en qué sentido la estrategia pedagógica denominada *Portafolio*, podía incidir en el desarrollo de unos prerrequisitos necesarios para la construcción y/o elaboración de los *proyectos de vida* de 20 niños y niñas con discapacidad cognitiva de un aula especial**; y por otro, **enriquecer la noción de *proyecto de vida* y sus elementos constituyentes, a través del seguimiento que se hiciera a cada uno de estos prerrequisitos, así como al diseño e implementación de dicha estrategia pedagógica, todo dentro del marco de la vulnerabilidad.**

El presente artículo busca compartir con el lector algunas consideraciones teóricas en torno a la discapacidad cognitiva y a la vulnerabilidad, como también sobre la noción de *proyecto de vida*; de igual forma, se presentan la construcción metodológica de la investigación, los resultados obtenidos con el seguimiento individual a los niños y niñas con discapacidad cognitiva en el desarrollo de los prerrequisitos necesarios para la construcción del *proyecto de vida*, la implementación de la estrategia *Portafolio* y las conclusiones de la investigación. Finalmente, es mi deseo poder aportar a la educación especial del Distrito Capital y ojalá del país, los resultados de esta investigación educativa, complemento y

continuidad de una anterior denominada *Un reencuentro con la vida*, que constituyó el motor que permitió gestar la actual experiencia, la cual espero pueda beneficiar a la población con discapacidad cognitiva. Dedico de igual forma este esfuerzo los estudiantes, niños y niñas, de los cuales he recibido las mayores y mejores enseñanzas, agradeciéndoles sus confianzas, sus esfuerzos, su amistad y compromiso y a quienes quiero expresarles que acompañarlos en este proceso fue para mí motivo de orgullo y de alta satisfacción, además de ser un maravilloso regalo de Dios.

### Algunas consideraciones teóricas

Para el desarrollo de esta investigación se tuvieron tres grandes categorías de análisis que enmarcan conceptualmente el esfuerzo pedagógico que se desarrolló. Por una parte, la discapacidad cognitiva, en la medida en que los niños que participaron en el proyecto presentan algún grado o tipo de alteración en los procesos cognitivos. Esta condición es precisamente la que configura la situación de vulnerabilidad social y educativa de los niños, la cual constituye la segunda categoría. Y finalmente, el proyecto de vida, el cual fue no sólo objeto de reflexión teórica, sino objeto de actuación pedagógica. De esta forma, en este apartado se presentan algunas consideraciones teóricas sobre estas tres categorías.

Es necesario incluir aquí una breve introducción, un pequeño párrafo en el que se anuncie la pertinencia de los conceptos que se incluyen y se relacionen con el proceso de investigación que se desarrolló, de lo contrario se "entra en frío" a las definiciones y consideraciones de orden teórico.

### La discapacidad cognitiva y la vulnerabilidad

La discapacidad intelectual es definida como una disminución del proceso cognitivo de manera permanente. En algunas ocasiones está asociada a otro tipo de discapacidades como auditivas, visuales, del lenguaje, físicas y neurológicas. Puede presentarse a lo largo del desarrollo de la vida del ser humano, sin importar la edad, ya que entre sus causas están, entre otros, los accidentes, las lesiones, las secuelas por trastornos neurológicos y los traumatismos en períodos prenatales<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> (Lewis, 1987, citado por Molina, S (1998) *Deficiencia mental Aspectos psicoevolutivos y educativos* Madrid Edición Aljibe

El término discapacidad se entiende como "la ausencia de la capacidad para realizar una acción o actividad de manera adecuada o dentro del margen que se considera normal para un ser humano, por tanto, la persona al no poder responder adecuadamente a esta exigencia, muestra comportamientos desadaptativos"<sup>2</sup>. Investigaciones recientes<sup>3</sup> en torno a una definición de la discapacidad cognitiva, permiten hacer nuevas lecturas en cuanto a lo que puede entenderse como discapacidad. El modelo funcional, por ejemplo, plantea que lo importante es el funcionamiento del individuo en su medio social, por tanto, considera muy relativa la importancia de la limitación intelectual, la cual no necesariamente es considerada como discapacidad. El grado de discapacidad se ha ubicado dentro de unos niveles definidos por pruebas psicológicas y está relacionado con el cociente intelectual de la persona.

En el presente estudio se hace referencia a la discapacidad cognitiva educable, leve y fronteriza, la cual tiene un buen pronóstico, ya que a pesar de sus dificultades, los niños o jóvenes pueden desarrollar habilidades cognitivas, comunicativas, motrices, para la convivencia y laborales, como en el caso de los estudiantes que participaron en el proyecto. Además, dado que una de las alumnas presenta rasgos autistas, es necesario definirlos también. Las personas con rasgos autistas presentan serios compromisos en la interacción con los demás. Exhiben marcadas rutinas estereotipadas y bajos niveles de atención. El autista es un ser para quien son indiferentes los objetos o personas del medio externo, lo que hace que tanto el diagnóstico como la intervención sean variables y complejos<sup>4</sup>.

El tema de la vulnerabilidad en el contexto de la educación especial no es novedoso, ya que las personas con discapacidad cognitiva están en alto riesgo de ser vulneradas, no sólo por la variedad de etiologías y sus características particulares, sino también por las condiciones que se les ofrecen desde su contexto familiar, educativo, social y cultural. El término **vulnerabilidad**, debe ser entendido como la susceptibilidad a ser dañado, a ser herido. Según Reynolds y Miller (1983) la población con discapacidad cognitiva, se encuentra en situación de vulnerabilidad y de ser vulnerada, ya que se ve expuesta a una serie de riesgos particulares que son interactivos y que están asociados con unas condiciones eminentemente

<sup>2</sup> Schalock, R (1989) citado por Molina, S (1998) *Deficiencia mental Aspectos psicoevolutivos y educativos* Madrid Edición Aljibe

<sup>3</sup> Espinosa, Colom y Flórez (1992) citado por Molina, S (1998) *Deficiencia mental Aspectos psicoevolutivos y educativos* Madrid Edición Aljibe

<sup>4</sup> Brennan, W (1988) *El currículo para niños con necesidades educativas especiales* México Siglo XX

singulares<sup>5</sup> Los siguientes son algunos de los aspectos que estos autores han identificado como causantes de riesgo de vulnerabilidad

- **Desde lo cultural** Se entiende lo cultural como *el sistema de creencias y valores propios de la organización social y de cada individuo*. En este sentido, por ejemplo, *la cultura ha estigmatizado a la persona con discapacidad cognitiva, las creencias referidas a los “niños eternos” que no evolucionan. Rótulos tales como bobo, retardado, mongólico, entre otros, continúan señalando duramente a estas personas, y el trato que se les da les niega muchas oportunidades de adaptación al entorno cultural*
- **Desde lo psicológico** *La forma como el individuo se identifica a sí mismo y la manera como la sociedad lo identifica, tanto en sus actitudes como en sus comportamientos*. Constituyen riesgos particulares en la población con discapacidad *los bajos niveles de autoestima y autovaloración, escasa valoración de la vida, inestabilidad afectiva, los niveles de estrés que manejan, la soledad y el aislamiento a los que se ven sometidos, etc*
- **Desde lo socioeconómico** Se relaciona con la *capacidad adquisitiva del individuo como una de las maneras de lograr bienestar social o pertenecer a determinado grupo socioeconómico*. En este plano los riesgos se relacionan con *pocas oportunidades de actividad laboral, la remuneración económica justa no se les reconoce, la preparación en un oficio, en algunos casos no responde a las demandas laborales, por tanto permanecen desempleados, entre otros*
- **Desde lo educativo** Entendido como *la oportunidad de educación de calidad que responda a las necesidades educativas concretas, así como a las expectativas de vida del individuo*. Los autores plantean entre otros, *la ausencia de modelos pedagógicos flexibles y pertinentes, pocos o escasos espacios de creación y desarrollo de programas y proyectos, equipos de apoyo profesionales insuficientes, ausencia en la organización de una oferta educativa atrayente, consecuente y apropiada, carencia de materiales, recursos y métodos para el aprendizaje adaptados a las necesidades de los alumnos y la poca actualización de maestros*

<sup>5</sup> Reynolds y Millar, 1990, citados por Molina, S. *Procesos cognitivos y de aprendizaje en niños con deficiencia cognitiva*. México: Trillas

## El proyecto de vida en niños y niñas con discapacidad cognitiva

Cuando se inició la primera aproximación conceptual a la categoría *proyecto de vida*, se partió del supuesto de que en la población escolar se identificaría algo asimilable a ésta en cada uno de los niños y niñas vinculados a las aulas especiales; ello, pese a que se planteó desde un principio que dicha categoría se construiría como resultado del estudio. Pero –metodológicamente hablando– no era posible partir de un vacío conceptual en torno a la referida categoría, por lo que a partir de la revisión bibliográfica se establecieron los siguientes elementos constituyentes y característicos de un proyecto de vida:

“En cierto sentido puede decirse que el hombre *se hace*, esto es, que al verse inmerso en la existencia ha de decidir qué hacer de sí mismo, de sus propias energías, de la propia vida. Existe pues, un proyecto que sostiene la vida: yo actual → yo ideal”<sup>6</sup> (Sovernigo 1998)

El “yo actual”, representa “el que soy ahora”, mi situación personal: valores, debilidades, mi historia pasada, esto es, acontecimientos, experiencias, equivocaciones, conquistas logradas que han construido mi personalidad.

El “yo ideal”, representa “lo que quiero ser”, el *proyecto de vida* que yo he elegido y que quiero construir<sup>7</sup>

En este sentido, los hallazgos iniciales mostraron que los niños recordaban fragmentos de su historia pasada, los acontecimientos y experiencias eran imágenes que se desvanecían, o bien, no aparecían porque eran confusas, difícilmente podían expresar su “yo actual” porque no lo identificaban en sí mismos, lo que significaba que el “yo ideal”, no se pensaba en el presente como una meta por construir a futuro

El *proyecto de vida* se nutre generalmente de diversas fuentes, las principales son

- **Las expectativas de los demás.** Padres y educadores tienen sobre nosotros unas determinadas esperanzas. Estas expectativas que ellos tienen de al-

<sup>6</sup> Sovernigo, G. (1998) *Proyecto de vida en busca de mi identidad*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas

<sup>7</sup> Arango Alzate, O. A. (2000) *Discernimiento y proyecto de vida*. Colección Fe y Universidad. Bogotá: Universidad Javeriana. Facultad de Teología

guna forma nos ayudan a crecer, pero hay que preguntarse en qué medida este ideal surgido de mi preocupación por colmar las esperanzas de los demás corresponde a lo que yo soy realmente capaz de realizar. Al respecto, la experiencia nos ha mostrado que los niños y niñas con discapacidad cognitiva experimentan de parte de sus familias presiones o deseos muy idealistas en cuanto a su futuro (ingreso a la universidad para estudiar carreras como medicina, ingenierías, etc.) y en otros casos, los padres proyectan especialmente a sus hijas acompañándolos para toda la vida, o en algunos casos conformando un hogar, sin preocuparse por las implicaciones que conlleva la crianza de los hijos, la convivencia en pareja, etc. La escuela básicamente los proyecta aprendiendo un oficio, muchas veces sin ninguna posibilidad de que respondan a las demandas laborales existentes, lo que conlleva a que terminen de igual forma dependiendo económicamente de sus padres. En todos los sentidos las frustraciones a las que llegan la mayoría de los niños son evidentes.

- **Lo que yo espero de mí.** La experiencia de las propias posibilidades, junto con las expectativas de los demás, da lugar al ideal de sí, a ese "yo quisiera ser" que sentimos dentro de nosotros. A veces, lo que deseamos ser cae dentro del campo de la realidad, se corresponde con lo que somos, con nuestras capacidades reales. Otras veces la percepción distorsionada de las propias capacidades despierta esperanzas desproporcionadas, que pueden ser exageradas o muy pobres. Este es uno de los aspectos dentro de los cuales los niños y las niñas presentan mayor dificultad, precisamente por su baja autoestima, poco conocimiento de sí mismos, de lo que pueden hacer o llegar a ser, etc.
- **Los modelos sociales.** El ambiente en que se vive ejerce una forma de presión social. Las características familiares de los niños nos muestran que sus padres viven en ambientes de gran pobreza, desempleo, violencia intrafamiliar y escaso deseo de superación, los modelos que reciben del medio social son de personas vinculadas a pandillas, a la prostitución, a prácticas de violencia y delincuencia, etc.
- **Los miedos y temores con relación a los demás.** El miedo consciente o inconsciente, es un factor que estimula o paraliza la acción, sobre todo los sentimientos negativos en relación consigo mismo, más o menos proyectados sobre los demás, alimentan un ideal de sí pobre y negativo. Superar estos miedos exige una capacidad de comprensión del valor personal muy fuerte, muy escasa en los niños con discapacidad cognitiva, en quienes los

sentimientos negativos frente a lo que son capaces de ser o hacer los paralizan en la acción.

El *proyecto de vida* es, entonces, una categoría de naturaleza psicológica, una formación compleja que compromete lo esencial de la actividad del individuo e integra diversas dimensiones de su vida psicosocial en función de unos propósitos y metas generales que son valorados positivamente por cada persona.<sup>8</sup> (D'Angelo 1996)

El *proyecto de vida* expresa al mismo tiempo los nexos del individuo con el mundo y consigo mismo, su razón de ser como individuo, en una sociedad determinada. No corresponde sólo a la elaboración racional y consciente que cada individuo pueda presentar a sí mismo o a un interlocutor externo, puesto que en su interior existen siempre elementos inconscientes e irracionales, cuyo estudio permite una comprensión completa del sentido, alcances, limitaciones, pero ante todo de las motivaciones presentes en cada individuo en cuanto a sus expectativas, etc.

El *proyecto de vida* individual no se expresa ni se recoge exclusivamente por la vía de uno o más escritos que la persona elabora sobre sí misma. Hay otras fuentes, otras vías y recursos para explorarlos, en especial en el caso de esta población que se caracteriza por tener algún tipo de discapacidad cognitiva y en quien la expresión verbal o escrita es pobre o presenta limitaciones. Lo anterior significa que del *proyecto de vida individual* también nos pueden hablar (aunque complementariamente) los adultos más directamente relacionados con la vida cotidiana de cada niño o joven.

El *proyecto de vida* se refiere tanto al **qué** y al **cómo**, aunque en las etapas más tempranas de su constitución (adolescencia) se dedique más a lo primero que a lo segundo. Este punto tiene que ver mucho con el grado de realismo de cada *proyecto de vida*, en el sentido de que sólo una coherente relación entre el **qué** (contenidos y propósitos) y el **cómo** (lograr los propósitos), permitirá una cierta concreción satisfactoria de cada *proyecto de vida individual*. Por la anterior razón y para los fines del presente proyecto de investigación, el *proyecto de vida* no se refiere sólo a las dimensiones laborales-profesionales de la persona, aunque casi siempre las involucran o comprometen. En otras palabras, el *proyecto de vida* se

<sup>8</sup> D'Angelo, O. (1996) *Provida. Autorrealización de la personalidad. Aplicaciones en la esfera de la vida profesional*. La Habana: Editorial Academia.

refiere a todas aquellas dimensiones consideradas esenciales por cada individuo y que condicionan su sentido de satisfacción o autorrealización como persona. Entre ellas, se mencionan aquí las dimensiones afectivo-sexuales, la de subsistencia, la personal, la espiritual, etc. Ahora bien, el que el *proyecto de vida* tenga como rasgo *integrar* diversas dimensiones y aspectos de la vida individual, no es equivalente a decir que esté exento de inconsistencia, incongruencias o incluso contradicciones entre distintos aspectos de la vida individual.

El *proyecto de vida* se refiere al futuro, es decir que se plantea como expectativa a corto, mediano o largo plazo, pero en todos los casos el corto y el mediano plazo están de alguna manera condicionados por el largo plazo. En otros términos, el *proyecto de vida* se devela en especial a partir del examen de las expectativas, metas, fines de largo plazo y no tanto de corto plazo. Las personas con discapacidad cognitiva tienen mucha dificultad para hacer este tipo de proyecciones, ya que en ellas la simple memoria a corto plazo presenta alteraciones que influyen y afectan el establecimiento de metas a mediano o largo plazo. Realizar procesos de acciones para llegar a un fin, acciones cuya concatenación debe recordarse y comprenderse, constituye una de las habilidades poco promovidas en el trabajo pedagógico con estas personas.

El *proyecto de vida* es relativamente estable, es decir, que normalmente no sufre de vaivenes en sus miras finales. Esto no significa que sea inmutable, pero sí que los cambios no son su rasgo característico, sino más bien su estabilidad, al menos en lo esencial y en sus contenidos y propósitos (el QUÉ). Sin embargo, los niños y las niñas suelen ir modificándolos continuamente, por lo menos en este caso particular, bien por influencias externas de la familia, el ambiente, los docentes, o por la falta de seguridad en la toma de decisiones.

El *proyecto de vida* es algo identificable y con implicaciones crecientes a partir de la preadolescencia (10 o 12 años). Sin embargo, la tendencia generalizada y con implicaciones riesgosas, es la de afirmar que la edad cronológica y la edad mental –en el caso de personas con discapacidad cognitiva– difieren sustancialmente, haciendo que se les mire y trate como eternos niños y se desconozcan los cambios importantes que en ellos se producen en los niveles físico, emocional y social, que influyen mucho en la construcción de un *proyecto de vida*. Esta posición que tiene validez para muchos casos, está siendo actualmente reevaluada, porque en estudios realizados por Gardner (1990)<sup>9</sup>, se encontró que

<sup>9</sup> Gardner, H (1990) citado por Thomas, A (1991) *Inteligencias múltiples en el salón de clases*. Alexandria: Asociación para la supervisión y desarrollo de programas de estudio.

esta brecha puede deberse más a la carencia de experiencias y a situaciones de privación social y afectiva, que a la misma discapacidad.

### Los prerequisites de un *proyecto de vida*

Por consideraciones de orden metodológico nos propusimos identificar o establecer primero conceptualmente algunos elementos constituyentes básicos y válidos de todo *proyecto de vida* individual, como los que remencionaron anteriormente, antes que emprender la búsqueda y caracterización de los *proyectos de vida* de los niños, lo que a su vez se constituía en condición metodológica para la realización del proceso de seguimiento implícito en nuestro *proyecto de investigación*. Estos constituyentes básicos deberían entonces estar presentes en todos y cada uno de los *proyectos de vida* individuales, aunque el peso relativo de cada uno de ellos podía variar de una persona a otra, y de una época de la vida a otra posterior.

Con el paso de las semanas y a medida que se examinaban los datos arrojados por las estrategias de recolección de información utilizadas (autobiografía, expresiones gráficas, charlas informales, anecdotario familiar, etc.), se fue advirtiendo, primero, que no había tales *proyectos de vida*, o al menos que no se tenían indicadores o evidencia de su existencia en la gran mayoría de los sujetos estudiados, o lo que es lo mismo, que apenas se hallaban unos fragmentos desarticulados de tales *proyectos*. Y segundo, que aquello que se estaba buscando no parecía producirse de manera súbita o por generación espontánea, sino que era concomitante a la presencia y consolidación de determinados prerequisites a modo de condiciones preparatorias sin las cuales no es posible hablar de *proyectos de vida* como tales.

Esta consideración es válida en dos sentidos. 1) En cuanto a que los elementos constituyentes como tales (a los que se hizo referencia en párrafos anteriores), como la dimensión laboral-profesional de una persona, a la que no se llega de pronto, como si de un día para otro irrumpiera en la vida de alguien; a ella se llega por sucesivas aproximaciones, es decir, que se está frente a un proceso. 2) En cuanto a que los *proyectos de vida* lo son (o tienen carácter de tales) sí y sólo si se convierten en punto de referencia central para la actuación individual, al menos en lo que compromete lo más vital de cada persona. Es decir, no se está ante un enunciado ajeno o externo, formal tal vez, de una persona, frente al cual el sujeto actúa con total o casi total independencia, o sea, sin que el supuesto *proyecto de vida* incida sobre su conducta.

Este hecho impusieron una premisa con la cual no se contaba al comienzo: la existencia de prerequisites, de condiciones preparatorias para la existencia y actuación del proyecto de vida en cada individuo. Y esto se convirtió en un hecho sobresaliente, determinante en nuestro caso, por el hecho de estar trabajando con una población de niños con discapacidad cognitiva, y además de escasos recursos socioeconómicos.

Acerca de los prerequisites o condiciones preparatorias de los *proyectos de vida* cabe tener en cuenta dos tipos de condiciones: 1) Unas de tipo psicológico-experiencial, sin las cuales es prácticamente imposible hablar de *proyecto de vida* y 2) Unas de orden valorativo, que vienen a ser una especie de dispositivos o dinamizadores sin los cuales el *proyecto de vida* es sólo (y en el mejor de los casos) un conjunto de enunciados sin mayor incidencia en la vida individual, es decir sin concreción de ninguna especie.

**1. Las condiciones de tipo psicológico-experiencial.** Se presenta a continuación una enumeración comentada de aquellas condiciones de carácter psicológico que han podido diferenciarse, y que estarían a la base de la existencia y, si se quiere, de la "implementación" de un proyecto de vida individual. Como se verá, entre unas y otras suele haber una estrecha relación, e incluso pueden hacerse un poco inciertos los límites entre ellas.

- Un **básico autoconocimiento** que le permita al sujeto identificar en sí mismo rasgos (favorables o desfavorables, o fortalezas o debilidades) con los que cuenta para proponerse metas y alcanzarlas, pero también para establecer que ciertos propósitos o ideales que adopta como propios lo son, y no representan simplemente intentos de identificación con modelos tal vez muy transitorios, o veladas imposiciones grupales o sociales (por ejemplo de los medios de comunicación) frente a las cuales el joven sujeto no tiene casi conciencia.

La primera posibilidad de autoidentificación es la que hace referencia al propio cuerpo. Este es un dato de experiencia inmediata. Consiste en una referencia, para sentirse uno mismo, a determinadas habilidades físicas, a ciertas cualidades estéticas, al lugar que ocupa en un espacio, a las posibilidades que se tiene de conocerse desde lo corpóreo. Es la posibilidad de identificar rasgos de uno mismo, de aceptarlos y valorarlos.

El autoconocimiento implica de igual forma hablar de las propias experiencias para analizarlas, evocando con ello la expresión de emociones; implica darse

la posibilidad también de conocer las propias reacciones para aprender a manejarlas y, en otro sentido, es la posibilidad de que otros conozcan también nuestros gustos y preferencias, o lo contrario.

- Un **cierto grado de autoestima (confianza en sí mismo)** que le permita a la persona creer en sus propias capacidades, en que puede alcanzar ciertos objetivos si se lo propone, que su esfuerzo puede verse retribuido, que sus anhelos y deseos son legítimos, etc. Es preciso subrayar la importancia de esta condición psicológica en el caso de la población con discapacidad cognitiva, puesto que con frecuencia se enfatizan los elementos más racionales del *proyecto de vida*, es decir, los referidos al diseño de un plan dentro de una cierta lógica, pero subestimando el hecho del compromiso y decisión del sujeto con ese plan, lo que fácilmente puede llevar al fracaso. Insistimos en que la población discapacitada cognitivamente suele evidenciar rasgos de gran inseguridad, resultado de una escasa satisfacción consigo mismo, de una experiencia social en la cual se le señala más lo que "no sabe o no puede hacer", que lo que "sí hace o sí puede".

Esta especie de constante suele tener resultados más o menos devastadores en materia de autoestima, lo que condiciona seriamente tanto la construcción de un *proyecto de vida*, como (especialmente) su compromiso personal con el mismo y en ocasiones la persistencia frente a las dificultades que nunca faltan en el camino.

- Una **mínima experiencia consciente y positiva con procesos de planificación personal**, que le permitan ver que una sucesión sistemática de actos o decisiones puede permitirle efectivamente alcanzar determinadas metas, a diferencia del "abandonarse al destino", depender del azar o totalmente de las decisiones y actuaciones de los otros. Esto tiene que ver con cierta conciencia de la relación entre el pasado, el presente y el futuro, que en los niños pequeños es sumamente borrosa y en los niños con discapacidad cognitiva también y de manera más acentuada por algunos de sus problemas a nivel de percepción, atención y memoria y, unido a ello, a la ausencia de responsabilidades en el hogar que conllevan a cumplir con ciertas metas.
- Un **cierto grado de independencia y autonomía individual**, que implica que cada sujeto entiende que su vida es propia y diferente a la de sus padres, hermanos, amigos y familiares, aunque íntimamente asociada con las de todos ellos; que puede y debe decidir cada día más cosas y que estas deci-

siones marcan profundamente su destino. La dependencia y la falta de autonomía en el caso de los niños con discapacidad cognitiva es evidente; de hecho, en circunstancias cotidianas, tienden a depender mucho de los adultos cercanos en la toma de decisiones. Uno de los aspectos que está muy relacionado con este prerrequisito, tiene que ver con las pocas oportunidades que se les ofrecen para que puedan actuar de manera más independiente y autónoma, debido a la poca confianza de los adultos y de los docentes en las actuaciones responsables de estos niños y niñas.

- El **sentido de la vida como orientación básica**, sea tácito o explícito, es condición tanto de la existencia de un *proyecto de vida* como de su relativa estabilidad. Se observó que la ausencia de elementos de esta naturaleza (sentido para la vida) va acompañada sistemáticamente de labilidad en el comportamiento, es decir, de una extrema variabilidad en los rumbos y anhelos vitales, al punto que se puede afirmar que la ausencia de sentido para la vida conduce al individuo a una dependencia total de los vaivenes ambientales, lo que es por definición opuesto al *proyecto de vida* (como orientador y motor de la acción)

La pregunta por el sentido es una empresa personal que requiere todo de sí para que no sea infructuosa. No tiene edad, tal vez haya una variación en su formulación dependiendo del momento, las circunstancias y el sentimiento sobre sí mismo que se tenga. ¿Qué hago en este mundo? ¿Qué sentido tiene todo esto que he hecho? ¿Qué he hecho con mi vida? Se hizo evidente en los niños y niñas con discapacidad cognitiva del presente estudio ni se habían formulado, ni mucho menos habían respondido este tipo de preguntas

- La **constancia en el compromiso con lo anhelado**, lo que en cierto modo es un resultante de varias de las condiciones antes presentadas, una consecuencia de algunas de las anteriores. Se ha dicho ya que la sola existencia (más o menos explícita) de un *proyecto de vida* es inocua si no se le lleva a la práctica, es decir si el individuo no se compromete e involucra integralmente con tal proyecto.

**2. Condiciones de tipo valorativo** La base axiológica sobre la que se cimenta el *proyecto de vida*, hace referencia a valores constituidos dentro de un sistema propio que, a su vez, marcan la diferencia entre un proyecto y otro. Por ello también conviene poner de relieve que el *proyecto de vida* no es igual para todos, ni todo enunciado de valores constituye un proyecto auténtico y válido

Dicho de otra manera, el *proyecto existencial* posee estas dos características es único e irrepetible y su base está constituida por un sistema axiológico. El *proyecto de vida* es la concreción de valores en una persona; es hacer que éstos tengan sentido y se expresen vivencialmente. Es la interiorización y afianzamiento de los valores dentro de un orden que genera actitudes y comportamientos con razón de ser. Dos son los valores que en este orden aparecen con mayor nitidez: la **responsabilidad** y la **libertad**

Se ha entendido que sólo quien asume conscientemente la responsabilidad de sus actos puede comprometerse con su propio *proyecto de vida* o, lo que es lo mismo, quien no se hace responsable de sus actos no puede hacerse responsable tampoco de su propia vida, ni puede rendir cuentas de las consecuencias de lo que hace o deja de hacer. Y, como se anotó antes, este rasgo (responsabilidad) no es algo que florece de un día para otro, sino que es algo que se construye y fortalece, es un proceso exigente que se inicia seguramente muy temprano en la vida.

Por su parte, la libertad no puede ser entendida sólo como la capacidad de elegir o querer. Ni como capacidad de ser. Hablamos de libertad en este sentido: tener conciencia de las carencias, las ataduras, dependencias, apegos y bloqueos que los seres humanos tenemos por alguien o algo, y sobre lo cual hemos construido el centro de nuestra existencia y la hemos puesto a girar. Soy libre cuando me pregunto qué hago y por qué lo hago, cómo lo hago y con quién lo hago.

En el siguiente cuadro se presentan algunos de los **prerrequisitos** identificados como condiciones necesarias para la construcción del *proyecto de vida*. Para cada uno de ellos se identificaron y definieron unos **indicadores de desempeño**, los cuales fueron la fuente de información que permitió el seguimiento individual para cada uno de los alumnos. La lectura de cada prerrequisito debe hacerse en sentido vertical.

Autoconocimiento	Autoestima	Independencia autonomía	Responsabilidad	Experiencias con actuaciones concatenadas
Identificar rasgos de sí mismo	Se quiere a sí mismo	Tienen iniciativa y actúa por sí	Asume las consecuencias de sus actos	Planea y cumple con metas a corto plazo
Contar sus experiencias	Identifica elementos positivos (virtudes) en sí mismo	Asume liderazgos	Se reconoce como parte de los hechos pertinentes	Planea y cumple con metas a mediano plazo

Autoconocimiento	Autoestima	Independencia autonomía	Responsabilidad	Experiencias con actuaciones concatenadas
Expresar sus emociones	Se mantiene aseado y cuida de sí mismo	Tiene sentido crítico (lanza juicios)		Piensa y actúa a futuro
Conocer sus reacciones y manejarlas		Actúa de acuerdo con sus gustos y preferencias propias		Reconoce secuencias de hechos a corto y mediano plazo
Expresa gustos o preferencias o lo contrario				
Se identifica a lo largo del tiempo (lo que cambió o lo que permanece)				

## La construcción metodológica de la investigación

### Tipo de estudio

Desde un principio esta investigación se planteó como de tipo exploratorio en tanto que la categoría central del trabajo (*proyecto de vida*) estaba por construirse y/o enriquecerse y, por tanto, su seguimiento y valoración constituían un elemento por determinar durante el proceso de indagación. Por otro lado, la estrategia pedagógica principal (*Portafolio*) requería de un diseño y/o adaptaciones para su aplicación con el grupo de niños y niñas con discapacidad cognitiva, pues sólo se conocía su implementación en grupos de adultos con un nivel educativo muy superior a nuestra población de aula especial.

Su carácter exploratorio, como suele suceder en estos casos, permitiría realizar ajustes y adecuaciones a la intervención pedagógica, teniendo en cuenta tanto las condiciones y características derivadas de la exploración de los *proyectos de vida*, como las limitaciones y rasgos de los niños y niñas con discapacidad cognitiva.

La necesidad de realizar un seguimiento o comparación intrasujetos, y el rasgo comprensivo-interpretativo (no explicativo) impuesto por la naturaleza del estudio hicieron de esta investigación un trabajo eminentemente cualitativo.

Coherente con lo antes anotado (la orientación cualitativa y el seguimiento intrasujetos), desde un principio se propuso la idea de centrar el trabajo metodológico en el estudio de casos, en el que cada niño fue considerado en sí mismo y como unidad de análisis, abandonando de entrada cualquier pretensión de encontrar representatividad o tendencias (ambas nociones en su sentido estadístico).

Según Bromley (1.986), el estudio de caso es un término usado especialmente en las ciencias sociales y del comportamiento para referirse a la descripción y análisis de una entidad particular (objeto, persona, familia, grupo, organización, evento, estado, condición, proceso, etc.) Estas entidades naturalmente se dan bajo determinadas circunstancias y tienen una dimensión temporal, es decir, presentan una determinada ubicación espacio-temporal a la luz de la cual deben ser estudiadas. En términos amplios puede decirse que su fin es comprender una persona en situación, es decir, comprender cómo y por qué se comporta de una forma determinada en una situación dada. Igualmente, suelen ser utilizados para ilustrar en detalle un fenómeno dado a través de casos típicos o representativos del mismo.

En la psicología el estudio de casos individuales representa el enfoque idiográfico de la investigación del comportamiento. Según Bromley<sup>10</sup>, erróneamente se considera que la aproximación idiográfica tiene que ver exclusivamente con individuos únicos, pues a su juicio la descripción e interpretación de casos particulares solamente puede ser realizada a la luz de un marco teórico general que permita la interpretación de otros casos. El carácter científico de la aproximación idiográfica se deriva de los conceptos abstractos utilizados y que permiten construir el sentido de los casos individuales.

En el presente estudio se realizó una evaluación inicial y un seguimiento individual a cada uno de los alumnos y alumnas que participaron en el proceso, de tal manera que predominó el análisis intrasujeto, es decir, el análisis de cada caso considerado en sí mismo. Sin embargo, las categorías de análisis utilizadas fueron las mismas y el marco teórico utilizado permitió hacer una interpretación general de la experiencia en términos de las posibilidades que tienen los niños con discapacidad cognitiva y vulnerabilidad educativa y social de desarrollar pre-requisitos para la construcción de sus proyectos de vida, sin perder de vista la singu-

<sup>10</sup> Bromley, D B (1 986) *The case-study method in psychology and related disciplines* New York John Wiley & Sons

laridad de cada uno de los niños y niñas, especialmente en el sentido pedagógico. Por otra parte, desde el punto de vista metodológico, la diversidad de cuadros clínicos que presentaban los niños abarcados por la categoría *discapacidad cognitiva*, junto con el reducido número de jóvenes que conformaban el grupo en el que este proyecto tenía previsto trabajar (unos 20 niños y niñas con un promedio de edad de 13 años aproximadamente) hacía del todo desaconsejable proponer cualquier tipo de comparación intersujetos, es decir la contrastación de grupos de niños y niñas. En cambio parecía conveniente realizar el trabajo, comparando cada sujeto sólo consigo mismo, de manera que se controlara la influencia proveniente de la diversidad de cuadros clínicos antes comentada y la diferencia de edad, sexo, etc. Por estas razones se adoptó el estudio de casos.

### Escenario y participantes

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Distrital *Gustavo Restrepo*, ubicada en la Localidad 18, *Rafael Uribe Uribe* que atiende una población aproximada de 3 900 estudiantes desde el grado 0 hasta el grado 11; cuenta también con aulas de educación especial en dos de sus sedes. Los grados escolares para esta población se inician en la etapa preescolar, continúan con una etapa escolar y finalizan con el desarrollo de competencias laborales. Funciona en dos jornadas y los alumnos cumplen con un proceso escolarizado que va desde los 5 a los 21 años aproximadamente. La institución cuenta también con el programa de integración al aula regular y con un equipo de apoyo que realiza todo este proceso.

La población objeto de estudio del presente proyecto de investigación se encuentra ubicada en la segunda fase del proceso escolar en el grado 4, en la sede C y acude a la institución en la jornada de la tarde. El grupo lo conforman 6 niñas y 14 niños en edades que oscilan entre los 12 y los 15 años; son jóvenes con discapacidad cognitiva educable leve y fronteriza y dos de ellos presentan problemas asociados: rasgos autistas y sicóticos.

En cuanto a la historia escolar de los niños, niñas y jóvenes que hicieron parte del proceso, 2 de ellos ingresaron directamente a educación especial y han permanecido allí; los restantes, 18 en total, han estado de 1 a 4 años en educación regular en otros centros educativos, en procesos de integración escolar y han sido reubicados nuevamente en educación especial porque no lograron superar los niveles de primaria.

El nivel socioeconómico de sus familias es bajo, por los ingresos que reportan y la ubicación de las viviendas. Las edades de los padres oscilan entre los 30 y los 72 años; su nivel educativo no supera el grado 4° de primaria; sólo en un caso se reporta formación en el nivel universitario.

### Procedimiento

El proyecto se desarrolló en tres fases:

- **FASE 1.** Preparación del equipo de investigación y la revisión teórica en torno a las categorías *proyecto de vida* y *vulnerabilidad*, la conformación del grupo de alumnos y la identificación de actividades que permitieran hacer una lectura de sus posibles *proyectos de vida* y los primeros hallazgos.

Durante esta fase el estudio requería construir o alimentar la propia categoría *proyecto de vida*, lo que exigía un trabajo de tipo interpretativo en torno a distintas fuentes de información, de manera que se pudiese encontrar el denominador común, el hecho de que diera sentido a hechos o rasgos quizás aislados de la vida de cada niño o niña, y que permitiera hablar del *proyecto de vida* presente en cada sujeto. En esta fase se acordó centrar el trabajo metodológico en el estudio de casos.

- **FASE 2.** Detección de las condiciones o prerrequisitos necesarios para la construcción del *proyecto de vida*.

Gracias a la orientación exploratoria del trabajo fue posible realizar el que, tal vez, constituye el ajuste más importante de carácter metodológico de este proceso, como respuesta al hecho –del todo imprevisto– de que en estos niños y niñas no existía aún lo que podríamos llamar un *proyecto de vida*, sino apenas la irrupción de sus prerrequisitos, de ciertas condiciones básicas para su construcción y adopción. Desde luego este hallazgo obligó a reformular lo previsto para el seguimiento de los *proyectos de vida* sobre el cual se haría un seguimiento a medida que se implementara la estrategia pedagógica *Portafolio*; ahora se tendría una serie de prerrequisitos, a modo de unidades que, si bien guardan alguna relación entre sí, son y deben ser tratadas como unidades importantes e independientes y ser seguidas separadamente en cada niño y niña.

Esta variación de orden tanto conceptual como metodológico, impuso a la investigadora la necesidad de concentrar aún más la atención en cada caso particular,

sobre cada una de las posibles fuentes de información, pues estos prerrequisitos y condiciones podían aparecer en los lugares y el momentos menos esperados, al examinar las distintas expresiones y vías de manifestación de la vida interna de estos niños y niñas

El trabajo mantuvo estrictamente este rasgo y fue justamente este enfoque el que permitió, en primer lugar, entender que no se estaba ante *proyectos de vida* en los casos de estos niños y niñas, sino ante una categoría nueva y decisiva para este proyecto de investigación la de los prerrequisitos o condiciones previas a los *proyectos de vida*. Y, en segundo lugar, permitió avanzar en cada caso (niño y niña) en la identificación y seguimiento de esos prerrequisitos a lo largo de los meses, en especial, en la segunda mitad del estudio, puesto que elementos como la autoestima, o el autoconocimiento asumen formas y expresiones propias en cada caso, en cada niña y niño, es decir en cada historia de vida

Sólo así fue posible que la investigación pudiera apreciar los cambios y detenciones en determinados rasgos de los niños y niñas, dado que no se contaba para estos propósitos con pruebas estandarizadas (test psicológicos) debidamente validados para este tipo de población. Aún más, al término del estudio se pensaba que si se hubiese contado con tales pruebas estandarizadas, tal vez se hubiese hecho uso discreto de ellas, y no se habría abandonado el enfoque cualitativo-individualizado que caracterizó a este estudio desde su inicio.

• **FASE 3** El diseño, adaptaciones e implementación de la estrategia pedagógica *Portafolio*

En esta fase se diseñó e implementó la estrategia pedagógica *Portafolio*; por ello se describe a continuación su definición, el enfoque pedagógico y las diferentes herramientas creadas para su implementación

*Portafolio* es una técnica de trabajo, utilizada por la Fundación Universitaria *Monserate* en la Especialización en Educación y Orientación Familiar, con el fin de que los estudiantes revisen y consoliden su opción por la especialización, a través de un proceso sistemático que utiliza herramientas tales como la autobiografía, los ecomapas, los genogramas y las tutorías, entre otras

Para fines de la investigación se hizo una revisión de estas herramientas y se consideró que no todas se constituían en apoyos necesarios y suficientes para el trabajo, por la complejidad de las mismas en el contexto de la educación especial.

Por tanto, la técnica *Portafolio* se rediseñó con el fin de lograr que cada niño o niña recogiera su experiencia de vida personal, familiar y escolar a través de diversas actividades en el aula y fuera de ella, con herramientas y formas de trabajo innovadoras y que además facilitara el seguimiento individual de los alumnos. En cuanto a los contenidos, éstos se definieron para que contribuyeran a desarrollar o por lo menos, iniciar el proceso de consolidación de los prerrequisitos, al mismo tiempo que debían apoyar los contenidos académicos que se trabajan en otras áreas académicas

Teniendo en cuenta lo anterior, *Portafolio* se definió como: *Una estrategia pedagógica de carácter individual, que permite el autorreconocimiento del aprendizaje obtenido por la experiencia, a través de un proceso sistemático, activo y comprensivo, en el cual se identifican, potencializan y evalúan el saber, las habilidades y las destrezas adquiridas*. El modelo pedagógico que identifica la técnica *Portafolio*, pretende responder interrogantes relacionados con el tipo de persona que deseamos o debemos formar, la forma cómo ésta aprende y el papel del educador en este proceso; por tanto, en su estructura reconoce las siguientes consideraciones en cuanto a la **concepción de persona y/o sujeto de aprendizaje**, se asume desde el **enfoque constructivista**, como un ser activo, anticipador, transformador y en evolución de su propia experiencia de vida; sin embargo en este contexto no puede desconocerse el **modelo pedagógico desarrollista**<sup>11</sup> (John Dewey y Piaget), en especial por el tipo de población con la que se trabaja; este enfoque sustenta su propósito educativo en permitir que cada persona acceda de una manera progresiva y secuencial a la etapa de desarrollo intelectual que se corresponda con sus necesidades y condiciones. De allí que el ambiente pedagógico que se genera debe contribuir al desarrollo de las estructuras mentales del niño

El **modelo pedagógico social**<sup>12</sup> (Freinet, Madamko y Paulo Freire) establece también que el propósito educativo debe orientarse hacia el desarrollo máximo de las capacidades e intereses del estudiante, los cuales cumplen una función fundamental para que dicho desarrollo se exprese, no sólo en el espíritu colectivo, sino en la formación de los sujetos

Finalmente el **modelo pedagógico ecológico contextual**<sup>13</sup>, (Ausubel) reconoce a la persona como un ser dinámico y participativo en los contextos

<sup>11</sup> Dewey y Piaget (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento* Mc Graw Hill, Bogotá

<sup>12</sup> Freinet, Madamko y Paulo Freire (1992) *Teoría de la enseñanza y modelos pedagógicos* Mc Graw Hill

<sup>13</sup> *Ibíd*

sociocultural y físico, que además participa en los entornos y lo integra como agente social, cultural, interactuante y actuante

La metodología de trabajo de *Portafolio* se basa en el **taller**, que es una experiencia socioeducativa, en la medida en que los participantes interactúan entre sí en torno a una tarea específica. El taller dentro de la estrategia *Portafolio*, se convierte en un lugar de vínculos donde se desarrollan distintos estilos de comunicación y un lugar de producción social de objetos, hechos y acontecimientos

La estrategia se organiza además con un *maletín portafolio* en el cual los alumnos van guardando, en el respectivo compartimiento, los insumos de cada experiencia surgida o suscitada a través de los diferentes talleres que se desarrollan. Estos insumos son. **Este soy YO** (Portarretrato con el primer ejercicio de escritura de su biografía); **Lo que desearía ser en un mañana**, ejercicio de expresión gráfica. **Mi familia**, cartilla en la cual se describen y consignan aspectos relacionados con la vida familiar (pasado-presente). Este insumo se apoya además con un anecdotario que los padres elaboran cada semana y que trata de hacer visible la mirada que la familia tiene del niño y a su posible proyecto de vida; **Otras cosas sobre mí**, colección de tarjetas, canciones, cartas, de acuerdo con intereses y motivaciones individuales, **Mis bolsas de TE**, bolsas en tela coleccionadas de acuerdo con las actividades realizadas en el taller de Caja de TE; **Mi álbum de fotografías**, colección de fotografías familiares y especialmente de todas las actividades desarrolladas en *Portafolio*; **Mis acuerdos**, es una carpeta con dos tipos de formatos para la planificación de metas a corto y mediano plazo, donde se programan y organizan actividades que son evaluadas en las tutorías **Mi biografía y autorretrato** y **Mi proyecto final**, es una cartilla en la cual los alumnos programaron y diseñaron el proyecto final por intereses.

Además se crearon para *Portafolio* cuatro modalidades de taller:

**Caja de TE.** Es una caja en madera (20 cm X 20 cm y 10 cm de altura) que contiene 10 bolsas en tela con doble bolsillo (tamaño aproximado 10 cm. X 10 cm.) que simulan bolsas de té. Cada una de ellas contiene en uno de los bolsillos una lectura, una grabación, un juego, una actividad, etc., de acuerdo con el tema del taller. De cada bolsa pende una etiqueta que tiene el dibujo del tema correspondiente. Los temas propuestos permiten a los niños narrar sus experiencias, analizar casos, plantear hipótesis, reflexionar sobre sí mismos y proponer soluciones a situaciones de la vida cotidiana. En el cuadro que se presenta en páginas siguientes se enuncian los temas trabajados.

**Baúl de cuentos.** Es una herramienta creada para desarrollar en los niños y

las niñas la creatividad, habilidades comunicativas, cognitivas y para la convivencia. Los cuentos se guardan en un baúl de madera, en bolsas de tela de diversos colores y se presentan en forma de frisos, siluetas, títeres, objetos concretos, siluetas en corcho, etc., su particularidad es que no tienen final, para que sean los niños y niñas quienes finalicen las narraciones, después de un trabajo grupal. A través de los cuentos aparecen formas particulares de expresar vivencias, ubicarse en el tiempo y en el espacio en contextos determinados, exteriorizar sentimientos y emociones, presentar una realidad desde la perspectiva de quien la crea, construir en forma secuenciada una narrativa para llegar a un fin y de compartir en grupo a través del trabajo colectivo

Estos dos talleres se llevaron a cabo los días miércoles alternados cada quince días y el orden que se siguió para su desarrollo fue el siguiente:

- a. **Adecuación del aula de clase** los alumnos se sientan en círculo alrededor de una mesa, en la cual se coloca la caja de TE o el Baúl de cuentos según el caso, y los materiales correspondientes a cada taller (pebetero, vela, bolsas de TE, materiales de apoyo, etc.). Los alumnos disponen su maletín *Portafolio*, de tal manera que pueda ser utilizado en el momento que el trabajo lo requiera.
- b. **Desarrollo del taller.** Para el caso de Caja de TE, la actividad se inicia cuando la docente solicita a un alumno sacar de la caja la bolsa correspondiente, cuya etiqueta y rótulo sale de la ranura que tiene la caja. El alumno entrega la bolsa de te y se lee en la etiqueta el tema del día (ejemplo: amarTE), posteriormente saca del interior de la bolsa, la actividad a realizarse (lectura para la reflexión, juego, competencia, carrera de observación, etc.), explica la actividad, resuelve dudas y se inicia el trabajo. Se acuerda con los alumnos el tiempo de ejecución del trabajo y después se realiza la plenaria.
- c. Para el caso de Baúl de cuentos, la sesión se inicia cuando la docente abre la tapa del baúl y saca una de las bolsas de color que contiene el cuento del día, inicia la narrativa del cuento y empieza un proceso de interlocución con los alumnos, invitándolos a iniciar el trabajo grupal para analizar y dar un final al cuento presentado. Se define de igual forma el tiempo de realización del trabajo grupal y se realiza la presentación de cada grupo a través de un moderador elegido por el grupo de trabajo.
- d. **Refrigerio.** Espacio para compartir un alimento alrededor de la conversación informal y del encuentro con otros.
- e. **Cierre de la sesión.** Se realiza un proceso de retroalimentación de la

experiencia, de evaluación del trabajo en grupo y se establecen algunos acuerdos para la siguiente sesión. La docente entrega el ejercicio que se archiva en el maletín *Portafolio*

**Tutorías individuales y colectivas** En el proceso de acompañamiento a los alumnos, las tutorías se constituyen en el marco del *diálogo clarificador*. Es característica de la clarificación de valores, la integración de pensamientos, afectividad y acción. El objetivo es llegar a la conducta, pasando por el sentimiento y la claridad de ideas. La clarificación de valores es la integración de la triple visión del hombre que *piensa, desea y opta*.

**La tutoría individual** invita a la reflexión individual del niño o niña, con una tutora (docente investigadora) estableciéndose un diálogo personal que implica la revisión interior de las actuaciones del alumno en la convivencia con otros, de sus acciones de trabajo con el grupo, la toma de decisiones para el desarrollo de actividades, el cumplimiento de compromisos, la solución de conflictos interiores y de identificación de los valores que son dispositivos para las acciones de los niños y las niñas. Los niños se inscriben voluntariamente a la tutoría de acuerdo con la necesidad que sienten de ser escuchados y de ser orientados. Asisten una vez por semana a esta tutoría.

Este trabajo individualizado orienta el desarrollo de un Proyecto Final por intereses. Los alumnos llevan a cabo un proceso de identificación, planeación, diseño, presentación y sustentación de un proyecto de acuerdo con su interés particular. La experiencia se sistematiza además en una cartilla denominada **Mi proyecto**, recogiendo todo el proceso: establecimiento de objetivos, acciones concatenadas, resultados y conclusiones.

**La tutoría colectiva** se vivencia más en el encuentro con los otros, en una permanente autoevaluación de acciones que afectan al grupo y que afectan la realización de metas colectivas. En este espacio los alumnos se reúnen y revisan el cumplimiento de metas a mediano plazo. Los alumnos evalúan el trabajo propio y lo ponen a consideración del grupo con el fin de ser retroalimentados, reciben una evaluación cualitativa de su desempeño y acuerdan acciones para mejorar o mantener sus desempeños. Estas tutorías se realizan los miércoles y viernes en espacios que se adecuaban según las necesidades del grupo.

**Descubriendo talentos a través del arte.** En este espacio se llevaron a cabo los talleres de pintura y teatro, con el fin de que los alumnos participaran en el *Festival de talentos*, programado como cierre del proceso. Las sesiones de tra-

bajo se llevaron a cabo los jueves en bloques de dos horas, alternadas cada 15 días. Se contrataron para tal fin a los profesores Javier González Páez y Alejandro González, quienes lograron realizar un trabajo muy profesional caracterizado siempre por el respeto hacia los alumnos. El resultado final de cada uno de los talleres dio respuesta a las motivaciones de los estudiantes y al descubrimiento que hicieron de otras habilidades, lo que fue muy enriquecedor para ellos. Por un lado, en el taller de pintura se hizo el montaje de una galería de arte denominada por los alumnos: *Viaje por el mundo de los talentos* (presentación de cuadros en técnica pintura en tela con vinilo) y por otro, los estudiantes prepararon y montaron la obra de teatro *Vivencia en un circo*

A continuación se presenta un cuadro que describe las diferentes herramientas y talleres que componen *Portafolio*, los temas que fueron trabajados en cada uno de ellos y, en la columna final, los tres tipos de proyectos frutos del trabajo de la estrategia

### ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PORTAFOLIO CONTENIDOS DE CADA HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE PRERREQUISITOS PARA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE VIDA

PORTAFOLIO (Maletín) PORTAFOLIO	CAJA DE TE CAJA DE TE	BAÚL DE CUENTOS BAÚL DE	TUTORÍAS TALENTOS TUTORÍAS	DESCUBRIENDO DESCUBRIENDO
<p><b>1 Este soy YO</b> Portarretrato con foto y primer ejercicio escrito de autoconocimiento</p> <p><b>2 Lo que desearía ser en un mañana</b> expresión gráfica</p> <p><b>3 Mi familia</b> Cartilla que recoge aspectos de la vivencia familiar</p>	<p><b>Taller 1</b> Bolsa AmarTE Tema El regalo de amor más grande del mundo Estudio de caso</p> <p><b>Taller 2</b> Bolsa LlevarTE Tema Viaje al espacio Juego cooperativo por grupo</p>	<p><b>Taller 1</b> Cuento <i>La Familia de las Pelotas</i> <b>Reflexión personal y trabajo grupal</b></p> <p><b>Taller 2</b> Cuento <i>En el país de las galletas</i> Trabajo grupal autorreflexión sobre metas y procesos</p>	<p><b>Tutoría individual.</b> Reflexión individual del niño con una tutora (docente) estableciéndose un diálogo personal de revisión interior. Encuentro consigo mismo para mirarse en sus actuaciones en el cumplimiento de compromisos y de identificación de los valores que son dispositivos para sus acciones.</p>	<p><b>Taller de TEATRO:</b> Concebido como una fuente de desarrollo grupal, la cual siempre en cada uno de los niños inquietudes sobre sí mismo y frente al trabajo con el fin de participar en un festival de talentos</p> <p>Etapas 1 Descubrimiento 2 Conocimiento 3 Transformación y Aplicación (puesta en escena)</p>

(Maletín)		CUENTOS	TALENTOS	
<p><b>4. FASE 4.</b> Otras cosas sobre mí Canciones, cartas, tarjetas, Colecciones</p> <p><b>5 Mis acuerdos</b> Carpeta con dos tipos de formato de planeación de metas a corto y mediano plazo</p> <p><b>6 Mis bolsitas de TE.</b> Colección de bolsitas de té, que corresponden a cada tema trabajado en los talleres de Caja de Té (Ejercicio en cada bolsa)</p> <p><b>7. Mi álbum de fotografías</b> contiene fotos de los alumnos cuando pequeños, algunos momentos en familia y fotografías de experiencias del proyecto de investigación</p> <p><b>8. Mi biografía y autorretrato:</b> Ejercicio final de construcción de la biografía complementado con el dibujo del autorretrato (Producido en Taller de Pintura)</p>	<p>Seguimiento individual de los alumnos en el desarrollo de los</p> <p><b>Taller 3</b> Bolsa ComunicarTE Tema Campo minado de risas Ejercicio de comunicación por parejas</p> <p><b>Taller 4.</b> Bolsa MirarTE Tema La casa de los mil espejos Reflexión personal, trabajo individual</p> <p><b>Taller 5:</b> Bolsa AyudarTE Tema Si todos ayudamos, lo lograremos Juego cooperativo y colaborativo por grupos</p>	<p><b>Taller 3.</b> Cuento <i>Las historias que aún no tienen fin</i> Trabajo por grupos, visión a futuro</p> <p><b>Taller 4.</b> Cuento <i>El secuestro</i> Trabajo por grupos, solución de problemas y planteamiento de hipótesis</p> <p><b>Taller 5</b> Cuento <i>Las gotas de agua</i> Trabajo grupal y pequeños grupos Construir historias a partir de un tema (Visión Ecológica)</p>	<p>Tutoría colectiva.</p> <p>Espacio de reflexión grupal de autoevaluación de acciones que afectan al grupo y a la persona Se revisan compromisos y metas establecidas en el trabajo grupal y se retroalimentan procesos Espacio donde el alumno es evaluado por el grupo, para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, evaluar ideas y de alguna forma responder ante el grupo responsablemente</p>	<p>PROYECTO</p> <p><b>FINAL:</b> Avisos Clasificados Preproyecto Diseño, Planeación y Ejecución</p> <p><b>Taller de PINTURA</b> Entendido como el espacio para brindar las herramientas básicas que les permitan a los alumnos expresar sus emociones, sentimientos, ideas e intereses a través de la expresión artística</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p><b>OBRA DE TEATRO</b> (Vivencia en un Circo)</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Mi Proyecto Final Por Intereses y Motivaciones</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p><b>Galería de arte</b> Viaje por el Mundo de los Talentos (Exposición)</p> </div>

prerrequisitos y monitoreo de la estrategia de intervención, para finalizar con el análisis de los resultados

En este momento del proceso se llevó a cabo el seguimiento al desarrollo de los prerrequisitos en cada uno de los alumnos y a la estrategia pedagógica *Portafolio*. En el primero de los casos se diseñaron dos instrumentos, uno para la descripción cualitativa de la evolución de los prerrequisitos, teniendo en cuenta las condiciones o hallazgos preliminares a la implementación de la estrategia, instrumento que también se apoyó en el *diario de campo*, y otro, que permitiera objetivar lo mejor posible los logros en los niños y las niñas, aplicando un único criterio de valoración un una misma escala para todos los casos y para todos lo prerrequisitos. Esta escala tipo Lickert identificaba cinco opciones de puntuación (1 a 5) con las siguientes equivalencias:

<b>1</b>	No muestra progreso o modificación en el prerrequisito, a lo largo del proyecto.
<b>2</b>	Muestra un pobre progreso
<b>3</b>	Muestra un progreso apenas aceptable: escaso.
<b>4</b>	Muestra avances significativos o buen progreso
<b>5</b>	Muestra progreso o avance sobresaliente

De esta manera el máximo posible de valoración para el conjunto de los prerrequisitos es de 25 (5 x 5) que lo obtendrá alguien que hubiese recibido una calificación de 5 para cada uno de los cinco prerrequisitos; lo mínimo posible sería 5, que equivaldría al caso de quien hubiese obtenido sólo un punto en cada uno de los cinco prerrequisitos. Esta escala se utilizó con cada niño al final del proceso y se calificó a partir del juicio valorativo que la docente-investigadora emitió sobre los indicadores de cada pre-requisito con base en su observación sistemática de los alumnos, el registro de sus diarios de campo y todos los insumos consignados por los alumnos en el maletín de Portafolio. En cuanto al seguimiento de la estrategia *Portafolio* la docente investigadora sistematizó la información en un diario de campo y en los insumos resultados de los ejercicios y productos finales de cada taller.

**Resultados**

En cuánto a los alumnos y el desarrollo de los prerrequisitos necesarios para la construcción de un *proyecto de vida*.

Teniendo en cuenta la escala descrita anteriormente, en **autoconocimiento** se evidenciaron avances significativos en 10 de los 20 alumnos, 6 obtuvieron progresos sobresalientes, 3 avances apenas aceptables y 1 no mostró progreso. Las evidencias muestran que los alumnos con altos puntajes son más espontáneos en la expresión de experiencias y emociones propias, responden a las actividades de grupo con cierto nivel de control y tolerancia a la individualidad y a la diferencia en los ritmos de trabajo de los compañeros. El desarrollo y construcción de la biografía, para los 16 alumnos que evidencian cambios positivos, se realizó a partir de la narrativa oral y en algunos casos desde la expresión escrita. Se presenta al lector la autobiografía que fue narrada al finalizar el proceso por uno de los alumnos a su docente y que fue consignada por ella en el diario de campo, la cual, comparada con la que elaboró al comienzo de la experiencia, presenta cambios notorios:

*“Nací en Bogotá, el 31 de marzo y me llamo Oscar, en la clínica Materno Infantil Soy el menor de 5 hermanos. No conocí a mi papá porque se murió. Fui un niño gordito y lindo, cuenta mi mamá. Me gustaba bailar hasta las propagandas. Mi mamá dice que la mayor alegría que le he dado es que he salido adelante sólo, aprendí a leer rápido, y capto las cosas con facilidad. Estudié en la escuela Marco Fidel Suárez hasta tercero de primaria por la tarde y por la mañana me llevaban al Hospital de la Misericordia a educación especial. Mi mayor travesura allá fue que rompí todos los vidrios con piedras mientras jugábamos fútbol con Carlos. Como no pude seguir en la escuela, usted sabe, por lo que no aprendía como los otros niños, me pasaron al colegio en el que estudio ahora. Llevo 4 años aquí, 1 en la mañana y 3 en la tarde. El año pasado era muy necio y le peleaba mucho a mi profesora. Hacía muchas cosas terribles y por eso me castigaban mucho. No me sentía bien y además convencía a mis compañeros para que hiciéramos males. Tuve problemas con otras profesoras hasta el final del año. Este año pasé con... y las cosas cambiaron, soy juicioso, cumplo con las cosas, me gusta el trabajo que hacemos con ella, no le contesto mal y no dejo que los compañeros se puedan portar mal. Las clases son diferentes y uno se siente bien. Me gustó mucho Portafolio porque era “revisarme a mí mismo” y eso me ayudó mucho, ahora yo sé que soy diferente, aunque me falta cambiar un poco más en la casa. Hice dos proyectos, el de pintura que se lo regalé a... y el profesor de pintura, Javier me va a dictar unas clases en vacaciones para que yo pueda hacer otros cuadros. El otro*

*proyecto fue la maqueta del estadio de fútbol, porque soy bueno para la arquitectura, como mi abuelo, se acuerda que usted me tomó una foto, ese estadio me costó mucho hacerlo, pero lo hice, fue mi proyecto de vida, cierto? Yo agradezco su amistad, eso me ayudó a cambiar, porque ella nos da cariño y eso nos ayuda a cambiar como personas y las clases no son aburridas, a mí me gustó la cajita de Te y los cuentos del baúl, claro que lloramos y también nos reímos mucho. Espero que el año entrante que sigo con ella, poder seguir cambiando y aprendiendo muchas cosas de Portafolio y de las salidas pedagógicas, porque la que hicimos a Villeta fue muy chévere y no la olvidaré jamás, yo voy a ser pintor como Javier y claro seguiré jugando fútbol”<sup>14</sup>. (Tutoría individual noviembre 17/04)*

El autoconocimiento constituye un factor protector de riesgo de vulnerabilidad para los alumnos, ya que su evolución y fortalecimiento cambió la situación particular de los niños y modificó creencias con respecto a que los niños y las niñas con discapacidad cognitiva no logran expresar sentimientos y emociones de manera responsable. En el contexto de la institución, el desempeño de los niños organizando actividades a través de los talleres de *Portafolio* (celebración del día del maestro, exposición de proyectos y montaje de la Galería: *Viaje por el mundo de los talentos*), les permitió ganar un espacio de reconocimiento institucional. Desde lo pedagógico se observó mejoramiento en el desempeño académico y una mayor disposición para indagar, comentar, expresar experiencias y hablar de sí mismos.

Con respecto al desarrollo de la **autoestima**, 9 de los estudiantes mostraron avances significativos, 4 progresos sobresalientes, 7 avances apenas aceptables y 1 no mostró progreso. A este respecto las evidencias muestran mayores avances en el aseo personal, como en el mantenimiento de su ropa y elementos personales. Los padres reportaron cambios positivos en el cuidado y mantenimiento de su habitación y un esmero evidente en el arreglo personal. Los niños que no mostraron avances importantes continuaron demostrando poco aprecio por sí mismos, en parte debido al maltrato que les dan algunos miembros de la familia; sin embargo, en los talleres lograron expresar estos temores e inconformismos, lo que dio paso al reconocimiento de algunas fortalezas de manera espontánea. Puede afirmarse que en contextos donde son reconocidos, como en el caso del cierre del proyecto, los alumnos en su totalidad mostraron seguridad y motivación en la presentación de sus proyectos finales, por tanto, se evidencia en casi todos la importancia de propiciarles espacios en los cuales puedan sentirse estimulados y

<sup>14</sup> Tutoría individual noviembre 17/04

más seguros.

En **independencia y autonomía** 6 de los alumnos mostraron avances sobresalientes, 5 de ellos avances significativos, 7 avances apenas aceptables y 2 no mostraron progreso. Puede afirmarse que 11 de los alumnos al finalizar la experiencia tendían a mostrar menos dependencia de los adultos, lo cual se evidencia en los trabajos en grupo donde asumen liderazgos importantes, en la realización de metas personales a corto (semanal), mediano ( mensual) y largo plazo (anual); sin embargo, los nueve restantes solicitaban en la gran mayoría de las actividades la opinión de la docente o de sus compañeros para ejecutar acciones, aunque solían actuar más por preferencias de los demás que por las propias. En 19 de los 20 casos, las evidencias mostraron que pudieron lanzar juicios de valor en el desempeño propio y en el de los demás en mayor o menor grado, según la actividad y las oportunidades que se les dieron

En **responsabilidad** 2 mostraron avances sobresalientes, 7 avances significativos, 9 avances apenas aceptables y 2 no mostraron progresos. Asumir las consecuencias de sus actos es un indicador de desempeño que tiene grandes altibajos en la mayoría de los alumnos. Varios de ellos mostraron serios inconvenientes para reconocer su implicación en los hechos, un poco por las experiencias negativas que tienen frente a la sanción (especialmente en el medio familiar y en algunos casos del escolar) lo que los inhibió; por tanto, en este sentido aún debe hacerse un trabajo continuo y de vinculación de la familia. Por otro lado, culminar el proceso de presentación y sustentación de sus proyectos se considera un avance de este prerrequisito, ya que asumieron el hecho de finalización de una meta propuesta.

En **experiencias con actuaciones concatenadas**, 4 mostraron avances sobresalientes, 7 avances significativos, 5 avances apenas aceptables y 3 no mostraron progreso. En el proceso inicial los alumnos mostraron mucha dificultad en el cumplimiento de metas individuales y se necesitó del acompañamiento permanente de la docente; sin embargo, a medida que iban teniendo éxito en el desarrollo de las actividades y sentían mayor seguridad, esto cambió. En la planeación de las actividades, se observó una cuidadosa y permanente revisión de la secuencia de pasos, algo que no realizaban iniciando el proyecto. El exitoso desempeño de los alumnos en actividades organizadas por ellos mismos modificó en el grupo de docentes la concepción que se tiene de ellos, con respecto a que presentan poca autonomía, independencia y perseverancia en la consecución de metas, factores de riesgo que impiden que se les brinden mayores y mejores oportunidades

Los alumnos definieron un Proyecto a largo plazo de acuerdo con un interés

personal en 16 de los casos. Algunos lo hicieron con el apoyo de sus familias y otros sin solicitar este apoyo de manera permanente, como una forma de demostrarse a ellos mismos que podían hacerlo de manera independiente y autónoma. El resultado final respondió no sólo a la presentación de un Proyecto, sino a la realización personal de los niños y las niñas y a sus expectativas de vida. Sin embargo, dos niños no realizaron este trabajo y otros dos, al no contar con el apoyo de sus familias, requirieron el soporte permanente de la docente, pues se mostraron incapaces de hacerlo solos.

El balance general que puede hacerse es que de los 20 niños que participaron en la experiencia, 18 presentaron cambios significativos en la mayoría de los pre-requisitos. Sin embargo, en los dos niños que no presentaron cambios tan notables, quienes presentaban discapacidad cognitiva asociada con rasgos autistas y sicóticos, la pertinencia y eficacia de *Portafolio* sí se evidenció en ellos, ya que si fueran comparados con niños de iguales características, se detectarían diferencias importantes.

En efecto, aunque los problemas de expresión verbal o escrita en la niña con rasgos autistas la ubican en una posición desventajosa con relación a sus compañeros, logró trabajar en grupo, hacer contacto físico con sus compañeros, participar en la planeación de actividades en las cuales los compañeros le delegaron responsabilidades sencillas, a las cuales respondió en forma positiva. Además, incluyó dentro de sus rutinas la adecuación de los espacios para cada taller y trabajó activamente en teatro y pintura. Desempeñó funciones muy puntuales en la convivencia que se realizó durante dos días fuera de la ciudad, lo que permite afirmar que *Portafolio* tuvo incidencia en su comportamiento de manera positiva. Por su parte, el alumno con rasgos sicóticos presentó cambios en sus interacciones con los compañeros, las cuales eran particularmente agresivas al comienzo de la experiencia. Además, disminuyó un poco la impulsividad y se empezó a mostrar más colaborativo.

### En cuanto a la estrategia pedagógica *Portafolio*

Con respecto al **enfoque pedagógico** se puede afirmar que *Portafolio* promueve aprendizajes significativos en los niños y las niñas y facilita la construcción de conocimientos a partir de las propias experiencias e intereses. El trabajo colectivo que promueven los talleres de *Portafolio*, mejoró las relaciones interpersonales y se evidencia mayor disposición a la solución de conflictos de manera concertada

El modelo interaccionista asumido en las tutorías y en el desarrollo de los talleres,

se convierte de igual forma en un factor protector que mejora las condiciones de bienestar personal, ya que los niños muestran mayor participación cooperativa y colaborativa entre ellos, tienden a actuar en forma consecuente con la expresión de necesidades y cuatro de ellos motivaron permanentemente al grupo en la consecución de metas a mediano y largo plazo

El proceso llevado a cabo, de indagar, planear, diseñar y ejecutar un Proyecto final, de acuerdo con sus intereses y motivaciones, para luego exponerlo y sustentarlo ante el grupo de padres de familia y algunos docentes de la institución, se constituye en el resultado del efecto positivo de *Portafolio* y demuestra cómo la estrategia y su enfoque pedagógico contribuye en la consolidación de un posible *proyecto de vida* en estos niños y niñas

*Portafolio*, como estrategia pedagógica que involucra a la familia en muchas de las actividades (insumos de *Portafolio*, talleres, anecdotario de la familia) contribuye a modificar concepciones que los padres de familia y parientes cercanos en cuanto a la falta de capacidades de los niños y niñas para ejecutar actividades y culminarlas, conciben las actividades pedagógicas únicamente en función del aprendizaje de las matemáticas y la lectura y la escritura, lo que vuelve a la escuela inoperante, si no es exitosa en este sentido y tienen muy poca confianza en lo que los niños pueden llegar a "hacer o ser" en un mañana

Los insumos que se guardan en el maletín *Portafolio* organizan sucesos, experiencias, creaciones, evocan los recuerdos, develan experiencias y permiten darle más sentido a la vida.

Los niños muestran alta motivación y se mantienen en la expectativa de la "sorpresa", por la metodología que se maneja, especialmente en Caja de TE y Baúl de cuentos, herramientas que en su conjunto, despiertan el interés por "lo que se puede encontrar o lo que pueda pasar" en cada sesión, disminuyendo las probabilidades de caer en la rutina, factor de riesgo que generalmente conduce a la deserción y/o al bajo rendimiento académico. Sin embargo, hay diferencias notorias en la participación de los alumnos, la participación de algunos era permanente, motivo por el cual la docente tenía que propiciar la participación de los otros niños, ya que no se producía de manera espontánea. El uso del lenguaje conectado para lograr la participación de por lo menos 5 de los niños del grupo fue una constante permanente en su participación.

La evolución favorable en los alumnos de los indicadores de desempeño en

mayor o menor grado en cada uno de los prerequisites identificados, confirma el efecto de *Portafolio*, el cual está centrado en la educación de la persona y es un dispositivo que modifica las condiciones de vulnerabilidad de los niños y niñas con discapacidad cognitiva y confirma la postura de que la educación para la vida, propicia la adquisición de aprendizajes más significativos y que estimulan otras capacidades con menos énfasis en lo cognitivo

*Portafolio* es, en opinión de los alumnos, una oportunidad de trabajar en el aula en forma diferente a la acostumbrada (entrevistas verbales: "*Portafolio* es revisarse a uno mismo"), expresan sentirse motivados, tenidos en cuenta y expresan que Caja de TE y Baúl de cuentos les gustaron mucho, porque pueden ser ellos mismos, sin la presión de la sanción, la crítica o el desconocimiento de sus opiniones y juicios.

Teatro y pintura los llevó a despertar la sensibilidad y el gusto por el arte, a hacer uso de sus recursos creativos y cognitivos, a mirar otras posibilidades de expresión de emociones, sentimientos y experiencias alternas a la expresión verbal o escrita, en las cuales ellos muestran mayor dificultad. En el taller de pintura participaron todos, lo que no ocurrió con el de teatro, en el cual algunos alumnos (4) expresaron no querer participar, reconociendo poca motivación hacia la actuación y propusieron participar en la elaboración de máscaras y utilería, decisión que se respetó.

## Conclusiones

El fundamento pedagógico de *Portafolio* concibe a los niños y las niñas con discapacidad cognitiva como personas activas, a las que se les reconoce en la acción de aprender, de acuerdo con su desarrollo intelectual y sus necesidades y condiciones, con el propósito de que establezcan nexos significativos con su entorno. Así mismo el docente se convierte en un dinamizador de procesos y en un acompañante de las experiencias de vida de los niños, conjugando la acción de enseñar con el reconocimiento de los aprendizajes previos de los y las estudiantes

A la luz de la teoría de las inteligencias múltiples, la estrategia pedagógica *Portafolio* permite estimular procesos cognitivos, habilidades comunicativas, analíticas, generativas, organizativas, evaluativas, metarreflexivas, de integración y relacionadas con la autonomía, lo que se constituye en un aporte importante en el contexto de la educación especial, en tanto se reconozcan en su importancia para

ser desarrolladas en el aula especial

La detección de unos prerrequisitos necesarios para construir *proyectos de vida*, a partir de este estudio, evidencia la importancia que tiene incluirlos dentro del currículo que se desarrolla en el aula especial, desde edades tempranas en las que los niños y las niñas inician su escolaridad, lo que puede predecir la aparición oportuna de mejores desempeños, cuando lleguen a la edad correspondiente a la que tienen los alumnos con los cuales se desarrolló *Portafolio*. Esto, al mismo tiempo, puede tener un efecto sobre las condiciones de vulnerabilidad social y educativa que experimentan los niños con discapacidad cognitiva.

Las herramientas de apoyo pedagógico de *Portafolio* como Caja de TE y Baúl de Cuentos, fueron creadas y diseñadas para estimular el desarrollo de las dimensiones personal, afectiva y relacional, las cuales tienden a descuidarse en el aula, por el énfasis que se hace en las actividades de tipo académico. Por tanto, su importancia radica en que actúan de manera novedosa, motivante, experiencial y flexible en la expresión y manejo de los sentimientos, las emociones y las experiencias de la vida de los niños y niñas, fortaleciéndolos como personas y mejorando su disposición hacia el aprendizaje de conceptos académicos, porque estas herramientas además incluyen en su conjunto la construcción de conocimientos con sentido y significado, lo que estimula en los alumnos el interés por "aprender y conocer" En otras palabras, la estrategia *Portafolio* constituye una alternativa de trabajo apropiada para niños con discapacidad cognitiva que puede ser usada por distintos maestros.

La metodología de las tutorías estimula el proceso de revisión personal, desde lo educativo, en un acto relacional maestro-alumno(a), en el que se da y se recibe ayuda y en el cual se establecen vínculos afectivos y por el cual cobra sentido la confianza, lo que le permite al docente conocer más a sus alumnos y ellos a su vez, tienen el espacio para mostrarse en sus autenticidades, en sus temores, en sus expectativas y en sus dudas.

Las características particulares de las familias de los niños y niñas con los cuales se desarrolló el proyecto, constituyen un factor de riesgo importante, en la medida en que aspectos como el nivel socioeconómico, la descomposición familiar, los imaginarios que manejan sobre las capacidades de los niños, la escasa participación en las actividades que desarrolla la escuela, los bajos niveles de autoestima de los padres o personas que conviven con los niños, entre otros, influyen en la aparición de habilidades y desempeños, haciendo incierta la posibilidad de que

logren consolidar *proyectos de vida*

Mantener la pasión por lo que se hace y el compromiso por lo que significa la práctica educativa, cuando se desarrolla un proyecto de investigación en circunstancias y momentos difíciles para quien ejecuta la acción investigativa, no es tarea fácil ni placentera; sin embargo, la mirada agradecida de un niño por ser escuchado a tiempo, acogido y abrazado en el momento oportuno, tenido en cuenta cuando un mundo de sombras opacaba su vida y sentir el susurro de sus palabras de aliento, después de leer mágicamente nuestras angustias y desconuelos, sólo ahí y en esos momentos, ya no importa si sentimos que nos cortan las alas. Cuando un niño se acerca y nos dice que todo lo que hemos hecho valió la pena, porque él y otros niños y niñas han sido felices, ya no importan todas las vicisitudes y las dificultades que marcaron la historicidad del proyecto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arango Alzate, O (2000) *Discernimiento y Proyecto de Vida* Bogotá Universidad Javeriana Colección Fe y Universidad Facultad de Teología
- Bromley, D B (1986) *The case Study method in Psychology and related disciplines* New York John Wiley & Sons
- Cooper, R (1998) *La inteligencia emocional* Bogotá Norma
- Fernández, C (1994) *La verdad de la autobiografía* Madrid Revista de Occidente N° 15 Fundación Ortega y Gasset
- Flórez, R (1994) *Modelos pedagógicos y enseñanza de las ciencias* Bogotá Mc Graw Hill
- García, D (1997) *El grupo Métodos y técnicas participativas* Buenos Aires Eespacio
- Gómez, J (2002) *La construcción de conocimiento social en la escuela* Bogotá Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de investigaciones y Desarrollo Científico
- Gusdorf, G (1997) *Condiciones y límites de la autobiografía* Barcelona Suplemento N° 29 Revista Antrophos
- Martinez Bonn, A (1990) *La enseñanza como posibilidad del pensamiento* México Trillas, 1990
- Molina García, S (1990) *Procesos cognitivos y de aprendizaje en niños con deficiencia cognitiva* México Trillas
- Molina García, S (1998) *Deficiencia Mental, aspectos socioevolutivos y educativos* Madrid Aljibe
- Sovermigo, G (1998) *Proyecto de vida, en busca de mi identidad* Madrid Sociedad Educación Atenas
- Thomas, A (2001) *Inteligencias múltiples en el salón de clases* Alexandria, Virginia EE UU Asociación para la Supervisión y Desarrollo de Programas de Estudio



## **LA INCLUSIÓN DE UN COLEGIO RURAL**

**La participación como estrategia metodológica**

**LA INCLUSIÓN DE UN COLEGIO RURAL**  
*Asociación Integral para el Desarrollo de Grupos Humanos*

**Carolina Andrea Guerrero García**  
**Diego Alexander Caicedo Rodríguez**

**Institución Educativa Distrital Rural**  
**Quiba Alta**

“Haz de tu vida un sueño  
y de tu sueño, una realidad”  
Antoine de Saint-Exupéry



**5**

**CAROLINA ANDREA GUERRERO GARCÍA**  
**DIEGO ALEXANDER CAICEDO RODRÍGUEZ**  
Investigadores

Asociación Integral para el desarrollo de Grupos Humanos  
con el apoyo de la Institución Educativa Distrital Rural Quiba Alta

**Agradecimientos**

Todos nuestros agradecimiento para los docentes, padres de familia, estudiantes y administrativos del Instituto Educativo Distrital Rural *Quiba Alta* que hicieron posible la realización de esta investigación; a Bárbara García, coordinadora del proyecto, por sus aportes, apoyo y asesoría, esenciales en el diseño y aplicación de la estrategia pedagógica; y al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep, por apostarle a crear espacios de discusión y construcción de alternativas educativas.

“– Haz de tu vida un sueño y de tu sueño una realidad”  
Antoine de Saint-Exupéry

“*Bienvvenidos a lo mejor del Distrito*”, es el recibimiento con el que se encuentra todo el que llega al colegio rural. Desde un principio se percibe el sentido de pertenencia por parte de directivas, docentes y estudiantes. Esta pertenencia se manifiesta cuando los maestros exponen su Proyecto Educativo Institucional, basado en la enseñanza para la comprensión, que están implementando recientemente en todos los grados de primaria y básica secundaria; se hace notar aún más, cuando son los estudiantes y no los docentes quienes explican el proceso que adelantan con los énfasis microempresariales; se evidencia, cuando los padres de familia escogen matricular a sus hijos en Quiba, pese a estar más lejos que otros colegios del barrio; demuestra, con la actitud propositiva y dinámica de la comunidad educativa en conjunto

Cuando se le pregunta a la rectora por los cambios que ha tenido la institución en los últimos años, la respuesta es contundente:

*"¡Varios! Uno así relevante es, por ejemplo, la ampliación a la cobertura, que nosotros teníamos sólo hasta primaria. Ahora ya ampliamos a la básica secundaria. En este momento estamos en el proceso de aprobación a la [básica] media. Dado a la ampliación a la cobertura, tenemos una ampliación en el número de docentes y con áreas especializadas, titulados. ¡Tengo la mejor nómina del Distrito! Los docentes están con mucha preparación. Casi la mayoría tienen posgrados y especialización, en categoría catorce. Lo que más me gusta es el espíritu de trabajo que ellos tienen. También ha habido mejoras en la infraestructura, pues dada la cobertura, hemos manejado la infraestructura por parte de la Secretaría de Educación y con la colaboración de los padres de familia".<sup>1</sup>*

Los cambios son notorios. Hace una década la población era netamente rural, el número de estudiantes en las dos sedes (*Quiba Alta* y *Quiba Baja*), a penas alcanzaba un centenar. Así mismo, había un número reducido de maestros. La población tenía poco interés en la educación: *"Aquí se presentaba un problema que era el bajo interés de los padres de familia porque los hijos se educaran. Ellos utilizaban los hijos como mano de obra barata y realmente, era suficiente que hicieran hasta segundo o tercero de primaria. Para ellos la educación no era importante (sic)".<sup>2</sup>*

Ahora el escenario es notoriamente distinto. La cobertura se ha ampliado de tal manera que, en la actualidad, están matriculados más de novecientos estudiantes, en las tres sedes, cuando hace tan sólo cinco años la población estudiantil no alcanzada a trescientos. Este hecho ha obligado a las directivas a crear la básica secundaria que hoy ya cuenta con los grados sexto a décimo y a ampliar la infraestructura del colegio. En los últimos tres años se han construido cinco salones y, en este momento, se están construyendo dos más. Otro cambio significativo es el aumento de la población urbana dentro de la institución. Según la rectora,

*"La población rural ha venido inmigrando a la parte urbana dado el alto grado de inseguridad del sector y la baja producción en la agricultura. Entonces la gente en este momento está migrando a la ciudad a trabajar como mano de obra, como empleadas domésticas, como personas subempleadas, entonces ya, al campo se dedican poco. Entonces los estudiantes que quedan en las zonas rurales son en un 70%, en proceso a que siga bajando el número. Porque ya la parte urbana nos ha venido invadiendo también en este sector rural (sic)".<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Entrevista N° 1 Rectora de la institución. Registro magnetofónico realizado el 12 de noviembre de 2004 en la sede de *Quiba Alta*.

<sup>2</sup> *Ibíd*.

<sup>3</sup> *Ibíd*.

Una población que desconoce sus derechos, carente de oportunidades, cuya situación socio-económica incide en la invisibilización, la explotación laboral, la deserción y la exclusión escolar, los problemas convivenciales, la violencia intrafamiliar y las dificultades de salud en la familia<sup>4</sup>, tiene en estos elementos factores que la sitúan en condiciones de marginalidad y exclusión, generando reiteradas situaciones de vulnerabilidad.

Es en este contexto, es que la Asociación Integral para el Desarrollo de Grupos Humanos, interviene con un proyecto de investigación financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep, con el fin de desarrollar estrategias pedagógicas en la escuela y promover proyectos de vida de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Para tal efecto, la Asociación diseña e implementa una propuesta para la sensibilización acerca de los derechos que tiene la comunidad y dos estrategias pedagógicas que permiten fortalecer los procesos adelantados por las directivas del Colegio como es el caso de la intervención y asesoría a los énfasis micro-empresariales mediante los principios de la economía solidaria. Esta intervención permite también orientar los proyectos de vida de las y los estudiantes. Paralelamente se desarrolla la metodología de los Núcleos de Educación Familiar, NEF, la cual se constituye en herramienta metodológica para la investigación, en la medida en que brinda elementos para reconocer el contexto, caracterizar a la población y elaborar conceptos en torno a las nociones de vulnerabilidad, escuela rural y proyectos de vida. Al tiempo, la metodología NEF permite consolidarse en una herramienta pedagógica para enfrentar situaciones de riesgo, en tanto permite dar participación e inclusión a los 'afectados' y conocer la mirada de ellos mismos con el propósito de proponer alternativas de cambio. Estas acciones permiten reconocer la importancia de la participación y la inclusión como desafío ante condiciones de riesgo y vulnerabilidad. Así, los pasos seguidos en la práctica investigativa han comprendido tres momentos o periodos esenciales para la consolidación del proyecto *Economía solidaria: un proyecto de vida*, entendidos así:

1. **Acercamiento** (realizado a través de los talleres de sensibilización frente a los derechos de los niños y las niñas)

<sup>4</sup> Datos recopilados mediante la encuesta realizada por estudiantes de la Universidad Distrital *Francisco José de Caldas* a los jóvenes del colegio sobre su contexto familiar. (Encuesta 1 octubre del 2003)

2. **Aplicación** (como resultado del acercamiento se entabla el diseño y ejecución de estrategias pedagógicas: los NEF e intervención entorno a la economía solidaria en los énfasis).

3. **Sistematización y evaluación**

### Los talleres de sensibilización entorno a los derechos de los niños, niñas y jóvenes

“Para pensar los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes, hay que empezar por reconocerlos como personas, con una dignidad que no les es otorgada por nadie, ni ganada en el tiempo, ni construida en el desarrollo. Su misma existencia los hace titulares de los Derechos Humanos”.<sup>5</sup>

De acuerdo con nuestros propósitos, se establecen sesiones de sensibilización desarrolladas con todos los estudiantes de secundaria (de 6° a 9° hasta ese entonces), abordando elementos históricos, legales, reales e irreales y proyecciones futuras. Cada una de las sesiones, contaba con elementos pedagógicos y didácticos que recurrían a la sensibilización como una estrategia metodológica educativa por su doble función, en el nivel de percepción y en el de proyección “*La sensibilidad implica una apertura del ser ante el mundo, diferentes formas de percibir, mirar, tocar, oler, oír, en fin, de las distintas formas de sentir. A su vez, la sensibilidad es la capacidad de establecer conexiones y vínculos entre el sí mismo, los otros y el entorno ( . ) Por ello, lo que se pone en juego en el proceso de desarrollo humano es la sensibilidad, es la apertura generosa de todos los sentidos a aprendizajes que terminan decidiendo el curso de nuestros comportamientos y actitudes*”<sup>6</sup>

Artes escénicas, gráficas, visuales y literarias, fueron escenarios propicios para generar procesos de auto-reconocimiento, identificación, comprensión, socialización de las problemáticas actuales de la población. Así mismo, preguntas problematizadoras que cautivan y potencializan un pensamiento complejo, crítico y creativo; y, en búsqueda de su resolución, recurren a las múlti-

<sup>5</sup> Presidencia de la República de Colombia (1998) *Guía para la capacitación y gestión por la infancia*, Consejería presidencial para la política social, Impreandes Bogotá (p 36)

<sup>6</sup> *Ibid* (p 16)

ples habilidades que poseen las y los estudiantes para la consolidación de alternativas de cambio individual y colectivo

“El planteamiento de las preguntas problematizadoras nace de la necesidad de un «Saber» que surge de las vivencias cotidianas y se contrasta con el saber científico que maneja el docente, el cual se va utilizando en la medida en que sea necesario permite que los estudiantes adopten y construyan conocimientos más complejos y sus resultados deben someterse a la crítica de diversos tipos . facilita el ingreso de temas nunca antes abordados o sencillamente relegados por no corresponder claramente a ninguna asignatura”.<sup>7</sup>

De esta manera, se desarrollan sesiones bajo temáticas y preguntas problemáticas como *Una versión histórica de los niños y las niñas, ¿Cuáles son los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes?, ¿Cómo se conciben a los niños, niñas y jóvenes en nuestra sociedad actual?* y finalmente, a manera de proyección, *¿Cómo sería un mundo igualitario para niños, niñas, jóvenes y adultos?*

El proceso de sensibilización permite una identificación de problemáticas, que brindan importantes elementos para la investigación y se convierten en material esencial para las discusiones, socializaciones y diferentes intervenciones con los grupos. Entorno a este proceso de auto reconocimiento las y los estudiantes inicialmente consideran agresivo (estigmatizador) el término de *vulnerabilidad*; sin embargo durante el desarrollo de las sesiones establecen aspectos que les afectan y finalmente las clasifican como situaciones de vulnerabilidad que inciden en factores de riesgos individuales y colectivos. De esta manera, con los grupos se consolida la definición de *vulnerabilidad* entendida por las y los estudiantes como una situación que afrontan los seres humanos en la que predomina una ausencia de derechos, condición considerada de riesgo. Las condiciones de riesgo pueden ser diversas al igual que la ausencia de derechos y una situación de vulnerabilidad puede conllevar a múltiples vulnerabilidades. Por este motivo, hacemos referencia al término en plural: *vulnerabilidades*

Como resultado del reconocimiento y sensibilización en el tema de los derechos, se evidencian una serie de situaciones en las que éstos están ausentes, según lo plantean las y los estudiantes de sexto a noveno grado de la IED *Quiba Alta*, las cuales fueron agrupadas por áreas de derechos en el siguiente cuadro:

<sup>7</sup> Republica De Colombia Ministerio De Educación Nacional MEN 2002 *Ciencias sociales en Educación Básica*, Lineamientos Curriculares áreas obligatorias y fundamentales. Ministerio de Educación Nacional Bogotá, D.C. editorial Delfin Ltda (p 60-61)

### Situaciones de vulnerabilidad en relación con las áreas de derechos

ÁREA DE DERECHOS	SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD <sup>8</sup> Derechos incumplidos para la población estudiantil quibeña	PORCENTAJE POR GRADOS <sup>9</sup>
<b>ÁREA DE VIDA Y SUPERVIVENCIA</b>	Derecho a la vida Derecho a niveles de salud adecuados Derecho a acceder a los servicios médicos y de seguridad social Derecho a una adecuada alimentación Derecho a una vivienda en condiciones dignas Derecho al cuidado del medio ambiente como una alternativa de vida	SEXTO = 26% SÉPTIMO = 0% OCTAVO = 25% NOVENO = 1%
<b>EL ÁREA DE DESARROLLO</b>	Derecho a la educación Derecho al descanso, al esparcimiento, al juego, al deporte y a participar en la vida de la cultura y de las artes	SEXTO = 53% SÉPTIMO = 66% OCTAVO = 43% NOVENO = 40%
<b>ÁREA DE PARTICIPACIÓN</b>	Derecho a la libertad de expresión Derecho a la libertad física Derecho a una identidad Derecho a ser escuchado en la familia, en la escuela, en el barrio o vereda y en la sociedad Derecho a participar en la toma de decisiones Derecho a trabajar	SEXTO = 31% SÉPTIMO = 100% OCTAVO = 62% NOVENO = 100%
<b>ÁREA DE PROTECCIÓN</b>	Derechos a no ser maltratados física, verbal y psicológicamente No ser discriminado Derecho a la intimidad Derecho a la igualdad Derecho a no trabajar Derecho a ser respetado Derecho a no ser agredido con acciones de invisibilización	SEXTO = 44% SÉPTIMO = 99% OCTAVO = 43% NOVENO = 100%

En Colombia, mediante la Ley 12 de 1990, es ratificada la convención sobre los derechos de los niños y las niñas, adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas, ONU, el 20 de noviembre de 1989, donde se consagran internacionalmente

<sup>8</sup> Cada uno de los derechos mencionados en el cuadro fueron identificados por las y los estudiantes como inexistentes o insatisfechos durante las cuatro sesiones

<sup>9</sup> Los porcentajes corresponden al número de derechos insatisfechos en cada uno de los grupos. El promedio de asistentes a las sesiones fue para el grado **sexto** de 45 estudiantes, para el grado **séptimo** de 35, para el grado **octavo** de 25 y para el grado **noveno** de 9, para un total de 114 estudiantes, en promedio, de los cuales se recoge la información

los derechos fundamentales de los menores de 18 años. Si bien, los derechos de las niñas y los niños son considerados elementos normativos e institucionales, contruidos desde las necesidades y valoraciones colectivas, bajo parámetros globales de la comunidad internacional, no alcanzan a cubrir las particularidades que, con respecto a ellos se presentan en un territorio determinado. Es decir, la construcción de una legislación que brinde alternativas reales y viabilicen la solución de problemáticas sociales implícitas en las particularidades de un territorio. Bajo esta concordancia, los derechos requieren traspasar las fronteras del 'papel' y concebirse como una práctica cotidiana, en las relaciones con los otros, en la solución de conflictos y problemáticas particulares y generales donde son asumidas facultades propias. Es desde esta perspectiva que los derechos adquieren la significación necesaria. Por su parte un estudiante menciona.

*"Las personas adultas no pueden desahogarse con sus hijos, por lo menos que tengan problemas económicos que sus hijos estén aguantando hambre, sus hijos le pregunten algo y ellos respondan de mala gana, siempre están de mal genio, golpean a sus hijos. Eso es muy injusto puesto que los hijos no tienen la culpa de los problemas económicos y sociales que tengan (sic)"*<sup>10</sup> [Testimonio de un estudiante de octavo grado de la IED Quiba Alta]

La población estudiantil que asiste a la IED Quiba Alta, se encuentra afectada especialmente por las condiciones de marginalidad socioeconómica y exclusión social<sup>11</sup> que, si bien, desde sus manifestaciones no se consideran como vulnerabilidad económica, se evidencia en situaciones que generan un incumplimiento de derechos como es el caso del aspecto nutricional.

*"Mis derechos no se han cumplido porque hay veces aguantamos hambre, no hemos comido lo necesario para cumplirlo yo vendo dulces en los buses y mi papá está muy enfermo y mis útiles me toca conformarme con robar a mis compañeros y mi uniforme me lo regalaron en una casa de familia y me dicen cerdomanía. Yo*

<sup>10</sup> Expresiones escritas realizadas en la etapa de *Sensibilización de los Derechos de las niñas, niños y jóvenes una estrategia educativa* por las y los estudiantes de Quiba Alta al finalizar la sesión N° 3, el 13 de noviembre de 2003 (Registro 8-01)

<sup>11</sup> Según los datos arrojados por la Secretaría Técnica del Comité Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil Ministerio de la protección social-ICBF con la asistencia técnica y financiera de OIT-IPEC (Marzo de 2005) el coeficiente de Gini de distribución de riqueza, Colombia es el tercer país más desigual del continente americano. El 20% de la población más pobre percibe el 2.7% de los ingresos totales de la nación, mientras que el 20% de la población más rica concentra casi el 32% (PNUD). En este contexto, el 64% de la población vive en condiciones de pobreza, el 31% de los colombianos pobres se encuentra por debajo de la línea de indigencia (contraloría 2003)

quisiera que me ayudaran porque soy una niña muy necesitada me toca lavar mi uniforme en la quebrada (Sic)"<sup>12</sup> [Testimonio de un estudiante de sexto grado de la IED Quiba Alta]

La creciente expansión urbana, llega hasta esta zona rural arriba con sus problemáticas e imaginarios, ocasionando una hibridez que posiciona a Quiba en situación de marginalidad. En este sentido, se generan necesidades urbanas y los recursos rurales y alternativas económicas no permiten acceder a ellas, encaminando los proyectos de vida de los niños, niñas y jóvenes del sector hacia una vinculación laboral temprana. Actividades como malabares en los semáforos, trabajos en las ladrilleras y tareas agrícolas, son comunes en las jornadas contrarias a la escuela, en las que, según los y las estudiantes, el ejercicio laboral es considerado como una actividad que les proporcionaba estabilidad, seguridad y un estatus social. "Yo trabajo los fines de semana, me pagan muy bien y trabajo sólo 2 horas o 3 horas Me va muy bien y estoy muy contento porque estoy aprendiendo a ser responsable (sic)"<sup>13</sup> [Testimonio de un estudiante de séptimo grado de la IED Quiba Alta]

Con el paso del tiempo, los compromisos escolares se ven afectados, causando la deserción escolar. En este sentido, aparecen implícitos otros detonantes (según los estudiantes) como problemas convivenciales, pérdida del interés en los métodos pedagógicos, migraciones de la población y la pérdida de logros académicos, como lo evidencia un estudiante del grado sexto: "(...) Si uno va perdiendo el año uno quiere que lo gane y tiene derecho ayudarlo a cumplir su sueño (sic)"<sup>14</sup>. Vulnerabilidades educativas, que se agudizan, en la medida que el Distrito, a través de esta institución, no proporciona la opción de culminar estudios secundarios y la educación superior se presenta como un sueño efímero, difícil de consolidar, que proyecta el 88% de las y los estudiantes. Como se ve, un sinnúmero de circunstancias exponen a la población a situaciones de riesgo en el escenario escolar

"El mundo de la escuela no se mueve con las mismas temporalidades en que se mueve el mundo de la vida. La escuela como estación de paso promueve así mismo una cultura de paso, transicional y provisoria, y en consecuencia, es una cultu-

<sup>12</sup> Op cit (Registro 6-01)

<sup>13</sup> Expresiones escritas realizadas en la etapa de *Sensibilización de los Derechos de las niñas, niños y jóvenes una estrategia educativa* por las y los estudiantes de Quiba Alta en la sesión N° 1, el 23 de octubre de 2003 (Registro 7-01)

<sup>14</sup> Ibid Sesión N° 2, el 30 de Octubre del 2003 (Registro 6-15)

ra para sobrevivir en la propia escuela, la cual posee muy poca o ninguna relación con la ciencia y con la vida. Esta es quizás su mayor encrucijada y su mayor tormento"<sup>15</sup>.

No obstante, resulta acertada y prioritaria la gestión e intervención adelantada por las directivas y los esfuerzos docentes de la institución, quienes de manera reciente amplían la cobertura con los cursos de noveno y décimo, significativos avances para la población. De manera conjunta, el Proyecto Educativo Institucional, a través de los énfasis presenta unas alternativas de vida para afrontar dichas vulnerabilidades y en los últimos años las carreras técnicas se convierten en una opción para acceder a la educación superior.

"La escuela juega un papel crítico en la formación del yo, no sólo porque proporciona herramientas o habilidades fundamentales para la supervivencia social de los individuos sino porque es, después de la familia, el principal espacio de valoración y legitimación del yo..."<sup>16</sup>

Por otra parte, son numerosas las ocasiones, en que las y los estudiantes manifiestan que, por sus múltiples ocupaciones y responsabilidades en el hogar, en el estudio y en el trabajo, carecen de espacios de esparcimiento, de recreación y juego, derecho contemplado en el artículo 13 del Código del Menor, en Colombia y a la letra dice: "Todo menor tiene derecho al descanso, al esparcimiento, al juego, al deporte y a participar en la vida de la cultura y de las artes. El Estado facilitará, por todos los medios a sus alcance el ejercicio de este derecho". Esta norma es de difícil cumplimiento en un contexto como este.

Los estudiantes de cada uno de los cursos, presentan dificultades en el escenario familiar por la falta de espacios de esparcimiento y ocio que deben ser cambiados por jornadas de trabajo y responsabilidades adultas como lo evidencia un estudiante: "Mis derechos son que me dejen salir a jugar todos los días porque a mi me toca hacer el oficio en mi casa y después salir a trabajar en las ladrilleras y después llegar a hacer la comida y hacer las tareas y levantarme a las (...)"<sup>17</sup> [Testimonio de

<sup>15</sup> Gómez, Esteban J (2002) *La construcción del Conocimiento Social en la Escuela* Bogota Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico P 14

<sup>16</sup> Ibid p 28 El autor hace referencia a los postulados teóricos de Bruner (1997) respecto a la escuela desde una mirada subjetivista

<sup>17</sup> Expresiones escritas realizadas en la etapa de *Sensibilización de los Derechos de las niñas, niños y jóvenes una estrategia educativa* por las y los estudiantes de Quiba Alta en la sesión N° 2, el 30 de octubre de 2003 (Registro 6-02)

un estudiante de sexto grado de la IED Quiba Alta]. Estas dinámicas infieren directamente en las actividades apropiadas para el sano desenvolvimiento de los sujetos; de esta manera, el área de desarrollo sobresale por su entramado complejo de vulnerabilidades que involucra diferentes áreas de derechos como la **participación, protección y vida y la supervivencia**.

Para efectos del desarrollo de la investigación, entorno al diseño de estrategias pedagógicas en el aula, dirigidas a ofrecer herramientas para superar situaciones de vulnerabilidad (para nuestro caso); fue determinante que el área de **participación** fuera considerada por las y los estudiantes el área con mayor ausencia de derechos.

Prevalece en el ambiente la sensación de una cultura juvenil cuestionada, contaminada por una sociedad que desconoce sus males y no le presenta alternativas, pero sí realiza constantes señalamientos hacia esta población que, en la secundaria, recoge a muchachos y muchachas cuyas edades oscilan entre los 10 y los 19 años. Estas etapas de la vida en las que podría considerarse que los sujetos asumen mayor autonomía, están marcadas por el 'estigma de lo juvenil'<sup>18</sup> Estas inconsistencias sociales y teóricas que causan desigualdad, injusticia y resentimiento que originan la invisibilización de los jóvenes en los procesos societarios, afectando la libertad física, la libertad de expresar, decidir, de pensar, de vestir, entre otras, que constituyen también vulnerabilidades tan perjudiciales como la carencia de alimento, la ausencia de protección social, la exclusión educativa, la explotación sexual, laboral, etc.

De este modo, el 'estigma de lo juvenil' incide en constantes señalamientos emprendidos por el adulto, quien caracteriza al joven (según las y los estudiantes) como sujeto problemático desadaptado, violento, rebelde y contestatario. Por tal motivo, implementa acciones de vigilancia, coerción y privación, a través de la negación a la libertad en todas sus dimensiones como lo expresa un estudiante del grado séptimo:

*"Yo he sido vulnerable cuando a veces llegan personas a nuestras vidas, personas que creen que saben mucho y lo miran a uno y creen que uno es un simple tonto (...) También me he sentido así cuando las personas creen que uno es un vicioso un gamín que si yo, por la simple razón de porque no se viste diferente o por que*

<sup>18</sup> López Néstor y Tedesco Juan Carlos (Abril del 2002) Desafíos a la Educación Secundaria en América Latina en Revista de la CEPAL, N° 76, P63

*utiliza aretes cosas como esas y esa es una violación a nuestros derechos y nosotros somos libres de ser como somos (sic)"*<sup>19</sup>

Ausencia de derechos participativos e inclusorios que se manifiesta en los escenarios más próximos de las y los estudiantes: la familia, la escuela y el barrio o vereda, incidiendo especialmente en el área de protección. Allí están implícitos los derechos concernientes a ser protegidos contra las diferentes formas de abuso, maltrato, explotación, discriminación o cualquier práctica que atente contra sus posibilidades de desarrollo integral como seres humanos. Las y los estudiantes encuentran que el papel del adulto permanece como agente agresor, con actitudes de invisibilización a las que recurre para mantener el poder en las diferentes etapas del crecimiento, llegando a convertirse en situaciones de humillación, irrespeto y anulación. *"Cuando yo me siento vulnerable es cuando la gente quiere pasar por encima de uno irrespetándolo y diciendo cosas que nos son como groserías y las demás cosas, también como creerse superior que uno o queriéndolo humillar (sic)"*<sup>20</sup> [Testimonio de un estudiante de noveno grado de la IED Quiba Alta].

En este sentido, la invisibilización se manifiesta con acciones de agresión física, verbal, psicológica, encierros, castigos, tratos segregacionistas y desiguales que inciden en la participación en decisiones que afectan a las y los estudiantes. Bajo este contexto, sobresalen diferentes manifestaciones de la invisibilización sujetas a las edades, o para nuestro caso, a los grados de escolaridad. Para el grado sexto la invisibilización se expresa a través del maltrato físico, verbal y psicológico; en séptimo aparecen castigos sumados a la agresión verbal y psicológica. Ya en los grados de octavo y noveno, se manifiesta con acciones concretas de invisibilidad a través de la manipulación, el chantaje, amenazas y condicionamientos: *"Yo me siento vulnerable cuando me pegan, cuando me insultan, cuando la gente me mira mal y cuando me irrespetan"*. [Testimonio de un estudiante de sexto grado de la IED Quiba Alta].

De esta manera, al finalizar este primer momento se consolidan las estrategias pedagógicas en la escuela para abordar las vulnerabilidades de las y los estudiantes quibeños

<sup>19</sup> Expresiones escritas realizadas en la etapa de *Sensibilización de los Derechos de las niñas, niños y jóvenes una estrategia educativa* por las y los estudiantes de Quiba Alta al finalizar la sesión N° 3, el 13 de noviembre de 2003 (Registro 7-02)

<sup>20</sup> *Ibíd* (Registro 9-02)

## Diseño de las estrategias pedagógicas

Los talleres de sensibilización en torno a los derechos de las niñas, niños y jóvenes permiten, en primera instancia, conocer el contexto sociocultural de los estudiantes, en tanto se evidencian problemáticas y necesidades desde el punto de vista de ellos mismos. La perspectiva de derechos permite, conocer cuáles son los más conocidos por los estudiantes, cuáles son para ellos los derechos más vulnerados y, a partir de este primer diagnóstico, consolidar los contenidos, lineamientos y directrices del proyecto investigativo. Con este marco de referencia, en el primer semestre de 2004 se emprenden dos procesos: el primero busca satisfacer la necesidad de expresión que manifiestan las y los estudiantes, generando espacios de participación y visibilización a través los Núcleos de Educación Familiar, NEF, y el segundo, recurre a identificar y potencializar habilidades y fortalezas de la población como alternativa para afrontar las vulnerabilidades encontradas.

Así en los NEF se generan espacios para **dar voz y participación** a los estudiantes en cada uno de los escenarios (sujeto, familia, escuela y barrio) en sesiones de discusión. Así mismo, se evalúan en conjunto las problemáticas que afloran en cada uno de los escenarios y en las sesiones finales se plantean acciones de transformación. La agresión en la familia, en la escuela y los problemas convivenciales fueron tópicos importantes al momento de hacer evidentes las vulnerabilidades educativa y social que afrontan las y los estudiantes.

De este modo, el auto reconocimiento es fundamental para el proceso, ya que son las y los estudiantes quienes identifican sus factores de riesgo; por tanto, serán ellos quienes identificarán tanto sus habilidades y fortalezas como las del entorno para afrontar dichas vulnerabilidades. Es éste un objetivo central para el proyecto, en el que el auto reconocimiento se da, abordando al sujeto de manera integral y, por consiguiente, su protagonismo permite generar acciones de empoderamiento.

Es en este momento cuando, las preocupaciones frente a la vinculación laboral temprana se convierten en un factor que vulnera el escenario escolar, y las alternativas vocacionales que presenta la institución indican los derroteros a seguir en la propuesta pedagógica basada en la economía solidaria como un proyecto de vida. Asesorías, escenarios de participación y acciones de intervención para identificación de problemáticas, fortalezas, habilidades y, alternativas de cambio. Estrategias pedagógicas que confluyen en su etapa final con la consolidación de proyectos de vida.

En el siguiente cuadro se explicita el proceso desarrollado por la Asociación durante los doce meses de aplicación de la propuesta:



## Intervención en los énfasis micro-empresariales

Previendo, las problemáticas de la población actual entorno a estigmatización, exclusión y marginalidad, se recurre a posibles soluciones que permitan transformar las múltiples vulnerabilidades en las que se encuentra los sujetos. Es entonces, cuando en este proceso de identificación de fortalezas resulta muy valioso que la comunidad educativa (docentes, padres de familia, directivas y personal administrativo) se interese por identificar las problemáticas que aquejan a la población y sus proyecciones futuras. Al respecto la rectora destaca: "Nosotros, haciendo un estudio con los profesores de bachillerato y primaria, cada año hacemos una evaluación institucional. Dentro de esa evaluación notamos que, la población que nosotros manejamos es de estrato cero y uno y menos cero, donde el estudiante pues termina los estudios, de la parte rural terminan quinto de primaria y toca esforzarse pues, para que ellos puedan seguir estudiando y los de bachillerato pues terminan hasta el grado noveno o hasta tercero de bachillerato. Y van a ser explotados y van a irse a trabajar porque ellos no tienen otra visión de vida".<sup>21</sup>

La mayor fortaleza de la IED Quiba Alta es que, su ejercicio cotidiano, va más allá de la detección de las problemáticas y trasciende hacia la generación de las

<sup>21</sup> Entrevista N° 2 Rectora del IED Rural Quiba. Registro fílmico realizado el 9 junio de 2004 en la sede de Quiba Alta, durante una jornada de ecoturismo.

habilidades y conocimientos de los estudiantes, ofreciendo alternativas que enriquecen el escenario escolar. La propuesta de los énfasis empresariales, surge de la iniciativa docente y se consolida en julio del 2003, como lo menciona una docente de secundaria: "A mitad de año en una reunión con los docentes y la coordinadora pensamos hacer un cambio ¿Sí? De pronto abrir otro énfasis más para darle mayor oportunidad y pensando en que lo que se les enseñara fuera algo más práctico para que a los chicos le sirviera, para que se pudieran desempeñarse en algún trabajo, crear su propia empresa, que es el objetivo fundamental de estos énfasis".<sup>22</sup>

La vinculación laboral aparece para las y los estudiantes como un tema inevitable. Para unos casos es un derecho al que quieren acceder y en otros reclaman por las condiciones en las que se da esa vinculación y sus efectos. En este sentido, es importante reconocer a los niños, niñas y jóvenes desde sus realidades y necesidades, para poder plantear alternativas a problemáticas que atenten contra su dignidad e integralidad. Para este caso, la Organización Internacional del Trabajo, OIT, el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, IPEC, entre otras instituciones, son conscientes de que la pobreza es la causante general de la vinculación laboral precoz de niños, niñas y jóvenes<sup>23</sup>. Situación crítica que lleva a la población más afectada a multiplicar estrategias de supervivencia que adoptan las más variadas formas de actividad dentro en la economía informal. Es entonces cuando la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia presenta grandes dificultades para generar soluciones y velar por unas condiciones dignas de vida.

Si desde el escenario escolar se brindan herramientas para mejorar la calidad de vida, sin abandonar las aulas, la propuesta se convierte –sin duda– en un modelo pedagógico incluyente que genera alternativas desde situaciones reales: "Entonces decidimos (...) hacer un énfasis micro empresarial, que nos permite tener en cuenta la Ley 115 donde dice que la media (...) Nosotros podemos tomar un énfasis, porque la parte tecnológica se acabó. Entonces nosotros vemos que es importante tener un énfasis micro empresarial el cual iniciamos (...) cuando teníamos sólo el grado noveno con el fin de darle una expectativa de vida al estudiante Dado que la parte empresarial le permite al estudiante de este sector conseguir sus propios recursos, aportarle a su familia, no ser una carga para su familia y poder

<sup>22</sup> Entrevista N° 4, docente Marnelba Soto del IED Rural Quiba Alta Registro fílmico realizado el 9 junio de 2004, durante una jornada de ecoturismo

<sup>23</sup> Luna, G y Pérez, T (2004) *Transformando Sentires* Proyecto de prevención y erradicación del trabajo infantil en la minería artesanal Colombiana Bogotá OIT/IPEC Sudamérica

generarle empleo y aportarle a la sociedad Porque hay estudiantes de acá que se vienen sin desayuno, sin almuerzo, fuera de eso si tienen para una cosa no tienen para la otra Entonces bajo esos cánones económicos los estudiantes muy seguramente no van a poder ingresar a una educación superior Entonces para darles una opción de vida y calidad de vida a los estudiantes, nosotros organizamos el énfasis microempresarial en cuatro áreas uno se llama panadería y pastelería, el otro se llama culinaria y manejo de alimentos, artes y artesanías y el de la parte agrícola y pecuaria que es el fuerte del colegio por su contexto rural que ya no es tan rural".<sup>24</sup>

En este sentido, elementos bibliográficos, asesorías a los docentes encargados de los énfasis e intervenciones concretas con personal capacitado, fueron acciones realizadas por la Asociación. Para el énfasis de Agropecuaria las y los estudiantes presentan un significativo manejo de conocimientos del área de biología entorno a la reproducción sexual y asexual, el proceso digestivo en animales como cerdos, conejos, lombrices, pollos de engorde y codornices. Desde allí, las intervenciones potencializaron las habilidades del grupo hacia las técnicas alternativas de producción de alimentos a través de insumos orgánicos carentes de agrotóxicos utilizados en la forma de cultivo tradicional En este marco, se emprende una labor teórico-práctica, mediante la cual se sensibilizó a los docentes de las áreas de química, matemáticas y sistemas, así como a las y los estudiantes del énfasis, en la implementación de procesos ambientales que alteren lo menos posible los ciclos de la naturaleza Con este fin, la elaboración de compost, el sembrado de semillas de quinua, uchucas y algunas hortalizas, fueron elementos que enriquecieron el proceso Por su parte, el grupo de artes y artesanías, conformado por hombres y mujeres con grandes habilidades en diseño, composición, dibujo importantes para el desarrollo de talleres teórico-prácticos, trabajó en la elaboración de manillas, teoría y aplicación del color, diseño y fabricación de butacas, macramé, telar, pintura sobre tela; joyería microempresarial, entre muchos otros Estas herramientas son denominadas por los jóvenes como un abanico de alternativas que "sirven para el día de mañana". Uno de los grupos mejor organizado con mayor entusiasmo y motivación con la reciente propuesta institucional es el énfasis de culinaria; sus integrantes aspiran, a corto plazo, a ofrecer servicios de banquetes en la zona. Allí, los desayunos, almuerzos y onces permiten el mejor deleite con una gran variedad de platos Para potencializar el proceso pedagógico las ciencias sociales se convirtieron en un enlace, entorno a las características regionales, acentos y hábitos alimenticios desde, diferentes lugares del país con sus multitudinarios pla-

<sup>24</sup> Op Cit Entrevista N° 2, rectora del IED Rural Quiba Registro fílmico realizado el 9 junio de 2004 en la sede de Quiba Alta durante una jornada de ecoturismo

tos típicos hasta, algunos lugares del mundo. Identificando diferencias y similitudes y especialmente composiciones nutricionales balanceadas para una sana alimentación de las y los estudiantes quibeños. Adicionalmente la panadería constituye uno de los grupos más numeroso que, con la asesoría de los padres de familia, o por voluntad propia, se convierte en la mejor opción para materializar el sueño de una microempresa. Los productos son comercializados internamente entre estudiantes, docentes y padres de familia, hacia el exterior con instituciones, colegios o universidades que interactúan con la experiencia pedagógica. En este proceso, las y los estudiantes contrarrestan sus problemáticas con la potencialización de sus fortalezas, hecho que permite una mirada diferente, propositiva y esperanzadora ante las vulnerabilidades que amenazan sus vidas.

Durante el proceso de auto-reconocimiento de fortalezas los estudiantes se identifican como jóvenes con múltiples habilidades matemáticas, lingüísticas, sociales, corporales, intrapersonales, pero especialmente con un gran compromiso social con las personas que los rodean y con el país al que pertenece.<sup>25</sup> *“Nosotros podemos ayudar a las personas compartiendo con ellos sin hacerlos sentir mal y nosotros podemos ayudar con el estudio dando clases a las personas que lo necesitan y yo me comprometo a ayudar a las personas con lo que yo pueda porque todas las personas debemos comprometernos con las personas que los necesitan como las personas de las veredas que los necesiten (sic)”*.<sup>26</sup> [Testimonio de un estudiante de sexto grado de la IED Quiba Alta]

### **Economía solidaria un proyecto de vida**

*“La gente será feliz trabajando en amor y compañía, cuando ya no se exploten los unos a los otros ( ) las relaciones entre los hombres que trabajen en este nuevo proceso serán las de un consenso espontáneamente renovado y de generosidad recíproca”*

Saint Simon

<sup>25</sup> Información arrojada durante el proceso de identificación de habilidades y destrezas dentro de la ejecución del proyecto de investigación Formato de auto reconocimiento de habilidades del cuerpo y elaboración del proyecto de vida *El Sueñómetro*, aplicado con las y los estudiantes de secundaria de IEDR Quiba Alta durante el transcurso del segundo semestre del 2004

<sup>26</sup> Expresiones escritas realizadas en la etapa de *Sensibilización de los Derechos de las niñas, niños y jóvenes una estrategia educativa* por las y los estudiantes de Quiba Alta al finalizar la sesión N° 3, el 13 de noviembre de 2003 (Registro 6-07)

El proyecto adopta en su intervención, luego de las etapas de sensibilización acerca de los derechos y del auto reconocimiento, los principios de la *economía solidaria* como una alternativa pedagógica, ética, cultural y económica, que recupera las relaciones humanas, desde la solución colectiva de necesidades comunes, en torno a valores solidarios que pueden llegar a potencializar estilos de vida con mayor calidad humana. Sensibilizar hacia elementos operativos, organizacionales de igualdad, de gestión y autoconsumo que, en su estructura funcional, orientan la búsqueda de alternativas a las problemáticas sociales planteadas desde las fortalezas de la comunidad y no desde sus debilidades.

En buena parte los cuatro énfasis micro empresariales, tras las intervenciones de sensibilización, ubican los fundamentos sociales presentes en esta modalidad económica como el respeto del ser humano, del entorno, la ayuda mutua, la solidaridad, la cooperación, la igualdad, la participación democrática y la armonización de los intereses como los elementos que brindan la oportunidad de recuperar el poder de decisión y gestión a la persona. De este modo, el escenario escolar integra a sus miembros voluntariamente: familias y comunidades de personas libres e iguales, entorno a valores comunes en los que predomina el interés colectivo sobre el individual. Así, las empresas resultantes de los énfasis micro-empresariales desde la economía solidaria abren la oportunidad de satisfacer necesidades, mejorar las condiciones sociales y económicas de sus asociados y dinamizar procesos productivos con responsabilidad de contrapeso en el sistema capitalista que rige nuestra sociedad.

El acercamiento a experiencias solidarias como Copevisa, conformada en un barrio marginal al norte de la ciudad, quienes establecen la identificación de necesidades comunes en la zona, y posibilidades en el trabajo colectivo, generó un impacto significativo en la comunidad educativa de la sede Quiba Alta. En este sentido, un grupo conformado por padres de familia y de estudiantes reconocen dificultades existentes en los alrededores para adquirir algunos alimentos como, verduras, frutas, hortalizas y lácteos, siendo estos últimos productos los de más difícil consecución. Los diferentes grupos coincidieron en reconocer las ventajas rurales de la zona, las habilidades y experiencias en el trabajo de la tierra de sus pobladores y la posibilidad de suplir dichas necesidades colectivas con una conformación empresarial

*“Las formas asociativas de producción se presentan cuando un grupo de personas se asocian para producir conjuntamente un bien o un servicio, lo que equivale a que los aportadores de un capital sean simultáneamente trabajadores En este*

caso la identidad se produce por la doble condición de trabajadores y asociados, y no por el hecho de que sean consumidores de lo que producen, que pueden serlo o no serlo. Pero si son también compradores de su propia producción, se da una triple relación de identidad".<sup>27</sup>

Niños, niñas y jóvenes se identifican como seres que, con sus recursos y habilidades pueden salir adelante, transformando las problemáticas de su entorno desde proyectos de vida colectivos, planteando acciones de restitución de derechos, de visibilización y recurriendo a los énfasis micro empresarial y a la economía solidaria como una alternativa de solución a multitudinarias situaciones de vulnerabilidad que se presentan:

"Nosotros tal vez podemos ayudar a los demás reuniendo fondos para la comida, para la vivienda, para la educación y, tal vez, para que si algún niño se sienta mal psicológicamente, lo podamos ayudar hablándole dándole, consejos, apoyándole si fuera violado. Si tienen padres sin trabajo se les podría ayudar con personas superior llegándose a fundar una fundación con artes manuales, con porcelanición o costuras (sic)".<sup>28</sup> [Testimonio de un estudiante de sexto grado de la IED Quiba Alta].

Las diferentes acciones entabladas alrededor de la Sensibilización en Derechos de los niños, niñas y jóvenes, la Economía solidaria y la intervención en los énfasis se convirtieron en herramientas que brindaban una gama de alternativas para afrontar situaciones de riesgo y de vulnerabilidades. Elementos, que posteriormente se vieron reflejados en la consolidación de proyectos de vida individuales y colectivos.

### La investigación para el cambio social

La Investigación Acción Participativa, IAP, se convierte en el eje transversal de este estudio, en la medida en que es la gente quien interviene decisivamente en sus problemáticas y en las formas de solucionarlas. Desde su propia mirada, la comunidad educativa, principalmente los estudiantes, pueden, a través de sus reflexio-

<sup>27</sup> Arango Jaramillo, M (2000) *Economía solidaria. Una alternativa económica y social. Teoría y práctica. Guía de orientación profesional*. Texto universitario. Medellín. Fondo Editorial Cooperativo (P 228)

<sup>28</sup> Expresiones escritas realizadas en la etapa de Sensibilización de los Derechos de las niñas, niños y jóvenes una estrategia educativa por las y los estudiantes de Quiba Alta al finalizar la sesión N° 3, el 13 de noviembre de 2003 (Registro 6-05)

nes y análisis, establecer estrategias de cambio sociocultural que permitan transformaciones frente al diagnóstico elaborado. En ese sentido, los investigadores acompañan el proceso con la idea de fortalecer la participación-acción de los estudiantes, propiciando espacios de visibilización de éstos y la apropiación de mecanismos de empoderamiento para pensarlos como individuos propositivos y agentes de cambio y transformación social. Así, los NEF están pensados como espacios de participación, diagnóstico, transformación y prevención de las problemáticas que más aquejan a la comunidad educativa. Y es la comunidad la que reflexiona en torno a sus prioridades de análisis, para proponer alternativas de cambio. De esta manera, "La gente se reúne en un proyecto IAP, no sólo para encontrar académicamente lo que causa problemas que sufren, sino para actuar frente a ellos, urgente y eficazmente"<sup>29</sup>. De tal manera que, si bien la investigación gira en torno a vulnerabilidades educativas, es la comunidad –mas no los investigadores acompañantes– quien establece los contenidos de análisis; de este modo las discusiones son enriquecidas por argumentaciones construidas desde el seno de la misma comunidad, en este caso los estudiantes.

"La comunidad decide sobre cómo formular el problema a ser investigado, la información que debe orientarse, los métodos a ser utilizados, los procedimientos concretos, la forma de análisis de los datos, qué hacer con los resultados, y qué acciones se desarrollarán. En este proceso, el investigador actúa esencialmente como un organizador de la discusión y como un facilitador y una persona técnica a quien puede acudir para consultar"<sup>30</sup>

La metodología central de la investigación se orienta alrededor de la discusión. El diálogo es el principal elemento del ejercicio metodológico. Las discusiones enriquecen la IAP, en tanto se constituye en el soporte para pensar en posibilidades de transformaciones individuales y colectivas.

"Si alguna cosa distingue a la IAP de otras clases de investigación es precisamente el diálogo, puesto que es mediante éste que la gente se reúne y participa en los aspectos cruciales de la investigación y la acción conjunta. Dialogar significa hablar como iguales en un intercambio, no sólo de información, sino de sentimientos y valores. El diálogo es un modo de descubrir cómo un problema se comparte, cómo se relacionan las vidas y las bases comunes para la acción".<sup>31</sup>

<sup>29</sup> Park P (2003) *Qué es la IAP. Perspectivas teóricas y metodológicas*. En Salazar M (editora) *La Investigación- acción participativa. Inicios y desarrollos*. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio (P 149)

<sup>30</sup> *Ibid* 152

<sup>31</sup> *Ibid* 157-158

## La participación como estrategia pedagógica

*“Se propone conformar NEF como una alternativa para que cada comunidad educativa, construya su conocimiento propio, analice su vida cotidiana, sus relaciones más cercanas y su entorno vital para que, a través de dicho conocimiento y construcción de sentido, se decida en qué campos debe actuar con miras a organizar y prever para la infancia, las condiciones de menor riesgo social posible”*

García Bárbara, 2003

Paralelamente al proceso de intervención en los énfasis, los NEF se convierten en espacios de participación que buscan mejorar las condiciones sociales y culturales de la comunidad. Por estas razones nos apoyamos en la IAP, en tanto se hace investigación social con el propósito de transformar la realidad social de acuerdo con las prioridades planteadas por la propia comunidad. Las transformaciones pueden asumirse tanto en el nivel grupal como individual en la medida en que los cambios personales permiten transformaciones culturales a corto plazo.

*“El programa de los Núcleos de Educación Familiar, actuó como táctica de cambio con dos estrategias consecuentes: La primera, “cambiar por dentro y transformar el resto”, que muestra que los grandes cambios son en principio cambios de actitud, y la segunda, “creer en la grandeza de lo pequeño”, que señala que los grandes cambios siempre han comenzado por pequeñas transformaciones. Se trata de que cada sujeto que participa en un Núcleo de Educación Familiar conozca su realidad, la de su vecino, la de su barrio, la de su ciudad, y la comparta con otros, en fin para que acceda a lo social con nuevos referentes ( . ) El cambio de esta manera no viene de afuera, sino desde cada cual”.*<sup>32</sup>

Los grupos focales constituyen la estrategia de participación, encuentro y discusión de perspectivas y propuestas de un grupo de personas interesadas en participar en el estudio. En el caso que nos convoca, trabajamos con un grupo de veinte estudiantes que plantean temáticas a tratar, sus dimensiones, alcances y alternativas de cambio. Se trata de un ejercicio reflexivo y participativo que abre las puertas de la participación y visibilización de los estudiantes en diferentes contextos. La posibilidad de que el colegio y sus estudiantes se apropien de esta propuesta metodológica permitirá que la comunidad educativa se piense a sí misma como promotora de cambio social. Si pensamos en estrategias que permitan cam-

<sup>32</sup> García Sánchez B (2004) *Los Núcleos de Educación Familiar Investigación participativa para la prevención de las violencias difusas en la escuela, la familia y el barrio* Tesis de maestría en sociología de la educación Bogotá Universidad Nacional de Colombia (Texto Inédito) P 4

bios en niños, niñas y jóvenes en situaciones de riesgo social, es primordial la inclusión de los agentes involucrados en las problemáticas, como primer paso para contrarrestar vulnerabilidades sociales y educativas

En síntesis, como parte de la propuesta metodológica se trabajaron veinte sesiones dentro de las cuales se discuten las problemáticas y propuestas de cuatro escenarios sujeto, familia, escuela y barrio/vereda. Cada escenario se aborda en cinco etapas entendidas así 1 **Encuentros**. es la primera sesión en la que se plantean las prioridades temáticas, 2 **Exploratorios**: permite categorizar y describir las temáticas anteriormente planteadas, 3 **Recorridos**: mediante la observación espacial y temporal, cada participante busca las relaciones de causalidad de las problemáticas planteadas; 4 **Desplazamientos** se evidencian los imaginarios elaborados frente a cada problemática con el fin de buscar mecanismos de transformación, y 5 **Transformaciones**: los participantes manifiestan los posibles cambios que se asumirán a escala individual y colectiva para cambiar las condiciones de riesgo social y construir así un proyecto a partir del análisis.

Al terminar el trabajo en cada escenario se plantean alternativas de cambio que, sumadas al final del proceso, conformarán el contenido del proyecto de vida de cada estudiante En el siguiente capítulo se reseñará la aplicación de esta propuesta en la IED Rural *Quiba Alta* y sus resultados.

## Aplicación de la estrategia pedagógica: el núcleo de educación familiar

Para cada escenario se desarrollaron cinco sesiones que corresponden a las etapas señaladas en el capítulo anterior. Teniendo en cuenta los pasos que se siguieron en este proceso, mostraremos los resultados en el orden en que se lograron:

### • Sujeto

La reflexión parte desde el auto-reconocimiento y la observación de su realidad cotidiana y social. A lo largo de las cinco sesiones se hicieron evidentes las problemáticas más relevantes en la dimensión sujeto y las alternativas fueron apareciendo con las discusiones hechas entre todos. En este primer acercamiento, el 50% de los participantes expresó que la principal dificultad en sus relaciones sociales eran el mal genio y la grosería Cinco (5) de ellos manifestaron que la distracción era el principal inconveniente personal. Los estudiantes restantes encontraron en la timidez (2 personas), el rechazo, la depresión y la falta de libertad el factor de

molestia. Para los estudiantes las situaciones de riesgo personal se centran en sus relaciones personales con sus pares.

Así mismo, a través de personajes ficticios, las y los estudiantes expresaron algunas situaciones que son recurrentes en la vida cotidiana de la comunidad:

*“Nelson Este muchacho nació en 1990, en 1995 entró a estudiar y desde este momento, hasta que llegó a tercero, a él no le daba miedo hablar; pero en 1999 cuando él estaba en un examen oral, su profesora le pidió que pasara al frente y dijera las tablas, él las dijo bien hasta la del 6 y de ahí para arriba sus compañeros se le burlaron y él En el 2000 ya le daba miedo hablar, así tuviera la respuesta correcta, por miedo a las burlas de sus amigos ( ..)”*.

*“Esmeralda Era una muchacha la cual nació en el año de 1987, tenía aproximadamente 17 años, una chica demasiado orgullosa, la cual tenía un temperamento demasiado brusco, el cual no le ayuda ni en el colegio, ni en la casa, ni en la calle, porque tenía demasiados problemas con compañeros y grupos. A veces le era demasiado difícil tomar alguna decisión porque no contaba con la ayuda de su madre la cual la abandonó, teniendo 14 años de edad. Ella sólo se sentía apoyada por su novio el cual se llamaba Jarry, pero no se sentía con seguridad de los sentimientos de él. Un día ella descubrió que su novio y su único apoyo la había traicionado con su mejor amiga Ella llegó a su casa desilusionada y su alma destrozada. Se subió al balcón y se tiró desde allí, sin pensar en nada, sólo en el amor que había perdido”*.

*“Celeste. Nació en el 90 Va en el grado noveno. Ella tiene mucha libertad y es muy temperamental Esta chica llega de estudiar a las 2:00 p m , y se va con sus amigos a caminar. El problema es que sus amigos son por lo cual ella terminó en una pandilla y tiene un novio el cual la dejó embarazada y la abandonó Ella vive donde una amiga y por la falta de dinero le ha tocado pedir limosna. Sus padres no le ayudan por haber cometido ese gran error (...)”*.<sup>33</sup>

Como se observa en los ejemplos citados, los conflictos de convivencia constituyen un factor que afecta el escenario escolar. Las desilusiones afectivas y entorno social en el que se desenvuelven los y las estudiantes, expresan la inestabilidad

<sup>33</sup> Selección de transcripción de la Sesión N° 3 realizada el viernes 13 de febrero de 2004 en la cual se desarrolló el escenario *Sujeto atravesado por la etapa Recorrido* (Ver Anexo), realizando historias de vida de personajes ficticios que reunieran aspectos vivenciales los estudiantes involucrados IED Rural Quiba Alta

reflejada en bajo rendimiento escolar, pérdida del año o deserción. Las relaciones entre compañeros presentan cierto riesgo de permanencia o rendimiento en el colegio, en la medida en que las rivalidades entre grupos ejercen presión en los estudiantes.

Del mismo modo, la distracción, además de ser referida a razones de convivencia con sus pares, también fue adjudicada al manejo pedagógico de las clases que, en ciertas ocasiones, se tornan aburridas. Precisamente, un estudiante en la cuarta sesión expresó. *“Bueno, yo mi problema es la distracción, ¿no? así, entra un profesor al salón a hacer clase, pues yo estoy muy distraído, así mirando para las paredes, estoy en la luna, ¿no? Entonces yo creo que para mejorar eso tendría que poner un poco más de mi parte, poner mucha atención al profesor y que también que las clases fueran, como qué, interesantes, divertidas (sic)”*<sup>34</sup>

En cuanto a las aspiraciones personales, se presenta un consenso en la necesidad de buscar un mayor bienestar por medio del trabajo. El factor económico predomina en sus aspiraciones y por tal razón dan importancia a los énfasis microempresariales; su ambición se centra en llegar a ser trabajadores independientes con su microempresa, de acuerdo con el énfasis que reciben. De hecho, su preferencia hacia por este colegio, a pesar de encontrarse lejos de sus viviendas –en especial en el caso de los estudiantes de los barrios, ya que en éstos hay varios colegios distritales– radica en que pueden recibir estos conocimientos vocacionales. Este factor refleja la respuesta positiva de los estudiantes a la propuesta del colegio en el área vocacional con el fin de reducir los índices de deserción. En el escenario escuela se ampliará este tópico.

El ‘ritual de transformación’ aparece como acto simbólico de cambio hacia las problemáticas encontradas, en las que sobresale la importancia de la convivencia para el proceso de aprendizaje, y su formación personal para este escenario.

### • Familia

Aunque el maltrato infantil representa el principal índice de vulnerabilidad en las familias de la localidad, los estudiantes, en su mayoría, negaron ser maltratados físicamente. No obstante, señalaron que en la niñez sí eran maltratados constan-

<sup>34</sup> Selección de transcripción de la Sesión N° 4 realizada el jueves 19 de febrero de 2004 en donde se hicieron proyecciones de vida respecto a las dificultades planteadas en la primera sesión y que se centra en el *Sujeto como escenario de discusión* IED Rural Quiba Alta

temente y que eso hacía parte de la formación. Algunos que tienen hermanos menores, señalan que son ellos sí son castigados por su indisciplina. Según estos testimonios parece ser que, a medida que los hijos crecen, van disminuyendo paulatinamente los factores de violencia intrafamiliar y que ésta responde a los patrones de crianza tradicionales. Los castigos físicos, ahora que son jóvenes, no se manifiestan como la principal forma de "corrección" dentro de la familia. Aunque, la violencia intrafamiliar está presente en el diario vivir de los estudiantes, éstos manifiestan que se ha reducido porque ellos "ya han crecido"

"Antes sí. Por cualquier cosa, digamos que uno cometía algo o no le cumplía con lo que él le mandaba, entonces, tenga su juetera. Pero ya no, ahora nos dialoga y nos dice qué está bien y nos aconseja para no volver a hacerlo ( )"

"Ahora casi no, pero cuando estaba en primaria sí. Fiel testigo [señala a su compañero] Y, pues, cuando no es muy grave, pues por ejemplo que tengo que ir a la biblioteca, - ¡No va!; o por ejemplo, que tengo que ir a hacer una tarea en grupo, - ¡No va!; -No ve televisión; o -Se le acorta lo de las onces, o -Si necesita para cuadernos o algo, no hay".<sup>35</sup>

Por otro lado, un factor que se destaca en la localidad de Ciudad Bolívar es la recepción continua de población en situación de desplazamiento. Aunque es notorio el aquel que es de carácter forzoso que se produce como consecuencia del conflicto armado, existen otros tipos de desplazamientos poblacionales motivados por la situación económica que generan la búsqueda de mejores condiciones de vida. Este fenómeno afloró en los relatos de vida que los estudiantes hicieron de su vida familiar.

Aunque los motivos del asentamiento en la ciudad se deben a disímiles circunstancias, encontramos que los estudiantes, en su mayoría, provienen de otras regiones del país. Catorce (14) de ellos no nacieron en Bogotá y los otros estudiantes, si bien nacieron en el Distrito Capital, sus padres llegaron aquí cuando eran jóvenes. Así, notamos cómo este sector de la ciudad ha sido uno de los territorios de ubicación de población en situación de desplazamiento y cobija dos o más generaciones personas víctimas de esta circunstancia. Ahora bien, las características de su asentamiento, marcado por la ilegalidad y la falta de oportunidades

<sup>35</sup> Los testimonios fueron recogidos de la transcripción de la Sesión N° 8 realizada el viernes 12 de marzo de 2004 en la cual se hizo un reconocimiento de la historia familiar de cada joven, evidenciando los cambios de crianza de acuerdo con el crecimiento de ellos como hijos. IED Rural Quiba Alta.

sociales, son la génesis de su marginalidad y exclusión social. El 'nomadismo' ha sido una de las constantes en los casos de algunos de los estudiantes, consecuencia de la inestabilidad social y económica de sus familias.

"A ver yo he vivido en Patio Bonito, en Dindalito, en Ciudadela Sucre, en el Juan Pablo, en Bella Flor; fuera de Bogotá he vivido en Chiquinquirá, he estado en Muzo y en Chiquinquirá, he estado viviendo en el Boyacá alto, en el ocaso y en el Versailles. No, se me olvidó fue un barrio, no me acuerdo (..)"

"Bueno, yo he vivido en Boyacá. Yo nací allá. Después nos fuimos para un lugar que se llamaba Guayabal de Síquima, luego acá en Bogotá, en el barrio Socorro, y luego acá en Bella Flor"

"A ver, yo viví y nací en el Espinal, Tolima, estuve en Verbenal, aquí en Bogotá, en Lijacá, en Chía, Cundinamarca, y de ahí vine a vivir a Bella Flor. Y llevo dos meses y doce días".<sup>36</sup> [Testimonios de los estudiantes de la IED Quiba Alta].

Las vulnerabilidades sociales inciden en las vulnerabilidades educativas, por lo cual la falta de oportunidades, la exclusión y marginalidad se ven reflejadas en el escenario escolar; la deserción, la repitencia y el fracaso escolar tienen, entre otros, ese origen. Por tal motivo creemos que, además, debe entenderse el contexto social -extraescolar si se quiere- para comprender estas situaciones de riesgo. En gran parte los intentos recientes por parte de la IED Rural Quiba Alta por abrir espacios vocacionales y de innovación pedagógica, con todos sus límites y alcances, apuntan a ofrecer en los estudiantes una oportunidad y alternativa educativa para enfrentar y evitar situaciones de riesgo. Veamos ahora el escenario escolar, para entender otra dimensión de las vulnerabilidades que los estudiantes afrontan.

### • Escuela

Ya entrando en el escenario de la escuela, es decir en sesión número once, había tres estudiantes menos. Desertaron del colegio; dos de ellos fueron retirados por sus padres al detectar actitudes desafortunadas como permanencia en las calles, inasistencia a la institución y bajo rendimiento académico, hechos relacionados con otros estudiantes que han ejercido presión social.

<sup>36</sup> Selección de transcripción de la sesión N° 8 realizada el viernes 12 de marzo de 2004, producto del recuento del recorrido las familias de los estudiantes participantes al NEF, en el cual se manifiesta la multitud de desplazamientos y el reciente asentamiento en Bogotá. IED Rural Quiba Alta.

Pese a que la deserción no se presenta en la proporción en que se dio en el caso del grupo NEF, esto evidencia un fenómeno al cual no se escapa esta institución educativa. En este sentido los estudiantes han expresado algunas de las razones que, desde su punto de vista, pueden generar riesgo en el escenario escolar:

*"(...) desde mi punto de vista Janín, se pudo haber ido porque la mamá quería buscar un mejor barrio o tal vez por los problemas que le dieron al final de que la encontraron un día capando, entonces puede ser un motivo.*

*También [para que] cambiara de amistades.*

*Yo creo que se aburríó.*

*– ¿Se aburríó de qué?*

*Se aburríó acá del colegio (...).*

*¡La rivalidad entre grupos! Por lo menos las peleas entre los compañeros".<sup>37</sup>*

En este aparte se hace evidente cómo los problemas de convivencia representan un riesgo escolar, en la medida en que se atribuye la salida de uno de los estudiantes a "las amistades" que ejercieron presión para que esto sucediera. La rivalidad entre grupos genera una situación incómoda para quienes se ven enfrentados e involucrados en problemas de este tipo. Este factor, aunque no siempre genera problemas de deserción, incide en el rendimiento escolar, la concentración en clase, la asistencia e, incluso, la pérdida del año escolar, según lo expresado por los y las estudiantes. Además de los conflictos interpersonales entre estudiantes, los cuales ocuparon gran parte de las discusiones en las sesiones, se habló del nuevo método pedagógico *Enseñanza para la comprensión* (EPC) que se está empleando desde el comienzo del año 2004.

*«A mí no me gusta porque es Antes al menos el profesor le exigía, como se dice, él se exigía para dar cada clase a los alumnos, ¿sí? y ahora no. Ahorita lo único que dice el profesor es: "Miren, les dejo esto para que ustedes expongan..." Y llega y listo pasa allá y usted, hizo la exposición, si la hicieron mal, ya*

<sup>37</sup> Selección de transcripción de la sesión N° 11, realizada el viernes 30 de abril de 2004, dando inicio al escenario *Escuela*, en el cual se solicita a los estudiantes formular una dificultad que involucre su colegio para ser discutida IED Rural Quiba Alta

*muy 'de buenas', porque ya todos quedaron así. Pasa la profesora, hace una exposición rápida y ya queda así. El que entendió, bueno y el que no, ni modo»<sup>38</sup>*

A partir de estas discusiones pudo establecerse que, por tratarse de un nuevo método ni los estudiantes, ni los profesores estaban familiarizados con él y que se encontraban en un proceso de transición entre el método tradicional y la nueva propuesta. Uno de los resultados positivos de los debates que se hicieron al respecto, fue que se evidenció una mayor capacitación de los maestros y un compromiso de los estudiantes con las nuevas metodologías. La gran preocupación que surge es que el discurso sobre innovación pedagógica se quede sólo en la teoría, sin que la práctica pedagógica se vea afectada y, de este modo, se continúe con las prácticas tradicionales que tanto se critican. Al respecto Rodrigo Parra plantea, *"(...) la primera diferenciación entre el discurso y la práctica es la velocidad de sus temporalidades. El discurso pedagógico tiene un tiempo muy veloz mientras la práctica es de discurrir lento, cercano a la inmovilidad".<sup>39</sup>*

Ante la reciente aplicación de la propuesta pedagógica de Enseñanza para la Comprensión en la IED Rural Quiba Alta, no es posible evidenciar aún sus alcances; sólo podemos depositar nuestro optimismo en sus propósitos y destacar los primeros derroteros por alcanzar, afirmados por las y los estudiantes con el fin de construir bases aún más sólidas para lograr una mejor educación. Mejorar las posibilidades para que los estudiantes aprehendan los contenidos pedagógicos, se perfila como el objetivo primordial en esta Institución Escolar, asumiendo nuevos sentidos para su quehacer educativo. Así mismo esperamos que los escenarios de participación generados por la propuesta *Economía solidaria, un proyecto de vida* se perfilen y concreten como motores en dicha construcción.

En cuanto a los énfasis micro-empresariales, existe gran motivación y expectativa en la propuesta por parte de toda la comunidad educativa. El criterio tanto de estudiantes y padres de familia como de profesores y directivas puede resumirse en la siguiente valoración de un estudiante:

*"El énfasis a mí me ha parecido espectacular, porque le da una enseñanza tanto intelectual como económica. Intelectual en la parte que lo que yo estoy aprendien-*

<sup>38</sup> Discusión recogida de la transcripción de la sesión N° 11 realizada el viernes 30 de abril de 2004, en donde se manifiestan inconformidades en cuanto al nuevo método pedagógico y cómo ha afectado el escenario escolar IED Rural Quiba alta

<sup>39</sup> Parra Sandoval R (1998) *El tiempo Mestizo Escuela y modernidad en Colombia* En Cubides H, Laverde M, Valderrama C (Comp) *Viviendo a toda Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* Bogotá Departamento de Investigaciones de la Universidad Central -DIUC- (P 284-285)

do aquí me va a quedar por siempre, ¿sí? Y en la económica, que apenas yo salga de aquí, yo puedo montar una microempresa, con lo aprendido”<sup>40</sup>

### • Barrio o vereda

Los mapas parlantes constituyen el elemento metodológico por excelencia para abordar el escenario barrial; en ellos las y los estudiantes describen su barrio o vereda desde la dimensión espacial y temporal. Allí se demarcan problemáticas sociales y se descifran temporalidades y ubicación; al mismo tiempo, se señalan las características generales del barrio o vereda, se hace la descripción física de las casas, de los lugares comunes de interacción, de las actividades sociales relevantes, los espacios lúdicos, los lugares peligrosos, entre otros. Durante el proceso de configuración de estos mapas emergieron problemáticas como la drogadicción, el pandillismo, el embarazo prematuro o la vinculación laboral temprana. Los estudiantes declararon encontrarse alejados de la mayoría de ellas, aunque no descartan la probabilidad y el peligro de experimentar alguna de estas situaciones de riesgo social debido a la influencia del entorno. En general los estudiantes se pensaron como sujetos privilegiados, por contar con la posibilidad de estudiar y encontrarse alejados de dinámicas sociales negativas; por ello manifestaron su molestia al ser catalogados sujetos vulnerados, en tanto el hecho de participar en el sistema educativo, ‘los aleja’ de esta noción.

Ahora bien, la vulnerabilidad no es un concepto que surge de la autodenominación de los estudiantes, por lo cual mostraremos adelante cómo la categorización externa vulnera a la población, por la estigmatización intrínseca que la categoría otorga. En general, el círculo de amigos del barrio es el mismo que el del colegio. En una discusión se manifestó lo siguiente:

“—¿Qué otros problemas hay a nivel extracurricular?”

—Económicos

—¿Económicos? ¿Hay muchas personas de los barrios en donde ustedes viven que no estudian por problemas económicos?”

—Sí [Otros apoyan la respuesta] Porque no quieren. Porque se les presenta la oportunidad. .

<sup>40</sup> Selección de transcripción de la Sesión N° 11, realizada el viernes 30 de abril de 2004, recogiendo una opinión representativa de la acogida que han tenido los énfasis microempresariales IED Rural Quiba Alta

Porque a veces se presenta el caso en que yo soy más pobre y yo soy más rico y entonces ahí viene la diferencia.

— La falta de motivación también de los padres. Porque hay padres que no apoyan a los muchachos a estudiar y por eso se desaniman.

— ¿O sea que podríamos decir que ustedes son unos privilegiados frente a muchos que no están estudiando?”

— Pues, si vamos a hablar a nivel de barrio, pues hasta sí [Otros apoyan la respuesta]”<sup>41</sup>

Estas reflexiones surgieron sobre todo entre los estudiantes de los barrios aledaños, ya que los de las veredas hicieron evidentes otras situaciones de riesgo social. En la parte rural se destacaron la falta de oportunidades sociales y económicas, la depreciación de la economía rural y la distancia de la urbe. Hay que destacar que la finalidad del escenario Barrio fue principalmente realizar un diagnóstico y aproximar un análisis a propósito del tema, en la medida en que los cambios a escala barrial o comunitaria se escapan de los alcances y finalidades de esta investigación que se centra en las estrategias pedagógicas propuestas desde la escuela para enfrentar situaciones de vulnerabilidad educativa. No obstante, los análisis efectuados por los estudiantes permiten comprender problemáticas del contexto que son relevantes para este estudio. Entre otros aspectos, se destaca la importancia de crear estrategias extracurriculares, es decir, externas al escenario escolar, para afrontar el problema de las vulnerabilidades educativas, en la medida en que, justamente son los más vulnerados quienes se encuentran excluidos de este espacio.

### Culminación

En definitiva, podemos observar que las vulnerabilidades identificadas en el grupo focal giran alrededor de problemáticas convivenciales. Son las relaciones entre pares, entre estudiantes y profesores y directivas o entre miembros de una familia, los principales factores mencionados por las y los estudiantes como vulnerabilidades que afectan su vida escolar. En el caso de estos(as) jóvenes, según el grado de desequilibrio que genera el conflicto interpersonal, existe mayor o menor estabilidad para mantenerse en cualquier espacio de la vida cotidiana. Y es la conviven-

<sup>41</sup> Selección de transcripción de la sesión N° 11, realizada el viernes 30 de abril de 2004, en donde a pesar de no estar discutiendo aspectos de escenario Barrio salieron a relucir estas opiniones

cia el elemento que, reiterativamente y de diferentes maneras, manifestaron los estudiantes como el que genera situaciones de riesgo en los diferentes escenarios que fueron objeto de discusión y análisis

La participación de los estudiantes permitió advertir que, al brindar espacios de inclusión y empoderamiento, es posible enfrentar las vulnerabilidades, máxime si se tiene en cuenta que se enfrenta la exclusión en cualquier dimensión de la realidad social y son los propios estudiantes quienes, al asumir el análisis de las situaciones que les afectan, pueden plantear soluciones con mayor sentido de pertenencia y compromiso. Al respecto la coordinadora académica asegura

“[La participación de los estudiantes] (. . .) *Me parece muy válida en varios aspectos. Uno ve un compromiso y un sentido de pertenencia por parte de quienes vinieron a participar con nosotros, en su proyecto y en el colegio o sea se metieron en el colegio, no como de pronto ve uno que trabajan por fuerita y lo que tienen que hacer, no. Fue un sentido de pertenencia total, de decir venga yo me meto, venga yo colaboro, venga yo ayudo a pintar, venga yo les enseño, yo sé hacer esto pues venga, yo se los enseño, tengo la posibilidad de traer a alguien que sabe equis cosa. (. . .) Me pareció muy, muy válido, muy buena y lo que te decía la intervención de ellos, dejaron rastros en el colegio, dejaron rastros en los chicos, esa motivación a participar más de los chicos, cierto? La Asociación la animó mucho para que los chicos ahora pues como que afloren todo lo que ellos sienten*”<sup>42</sup>

Otros integrantes de las directivas escolares manifiestan también que han sido notorios el liderazgo de los estudiantes vinculados a los NEF, así como la evolución positiva en su rendimiento académico. Es claro que el hecho de ser escuchados, de participar o de ser tenidos en cuenta, genera actitudes de cambio en los y las jóvenes. Tal ha sido la importancia de estos procesos incluyentes que se ha propuesto desarrollar la misma metodología con un grupo focal de padres de familia de la comunidad educativa

### Proyectos de vida

Los espacios de participación (grupo focal NEF), las sesiones de sensibilización, acompañamiento y orientación entorno a la *economía solidaria* son los elementos

<sup>42</sup> Entrevista N° 3, realizada a la coordinadora académica de IEDR Quiba Alta, Claudia Villarreal. Registro magnetofónico del proceso de evaluación, durante el mes de octubre 2004

base para la construcción de los *proyectos de vida*. Al respecto los y las estudiantes asumen la propuesta como un proceso que se visibiliza de manera conciente desde el presente como una construcción hacia el futuro, que constantemente se modifica según los requerimientos del entorno y los cambios que se producen en el sujeto. De este modo se teje un entramado en el que se relacionan derechos, valores solidarios, inclusión y auto-reconocimiento, como base para los planes de vida de una población que identifica de manera clara sus problemáticas y, a la vez, es conciente de sus capacidades, fortalezas y expectativas. De este modo se orienta a las personas para que vivencien su espacio-tiempo social, según un proceso dominante de proyección<sup>43</sup>. Estos elementos generan un posicionamiento por parte de las y los estudiantes dentro del contexto en el que se desenvuelven; así mismo producen cuestionamientos frente a las circunstancias que les rodean y, de una u otra manera, les afectan de tal suerte que pueden contar con los elementos necesarios para planear estrategias que hagan posible optimizar sus condiciones hacia el futuro

Partiendo del principio según el cual “no hay proyecto sin sujeto”<sup>44</sup>, los y las estudiantes se convirtieron en autores y actores de su proyecto personal, involucrándolo en una realidad social que les afecta, pero que al tiempo les permiten reaparecer y visibilizarse como constructores de nuevas formas y estrategias que redundan en la mejora de su calidad de vida. En este sentido, la visualización proyectiva se propuso como un ejercicio de descentración en el tiempo y en el espacio en los diferentes escenarios en los que cotidianamente nos desenvolvemos los sujetos en los niveles individual, escolar (académico), familiar y social (barrio o vereda).

De esta manera surge el ejercicio denominado el *Sueñómetro*. En esta propuesta, desde el presente y con elementos del pasado, se registraron sueños y deseos de las y los estudiantes de diferentes grados de secundaria de *Quiba Alta* proyectados hacia momentos futuros de sus vidas. En este ejercicio prevaleció el sujeto que se impulsa hacia la culminación satisfactoria del bachillerato y de una carrera en educación superior (88%)<sup>45</sup>. Un factor que cabe destacar en este caso, es la

<sup>43</sup> Vassileff, J. (1999) *Historia de Vida y Pedagogía de Proyectos*. En Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La Pedagogía de Proyectos. Opción de Cambio Social. Bogotá. Fondo editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (P. 45)

<sup>44</sup> Bordillo, I y Ginestet, J. (1999) *Del proyecto Pedagógico al Proyecto de Aprender*. En Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La Pedagogía de Proyectos. Opción de Cambio Social. Bogotá. Fondo editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (P. 84)

<sup>45</sup> El *Sueñómetro* se aplicó a estudiantes de los diferentes grados de la secundaria pertenecientes a diferentes énfasis micro-empresariales

selección de profesiones como licenciatura en educación física, medicina general y forense, ingeniería de sistemas, ingeniería civil, astronomía, las disciplinas castrenses (policía y ejército), así como la docencia y oficios como el de carnicero.

En esta misma perspectiva de prioridades, el 59% de las y los estudiantes se propone como meta la conformación de una microempresa, ya sea con amigos o familiares o como un medio para obtener recursos, estudiar, comer y alcanzar el bienestar individual y familiar, pero especialmente como una opción para brindar empleo a personas que lo requieren. El 51% expresa deseos de realizar viajes, particularmente a zonas costeras, para conocer el mar y sólo un estudiante manifestó como sueño vivir en otro país (Venezuela).

En lo referente al ámbito escolar o académico, el 92% de las y los estudiantes de la institución presenta los énfasis empresariales como una alternativa de vida que puede generar beneficios colectivos, un porcentaje significativo ve en los cambios pedagógicos que atraviesa la institución un factor de avance. El 66% de los estudiantes encuentra en los énfasis una gama de alternativas útiles para afrontar situaciones de riesgo y el 33% como un aprendizaje para el sano aprovechamiento del tiempo libre.

Para el 70% de las y los estudiantes, la escuela con su propuesta educativa centrada en los énfasis constituye el escenario para conformar una microempresa que contribuya a mejorar situaciones económicas y pueda convertirse en un medio laboral, en condiciones dignas, para cumplir sus metas (en este caso la posibilidad de culminar estudios secundarios y superiores). El 11% asume los énfasis como la posibilidad de proyectarse, transmitiendo lo aprendido a otros miembros de la familia o los habitantes de la zona. El mismo porcentaje, se interesa por realizar aportes materiales y en ideas que enriquezcan la iniciativa institucional y, a la vez, para que otros jóvenes del sector se beneficien.

Por otra parte, el 22% sueña y desea realizar modificaciones organizacionales y de infraestructura en la institución, por ejemplo, la implementación de una emisora, la construcción de salones, el arreglo de la fachada y los laboratorios, la adecuación de salones para exposiciones artísticas permanentes y la instauración de una universidad en el colegio para tener más oportunidades.

Finalmente, el 25% de los manifiesta el deseo de 'ser los mejores', como una condición importante para el desarrollo de su *proyecto de vida*. El 66% de los estudiantes anhela tener hogares tranquilos, con tratos cordiales basados en el

respeto, el cariño y la comprensión. Estas proyecciones se visibilizan cuando se hacen extensivas a los miembros de sus familias (hermanos, padres, abuelos, etc.), que deben 'sacarse adelante' mediante la conformación de micro empresas, hecho que para el 33% representa una posibilidad con alto índice de viabilidad.

La fuerza de los sueños se concentra en los referentes más próximos, es decir, el *Sueñómetro* con mayor contenido de elementos está situado en los escenarios de **sujeto** y **escuela**, siguiendo en orden de importancia la **familia** y el **barrio** o la **vereda**, según el caso. No obstante, el barrio o vereda se convierten en el escenario donde el 70% de las y los estudiantes refleja valores solidarios y compromisos sociales relativos al entorno que habitan y la necesidad de hacer de él un espacio mejor para todos a través del desarrollo de acciones concretas que permitan el logro de transformaciones tangibles e intangibles, que beneficien a las personas con las que conviven. En este sentido, anotamos que "*La capacidad de proyección se describe como la simétrica inversa de la capacidad de adaptación. El individuo se proyecta en su medio, toma para sí algo y lo proyecta, lo lanza delante de él, modificando de esta manera la realidad de su medio. Se pone de presente como elemento con el cual hay que contar, por su presencia y por sus actos para transformar el medio ( ) Proyectarse implica producir sus propios rasgos e introducirlos en el medio con el cual se va a interactuar. El medio se modifica, de una manera parcial pero suficiente para permitir el desarrollo de nuevas proyecciones que, a su vez, conllevan a nuevas modificaciones del medio*"<sup>46</sup>.

Construir una iglesia, un centro de salud, un salón comunal, varios parques donde jugar, una estación de policía, contar con un sacerdote para las misas, organizarse para obtener la instalación de servicios básicos como el de acueducto, la pavimentación de carreteras, andenes y decorar la zona con obras artísticas, son identificadas como metas tangibles. Como objetivos intangibles, desean mayor unión entre los pobladores de la zona, la solucionando de los problemas de convivencia y la consolidación de alternativas económicas para que la gente tenga trabajo.

Los resultados, de la investigación se materializan, luego de doce meses de presencia en *Quiba Alta*, en el nivel actitudinal y en la consolidación de proyectos individuales, colectivos e institucionales. En el aspecto individual se visualizaron actitudes de empoderamiento entorno a los derechos de los niños, las niñas, los y

<sup>46</sup> Vassileff, J. (1999) *Formación en la autonomía*. En Universidad Distrital Francisco José de Caldas, La Pedagogía de Proyectos. Opción de Cambio Social. Bogotá. Fondo editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (P. 56-57)

las jóvenes que afloraron en la solución de diferentes problemáticas cotidianas de la institución.

Por su parte, los recursos de la zona, las alternativas micro-empresariales agenciadas por el PEI de la institución y los principios de la *economía solidaria* han orientado proyectos empresariales de panadería y lencería emprendidos por las y los estudiantes. En cuanto a los procesos colectivos en los que se ha avanzado, tras la socialización de experiencias de cooperativismo como Copevisa, surge la iniciativa en el seno de la Asociación de Padres de la IED Rural *Quiba Alta*, para la conformación de una micro empresa para la producción de lácteos con el fin de surtir la zona. Este proyecto estimula los principios de la *economía solidaria* y se convierte en una estrategia grupal que adopta alternativas dirigidas a superar necesidades comunes, a partir de fortalezas que introducen mejoras en los estilos de vida

También como resultado de las diferentes acciones de gestión interinstitucional, así como de las socializaciones del proyecto *Economía solidaria: un proyecto de vida* en diferentes grupos, se consolida como proyecto institucional el plan de *Paquetes eco-turísticos* ofrecidos a diferentes instituciones para el intercambio de experiencias, ejercicios pedagógicos del modelo *Enseñanza para la comprensión* y como respaldo económico a la iniciativa de los énfasis micro empresariales. Así entidades como: el centro de hotelería y turismo del Servicio Nacional de Aprendizaje, Sena, la fundación *El Refugio*, la facultad de zootecnia y agronomía de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Distrital *Francisco José de Caldas*, el Instituto Técnico Industrial *Rafael Reyes* de Duitama, adscrito a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Uptc y Copevisa, tuvieron un acercamiento y, en algunos casos, respaldaron las acciones adelantadas en conjunto.

Como proyecto de aula, durante el desarrollo de la investigación, la participación se consolida como la estrategia pedagógica pertinente para identificar situaciones de riesgo, exteriorizarlas y, desde las múltiples habilidades, emprender alternativas de cambio en la escuela o en los diferentes escenarios en los que se desenvuelve el individuo.

### Nociones conceptuales

Luego de este proceso de investigación e intervención, hemos podido establecer algunos referentes conceptuales que aportan a la interpretación y al análisis del

objeto de la convocatoria en la que se inscribe este proceso. Como resultado de la experiencia de esta investigación y partiendo del principio de la participación<sup>47</sup> como herramienta básica para establecer estrategias que permitan afrontar las situaciones de riesgo social y educativo de los y las jóvenes, creímos necesario problematizar la noción de vulnerabilidad, en tanto la 'asignación' de la categoría conduce a nuevas formas de vulneración en la medida en que produce estigmatización. De este modo, abordamos la categoría de *exclusión* para entender cómo ésta es la principal fuente de vulneración de derechos para cualquier grupo humano. El sujeto es vulnerado cuando es excluido de espacios sociales, culturales, políticos o económicos. Por tal motivo, para enfrentar estas situaciones adversas, se hace necesario establecer estrategias y espacios de inclusión. Fue ésta la razón que motivó la intervención realizada en el marco de la experiencia pedagógica que tuvo lugar en la IED Rural *Quiba Alta*.

### La escuela rural y los imaginarios urbanos

Los procesos sociales presentes en el ámbito urbano difieren de los que se producen en el campo rural. Las diferencias se manifiestan en las relaciones de compadrazgo, la cohesión familiar, las relaciones sociales, laborales y económicas, el sentido de pertenencia, los procesos identitarios, entre otros. Así, el contexto social puede producir diferencias de contenido y método pedagógico entre la escuela urbana y la rural. Tales diferencias se manifiestan, ya sea en las relaciones sociales que se establecen entre estudiantes, padres de familia y cuerpo docente, en la función social que representa esta institución en una comunidad, en los contenidos curriculares o en la estrategia pedagógica empleada en el aula de clase.

Parra Sandoval (1996) en una serie de investigaciones intituladas *Escuela y modernidad en Colombia* establece algunas consideraciones sociológicas sobre la escuela y sus diferencias contextuales entre la escuela rural y la urbana. Según este autor, la diferencia entre la escuela urbana y escuela la rural se evidencia en la marginalidad de esta última. Sin embargo, la escuela del sector rural comenzó a adoptar el paradigma modernizador introducido desde principios del siglo XX, a falta de encontrar un proceso de construcción propio de su contexto, cediendo espacio a la homogenización de la educación y como única salida para evitar la

<sup>47</sup> La participación es el eje principal de la estrategia metodológica de nuestra investigación y se fundamenta en las sesiones de sensibilización de los Derechos de los y las niñas, la intervención en los énfasis microempresariales y el Núcleo de Educación Familiar, NEF ya reseñados

*diferenciación*; es por esto, que gradualmente la escuela rural fue incorporando contenidos y prácticas importadas desde la urbe. El *deber ser* de la escuela se fundamentó desde el imaginario urbano y, en especial, desde la mirada de las capas medias de la sociedad, las cuales estaban encargadas de pensar y diseñar la escuela moderna. Este imaginario fue introducido paulatinamente por docentes preparados en las capitales, quienes se trasladaban al campo con nuevos ideales (Parra 1996).

Así, la cercanía de la IED Rural *Quiba Alta* a la ciudad ha generado profundos cambios manifiestos en las características de la población, en las problemáticas y en los procesos sociales que se evidencian en la actualidad. El crecimiento poblacional generado por la masiva migración y los desplazamientos que vienen dándose desde mediados del siglo pasado, obligó al crecimiento de la periferia urbana. Este incremento demográfico –con inevitable impacto en la geografía– carente de planificación y acompañado del informalismo y la ilegalidad de los asentamientos, ha impedido el adecuado ordenamiento territorial de este sector de la capital colombiana, así como el despliegue de las disposiciones básicas de subsistencia (servicios públicos, infraestructura vial, transporte, servicios de salud, construcción de viviendas con las especificaciones técnicas requeridas, entre otros).

A medida que la ciudad se hacía más cercana, los cambios en la escuela se tomaban más evidentes. La rectora del centro educativo viene trabajando allí desde hace 22 años y da cuenta de las transformaciones que ha vivido la escuela:

*“Cuando yo ingresé acá la escuela era un bajo número en estudiantes y la población era netamente campesina-rural. El número de maestros eran cinco en las dos escuelas. (...) Quiba Alta tenía dos y Quiba Baja tenía tres. Los estudiantes eran poquitos. ¡Mire! En Quiba Baja en el año 83 habían 105 alumnos y en Quiba Alta, habían 35. Se trabajaba con una metodología que se llamaba Escuela Nueva, donde un docente trabajaba con 2 o 3 cursos al tiempo. (...) En este momento tenemos un promedio, en la sede A, de 375 estudiantes divididos en dos grupos. 214 de primaria y el resto son de bachillerato. 167 de bachillerato hasta cuarto. En la sede B tenemos 275 estudiantes de preescolar a quinto. Y en la sede C del Guabal, tenemos de preescolar a cuarto, con 102 estudiantes (sic)”*.<sup>48</sup>

<sup>48</sup> Entrevista N° 1, rectora de la institución. Registro magnetofónico realizado el 12 de noviembre de 2004 en la sede de *Quiba Alta*.

Se presentan dos fenómenos como resultado de la proximidad de la ciudad: en primer lugar, la migración de la población campesina hacia la urbe, buscando oportunidades laborales y de subsistencia ante la depreciación de la economía rural y, en segundo término, la migración de la población urbana hacia la escuela rural, a raíz de la escasez de cobertura educativa en los barrios aledaños. Esta situación ha producido procesos de *hibridación cultural* en los que se contraponen, yuxtaponen, intercambian y entremezclan costumbres, identidades, organizaciones sociales, tradiciones y demás rasgos sociales tanto de la cultura urbana como de la rural.

Puede advertirse cómo, por ejemplo, el colegio diseña contenidos y prácticas de acuerdo con contextos, necesidades y conocimientos locales para optimizar el aprendizaje con compromiso social. Consideramos que la escuela debe estar dispuesta a adecuarse al contexto social que la rodea, pese a los intentos por homogenizarla de acuerdo con esquemas e imaginarios ajenos a la realidad social que la circunda. En este punto, podemos decir que la IED Rural *Quiba Alta*, está dispuesto a ofrecer alternativas pedagógicas, cognoscitivas y prácticas a algunas de las problemáticas más sentidas de la comunidad.

Dado que es un hecho la cercanía de la capital, la escuela rural con sus características particulares, se encuentra más cerca del diseño de una escuela urbana, tanto por contenidos y prácticas, como por sus problemáticas. *“Desde esta otra perspectiva es un hecho que la escuela introduce a las generaciones jóvenes de los contextos campesinos en una realidad que aunque todavía no sea la suya sí van a tener que conocer”*<sup>49</sup>. Podemos concluir también que *Quiba*, como escuela, es cada vez más una escuela urbana situada en un área rural. Los docentes provenientes de la capital y un alto porcentaje de estudiantes que habitan en los barrios cercanos, permiten advertir esta condición. Los procesos de hibridación cultural y de identidad en este sector rural periférico del Distrito Capital, yuxtapuesto al sector urbano, serán tema de análisis en el siguiente aparte.

## Vulnerabilidades

En el sentido estricto del término toda persona o grupo de personas es vulnerable. Las implicaciones de la vulnerabilidad se remiten a cualquier dimensión de la

<sup>49</sup> PARRA SANDOVAL, R (1996) *Escuela y Modernidad en Colombia 2 La Escuela Rural*. Bogotá: Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Conciencias, Tercer mundo Editores (P 16)

condición humana. Las situaciones de riesgo varían; pueden ser de carácter social, político, biológico, ambiental, entre otras. La vulnerabilidad es la probabilidad, contingencia o proximidad de sufrir algún daño, pero también implica las nociones de *debilidad*, *fragilidad* o *situación de indefensión* que una persona o un grupo posee frente a una situación de amenaza o peligro. Ahora bien, las connotaciones sociales y culturales de la vulnerabilidad hacen que existan diferentes acepciones e interpretaciones del término, o bien, que exista una noción amplia del mismo. Por tal motivo, preferimos hablar de vulnerabilidades en el sentido plural del término. Al hablar de *vulnerabilidades sociales* –descartando otras formas de vulnerabilidad– aparecen una gama de cifras y estadísticas que soportan los índices en que un sector de la población presenta factores de vulnerabilidad. Esto pudimos comprobarlo al revisar el estado del arte sobre vulnerabilidad social. Los indicadores sociales se han convertido en la herramienta fundamental para describir y determinar quién o quiénes están en situación de riesgo social. En realidad, este elemento cuantitativo ha sido un instrumento esencial para analizar realidades sociales desde el escenario académico, o bien, para desarrollar políticas sociales desde estamentos oficiales y privados.

Pese a la utilidad de este recurso académico, existen límites y alcances que no se tienen en cuenta en todas sus dimensiones. Muchas veces se descartan o subestiman los estudios cualitativos y los estudios de caso, por la dificultad de ser imprecisos –en términos de medición– y aparece, así, la sobrevaloración de los métodos cuantificables a los que se les otorga un estatus metodológico óptimo.

Dada esta tendencia, en la actualidad encontramos una fuerte inclinación de la dimensión económica para comprender las realidades sociales de las sociedades. La hegemonía de la economía de mercado y los paradigmas del desarrollo y el progreso, delinean el curso de los indicadores para examinar y llevar a la práctica las políticas sociales. Sin embargo, se desconocen otras dimensiones de la realidad social que deben ser entendidas para hacer una óptima lectura de las problemáticas que afectan a ciertos sectores de la población. Más aún si aceptamos que la vulnerabilidad se remite a cualquier dimensión de la realidad social.

Estos sesgos se manifiestan claramente, por ejemplo, en el examen que se hace de la localidad 19 de Bogotá. *Ciudad Bolívar* se ha considerado el sector más vulnerable de la capital en razón de los bajos índices de ingresos por habitante y por las necesidades básicas insatisfechas, pero, ¿acaso se tienen en cuenta las relaciones sociales de compadrazgo y solidaridad que han hecho posible la construcción de barrios, redes sociales, organizaciones comunitarias, entre otras, que

son estrategias para hacerle frente a esas vulnerabilidades? ¿Acaso la vulnerabilidad se ausenta cuando se tiene poder económico adquisitivo? ¿El ingreso económico determinaría el bienestar de un sujeto, su familia o la comunidad en la que está inserto? ¿No es necesario tener en cuenta otros factores que indican lo que puede ser el bienestar? ¿La calidad de vida se reduce al factor económico? El modelo etnocentrista diseñado desde las clases medias urbanas, revela el posicionamiento conceptual frente a problemáticas sociales. Se determinan las categorías de vulnerabilidad, marginalidad y pobreza desde los filtros económico y urbano-moderno. Ya advertimos que cualquier persona es vulnerable en el sentido amplio que el concepto cobija. Si bien, es evidente, incluso innegable, la importancia de la vulnerabilidad económica, sobretodo en una economía de mercado como la nuestra, resulta limitado reducir las problemáticas a factores económicos y cuantitativos. No puede negarse la importancia de los indicadores socioeconómicos, pero deben ser complementados con otro tipo de indicadores que involucren las dimensiones sociales, culturales y afectivas que inciden en el bienestar y la calidad de vida de una población dada; además desde otra mirada, los estudios cualitativos permiten comprender mejor aún las problemáticas, trayectorias, experiencias, potencialidades y estrategias socioculturales alcanzadas por una comunidad. Por tal motivo presentamos en este estudio una propuesta metodológica cualitativa y etnográfica que parte de la participación de los implicados en la investigación.

Pobreza, marginalidad, vulnerabilidad y debilidad se presentan como estigmas sociales que se producen tanto por las condiciones materiales como por la designación externa. En cualquier caso se otorga identidad social ahondando aún más la exclusión social. “*un concepto muy relacionado con el de marginado es el de EXCLUIDO, que en realidad subraya la misma dinámica marginadora por la que la sociedad expulsa de sí a las personas que considera sobrantes*”.<sup>50</sup> Conviene que las políticas sociales y los estudios académicos, más allá de tipificar la vulnerabilidad descubran las estrategias culturales que permitan –en el sentido amplio de la expresión– una mejor y mayor calidad de vida.

La injusticia, por su parte, no se sitúa sólo en las condiciones materiales de un sector de la población, sino en el acceso o la participación a los bienes culturales de una sociedad. La injusticia indica la carencia de representación, comunicación, participación e inclusión de una comunidad. La exclusión se convierte en el

<sup>50</sup> Guerrero J y Izuzquiza, D (2003) *Vidas que sobran. Los excluidos de un mundo en quiebra*. España. Sal Tèrrea (P 32)

principal foco de vulnerabilidad social de una población. Hacer visibles –mediante la participación y la inclusión política, social y económica– las potencialidades y capacidades culturales de una comunidad marginada, es abrir la posibilidad de que exista mayor justicia social. Si seguimos caracterizando a un sector de la población con indicadores que estigmatizan, continuamos en un círculo vicioso que no ofrece soluciones viables.

La noción de vulnerabilidad, atada a la de exclusión, se extiende a las definiciones de vulnerabilidad educativa. Esta última se presenta por los factores de desescolarización, deserción, repitencia, relaciones sociales y fracaso escolar, factores que producen la participación parcial o nula de niñas, niños y jóvenes en el sistema educativo. La vulnerabilidad educativa refiere a factores que sitúan al sujeto en riesgo de no completar sus estudios académicos. Se hace indispensable crear mecanismos preventivos para evitar un aumento de los índices de vulnerabilidad educativa, y consolidar políticas estatales que garanticen la cobertura, el acceso y la calidad en la educación. Pero, ¿qué pasa con los ya vulnerados, con los que se encuentran excluidos del derecho a participar en los procesos educativos? Ante este cuestionamiento, creemos indispensable repensar la vulnerabilidad educativa, ubicándola más allá de su problemática interior para situarla afuera, donde se encuentran todos aquellos niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo, quienes son los realmente vulnerados. Sin embargo la solución a este cuestionamiento rebasa los límites de esta investigación.

En definitiva, consideramos que los indicadores socioeconómicos son un elemento útil para comprender fenómenos sociales; sin embargo no constituyen el único recurso, ni el más importante. Resulta indispensable pensar en otro tipo de indicadores no económicos, relativos a las dimensiones culturales y afectivas de la comunidad. La vulnerabilidad educativa, reiteramos, entendida en el marco de la exclusión social y cultural, obliga a considerar las condiciones que son exteriores al sistema educativo, es decir, la amplia esfera en la que se encuentran los sujetos que están excluidos de él.

### El estigma de lo juvenil

La categoría de 'lo juvenil' construida y posicionada en la sociedad, está revestida de ambigüedades, valoraciones y miradas que son elaboradas, más desde los adultos, que desde los propios jóvenes. El discurso que pretende dar sentido a la condición juvenil, no incluye las perspectivas e interpretaciones de sus protago-

nistas. De hecho su visibilización tiene origen en el momento en que los jóvenes aparecen en la escena pública como actores de violencia en nuestras ciudades. El sicariato, las pandillas, el consumo de sustancias psicoactivas y la participación en el conflicto armado, son los factores que prenden las alarmas y hacen posible pensar en una categoría social antes 'inexistente' o ignorada.

La posición de "minoría de edad" –en el sentido kantiano<sup>51</sup> y moderno– sustenta la necesidad de pensar por los y las jóvenes y de buscar soluciones sociales y políticas para evitar el desmoronamiento de las generaciones que representan el futuro de la sociedad. Paulatinamente, se ha construido una imagen estigmatizada de la juventud, en especial, de aquella que proviene de los sectores marginales.

*"En Colombia, los jóvenes emergieron a la vida pública en los años ochenta desde el torbellino de violencias, en ocasiones instrumentalizados como marionetas de otros poderes y en otras, de manera relativamente autónoma, constituyéndose, por las características de los actores y de los escenarios, en las formas más visibles de la violencia"*<sup>52</sup>

Esta perspectiva conceptual referente a lo que es ser joven, manifiesta en el fondo la manera como se hace la lectura sobre esta categoría social. Si bien los y las jóvenes deben asumir las riendas del futuro de la sociedad, son ante todo 'menores de edad', individuos carentes de capacidades sociales para valerse por sí solos y, por ello, necesitan de la asesoría, protección, tutoría y control de los 'mayores' (de edad).

*"En efecto, los jóvenes y la juventud han sido considerados de muy diversas maneras: como una subcultura con poca integración al sistema, marginal y anómica, práctica y objetivamente delincuente; como una contracultura disfuncional y contestataria, pero con gran capacidad para el consumo; como una etapa transitoria que sirve de preparación para el futuro, en la cual se está pero todavía no se es, hasta llegar a considerarse como una población en riesgo. riesgo de convertirse en delincuente, riesgo de ser víctima de la delincuencia, riesgo de contraer Sida y otras enfermedades de transmisión sexual, riesgo de convertirse en drogadicta pero,*

<sup>51</sup> Según Kant, "La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro" Kant (s f) *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?*

<sup>52</sup> Salazar A (1998) *Violencias juveniles ¿contraculturas o hegemonía de la cultura emergente?* En Cubides H, Laverde M, Valderrama C (Comp) *Viviendo a toda Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Departamento de Investigaciones de la Universidad Central –DIUC– (P 111)

sobre todo, riesgo de asumirse como crítica del sistema hegemónico y elemento subversivo de una supuesta normalidad”.<sup>53</sup>

Víctima y/o victimaria, la juventud es un tema que preocupa por su condición vulnerable. Esta preocupación es más notoria en los sectores populares. Los estudios recientes sobre lo juvenil se centran en el joven-violento y éste se muestra como representación del joven-marginal en oposición al estereotipo construido desde los medios de comunicación y las capas medias de nuestra sociedad. Sin embargo, para protegerlo y al mismo tiempo vigilarlo, no se adelantan esfuerzos por conocer cuáles son las inquietudes, necesidades, potencialidades, capacidades y propuestas que aporten y den contenido y sentido a la intervención de los jóvenes. Por tal motivo, creemos en la necesidad de dar participación al joven marginal como primer paso para evitar su exclusión social.

En términos generales la condición de ser joven, “transcurriría entre el final de los cambios corporales que aparecen en la adolescencia y la plena integración a la vida social que ocurre cuando la persona forma un hogar, se casa, trabaja, tiene hijos. O sea, juventud sería el lapso que media entre la madurez física y la madurez social. Éste varía, sin duda, entre los diferentes sectores sociales”.<sup>54</sup> En este sentido, notamos que, en sectores marginales, el trabajo infantil, el embarazo prematuro y el asumir responsabilidades a temprana edad, son factores que incidirían en el paso inmediato de la infancia a la madurez. Si el joven es aquel que aún no está preparado para asimilar las responsabilidades de la madurez, o está en proceso para lograrlo y los adolescentes que por circunstancias económicas o socio-culturales se ven abocados a adoptar una posición de adulto, ¿debemos pensar que los y las jóvenes pierden esta connotación social? “Desde esta perspectiva, sólo podrían ser jóvenes los pertenecientes a sectores relativamente acomodados. Los otros carecerían de juventud”.<sup>55</sup> La prematura adultez impide el desarrollo social de los jóvenes excluidos socialmente. ¿Acaso los jóvenes que se ven obligados a asumir ciertos papeles por su situación social, ya sea en el mercado laboral o en la responsabilidad de un hogar pierden su condición de ser jóvenes? ¿Desde dónde se está definiendo esta categoría? ¿Quiénes están llamados a ser jóvenes y quiénes por sus características sociales, no?

<sup>53</sup> Cubides H, Laverde M, Valderrama C (1998) (Comp) *Viviendo a toda Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp X-XI) Bogotá Departamento de Investigaciones de la Universidad Central – DIUC-

<sup>54</sup> *Ibíd*, p 5

<sup>55</sup> *Ibíd*, p 6

En consecuencia, estamos suponiendo que los jóvenes marginales o marginados que se ven involucrados en actos delictivos o de violencia –lo cual sería un reflejo de los problemas y conflictos de la sociedad en general– se encuentran por fuera del estereotipo construido acerca de ‘lo juvenil’ y es necesario rescatarlos, protegerlos o vigilarlos. Y aquellos que han asumido los papeles del adulto, ya pierden dicha condición. Por una u otra razón, estamos determinando que, en los sectores populares, los jóvenes son escasos o inexistentes. En este caso se trata de una visibilización de los jóvenes como problema que deben afrontarse.

Las y los jóvenes han llevado a la práctica diferentes estrategias expresivas o participativas para contrarrestar su situación marginal. Por una parte, los jóvenes buscan identidad a través de grupos gregarios de disímiles procedencias y propósitos, buscando mecanismos que permitan, de alguna manera, representar lo juvenil.

Las ‘tribus urbanas’ se presentan como una alternativa expresiva e identitaria para aquellos que demandan espacios de inclusión. “Las tribus son una reacción, consciente o no, a la progresiva juvenilización de sectores medios y altos, que no son alcanzados y aparecen desvinculados de la conflictividad social, del aumento de la pobreza, el desempleo, y la exclusión”<sup>56</sup>. Se trata de grupos que buscan procesos alternativos y contrahegemónicos frente al esquema de lo juvenil difundido por la cultura de masas dominante. Sin embargo, aparecen algunas dificultades en los procesos sociales que producen estos grupos gregarios. La adscripción de los jóvenes a las ‘tribus urbanas’ es, en muchos casos, pasajera e inestable. La volatilidad impide que se maduren procesos culturales o políticos de largo plazo o proyectos de vida con finalidades claras. A su vez, se presenta una gama de posibilidades grupales que motiva a los jóvenes a ‘saltar’ de un grupo a otro, explorando oportunidades de identificación. La diversidad pasa desde grupos contestatarios, hasta políticos, musicales, religiosos, culturales, artísticos, delictivos, entre otros.

«Ante la disolución de las masas, los sujetos se recuestan en las tribus, que son organizaciones fugaces, inmediatas, calientes, donde prima la proximidad y el contacto, la necesidad de juntarse, sin tarea ni objetivo, por el sólo hecho de estar; en ellos predomina ese imperativo del “estar juntos sin más”, según la expresión de Michel Maffesoli, que tiende a establecer los microclimas grupales y no las grandes tareas sociales, las atmósferas estéticas antes que los imperativos éticos, prima

<sup>56</sup> *Ibíd*, p 18

la sensibilidad antes que la capacidad operativa, el compartir estados de ánimo antes que el desarrollo de estrategias instrumentales y reina fundamentalmente lo afectivo no-lógico»<sup>57</sup>

Finalmente, el acceso al sistema educativo es una marca simbólica de resistencia a las posibilidades que brinda el medio. El no querer ni asumir la responsabilidad latente de convertirse en un adulto prematuro ni adherirse a una 'tribu urbana', se vislumbra como la oportunidad –para algunos– de pertenecer a la escuela. La 'moratoria social' es la posibilidad de prolongar ese periodo fugaz de la juventud y la escuela es el mecanismo para conseguirlo. Ante la escasez de oportunidades sociales, algunos adolescentes recurren a la escuela como vehículo para encontrarlas. De alguna manera, los estudiantes de la IED Quiba Alta, cuentan con una alternativa para construir el futuro desde sus deseos y expectativas. Sin embargo, el solo hecho de asistir y recibir una formación no es garantía para que este propósito se alcance. Es preciso abrir espacios de discusión, reflexión, participación e inclusión donde las y los jóvenes sean protagonistas y sujetos activos que se piensen y se apropien de sus vidas. La escuela, se convierte así en un espacio para el empoderamiento de los jóvenes. Jóvenes con capacidades para analizar, proponer, ejercer, actuar y decidir, junto con la sociedad en general, el camino para andar.

### Los proyectos de vida

Dado que las nuevas generaciones manifiestan abandono ideológico hacia los temas políticos y los procesos identitarios en 'tribus urbanas' o grupos gregarios son efímeros, fugaces y hasta ambiguos, los *proyectos de vida* que se plantean los y las jóvenes del presente tienen la característica de ser a corto plazo. La entrada en la modernidad –para muchos en la 'posmodernidad'– implica una aceleración de tiempo-espacio y hace que los proyectos sea un continuo construir-destruir-construir nuevamente. En palabras de Marshall Berman (1988) "Todo lo sólido se desvanece en el aire"<sup>58</sup>. Según este autor, la experiencia de la modernidad consiste en una incesante necesidad de cambio y transformación. Estamos viviendo un momento en el que los proyectos políticos –en toda la extensión del término–<sup>59</sup>

<sup>57</sup> *Ibid*, p. 20

<sup>58</sup> Berman M (1991) *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad* (Quinta edición) Bogotá. Siglo XXI editores

<sup>59</sup> La política se entiende como un conjunto de procesos que determinan y llevan a cabo objetivos públicos, es decir, aquellos que involucran el bien común de un grupo determinado (Swartz, Turner, Tuden [1966] 1994)

que anteriormente movían procesos sociales en las y los jóvenes están perdiendo validez y son los proyectos individuales los que tienen mayor relevancia a la hora de pensarse en el mañana. "Nuestros proyectos cada vez tienen plazos más cortos y menor alcance (...) Parece que no hay espacio para un yo que hace planes de vida a largo plazo, pues la nueva ética permisiva y hedonista apunta a la disolución del yo"<sup>60</sup>. Nos encontramos ante un 'neonarcisismo' que condiciona la manera de proyectarnos.

No obstante, persiste el intento, por parte de los adultos, de dirigir, regentar y orientar los proyectos de los jóvenes en la medida en que éstos son vistos con carencias para pensarse en el futuro. Como no tienen la 'madurez' suficiente, deben contar con la asesoría, o mejor, la intervención de los mayores para construir su futuro. Sin embargo, estamos inhibiendo las capacidades, deseos, aspiraciones y ambiciones de los y las jóvenes. Al contrario, estamos proyectando nuestras frustraciones y fantasías con el anhelo de que las nuevas generaciones construyan el futuro de acuerdo con el criterio de los adultos, que 'conocen más' de la vida.

"La pedagogía del futuro, de la construcción del futuro en los jóvenes, debería incluir la construcción de proyectos de vida propios, enclavados en la previsión del futuro moderno. En realidad esta pedagogía que predica el futuro como el tiempo de la institución escolar está llevando autoritariamente a los estudiantes a adoptar como futuro, como proyecto, los proyectos de sus padres y de sus maestros; a tomar prestado de los adultos el futuro; a pensar en su futuro como algo ya hecho, ya definido por las generaciones anteriores, el futuro intercambiado por el pasado: muestra y medida del anacronismo de la escuela colombiana contemporánea"<sup>61</sup>.

Es preciso abrir espacios de participación para construir, junto con los y las jóvenes, sus *proyectos de vida*, desde sus expectativas y sueños: "Rawls parte de que no sabemos qué es el bien y que para cada uno es una cosa distinta (...) Lo que vale de un plan de vida no es que sea mejor o peor, sino que lo elija uno"<sup>62</sup>. En este sentido, creemos en la necesidad de dar voz a los jóvenes para conocer sus

<sup>60</sup> Guerrero J y Izuzquiza D (2003) *Vidas que sobran. Los excluidos de un mundo en quiebra*. España. Sal Térrea. P153

<sup>61</sup> Parra Sandoval, R (1998) *El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia*. En Cubides H, Laverde M, Valderrama C (Comp.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá. Departamento de Investigaciones de la Universidad Central –DIUC– P 294

<sup>62</sup> *Op cit*, Guerrero e Izuzquiza D (2003) P 149

posiciones y perspectivas y construir con ellos el provenir. Si permitimos situaciones y contextos de participación, empoderamiento e inclusión, abonamos terrenos para formar ciudadanos capaces de diseñar una sociedad tolerante, justa y democrática.

## Conclusiones

La IED Rural *Quiba Alta*, a pesar de ser considerada una escuela rural por su ubicación geográfica, ha sufrido diversos cambios en razón de la expansión demográfica de la ciudad. La cercanía de la urbe en la vereda *Quiba* ha generado procesos de hibridación cultural que se ven reflejados en las relaciones sociales, el mercado laboral, la producción local y, particularmente, en lo que tiene que ver en la escuela, los contenidos y las prácticas pedagógicas que se han incorporado recientemente. Al mismo tiempo, la apertura del colegio a la población urbana de los barrios aledaños ha generado cambios en las relaciones convivenciales de los estudiantes. Por todas estas condiciones contextuales, hemos considerado que la IED Rural *Quiba Alta* es en realidad una escuela urbana ubicada en el sector rural.

La categorización frente a las poblaciones vulnerables, ha reducido el análisis al factor económico como única forma de vulneración. Por tal motivo, hemos considerado que, si bien la vulneración económica es importante, no es la única dimensión de la realidad social en que un individuo o una comunidad pueden encontrarse en situaciones de riesgo. Las y los estudiantes quibeños consideran el término vulnerabilidad como un elemento externo, el que analizan críticamente y lo asumen como una ausencia de derechos. De esta manera, hablamos de vulnerabilidades en el sentido amplio del concepto, porque cualquier dimensión de la condición humana puede implicar posibilidades de riesgo social, político, biológico o ambiental, entre otros.

La misma categorización de una población en condiciones de vulnerabilidad genera acciones y sentidos de marginalidad y exclusión que, en lugar de contribuir propositivamente a la solución de dichas realidades, ahondan aún más sus condiciones por la estigmatización misma que genera el concepto. La victimización de ciertas poblaciones impide observar y comprender que, al interior de las mismas, existen estrategias, capacidades y potencialidades para enfrentar las diferentes vulneraciones.

En términos de política social se generan mecanismos de protección que conllevan a una mayor estigmatización, al punto de confundir si en realidad son las poblaciones consideradas 'vulnerables', en el sentido de producir vulnerabilidad, o 'vulneradas' en cuanto vivencian factores de riesgo. Por este motivo el proyecto de *economía solidaria* genera procesos de auto reconocimiento, en cuyos contextos es la misma población quien identifica sus problemáticas y fortalezas; desde allí es el sujeto en comunidad, quien genera alternativas de cambio para el mejoramiento de la calidad de vida.

Desde una perspectiva sociológica, la visibilización de lo juvenil se ha producido en términos de estigma, en tanto su participación en la vida social se ha medido por las acciones de los jóvenes en actos delictivos, de ilegalidad, desadaptación social, drogadicción, entre otros, que marginan al joven y le impiden una verdadera participación pública en la solución de las problemáticas que afectan, no sólo a la juventud sino a la sociedad en general. En este sentido se han producido políticas sociales de control y vigilancia que limitan las posibilidades de inclusión de los jóvenes; por lo cual consideramos que esta categorización oficial de lo juvenil vulnera y excluye a los jóvenes de las posibilidades de proponer alternativas de cambio en la escena social.

La participación se convierte entonces en la principal herramienta para enfrentar situaciones de vulnerabilidad si ésta última se entiende como la exclusión de espacios sociales. De esta manera la Asociación Integral para el Desarrollo de Grupos Humanos genera escenarios de participación a través de la sensibilización de derechos, la intervención en los énfasis y el NEF. En conjunto, se trata de estrategias pedagógicas de inclusión en el aula que posiciona a los sujetos como gestores-actores de su realidad que resultan legítimas en tanto son los mismos jóvenes quienes identifican las situaciones que les afectan, sus habilidades y posteriormente emprenden transformaciones propositivas para sus vidas y su entorno. Consideramos que la exclusión, como principal forma de vulneración, debe enfrentarse primordialmente brindando espacios de inclusión, visibilización y participación.

Finalmente la propuesta *Economía solidaria un proyecto de vida* identifica junto con la comunidad educativa, sus dificultades bajo un marco participativo y de derechos. Luego emprende la consolidación de los *proyectos de vida*, tanto individuales como colectivos, desde las habilidades potencializadas en los espacios de los énfasis microempresariales y construye mecanismos en el aula que le permiten a los y las jóvenes mejorar su calidad de vida.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor De Bogota D C Secretaria De Educación (2002) *Manual de convivencia de la Institución Educativa Distrital Quiba Alta* Bogotá
- Arango Jaramillo, M (2000) *Economía solidaria Una alternativa económica y social Teoría y práctica Guía de orientación profesional* Texto universitario Medellín Fondo Editorial Cooperativo
- Canción es Quiba Texto inédito Bogotá (paper)
- CED Rural Quiba Alta Proyecto Implementación Énfasis Microempresarial Presentado por Grupo de Docentes IED Rural Quiba Alta Básica secundaria, Bogotá, mayo 14 de 2003
- Defensoría del Pueblo (2001) *Situación de la niñez en Colombia* Bogotá
- Cubides H, Laverde M, Valderrama C (Comp) (1998) *Viviendo a toda Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* Bogotá Departamento de Investigaciones de la Universidad Central -DIUC-
- Fresneda Oscar (1998) *Índice de calidad de vida Cuadernos de investigación, Observatorio de cultura urbana* Bogotá IDCT
- García Sánchez B (2004) *Los Núcleos de Educación Familiar Investigación participativa para la prevención de las violencias difusas en la escuela, la familia y el barrio* Tesis de maestría en sociología de la educación, Bogotá Universidad Nacional de Colombia (paper)
- Geertz Clifford (1983) *El sentido común como sistema cultural* En *Conocimiento local* Barcelona Gedisa
- Gómez, Esteban J (2002) *La construcción del Conocimiento Social en la Escuela* Bogota Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico P14
- Guerrero J y Izuzquiza D (2003) *Vidas que sobran Los excluidos de un mundo en quiebra* España Editorial Sal Térrea
- IED Rural Quiba Alta Básica secundaria Proyecto Implementación Énfasis Microempresarial Presentado por Grupo de Docentes, Bogotá, mayo 14 de 2003
- López N y Tedesco J *Desafíos a la Educación Secundaria en América Latina* En *Revista de la CEPAL* No 76, Abril del 2002
- Luna T y Perez T (2004) *Transformando Sentires* Bogotá OIT/IPEC Sudamérica, proyecto de prevención y erradicación del trabajo infantil en la minería artesanal Colombiana
- Mendioca G y Veneranda (1999) *Exclusión y marginación social Nuevas perspectivas para su estudio* Buenos Aires Espacio editores
- Mojica Sastoque F (1991) *La Prospectiva, Técnicas para Visualizar el Futuro* Bogotá LEGIS
- Park p (2003) *Qué es la IAP Perspectivas teóricas y metodológicas* En *La Investigación- acción participativa* Inicios y desarrollos, Mana Cristina Salazar (editora) Bogotá Cooperativa editorial Magisterio
- Parra Sandoval (1996b) *Escuela y modernidad en Colombia 2 La escuela rural* Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Conciencias, Tercer mundo Editores Bogotá

- Parra Sandoval (1996c) *Escuela y modernidad en Colombia 2 La escuela urbana* Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Conciencias, Tercer mundo Editores Bogotá
- Presidencia De La República De Colombia (1998) *Guía para la capacitación y gestión por la infancia, Consejería presidencial para la política social*, Bogotá
- Programa Nacional De Desarrollo Humano (2002) *Colombia en Indicadores Situación de la niñez* Bogotá DNP, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
- Rodríguez J (1998) *Marginalidad y pobreza en la familias del área poblacional de Ciudad Bolívar* Tesis de grado Universidad Externado de Colombia, Bogotá
- Republica De Colombia, Ministerio De Educación Nacional Men 2002 *Ciencias sociales en Educación Básica, Lineamientos Curriculares áreas obligatorias y fundamentales* Bogotá Editorial Delfin Ltda
- Secretaría De Educación De Bogotá, Plan sectorial de educación 2001 - 2004 (2001) *Alcaldía Mayor de Bogotá, Septiembre de*
- Secretaría De Educación De Bogotá (2002) *Proyecto "Fomento A La Aprobación Y A La Retención Escolar"*, Ficha técnica
- SECRETARIA DE SALUD Y ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTA, *Diagnóstico Local con Participación Social* Localidad Ciudad Bolívar 1998
- Torres J (1994) *Globalización e Interdisciplinariedad El Currículo Integrado* Barcelona Morata
- Universidad Distrital Francisco José De Caldas (1999) *La pedagogía de Proyectos Opción de Cambio Social* Bogotá U Distrital
- Unbe Sarmiento J (2001) *La invención de lo juvenil Institucionalización de los mundos juveniles en Ciudad Bolívar* Bogotá Alcaldía Mayor de Bogotá, Unión europea
- VASCO Unbe L (2002) *Entre selva y páramo Viviendo y pensando la lucha indígena* Bogotá Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH)

## Páginas Web consultadas

CODHES  
Departamento Administrativo de Bienestar Social  
Secretaría de educación

## Entrevistas

- Encuesta 1 Realizada por estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas dirigida por la Coordinadora del Proyecto Bárbara García el 17 octubre 2003
- Entrevista N°1 Rectora Aura María Estupiñán 12 Noviembre 2003
- Entrevista N° 2 Rectora Aura María Estupiñán 9 de Junio 2004
- Entrevista N° 3 coordinadora académica Claudia Villarreal cinta magnetofónica 13 octubre 2004
- Entrevista N° 4 Docente del IED Rural Quiba Alta Registro fílmico realizado el 9 Junio del 2004 durante una jornada de ecoturismo
- Entrevista N° 5 Estudiante del grado octavo Vicente Rodríguez, mayo 26 2004

Estudiantes Grupo focal NEF Fredy Mahecha, José Vicente Rodríguez, Elkin Mauricio Martín, Robinsón Vargas Suárez, Jorge Armando Palacio Flórez, Óscar Edilson Soler Pérez, Víctor Alfonso Congutá Montaña, Zully Andrea Gamboa Rodríguez, Leizy Janín Cubillos Suárez, Diana Milena Vanegas Rodríguez, Jonathan Andrés (Bautista) Chala, Diana Milena Díaz, María Yazmín Beltrán Beltrán, Leidy Johana Muñoz Guevara, Mary Quiroga Beltrán, Edith Liliana Duque Suárez, Elkin Darío Barrera Moreno, Marcela Ortiz Hernández, Adriana del Pilar Muñoz, Arnold Muñoz Díaz

SESION N° 1

Jueves 5 de febrero de 2004

SESION N° 2

Lunes 9 de febrero de 2004

SESION N° 3

Viernes 13 de febrero de 2004

SESION N° 4

Jueves 19 de febrero de 2004

SESION N° 5

Jueves 26 de febrero de 2004

SESION N° 6

Jueves 4 de marzo de 2004

SESION N° 7

Lunes 8 de Marzo de 2004

SESION N° 8 (\*)

Viernes 12 de Marzo de 2004

SESION N° 9

Jueves 18 de marzo de 2004

SESION N° 10

Jueves 15 de abril de 2004

SESION N° 12

Lunes 3 de mayo de 2004

SESION N° 13

Martes 11 de mayo de 2004

SESION N° 14

Viernes 14 de mayo de 2004

SESION N° 15

Viernes 14 de mayo

SESION N° 16

Jueves 20 de mayo

SESION N° 17

Jueves 27 de mayo

SESION N° 18

Lunes 31 de mayo

SESION N° 19

Viernes 4 de junio

SESION N° 20

Jueves 10 de junio

### ANEXO

#### MATRIZ METODOLÓGICA - NÚCLEOS DE EDUCACIÓN FAMILIAR - INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITA RURAL QUIBA ALTA

ESCENARIOS		SUJETO	FAMILIA	ESCUELA	BARRIO/VEREDA
PROCESO METODOLÓGICO	ENCUENTROS	SESION 1 OBJETIVO: Conocer la población, primera aproximación a las problemáticas individuales y expectativas con relación al proceso iniciar el proceso partiendo del sí mismo "Quién soy" ESTRATEGIA: Conversiones y registro escrito, partiendo de la elaboración de la silueta y la descripción de sí mismos	SESION 6 OBJETIVO: Cómo está conformado el grupo familiar en la actualidad, quienes son, cuáles son sus problemáticas actuales Identificar los núcleos problemáticos en las relaciones personales con los miembros de la familia ESTRATEGIA: Árbol genealógico y descripción de las relaciones afectivas con los miembros del Árbol Descripción de su ubicación dentro de la familia	SESION 11 OBJETIVO: Identificar el significado de la vida escolar para cada joven, así como los focos problemáticos que percibe en el campo escolar Percepción del joven con relación a mecanismos de control, ejercicio de la autoridad, ejercicio docente ESTRATEGIA. Registro de escenarios agradables y desagradables y su justificación Gráfico, escrito y verbal	SESION 16 OBJETIVO: Identificar el significado de la vida barrial en los participantes Adaptación al barrio, satisfacción por los servicios que presta, conformación social del barrio Conocer algunas de las problemáticas barriales más relevantes ESTRATEGIA

		ESCENARIOS			
	PROCESO METODOLÓGICO	SUJETO	FAMILIA	ESCUELA	BARRIO/VEREDA
ETAPAS METODOLÓGICAS	EXPLORATORIOS	<b>SESION 2 (*)</b> <b>OBJETIVO:</b> Descripción de la problemática planteada en la 1ª Sesión Teniendo en cuenta cómo es la situación, qué personas se ven involucradas, cómo se desarrolla, en qué momentos está presente, en qué lugar o escenario específico, cuál es su desenlace Observación de sí mismo en su forma particular de Ser "Que soy" "cómo me ven los demás" <b>ESTRATEGIA:</b> Observación, conversación, representación escénica de las categorías principales que cada participante expresó por escrito  (*) Sesiones con registro filmico	<b>SESION 7 (*)</b> <b>OBJETIVO.</b> Descripción de la problemática planteada en la 6º sesión Identificar cuál es mi rol dentro de la familia Descripción de la dinámica y problemáticas percibidas (cómo, cuando, lugar y situaciones en las que se presenta, personas involucradas, etc ) <b>ESTRATEGIA:</b> "ponerse en los 'zapatos' del otro" (tarea "reporteros de familia")	<b>SESION 12</b> <b>OBJETIVO:</b> Descripción de la problemática planteada en la 11º sesión Identificar cuál es mi rol dentro de la escuela Descripción de la dinámica y problemáticas percibidas (cómo, cuando, lugar y situaciones en las que se presenta, personas involucradas, etc ) <b>ESTRATEGIA</b> Descripción de roles y categorías al interior de la escuela Ej Qué es un profesor o estudiante y cuales sus funciones	<b>SESION 17</b> <b>OBJETIVO:</b> Descripción de la problemática planteada en la 16º sesión Identificar cuál es mi rol dentro del barrio Descripción de la dinámica y problemáticas percibidas (cómo, cuando, lugar y situaciones en las que se presenta, personas involucradas, etc ) <b>ESTRATEGIA</b>
	DESCRIPCION Y OBSERVACION				

		ESCENARIOS			
	PROCESO METODOLÓGICO	SUJETO	FAMILIA	ESCUELA	BARRIO/VEREDA
ETAPAS METODOLÓGICAS	RECORRIDOS	<b>SESION 3</b> <b>OBJETIVO:</b> Obtener una historia o evento personal de cada joven que esté en relación con las temáticas y discusiones planteadas en las sesiones anteriores y lograr identificar asociaciones entre éstas y los eventos del pasado narrados Reconocimiento histórico e individual de las condiciones significantes de cada uno de los participantes "Por qué soy" <b>ESTRATEGIA:</b> registro del proceso de la problemática, sensibilización grupal y representación pictórica	<b>SESION 8 (*)</b> <b>OBJETIVO:</b> Reconocimiento de la historia familiar de cada joven, estilos de crianza utilizadas con sus padres y mecanismos de control, fragmentos de la historia de vida de sus padres o familiares con los que vive, asociaciones con los problemas actuales, eventos significativos en la vida de los padres o familiares <b>ESTRATEGIA:</b> "El camino de la vida" Registro gráfico y verbal	<b>SESION 13</b> <b>OBJETIVO:</b> Historia del joven dentro de la institución, momentos y eventos significativos, impacto sobre su vida personal, cambios adoptados dentro de la institución Asociaciones de la historia escolar con el presente Reflexión sobre el impacto de la escuela en las familias y el barrio <b>ESTRATEGIA:</b> Mapa parlante	<b>SESION 18</b> <b>OBJETIVO:</b> Construcción colectiva de la historia de conformación del barrio Formas de poblamiento, origen de las familias, proceso de urbanización, procedencia de sus habitantes, primeras organizaciones, desarrollo económico <b>ESTRATEGIA</b>
	HISTORIA ESPACIO-TEMPORAL				

	PROCESO METODOLÓGICO	ESCENARIOS			
		SUJETO	FAMILIA	ESCUELA	BARRIO/VEREDA
ETAPAS METODOLÓGICAS	<p><b>ETAPAS DESPLAZAMIENTOS</b></p> <p><b>IMAGINARIOS Y PROYECCIONES</b></p> <p><b>PRESENTE - FUTURO</b></p>	<p><b>SESION 4</b>  <b>OBJETIVO:</b> Determinar los imaginarios del joven con respecto a su problemática, cómo percibe su propio comportamiento en los escenarios presentes, cómo cree que lo perciben los demás, cuál es su sentir y su ideal de vida, cómo se proyecta ante los demás, cómo cree que los demás lo proyectan hacia el futuro Reconocimiento de imaginarios, sentidos de vida "Como me veo en escenarios presentes y futuros" (imaginarios y construcción de sentido) "Para qué soy"  <b>ESTRATEGIA:</b> Registro de situaciones en diferentes escenarios presentes y contrastados en las proyecciones futuras Expectativas hacia el futuro</p>	<p><b>SESION 9</b>  <b>OBJETIVO:</b> Imaginarios con respecto a la problemática familiar, cómo percibe el joven a su familia en el presente, cuáles son sus ideales de familia, cómo proyecta su núcleo familiar en el futuro, cuáles son sus necesidades dentro del núcleo familiar, cuáles percibe que son las necesidades de ellos  <b>ESTRATEGIA</b> representación escénica del ideal de familia Registro verbal del ejercicio</p>	<p><b>SESION 14</b>  <b>OBJETIVO.</b> imaginarios con respecto al lugar que ocupan dentro del colegio los jóvenes, los docentes, los padres, ideales en el ejercicio de la autoridad y disciplina, proyección futura de cada joven dentro de la institución, sentido de pertenencia  <b>ESTRATEGIA:</b> Visualización de su vida sin el espacio escolar y contraste con su vida actual y proyección de escuela</p>	<p><b>SESION 19</b>  <b>OBJETIVO:</b> Evidenciar el imaginario colectivo con respecto a la pertenencia al barrio, de sus ventajas Deseos de cambio Necesidades básicas insatisfechas Alternativas de mejoramiento  <b>ESTRATEGIA</b></p>

	PROCESO METODOLÓGICO	ESCENARIOS			
		SUJETO	FAMILIA	ESCUELA	BARRIO/VEREDA
ETAPAS METODOLÓGICAS	<p><b>TRANSFORMACIONES</b></p> <p><b>CAMBIO</b></p> <p><b>PRESENTE - FUTURO</b></p>	<p><b>SESION 5</b>  <b>OBJETIVO:</b> Analizar resignificación de la problemática que le permita iniciar la transformación Cómo propiciar la conducta de cambio, qué espera de sus acciones "Cómo propiciar los cambios deseados"  "Como quisiera ser"  <b>ESTRATEGIA:</b> Ritual de Transformación, depósito en una urna de los compromisos individuales y colectivos    <b>PROYECTO DE VIDA</b></p>	<p><b>SESION 10</b>  <b>OBJETIVO:</b> Crear estrategias de cambio frente a las problemáticas enunciadas en cuanto al entorno familiar  <b>ESTRATEGIA:</b> Encuentro con padres y verbalización de proyecciones familiares    <b>PROYECTO FAMILIAR</b></p>	<p><b>SESION 15</b>  <b>OBJETIVO:</b> Proponer posibles cambios institucionales (curriculares, PEI, participativos, representativos, etc)  <b>ESTRATEGIA:</b> Diseño de un proyecto viable dentro de la escuela y su posible ejecución    <b>PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL</b></p>	<p><b>SESION 20</b>  <b>OBJETIVO:</b> Organizar un plan de acción con respecto a las situaciones posibles de mejorar en el entorno barrial Cambios barriales  <b>ESTRATEGIA:</b>    <b>PROYECTO BARRIAL</b></p>

**VIDA Y OPCIONES DE VIDA EN LA ESCUELA:**

**Deserción y fracaso escolar como  
manifestaciones de vulnerabilidad educativa**

“Los niños y niñas reconocen las actividades escolares con significación académica y existencial. Tienen esperanza en la escuela como refugio de expectativas y hallazgos de sentido. La escuela misma podría ser hoy más que nunca un proyecto social de vida para las niñas y niños.”  
Grupo Infancias



6

**OMAIRA DE LA TORRE**  
Investigadora Principal

**DANIEL HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, NANCY HEREDIA MOLINA  
y ANA VIRGINIA TRIVIÑO**  
Coinvestigadores

**MAGDALENA CHITIVA, SONIA SARMIENTO, CAROLINA ALFONSO y  
CINDY ALBA**  
Pasantas de Investigación

Grupo Infancias Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
con el apoyo de la Institución Educativa Distrital Santa Librada

**VIDA Y OPCIONES DE VIDA EN LA ESCUELA:  
Deserción y Fracaso Escolar como Manifestaciones de  
Vulnerabilidad Educativa**

**Omaira de la Torre**  
**INVESTIGADORA PRINCIPAL**  
**Daniel Hernández Rodríguez**  
**Nancy Heredia Molina**  
**Ana Virginia Triviño**  
**COINVESTIGADORES**

**Grupo Infancias**  
**Universidad Distrital Francisco José de Caldas**

*¡Qué nadie pierda el año!*  
*“¡Qué nadie deserte del conocimiento!”*  
*ni maestro ni estudiante”*  
Grupo Infancias

Los conocimientos sobre la vida escolar contenidos en este artículo han sido enriquecidos o hallados en la investigación *Deserción y fracaso escolar como manifestaciones de vulnerabilidad educativa*; en ella han participado la Institución Educativa Distrital Santa Librada, que abrió sus puertas a la investigación; el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (Idep), que la auspició, velando desde su interventoría por la calidad del trabajo; y el grupo *Infancias* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con la colaboración de las estudiantes **Magdalena Chitiva, Carolina Alfonso, Sonia Sarmiento** y **Sindy Alba**, como pasantas de investigación, y otro grupo de estudiantes en calidad de practicantes, todas ellas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la misma institución.

**Elementos de situación**

¿Qué significa ser vulnerable? ¿Qué le da a la vulnerabilidad la dignidad de pregunta de investigación? ¿Quiénes, cuándo y de qué modo pueden ser vulnerables? ¿Cuál es la relación de la vulnerabilidad con la infancia las niñas y los niños? ¿Qué relación tiene con sus proyectos de vida? ¿Qué quiere decir que un derecho

de los niños y las niñas, como la educación, sea vulnerado? ¿Cómo afecta esta problemática el mundo de la vida infantil?

En estas líneas, no se encontrará una respuesta sistemática a cada una de estas preguntas. Hay, en cambio, una experiencia de investigación que les ha dado vida. Deambulan por los capítulos en boca de niños y niñas, de maestros y maestras, de universitarias y de investigadores del grupo Infancias y sufren los cambios propios de su deambular, se enriquecen con el vaivén como el viajero en su camino.

Hacia el final del año 2003, el grupo *Infancias* de la Universidad Distrital y la Institución Educativa Distrital *Santa Librada* se asocian y responden a la convocatoria que abriera el Idep, para investigar la vulnerabilidad de las niñas y los niños en relación con sus proyectos de vida. Aún estaba reciente la investigación sobre deserción y retención educativa que, junto con otras instituciones y con el auspicio de la Secretaría de Educación del Distrito, había culminado este grupo de investigación, y se encontraba próximo a salir el libro fruto de aquella investigación.<sup>1</sup>

Aprovechando la actitud favorable de los directivos y del grupo de docentes, de los padres de familia y de los estudiantes que hacen parte del Consejo Directivo de la escuela *Santa Librada*, el grupo *Infancias* elabora una propuesta para estudiar *La deserción y el fracaso escolar como manifestaciones de vulnerabilidad educativa*.

Vulnerar es herir, lesionar o violar física o moralmente. La vulnerabilidad educativa puede entenderse como susceptibilidad de mengua o pérdida de los bienes espirituales que la educación aporta y que son indispensables para vivir con dignidad humana en una determinada sociedad o cultura. Por su naturaleza, la educación es un derecho humano y, en particular, de los niños y los jóvenes de distinto género. Habrá que repetir que se consideran superiores los derechos de las niñas y los niños, es decir, que prevalecen al derecho de los adultos. En el contexto de esta decisión internacional, la infancia constituye una esperanza para el mejoramiento general de la vida humana, pero esta esperanza se funda en la calidad de vida de la niñez de hoy. Y como no se sabe qué problemas y dilemas depare el

<sup>1</sup> Rincón, C., Hernández, D., De la Torre, O., Alba, D., Dimaté, P., Triviño, V. (2004) *Deserción y Retención Escolar por qué los niños van a la escuela pero desertan del conocimiento*. Bogotá: Magisterio

futuro, la idea *proyecto de vida* –implícita en la educación para la infancia– ha de permitir el descubrimiento y el cultivo de la diversidad de los talentos, la creatividad, la autonomía y el sentido participativo, solidario y responsable

*Santa Librada* no es una escuela donde exista una violación extrema del derecho a la educación, antes bien, en ella hay trabajos de distinta orientación, encaminados a satisfacer la cobertura y la calidad del servicio. No obstante la presente investigación, resulta interesante y válida, puesto que esta institución comparte limitaciones de diversa índole con la mayoría de las escuelas y colegios que atienden poblaciones afectadas por la pobreza en Bogotá

Situada en los cerros sur - orientales del Distrito Capital, en el barrio del cual toma su nombre, (localidad 5ª, Usme), tras un largo periodo como escuela primaria es empujada a cambiar y crecer, debido a las rápidas transformaciones de estos barrios y de la educación, hasta graduar su primera promoción de bachilleres en el año 2004. Hoy, en sus dos jornadas, atiende a casi 1 200 estudiantes provenientes de más de quince barrios y, pese a su esfuerzo para ampliar el espacio construido y proveer una sala de cómputo, tiene problemas de hacinamiento, de recursos bibliográficos y, en general, de planta física

Desde su creación, la IED *Santa Librada* surge como resultado de la actividad solidaria de la comunidad. Cuentan las personas mayores residentes en el vecindario que, hacia 1959, la Junta de Acción Comunal del barrio construye cuatro aulas –con recursos obtenidos mediante bazares– en los terrenos donados por el señor Espitia y el doctor Restrepo, miembros de la comunidad. Tiempo después, la asociación de padres de familia levanta nueve aulas con ladrillos donados por las ladrilleras cercanas, “cargados hasta la obra por los niños que querían estudiar”.

En ese entonces, se invierte en la edificación la donación de veinticinco mil pesos por parte de la Cámara de Representantes, con lo cual la escuela pasa a depender de la Secretaría de Educación del Distrito. La SED le destina nuevos recursos humanos y materiales, regula su oferta educativa y la actualiza de acuerdo con exigencias de las políticas del momento. Pero, en este caso, la intervención del Estado, no ha buscado superar la situación de pobreza que acompaña a la institución desde que fue creada.

El Proyecto Educativo Institucional, PEI, vigente en *Santa Librada* coincide con el sentido de la investigación, propuesto por el Idep, en relación con la idea de

*proyecto de vida* La **misión institucional** del PEI plantea que busca “Formar ciudadanos integralmente, capaces de construir su propio proyecto de vida y dar respuesta a los problemas de la sociedad y [de] su entorno ( )” La otra coincidencia fundamental corresponde a la **visión** contenida en el mismo documento, que se propone “Generar una comunidad educativa ” comprometida con “la calidad de la educación por y para la vida [y] para un futuro deseado y posible construido colectivamente”. Complementa estos planteamientos la **filosofía institucional**, que plantea cómo estos propósitos, tanto en lo individual como en lo colectivo, están mediados por la “construcción pedagógica” Es evidente que la investigación propuesta por el grupo Infancias, en el espíritu de la convocatoria del Idep, encaja sin forzamiento alguno en estos enunciados institucionales vigentes

En el año 2000, la reforma del PEI de Santa Librada plantea como énfasis “la educación en valores para la convivencia y el desarrollo de la competencia comunicativa” Introduce cambios en el plan de estudios, acoge la política de ‘las competencias básicas’ y crea el proyecto de lecto-escritura En el año 2003, la nueva reforma asociada con la necesidad de aprobación del ciclo de educación media vocacional, crea el **proyecto de microempresas juveniles** como su propio énfasis Para iniciar el año 2005, se plantea la última reforma que busca la unificación pedagógica de toda la institución en torno a la concepción del Aprendizaje Significativo, organizando para ello aulas especializadas No obstante, las relaciones pedagógicas de algunos maestros continúan siendo verticales y existen dificultades para generalizar formas más democráticas de interacción en el interior de la institución.

En este contexto de cambios sucesivos, se inicia la investigación-intervención del grupo Infancias de la Universidad Distrital, compuesto por cuatro docentes investigadores y cuatro pasantes de investigación, estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la misma universidad.

La investigación comienza al inicio del año lectivo 2004, planteando debates sobre la retención escolar, la vulnerabilidad educativa y la significación de la infancia, de la niña y el niño Hace explícitas las intenciones del trabajo y los conocidos principios de la Investigación, Acción, Participativa (IAP), reconociendo a la comunidad educativa sus propios procesos y sus poderes de autoconocimiento o de investigación sobre sus propias realidades. Se hace evidente que este trato entre los que se consideran iguales, lleva consigo el imperativo del trabajo compartido de investigación, y se acuerda el itinerario de actividades

La adopción de la IAP (Investigación Acción Participativa) tiene dos grandes ventajas asociadas con los objetivos de la investigación la primera, es que los investigadores, las asistentes y las practicantes de la Universidad Distrital trabajan en tareas, espacios y horarios acordados con las directivas y con los docentes, en beneficio de la comunidad educativa y de la cualificación pedagógica de la institución. Esta ventaja se vuelve relativa, porque es inevitable tocar puntos conflictivos, hecho que desencadena procesos auténticos y, por ello, sin garantía de control sobre el curso de su desenlace La segunda ventaja, es que la participación en la genuina vida cotidiana de la escuela, permite obtener conocimientos ciertos sobre problemáticas relativas a la convivencia y la cultura escolar, que son de utilidad para la proyección de la comunidad y de evidente valor formativo para todos los involucrados

El comienzo de los talleres con los docentes resulta ser especialmente grato La participación efectiva en ellos produce auténticas experiencias de reflexión sobre la práctica educativa En uno de esos espacios se produce un alegre y dramático encuentro de relatos de vida que disuelve algunas trabas en la comunicación. A partir de ese momento, se crea un ambiente de trabajo colectivo cálido y fraternal

Mientras tanto, se inicia el trabajo con niñas y niños Se crean grupos focalizados con repitentes y no repitentes, puesto que, según diversos estudios, la repitencia, que acarrea “extraedad” y decepción familiar, suele abrir el camino a la exclusión o a la “deserción física”, casi siempre definitiva. De este modo, en las reuniones con los docentes y a través de los informes de investigación, comienzan a terciar las voces de las niñas y los niños de la escuela, quienes se muestran a los investigadores muy distintos de como han sido vistos por algunas maestras y maestros, abriéndose el espacio de confrontación y negociación de las perspectivas de niños, docentes e investigadores.

Se hace evidente el carácter de intervención implicado en la presencia de la universidad, por la novedad de algunas temáticas, más que por las discusiones sobre el significado de las informaciones recogidas. En realidad, al convertirse en tema de la comunidad educativa la *interacción comunicativa* con los niños y las niñas, sobre la base de materiales fidedignos, no se ponían aún en tela de juicio las relaciones de poder en el interior de la institución, pero adquirirían voz respetable, es decir efectiva, aquellos cuya voz se simula escuchar en los organismos formales de la llamada “democracia escolar” Estas informaciones conllevan un segundo efecto, al servir como argumentos para ciertas posiciones pedagógicas no hegemónicas, por donde podían afectar, a la larga, las relaciones de poder

Sin embargo, se privilegia la lectura de las novedades en relación con factores de riesgo asociados a la vulnerabilidad educativa de niñas y niños, especialmente en torno a la deserción del conocimiento, y se elaboran instrumentos para que cada docente identifique riesgos en el interior de la escuela y proponga estrategias para su mitigación o superación relativas: 1) al reconocimiento de maestros y estudiantes como sujetos; 2) a sus relaciones interpersonales; 3) a sus procesos cognitivos; y 4) a sus vínculos con el conocimiento escolar

Pese a que pocos docentes llevan a cabo la tarea de investigación, las informaciones recogidas con ellos en los talleres permiten orientar la fase última de intervención. La coyuntura que permite plantear la estrategia aparece con un informe por curso de los niños y niñas que requieren un análisis del comité de evaluación, pues aparecen como candidatos a "perder el año". El grupo de la Universidad Distrital propone entonces encaminar los esfuerzos de cada maestro y de la comunidad organizada para que esta vez no hubiera ningún "repitente" y ningún "excluido". Para ello, ofrece el apoyo de un número importante de practicantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital, además de las cuatro pasantes de investigación, todas ellas de altas calidades académicas y humanas, distribuidas de a dos por cada curso, desde los grados cero hasta los grados quinto.

Para la realización de este objetivo, se concertan acuerdos con el grupo de docentes para trabajar en el aula apoyando los procesos de los niños y niñas sobre quienes se cierne la amenaza de la "pérdida del año", trabajo que implicaba simultáneamente un apoyo a los procesos de socialización de los estudiantes y a la constitución de la comunidad en cada curso.

En el contexto de la investigación, la consigna "¡Que nadie pierda el año!", resulta distinta de la vieja política de la "promoción automática" y del límite vigente del porcentaje de "perdedores del año lectivo" aceptado por el Ministerio de Educación Nacional. Significa, más bien, "¡Que nadie deserte del conocimiento!", ni maestro ni estudiante. Esto coloca a la pedagogía en el centro de las transformaciones de la escuela, y a los sujetos maestro y estudiante de distinto género y las relaciones creadas entre ellos en virtud de las necesidades y de los procesos de conocimiento, en el marco de la integralidad, pertinencia y amplitud de la política del PEI y de los Fines de la Educación en Colombia

La propuesta valora muy especialmente el desarrollo social de los niños y niñas en la escuela y no separa estos procesos de sus vínculos esenciales con los cono-

cimientos escolares, abiertos a los diversos caminos culturales. Por ello los procesos de inclusión y retención en el conocimiento escolar y en la escuela se harían en situaciones normales de clase o de actividad académica grupal. Las practican-tes, pues, se sumarían a estas actividades y ayudarían a los desertores potenciales a encontrar de nuevo el sentido de los conocimientos y el reconocimiento de y en sus grupos.

La iniciativa que finalmente se lleva a la práctica, incluye tres modalidades de trabajo especial de apoyo, elegidas por distintos grupos de maestros; dos de estas modalidades implican separar estudiantes del curso, y adaptar el trabajo a ciertos requerimientos institucionales y de cada docente. No obstante, los trabajos se desarrollan con casi todos los cursos y recaban un importante material de investigación.

### Talleres con los maestros

Desde el comienzo se acuerda con los docentes y se realizan talleres de hora y media todas las semanas y algunos de jornada completa, durante la fase previa a la intervención de las practicantes (en el aula o con grupos definidos de niños). Los talleres coordinados por el grupo de investigación mantienen una asistencia mayoritaria de los maestros, pese a la angustia que se ha vuelto norma por el tiempo académico y por las numerosas actividades institucionales anexas a la docencia

Los maestros expresan durante los diferentes talleres, las inquietudes relativas a la socialización inicial del proyecto: preguntan por la intención de la investigación, por cómo se hace efectiva su participación, por los aportes de la universidad. Hacen comentarios sobre el rendimiento de ciertos estudiantes, y muestran interés teórico y pedagógico por la elucidación que ha hecho el grupo, desde el cierre del siglo XX, sobre la deserción esencial en el mundo escolar. La deserción del conocimiento. Hay, por ejemplo, intervenciones como la siguiente:

*"Cuando ustedes hablan de deserción del conocimiento, ¿a qué clase de conocimiento se están refiriendo? [Esto] teniendo en cuenta que el conocimiento escolar también se encuentra condicionado por ciertas políticas. [como] los estándares curriculares, allí nos dicen lo que los niños deben aprender y sobre lo que los van a evaluar y los van a evaluar!"<sup>2</sup>*

<sup>2</sup> Opiniones de docentes de la IED Santa Librada en sesión de taller de ajuste del proyecto aprobado por el IDEP, acta N° 2 correspondiente al día 15 de enero de 2003

Estos cuestionamientos sentidos y reflexivos, dejan ver la comprensión de lo que está en juego, el interés por el porvenir del proyecto y permiten ampliar el contexto a otra maestra, que argumenta

*“Por eso decimos que el conocimiento escolar debe partir de los intereses de los niños. Si para el niño algo que le están dando en la escuela carece de sentido, sencillamente no le interesa, no le llama la atención, no lo va a asumir, por que no es una respuesta a sus necesidades ( ); El conocimiento tiene que volverse parte de la vida del niño ( ); nosotros como comunidad educativa, como escuela, no hemos sido capaces de volverle la mirada al niño hacia la importancia del conocimiento escolar, sobre lo que se puede aprender acá para su proyecto de vida”*<sup>3</sup>

Lo que la infancia representa para varios docentes, deja ver su lado crítico y discursivo; la perspectiva investigativa, así como sus definiciones, se ven atravesadas por el carácter profesional de la experiencia y el tejido conceptual de las teorías, como puede apreciarse en la siguiente enunciación

*“La infancia está representada por los niños y las niñas. Ellos son sujetos con todas las posibilidades y cualidades, tienen todo lo que tiene un ser humano, simplemente que uno tiene que empezar, no a moldear, sino a darles herramientas. Son los niños y las niñas sujetos de conocimiento, para mí la infancia ya no es una etapa del desarrollo (...)”*<sup>4</sup>

En medio del trabajo colectivo, surgen poco a poco distintas perspectivas que, sin ser dominantes, frente a las exigencias formales o a las condiciones adversas del trabajo, pertenecen igualmente a la conciencia y a las posibilidades reales de desarrollo pedagógico de los docentes

*“A medida que pasa el tiempo uno se casa con determinadas definiciones estandarizadas universalmente y ( ) considera la infancia como una etapa, yo aun la sigo considerando como una etapa de la evolución del desarrollo de la persona, pero cuando uno ya se mete, por ejemplo, en esta invitación a la reflexión, se pone uno a pensar si verdaderamente es una etapa o es una forma de ser de la persona, unas experiencias, una forma de vida, una actitud, como espontaneidad, ternura, inconformismo, crueldad, creatividad, descubrimiento”*<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Ibíd

<sup>4</sup> Opiniones y testimonios de docentes de la IED Santa Librada en sesión de taller sobre historia de vida, 12 de marzo del 2004, transcripción de información magnetofónica

<sup>5</sup> Ibíd

En esta mirada, se aprecia el debate epistemológico que abre la reflexión pedagógica a las teorías psicológicas en torno a la definición conceptual del niño y de la niña. Por supuesto que también se reeditan antiguas disputas que, al estar implicadas en territorios de la práctica educativa, muestran su vigencia y su importancia, como lo demuestra la siguiente afirmación

*“Yo creo que genéticamente el ser humano necesita de estímulos-respuesta, ya que hablamos de motivación para el docente”*<sup>6</sup>

El recurso a la biología y, como plantea Chomsky cuestionando el esquema ‘estímulo-respuesta’ de Skinner, a la física, han justificado modelos de explicación del aprendizaje humano y pedagogías que aspiran a la predicción y programación del comportamiento de las personas. Otras posiciones otorgan, en cambio, un papel importante a las diversas perspectivas y cuentan con el carácter complejo de la práctica pedagógica y de las implicaciones culturales de esta diversidad

*“Los padres de familia también tienen sus propias concepciones y de pronto no están acordes con las que maneja el profesor y los niños que, a su vez, también tienen de pronto su propia concepción de niño. Estas concepciones se van condicionando, a partir de los comportamientos del niño y la niña y van rotulando a los niños desde éstos comportamientos: el niño juicioso, el niño bueno, el malo, el perezoso”*<sup>7</sup>

Aprovechando los relatos de vida de los maestros se indaga, además, por los criterios y principios que asisten su práctica profesional. A la pregunta por quién es una niña o un niño, un maestro responde

*“Un niño es un cuaderno donde todo el mundo escribe, algunos hasta le arrancan (..) las hojas. Yo pienso que cada persona ( ) a cada niño, le escribe algo en ese cuaderno, algunos con letra muy bonita, pero otros tachan”*<sup>8</sup>

La anterior, es una idea previa a la discusión pedagógica y a la consideración del sujeto en la infancia “el niño o la niña como tabla rasa”, pero que, sin duda, agencia actitudes y prácticas educativas peculiares. En sentido contrario, alguien enuncia la imagen siguiente

<sup>6</sup> Ibíd

<sup>7</sup> Ibíd

<sup>8</sup> Ibíd

*“Un niño para mí es un tesoro, y es una caja que está ahí abierta para que tú la conozcas, la descubras ( . . ) Ojalá [de] adultos no perdiéramos la memoria y no olvidáramos lo rico que la pasamos de niños y entendiéramos lo que es un niño ( . . ), lo más hermoso ( ) lo más sincero. Lastimosamente nosotros a veces los adultos nos encargamos como de arruinarles un poco la vida”.<sup>9</sup>*

El taller permite la exposición de las distintas visiones. Apunta al descubrimiento de las manifestaciones de estas visiones en el transcurso de la práctica pedagógica y a su reflexión crítica desde la ampliación de las perspectivas en el grupo. Incluso, enseñar puede ser relativo para un docente cuando se miran los aportes infantiles.

*“Yo pienso que el niño es un ser del que se puede aprender cantidad de cosas, yo he aprendido muchísimo con los estudiantes y con mis hijos ( . . ); [uno] puede utilizar lo que ellos saben para que ellos se sigan formando”.<sup>10</sup>*

Entre los docentes hay quien valora haber “rescatado” casos académicamente difíciles. Una maestra manifiesta sentirse “retenida” por su trabajo, y también hay maestros que no hacen explícita ninguna proposición.

Con la exposición de aspectos y fragmentos de las propias vidas en el grupo, los docentes se ven convocados y abocados al trabajo colectivo, y se identifican con unos y otros, en torno a circunstancias y eventos en los que *“el recuerdo aparece matizado de idealismo”*<sup>11</sup>

Estos talleres con docentes se realizan en tiempos paralelos a los de los niños, razón por la cual se enriquecen mutuamente durante la fase diagnóstica.

El diagnóstico hizo posible un acercamiento a la pedagogía de la mayoría de los maestros, exponiendo una diversidad de concepciones y prácticas, fruto de actitudes e historias personales y profesionales, muy distintas. En adelante, se completarían estos cuadros a través de las observaciones de pasantes de investigación y practicantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<sup>9</sup> Ibid

<sup>10</sup> Ibid

<sup>11</sup> Interpretación Realizada por una de las estudiantes de Pasantía de La Universidad Distrital a la historia de vida de los Docentes. Informe presentado el 23 de Marzo del 2003

Entre las pedagogías de los docentes de Santa Librada, algunas son responsables, planeadas y conscientes, comprometidas con los procesos de aprendizaje de los estudiantes e intervienen respetuosamente en las relaciones entre los niños por constituir una enriquecedora y amable convivencia. En los cuadernos de campo se expresa gratitud por lo que puede aprenderse de estas maestras. Otras “pedagogías”, en cambio, carecen de proyecto y se dejan a la ocurrencia fortuita y al abandono, a la tarea que atarea sin sentido, y al grito o la carantoña asociados con la obediencia. El trato de uno que otro maestro o maestra ha llegado a ser “maltratante”, de acuerdo con los relatos de los niños y niñas. Entre estos estilos polares, afortunadamente mucho más cercanos al primero, se distribuye el grupo de maestras y maestros. Por lo demás, casi todos poseen cualidades especiales que les permiten aportar a los otros maestros conocimientos o habilidades útiles para la vida escolar.

Sin embargo, las relaciones generales de la escuela, cuyos organismos institucionales poseen la estructura democrática propuesta por la Ley, no logran constituir una auténtica democracia escolar. Más bien, se puede constatar que las decisiones pedagógicas fundamentales, que interesan la totalidad de la vida escolar, son tomadas verticalmente y algunos consensos importantes no están exentos de alguna presión. La autoridad estimula el cumplimiento de las disposiciones formales, en ocasiones sobre la creatividad y la autonomía en los procesos pedagógicos. La relación con los padres de familia, en gran parte, está saturada de quejas, lo que causa cierto malestar en esta relación fundamental para la escuela y alimenta el maltrato en las relaciones familiares con la niñez, cuando la escuela puede, por el contrario, mostrar a las comunidades las virtudes y potencialidades de sus niños y jóvenes. Con estas costumbres arraigadas en ciertos docentes, es inevitable que algunos niños y niñas resulten lesionados por las expresiones que los menosprecian e incapacitan simbólicamente, de modo que se vuelve muy difícil restituirles la confianza en sí mismos y en sus capacidades e, incluso, el sentimiento de la propia dignidad.

La “perdida” constante de logros, grados, compañeros de salón y maestros queridos, desencadena desmotivación hacia el estudio, hacia ciertas áreas del conocimiento y hacia la escuela misma. Entre los maestros, alguna tendencia al cumplimiento de los estándares de calidad mínima propicia la realización de actividades desarticuladas, que suelen resultar vacías para el docente y para el estudiante. La promoción basada en el rendimiento de logros hace que el conocimiento pase a un papel instrumental, y la amenaza y las bajas calificaciones dan la imagen de una escuela difícil y desagradable. Todo esto, que junto con propuestas y activi-

dades muy diferentes y prometedoras, forma parte de la vida de *Santa Librada*, como de la mayoría de las escuelas que atienden poblaciones semejantes y comparten la misma situación política y cultural en Bogotá, resquebraja la seguridad y la voluntad de muchos niños, niñas, padres y docentes, produciendo un fenómeno de vulnerabilidad educativa, cuyo efecto inmediato recae sobre los estudiantes.

### Vulnerabilidad educativa

La vulnerabilidad educativa que aquí se trata es la que afecta a la mayoría de la población que sufre por la pobreza en el Distrito Capital. Sus carencias no son sólo de tecnologías y conocimientos relativos al 'bienestar urbano', sino de algunos elementos básicos de la existencia, y sus opciones de vida, en el espacio de la ley, resultan muy restringidas y poco atractivas.

En estas poblaciones el estudio, "obligatorio y gratuito de grado cero hasta noveno", no es obligatorio, como lo demuestra la tolerancia social y estatal frente a la falta de cobertura y a la variedad de formas de exclusión escolar que se practican; ni es gratuito, como puede verse a través de los incentivos a la privatización del servicio por parte del mismo Estado, razón por la cual estamos en los últimos lugares del mundo en garantizar la gratuidad de la educación básica de la población.<sup>12</sup> En este contexto, pesa en los estudiantes la zozobra de "perder el año" académico y entrar en el torbellino de sucesos que llevan a la exclusión de la institución y del sistema educativo.

Uno de los elementos constitutivos de esta vulnerabilidad educativa radica en el cada vez mayor desconocimiento de la educación como medio de promoción de opciones de vida, por parte de estas poblaciones; se diría que en ellas hay cierto desencanto en las expectativas relativas a la educación, razón por la cual, pese al malestar ocasionado por las "pérdidas del año", no sólo hay resignación, sino paradójicamente alguna satisfacción, puesto que, por la situación económica de algunas familias, también las niñas y los niños son considerados como trabajadores domésticos y productivos. Hay, incluso, casos extremos en los que, a pesar del

<sup>12</sup> Organización de las Naciones Unidas (2004) *Informe anual sobre la situación de los derechos humanos en Colombia*. Dice la relatora especial de ONU para el derecho a la educación que "Colombia, según el Banco Mundial, es el único país de la región donde la educación primaria no es gratuita" -y añade- "si la educación depende del pago, entonces la educación no existe como derecho humano"

buen desempeño educativo de algún estudiante, es su familia la que lo saca de la institución para enrolarlo en algún trabajo.

Estos sucesos, al ser tolerados no sólo por el Estado y las organizaciones sociales, sino por las comunidades de vecinos, por familiares y por la misma escuela, abren fisuras en el derecho a la educación, que no sólo debe ser para todos los niños, niñas y jóvenes, sino que ha de proyectarse "para toda la vida". Por su recurrencia, las distintas formas de exclusión y pérdida del vínculo educativo, comienzan a percibirse como "naturales", volviendo relativo este derecho a la educación, tanto como las masacres cotidianas hacen relativo el derecho a la vida, en la medida en que quedan impunes. Esta relatividad es profundamente corrosiva, porque va haciendo de los derechos no un discurso regulativo y constructor de la vida humana, sino un discurso sin práctica, ilusorio e impotente.

La pérdida de significación de la educación formal por parte de las poblaciones descritas se alimenta, además, de la realidad y del prejuicio sobre la irregular "calidad" del servicio público.

Los paliativos a la falta de cobertura mediante el hacinamiento en las aulas y en los edificios escolares, como ocurre en *Santa Librada*, ocasiona catástrofes en la calidad de las relaciones humanas y pedagógicas, incentiva en los docentes y directivos las actitudes autoritarias y represivas propias de la contención de masas, así como el desconocimiento de la diversidad de talentos y de la condición humana y subjetiva de los que allí conviven. Este es uno de los factores de la deserción del conocimiento y del llamado fracaso escolar o exclusión del sistema educativo.

Con estas políticas, también se ponen en juego la formación y la creatividad pedagógicas, la ecuanimidad y el compromiso, en niveles heroicos, de muchas maestras y maestros, así como de responsables de la organización escolar que, a veces, logran mantener un clima de convivencia y trabajo a pesar de las condiciones adversas, pero estos logros fundamentales en lo individual y en lo colectivo se reflejan sólo de manera modesta en las evaluaciones censales, así que la supuesta objetividad de estas pruebas actúa como fundamento de nuevos prejuicios: "Por más esfuerzos que hagan los pobres siempre serán deficientes"

Las evaluaciones por "competencias" y los "estándares", independientemente de las perspectivas y del trabajo de sus creadores, de su carácter censal y de la información que recaban, adquieren una significación punitiva y descalificadora

para las escuelas y para las poblaciones deprimidas, por la utilización que el mismo Estado y los medios de difusión hacen de ellos. El esfuerzo evaluador resulta desperdiciado en el sentido del mejoramiento del servicio, pero, en cambio, se abusa de él en sentido ideológico, representando sus resultados como “catastróficos”, haciendo comparaciones parciales o sesgadas entre “lo privado” y “lo público” o, por ejemplo, mostrando los veinte o los cincuenta primeros, donde aparecen la mayoría de “colegios de elite”, e ignorando la tendencia general prescindiendo de éstos, que precisamente, por sus condiciones, resultan incomparables.

Otro elemento que agrava esta tendencia es que, supuestamente, lo examinado se refiere sólo a lo “básico” y lo “mínimo”. Pero no es necesario ser un iniciado en la estadística para darse cuenta de que toda prueba aceptable discrimina y porta o deduce niveles y grados que, en alguna medida, se refieren a saberes o habilidades generales.

El magisterio es sensible a la evaluación que directa o indirectamente se refiera a su trabajo. Es ya una tradición la lucha de los docentes por no ser evaluados por parte del Estado, y a ello ha contribuido un artículo de la Ley General de Educación que abre el espacio para una eventual “evaluación sanción”. No obstante, para justificar los cambios en la política educativa, que afectan a los docentes, al Estado le ha bastado con las sucesivas evaluaciones censales de los estudiantes.

En la mayoría de estas evaluaciones los maestros han recibido la información particular por escuela y por curso. Con el fantasma de la “baja calidad”, los resultados han sido percibidos como una evaluación indirecta de los docentes, quienes tratan de adaptarse a los cambios en las evaluaciones, abandonando los Proyectos Educativos Institucionales y adaptando sus “proyectos de aula” a los lineamientos (de carácter general, con lo que se desatiende lo local), a las competencias (referidas a lo básico, con lo que se reduce el espectro de lo importante) y, finalmente, por alcanzar los estándares (que explícitamente buscan uniformar a partir de lo mínimo).

La “cultura de la evaluación” concebida por los investigadores que diseñaron las primeras pruebas, en cumplimiento de la Ley General de Educación (1994), no las pensaron como mecanismo para fortalecer la centralización, para uniformar por lo mínimo e incrementar la heteronomía de las comunidades educativas y de los docentes, sino que las pensaron para avanzar en la construcción de un mapa pedagógico del país para generar procesos de autonomía mediante la apropiación técnica y científica de métodos y conceptos por las comunidades educativas

locales y regionales, que les permitieran desarrollar coordinadamente sus propios procesos de evaluación, teniendo en cuenta la universalidad de los conocimientos académicos y las particularidades de las culturas locales, el reconocimiento de la diversidad pedagógica y el fortalecimiento del espíritu crítico, la autonomía y la identidad.

La conciencia, hacia el final de los años noventa, sobre la fuerte incidencia de la evaluación estatal en los procesos educativos se ha hecho evidente durante la última década en la efectividad y rapidez de algunas políticas que, como se ve al entrar en la vida cotidiana de las escuelas, ha propiciado procesos de masificación y empobrecimiento cultural afectando a las poblaciones descritas como “pobres” y “miserables” o “indigentes” (según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, Dane, el 77,3% de los colombianos en 2004)<sup>13</sup>.

Del concepto constitucional de 1991 sobre la educación y la Ley 115 de 1994, en el sentido de ser “integral y armónica” (mente y cuerpo, individuo y comunidad, intelecto y afectividad, cultura y medio ambiente), orientada hacia la práctica de los derechos humanos y la participación ciudadana responsable de quienes aprenden a aprender, comprenden y aman su cultura y diversidad étnica, y construyen el acceso a la ciencia, la técnica, la investigación y el arte, desarrollan la capacidad crítica, reflexiva y analítica hacia el mejoramiento general de la vida, así como los poderes de la creación para resolver problemas y cultivar la autonomía a través de las influencias y los aportes del mundo. De ese rico concepto, que inspiró la creación y construcción de un PEI por cada comunidad educativa, para atender tanto las necesidades y expectativas locales como la formación universal, teniendo en cuenta los rasgos culturales de las comunidades y las exigencias de comprensión e interacción con fenómenos globales; se ha pasado hoy a responder al concepto de “estándar mínimo” para definir la calidad de la educación, con las consecuentes limitaciones que esta perspectiva acarrea.

Puede verse, entonces, la vulnerabilidad educativa como un fenómeno complejo que afecta a la mayoría de la población colombiana, y que es especialmente grave en las niñas, los niños y los jóvenes en situación de pobreza y miseria. La educación pertenece a la categoría de los servicios, pero ante todo es un derecho relativo al “interés superior” del niño y de la niña, como parte del equipaje que la más amplia sociedad de Estados reconoce a la dignidad humana desde la infancia.

<sup>13</sup> Dane. Encuesta continua de hogares 2001-2004.

Si bien con la exclusión, implicada en el déficit de cobertura y en otras formas de forzar y legalizar la salida de algunos niños y niñas de las instituciones, se atenta contra el derecho a la educación, también se lo hace no garantizando su gratuidad y de manera especial situando el concepto de calidad de la educación por fuera del reconocimiento de todos los niños y las niñas como sujetos plenos de derechos, con oportunidades, condiciones y garantías para el múltiple, armónico, pleno y libre desarrollo, de sus facultades y de su personalidad, en un ambiente seguro y amable, y en el que la dignidad y la alegría sean parte de sus vidas cotidianas

La tolerancia o la incentivación de una "educación pobre para pobres", con espacios desaliñados y estrechos, en los que las necesidades de movimiento corporal, propias de la niñez, provocan accidentes, donde fácilmente se pierde el tono del buen trato, no sólo entre compañeros, sino entre estudiantes y profesores, constituye una violación múltiple de derechos, no sólo del derecho a la educación, sino a la identidad a través del anonimato al que son relegados o en el que se refugian algunos niños y niñas, o a quienes se los trata mediante apodos y en ocasiones con palabras y acciones insultantes y descalificadoras que resultan profundamente lesivas cuando provienen de algunos docentes. Hay también niñas y niños que requieren condiciones y trato con alguna especialidad, pero las instituciones olvidan, incluso, generar parámetros distintos de evaluación para ellos

La vida en las sociedades modernas y contemporáneas ha hecho de la educación una necesidad fundamental, por la exigencia de conocimientos y formación para el trabajo, la convivencia y el disfrute de los bienes culturales, y por el sentido estratégico de grandes problemas que tienen que ver con la racionalización en el uso de recursos y el cuidado de la vida. Una educación cuyas calidades no estén a la altura de estas necesidades vulnera este derecho a sus estudiantes

### La deserción del conocimiento escolar

Esta investigación busca avanzar en la comprensión y en la atención de la problemática de la *deserción del conocimiento escolar* en los estudiantes de *Santa Librada*, pues entre las muchas causas de la repitencia y el llamado fracaso escolar, constituye una causa estructural de índole subjetiva y pedagógica

No somos los únicos en rechazar el uso del término *deserción* en su aplicación a toda salida de niños y jóvenes de la educación formal<sup>14</sup>, puesto que la mayoría de casos se debe a que el sistema o las instituciones no tienen cómo darles cabida y eligen a quienes excluyen o definen las características de los excluidos. En cambio, los casos en los que esta salida se debe, principalmente, a la deserción del conocimiento, mantienen el carácter de deserción.

En este planteamiento hay una apuesta teórica fundamental, puesto que no se hace depender directamente el fenómeno subjetivo de la deserción del conocimiento de causas objetivas como la pobreza social o la falta de cupos o de insumos educativos, sino que la deserción del conocimiento se supone estructuralmente vinculada a una problemática pedagógica, en torno a los conocimientos y saberes escolares. ¿Cuál es la significación de esos conocimientos y saberes para los distintos sujetos o actores educativos? ¿Qué formas de la relación comunicativa generan estos conocimientos y saberes entre ellos? ¿De qué maneras los docentes y los estudiantes, en sus relaciones académicas y escolares, obvian o asumen sus diferencias culturales, cognitivas y de edad? ¿Cómo se hacen evidentes o invisibles unos a otros, o cómo se reconocen como *sujetos plenos* o como simples roles o funciones adscritos al sistema educativo? Y, en todo esto, ¿Cuál es la calidad formal de esos conocimientos y saberes escolares y cuáles son sus relaciones con la vida (intelectual, afectiva y cotidiana) de los involucrados?

Desertar del conocimiento escolar es algo que hace un sujeto, una persona, una niña, un niño, una maestra o un maestro, pero no en virtud de su naturaleza o de la naturaleza del conocimiento, sino de ciertas relaciones complejas, que se hace necesario conocer e intervenir pedagógicamente y, especialmente, aunque parezca a veces una confabulación colectiva, quien deserta del conocimiento escolar lo hace en solitario. Cuando los demás son llamados por algún mundo social o académico, el desertor permanece en algún lugar interior ajeno al mundo compartido de los otros. La sabiduría popular acierta cuando juega diciendo "lo (o la) perdimos", refiriéndose a quien ha desertado. La auténtica deserción colectiva es *el relajo*, descrito con todas sus graves consecuencias por el filósofo mexicano Jorge Portilla<sup>15</sup>, en *el relajo* se busca la destitución de lo serio. Vale decir, lo creador, lo

<sup>14</sup> Reimers, F. *Buscando a los que se van* (de la escuela) Notas para una presentación el panel "Deserción, equidad y calidad de la educación" Organizado por la fundación Antonio Restrepo Barco, Bogotá de 2002

<sup>15</sup> Portilla, J. (1996) *Fenomenología del relajo* México ed. Era

constructivo, “un valor” es destituido o degradado o ridiculizado, provocando la risa o, incluso, por la risa misma, pero el discurso muestra también cómo esto puede ser sólo un paso a la destrucción real y efectiva de tal valor, a la tragedia. ¿A “perder el año”, con todas sus consecuencias?

Ahora bien, el fenómeno no respeta edad, género, ni clase social, pero tiene implicaciones muy distintas para cada grupo la deserción del conocimiento escolar por parte de un maestro, puede significar su desentendimiento de la pedagogía, aunque se preocupe por alguna especialidad disciplinaria (científica, tecnológica, filosófica, artística o deportiva). Aunque tome en serio su disciplina no toma en serio la pedagogía

En un maestro, la falta de información, formación o interés por la pedagogía, a veces asociada a cierta pérdida de valor de la actividad docente, lleva consigo el empobrecimiento de las relaciones académicas con sus estudiantes, ocasionando la deserción del conocimiento escolar de muchos de ellos, si es que el acerbo de “cultura académica” de sus hogares o de su entorno social es muy limitado. Y se comprende que el desaliño pedagógico y una pobre cultura académica del medio, junto con diversas limitaciones económicas y problemas afectivos y sociales precipitan la *deserción del conocimiento* de muchos estudiantes, produciendo un cuadro de alta vulnerabilidad educativa, o de elevado riesgo de vulneración del derecho inalienable de todos los niños y jóvenes de distinto género a una educación satisfactoria

Finalmente, es fácil deducir que esta *vulnerabilidad educativa*, que involucra la *deserción del conocimiento* como factor subjetivo y pedagógico, afecta las posibilidades, las expectativas y la misma calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes expuestos a ella.

### Niñas y niños repitentes y niñas y niños nunca repitentes

Con los repitentes, las causas y razones de “pérdida de años” adquieren el sentido de los desafectos, de las eventualidades, de la arbitrariedad. Se “pierde el año” por ‘portarse mal’; por ‘no tener amigos profesores’, por ‘no hacer tareas’; no falta el niño que asegura con decepción “—Yo sabía, pero la profe me dejó ( )”. Sin embargo, estos mismos niños manifiestan querer el estudio, las materias y la escuela.

Hay también niños que aceptan que “perdieron el año” por ‘no hacer tareas’, ‘por ver mucha televisión’, porque ‘no entendían’ una materia, por que ‘tenían que trabajar’, y uno que otro le da la razón a la institución, pero son una minoría; en cambio, en muchos repitentes se siente la amargura de haber perdido a sus amigos de varios años o de haber sido cruelmente castigados por sus desesperadas mamás, con el agravante de no saber o no comprender las causas académicas de la pérdida, y no poder ver en esa decisión beneficio alguno

Ya existe en los repitentes, de distinto grado y género, la conciencia del “tiempo que se pierde”, de la plata, del esfuerzo. Esta conciencia dolorosa se refiere a la pobreza familiar, a la brega cotidiana por conseguir lo indispensable, por lo que las demandas del estudio, cumplimiento de horarios, mantenimiento de uniformes, desplazamientos, incluso los alimentos de todo un año son contemplados bajo la óptica del esfuerzo perdido de una abuela o de una madre, dilapidado por “el mal estudiante”. También ‘el conocimiento’, dicen, “se pierde”, y hay el niño que dice que, al perder el año, “*se pierde la vida*”, (no hay que olvidar que ésta es una causa de suicidio infantil). Otra de las versiones de los niños alrededor de esta misma situación la expresa un estudiante de 3º: “—*Cuando se pierde el año se pierde hasta el alma, porque le pegan [a uno]*”. Así, “( ) *la sanción recae sobre el cuerpo, los padres escriben con dureza la falta que no se debió cometer para que quede grabada en al memoria de la piel*”<sup>16</sup>

Quienes no han perdido años sienten satisfacción por la escuela, la habitan con propiedad y dicen con seguridad lo que les gusta y lo que no les gusta, como el “no tener acceso a la biblioteca”; por el contrario, quienes ya “han perdido” uno o más años se sienten inseguros y temerosos, hasta el extremo en que alguno dice “*Yo no he aprendido nada, la verdad, como dice la profe, yo no se nada*”

Junto a ese peso terrible de creer que ‘nada sabe’ porque la maestra se lo repite sin cesar, aparecen reclamos de otros niños que aseguran haber sido regañados con grosería o haber sido ‘sacudidos’ o ‘estrujados con fuerza’. Pese a que en la devolución a los docentes estos hechos se nombran con prudencia, producen malestar y el intento de algunos maestros de desautorizar las versiones de las niñas y los niños

<sup>16</sup> Chitiva, M. (2005) *Diario de campo, análisis de grupos focalizados*. Vida y opciones de vida en la escuela deserción y fracaso escolar como manifestaciones de vulnerabilidad educativa. Bogotá: Idep-UD (paper)

## Proyecto de vida

De otra parte, no se espera que las niñas y los niños conciban su vida como proyecto. Antes bien, los organismos y los acuerdos internacionales de protección, atención y reconocimiento de la infancia, desde hace mucho tiempo, la han concebido como una suerte de plenitud en desarrollo. Se nombran aspectos (como capacidades o saberes), sin olvidar su unidad y proponiendo su atención en cierta armonía. Tal es el caso de los textos de Unesco *Aprender a ser* y *La educación encierra un tesoro*, pero el texto más universal y compartido, hasta ahora, es la *Convención internacional sobre los Derechos de los Niños* de 1989, a la que se han sumado posteriores acuerdos, en los que se reconoce a cada niña y niño del planeta como sujeto de derechos, que deben ponerse en práctica en todos los países firmantes, por encima de los demás derechos.

La idea de *proyecto de vida* de las niñas y los niños, urdido por ellas y por ellos, se ve como lo opuesto a un destino fijado por el contexto y se le atribuye, en cambio, criterios de autonomía, pero tal vez toma por actual algo que debería cuidarse como potencial. Los niños, sin excepción, se hacen preguntas por el futuro. Elaboran sus sueños de poder a través de sus juegos, o sienten zozobra o temor desde la percepción de sus problemas y limitaciones presentes. Entre la diversidad de infancias el futuro es tanto o más diverso y puede verse un juego de opciones que va, desde los sueños más fantasiosos, hasta el cálculo cuidadoso en el que se juega la seguridad de la propia vida y la de los suyos. Se ha dicho que los niños de la guerra no tienen infancia porque los demanda obsesivamente lo real, y lo real terrible. Esto no da pie, sin embargo, a suponer que estos niños no tengan idea de futuro. Los testimonios de los niños en los campos de concentración, como el caso del adolescente Kertész que llegaría a ser premio Nobel, hablan de la ilusión de ser tenidos en cuenta por alguien o de poder ver de nuevo seres amados como fuerza esencial de la vida. La imaginación es el espacio de lo posible, y es la libertad en toda prisión tangible. Por delgado que sea el hilo que mantenga viva la vinculación con el deseo y el afecto en la imaginación, ese hilo es la vida proyectada.

Ahora bien, los niños de la guerra o los que viven en situaciones límite, casos que por su variedad pueden estar ocurriendo en nuestro vecindario, no son muy diferentes de lo que concebimos por adultos. En ellos la previsión y la prudencia han sido habitantes prematuros, pero no es claro que ello sea una virtud en la infancia. Es necesario plantearse críticamente el hecho de que nos preocupen los proyectos de vida en los niños afectados por la pobreza y sus secuelas, cuando al pensar en

otros niños llenamos ese espacio con las "pequeñas" responsabilidades cotidianas que solemos llamar 'propias de su edad'

Socialmente, la escuela podría pensar en las dimensiones potenciales de la infancia. En la posibilidad de crearles a los niños y las niñas necesidades espirituales diversas y abrir sus puertas para lanzarlos por esos caminos. Para esta aspiración legítima cuenta, como ya se dijo, con un marco legal. El camino de su realización sería cuestión de decisión gubernamental y de idoneidad pedagógica de los docentes.

El *proyecto de vida*, en la niñez, tendría que pensarse como posibilidad de optar, de apostar, de equivocarse y volver a optar, propios del juego. Como la vida siempre abierta a los talentos y a las pasiones y, por ello, a los esfuerzos extraordinarios que demanda la autonomía en la creación de las propias opciones en la vida singular y colectiva.

La idea de competencias básicas y más la de estándares mínimos, riñe con una educación de apertura y dialógica, de descubrimiento de talentos y pasiones en cuyo contexto la vida funcional pueda ser, bien, realizadora, como entrañable oficio o profesión, o bien, sencillo medio de subsistencia, que garantice –no obstante– la entrega a la creación gratuita, o al simple gusto por las creaciones humanas. En ningún caso ha de faltar el encuentro en una comunidad, en la cual juego, estudio o trabajo, pasión o gusto, tengan sentido. Una comunidad que dé soporte a las singularidades personales, a su diverso desarrollo, y propicie su enriquecimiento y renovación sin fin, como base del enriquecimiento y renovación de la propia comunidad. Comunidad de escritores, de deportistas, de artistas. Comunidad de arquitectos, de médicos, de maestros. Comunidad familiar, comunidad universitaria, comunidad escolar.

Resulta, entonces, de lo dicho, que no se es comunidad por tener una canción común, un escudito en el saco o un uniforme; tampoco es garantía de su existencia un espacio y una aglomeración de seres con funciones coordinadas o semejantes, puesto que nada de esto asegura el sentido de la vida humana, singular y colectiva a la vez, ser y comunicarse o ser uno mismo y ser otros. De modo que la comunidad se encuentra tan lejos de constituirse como el sujeto en nuestra sociedad y también en nuestra escuela, pero nada tiene sentido sin ambos.

En esta investigación se ha encontrado que Los rituales institucionales tienden a desestimar las relaciones auténticas que los niños construyen al llegar a la escuela.

y durante su vida dentro de ella. La exigencia del reconocimiento de cada cual como sujeto de ilusiones, de pensamientos, de preguntas, de necesidades de realización, de actuación, de relación, de comunicación, de exploración, de trascendencia, de creación. Sin importar su edad, es requisito para que la escuela cumpla con su labor cultural en la dimensión potencial de la vida de sus estudiantes.

No se necesita haber cumplido o satisfecho todas las necesidades primarias (de la simple existencia) para trabajar arduamente por las necesidades humanas que son tanto de él o la sujeto individual como de 'la tribu'. La labor de la escuela no sólo es con cada uno, sino con la comunidad que atesora el saber, y en cuyo seno esos bienes espirituales encuentran sentido.

La institución educativa, ha de crear diversos poderes de incursión en los caminos que llevan a los mundos culturales de la ciencia, la tecnología, el arte y las disciplinas de la palabra, de la sociedad y del cuerpo, teniendo en cuenta la dignidad de la persona y de las relaciones cotidianas. Esto, como defensa estratégica frente a los riesgos encarnados en las necesidades insatisfechas de la extensa condición de pobreza de la mayoría de nuestras infancias. Poderes para fantasear animados por experiencias de realización; poderes de disciplina relativos a la totalidad de los campos espirituales, a los que pertenecen las artes del cuerpo; poderes para la creación y la transformación, alimentados por la problematización auténtica; poderes para la actuación fundados en el autoconocimiento y en el sentido social y poderes para la indagación que hagan posible penetrar en los mundos abiertos. Tal es el trabajo en las dimensiones potenciales de la infancia, tarea posible mediante la recuperación del sentido y de la dimensión educativa, expuestos en nuestra legislación.

Cada maestra o maestro, la institución escolar y el Estado deben adoptar la perspectiva en que los niños y las niñas, sin distinción, son herederos legítimos de toda la riqueza humana creada y del planeta que deberían disfrutar y aprender a cuidar, si nuestra irresponsabilidad de sociedades adultas no lo continúa deteriorando hasta extremos irreductibles.

Para dibujar un límite a nuestro concepto de *proyecto de vida* en la niñez, adelantamos algo sobre la idea de la propia vida que enuncian las niñas y los niños de la escuela que participó en el estudio. Ellas y ellos se expresan sobre sus vidas y sobre la vida con optimismo, amabilidad y responsabilidad. Son críticos e indulgentes con los adultos. Perciben ciertas restricciones de su situación económica, pero confían en la escuela. Mientras tanto, es allí donde pueden hacer propuestas

de vida dictadas por su imaginación y su deseo. La escritura es parte vigente de un espacio escolar posible para que la niñez se manifieste como grupo poblacional, como comunidad etaria. Pese a todo, la escuela con la que contamos, constituye un poderoso espacio potencial y es la insustituible base de los nuevos proyectos.

La familia, el vecindario, la localidad, la ciudad, el Estado, los medios, no pueden garantizar, sin el concurso de la escuela, con espíritu democrático, la libertad de elección entre diversas opciones de vida, o la autonomía en la construcción de *proyectos de vida* basados en las experiencias enriquecedoras de la infancia, la adolescencia y la juventud. Entre todas las instituciones, la escuela resulta el más poderoso mediador cultural de nuestras sociedades, en las que el conocimiento cada vez tiene mayor influencia y decisión. Ello no sólo en relación con la ciencia y la tecnología, sino con las artes y con los conocimientos, así como con los saberes no especializados. Hoy, sólo la escuela permite el descubrimiento oportuno de la diversidad de capacidades especiales y talentos, y puede aportar las experiencias culturales iniciáticas de autodescubrimiento de gustos, expresiones y pasiones relativos a la diversidad en aumento de mundos posibles, de espacios de realización posibles. Todo esto hace que la educación, como la vida misma, sea un derecho de derechos, y que el riesgo de su vulneración en individuos y grupos sociales atente, no sólo contra su humanidad, contra sus proyectos de vida, sino contra las condiciones de realización de la sociedad, contra los posibles proyectos sociales autónomos.

### ¿Qué es vivir? ¿Cómo se vive?

Antes de preguntar escuetamente por las expectativas sobre sus vidas a las niñas y los niños escolares de la IED *Santa Librada*, decidimos hacer un rodeo teniendo en cuenta la dimensión subjetiva del tiempo en ellos. Sus vidas cuentan apenas con uno o dos lustros, y sus recuerdos espontáneos más lejanos no suelen ir más allá de tres o cuatro años. Es cierto que se encuentran en lugares de la ciudad que permanentemente cambian, facilitando la intuición de un tiempo social, y que las actividades laborales de muchos de ellos les permiten proyectarse hacia el interior de los escenarios de producción económica, pero es posible que participemos del abuso de percibirlos, a través de sus responsabilidades prematuras, como si fueran adultos. También podemos dejarnos llevar al lado opuesto, tratando de verlos como niños en general, negando la importancia o la autenticidad de sus experiencias tempranas. El espíritu de investigación se pone a nuestro favor en el acerca-

miento a los mundos de estas niñas y estos niños, en sus singularidades y en su talante colectivo

Preguntamos **¿Qué es vivir?** y **¿Cómo se vive?** Aunque se hicieron las dos preguntas, éstas fueron asumidas como una sola por casi todos los niños y niñas de la escuela. No obstante, el carácter de las intervenciones satisfizo con ventajas el sentido de la indagación, y nos ayudó a organizar la intervención. *“Estas preguntas abiertas, difíciles, suscitan recuerdos, experiencias, conmoción, confusión. Por un instante la escuela dio la posibilidad de pensar en la vida”*<sup>17</sup>

### Panorama general de significaciones:<sup>18</sup>

I Los niños y niñas creen en la vida, la aman. La vida es para ellos. *“Alegría, felicidad, nutrición, cuidado, amor, respeto, trabajo, estudio”*

II. La vida se debe a un ser superior. *“Dios nos la dio” “Nos creó para vivirla, para disfrutarla” “Se vive porque Dios nos envió entre la gente” “Es Dios” “Es amar a Dios”*

III Cotidianidad. La vida es *“Salir adelante” “La vida es estudiar por sus metas para ser alguien” “Vivir es tener hijos” “La tierra con pan y estudio”*

IV Le falta a la educación una vinculación más decidida con la vida. Es la vida la que ha de ser digna, apasionante, diversa. Mientras tanto, las más bellas expresiones sobre la vida se hallan afuera de la escuela. *“La vida es poesía” “Es estar de pie y no tendido” “Es tener aire fresco” “Gozarla” “Sentir una mano caliente”*

V Se interpretan nuevas necesidades educativas. Algunos Maestros y maestras hacen de sus aulas lugares de conocimiento y comunicación. Toman en cuenta la palabra de las niñas y los niños. Dan valor a la vida, la integridad, la libertad buscando la dignificación de la infancia y de la sociedad. Así, niños y niñas ven la escuela como lugar de protección, socialización y salvación, en relación con el

<sup>17</sup> Alfonso, C. (2005) *Diario de campo, Taller ¿Que es vivir y como se vive?* Vida y opciones de vida en la escuela. deserción y fracaso escolar como manifestaciones de vulnerabilidad educativa. Bogotá. Idep-UD (paper)

<sup>18</sup> Los testimonios, opiniones y percepciones que se citan en este apartado, provienen de los talleres realizados con las y los estudiantes de diferentes grados de escolaridad de la IED Santa Librada alrededor de las preguntas **¿Qué es vivir?** y **¿Cómo se vive?** formuladas por los investigadores

entorno exterior. Esperan de la escuela herramientas para sus vidas, y el respeto a sus derechos

VI Tomando el panorama general, los niños y las niñas reconocen las actividades que les permiten alcanzar objetivos con significado académico y existencial. Hay esperanza en la escuela. Es como un refugio de expectativas. Lugar de proyecciones e intuiciones del sentido de la vida. La escuela podría ser hoy más que nunca un proyecto social de vida para los niños y las niñas.

VII En cuarto y quinto se siente un cambio conflictivo en lo cognitivo y en lo social y cultural. Los intereses de los niños y niñas son otros: Priman las relaciones sociales sobre el conocimiento académico de la escuela. Importa más la imagen dentro del grupo de amigos. Su recorrido escolar los hace dueños de la situación allí. La escuela vale por su mundo social distinto de la casa y la calle. Aparecen con cierta fuerza el dinero y el trabajo. Mientras que los niños de grado cero y primero descubren el mundo de la lengua escrita y se interesan académicamente por ella, gracias a sus maestras, los niños y niñas de cuarto y quinto se mueven en tres ámbitos: 1) Identidad y autonomía personal; 2) Descubrimiento del medio físico y social; 3) Comunicación y representación.

### Acercamiento al sentido de la vida en los niños escolares, con miras al proyecto de vida

Para este nuevo análisis, se tomaron los escritos sobre **¿Qué es vivir y cómo se vive?** De los cursos cuartos y quintos, que son los grados ‘altos’ de la primaria, y por consiguiente aquellos en los que podría esperarse que las niñas y los niños vislumbren *proyectos de vida*. Los resultados de la exploración sobre lo que pueda significar para ellos la vida propia y el cómo vivirla, plantean a la escuela algunos interrogantes

Aparece la idea de ‘felicidad’ y, junto a ella, surgen otras ideas afines, como ‘alegría’, ‘placer’, ‘diversión’ y ‘pasarla bien’; y –si se interpretan en este mismo sentido– expresiones como que [mi vida] *“es genial”*, *“chévere”* o *“perfecta”*, tendremos un conjunto que cubre la cuarta parte de las intervenciones infantiles de esta población.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Niños y niñas de los grados cuarto y quinto (2004). Escritos a propósito de los interrogantes **¿Qué es vivir?** y **¿Cómo se vive?** Bogotá. IED Santa Librada (paper)

Por otra parte, resulta muy significativa la cantidad de intervenciones en sentido negativo, comenzando con la identificación de vivir la vida con “no ser maltratado”. Expresiones como “no sacarle la piedra a mi mamá” o “no portarse mal” y “no perder el año”, connotan el temor al castigo, las otras negaciones también dan qué pensar “no maltratarse”, “no enviarse” y “no desperdiciarla”. En este grupo aparece la consigna Ambientalista de “no contaminar”, cuya significación se proyecta más allá de las relaciones cercanas

Hay, además, un pequeño grupo de ideas con otra estructura negativa parece que dijera que [realmente se vive la vida cuando pasa] “sin preocupaciones”, “sin reproches”, “sin problemas” Todas las intervenciones con estructura negativa cubren casi la tercera parte de la muestra, con lo cual, estos niños de más o menos diez años, han declinado las aspiraciones a una vida feliz, como dice Freud en *El malestar en la cultura*<sup>20</sup>, por la muy modesta aspiración a evitar el sufrimiento ¿Se trata acaso de una madurez prematura con una conciencia desdichada? Tal vez resulte sorprendente nuestro juego si seguimos el análisis

Como era de esperarse, hay un grupo numeroso de referencias directas e indirectas al estudio vivir la vida es ‘estudiar’, ‘aprender’, ‘hacer tareas’ y ‘ganar o pasar el año’ (y, como ya se vio, también en sentido negativo, ‘no perderlo o no pasarlo’) En esto, ya una sexta parte de las ideas de los niños de cuarto y quinto asocian sus vidas directamente con el estudio, pero es claro que ‘estudiar’ y ‘aprender’, que pueden contener una imagen rica de la vida, tienen implicaciones distintas de ‘hacer tareas’ y ‘pasar los años’, que pueden verse como compromisos formales

Ahora bien, hay una serie de asociaciones de la propia vida con consignas preceptivas afirmativas “manejarse bien”, “hacer caso”, “ser juiciosa”, “ser responsable” y “ser maduro” –este último precepto, ¿no es acaso, una negación de la propia niñez, escrita por quién sólo cuenta con diez años?– El grupo entero de alusiones mantiene vigente una escuela ya muy vieja, preceptiva y moralista, y, si se le agregan las frases preceptivas negativas, habrá una quinta parte vigente del espíritu de esa escuela anacrónica, con la cual identifica su propia vida el aludido grupo de niños y niñas. Resulta inquietante el hecho de no encontrar otras ideas de escuela, en los grados cuarto y quinto, fuera de la solitaria mano que ha escrito “aprender”

<sup>20</sup> Freud, S (1977) *El malestar en la cultura* Barcelona Dopesa

Ahora bien, la vida es “jugar”, sólo para una décima parte de los niños y las niñas, la misma proporción que corresponde a “estudiar” y “trabajar”: ¿Qué significa esto en una población conformada por niños y niñas cuyas edades están entre los diez y los doce años? En cuanto a la idea de ‘trabajo’, están asociadas a ella las ideas de ‘salir adelante’ y ‘ser alguien en la vida’, con lo que pesa más, en términos absolutos el trabajo que el juego ‘La familia’, también representa sólo una décima parte de asociaciones con la propia vida, pero duplica a los escasos ‘amigos’ y ‘compañeros’ y al igualmente escaso ‘Dios’ que la otorga o la regala

La escasez del juego y los amigos o compañeros da cuenta de la ausencia escolar del ‘nosotros’. Es contundente la hegemonía de las construcciones impersonales y preceptivas, así como de una sensible soledad para afrontar la vida, en un panorama en el que, también la familia se desdibuja. Hay desde luego una asociación fuerte de la vida con el propio ‘cuerpo’ y con las ideas afines a este concepto como ‘comer’, ‘crecer’, ‘madurar’ y ser golpeado (“me pegan”)

### Para cerrar el análisis de este puñado de escritos infantiles sobre la vida, hay un niño que anota:

“Vivir es una aventura, no como en los cuentos, sino en la vida real”, en tanto que una niña que escribe “Vivir mi vida es como un sueño en el que nunca despierto y que se hizo realidad” En estos textos no es posible separar la forma del contenido, o el tema del texto, puesto que introducen una poética infantil El primero dota a la vida real con el carácter de la aventura, y la lógica que lo hace posible es la de *lo real*; en el segundo, en cambio, hay una intuición que devela el carácter de la realidad en tanto sueño. *es el sueño del que no se puede despertar* Esta maravilla de aserto traspone y opone implícitamente la vida y la muerte y crea, desde la lógica del sueño, la realidad de la vida.

El análisis ha conducido a categorías fundamentales para iniciar la reflexión sobre *proyecto de vida y vulnerabilidad educativa* La **educación** aparece como la principal categoría asociada al sentido de la vida de las niñas y los niños, sólo que su carácter es preceptivo y moralista, y se preocupa por evitar el sufrimiento, no por alcanzar la felicidad.

La segunda gran categoría es la **felicidad** misma, pero sin nexos con la educación. La tercera y la cuarta categorías corresponden al **cuerpo** y al **trabajo**, vinculados con la educación, ya como castigo, o como sucesión inevitable.

Luego, con menos intervenciones, se encuentran el **juego** y la **familia**, seguidos por los **amigos** y **Dios**. Aparecen textos poéticos sobre la **aventura** y el **sueño**, y una alusión al **arte del dibujo**. Tal es el orden de asociación de algo que podríamos intuir como el sentido de la vida de estos niños y niñas.

### Elementos para la intervención

Para abordar las problemáticas de los niños, niñas y adolescentes de grado cero y básica primaria que, de acuerdo con los informes de los docentes y del comité de evaluación y promoción de la escuela, presentan 'deficiencias académicas' y 'comportamientos inadecuados' que pueden llegar a turbar el desarrollo académico y la convivencia en la institución, con lo que ellos mismos tienden a marginarse del conocimiento escolar y de las relaciones enriquecedoras con los docentes y con sus mismos compañeros, se hace la propuesta de intervención, con el apoyo de un grupo importante de practicantes o vivencialistas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital quienes se unen a las cuatro pasantes de investigación, conformando un equipo con capacidad para atender a todos los cursos de primaria y los grados cero.

Para las niñas y los niños descritos como 'casos críticos' se han previsto como consecuencias, el retraso en los procesos académicos, la "pérdida del año" y la repitencia e incluso la desescolarización y fracaso escolar o pérdida del vínculo con el sistema educativo.

La intervención busca la retención de todos los niños y las niñas que ya pertenecen a la escuela, así como la inclusión y retención en el conocimiento y en los saberes escolares de unos y otras, así como de sus maestros. Es notable que lo segundo funciona, en general, como condición de lo primero, pese a que las causas de la exclusión y, a veces, de la autoexclusión son diversas.

A través de varios ejemplos contados por los docentes y de una primera lectura sobre algunos casos considerados como críticos y remitidos al Comité de Evaluación<sup>21</sup>, puede encontrarse una importante diversidad en la naturaleza de los casos y en sus causas.

<sup>21</sup> El *Comité de Evaluación*, es la instancia institucional que puede decidir la "pérdida del año" y la repitencia, la desescolarización e, incluso, la exclusión escolar de un niño o joven estudiante de cualquier género y grado.

### 'Casos críticos' de causas extra pedagógicas:

- Con *especialidades orgánicas* de los sentidos o neurológicas, o con distintos grados de desnutrición.
- En *condiciones socioeconómicas especiales* (pobreza, desplazamiento, trabajo de explotación infantil y marginalidad).
- Afectados por distintas *violencias* (la intrafamiliar, las relativas a la explotación laboral y las que se desarrollan a través de grupos de calle o de barrio. Parece significativa la violencia que se tolera o se promueve en algunas instituciones que atienden a niños y niñas hasta los cuatro o cinco años, puesto que ya en grado cero son notorias las diferencias en cuanto agresiones físicas y verbales, según la institución de donde provengan).
- Por último, hay estudiantes que proceden de *entornos culturales* especialmente deprimidos o muy distintos a los de la mayoría de escolares (en algunos casos hay graves desigualdades comunicativas o de referentes para incorporar nuevos conocimientos).

La investigación muestra, además, otra fuente de causas asociadas a la existencia de los denominados 'casos críticos'. Se trata de causas relativas a las *relaciones escolares e incluso pedagógicas*, que —en muchos casos— funcionan como agravantes de los casos descritos pero, en ocasiones, no se descarta el hecho de que sean causas fundamentales de la existencia de algunos de ellos.

### Causas presumiblemente pedagógicas de otros 'casos críticos':<sup>22</sup>

- "No es posible, a veces, controlar un curso con más de cuarenta alumnos"
- "Hay niños, a los que se los desconoce de tal forma, que aún después de medio año uno no sabe ni como se llaman" "A algunos sólo los nombramos por sobrenombres"
- Algunos 'casos' percibidos como 'críticos' por un docente, no lo son en absoluto desde el punto de vista de otro quien, por el contrario, puede encontrar

<sup>22</sup> Opiniones de los integrantes del Comité de Evaluación. Fuente: anotaciones de los diarios de campo de los investigadores.

excelentes a estos estudiantes. Hay, incluso, cursos enteros que pueden ser percibidos de formas antagónicas por distintos docentes.

- Hay malos tratos verbales y hasta físicos en el interior de la escuela, entre compañeros del mismo y de distinto género, así como entre estudiantes de distinto grado y entre profesores y estudiantes
- Muchos niños y niñas constituyen paradojas pues, por sus condiciones extraescolares, debieran ser 'casos críticos' y, no obstante, son excelentes. Lo mismo ocurre a la inversa con quienes viven en las mejores condiciones del sector, pero en la escuela llegan a ser 'casos críticos'; por esta razón se ha dado una enorme importancia a las relaciones afectivas con la vida escolar, con sus saberes y sus conocimientos, y no resulta redundante decir que, en lo fundamental, éxito y fracaso dependen de que existan o no, en estudiantes y maestros, poderosas ideas y sentimientos de inclusión y retención en la vida y el conocimiento escolar.

En general, un 'caso crítico' es un niño, adolescente o joven estudiante, de cualquier género o grado educativo, para quien la vida escolar o el estudio le han negado el acceso a algunas experiencias consideradas, en un momento, como fundamentales para permanecer y progresar en el sistema educativo. Esta negación puede proceder de cualquiera de las dificultades u obstáculos intrínsecos o externos que acabamos de anotar e, incluso, como aparece en el último punto, puede ser un prejuicio fundado en desafortunadas actitudes sociales, familiares o escolares, tales como "en mi familia somos malos para matemáticas" o "las matemáticas no son para las niñas" o "cualquier médico sabe que sin los nutrientes que necesita el cerebro no funciona el pensamiento abstracto" o "lo que habría que enseñar en estos barrios es cosas prácticas" o "más bien valores de convivencia"<sup>23</sup>

Estos prejuicios son más poderosos en la medida en que no se los enuncie, porque así funcionan de manera inconsciente. Si se los dice, pueden prestarse a la discusión, a la duda y a la reflexión, y es posible que, al menos, se modifiquen algunas prácticas a medida que se hace más consciente la propia actitud

<sup>23</sup> Testimonios de los estudiantes y profesores de la IED Santa Librada

## Experiencia y vida cotidiana

La consideración de las niñas y los niños como sujetos pasa por el rescate de la legitimidad de las motivaciones propias de las experiencias infantiles durante su vida escolar. La experiencia de las niñas y los niños en la escuela sólo pueden inferirse a través de la observación y la escucha o de la lectura de sus variadas expresiones cotidianas: observación, escucha y lectura intencionadas.

La cotidianidad escolar está atravesada por situaciones y rituales de conocimiento e, incluso, las relaciones interpersonales más espontáneas, como los afectos o los negocios suelen ser cuestionados reflexivamente o sancionados preceptivamente con matices de carácter lógico o moral, aunque tienen importante presencia los prejuicios y la autoridad *per se* en las intervenciones de los adultos.

Tanto el peso de la autoridad inapelable, como las incitaciones a la reflexión y al uso de criterios que permiten a los estudiantes, en algunos casos, el poner en juego argumentos y hacer propuestas, resultan formativos al ser asimilados como experiencias. Desafortunadamente, ello no pasa de ser anecdótico para la mayoría de los maestros. Las interacciones se esfuman en medio del ajetreo y la experiencia de la escuela de los estudiantes permanece ignorada.

Sin embargo es la experiencia la que se nutre día a día, construyendo actitudes, herramientas cognitivas y valores para interpretar los mapas y las formas sociales donde se pone en juego la imagen propia, lo que permite vislumbrar expectativas de vida individuales y colectivas.

## Comunidad y conocimiento

A través del lenguaje de los agentes educadores, de la observación de las prácticas pedagógicas y del discurso institucional, puede notarse que, un rasgo cultural de la escuela, en general, es el individualismo, que desemboca con naturalidad en el concepto de estándar, puesto que cada uno de los estudiantes es comparado con el ideal.

Incluso el discurso de la formación ciudadana y sus valores es apropiado por la escuela a través de las supuestas "competencias ciudadanas", vistas como atri-

butos de los individuos, que pueden medirse en un examen de aplicación de la lógica frente a unos supuestos “dilemas morales”

El nombre “comunidad educativa”, en la inmensa mayoría de los casos, significa un entorno humano abstracto en el que está inmersa la masa escolarizada

Las más importantes teorías cognitivas han orientado la mirada de los maestros con más fuerza hacia el niño que aprende que hacia la producción y creación colectiva y social del conocimiento. Hasta la cultura del niño es vista como saberes que trae a la escuela y con los que hay que contar para que pueda recabar nuevo conocimiento. Pero el significado de sus relaciones con los otros adentro y afuera de la escuela, sus juegos de roles en el mundo de la vida, sus rituales colectivos, sus prejuicios e ideas compartidos y casi todo lo que da sentido como comunidad a la vida de cada uno desde la temprana niñez se ha reducido a casi nada en la conciencia de la escuela. De este modo, resulta que son *el niño y la niña* quienes tienen “problemas de aprendizaje” y de igual modo “dificultades de convivencia”; son *el niño y la niña* quienes “tienen las competencias” en lenguaje y matemáticas, quienes “tienen las competencias” ciudadanas. En verdad, resulta difícil reconocer la responsabilidad pedagógica institucional y de cada maestro, cuando se pueden restringir los problemas escolares a los ‘casos críticos’, sobre los cuales recaen las “reparaciones o arreglos” que haya que hacer, y a quienes puede culparse de su “propio fracaso”

Lo que se ha perdido es la perspectiva del sentido de comunidad en la vida escolar y se ha replicado en su interior esa fuente de múltiples violencias y exclusiones que es el sentido individualista de competencia, en el que la riqueza de cada uno no aumenta la riqueza de la colectividad, sino que significa la carencia del vecino

Para las diferencias en el aprendizaje se piensa, por ejemplo, en “trabajo personalizado” y en la separación en tareas diferentes antes que en estrategias de desarrollo colectivo. Así, al interpretar el impulso natural de los niños pequeños de apoyarse unos a otros, los maestros suelen poner al que “sabe más” a enseñarle individualmente al que “sabe menos”, cambiando con ello una dinámica colectiva o comunitaria espontánea por una serie de tareas impuestas e individualistas

De alguna manera, la escuela ha perdido la frescura colectiva de los *aprendizajes naturales* y ha reducido drásticamente las actividades grupales creadoras, sustituyéndolas por tareas uniformes e individualistas. Con ello, ha invisibilizado la ri-

queza colectiva incorporada en la actividad individual y ha despreciado los poderes creadores de la colectividad, en medio de los cuales se potencian los individuos como sujetos singulares participantes, que incorporan poderes circulantes en el grupo mientras devuelven al mismo su propia actividad creadora

Los pocos sujetos que logran desarrollos especiales en las dinámicas individualistas pueden llegar a creer que “se han hecho” solos y que, al haber escalado, han dejando atrás a “seres lentos” que obstruían su propio desarrollo. Es difícil que puedan entender lo que le deben realmente a *los otros* y llegar a comprender el sentido de una actitud participativa y solidaria

Al pensar la escuela desde la comunidad, desde el carácter colectivo y social del aprendizaje, desde la búsqueda compartida del sentido, la pedagogía vuelve a indagar por las relaciones horizontales y por las asimétricas, en el aula, en la escuela y fuera de ella, todas ellas constituidas por seres diferentes que elaboran, a lo largo del tiempo, un acervo compartido significativo de conocimientos, saberes y prácticas o rituales a través de los cuales crean y acrecen un mundo al que confluyen otros mundos adoptados por la academia, lo que genera un movimiento cultural como nicho inagotable de sentido.

Todo lo que se ha pensado como propiedad individual: “Saber indagar, buscar explicaciones o soluciones, hacer descubrimientos y elaborar conocimientos. Saber experimentar e investigar, obrar y construir, transformar y realizar. Saber sentir e intuir, expresar y plasmar, ensoñar y crear”<sup>24</sup>; todo esto, tendría que proyectarse desde un saber comunicarse, relacionarse y comprenderse; y saber reconocer, proteger y amar a cada miembro de la comunidad –como a sí mismo– en su singularidad fundamental, y “darse cuenta de que esta dimensión subjetiva de cada uno constituye la riqueza primordial de la comunidad y, a la inversa, que allí la comunidad es la mayor riqueza para cada uno”.<sup>25</sup>

En síntesis, la escuela podría promover la indagación, la transformación realizadora y la creación con la perspectiva de la comprensión solidaria y el reconocimiento entre unos y otros, y del fortalecimiento de la comunidad y los sujetos que la constituyen. Las tareas de la escuela deben orientarse hacia la génesis y el enriquecimiento permanente del sujeto, del mundo y de la tribu, o la persona, el saber y la comunidad, al mismo tiempo y en armonía

<sup>24</sup> Hernández, D (2004) *La escuela entre la tenaza y la tinaja*. En (comp.) *Deserción y Retención Escolar por qué los niños van a la escuela pero desertan del conocimiento* (pp 89-123) Bogotá Magisterio

<sup>25</sup> *Ibid.*, (pp 89-23)

Tanto en el inicio como en la finalidad de la vida escolar están el libre acceso al saber y al conocimiento. En ello coinciden el *aprendizaje natural*, los *constructivismos*, el *interaccionismo*, el *aprendizaje significativo*, etc. Suscitarlo, crearle condiciones, apoyarlo o acompañarlo, cuenta como formas no excluyentes de relación en las actividades cognoscitivas, cuando se reconoce la natural iniciativa del aprendiz, en una situación colectiva que le otorga sentido, y no riñe, esencialmente, con la concepción de cada sujeto como creador de sí mismo, de su mundo y de sus vínculos socioafectivos a partir de sus relaciones con los otros y con los mundos con ellos entretreídos. Puede confiarse en la actividad creadora de cada sujeto como base de la actividad pedagógica a sabiendas de que forma parte del sentido y de la actividad creadora del colectivo escolar. No hay poder retentivo mayor que el reconocimiento en la práctica de estas dimensiones como constitutivas de cada sujeto, de cada niño, niña o joven, a sabiendas de que se han individualizado en virtud de sus afortunadas relaciones con los otros y con lo construido social y culturalmente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso, C. (2005) *Diario de campo, Taller ¿Qué es vivir y cómo se vive? Vida y opciones de vida en la escuela: deserción y fracaso escolar como manifestaciones de vulnerabilidad educativa*. Bogotá: Idep-UD (paper).
- Chitiva, M. (2005) *Diario de campo, análisis de grupos focalizados: Vida y opciones de vida en la escuela: deserción y fracaso escolar como manifestaciones de vulnerabilidad educativa*. Bogotá: Idep-UD (paper).
- Dane. Encuesta continua de hogares 2001-2004.
- Freud, S. (1977) *El malestar en la cultura*. Barcelona: Dopesa.
- Hernández, D. (2004) *La escuela entre la tenaza y la tinaja*. En (comp.) *Deserción y Retención Escolar: por qué los niños van a la escuela pero desertan del conocimiento* (pp. 89-123). Bogotá: Magisterio.
- Niños y niñas de los grados cuarto y quinto (2004) *Escritos a propósito de los interrogantes ¿Qué es vivir? y ¿Cómo se vive? creados en los talleres propuestos por los investigadores*. Bogotá: IED Santa Librada (paper).
- Organización de las Naciones Unidas (2004) *Informe anual sobre la situación de los derechos humanos en Colombia*. Dice la relatora especial de ONU para el derecho a la educación que "Colombia, según el Banco Mundial, es el único país de la región donde la educación primaria no es gratuita" –y añade– "si la educación depende del pago, entonces la educación no existe como derecho humano".
- Portilla, J. (1996) *Fenomenología del relajo*. México: Ed. Era.

- Reimers, F. (2002) *Buscando a los que se van*. Bogotá: Investigaciones sobre desarrollo social en Colombia Cuadernos PNUD. Ministerio de Protección Social. Libro-03-01 p. 65. 08/11/2000, 2. 16. 3. Ministerio.
- Rincón, C., Hernández, D., De la Torre, O., Alba, D., Dimaté, P., Triviño, V. (2004) *Deserción y Retención Escolar: por qué los niños van a la escuela pero desertan del conocimiento*. Bogotá: Magisterio.