

371.2913

T67d.

Ej. 1.

Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



\*000365\*

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACION  
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL  
GRUPO DE INVESTIGACION INFANCIAS  
IDEP**

**PROYECTO  
LA DESERCIÓN Y EL FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE  
VULNERABILIDAD EDUCATIVA  
INFORME FINAL**

**DIRECTORA**

**OMAIRA DE LA TORRE**

**INVESTIGADORES**

**DANIEL ARTURO HERNANDEZ R.  
NANCY HEREDIA MOLINA  
ANA VIRGINIA TRIVIÑO R.**

**ESTUDIANTES**

**MAGDALENA CHITIVA  
SONIA SARMIENTO  
CAROLINA ALFONSO  
CINDY ALBA DIAZ**

**Bogotá, D.C. Mayo 16 de 2005.**

Inventario IDEP

315

77/07/08

00007Z

## TABLA DE CONTENIDO

<b>FICHA TECNICA.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>II. APORTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES.....</b>	<b>7</b>
1. FACTORES MÁS SIGNIFICATIVOS QUE CONVIERTEN A LOS ESTUDIANTES VULNERABLES A LA DESERCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR.....	7
1.1 <i>El riesgo como Manifestación de Vulnerabilidad.....</i>	11
1.2 <i>Entorno familiar.....</i>	11
1.3 <i>Estrategias de Manejo del Riesgo en General y el de Fracaso Escolar y Deserción en Particular.....</i>	12
1.4 <i>La Educación Como Mitigación del Riesgo Social.....</i>	13
2. VIDA Y PROYECTO DE VIDA EN LA NIÑEZ ESCOLAR.....	15
2.1 <i>Ser Niño o Niña.....</i>	15
2.2 <i>Niñez y Mundo.....</i>	16
2.3 <i>Niñez e Infancia.....</i>	17
3. COTIDIANIDAD Y POLÍTICA.....	19
3.1 <i>Pensar la Escuela Desde la Cotidianidad.....</i>	19
<b>III. PROPUESTA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>21</b>
1. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
1.1 <i>Recolección de Información.....</i>	22
1.2 <i>Sistematización y Análisis de la Información.....</i>	36
<b>IV. CARACTERIZACION DE LA VIDA Y LA COTIDIANIDAD ESCOLAR DE LA I.E.D. SANTA LIBRADA Y SU POBLACION.....</b>	<b>38</b>
1. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: UNA LUCHA PERMANENTE POR CRECER.....	39
2. LA INSTITUCIÓN: COTIDIANIDAD Y EXPERIENCIA.....	44
2.1 <i>Institución Educativa y democracia.....</i>	46
3. LA INSTITUCIÓN: LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS MAESTROS.....	50
3.1 <i>Los niños y niñas.....</i>	50
3.2 <i>Proyecto de Vida Qué es vivir? y Cómo se vive?: Significaciones de los niños y niñas de la I.E.D. Santa Librada.....</i>	51
3.3 <i>Acercamiento al sentido de la vida en los niños escolares, con miras al "proyecto de vida".....</i>	52
3.4 <i>Vulnerabilidad educativa y proyecto de vida.....</i>	54
3.5 <i>Los Maestros.....</i>	64
4. FACTORES DE RIESGO Y VULNERABILIDAD DE LOS ESTUDIANTES(CONCLUSIONES)	
..... ¡ERROR!MARCADOR NO DEFINIDO.	
<b>V. PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA INTERVENCION DEL RIESGO DE FRACASO Y DESERCIÓN ESCOLAR.....</b>	<b>66</b>
1. PROPUESTA METODOLÓGICA DE INTERVENCIÓN.....	66

1.1 Propuesta pedagógica para la prevención del riesgo: de fracaso y deserción escolar.....	67
1.2 Propuesta de Intervención para mitigación del riesgo de: pérdida del año escolar (repitencia).....	69
<b>VI. LOGROS DEL PROYECTO .....</b>	<b>72</b>
1. ETAPA DE DIAGNOSTICO .....	72
1.1 Talleres con Docentes.....	72
1.2 Recolección de Información. ....	73
2. ETAPA DE INTERVENCIÓN. ....	73
3. SOCIALIZACIONES REALIZADAS .....	74
4. PUBLICACIONES REALIZADAS .....	74
<b>V. BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>77</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>79</b>

4

**PROYECTO "LA DESERCIÓN Y EL FRACASO ESCOLAR COMO  
MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD EDUCATIVA"  
FICHA TÉCNICA**

<b>Título del proyecto: La Deserción y el Fracaso Escolar como Manifestaciones de Vulnerabilidad Educativa.</b>
<b>Ejecutor: Grupo de Investigación Infancias Universidad Distrital Francisco José de Caldas</b>
<b>Investigadores: Omaira de la Torre Daniel Hernández Rodríguez Nancy Heredia Molina Ana Virginia Triviño</b>
<b>No. de Contrato: 039 – 2003.</b>
<b>Fecha de Iniciación: Septiembre 17de 2003.</b>
<b>Fecha de Finalización: Diciembre 17de 2003.</b>
<b><i>Duración Efectiva: 15 meses</i></b>
<b>Presupuesto: 22.000.009.00 (VEINTIDOS MILLONES NUEVE PESOS MTC.)</b>

## INTRODUCCIÓN

Compartiendo el interés expreso en la convocatoria No. 03 del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo pedagógico IDEP en el año 2003, quien propone avalar trabajos de investigación educativa que desarrollaren estrategias pedagógicas en la escuela y en el aula para promover proyectos de vida de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, se realiza la presente investigación, en la cual la deserción escolar tanto física como del conocimiento y el fracaso escolar son asumidos como factores asociados a la vulnerabilidad educativa.

Es así, como el grupo *Infancias* perteneciente a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, invita a la Institución Educativa Distrital Santa Libradas para formular conjuntamente una propuesta pedagógica que responda al espíritu de la convocatoria, que no es otro que el cambio de la lógica de obligatoriedad cotidiana de la vida escolar, por una lógica no sólo coherente sino constructiva de intereses para la vida de su población escolar.

La investigación se desarrolla en el marco de la Investigación Acción Participación, con algunas dificultades debido a las características estructurales de la IED Santa Librada en cuanto actitud de algunos maestros y las condiciones sociales y económicas de la población escolar. Superados los inconvenientes que surgen contingentemente, se establecen relaciones que permiten el intercambio de experiencias y de alternativas tendientes al diseño de estrategias pedagógicas con la participación de toda la comunidad educativa, que lleven al fortalecimiento y el posicionamiento del conocimiento escolar, dentro de la experiencia y el proyecto de vida de los niños y niñas de la Institución.

El desarrollo del trabajo se lleva a cabo en los niveles de Preescolar y Básica Primaria y pretende configurar las formas de manifestación de los factores de riesgo de deserción y fracaso escolar, que convierten a los niños y niñas potenciales desertores del sistema educativo.

El documento que aquí se presenta incluye los alcances y logros del proyecto de investigación como son: la elaboración de un diagnóstico el cual conduce a la caracterización de las condiciones de desenvolvimiento de la práctica pedagógica y al acceso al conocimiento de I.E.D. Santa Librada y cómo se instalan desde su cotidianidad una serie de acciones que vuelven vulnerables a los niños y niñas y docentes a la deserción y el fracaso escolar. Así mismo, se presenta el diseño de una propuesta pedagógica formulada con la participación de los maestros y los investigadores, propuesta que desde un comienzo se orientó a la prevención, mitigación y intervención de los factores de riesgo asociados al detrimento del proyecto de vida tanto escolar como general de los niños y las niñas

La sistematización de la experiencia de investigación y pedagógica y la realización de los procesos de socialización permanente con la participación de expertos en el tema fueron parte indispensable y permanente del trabajo.

Así mismo, en el marco teórico se realiza un análisis del concepto de vulnerabilidad educativa, asumiendo el fracaso escolar, la deserción física y del conocimiento como sus mayores manifestaciones. Anticipándonos con la hipótesis de que si la escuela es coherente en sus discursos y sus acciones con las expectativas de los niños y niñas y propone alternativas de vida presente y futuras, aumentará, sin duda, en estos últimos, el gusto por el conocimiento y por la educación.

Compartir con los docentes de otras instituciones educativas y Universidades que como nosotros estábamos desarrollando investigaciones similares, permitió la actualización conceptual permanente y redimensionar las búsquedas de nuevas alternativas para la problemática.

Los talleres, trabajo de socialización, entrevistas con los niños y niñas más vulnerables, el estudio de documentos circulantes como el PEI, el manual de convivencia, entre otras actividades realizadas, permitió, así mismo, conocer más a fondo la institución, establecer vínculos fuertes con los integrantes de la comunidad educativa de la Institución Educativa Santa Librada, que creen que los esfuerzos realizados a diarios pueden ser cualificados en beneficio propio y obviamente de su comunidad. A ellos les expresamos nuestra gratitud. También extendemos este agradecimiento a todos los niños y niñas que nos compartieron su experiencia de la pérdida del año y sus diversos sentimientos hacia la escuela.

Convencidos de la calidad de los maestros de la I.E.D. Santa Librada y su comunidad educativa sugerimos al IDEP propiciar espacios que permitan la continuidad del trabajo, que no con facilidad, se deja comenzado con este proyecto.

## II. APORTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES.

### ***1. Factores más significativos que convierten a los estudiantes vulnerables a la deserción del conocimiento escolar.***

La vida es vulnerable: Puede ser herida, debilitada o muerta. Como si la vida en general lo supiera se organiza de diferentes formas para nutrirse, para defenderse y para restituirse, buscando perdurar de acuerdo con su especificidad. Casi siempre, esto implica vivir a costa de otras vidas o morir para que ellas pervivan. Conservación, reproducción, asociación y agresión son las respuestas de la vida a su vulnerabilidad.

La agresividad puede ser aparente, como la mimesis en algunas especies, pero es más común que se realice de manera violenta, ya sea su destino la defensa o el ataque.

La agresión violenta busca vulnerar a otro y en ocasiones al propio agresor, como hace el escorpión al sentirse sin salida. Estos casos tienen paralelos en la vida psíquica y social de la especie humana, como lo ha constatado el psicoanálisis en sus investigaciones sobre las neurosis. Con esto entramos a la especificidad humana de sus vulnerabilidades, agresiones y violencias.

El ser humano se distingue a sí mismo de los demás seres vivos por poseer una dimensión espiritual, que puede inscribirse en la idea de cultura. Esta procede de la creación misma de la sociedad, y una garantía de su permanencia y enriquecimiento descansa en la educación, por medio de la cual las nuevas generaciones toman el relevo.

Desde el mito Prometeico, se ha visto la cultura como el esfuerzo humano por superar su vulnerabilidad biológica. A ello parece responder gran parte del esfuerzo de creación y desarrollo tecnológico, desde el trabajo con el hueso, la piedra y el fuego hasta la fisión del átomo y los superconductores. Gran parte de este desarrollo se debe a las cambiantes necesidades de defensa y de agresión violenta.

Ello ha venido junto con el desarrollo de las facultades mentales y espirituales que conocemos y con sus productos; de modo que, desde muy temprano, los seres humanos han creado su dimensión temporal, se han forjado propósitos sobre sí mismos, han indagado por sus orígenes y han tratado de regular sus relaciones entre individuos y grupos.

La humanidad, no obstante sus logros, no ha podido superar sus vulnerabilidades, y podríamos decir que, al contrario, las ha incrementado en la medida de sus propios poderes. Ello se debe a que no han sido exitosos los intentos por regular la convivencia y se han creado y potenciado distintas formas de agresión entre humanos, como el racismo, la segregación o las guerras. Incluso, se han creado formas de agresión que no son violentas sino

brutales<sup>1</sup> por que no buscan proteger formas de vida, sino que se realizan en el daño, la destrucción y la crueldad.

Para hacer frente a este panorama, se ha creado y desarrollado, desde la revolución francesa la doctrina de los derechos humanos, que se completa, al final del siglo XX, con el reconocimiento de todos los niños y niñas del mundo como sujetos plenos de derechos. Como sabemos, estos derechos prevalecen sobre los demás, reconociendo que los niños y las niñas son más vulnerables, pero además, que una sociedad que no los reconozca se vuelve en poco tiempo más vulnerable ella misma. La infancia es en potencia la riqueza espiritual de una sociedad, de una cultura.

La sociedad puede ver y dirigirse a la niñez pensando en mitigar los sufrimientos de sus vidas y los de la sociedad en formación. Para ello piensa en el desarrollo de sus competencias adecuadas al proyecto social por el que marcha y les exige cooperar en ello. Los adultos saben que todo proyecto implica ciertos sacrificios y los niños deben aprender esto.

De otra forma puede ver y dirigirse una sociedad a su infancia. Esto es reconociendo la riqueza cultural que su pueblo y la de la humanidad, pueden aportar a las experiencias de su condición de niños y niñas. En esta mirada impera el deseo de su felicidad. Al desearles y procurarles una infancia rica, plena y amable no se acabará con el infortunio humano. Pero, ¿la evidencia de esto último no hace de lo primero un deber, un principio ético?

Ahora bien, no son distintos los niños de sus infancias, pero son de manera distinta vulnerables. Es cierto que si nuestra educación defrauda sus posibilidades sociales, que si al crecer no encuentran un lugar digno, en cuanto al dar y recibir, los vulneramos. Pero no es menos cierto que si este camino lo sufren como obligaciones extrañas que sólo "agradecerán mañana", y esto les ha costado la mengua de su plenitud infantil, también los habremos vulnerado.

Creo que casi todos hemos vivido los primeros años a medias, una parte niños de otros y otra parte niños dueños de su vida infantil. El concepto de infancia nos permite definir la enajenación cultural de la niñez. Con él podemos explorar la intrincada fenomenología de la vida de los niños de hoy.

Empero, es posible una educación y una pedagogía que, fundamentalmente, no vulnere al niño y a la niña en su ruta de adolescencia, juventud y madurez; y tampoco vulnere su experiencia infantil del mundo.

Una pedagogía enterada de las necesidades propias de una sociedad que puede y debe ser mejor para los sujetos y las colectividades que la van constituyendo; y que a la vez, suscite y cultive la comunicación que le permita ir enterándose de las necesidades infantiles de sus niños. Con la conciencia de estos dos

<sup>1</sup> Jean Genet, *Violencia y Brutalidad*, Rev. El Viejo Topo, Madrid.



aspectos, que no escatime esfuerzos para que unas y otras necesidades se encuentren en el privilegiado espacio de los conocimientos.

No podemos ignorar el lugar que la sociedad ha dado a la escuela, por sus posibilidades de democratización social del saber y de enriquecimiento y crítica de la cultura. Educación y pedagogía confluyen en la escuela y a la escuela la sociedad puede proponerle la superación de la mirada escindida sobre la niñez y su infancia.

La escuela, pues, puede vincular los conocimientos, las capacidades generales y los talentos de niños y niñas con la ampliación de las propuestas culturales y constitutivo con esto, la intensidad en la alegría y la tragedia de la vida infantil, sus gestos y expresiones, participando del enriquecimiento de la constitución subjetiva y del sentido de comunidad que implica una renovación cultural, sin la cual la escuela misma pierde su sentido fundamental.

La vulnerabilidad atraviesa la totalidad de lo vivo. La posibilidad de ser herido o muerto por factores ajenos a los propios procesos de los organismos vivos supone alguna fuerza capaz de hacer daño. Cuando esta fuerza procede de otro organismo animado se la nombra como agresión.

La naturaleza ha dotado de agresividad a la mayoría de seres que poseen movimiento propio como garantía de sobrevivencia. Esta agresividad puede ser simplemente protectora o vistosa, como ocurre con algunos procesos miméticos de los insectos o en el espectáculo de la cola del pavo real, pero también puede ejecutar la agresión y acceder a la violencia.

La vulnerabilidad del ser humano se distingue de la de los demás seres vivos porque la humanidad posee una dimensión espiritual, que puede inscribirse en la idea de cultura. Gran parte del desarrollo cultural se ha creado en función de la defensa y el ataque tratando de vencer las vulnerabilidades naturales, pero sin poder vencerlas ha creado nuevas vulnerabilidades relativas a sus propios poderes.

Esta dimensión espiritual que distingue al ser humano de los demás seres vivos, se encuentra circunscrita en la idea de cultura, y la garantía de su permanencia y enriquecimiento descansa en la educación, por medio de la cual las nuevas generaciones toman el relevo.

A lo espiritual o cultural pertenecen no sólo las formas de la sensibilidad, del simbolizar, del pensar, del expresar, los variados sentimientos, creencias y saberes... sino los bienes materiales y de vinculación que ellos conllevan. Desde la necesidad de relación del amor con lo amado que implica la reciprocidad, hasta el deseo de saber con los libros, y demás objetos en los que se proyecte o le sirvan de medios para obtenerlo

Además de la doble vulnerabilidad biológica y cultural, encontramos como en las demás especies vivas, una situación de vulnerabilidad especial relativa a la primera fase de la vida. Las crías de todas las especies están sometidas a sus condiciones de debilidad orgánica y falta de adaptación o aprendizaje relativo al entorno particular de su vida singular, la especie humana no se escapa a esta situación.

La cría humana, los niños y niñas, desde su nacimiento poseen la máxima dependencia de la cultura de los adultos, de lo que se ha llamado en esta fase pautas de crianza, y es profundamente sensible a estas experiencias iniciales. Se ha dicho incluso que marcan para el resto de la vida. A esta iniciación corresponde la fase hegemónica de la familia.

La familia es pues, el entorno humano que hace viable a un nuevo nacido, sin importar su composición o su estructura. Este entorno cultural, dedicado a su protección, manutención y crecimiento, en muchos casos es la primera fuente de vulnerabilidad. La vulneración de un niño o niña en esta fase no sólo atenta contra su existencia corporal o física, sino contra su nacimiento espiritual. Cumple para la familia la relación humana y entre sujetos con cada uno de sus hijos.

Sin embargo, el crecimiento espiritual ha abierto un nuevo terreno vulnerable en los individuos humanos y en sus comunidades. Hombres y mujeres, niños y niñas, pueden verse frustrados en sus aspiraciones espirituales relativas a sus culturas.

Uno de los propósitos de la cultura reside en superar la vulnerabilidad propia de la condición biológica. Buena parte del desarrollo tecnológico, la medicina, la prevención de desastres y otras formas solidarias, la conquista arquitectónica del espacio, etc. Se orienta a la mitigación de diversas fuentes de peligro de vulneración humana.

La democratización de los bienes culturales al menos debería constituirse como uno de los propósitos de la escuela orientado a mantener y crear expectativas de vida para las nuevas generaciones y hacer colectivos con fines más altos relativos a la dignidad humana.

La vulnerabilidad derivada de la carencia de bienes culturales constituye el riesgo de no poder decidir sobre la realización de la propia vida y la participación significativa en la vida colectiva. A los niños y las niñas les impide su desarrollo integral, vivir de acuerdo con su edad, disfrutar de esenciales beneficios y derecho a obtener una educación espiritual y física que les permita enriquecerse como individuos y como seres sociales capaces de aportar y disfrutar de los demás bienes culturales.

Semejante carencia derivada de desigualdades que trascienden el plano de la economía acentúa el riesgo de no poder afrontar los riesgos propios de las "empresas" vitales, carencia cultural es no tener riesgos propios, los riesgos necesarios de las acciones autónomas y de las elecciones propias que, en últimas,

permitirían tener un proyecto de vida, esto es, una vida que a diario se realiza y se proyecta sin fin.

### *1.1 El riesgo como Manifestación de Vulnerabilidad.*

El riesgo es la exposición de un individuo o grupo de ellos a eventos que pueden afectar su bienestar. Más específicamente, el riesgo "se refiere a la incertidumbre o incapacidad de predecir que genera pérdidas en el bienestar social" (Holzmann 2000).

Los humanos individualmente o en grupo tienen que afrontar riesgos inherentes a sus formas de vida y a los cambios que incesantemente introducen en ellas. Para que los riesgos no resulten fatales se hace necesario conocerlos y prevenirlos en la medida de lo posible. El riesgo, su visibilidad, su inminencia es el espejo de la vulnerabilidad, y en ocasiones permite no sólo ser previsto, sino optar por evitarlo, neutralizarlo mitigarlo o afrontarlo.

El manejo social del riesgo implica enfatizar las causas de la materialización del mismo, es decir, los factores concomitantes, con el objeto de proporcionar estrategias adecuadas y mecanismos eficientes para su abordaje. Se puede disminuir la vulnerabilidad en la medida en que se fortalecen tanto los sujetos como los grupos sociales en cuanto al desarrollo de habilidades, conocimientos y estructuras comprensivas

El manejo social de los distintos riesgos que afectan a los niños y niñas implicaría:

Mejorar el bienestar de los niños y niñas y el de sus familias para hacerle menos vulnerable, contribuir a su desarrollo como individuos y, mejorar sus condiciones futuras por ejemplo, en cuanto a educación, recursos materiales y demás oportunidades.

### *1.2 Entorno familiar*

Al analizar los riesgos propios de la condición y de la diversa situación de los niños y las niñas, consideramos en primer lugar los relativos al entorno familiar en el que crecen. En esa medida, un niño que hace parte de una familia con condiciones económicas precarias tiene una mayor probabilidad de incorporarse tempranamente a la fuerza de trabajo, de caer en retraso escolar o quedar por fuera del sistema educativo.

Empíricamente se ha comprobado que un bajo nivel educativo de los padres, que a su vez está correlacionado con la pobreza, tiene un efecto similar sobre la vulnerabilidad del niño o la niña. Lo mismo ocurre cuando son hijos de una familia que migra con frecuencia. La descomposición del núcleo familiar y con ello el convivir con uno de los padres o con ninguno es otro factor que los hace más vulnerables. El capital social que se genera alrededor de la familia, de la

cual hacen parte las relaciones sociales, constituye un elemento más que incide en los riesgos a que se ven enfrentados los niños y las niñas.

### *1.3 Estrategias de Manejo del Riesgo en General y el de Fracaso Escolar y Deserción en Particular*

Holzmann, 2000 clasifican los riesgos dependiendo de sus efectos sobre los individuos tomados de manera aislada: idiosincráticos ó, de si están o no correlacionados entre grupos de individuos covariados. Los primeros dan lugar a lo que los autores denominan riesgos micro y los segundos a los que conforman el grupo meso con influencia regional y/o local, los macro que afectan al país en su conjunto.

Los riesgos pueden repetirse en el tiempo o acumularse y su frecuencia no necesariamente estar relacionada con la magnitud de su efecto sobre el bienestar. Es decir, riesgos poco frecuentes pueden tener consecuencias catastróficas sobre el bienestar, mientras que es posible que otros con mayor frecuencia tengan un menor efecto.

Las estrategias de prevención se dan antes de que se materialice el riesgo, ellas disminuyen la probabilidad de ocurrencia. De ese grupo hace parte, el manejo de la política ante los riesgos macro referidas no solo a la educación sino al cumplimiento de los derechos de los niños, entre otras. En cuanto a los riesgos meso que tienen que ver con el contexto inmediato de los niños y niñas se hace necesario revisar por ejemplo la aplicación de las políticas más generales en lo que a educación se refiere como las propuestas institucionales que están implicadas en los procesos de formación de la población infantil.

Las estrategias para manejar los riesgos idiosincráticos es decir los propios de los sujetos, constituidos desde las condiciones ambientales y sociales en su historia personal serían a donde apuntaría esta propuesta de intervención y a la cual se le analizarían toda su pertinencia, desde la propuesta pedagógica y social de la Institución Educativa de Santa Librada.

Los mecanismos de atención de los riesgos pueden provenir de parte del Estado, de la sociedad, o del individuo mismo. Se incluyen disposiciones y estrategias entre las cuales debe existir un equilibrio. Mientras que las disposiciones pueden ser informales o públicas y en algunos casos, ser proporcionadas por el mercado. Las alternativas estratégicas incluyen mecanismos de prevención, mitigación y superación de eventos negativos (Holzmann, 2000).

Las estrategias de prevención las cuales se utilizan antes de que se produzca el riesgo, disminuyen su efecto potencial en caso de que se lleve a cabo serían objeto de estudio de esta propuesta, ya que en lo observado hasta la fecha existe una población de alto riesgo de deserción debido a su continuo fracaso escolar. La mirada hacia esta población no sólo se orienta en el sentido de

averiguar las causas de la situación sino que sería la que arrojaría la mayor información para la constitución de alternativas de intervención.

Las estrategias de superación que ayudan a aliviar el impacto del riesgo ya materializado. Dentro de este grupo podemos mencionar las acciones y medidas hacia los niños repitentes o con problemas de retraso escolar, hacia los trabajadores para que no sean explotados e incorporarlos al sistema educativo. Todas estas acciones estarían orientadas a disminuir el deterioro en el bienestar de los niños y niñas que ha caído en situaciones como las anotadas.

¿Cuáles serían los sistemas o instrumentos a través de los cuales se llevarían a cabo las distintas estrategias anotadas? Para el caso de los niños y niñas existen dos tipos principales de sistemas, los informales y los organizados por parte del Estado o la sociedad los mecanismos de previsión social.

La familia por su parte es la institución más importante para manejar los riesgos que afectan al individuo es decir, los idiosincráticos. Al interior de ella, las asimetrías de información se reducen, la interacción es cotidiana y los compromisos se pueden verificar con facilidad.

Hemos anotado que gran parte de los riesgos asociados a los niños tienen que ver con la descomposición familiar, la pobreza de la familia y otras características de la misma. En ese sentido el grueso de las acciones orientadas a reducir dichos riesgos deben enfocarse hacia la familia.

#### *1.4 La Educación Como Mitigación del Riesgo Social*

La educación durante toda la vida de cada individuo es una noción que llevó a la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI presidida Jacques Delors 1.996 a pensar mas allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, Si bien es cierto otorga relevancia a los sistemas de educación formal, no menosprecia la educación informal o no formal. Estima que es en los sistemas educativos dónde se forjan las capacidades y las aptitudes que permitirán a cada cual seguir aprendiendo, así pues, la educación escolar y la extraescolar, en vez de oponerse están llamadas a fecundarse mutuamente.

Es menester, por su parte, que estos sistemas educativos se adapten a las exigencias nuevas del mundo cambiante y que permitan por sobre todo ordenar las distintas etapas de la educación, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias escolares. De esta forma se sale del terrible dilema que se plantea entre seleccionar, y con ello, multiplicar el fracaso escolar y los riesgos de exclusión o igualar pero en detrimento de la promoción de personas con talento.

Aunque no se desconoce que en la familia se desarrollan los principios básicos de socialización, es en la fase de educación básica en donde se fraguan actitudes hacia el aprendizaje que durara toda la vida: se ha podido comprobar

que a los niños a los que se imparte una educación destinada a la primera infancia están más favorablemente dispuestos hacia la escuela y es menos probable que la abandonen prematuramente que los que no han tenido esa posibilidad.

Una escolaridad iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades a ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social o cultural desfavorecido. Incluso, puede facilitar considerablemente la integración escolar de los niños procedentes de inmigrantes o de minorías culturales o lingüísticas. Combatir el Fracaso Escolar.

El fracaso escolar afecta a todas las categorías sociales, aunque los jóvenes precedentes de medios desfavorecidos están más expuestos a él, son conocidas sus manifestaciones más frecuentes: Acumulación de repeticiones de cursos, abandono de los estudios, relegación a especialidades que no ofrecen verdaderas perspectivas, a fin de cuentas, niños y jóvenes que concluyen sus grados sin desarrollo de competencias ni calificaciones reconocidas. El fracaso escolar es en cualquier caso una catástrofe absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social que muy a menudo genera exclusiones y marca a los jóvenes para toda la vida.

Por consiguiente el primer objetivo de los sistemas educativos debe ser disminuir la vulnerabilidad social de los niños y niñas precedentes de medios marginados y desfavorecidos a fin de romper el círculo vicioso de la pobreza y de la exclusión, las medidas que habrá que tomar requieren ante todo detectar en los estudiantes de la primera infancia desventajas que padecen, vinculadas a menudo con su situación familiar, y adoptar luego políticas de apoyo a los que tienen mayores dificultades.

El desarrollo del niño abarca aspectos que van más allá de los netamente académicos. A pesar de ello, uno de los factores que mejor puede reflejar el bienestar del niño es su progreso escolar. Y, ese progreso puede aproximarse al comparar su edad con el grado que cursa en la actualidad. La repitencia escolar es un indicador de la presencia del riesgo potencial de un paso tardío hacia la etapa adulta (Hogan y Astone, 1986; en Fields, J. M. y Smith, K.E., 1998). Igualmente, el repetir un grado escolar sirve para predecir un logro académico negativo futuro o posteriores problemas sociales (Alexander, Entwisle y Horsey, 1997; Rumberger, 1987; en Fields, J. M. y Smith, K.E., 1998). El repetir un grado puede culminar incluso con el abandono escolar.

La repetición es más alta entre los hombres, los pobres, los niños que hacen parte de las minorías y los niños con problemas de conducta, entre otros. Los niños que viven con un solo padre que por lo general cuentan con menores ingresos o con un nivel socioeconómico bajo y menor nivel educativo tienden a repetir uno o más grados escolares, alcanzan notas más bajas y abandonan la escuela con mayor frecuencia. Esos niños por lo general son más agresivos, tienen problemas de depresión, estrés y ansiedad y están menos expuestos al

control social que los niños que viven con ambos padres. Otro grupo de niños propensos a abandonar los estudios son aquellos que cambian de colegio o los migrantes (Haveman y Wolfe, 1994; Teachman, Paasch, y Carver, 1996; en Fields, J. M. y Smith, K.E., 1998).

Pero no solo el ambiente familiar puede influir en el bienestar del niño, él mismo puede incidir en este a través de sus propios actos. Por ejemplo, el niño puede dedicar tiempo a la lectura, a ver televisión, estudiar, realizar tareas del hogar, esforzarse o no en el colegio o, a participar en actividades extracurriculares, entre otros. Recíprocamente se ha encontrado que los hijos de padres con mayores niveles educativos, dedican más tiempo a la lectura y al estudio que aquellos cuyos padres presentan menor educación (Bianchi, S. Y Robinson, J., 1997; en Fields, J. M. y Smith, K.E., 1998).

## ***2. Vida y proyecto de vida en la niñez escolar***

### ***2.1 Ser Niño o Niña***

La idea de que, a diferencia de los adultos, los niños y las niñas puedan vivir en la infancia<sup>2</sup>, o mejor, que puedan vivir sus infancias, parece contrariar el propósito de aprovechar ciertas condiciones de su edad<sup>3</sup> para prepararlos, a fin de que puedan solucionar los problemas que aplazamos.

Con la "aceleración" de los cambios en las formas de la vida humana, cada generación va entrando en el escenario con la carga (con el encargo) de reparaciones aplazadas que coaccionan las posibilidades tanto de conservación, de lo que se pudiera valorar en tal sentido, cuanto de creación de "lo nuevo". Conservación y creación de bienes "materiales", de bienes asociados a las relaciones entre individuos y grupos, y de bienes relativos a la constitución de los sujetos.

En cada situación social, la generación<sup>4</sup> protagonista decide las tareas actuales y proyecta un futuro asociado a sus intereses. Buscando el cumplimiento de ese futuro, propone estrategias educativas que involucran, no sólo a los cuidadores y educadores de "su generación", sino a los niños, los adolescentes y los jóvenes de distinto género de las nuevas generaciones. Las decisiones institucionales sobre las formas y el sentido de la crianza, el cuidado y la educación de los niños y las niñas, no sólo definen para ellos posibilidades de "hacerse un proyecto de

<sup>2</sup> Esta idea nace y evoluciona en las culturas asociadas a "Occidente" o que se hallan constituidas de manera importante por "la cultura occidental".

<sup>3</sup> La doctrina actual sobre el "desarrollo de competencias" en la educación formal se halla relacionada con los grados, fases o ciclos escolares y a la vez con un sistema etario que decide el número de años cumplidos para entrar en el sistema y trata de manera especial a los que se retrasan o simplemente los excluye.

<sup>4</sup> "La generación" es un concepto doblemente impreciso en relación con los poderes que deciden "las" tareas de la sociedad y que hacen proyectos asociados con su futuro, puesto que tales poderes también son plurales en el sentido generacional y no actúan explícitamente a nombre de "su generación". Nuestra problemática, sin embargo, involucra a la niñez y nos sitúa en el plano de las relaciones de intereses entre generaciones.

vida propio", sino que pueden menguarnos y a la vez menoscabar aspectos fundamentales de sus infancias.

Ahora bien, si ser niño o niña es vivir la propia infancia<sup>5</sup> y si queremos que la advertencia anterior no resulte arbitraria se hace necesario indagar el significado de "vivir la propia infancia".

Vivir la propia infancia se nos presenta como una forma de la existencia humana que se refiere a ser niño o niña. Quien es niño o niña es quien vive su propia infancia. Pero la existencia del ser humano ha sido pensada como una relación con el mundo o como su modo de habitarlo. En esta relación, mundo y humanidad se constituyen mutuamente y se transforman.

## 2.2 Niñez y Mundo

Lo que llega a ser mundo procede del hacer e interpretar humanos y en cuanto mundo se constituye como lugar del acontecer humano. El mundo existe en forma plural y cambiante, en tal sentido, no sólo se han constituido el mundo oriental o el occidental, el mundo antiguo o el moderno, el mundo del arte o el de la ciencia, el mundo del trabajo o el de la recreación y los mundos mixturados y sucedáneos, sino también el mundo interno o subjetivo (que incluye el ser cuerpo), el mundo de las relaciones entre sujetos (que constituye la vida cotidiana), y el mundo institucional, lo que indica que cada ser humano ha de pertenecer y a la vez poseer diversos mundos.

Pero, puesto que los mundos, relativos a ciertos órdenes humanos, constituyen formas de significar y de dar sentido a la existencia, la reflexión gira hacia el lenguaje, donde conceptos como lengua materna y comunidad lingüística nos sitúan en la vecindad de la infancia. El in-fante (sin habla) sería quien se encuentra en proceso de adquirir el habla, en proceso de ganar su categoría de humano como ser de habla.

En el lenguaje humano todo es mundo. El lenguaje humano nombra todo lo que existe para el hombre, lo que incluye sus fantasías. El lenguaje es constituyente esencial de toda forma de significación y apropiación humana, como la iconografía o la tecnología (que en sentido genérico son lenguajes). Quienes

---

<sup>5</sup>Ya se han hecho estudios sobre la interesante historia del concepto, desde su origen etimológico y religioso basado en la falta, (*infans*) sin habla, en paulatino enriquecimiento a expensas primero de la filosofía (L'Emile de Rousseau y su paradigma de naturaleza y libertad en la educación del niño), de la pedagogía desde Pestalozzi, quien estudia el papel educador del amor en la relación maternal, distingue en los niños facultades en desarrollo, reordena la relación pedagógica a partir del interés del discípulo, fundamenta su método intuitivo en el trabajo con conceptos que rigen la experiencia como el número, la forma y el lenguaje conduciendo el intelecto de lo concreto a lo abstracto, y abre la reflexión sobre el valor político de una adecuada educación de los niños. Con todo ello, Pestalozzi instaura la pedagogía moderna, dándole al concepto de infancia una insospechada riqueza que se proyecta hasta los pedagogos de nuestros días, que siguen desarrollando su disciplina en torno al conocimiento y reconocimiento de los niños y las niñas), de la psicología del niño (Wallon, Piaget y Vygotski), del psicoanálisis y las ciencias humanas, de la historia, el derecho y la política, y del arte y la literatura. De esta historia de algo más de doscientos años en permanente aceleración se han ido decantando los aspectos en los que se desenvuelve hoy la idea aún ambigua de infancia.



existen como mero deseo, quienes están en gestación o los recién nacidos pertenecen al mundo humano en tanto sean significados, esto es, en la misma condición de las cosas nombradas; pero ellos sólo pueden ser humanos haciéndose poseedores de mundo y habitándolo. Su puerta de inclusión al mundo, a la humanidad, es la lengua materna.

La presencia indispensable de la lengua materna en el entorno que acoge al nuevo nacido no garantiza que éste se la apropie. Es en virtud de la voluntad, del esfuerzo y de la constancia de cada "bebé", en correspondencia con la actitud incluyente o de "comunicación intersubjetiva" de quienes lo reciben, como acontece, al mismo tiempo, la apropiación de la lengua materna, el nacimiento al mundo y el nacimiento de un nuevo mundo, esto es, el nacimiento de un nuevo sujeto.

El nombre de la lengua materna no es retórico ni metafórico, ella es la madre que gesta al sujeto y se halla vinculada esencialmente con la madre-sujeto, quien provee cuidado y protección en calidad de amor. Amor, cuidado y protección significantes, síntesis de música, danza gestual y articulación sonora en correspondencia con la satisfacción de las necesidades-expresiones del "bebé", llevan a que éste convierta sus necesidades-expresiones en expresiones-significantes. A esto se refiere el concepto de recepción con respecto al recién nacido de nuestra especie. Así es como vienen al mundo los niños.

### *2.3 Niñez e Infancia*

La cría humana, la niñez, pertenece a toda la humanidad histórica y planetaria. La infancia, su idea y su forma de vida proceden de Occidente y se constituyen en la modernidad asociadas a sus formas familiares, escolares y sociales.

Desde esta perspectiva, Occidente proyecta su idea de infancia sobre la niñez de las demás culturas y a través de su propia historia dando cuenta de la enorme diversidad de formas de ser niño o niña sobre la tierra y a través del tiempo. Descubre que sus formas de ver y concebir la infancia son muy recientes y se preocupa por la situación de la niñez en el mundo reconociendo su igualdad jurídica universal, como sujetos de derechos.

Mientras tanto, ha sido reconocida la importancia de la educación como institución social que forma a los niños como ciudadanos de cada nación, pone a su disposición el acceso a determinados bienes culturales y, mediante una selección, contextualización y adaptación de conocimientos a sus crecientes poderes de aprendizaje, en el corto periodo que los lleva a "ser adultos", intenta dotarlos para que puedan responder a las diversas demandas sociales, buscando promover a algunos a la capacidad de responder a los principales hitos y retos del tiempo. En otras palabras, Intenta llevar a los niños y niñas a ser adultos contemporáneos. En esta dimensión pragmática de la educación la niñez es asumida como instrumento para proveer los nuevos adultos "útiles a la sociedad".

El adulto vive sus relaciones con el mundo a través de definiciones, decisiones, responsabilidades sociales... entre las cuales se halla la de la crianza y la educación de los nuevos humanos, de los niños y las niñas. Se ha hablado de las responsabilidades laborales y productivas como privativas de los adultos, y en verdad, los niños que son empujados por la adversidad a la prematura vida laboral y a la producción de la propia sobrevivencia y la de sus familias se ven menoscabados en sus posibilidades de acceso a los bienes culturales y en poder decidir sobre sus vidas.

El reconocimiento de la infancia hace cambiar la perspectiva sobre la niñez. Vivir la infancia es estar naciendo a la vida humana, es el estado de advenimiento a la humanidad. La infancia es la condición de vida que la sociedad reconoce y asume como garantía de renovación humana. Proteger, fomentar, acompañar la infancia, comunicarse con ella, incluso "recuperarla" es un tributo de los adultos a la humanidad. En este sentido hablamos con propiedad de la poiesis de lo humano. La infancia es la poética de la humanidad en el doble sentido del descubrimiento y la creación, y también en el sentido de convertir la experiencia infantil de la vida y del mundo en lenguaje, o de manera genérica en significante.

La infancia debe poder dotar a los niños de ambos géneros de los futuros poderes de elección sobre el destino de sus vidas. En este sentido, la infancia posee un vínculo esencial con el "proyecto de vida", puesto que la posibilidad de optar, o de ser autónomo en la elección, por el sentido de la propia vida depende de la riqueza de la vida infantil. Sin embargo, en la infancia tal "elección" ha de tener carácter mutable, immanente y lúdico en permanente apertura.

La escuela ha de concebirse en su doble relación con la niñez y con la infancia:

Con la niñez, la escuela ha de proyectarse socialmente, lo que significa proteger a los niños y niñas escolares (legalmente a toda la niñez en "edad escolar"); ha de enseñarles (o de orientarlos hacia) fundamentales herramientas del pensar, del realizar, del comprender y el comprenderse y del imaginar creador; y ha de participar en su formación ciudadana, por lo que el proceso que sigue la niñez hacia la vida adulta pertenece a la problemática escolar.

La niñez es condición y soporte de la infancia, tal vez un pequeño ejemplo pueda dar luces al respecto. En los cuentos de Andersen, el niño se moraliza cristianamente a través de los sufrimientos humanos que le inspiran piedad, incluso puede llorar con su lectura, mientras que su "alma" infantil goza con la luz de las imágenes literarias y a través de ellas escapa de la moraleja. Esta evasión que lo libera del precepto y en parte de "la culpa", no obstante, le aporta a su sentido de humanidad como equipaje para actuar con más autonomía entre los seres humanos.

La escuela aparece como proyecto social y humano, que busca conservar lo mejor de los logros culturales y aportar elementos para el mejoramiento de la

existencia, produciendo en su interior experiencias relativas a esa vida posible en cuanto a la convivencia y a la democratización del saber, donde niños y niñas pueden ampliar el horizonte de sus posibilidades por estrecho que provenga de su origen familiar. Lo que da a la escuela un esencial carácter democrático es la apertura de mundos posibles a todos los niños sin discriminación alguna. Esta es una misión cultural fundamental. Mientras menos se vean obligados en la niñez a elegir un destino determinado de sus vidas más posibilidades podrá brindarles la educación y el enriquecimiento cultural de hacer de sus vidas adultas un proyecto, en el sentido de elegir el rango de sus responsabilidades de aportar social y humanamente y de realizarse en la doble perspectiva de la satisfacción y del goce.

Con la infancia, la escuela ha de proyectarse humanamente, lo que significa proteger el sentido infantil de la niñez escolar; ha de aprender sus formas de expresión y acercarse a su percepción del mundo (de los mundos), lo que constituye una relación y una perspectiva estéticas; ha de concebir los procesos de aprendizaje de niños y niñas como sus incursiones en nuevos mundos (de hecho, la escuela se ha concebido como puerta de acceso a los mundos "elaborados" de la cultura académica y social), de manera particular, los maestros han de aprender a ver e interpretar las expresiones infantiles de los niños, que enuncian sus inquietudes y experiencias con los nuevos territorios de saber y conocimiento, los medios y estrategias que hallan y lo que valoran ellos mismos de sus ensayos y elaboraciones, sus inconformidades, sus satisfacciones, su sentido de realización y autorrealización y dejarse afectar por la mixtura de responsabilidad y juego, de "sentido de realidad" y fantasía o con el humor inteligente que hace leve lo grave.

### ***3. Cotidianidad y política***

#### ***3.1 Pensar la Escuela Desde la Cotidianidad***

Para abordar la relación cotidianidad - política en la perspectiva de la institución escolar partimos de reconocer el papel central que la vida cotidiana adquiere como expresión de la condición humana en la modernidad (Heller) y la manera como ésta configura las instituciones educativas.

Heterogénea y homogénea, particular y específica, la vida cotidiana total en tanto acciones de los sujetos como significaciones que le son otorgados a esta se constituye en un marco interpretativo sobre la escuela. La vida cotidiana plena en actos, acontecimientos, acciones y sucesos múltiples, sin aparente coherencia, develan tanto la regulación y repetitividad que esta configura como la unicidad del sujeto/ individuo participe de un "mundo social" amplio.

La normatización que conlleva la vida cotidiana evidente entre otras dimensiones en la costumbre se aligera en la expansión del sujeto que como ser humano único e irrepetible "es" y se expresa en las acciones individuales. Así, las normas se flexibilizan en función de los diversos contextos; las personas en

general toman iniciativas en situaciones imprevistas y enfrentan así las "catástrofes" de la rutina. Generándose una rica tensión individuo / institución.

Las instituciones establecen series de normas; reglas de comunicación; reglas de acción y reglas de procedimiento conferidas desde proceso mismo de significación que el sujeto les otorga. Idea desde la cual es posible abordar la pregunta por el sentido que el niño y la niña le dan a la institución escolar. En el entendido absoluto de que es el sujeto, niño o niña prioritariamente quienes le dan legitimidad a la institución escolar. Complementariamente, se indaga por la institución en sí y las significaciones imaginarias que ella expresa.

La escuela se incorpora en la vida cotidiana del estudiante -niño y niña- mediante la regulación de lo que se puede denominar "rutina escolar", en el control del tiempo y el espacio. En horarios, ciclos académicos, tiempos de descanso, tiempos para el estudio; rituales de ingreso, solos, acompañados; expresiones de interacción social, saludos; disposición espacial, rincones, corredores, salones, etc. todos estos ricos elementos de análisis.

En este camino la institución, sus contenidos y formas emergen como una dimensión política de mediación ente el sujeto y la comunidad, para el caso entre el niño niña y la escuela. Donde la pregunta por la institución conduce a las reflexiones sobre:<sup>6</sup>

- La obligación de todos de dar cuenta y razón de los propios actos y de las propias afirmaciones.
- La repulsa de las diferencias o alteridades (jerarquía) preliminares de las posiciones respectivas de los individuos y, consiguientemente, la puesta en cuestión de todo poder que de lugar a ellas.
- La apertura a la pregunta por las buenas o mejores instituciones, en la medida en que dependen de la actividad consciente y explícita de la colectividad; y por tanto, también la pregunta sobre la justicia por el proceso de evaluación.

De esta manera, la comprensión sobre la institución escolar atraviesa las dimensiones de lo político y la política en el ámbito estudiantil. De forma mucho más problemática en tanto el objeto de estudio de esta investigación se encuentra en un sector de la población económica, social culturalmente excluido. Aquí se hace explícita la relación vulnerabilidad/ política.

Como punto de partida acogemos la diferenciación que C. Castoriadis hace de lo político y la política, de forma que la primera dimensión alude al ejercicio explícito del poder (los modos de acceso a él, el modo de apropiarlo, de gestionarlo, etc) posible de ser interpretado en el contexto escolar desde lectura de roles, jerarquías, etc. y la política como una construcción social que busca la autonomía de la colectividad, realizable a través de la autoinstitución y el

<sup>6</sup> Se acoge aquí el planteamiento de C. Castoriadis en relación a los requerimientos básicos que justifican la creación de instituciones. En "Democracia como procedimiento o como régimen"

autogobierno explícitos, marco general de análisis sobre el significado que el estudiante le confiere a su participación e intervención social y política en la escuela.

Así abordaremos la reflexión sobre las rutinas individuales y colectivas de los niños y las niñas en la escuela en relación con los modos de expresión de lo político y la política en el contexto escolar de la Institución Educativa Santa Librada.

### III. PROPUESTA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

#### *1. Proceso metodológico de la investigación*

El diseño metodológico planteado para la investigación es flexible, se va modificando en la medida de las circunstancias del contexto y en relación con el objeto de estudio. Se inicia con la inserción en la institución educativa teniendo como "principios fundamentales la *utilidad y la confianza*, contarle a la escuela que le podemos servir. La utilidad representa los intereses de las partes, pero también los frutos y los beneficios ganados en la interacción comunicativa. El ser útil nos permite ganar la confianza y establecer el diálogo con todos los actores. La confianza está relacionada con la empatía, entendida como la participación emotiva y afectiva de un sujeto en una comunidad, aunque provenga de fuera de ella<sup>7</sup>.

Desde estos principios de utilidad y confianza se inicia el diálogo con los maestros y maestras, se presenta el proyecto y se exponen los objetivos, la metodología y las teorías que orientan la investigación. De igual forma se recalca la importancia de la participación de los miembros de la comunidad en torno al estudio de esta problemática asumida por el proyecto, que no es ajena al grupo de profesores ni a la institución.

Un segundo encuentro con los maestros y maestras da inicio a la fase de diagnóstico, con talleres que tienen como objetivo crear un "*Semillero de Investigadores*". Este semillero busca hacer del docente de la Institución Educativa Santa Librada un investigador de su práctica en torno a la problemática del Fracaso y la Deserción escolar.

Pretende que el docente aprenda a leer su cotidianidad como un texto o una producción cultural, matizada por un sin número de situaciones particulares a las cuales debe dar respuesta, es decir, el maestro debe ver los problemas de su práctica como objetos de investigación y su experiencia y profesionalización como herramientas para dar respuesta a estas problemáticas.

<sup>7</sup> HERNANDEZ, Daniel. "La Escuela Entre la Tenaza y la Tinaja". En: RINCON, Cecilia y Otros. "Deserción y Retención Escolar: Niños presentes en la escuela pero ausentes del conocimiento. Ed. Magisterio – UD. Bogotá, 2004.

La investigación abocó a los docentes y directivos docentes, a interpretar y comprender la escuela y el aula de clase como ámbitos sociales y culturales, y a la educación como una acción colectiva, la cual conjuga los intereses y las necesidades de los niños, niñas, jóvenes, maestros y padres y desde la que se pueden emprender acciones para transformarla.

### *1.1 Recolección de Información*

Al "Semillero de Investigadores" se vinculan también cuatro estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de VIII semestre como pasantes de investigación (Sonia Sarmiento, Carolina Alfonso, Magdalena Chitiva, Cindy Alba Diaz). Las estudiantes auxiliares de investigación fortalecen el desarrollo de la fase de diagnóstica realizando una actividad colaborativa que finalizará con la elaboración del proyecto de grado en el marco de esta investigación.

La participación de las auxiliares de investigación consiste en recolectar información mediante el uso y aplicación de técnicas etnográficas, por cuanto la etnografía faculta al investigador para participar en la vida cotidiana de la escuela, estableciendo vínculos a través de la utilidad y la confianza, que le permiten ver, escuchar y preguntar, es decir, recoger todo tipo de datos accesibles para poder explorar el objeto de investigación (Goetz y Lecompte, 1988).

De igual forma, la etnografía como método cualitativo de investigación permitió organizar la información en unidades y categorías de análisis que surgen de la lectura inicial del material recolectado en los diferentes momentos de la investigación. De esta lectura se formulan algunos presupuestos de trabajo los cuales orientan la interpretación de la realidad escolar, para luego, mediante un diálogo franco se pudiera construir comprensivamente el diagnóstico de la I.E.D., identificando los factores de fracaso y deserción escolar y desde allí posibilitar la participación de la comunidad en la construcción de las estrategias pedagógicas de intervención de los factores de vulnerabilidad educativa en la institución.

La **observación participante** permite un primer acercamiento del investigador a la cultura de los niños, niñas, jóvenes, profesores y padres de familia. Una observación que se realiza con todos los sentidos y con ellas las experiencias y testimonios surgen de forma espontánea, en la cual el clima de confianza e interés generado permita la naturalización del investigador dentro de la institución educativa. El instrumento de recolección y consignación de esta información es el diario de campo y grabaciones.

A continuación se presenta una muestra del diario de campo.

**23 de marzo 2004**  
**IED Santa Librada**  
**Profesor no. 1,**  
**clase de matemáticas**

<b>DESCRIPTIVO NARRATIVA</b>	<b>INTERPRETACIÓN</b>	<b>CONCEPTOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>El tono de voz es un factor muy importante de resaltar no hay necesidad de gritar, la idea es hacer un trato con los niños y niñas.</i></li> <li>▪ <i>No es necesario mantener a los niños y niñas sentados y sin poder pronunciar ni una sola palabra lo importante es que entiendan y lleven el hilo conductor de la actividad.</i></li> <li>▪ <i>El hacer reflexiones de "superación personal" hace que los niños tengan confianza tanto con ellos mismos como con sus compañeros a la hora de expresarse</i></li> <li>▪ <i>El preparar la clase propone que se lleve a cabo un plan de actividades de una forma muy espontánea y sin apresurar el objetivo.</i></li> <li>▪ <i>El imaginario que tienen los niños del observador debería ser replanteado.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Indagar el porque hizo y porque no</i></li> <li>* <i>observador</i></li> <li>* <i>preparar clases</i></li> <li>* <i>participación en clase voluntaria</i></li> <li>* <i>tono de voz y su vocabulario</i></li> </ul>
<p><b>OBSERVACIÓN:</b> <i>Actuar frente a una persona que sabes que té esta observando pienso que es difícil a mí buen parecer la clase estuvo muy amena y agradable para todos, pero hable con un niño y me contó que el profesor los zarandea sino hacen caso igualmente me extraño mucho como maneja el caso con el niño de problema, porque fue un poco irónico.</i></p>		

La técnica de **la entrevista** por su parte, permitió una actitud dialógica en la perspectiva de recibir y devolver información que permitiera confrontar y establecer consensos que lleven a la interpretación de las concepciones e ideas fundamentales de la investigación. De estas entrevistas surgen las narrativas que son siempre devueltas al interlocutor. Se realizaron entrevistas con una muestra focalizada de niños y niñas que han repetido años, que deben logros, que no deben logros y a aquellos que han abandonado la institución educativa, además de aquellos estudiantes que manifiestan una clara deserción del conocimiento escolar, por considerarlos actores claves.

El instrumento diseñado para estas entrevistas, obedece a una serie de preguntas formuladas previamente, desarrollado de forma oral, y a todos los entrevistados se hacen las mismas preguntas exploratorias, generando un diálogo, en el cual las respuestas de cada uno de los niños complementa la de sus compañeros. A continuación se presenta una muestra de la utilización de esta técnica:

### **Entrevistas Niños Representantes de Estudiantes**

*Niño del curso 403.*

*S: ¿Qué es ser mediador estudiantil?*

*A: El que arregla los problemas que no sean tan graves.*

*S: ¿cómo lo ejerces*

*A: Peleas, que un niño le quite algo a otro niño?.*

*S: ¿Qué otra función cumples dentro de la institución?*

*A: Nos reunimos en el patio estamos separados en el recreo de los otros mediadores y estamos vigilando que no se dañe nada.*

*S: ¿Cuándo existe un problema, en el cual se te sale de todo compromiso a quien acudes?*

*A: Cuando ya no puedo le digo a los profesores y ellos deciden, yo les cuento el caso.*

*S: ¿Cuál ha sido uno de esos casos?*

*A: No he tenido casos terribles, por hay cuando se pelearon, un caso terrible: cuando Carlos confundió a Salazar le enterró el esfero en la frente, llamé al profesor y lo anotaron en el observador.*

*Ahora Carlos cambió y es el vocero de los tres cuartos.*

*S: ¿Qué hace para que sus compañeros sean mejores?*

*A: Les hablo para que cambien.*

*S: ¿Quién te eligió como mediador?.*

*A: POR MEDIO DE VOTOS.*

*S: ¿Cuál fue tu propuesta?*

*A: Por que yo soy juicioso, y porque era honesto y respetuoso.*

*S: ¿Cómo te sientes como mediador?.*

*A: Bien.*

*S: ¿Cuándo te escogieron, sabías que hacer?.*

*A: Cuando me escogieron la profe me enseñó.*

*S: ¿Tu sabes del contenido del manual de convivencia?.*

*A: No solo los valores.*

*S: ¿Qué entiendes por Manual de Convivencia?.*

*A: Entiendo los valores no más.*

*S: ¿Conoces sobre el personero?.*

*A: No.*

*S: ¿Tú eres un líder ¿ POR QUÉ?.*

*A: Si porque... a mi todos me hacen caso*



## ENTREVISTA NIÑOS REPITENTES

*CAROLINA: yo quiero presentarme junto con mis amigas y mis profesores de universidad, mi nombre es Diana Carolina Alfonso, he Magdalena Chitaba, Cindy Alba, la profesora Nancy Heredia y el profesor Daniel Hernandez, de la universidad Distrital (no es clara la grabación), entonces les vamos a hacer una serie de preguntas y pues vamos a hablar a charlar bien rico, aquí no va haber notas, no va haber nada de eso, (se escuchan voces de niños. ,Pues vamos a grabar.*

*CINDY: Venimos de la universidad Distrital como les decía Carolina yo soy Cindy, les voy a hacer unas preguntas. ¿por qué creen que los llamaron a hablar con nosotros?*

*NIÑOS: por repitentes*

*C: He... como te llamas?*

*NIÑA: beyota*

*C: Hola como estas?*

*NIÑA: Bien*

*C: He... de que curso eres?*

*NIÑA: que?*

*C: de que curso eres?*

*NIÑA : QUINTO*

*C: Por que crees que estas aquí con nosotros hablando?*

*NIÑA: por repitente*

*C: Por que?*

*NIÑA: ¿Por repitente?*

*C: Por repitente! he... tu!*

*NIÑA: lo mismo*

*C: por repitente? Y he... tu nombre?*

*NIÑA: Nena (otro niño entra) A.*

*C: Por que crees que estas acá ¿*

*NIÑO: por lo mismo*

*C: por repitente!, Tu!*

*NIÑO: yo?*

*C: Cómo te llamas?*

*NIÑO: U.*

*C: tu!*

*NIÑO: J.*

*C: ha, por que crees que estas aquí ?*

*NIÑO: por que soy repitente.*

*C: tu!*

*NIÑO: E.*

*C: por que crees que estas acá?*

*NIÑO: por que soy repitente.*

*C: Todos creen que son repitentes...les gusta venir a la escuela?*

*NIÑOS Y NIÑAS RESPONDEN AL TIEMPO: SI!*

C: si, por que?

NIÑA: por que juegan, para aprender ( no se entiende muy bien, se escucha lejos), por las amistades

C: por aprender, he... y halla!

NIÑA: y por que uno aprende de, los demás ( ruido de camión interrumpe.

C: ¿Qué los motiva venir a la escuela? ¿Qué es lo que más les gusta?

NIÑA: que se aprende!

NIÑO: jugar!

C: jugar!

NIÑO: aprender, aprender cada día más.

C: para aprender cada día mas!. ¿Qué es lo que más les gusta de la escuela?

NIÑA: todo!

C: todo? ¿Qué es todo?

NIÑA: todo! , Por las amistades, aprender.

M Bueno mi nombre es Magdalena y he... pues estamos aquí igual, ya paso la parte de la presentación y pues como ustedes ya han dicho, he... ustedes están repitiendo y quisiéramos saber que año repitió cada uno! ; entonces empecemos por B.

NIÑA: quinto!

M: quinto!

NIÑA: quinto

NIÑO : Cuarto! (M: que año repetiste?

NIÑO: Cuarto!

M: Y estas en cuarto?

NIÑO: Con la cabeza señala que sí!

M: ¿Qué año repetiste?

NIÑA: cuarto!

NIÑO : Cuarto.

M: tu!

NIÑO: Cuarto!

M: he... cuarto, me repites tu nombre por fa!

NIÑO: repetí cuarto!

M: bueno... ¿Por qué perdieron ese año que acaban de nombrar?

NIÑO: ( se ríe) por no estudiar!

M: Por no estudiar...he... nena!

NIÑA: por no poner atención a las clases

M: ¿Quién mas quiere?

NIÑA: por faltar a clase!

M: Por?

NIÑA: por faltar a clase!

M: y tu?

NIÑO: por matemáticas (se ríe)

M: bueno y cuando ustedes ya se enteraron que lo perdieron, ¿Cómo fue esa circunstancia, he... ¿Qué sintieron ustedes?, Y como fue?, ¿Quién quisiera compartimos su experiencia?

M: ¿y como se sintieron cuando perdieron el año?

NIÑA: normal por yo sabia que mi mama no me iba a pegar!  
 NIÑO: mi mamá me pego!  
 M: ¿te pegó?  
 N: ¿aquí todos sabían que iban a perder el año?, ¿A quien le contó?  
 NIÑO: a mi papa!  
 N: ¿Cuándo te contó?  
 NIÑO: Cuando Salí de acá!  
 N: ¿Cuándo saliste de acá?  
 NIÑO: Sí!  
 N: ¿eso te cogió por sorpresa?  
 NIÑO: Sí!  
 N: ¿Y u papá como estaba, bravo?.  
 NIÑO: serio!  
 N: Serio?  
 N: ¿Quiénes sabían que habían perdido el año?  
 D: pero antes.  
 NIÑO: Antes, antes de cómo...  
 D: antes de que vinieran sus papás!  
 N: eso antes de que llegaran los papás!, haber tu sabias?, ¿Por qué sabias?.  
 NIÑA: por que la profesora me había dicho!.  
 N: ¿Por qué la profesora les aviso?  
 NIÑA: (no se entiende pero habla de una lista)...  
 N: y estaban todos reunidos?  
 NIÑA: SI  
 N: ¿y ella cogió la lista?  
 NIÑA: si! (continua hablando pero se escucha lejos, se pierde la voz)  
 N: ¿pero te asustaste?  
 NIÑA: si!  
 N: haber niña!  
 NIÑA: No dije nada en la casa( continua pero no se entiende.  
 N: ¿y te quedaste callada?, ¿en la casa nadie se entero?, no!  
 NIÑA: no!... normal.  
 N: ¿te portaste normal?  
 NIÑA: Sí! Por que... (no se entiende muy bien)  
 N: cuéntanos un poquito la historia, haber nos va a contar que fue lo que paso!  
 NIÑA: Yo no había dicho nada!  
 N: si!  
 NIÑA : para poder ir a la despedida de quinto, yo quería estar...( no se entiende lo que dice)  
 N : ósea que tu fuiste a la despedida de quinto de todas maneras?  
 D: yo no sé, ¿Por qué se pierde el año en este colegio?  
 NIÑA: pues por que uno no pone cuidado!  
 D: si!, pero..., si eso está muy bien digamos, pero que tiene uno que perder para que se pierda el año?  
 NIÑA: tres materias! (continua pero no se entiende), por no llevar las tareas!  
 D: Ósea, por perder tres materias, ¿Qué materias, religión, educación física?.

NIÑA: noo.. Las materias más importantes!, Matemáticas, español y sociales!  
(continua pero no se entiende).

N: ósea que religión no están grave?

NIÑA: en general no!

N: no? , Lo más grave es español, matemáticas y sociales.

D: yo quisiera que cada uno dijera que fue lo que perdió!

NIÑA: yo matemáticas.

D: matemáticas

NIÑO: español.

D: y español.

NIÑA: yo perdí sociales y religión!

D: sociales y religión, ¿y por eso perdiste el año, no perdiste matemáticas, ni español?

NIÑA: (no se entiende)

N: dos semestres

NIÑA: español y religión.

D: ósea por sociales y religión.

(CADA UNO DE LOS NIÑOS RESPONDE)

- SOCIALES Y MATEMATICAS
- CIENCIAS Y MATEMATICAS
- ESPAÑOL CIENCIAS Y MATEMATICAS
- MATEMATICAS
- MATEMATICAS Y SOCIALES.
- MATEMATICAS (NO SE ENTIENDE).

D: ya pasamos todos?

NIÑA: No, yo perdí religión, matemáticas, español, ciencias, sociales

TODOS LOS NIÑOS: ¡CINCO MATERIAS!

D: ¡y fuiste a la despedida!... (risas)

C: ¿Cuál es la materia que te gusta en especial?... bueno hablando de las materias!.

(NO SE ENTIENDE, MUCHO RUIDO Y MURMULLO, SE PIERDE LAS VOCES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS)

D: haber yo quisiera que hablara un poquito mas duro para que quedaran grabadas nuestras voces en las grabadoras, o sea aquí en estos aparatos, pues estamos grabado la conversación y por eso queríamos que las voces de ustedes...

NIÑA: ¿y para que nos graban?

D: quedaran ahí, (los niños hacen ruidos), se graban para poder volver a escucharlos, es decir, para pensar en lo que significa por ejemplo perder un año.

Ahorita solamente nos interesa, digamos, he...cada uno (no se entiende), cierto y no escuchamos en ese instante, después escuchamos otro relato y se nos olvida, entonces esto es para que no se olvide, para que cada uno quede...

C: bueno ya hablamos de la materia que nos gusta, ahora cuales no les gustan?

NIÑO: sociales

C: ¿Por qué?

NIÑO: ABURRIDA!

C: aburrída.

(NO SE ENTIENDE INTERFERENCIA)

NIÑA: Por la profesora, ella diga uno (no se entiende no hay claridad en el sonido)

C: ¿Qué era lo que nos estabas contando?

(SE CORREN ASIENOS, NO SE ENTIENDE BIEN.)

NIÑA: pero la profesora dice, - no yo les dije tal cosa (tratándola de imitar), fuera de eso nos saca del salón!

NIÑO: o nos manda para rectoría!

NIÑO: o nos pone a hacer planas.

C: ¿bueno a quien más no le gusta alguna materia?

NIÑA: matemáticas

C: ¿y por que?

NIÑA : por la profesora (no se entiende mucho ruido de fondo)

C: ¿Quién me cuenta como es la entrega de boletines?

TODOS: hay no!, huy no!

NIÑA: (no se entiende).

N: ¿solo el día del boletín saben si ustedes han perdido algo?

(ES CONFUSO)

NIÑA: antes

N: bueno llaman lista y que?

NIÑA: por medio de la profesora, por que ella dice hay veces, - los que voy llamando van perdiendo el año o los que van llamando van ganando el año.

N: ya, y ¿Cómo los evalúan a ustedes?, cuenteen un poquito eso , o sea a mi me tocaban previas por ejemplo, yo no se ustedes cual será , ¿Cómo, como los evalúan?

NIÑO: a veces oral o escrito! (ruido no se entiende).

N: y que les gusta mas oral o escrito?.

NIÑA: oral , solamente dan preguntas , en cambio uno por escrito, cada uno hace sino copiar y todo!

N: como así por copiar?

NIÑA: no pues si...(no se entiende)

N: ¿no te gusta escribir?

NIÑA: (mucha interferencia no se entiende)

C: yo tengo una pregunta.

NIÑOS: ¿Cuál?

C: ¿ustedes a la hora de ir al colegio, a la escuela , sus papas los levantan , ustedes se levantan?

NIÑA: antes entrábamos a las siete , y como no podían hacer aseo por la tarde , entonces nos pusieron la hora a las seis y treinta.

NIÑO: ( no se entiende mucha interferencia)

N: ¿Quién los regaña?

D: ¿Qué es lo más chévere que les ha gustado en la escuela?

NIÑO: los paseos, pues por que el paseo, por halla en los parques a jugar un partido.

NIÑA: que por que a uno le prohíben correr a cada rato, que por uno tumba a los niños.

NIÑA: que se haga otro patio para los niños de segundo y de primero y grado cero y los niños de cuarto, quinto, sexto, séptimo, de octavo, de décimo y noveno que tengan patio aparte.

D: si alguien tiene algún problema!

D: bueno pero estabamos hablando de cómo ubicaríamos las cosas ,de cómo seria mas bonito!

NIÑO: que sea grande, pa que puedan jugar los primeros y los segundos hacerlos en otra parte y nosotros aquí por que de pronto va corriendo y se puede caer ,se puede lastimar, si uno si uno juega, se le puede caer en la cabeza o se puede lastimar.

D: haber y he escuchado que ustedes tiene problemas con las matemáticas?

NIÑA: ha yo no!

D: no algunos!

DANIEL: pues yo si soy buena , pa' la matemática , como dice mi papá :- "que yo nací pa' las matemáticas" .

DANIEL: ha que maravilla! , ¿Cómo supieron que ustedes eran malos?

NIÑO: que nos dejaran salir al menos una, que nos llevaran a parques.

N: ¿Cómo seria buena la clase de matemáticas?

NIÑO: que el profesor sea muy tranquilo, que dicte un poquito despacio, ha y que no nos regañe y que nos hable con palabras que no nos regañe!.

D: que dicten despacio!

NIÑO: si!.

N: ¿Cómo son las palabras que utilizan los profesores?

NIÑA: puros regaños y puras groserías, dicen groserías y nos reprenden con los regaños!

N: ¿ como son los regaños?...cuéntanos un poquito

NIÑA: nos dicen ineptos, que no hacen la tarea!

N: ineptos dicen?

NIÑA: si, ineptos que no trabajan aquí en clase, que no ponen atención (no es muy clara la grabación)

NIÑO: ha la profesora y el profesor dicen mas groserías.

D: cual, cual?.

NIÑA: dicen: (imitando) ha es que ustedes no se que!

NIÑO: que son unos T,A,MA,RI ...a no! TA, he...P,T,E...

NIÑO: (el niño continua deletreando)

N: ¿esas palabras utilizan en las clases?

NIÑA: a veces hay unos que pegan , también regañan!

N: te pegan, ¿muchos te pegan?

NIÑO: aquí!

N: ¿pero aquí no?

D: no ya contaron ustedes quien es los que los sacan de la oreja , los sacuden del brazo.

NIÑO: si (no se entiende la grabación), dijeron que nos decían ineptos.

N: utilizan la palabra ineptos mucho?

NIÑA: que sirve para otras cosas, pero no par estudiar, que para que pidieron la (no se entiende lo que dice), para estudiar o para jugar o para (no se entiende)... Aquí los profesores son muy regañones y muy groseros, nos les interesa que uno aprenda de ellos si no las groserías!

D: haber yo quiero preguntar, si hay algún profesor o alguna profesora, muy exigente , pero que sea chévere?

TODOS: ja! Ninguno!

NIÑO: la profesora D..

NIÑA: la profesora L.

NIÑA: la profesora N.

NIÑO: noo... esa profesora lo regaña a uno o nos grita ,o nos pone al frente y nos pone a besar la pared.

D: ¿a besar la pared?

NIÑO: si!, ( se rie).

N ¿Qué mas les hacen?

NIÑA: ja! Como si nos torturaran!

N: ¿Cómo?

D: haber, haber cuenta como fue!

NIÑA (no se entiende) por ejemplo la físico química ,estabamos ahí viendo con el microscopio, entonces los niños empezaron a molestar.(pasa camión no se entiende).

N: ¿quien fue la que te dijo?

NIÑA: la profesora

N:¿como fue que ella pregunto? iquien fue la que?

NIÑA: no que todos estaban ahí molestando y pues yo estaba ahí parada viendo ya ni me regaño.

D: o sea solo a ti?

NIÑA: después regaño a los demás.

NIÑO: (no se entiende muy bien ), no! O sea uno , le pide permiso para ir al baño y no me da permiso y va otro y le dice: déjeme ir al baño ...vaya!

NIÑA: es que hay veces que nos sacan nos regañan

NIÑO: (no se entiende lo que dice)

NIÑA: nos halan de las orejas, iahí se quedo!

N: y es feo cuando a uno lo paran ahí? ,frente a todos!

TODOS: huy si!

NIÑA: mucho susto!

C: y cuando ustedes, los están los sacan al frente ¿que sienten ustedes den ese momento ¿ustedes que piensan?

NIÑA: escapar, salir corriendo con la bandera.

NIÑO: yo también correr!

**La Historia De Vida** de los maestros y niños permiten el acercamiento a los conceptos, a las ideas, a los imaginarios desde los cuales cada uno de los miembros de esta comunidad asume su que hacer y su cotidianidad. Para este proyecto de investigación "Las historias de vida son una articulación con sentido de relatos que reconstruyen situaciones y construyen espacios de enunciación subjetiva social, hace referencia a formas de vida de una comunidad,

o de un colectivo, a través de una persona o personas, en un período histórico concreto, exhibiendo gran riqueza de planos discursivos como planos históricos: lo que se recuerda haber hecho, lo que pensaba que estaban haciendo en aquella época, lo que pensaban de lo que habían hecho, lo que se piensa de lo que se recuerda, lo que se piensa hoy de lo que se hizo y pensó en esa época" (RINCON y otros, 2003). A continuación se muestran a partes de la historia de vida.

*Maestra No. 1 "En ese tiempo que andaba buscando trabajo yo pase una hoja de vida al Misterio de Educación, para trabajar como interina, cuando había decidido que no trabajaría como docente me llamo la señorita de Secretaria me dijo: Usted tiene una hoja de vida aquí y necesitamos una profesora para trabajar en la Fiscala Alta ¿usted quiere ir?. Aun que yo había dicho que no iba a ser maestra. Pero decidí trabajar para saber como era ser profesora del Distrito aunque fuera por dos meses.*

*La Fiscala Alta es un barrio que queda tras la montaña. Es una vereda, la escuela queda al pie de la montaña cerca de Juan Rey en una finca. En su mayoría los niños son de acá del cerro de Juan Rey, de la Fiscala y del Danubio Azul, son niños pobres, desplazados y niños con muchísimas necesidades. Niños que llegaban a las siete de mañana sin saco por que los papás no la habían podido comprar el saco, sin medias, con un frío horrible y con cara de alegría. ....*

*Yo tenía primero, llegaban a primero por que querían aprender a leer, cogían esos cuadernos y querían que uno les hiciera cosas. Con estas actitudes de los niños me ilusione y pense ¡hola tan rico esto de ser maestro!, porque yo me sentía como cuando estaba en la vereda".*

*Maestro No. 2 "Yo soy oriundo de Nariño, Ipiales, al borde ya de cuarenta y dos años, estoy en la edad interesante. Bueno, crecí en un hogar conformado por diez personas, mi papá, mi mamá y ocho hermanos. Somos cinco hombres, tres mujeres, soy el tercero.*

*Mi infancia transcurrió en Ipiales obviamente crecimos en una casa finca rodeados de mucha naturaleza en contacto con muchos animales, mi primaria la hice en la escuela de allá de Ipiales, una experiencia bastante... jamás olvido mi niñez porque viví cosas muy bonitas, muy interesantes. Siempre en contacto con mis compañeros de escuela me obligaba a ser solidario con ellos porque mi familia afortunadamente vivía bien, pues lo necesario y en la finca trabajaban muchos peones, la mayoría de ellos indígenas. Tenían sus niños que iban allá a la casa, jugaban con nosotros, la*



*escuela de allá del pueblo el 98% digámoslo así era de niños indígenas, pues más indígenas que yo porque yo también soy indígena.*

*La mayoría de los niños de allá iban "a pie limpio" a la escuela, mi mamá pertenecía a una familia que tenía sus comodidades igual que la de mi papá y nos mandaban a la escuela muy bien puestos con sus zapatos, su pinta, en fin, cuando yo llegaba allá a la escuela y miraba a los niños como descalzos me sentía mal, me quitaba los zapatos y salía a jugar con ellos así, ya me sentía de igual a igual."*

Como material de análisis y trabajo también utilizamos las elaboraciones conceptuales que hicieron los maestros en los talleres que se realizaron con ellos: En estos talleres se pudo conceptualizar la deserción tanto física como del conocimiento, el fracaso escolar y la vulnerabilidad, como también se pudo ver el imaginario de niño y niña que está presente en los maestros de la institución. Información que permite complementar la caracterización de los maestros desde el sentido que dan a su profesión y su labor en el aula de clase, al igual que las formas de relación que establecen con los niños y niñas de la escuela. A continuación vemos una muestra de este material.

*"La infancia esta representada por los niños y las niñas, 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 dar las herramientas...son los niños y las niñas, sujetos de conocimiento, para mi la infancia ya no es una etapa del desarrollo, aunque biológicamente sería una etapa del desarrollo, pero la infancia es un termino que agrupa una población que son los niños y las niñas"*

*"A medida que pasa el tiempo uno se casa con determinadas definiciones estandarizadas universalmente establecidas, y lo considera como una etapa y yo aun lo 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. Entonces uno asume roles determinando el grupo con el que uno trabaje. Pero si uno ve el concepto de infancia este hace referencia a sujetos que son los niños y las niñas. (Taller Docentes, I.E.D. Santa Librada)*

Así mismo las disertaciones que se realizan en cuanto a la deserción del

conocimiento, las cuales permiten ir conceptualizando un elemento de esta problemática”.

*“Cuando ustedes hablan de deserción del conocimiento a que clase de conocimiento se están refiriendo. Teniendo en cuenta que el conocimiento escolar también se encuentra condicionado por ciertas políticas, entonces nos referimos a esa clase de conocimiento, por que cuando hablamos de conocimiento escolar, tenemos que revisar cuáles son las características de ese conocimiento escolar ya que este esta condicionado por ciertas características que son los estándares curriculares, allí nos dicen lo que los niños deben aprender y sobre estos los vamos a evaluar y hay que evaluar”*

*“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. Por eso el conocimiento debe ir ligado al proyecto de vida del niño. El conocimiento tiene que volverse parte de la vida del niño. Por ejemplo, lo que tu le enseñas en matemáticas no le interesa, por que no le ve sentido o sencillamente esta fuera de sus necesidades, o por que sencillamente nosotros como comunidad educativa, como escuela, no hemos sido capaces de devolverle esa mirada al niño hacia la importancia del conocimiento escolar, sobre lo que se puede aprender acá para su proyecto de vida”.*

*“Yo creo que genéticamente el ser humano necesita de estímulos –respuesta, ya que hablamos de motivación para el docente, motiven”*

*“Los padres de familia también manejan un imaginario y ese de pronto no esta acorde con el que maneja el profesor y los niños también tienen de pronto su propio imaginario de niño y se les va condicionado, a partir de sus comportamientos, el niño debe portarse así, el niño juicioso, el niño bueno, el malo, el perezoso, una cantidad de características, es decir el niño ya esta rotulado y el niño se convence tanto que es así y manifiesta esas características de pronto hay exclamaciones en las que el padre de familia dice es que son niños y hay gente noble así de pronto hagan un daño a el niño, por ejemplo hacen un acto violento contra la sana convivencia, entonces dicen es que es un niño”.*  
(Taller Docentes I.E.D. Santa Librada)

De igual forma a partir de las narrativas nos permitieron en un primer momento rastrear los imaginarios de niño y niña que tienen los docentes y

aproximarnos a las motivaciones personales que tuvieron los maestros para elegir una profesión relacionada con la educación y la formación docente. Estas narrativas enriquecen y fortalecen el proceso de indagación, como se muestra en los siguientes apartes:

*"¿Qué es un niño para ti?*

*Yo pienso que un niño es como un ser del que tiene muchas cosas por descubrirle uno puede aprender cantidad de cosas con los niños, yo he aprendido muchísimo con los estudiantes y con mis hijos ellos le enseñan una cantidad de cosas, o sea, no es tanto lo que uno les pueda enseñar sino lo que uno pueda aprender de ellos y como puede utilizar lo que ellos saben para que ellos se sigan formando, pero todo lo pueden dar ellos. Pienso que casi todo lo que necesitamos lo pueden dar es ellos, lo tienen ellos, sino que nosotros necesitamos, sino que nosotros debemos es orientarlo.*

*¿Qué es un niño para ti?*

*Ahorita he pensaba que es un cuaderno donde todo el mundo escribe algunos, hasta lo arrancan hasta las hojas, yo pienso que cada persona le da a cada niño, le escribe algo en ese cuaderno algunos con letra muy bonita, pero otros tachan. Yo a veces hasta preferiría revisar sin escribir para no poner más taras.*

*Para ti que es un niño?*

*Un niño para mi es un tesoro, es un tesoro y es una caja que está ahí abierta para que tú la conozcas, la descubras y algo que yo pienso que nosotros ojalá, cuando ya somos adultos no perdiéramos la memoria y no olvidáramos lo rico que la pasamos de niños y entendiéramos lo que es un niño, o sea, un niño es lo más hermoso que puede haber y lo más tierno y lo más sincero y lastimosamente nosotros a veces los adultos nos encargamos de cómo arruinarles un poco la vida. (Taller i.E.D. Santa Librada)*

Otra fuente importante de información sobre la vida y la cotidianidad escolar la constituyeron **los documentos** escritos como son el PEI, el Manual de Convivencia, los Planes de Estudio, El Currículo, las Actas de las Comisiones de Promoción y Evaluación y las Remisiones a Orientación. Esta fuente documental se convierte en el corpus de la investigación que manifiesta como son apropiados y manejados al interior de la institución los discursos y disposiciones legales y como desde ellos se organiza y regula la vida institucional. Además de mostrar como se da respuesta desde estos discursos a las diferentes problemáticas planteadas en la cotidianidad escolar.

## *1.2 Sistematización y Análisis de la Información*

A partir de esta lectura y la sistematización de la información se realiza una lectura inicial de la cual van surgiendo algunas categorías y elementos de la caracterización de la vida escolar. Esta técnica de análisis de la información permitió a los investigadores establecer un diagnóstico de la institución, destacando los elementos presentes en ella, que hacen que los niños y niñas deserten del conocimiento escolar y por lo tanto sean vulnerables educativamente (Ver anexos)

#### IV. CARACTERIZACION DE LA VIDA Y LA COTIDIANIDAD ESCOLAR DE LA I.E.D. SANTA LIBRADA Y SU POBLACION

A la escuela le corresponde rodear a los niños y las niñas del ambiente cultural que les permita apropiarse de las herramientas fundamentales de la cultura y de la confianza para elegir y recorrer sus diversos caminos y para dotar su recorrido del carácter de su personalidad. En este camino todos los obstáculos que provengan de la naturaleza de los saberes y que, por tanto no forman parte de la aventura intelectual de la escuela, pueden llegar a ser actos y relaciones de vulnerabilidad de sus procesos culturales, por tanto de sus posibilidades de desarrollo y de su proyecto de vida. A esta problemática corresponde la pedagogía. (Hernández 2.003)

En el marco de esta reflexión se inicia el análisis de la información recolectada hasta la fecha. Este análisis se realiza desde dos dimensiones particulares la primera hace relación con los factores de índole social, pedagógico, cultural, económico del contexto escolar de la IED Santa Librada que ponen en riesgo de deserción y de fracaso escolar a sus estudiantes.

Se estudian estos riesgos desde su impacto en los sujetos; tanto en los estudiantes como en los docentes. Entre los riesgos que corren los estudiantes podemos encontrar los que atañen por ejemplo a su desempeño escolar, a la posibilidad de acceso y permanencia en el sistema educativo, el mantener regular su asistencia, a los factores que para la escuela son relevante en cuanto el género, la repitencia, y el maltrato físico, entre otros.

Respecto de los maestros se hace hincapié desde sus historias de vida sobre factores relevantes en su decisión profesional, ¿Cuál es la filosofía que enmarca su quehacer pedagógico?, ¿qué piensa de sus estudiantes en cuanto niños y niñas?. Factores estos que determinan sus actitudes y su acción pedagógica.

Así mismo se estudian los factores micro propios del contexto escolar a saber: cómo marca el nivel cursado por los estudiantes de acuerdo a la edad, cómo asumen los estudiantes la repitencia y el fracaso escolar, pero también cómo la escuela define la permanencia de sus escolares desde una interpretación particular de esta dos última situaciones.

En cuanto a la aplicación de las políticas educativas se indaga desde EL PEI, el manual de convivencia, los criterios de evaluación que sumen los maestros para la promoción de sus estudiante

La segunda dimensión hace relación a las formas como se realizaría la intervención y es a la que pretende este proyecto, teniendo en cuenta que muchos de estos factores pueden ser controlados y previstos por la escuela y por la familia. Pensar por ejemplo en una reforma del plan curricular en colaboración de todos los maestros, con miras a hacer de la escuela un

espacio retentivo puede ser una alternativa de prevención de la deserción y el fracaso escolar.

Igualmente el conocimiento de las condiciones de la institución en cuanto recursos formas de atención alimentaria, atención de salud entre otros factores aunque no le concierne a la escuela sería conveniente realizar contacto con instituciones que posibilitarían la atención de los estudiante en cuanto salud, nutrición particularmente.

El contacto igualmente con programas que atienden extraedad, y niños de necesidades especiales sería otra posibilidad que se incluiría como intervención a los factores de riesgo de la comunidad de Santa Librada.

### ***1. La institución educativa: una lucha permanente por crecer.***

La institución educativa ofrece los niveles de preescolar, básica primaria en la Jornada de la mañana, con 17 cursos distribuidos así: dos grupos de preescolar, tres de primero, tres de segundo, tres de tercero, tres de cuartos y tres de quinto, para un total de 600 estudiantes. Así mismo ofrece los niveles de básica secundaria y media vocacional, en la jornada de la tarde con 17 cursos. A partir de 1999 se abre el ciclo de básica secundaria y en el año 2003 se inicia el ciclo de media vocacional. La primera promoción de bachilleres se graduó en el 2004.

La planta física que está en proceso de ampliación y terminación, consta de 17 aulas para clase, de las cuales cuatro son de construcción reciente, amplias y con mobiliario nuevo. Las otras trece aulas se encuentran ubicadas en la construcción antigua. También se cuenta con una sala de informática dotada con 15 computadores. El programa de informática apoya el desarrollo de los diferentes proyectos de aula y el énfasis del proyecto educativo que está orientado hacia la convivencia y la productividad. También para el desarrollo de su actividad académica la institución cuenta con un laboratorio y tres televisores con sus respectivos VHS.

La vida administrativa de la escuela se desarrolla en una oficina que hace las veces de rectoría y secretaría y una sala de profesores que es compartida por los docentes de ambas jornadas. No tiene biblioteca y la organización del material bibliográfico con que cuenta la institución se ha realizado a través del sistema de bibliotecas de aula y por áreas.

En cuanto a zonas de recreación la institución cuenta con un patio reducido para los 600 estudiantes en cada jornada. En él confluyen niños de diferentes edades desde los más pequeños de preescolar hasta los más grandes de grado quinto en la jornada de la mañana, esto genera contacto agresivo y accidentes permanentes. Para disminuir el grado de accidentalidad en la jornada de la mañana los profesores han adoptado diferentes estrategias entre ellas: la

prohibición del juego con balones y el de correr en el patio; así mismo han incorporado el desarrollo de un descanso dirigido o acompañado para lo cual han ubicado varias aulas con juegos de mesa, música, cine y diversas actividades como saltar lazo, ponerle la cola al burro, etc.

Santa Librada es el resultado del trabajo y la participación de la comunidad, quien con su esfuerzo inicia la construcción hace aproximadamente cincuenta años. Cuando en 1959, la Junta de Acción Comunal del barrio Santa Librada, realiza la construcción de cuatro aulas a través de bazares, los terrenos para estas aulas fueron donados por el señor Espitia y el doctor Restrepo, dos miembros de la comunidad, según cuentan las personas de mayor tiempo de residencia en el sector. Posteriormente se construyeron nueve aulas con la colaboración de la asociación de padres de familia, los ladrillos de igual forma fueron donados por las ladrilleras y cargados por los niños que en esa época querían estudiar, en esta época también se contó con la donación de \$ 25.000 por la Cámara de Representantes. A partir de este momento la escuela entra a ser parte de la Secretaría de Educación.

Estar al servicio de la comunidad ha sido siempre el espíritu de Santa Librada se sector de estrato uno y dos. En él las viviendas están construidas en su totalidad pero debido a las diferentes oleadas de migración se han ido convirtiendo en inquilinatos. Los docentes quienes al elaborar el PEI, han realizado una indagación sobre la situación de las familias que hacen parte de la comunidad educativa, en el cual sostienen que *"El 60 % de las familias que hacen parte de la comunidad educativa viven en arriendo, el 25 % viven en casa propia y el 15 % habitan en casa de familiares. Además las familias están compuestas de 5 a 10 miembros, quienes en su mayoría comparten una o dos habitaciones y el 50 % de las familias comparten baño, cocina y patio"* (PEI, Institución Educativa Santa Librada). En la localidad se encuentra un nivel significativo de hacinamiento y lo que genera dificultades en el desarrollo de los niños y niñas tales como:

- Dificultad en la creación de un proceso de identidad del niño con su espacio.
- Lugares inapropiados para el desarrollo de actividades escolares.
- Desarrollo emocional no acorde a la edad y necesidades del niño.
- Hábitos alimenticios y de estudio inadecuados.

De igual forma los docentes encuentran en el diagnóstico que las condiciones de existencia de los niños y niñas de la escuela es *"debido a la situación económica que se esta viviendo, se observa que los niños en la jornada contraria a las actividades académicas se encuentran al cuidado de los abuelos en un 30 %, en un 25 % al cuidado de familiares o extraños y un 45 % deben permanecer solos, este hecho hace que los niños asuman roles que no les corresponde como el cuidado de los hermanos o en algunos casos a trabajar en negocios o establecimientos del barrio"*(I.E.D. Santa Librada).

De allí el interés de los directivos docentes y los maestros de convertirla en una institución que garantice la continuidad de los estudiantes en el sistema escolar, con el fin de satisfacer la demanda educativa del sector. Con esta idea en los primeros años se ofrecía solamente el ciclo de básica primaria posteriormente se aprueba el ciclo de básica secundaria y por último la media vocacional, además de la ampliación en la cobertura se plantea por parte de los docentes y los directivos docentes el mejoramiento de la calidad educativa, lo cual ha llevado a la comunidad en general y específicamente a los maestros y directivos a plantear reformas progresivas en el P.E.I., que tiene como misión, visión y filosofía:

#### *MISION*

*Formar ciudadanos integralmente capaces de construir su propio proyecto de vida y dar respuesta a los problemas y planteamientos de la sociedad y su entorno, a través del desarrollo de la competencia comunicativa, afianzada en valores como. El liderazgo, el reconocimiento del otro, el respeto, la libertad de opinión, la autoestima, la autonomía, la creatividad, perseverancia y capacidad conciliadora" (PEI, Institución Educativa Santa Librada)*

#### *VISION*

*Generar una comunidad educativa con cohesión que se comprometa como colectivo a elevar la calidad de la educación por y para la vida de cada uno de sus miembros y del contexto al que pertenecen; aportando alternativas de solución para un futuro deseado y posible construido colectivamente"*

#### *FILOSOFIA*

*La búsqueda del desarrollo de capacidades y habilidades y valores universales para la convivencia y la realización personal del estudiante, a través de la construcción de espacios educativos y momentos pedagógicos para fortalecer el desarrollo del pensamiento y la toma de decisiones que orientan el "Cómo Vivir". (PEI. Institución Educativa Santa Librada).*

Con el fin de desarrollar estos presupuestos, atender las necesidades de la población estudiantil y a su vez colocarse a tono con las exigencias que hace el mundo contemporáneo a la educación de niños y jóvenes, se inicia en la institución educativa una reforma en el Proyecto Educativo Institucional en el año 2000, el cual plantea como énfasis la educación en valores para la convivencia y el desarrollo de la competencia comunicativa, este documento organiza los planteamientos del grupo de docentes y directivos docentes sistematizando el plan de estudios, los proyectos transversales y creando el proyecto de Lecto-Escritura. El énfasis y la organización de los planes de estudio dan el marco a una propuesta curricular que tiene como eje el desarrollo de competencias básicas. Para responder a esta propuesta algunos maestros comienzan a capacitarse y plantear nuevas formas de enseñar, así mismo se propone una nueva organización escolar que implica la rotación en los cursos superiores de



la básica primaria, aprovechando la experiencia y la formación de muchos maestros en las diferentes áreas del conocimiento.

Posteriormente con la idea de promover la aprobación de la media vocacional, la necesidad de fortalecer la unidad institucional, así como generar una identidad institucional se inicia un trabajo conjunto de los directivos docentes, maestros de las dos jornadas, padres y estudiantes para desarrollar una propuesta académica que logre además de lo anterior superar los resultados de las pruebas de "Saber" y promover el desarrollo de proyectos institucionales que aporten a los proyectos de vida de los estudiantes. Desde estas perspectivas se llega a la conclusión de la necesidad de construir una propuesta pedagógica que impacte y posibilite el crecimiento tanto social, afectivo y cognitivo de los niños, las niñas y jóvenes de la institución. Por tanto el énfasis del P.E.I. se reforma en el 2003 agregándole el proyecto de microempresas juveniles, el cual es orientado por el área de ciencias naturales, con resultados positivos como la participación en dos ferias de la ciencia a nivel distrital de los estudiantes de grado 10. Además de convertirse en el énfasis de la Media Vocacional.

Desde esta perspectiva, con el aval del Consejo Directivo de la institución se inicia la búsqueda de un Modelo pedagógico que oriente el quehacer en el aula y en la vida institucional, pero sobre todo que logre motivar e interesar a los estudiantes. En un proceso de tres años, a través de varios instrumentos se consultan a los estudiantes, a los padres y a los docentes con el fin de generar una propuesta pedagógica que pueda ser asumida por todos los maestros. Así se plantea que la pedagogía orientadora de las acciones institucionales sea "El Aprendizaje Significativo", con el desarrollo de aulas especializadas propuesta que empezará a ser implementada a partir del año 2005.

La construcción de esta propuesta pedagógica implica un trabajo conjunto de los docentes de la mañana y la tarde, una preparación permanente con el fin de dar continuidad en ambas jornadas a los diferentes proyectos desarrollados desde las áreas, pero además apuntando a una capacitación de los docentes para que todos desarrollen su que hacer en el aula desde esta metodología.

Esta propuesta pone el reto de modificar no sólo el documento escrito sino que ha puesto sobre el tapete y a discusión las formas de enseñar, que en muchos casos y pese a los esfuerzos realizados por varios docentes continúan siendo tradicionales, con relaciones maestro – niño verticales, en donde el maestro es el que organiza y decide qué y cómo se enseña. Por tanto una propuesta de "Aprendizaje Significativo" es darle viabilidad a una que plantee nuevas formas de relación con los niños, niñas y jóvenes, y debe llevar la horizontalización de las relaciones escolares con una mayor apertura y democratización de la vida escolar.

Proceso que es mucho más complejo y a largo plazo, en el cual la intervención del grupo de investigadores de la Universidad Distrital, apoya desde su discurso sobre la infancia, la vulnerabilidad y la deserción escolar. La intervención del grupo de investigadores dio un espacio para que los maestros y

maestras replantearan sus formas de relación con los niños y las niñas. Puso de manifiesto la necesidad de ver a los estudiantes no sólo como aprendices sino como sujetos con necesidades, con derechos y con potencialidades. Entonces en el marco de esta reforma pedagógica los espacios generados por la investigación logran permear el discurso de los maestros, de ambas jornadas y colocar en el centro de la discusión la voz de los estudiantes, el pensar de ellos y sus intereses, lo que ha llevado a una transformación en el trato de los maestros hacia los estudiantes.

De igual forma, el grupo de investigación INFANCIAS propicia un espacio de reflexión sobre la "repetencia" en la Jornada de la Mañana como uno de los factores de vulnerabilidad académica y que en la institución según los niños y niñas se ocasiona por "no traer tareas" o "ser indisciplinados". Entonces para el grupo de investigación y los docentes participantes plantear un nuevo modelo pedagógico, no es únicamente proponer nuevas formas de relación, sino cuestionar la relación de la comunidad educativa con el conocimiento y sobre todo con los procesos de evaluación que se realizan. Es decir, repensar si la permanencia de los niños y niñas durante diez meses en interacción permanente con los docentes es tan fallida que no aprenden nada y por eso debe repetir un año. En referencia a esto al indagar a los niños y niñas sobre las dificultades presentadas en las diferentes áreas y que ocasionaron la pérdida del año, ellos no saben dar respuesta, pero al preguntar sobre temas o contenidos de las diferentes áreas que les hallan gustado, enumeran varios.

Desde esta perspectiva, la intervención como apoyo al desarrollo de modelo pedagógico, permitió el planteamiento la construcción de una estrategia de contingencia para disminuir el grado de repitencia en el año 2004. La construcción de esta estrategia general, llevo a la formulación de acciones diferentes por grados que se desarrollaron con las estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, los docentes y los investigadores. En cada grado se buscó dar una organización durante un mes que permitiera una atención mas personalizada de aquellos niños que estaban en riesgo de perder el año, lo que mostró al finalizar el progreso de algunos niños y niñas que lograron superar sus dificultades académicas.

Unido a estas acciones, la formulación de la estrategia de "O repitencia" propició un espacio entre docentes e investigadores para mirar nuevas formas de relación con el conocimiento, nuevas formas de evaluación. Pero sobretodo propició el conocimiento por parte de los maestros de lo que significa para los niños y niñas ser repitentes. Es develarle a los maestros las significaciones que tiene para ellos la pérdida de un año, y con base en ellas se busquen a largo plazo alternativas cada vez más acertadas y benéficas, que hagan de la vida institucional un espacio de construcción de proyecto de vida para los niños, las niñas y jóvenes.

Así, en la actualidad la organización institucional, no sólo queda planteada en el PEI y en el Manual de Convivencia, sino que busca ser asumida por toda la comunidad e interiorizada por los maestros y maestras para dinamizar el

quehacer pedagógico, la vida escolar y el desarrollo de las competencias y conocimientos necesarios para los niños, niñas y jóvenes de la institución. Propende por la construcción de una vida institucional donde desde la participación de la comunidad educativa responda a las demandas y necesidades de los niños, niñas y jóvenes, a la democratización de la escuela, al mejoramiento de la calidad educativa y al desarrollo de proyectos de vida de los y las estudiantes.

## ***2. La institución: cotidianidad y experiencia.***

La vida escolar de la Institución Educativa de Santa Librada se lee desde la cotidianidad y la experiencia, dos dimensiones relativas a las diversas formas como los estudiantes y los docentes se relacionan con los conocimientos escolares y crean sus propias expectativas tanto individuales como colectivas. En consecuencia, es desde la cotidianidad que se realizan las acciones de intervención para disminuir el riesgo de repitencia y de fracaso escolar.

En la cotidianidad, nexo entre lo normativo, lo volitivo y lo relacional, hallan sentido las acciones y las prácticas pedagógicas y, a medida que esta relación da razón de la acción, comienza a tener sentido lo desconocido, se hace posible el reconocimiento del otro o de su exclusión.

La cotidianidad, como configuración simbólica, tiene su expresión en los discursos, los relatos, las lógicas, las narrativas, los mitos, con los cuales los individuos interpretan al otro y al mundo, y en consecuencia actúan (Pietro Bellasi mencionado por Alicia Lindón 2000 Pg 7). Es en esta cotidianidad, en las prácticas con sus retóricas, donde se constituye la socialidad misma como tiempo en espacios definidos.

Para nuestro análisis y pensando en una concepción particular de proyecto de vida, se hace indispensable la consideración espacio - temporal de la práctica, pues, (con Schutz) se asume la acción práctica en un "aquí" y "ahora", desde donde se ve al otro y se particulariza la forma de ver el mundo, claro se trata del "mundo a mi alcance", pero no sólo se anticipa sino que se proyecta en acciones futuras.

La temporalidad de la acción futura, se refiere a la experiencia del presente en el que se desarrollan prácticas simultáneamente en el mundo exterior (el tiempo "objetivo") y en un tiempo interior (la duración, la multiplicidad y la unicidad temporal). Tener proyecto de vida es algo que puede exponerse y comunicarse, pero es expectativa, pues ese mundo exterior mediato e inmediato tiene otras dinámicas y exigencias proyectadas por encima de la individuos y les hacen exigencias cada día como ocurre en la institución escolar.

En los registros de campo que realizaron las estudiantes de pasantías de la Universidad Distrital, sobre la experiencia cotidiana particular de los maestros

de Santa Librada, se observa inicialmente las formas como los docentes planean su actividad académica. Unas veces coordinadas por niveles, otras cada uno de manera independiente. Sin embargo se perciben semejanzas en los criterios e iniciativas.

Al intercambiar puntos de vista se altera la monotonía de la programación y se piensa más allá de lo inmediato. Así, desde la cotidianidad se teje la de vida de la escuela. Puesto que la inmediatez se trasciende, las actividades dejan de ser puntuales y las acciones cobran sentido temporal para los docentes, pero en especial para los niños y niñas. Esta situación de programación compartida se evidencia especialmente en los docentes del grado cero.

Lo que se puede observar es que no son suficientes los acuerdos en el manual de convivencia o los acuerdos tácitos de los maestros con sus estudiantes. Desde aquí, se ve la necesidad de establecer acuerdos que den coherencia a la diversidad pedagógica de la institución.

Así mismo, no basta conocer las características de la población escolar hay que establecer pautas concretas que definan las formas y modos relacionales que se van a proponer, de lo contrario se cae en el empirismo y en la acción contingente y circunstancial, esto agota a los docentes, ellos mismos lo expresan y es lo que se observa a diario, en los descansos, en la sala de profesores, en las aulas.

En general y desde las observaciones realizada a la mayoría de los docentes, se puede concluir que existe un interés formal y responsable por parte de ellos, de brindarles a sus estudiantes una educación de calidad: se cuenta con un PEI que dimensionan la visión y su visión institucional y con un manual de convivencia que regula las relaciones educativas y pedagogías, existe una trayectoria de estudio de estrategias de evaluación y promoción, se realizan encuentros permanentes de estudios sobre tendencias teóricas sobre el conocimiento, hay rigurosidad en cuanto cumplimiento de espacios y tiempos académicos, hay comunicación permanente con los padres de familia, preocupación por los niveles nutricionales de los niños y niñas, se hace seguimiento a los estudiantes con ritmos lentos de aprendizaje, pero esto pareciera no ser suficiente, en la identificación de las causas del por qué esto sucede? hace que algunos maestros aventuren en la búsqueda de alternativa, pero que otros acepten que no hay alternativa para las poblaciones de las características de Santa Librada.

La dinámica cotidiana en cuanto espacio y rutina escolar favorece el desarrollo del mundo interior escolar y la apropiación limitada del "mundo exterior que se escolariza". Pero es este último el que generan las contradicciones, y hacen obsoleta o inoperante la propuesta institucional. Es también desde esta relación mundo escolar y mundo de la vida, en la que se tejen las frustraciones de las expectativas de vida que surgen en los niños y niñas. Al encallar en la carencia de sentido de esa cotidianidad se pone de manifiesto una pluralidad de pobreza: la pobreza de subsistencia, de afecto, de entendimiento, de participación, de identidad etc (Max Neef 1993).

La cotidianidad reafirma el sentido social de sus actores: maestros sacrificados esforzados y responsables frente a una población que en su condición de pobres reciben una educación que los estigmatiza a tal punto de hacerles creer a los niños y niñas que la viven, la falacia de que es lo que les corresponde por su condición.



Heterogénea y homogénea, particular y específica, la vida cotidiana en tanto que acciones y significaciones de los sujetos se constituye en un marco interpretativo de la escuela. La vida cotidiana plena en actos, acontecimientos, acciones y sucesos múltiples, sin aparente coherencia, develan tanto la regulación y repetitividad que esta configura como la unicidad del sujeto/individuo participe de un "mundo social" amplio

Así mismo la vida cotidiana que conlleva una normalización evidente en la costumbre, entre otras dimensiones, se aligera en la expansión del sujeto que como ser humano único e irrepetible "es" y se expresa en las acciones individuales. Así, las normas se flexibilizan en función de los diversos contextos; las personas en general toman iniciativas en situaciones imprevistas y enfrentan así las "catástrofes" de la rutina generándose una rica tensión individuo - institución.

### *2.1 Institución Educativa y democracia*

La institución por su parte, establece una serie de normas: -reglas de comunicación, reglas de acción y reglas de procedimiento conferidas desde el proceso mismo de significación que el sujeto les otorga. Idea desde la cual es posible abordar la pregunta por el sentido que el niño y la niña le dan a la institución escolar. En el entendido absoluto de que es el sujeto, el niño o la niña prioritariamente quienes le dan legitimidad a la institución escolar. Complementariamente, se indaga por la institución en sí y las significaciones imaginarias que ella expresa.

La escuela se incorpora en la vida cotidiana del estudiante -niño y niña- mediante la regulación de lo que se puede denominar "rutina escolar", en el control del tiempo y el espacio. En horarios, ciclos académicos, tiempos de descanso, tiempos para el estudio; rituales de ingreso, solos, acompañados; expresiones de interacción social, saludos; disposición espacial, rincones, corredores, salones, etc. todos estos ricos elementos de análisis.

En este camino la institución, sus contenidos y formas emergen como una dimensión política de mediación ente el sujeto y la comunidad, entre el niño, la niña y la escuela. La pregunta por la institución conduce a las reflexiones sobre:<sup>8</sup> La obligación de todos de dar cuenta y razón de los propios actos y de las propias

<sup>8</sup> Se acoge aquí el planteamiento de C. Castoriadis en relación a los requerimientos básicos que justifican la creación de instituciones. En "Democracia como procedimiento o como régimen"

afirmaciones, el rechazo a las diferencias o alteridades (jerarquía) preliminares de las posiciones respectivas de los individuos y, consiguientemente, la puesta en cuestión de todo poder que de lugar a ellas. la apertura a la pregunta por las buenas o mejores instituciones, en la medida en que dependen de la actividad consciente y explícita de la colectividad; y por tanto, también la pregunta sobre la justicia por el proceso de evaluación

La comprensión sobre la institución escolar atraviesa las dimensiones de lo político y la política en el ámbito estudiantil. De forma mucho más problemática en tanto el objeto de estudio de esta investigación se encuentra en un sector de la población económica, social culturalmente excluido. Aquí se hace explícita la relación vulnerabilidad – política

Como punto de partida se acoge la diferenciación que C. Castoriadis hace de lo político y la política, de forma que la primera dimensión alude al ejercicio explícito del poder (los modos de acceso a él, el modo de apropiarlo, de gestionarlo, etc) posible de ser interpretado en el contexto escolar desde lectura de roles, jerarquías, etc. y la política como una construcción social que busca la autonomía de la colectividad, realizable a través de la autoinstitución y el autogobierno explícitos, marco general de análisis sobre el significado que el estudiante le confiere a su participación e intervención social y política en la escuela.

Así abordaremos la reflexión sobre las rutinas individuales y colectivas de los niños y las niñas en la escuela en relación con los modos de expresión de lo político y la política en el contexto escolar de la Institución Educativa Santa Librada.

En efecto se podría pensar que la Institución educativa de Santa Librada funciona en el marco del rigor y de la formalidad, y que asume los factores más significativos de una estructura de educación formal. Parece ser que el educar en la norma esta basado en valores y en una serie de compromisos liberadamente comprometedores que aún la institución no reconoce, ni entiende su función, cumplir con unos ítems que la educación se ha propuesto sin contar con el principal autor de la institución que es el estudiante. Una institución sobrevive al calor de los actores principales que son los niños y niñas.

En esta perspectiva la reflexión sobre un contexto, que se asume con un poder inmóvil e inamovible, pone en duda la posibilidad de transformación de la realidad, hace presumir que es difícil reorientar y recrear formas de vida y proyectos futuros que se puedan tejer en el marco de una institución tradicional y organizada como esta. Pero constituye igualmente el reto para los participantes de este proyecto y para miembros de la comunidad educativa de Santa Librada: crear nuevas opciones y parámetros educativos en vez de someterse a éstos poderes tan arraigados.

Por otra parte, hablar de experiencia en el marco de este proyecto, no se puede hacer desde la esta experiencia que construye y determina un modelo preconcebido desde el rigor y la norma, sino desde una forma inductiva de experiencia, pues si bien es cierto se puede alcanzar un saber general a partir de las situaciones particulares, una verdadera experiencia no se inmuniza ante nuevas situaciones sino que se sabe supeditada a la contingencia y al cambio de los acontecimientos, la diversidad nos salen al encuentro y que no se dejan reducir a nuestros moldes interpretativos y determinantes.

La verdadera experiencia se caracteriza, por una apertura hacia el otro. El hombre experimentado dice Gadamer, no es tanto el que conoce todo por haber vivido tanto, sino más bien aquel que por haber vivido tanto no sabe todo. Sabe que toda situación es diferente y se encuentra en consecuencia abierto siempre a nuevas experiencias.

Esta afirmación se pone en evidencia en lo que expresan los estudiantes de Santa Librada en las entrevistas realizadas por las pasantes, su inconformidad con ciertas actitudes de sus maestros: desde los tonos de voz utilizados en ciertas circunstancias, manifestando predilección por los tonos de voz tranquilos, afectivos e inclusive misteriosos. Los estudiantes expresan rechazo por: los gritos, ofensas, rótulos, y por las expresiones groseras, igualmente captan cuando el docente sabe o ha preparado su clase, cuando improvisa, pero también desarrollan temores, aversiones, rabias e indiferencia por circunstancias vividas con tal o cual docente en el transcurso de su experiencia educativa.

Paradójicamente los estudiantes creen e sus maestros, pero no sólo en su saber, sino en lo que dicen: creen que son como los maestros los ven. El problema radica en que los maestros definen aciertos niños como personas que no cambian, que siempre imponen el desorden, que siempre son indisciplinado y más grave aún como aquellos que son incapaces de aprender. La representaciones de los estudiantes por parte de sus profesores se filtran en la cotidianidad y llegan a ser parte de los códigos instituidos y condicionantes de las formas de relacionarse el niño con sus compañeros con la escuela y con el conocimiento y más grave aún como criterios de evaluación y promoción.

Una circunstancia particular que vale la pena mencionar, a manera de ilustración, sobre la fuerza que tienen estos sistemas rígidos, se refiere a la actitud que manifiestan los estudiantes de grados superiores en cuanto al poder: En las horas de descanso tiene mayor decisión sobre el espacio de la cancha, los balones, la circulación de los niños más pequeños por los corredores.

Conocen desde la cotidianidad y desde el sentido común la dinámica de los grupos y ejercen poder sobre sus miembros más frágiles, son los líderes que la escuela ha denominado "líderes negativos", ellos han aprendido en la escuela muchas cosas que no son precisamente parte de los planes pero que donan otros sentidos más significativos al ser aplicados en sus grupos. Estas

actitudes son leídas como indisciplina y por consiguiente se sancionan en aras de complacer la autoridad.

Pero no se trata tan solo de descubrir las relaciones entre los actores de la escuela, se trata de entender los espacios micro y macro sociales y dar cuenta de sus consecuencias sobre el individuo. Se busca al romper con las obediencias, los sometimientos, los reglamentos homogenizadores, colocar al los niños y las niñas ante circunstancias constructoras de nuevas formas de ser en la escuela, en vez de limitarse a encuadrarlo al interior de sus condiciones. Es aquí donde se plantea la necesidad de un tiempo, o el tiempo como la necesidad de un presente que en la conciencia de su complejidad hemos llamado presente potencial (Zemelman 2.002).

En el marco de esta síntesis analítica se formulan tres presupuestos que se desarrollarán paulatinamente siempre pensando en la experiencia escolar presente como aprendizaje y como entrenamiento por así decirlo para las experiencias futuras.

El primero se deriva de los diálogos establecidos con los estudiantes repitentes y no repitentes y se formula de la siguiente manera: *Los rituales institucionales tienden a desestimar las relaciones auténticas iniciales de los niños y niñas en y durante la permanencia en la escuela.*

La escuela es considerada por los niños y las niñas como un espacio en los que se crean lazos afectivos, sus compañeros son importantes porque con ellos se divierten, el hecho de ir a la escuela pasa primero por el deseo de recrearse, de que por que la escuela sea bonita, por tanto el juego y la recreación son en estos niños el pilar de la interacción, por tanto de su desarrollo.

El segundo presupuesto hace relación a las prácticas concretas de los docentes y se expresa no en tono de juicio sino en forma de proposición. Surge sobre el argumento que exponemos al inicio de este análisis en donde se supone que la construcción social y pedagógica de la escuela se realiza desde una relación simbólica en la que toda afirmación discursiva, acción relacional y reiteración permanente mediante rituales, constituyen el sentido de la particularidad del contexto de Santa Librada. El supuesto es el siguiente: *El discurso del maestro debe abrir mundos y proyectarse a través del lenguaje, las acciones cotidianas y pedagógicas: el conocimiento escolar debe ir mas allá del plan curricular mínimo estándar.*

De estas dos suposiciones anteriores surge una tercera también como alternativa a saber: *la escuela debe rescatar la legitimidad de las motivaciones experienciales de los niños y niñas desde la proposición institucional escolar.* Los niños y las niñas son la parte fundamental de cualquier sistema educativo y son ellos precisamente los que reciben esos fines educativos, que a veces se convierten es un atentado contra las necesidades de la infancia, el respeto a la



diferencia, a la individualidad, a la singularidad y no permite la construcción de un mundo incluyente.

No cabe duda que la cultura y su cotidianidad inciden en sus respuestas y la escuela resulta ser el espacio donde la vida adquiere sentido pues es allí donde aprenden para poder "salir a delante en la vida" para poder vivir bien, esto lo podemos ver claramente en la siguiente respuesta: "la vida es estudiar por sus metas para alcanzar a ser alguien en la vida" (Tailer estudiantes grado 5 I.E. D Santa Librada) de alguna manera el conocimiento que imparte la escuela no incorpora la vida cotidiana aun no se integra el conocimiento.

El principio básico así mismo que nos acompaña como telón de fondo de una transformación de la propuesta pedagógica es desprejuiciar el horizonte de sentido del llamado "niño pobre"

### ***3. La Institución: Los Niños, Las Niñas Y Los Maestros***

#### ***3.1 Los niños y niñas***

La población de niños y niñas que atiende la escuela pertenece a familias que tienen en el sector un asentamiento de más de 30 años y que a su vez colaboraron directamente en su construcción. En la actualidad atiende a estudiantes provenientes de los barrios aledaños como la Sureña, Salazar – Salazar, Brasilia, Tejares, La Andrea, Chuniza, Yomasa, Alfonso López, Uval, Compostela, Manzanares, La Peña, Betania y Marichuela entre Otros. Así mismo la institución educativa atiende a niños desplazados que vienen de diferentes regiones del país y los cuales tienen prioridad en la atención.

La institución educativa ofrece los niveles de preescolar, básica primaria en la Jornada de la mañana, con 17 cursos distribuidos así: dos preescolares, tres primeros, tres segundos, tres terceros, tres cuartos y tres quinto, para un total de aproximadamente 600 estudiantes y cada curso con cuarenta y dos estudiantes. Así mismo ofrece los niveles de básica secundaria y media vocacional, en la jornada de la tarde con 17 curso distribuidos así: dos preescolares, tres grado sexto con 133 estudiantes, tres grados séptimo con 129 estudiantes; tres grados octavo con 108 estudiantes; dos grados noveno con 91 estudiantes; dos grados décimo con 73 estudiantes y dos grados once con 57 estudiantes, para un total de 591 estudiantes.

Para los niños y niñas de la institución educativa Santa Librada la escuela y su actividad académica esta ligada a las relaciones y los afectos que construyen con sus maestros; las cuales con el tiempo hacen aparecer unas significaciones del conocimiento escolar y de la vida cotidiana en la escuela en los niños y las niñas que logra integrar el sentido y los sentimientos que tiene para ellos estar en la escuela. Así en preescolar y primero se siente un aprecio enorme por la escuela y una identificación con el conocimiento escolar, sintiendo que la escuela es valiosa. Los niños y niñas de segundo y tercero encuentran que lo

valiosos de la escuela es la relación con sus compañeros y profesores, viendo más el valor de la amistad, el reconocimiento del otro y comienzan a encontrar el valor de la escuela como proyección hacia la vida como paso para el trabajo. Para los niños y niñas de cuarto priman las relaciones sociales sobre el conocimiento académico, importa más la imagen dentro del grupo de amigos.

Para los niños y niñas la vida escolar se convierte en una realidad desde la cual también construyen un significado de lo que es vivir. Los niños creen en la vida, aman la vida y esperan mucho de ella. La vida para ellos es alegría, cuidado, amor, respeto, trabajo y estudio. Pero también la vida es poesía, "es como una colombina", "es estar de pié y no tendido" y "es tener aire fresco". Desde estas significaciones de vida la escuela debe emprender la construcción de diferentes discursos y prácticas pedagógicas que haga de la experiencia escolar una proyección de la vida de los niños y niñas.

### *3.2 Proyecto de Vida Qué es vivir? y Cómo se vive?: Significaciones de los niños y niñas de la I.E.D. Santa Librada.*

Para definir un concepto de "Proyecto de Vida" y 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 al 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 tempranas experiencias. El espíritu de investigación se pone a nuestro favor en el acercamiento 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" (Talleres estudiantes, I.E.D. Santa Librada).

#### 3.2.1 Panorama general de significaciones

I. Los niños y niñas creen en la vida, aman la vida, esperan mucho de ella. 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 como una colombina". "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 comunicacón. 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 entorno exterior. Esperan de la escuela herramientas para sus vidas, y el respeto a sus derechos, aunque sea de modo intuitivo.

VI. Tomando el panorama general, más que áreas de conocimiento, los niños y niñas reconocen las actividades que permiten alcanzar objetivos con significado académico y existencial. Hay esperanza en la escuela. Es como un refugio de expectativas. Lugar de proyecciones. Hallazgos incipientes de sentido de la vida, la cual es querida y apreciada.

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. Estos niños y niñas se mueven en tres ámbitos: 1) Identidad y autonomía personal. 2) Descubrimiento del medio físico y social. 3) Comunicación y representación.

*3.3 Acercamiento al sentido de la vida en los niños escolares, con miras al "proyecto de vida"*

Para este 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", donde podría esperarse que las niñas y los niños vislumbraran "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 aparecen 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.

De 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 enviciarse" y "no desperdiciarla". En este grupo aparece la consigna ambientalista de "no contaminar", cuya significación se proyecta más allá de sí mismo y de las relaciones cercanas. Hay, además, un grupito de ideas con otra estructura negativa: parece que dijera que (realmente se vive la vida) "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*, 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"). 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 grupo de niños y niñas aludido. Resulta inquietante el hecho de no encontrar otras ideas de escuela, en cuarto y quinto, fuera de la solitaria mano que ha escrito "aprender".

La vida es "jugar" sólo para una décima parte de ellos, la misma proporción de "estudiar" y de "Trabajar": ¿Qué significa esto en una población de diez a doce años? En cuanto a la idea de "trabajo", hay 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 dona o la regala.

La escasez del juego y los amigos o compañeros dan cuenta de la ausencia escolar del "nosotros". Es contundente la hegemonía de las construcciones impersonales y preceptivas y de una sensible soledad para afrontar la vida, donde también la familia se desdibuja. Hay desde luego una asociación fuerte de la vida con el propio "cuerpo" y las ideas afines 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".

Y 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, desde la lógica del sueño, crea la realidad.

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, el juego y la familia, seguidos de 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.

### *3.4 Vulnerabilidad educativa y proyecto de vida*

La vulnerabilidad educativa que aquí se trata es la que afecta a la mayoría de la población que sufre por la pobreza en Bogotá; en general, sus carencias no son sólo de tecnologías y conocimientos relativos al "bienestar ciudadano", 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. 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 buen desempeño educativo de algún estudiante es su familia la que lo saca de la institución para enrolarlo en algún trabajo.

Estos sucesos por escasos que sean, al ser tolerados no sólo por el Estado y las organizaciones sociales, sino por las comunidades de vecinos y por la misma escuela, abren fisuras en la necesidad cultural de la educación institucional para todos los niños y jóvenes, y por su recurrencia comienzan a percibirse como "naturales" volviendo relativo el 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.

No sobra repetir que los paliativos a la falta de cobertura, mediante el hacinamiento en las aulas y en los edificios escolares, 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 de competencias o estándares, así que la supuesta objetividad de estas pruebas actúa como fundamento de 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 poblaciones "deprimidas", por la utilización que hacen de ello el Estado y los medios de difusión. 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", por ejemplo, mostrando los diez, los veinte o los cincuenta primeros, donde aparecen la mayoría de "colegios de elite", pero, en cambio, no se muestra 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 estadístico 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, al Estado le ha bastado con las sucesivas evaluaciones censales de los estudiantes.

En la mayoría de estas evaluaciones los docentes han recibido la información particular por escuela y por curso, además del inadecuado manejo que "los medios" le han dado, difundiendo el fantasma de la baja calidad de la educación pública. Los maestros han recibido esto como una evaluación indirecta de su trabajo adaptándose a los cambios en las evaluaciones, por lo que los Proyectos Educativos Institucionales han ido quedando atrás por seguir los lineamientos (de carácter general), adaptarse 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 por lo mínimo).

Hay, pues, procesos de masificación y empobrecimiento cultural de la escuela como institución social que afectan a las poblaciones descritas como "pobres" y

"miserables" o "indigentes" (más del 60% de los colombianos). Del concepto constitucional de la Ley 115 de 1994 de la "educación 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, y 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 del 91, que inspiró en su origen al PEI, se ha pasado hoy a este concepto de estándar para definir la calidad de la educación, con las consecuentes limitaciones.

Los fines de la educación han inspirado muchos escritos de PEI, pero las condiciones materiales y espirituales de las escuelas han hecho desde el principio muy restringida su realización creadora, y las políticas educativas desde entonces han puesto nuevos obstáculos.

De otra parte, la vida de los niños y las niñas, no se espera que ellos mismos la conciban como proyectos de vida. Antes bien, internacionalmente y desde hace mucho tiempo, ha sido concebida como una suerte de plenitud en desenvolvimiento. Se nombran sus aspectos (como capacidades o como 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". En este último, aparece la idea ambigua de competencias, con la cual, sin nombrar el proyecto de vida, se insinúa un destino social de los niños y las niñas que deben adaptarse a los retos del mundo contemporáneo.

En este sentido, el "proyecto de vida" de los niños y las niñas resulta opuesto a un destino fijado por el contexto. Se funda en 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 se puede ver un juego de opciones que van de los sueños más fantasiosos hasta el cálculo cuidadoso en el que se juega la seguridad de la propia vida. 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 derecho, 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 Kertez que llegaría a ser premio Nobel, hablan de la ilusión de ver de nuevo seres amados como fuerza esencial de la vida. La imaginación es el espacio de lo posible y la libertad de toda opresión tangible. Por delgado que sea el hilo que mantenga la vinculación con el deseo, ese hilo es la vida proyectada.

Ahora bien, los niños de la guerra o que vivan en situaciones límite 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 de 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 ello cuenta ya con la legislación del 91 y los fines de la educación de la Ley 115, como marco legal. Es cuestión de decisión y de profesionalidad pedagógica el contar con la riqueza cultural que cada niño lleva vinculada con las diversas historias familiares y de las comunidades. La cultura social y nacional, mundial y global pertenecen a los espacios tradicionales y nuevos de la escuela y son recontextualizados sin cesar desde distintas perspectivas pero requieren aclimatarse cada vez y encontrar su tejido con los intereses de los grupos y los individuos escolares.

El proyecto de vida, tendría que pensarse como posibilidad de optar, de equivocarse y volver a optar. 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 la propia vida y de la vida colectiva en la que beben y se reflejan los deseos y los sueños, y en donde encuentran su largo aclimatamiento.

La idea de competencias básicas y de estándares riñe con una educación de apertura y dialógica, de descubrimiento de talentos y pasiones, y donde la vida funcional pueda ser: o bien realizadora, como oficio entrañable 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 con una comunidad en la cual, trabajo, pasión o gusto se enriquezcan y renueven sin fin.

Como se ha visto en la investigación: "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 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 ardentemente por las necesidades humanas que son tanto del sujeto individual como de la "tribu", sin la cual el o la singular no es posible. La labor de la escuela no es sólo con cada uno sino con la comunidad que atesora el saber, y donde 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 sin duda es un poderoso escudo frente a los riesgos encarnados en las necesidades insatisfechas de la extensa condición de pobreza de la mayoría de nuestras infancias.

Poderes de 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 de creación y transformación alimentados por la problematización auténtica, poderes actuación fundados en el autoconocimiento y en el sentido social y poderes de indagación penetrando en los mundos abiertos. Tal es el trabajo en las dimensiones potenciales de la infancia, posibles a través de la recuperación del sentido y la dimensión educativa expuestos en nuestra legislación.

Los niños y las niñas son herederos legítimos de toda la riqueza humana acumulada en la historia y del planeta que deberían disfrutar y aprender a cuidar si nuestra irresponsabilidad de sociedades adultas no lo continúa deteriorando hasta extremos irreductibles.

Refiriéndose a la vida, los niños y niñas la ven como alegría, felicidad, nutrición, cuidado, amor, respeto, trabajo, estudio. Todos estos símiles infantiles producen una combinación de optimismo amabilidad y responsabilidad. La explicación religiosa de la vida surge en una frase singular: "Se vive porque Dios nos envió entre la gente". La Cotidianidad se hace patente en frases que marcan un derrotero y actúan como consignas de posibles proyectos de vida: "salir adelante"; "la vida es estudiar por sus metas para ser alguien", o "vivir es tener hijos".

Hay otros proyectos de vida que muestran al humano sensible frente a la naturaleza y a los otros seres humanos. Dicen otros niños y niñas de la escuela: "La vida es poesía", "Es como una colombina", "Es estar de pie y no tendido", "Es tener aire fresco", "Gozarla", "La tierra con pan y estudio", "Sentir una mano caliente".

En estos ejemplos puede traslucirse una vida propuesta por la imaginación y el deseo de los niños, en el único espacio posible para que la infancia, como grupo poblacional, como comunidad etaria, se manifieste: Este espacio es la escuela con la que contamos, como espacio potencial.

Para abordar las problemáticas de los niños, niñas y adolescentes de grado cero y básica primaria que 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.

En la institución, se han caracterizado las consecuencias de ello como retraso en los procesos académicos, "pérdida del año" y repitencia, desescolarización y fracaso escolar o pérdida del vínculo con el sistema educativo.

Se busca, así, construir una estrategia pedagógica para la retención en la escuela de los niños y las niñas que ya pertenecen a ella, y su inclusión y retención en el conocimiento y los saberes escolares. 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>9</sup> puede encontrarse una importante diversidad en la naturaleza de los casos y en sus causas.

Entre los niños, adolescentes y jóvenes de distinto género considerados como "casos críticos", los hay: Con especialidades orgánicas de los sentidos o neurológicas, o con distintos grados de desnutrición. En condiciones especiales socioeconómicas (pobreza, desplazamiento, trabajo de explotación infantil y marginalidad).

Afectados por distintas violencias (la intrafamiliar, las relativas al trabajo explotado 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).

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 y también influye la estructura familiar o las relaciones de los cuidadores o tutores con los niños y entre sí).

Sin embargo, con el paso del tiempo de investigación, y con las informaciones que se han venido sistematizando, ha crecido también otra fuente de causas asociadas a la existencia de los "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 que en ocasiones no se descarta el hecho de que sean causas fundamentales de la existencia de algunos de estos "casos".

Los mismos docentes han descrito esta fuente de causas dando pie a nuevas categorías:

---

<sup>9</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.

"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 por otro, quien por el contrario puede encontrar 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 al interior de la escuela entre compañeros del mismo y de distinto género, 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; y lo mismo ocurre a la inversa con quienes viven en las mejores condiciones en el 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". 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.

Puede notarse, a través del lenguaje de los agentes educadores, de la observación de las prácticas pedagógicas y del discurso institucional, 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 atributos de los individuos, que se pueden medir en un examen de aplicación de la lógica a unos supuestos "dilemas morales".

El nombre "comunidad educativa", en la inmensa mayoría de los casos, ha terminado significando un entorno humano abstracto en el que está inmersa la masa escolarizada.

Las 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 en la conciencia de la escuela a casi nada. De este modo, resulta que es "el niño" el que tiene "problemas de aprendizaje" y de igual modo "dificultades de convivencia". Es el niño el que tiene las "competencias" en lenguaje y matemáticas y el que tiene 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.

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 liberal 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 individualistas impuestas.

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 riqueza 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 dejado atrás seres lentos que obstruían su propio desarrollo. Es difícil que puedan entender lo les deben realmente a los otros y que comprendan 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 tendría que volver 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>10</sup>", todo esto, tendría que proyectarse desde un "saber comunicarse, relacionarse y comprenderse"; Y saber reconocer, proteger y amar a cada miembro en su singularidad fundamental como a sí mismo, "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". ...

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 a la génesis y enriquecimiento permanente del sujeto, el mundo y la tribu, o la persona, el saber y la comunidad, al mismo tiempo y en armonía.

Tanto en el inicio como en la finalidad de la vida escolar está 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, interaccionar o interestructurar (lo, se), etc. cuentan 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 tampoco riñen 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 entretnejidos. Como docentes hemos pues de confiar en la actividad creadora de cada sujeto como base de nuestra actividad y del sentido

<sup>10</sup> Daniel Hernández, La escuela entre la tenaza y la tinaja, en Cecilia Rincón y otros, Deserción y Retención Escolar, Niños presentes en la escuela pero ausentes del conocimiento. Ed. Magisterio – UD Bogotá, 2004.

de la misma en el colectivo escolar. No hay poder retentivo mayor que el reconocimiento 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.

### *3.5 Los Maestros*

La planta de docentes esta conformada por Licenciados en Básica Primaria y algunos especialistas en área, la mayoría de ellos cuenta con cursos de postgrados y maestrías. Los docentes de la Jornada Tarde son docentes Licenciados en las diferentes disciplinas del conocimiento y muchos de ellos tienen título de postgrado y maestría. De los diecinueve docentes de la jornada de la mañana, cinco de ellos son maestros interinos y catorce son maestros de planta.

Muchos de los maestros de la institución han decidido ser docentes por tradición familiar, por que han sido normalistas y en la medida que han ido ejerciendo su profesión, se han comprometido con ella, considerándola una labor importante en el desarrollo de su vida y de su familia. Esto los hace unos docentes preocupados por el desarrollo y las condiciones de sus estudiantes, y los lleva constantemente a buscar capacitación y a implementar estrategias pedagógicas para lograr que la propuesta institucional llegue a los niños y niñas y cumpla los fines de la educación.

Las estrategias pedagógicas más utilizadas por ellos se reflejan las experiencias buenas que les ha dejado su vida escolar y también los conocimientos adquiridos a través de sus experiencias y estudios. Para algunos docentes son importantes en el desarrollo de su actividad estrategias como:

*"La memoria no debe ser una herramienta como método de enseñanza.*

*El llevar los niños desde grados anteriores es una fortaleza, por tal motivo conoce y sabe a que niño le debe hacer refuerzo.*

*El ser amigable y la forma de dialogar con el niño, sin dejar de lado un tono de voz alto.*

*El mejor proyecto es conseguir que los niños hagan las cosas por gusto y sobre todo siempre en busca de un aprendizaje.*

*El vinculo con la escuela es sobre todo para leer y escribir.*

*Las actividades lúdicas donde la naturaleza interceda son gratificantes para el niño*

*Es importante conocer y respetar las formas de aprender de cada niño.*

*El empezar las clases con un cuento y sobre todo jugar con la fantasía hace que los niños se sientan mas en confianza.*

*Es clave crear tanto con los niños como con los compañeros lazos de afecto*

*Enseñar a partir del entorno.*

*El respeto y el vocabulario que se tiene con los niños debe ser ameno y sobre todo no ofensivo  
No salón, no opresión, represión sería una estrategia excelente para el aprendizaje y relación con los niños" (Historias de Vida. Maestros I.E.D. Santa Librada)*

Consideran además que para realizar una buena labor educativa tanto la escuela, como el entorno, la familia y los docentes deben entre muchas otras cosas propender por:

*"El poder brindarles un espacio amplio, muchas zonas verdes para que puedan aprender relacionándose con su entorno.  
La honestidad y la libertad dos principios que la escuela debe tener.*

*El padre deben acompañar y supervisar las tareas con sus hijos.*

*El colegio siempre debe aportar para que los niños sean líderes.*

*La relación y el compañerismo en una institución es importante, por que cada profesor le puede aportar a su colega*

*El maltrato no tiene por que darse en la relación con los niños.*

*El preparar las clases y no improvisar en el aula hace que el maestro se construya poco a poco y sobre todo hace que sus estudiantes sientan ese compromiso por parte de este con ellos.*

*El afrontar y asumir sin temor la carrera docente es una fortaleza para no tener miedo al enfrentar a un grupo de niños.*

*La educación debe cambiar por que los niños ya no son los mismos de antes*

*El colegio y sus docentes no deben ser un archipiélago, cada uno en su isla, el trabajo en grupo es importante y necesario" (Historias de Vida de Maestros I.E.D. Santa Librada)*

Entre los maestros de la institución existe una preocupación por que su propuesta pedagógica llegue a los niños y las niñas a los cuales enseñan y aunque muchas de sus estrategias no logren impactar de la forma deseada, ya se por la influencia de factores externos o por situaciones propias de la dinámica institucional, ellos continúan desarrollando su trabajo que es mediado también por los imaginarios que poseen de niño y niña y que han construido a través de sus vivencias y su formación, como se manifiesta en los siguientes apartes:

*"Los niños son personitas con valores, espontaneidad y sobre todo sin ninguna clase de prejuicios.*

*El niño, es el ser más hermoso que la naturaleza nos puede regalar.*

*Desafortunadamente como adultos los malformados, y no permitimos que los niños sean niños.*



*Un niño es un ser que tiene muchas cosas por descubrirle, y sobre todo aprenderles.*

*El niño es un cuaderno donde todo el mundo escribe, a veces con letra bonita y otras no...*

*El niño es un ser curioso habido de conocimiento.*

*Es como una cámara de video que filma y graba todo lo que ocurre a su alrededor.*

*El niño es una persona abierta por muchas cosas: son Afectivos, sensibles, dados a recibir.*

*El niño es un tesoro, una carta que esta abierta.*

*El niño nace bueno y la sociedad lo corrompe" (Historias de Vida de Maestros I.E.D. Santa Librada)*

Este imaginario de niño y niña que presentan los maestros, es un imaginario atravesado por las pautas de crianza y las experiencias como normalistas o pertenecientes a comunidades religiosas, los niños son personas que deben formar, se siente la necesidad de construirlos, de ayudarlos y de protegerlos. Un imaginario que determina las relaciones que se establecen en el aula de clase en torno al conocimiento escolar las cuales están matizados por una relación de asistencialismo con elementos de reconocimiento del otro. Además impregna el desarrollo de las estrategias pedagógicas con las cuales los maestros desarrollan su acción, en la cual la tendencia asistencialista muestran a un maestro poseedor del conocimiento y quien es el que ordena, distribuye, controla, selecciona y evalúa los saberes.

## **V. PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA INTERVENCION DEL RIESGO DE FRACASO Y DESERCIÓN ESCOLAR.**

### ***1.Propuesta metodológica de intervención***

Las definiciones sobre intervención como bien lo señala J.Arduino son vagas y ambiguas. Intervenir, etimológicamente es venir entre, interponerse. De manera que en el "lenguaje corriente esta palabra es sinónima de mediación de intercesión, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación, pero también, al mismo tiempo en otros contextos es sinónimo de intromisión, de injerencia, de intrusión en las que la intención violenta, o cuando menos correctiva, se puede convertir en mecanismo regulador"<sup>11</sup>

Si incorporamos la noción de intervención en el contexto de la práctica social, es decir, asociada a la cultura esta siempre tendrá un carácter educativo. Sin duda su lenguaje y acciones si se comprenden como un proceso de ajuste entre los diversos actores que intervienen en la misma tendrán un carácter provisorio, de constante búsqueda y exploración.

<sup>11</sup> Arduino, Jasques. En Cuadernillos de Investigación 4. Pontificia Universidad Javeriana. 1996. Páginas 165-218

En la medida en que la intervención se quiere como investigación - acción - participación (propuesta metodológica) "lo vivido" como las "representaciones" de las acciones incorporadas en las intervenciones se convierten en polos de análisis. La organización entra así en una experiencia de observación/afectación cada vez más explícita.

Desde la caracterización de la población y la identificación de los factores de riesgo y deserción escolar se puede afirmar que el proceso de construcción del diagnóstico es enriquecedor en todos los aspectos. Arroja información confiable y real de la problemática a estudiar y como mecanismo de integración y conocimiento de la comunidad escolar de la IED Santa Librada es un excelente instrumento que sustenta las intervenciones propuestas.

Aunque esta caracterización no pretende una definición exhaustiva de la misma, sí propone una observación, que basada en la experiencia como realidad misma, busca formular algunos ajustes a la propuesta pedagógica actual, con el propósito de que sirvan como marco de referencia para abordar las problemáticas que complican la permanencia de los niños, niñas y adolescentes de esta básica primaria

Entendida así la intervención pedagógica apuntará en primera instancia hacia la construcción de estrategias suficientemente introyectadas tanto en los individuos: niños, niñas, docentes y padres de familia, como en la comunidad educativa en general. Tal intervención parte de la construcción colectiva del diagnóstico de algunas de las reglas básicas de la institucionalidad referidas a la comunicación, la acción y el procedimiento.

En segunda instancia sugiere buscar alternativas diferentes a las acciones regulativas consideradas hasta la fecha como única garantía de la promoción escolar, del cumplimiento de los programas propuestos, del comportamiento pertinente, del rendimiento adecuado, la participación de los padres en la educación de sus hijos, en fin, a todos aquellos factores considerados importantes en la calidad y efectividad de la propuesta educativa.

Los objetivos formulados en la investigación, que buscaron unificar a través de la IAP el esfuerzo conjunto de la comunidad educativa, guiaron la búsqueda de otros criterios y formas de práctica pedagógicas, de selección del conocimiento, de formas de relación con la cultura. Propuesta que en su conjunto generare en los niños y niñas el deseo de asistir a la escuela

### *1.1 Propuesta pedagógica para la prevención del riesgo: de fracaso y deserción escolar.*

Como principio básico de intervención se argumenta la necesidad de desprejuiciar el horizonte de sentido del llamado "niño pobre". Ya que la vida y la experiencia de los sujetos que allí conviven se hacen y se construyen desde

sus recreos, juegos, palabras, lazos de amistad, enemistades, conflictos, deseos, negaciones: es allí donde se concentran los derechos, la existencia y la misma diversidad del ser humano y esta condición no tiene estrato. Se propone entonces una práctica pedagógica que pase por el reconocimiento de las condiciones materiales de los niños y niñas (diagnostico) y avance hacia una construcción fructífera de la relación del niño y la niña con el conocimiento.

Así mismo propicie la participación franca y eficaz de los actores de la comunidad educativa para resignificar las posturas actuales frente a la función de la educación en el fortalecimiento personal, en últimas propiciar cambios de sentido de la realidad escolar de la escuela Santa Librada. Seguramente se logrará educar menos vulnerables a los niños y niñas frente a los riesgos de fracaso y deserción escolar. Parte de la elaboración teórica propuesta en este informe apunta a reflexiones sobre este aspecto, por eso no consideramos pertinente traerlas nuevamente a colación.

De algunas de las conclusiones que arroja el proceso de análisis y reflexión que el grupo de investigación "Infancias" ha realizado alrededor de la experiencia en la escuela y que expone en este informe, surgen constantes que se asumen como "presupuestos" que obran como ordenadoras de la propuesta de intervención.

El primero se deriva de los diálogos establecidos con los estudiantes repitentes y no repitentes y se formula de la siguiente manera: *Los rituales institucionales tienden a desestimar las relaciones auténticas iniciales de los niños y niñas en y durante la permanencia en la escuela.*

Para los niños y niñas la norma, la ética, los valores se diluyen en la obsesión de la escuela por el cumplimiento. El valor de la escuela es facilitar el acto de convivir y vivir desde la singularidad de las realidades y en medio de sus propias experiencias. Aunque los estudiantes no desconocen algunos términos empleados por la escuela, tales como orden, norma, compromiso, democracia, derechos, sólo los asocian e interiorizan por las circunstancias y tonos de voz en que son puestas en escena y de hecho exigidas o celebradas me refiero en ésta última a los derechos de los niños.

Como se expresa en momentos del análisis sobre las entrevistas realizadas, la escuela es considerada por los niños y las niñas como un espacio en los que se crean lazos afectivos, sus compañeros son importantes porque con ellos se divierten, el hecho de ir a la escuela pasa primero por el deseo de recrearse, de que la escuela sea bonita, por tanto el juego y la recreación son en estos niños el pilar de la interacción, y en efecto de su desarrollo.

El segundo presupuesto hace relación a las prácticas concretas de los docentes y se expresa no en tono de juicio sino en forma de proposición. Surge sobre el argumento que exponemos en algún momento de este análisis, en donde se supone que la construcción social y pedagógica de la escuela se realiza desde una relación simbólica en la que toda afirmación discursiva, acción relacional y

reiteración permanente mediante rituales, constituyen el sentido de la particularidad del contexto de Santa Librada. El supuesto es el siguiente: *El discurso del maestro debe abrir mundos y proyectarse a través del lenguaje, las acciones cotidianas y pedagógicas: el conocimiento escolar debe ir mas allá del plan curricular mínimo estándar.*

Los niños y niñas son ajenos a los criterios de selección de los conocimientos que la escuela está impartiendo, si a la pobreza material se suma la pobreza cultural de la oferta educativa que reciben, la percepción sobre su vida y su derecho a ser educados en el presente se convierte en el mayor riesgo de abandono, pues no solo son vulnerados por las circunstancias de la calidad de vida sino por las condiciones de educación que reciben "educación pobre para pobres".

De estos dos presupuestos anteriores surge un tercero también como alternativa a saber: *la escuela debe rescatar la legitimidad de las motivaciones experienciales de los niños y niñas desde la proposición institucional escolar.* Los niños y las niñas son la parte fundamental de cualquier sistema educativo y son ellos precisamente los que reciben esos fines educativos, que a veces se convierten en un atentado contra las necesidades de la infancia, el respeto a la diferencia, a la individualidad, a la singularidad y no permite la construcción de un mundo incluyente.

No cabe duda, que la cultura y su cotidianidad inciden en sus respuestas y la escuela resulta ser el espacio donde la vida adquiere sentido, pues es allí donde aprenden para poder "salir adelante en la vida" para poder vivir bien, esto lo podemos ver claramente en la siguiente respuesta: "la vida es estudiar por sus metas para alcanzar a ser alguien en la vida" (estudiante grado quinto). De alguna manera el conocimiento que imparte la escuela no incorpora la vida cotidiana, no se integra el conocimiento.

La democracia debe ir mas allá de imponer orden, de mediar entre conflictos. Aunque la escuela no puede seguir pensando en su deber en total aislamiento y desconocimiento de la realidad externa, tampoco puede condicionarse a las limitaciones que por suerte social le tocan a los estudiantes que a ella asisten.

### *1.2 Propuesta de Intervención para mitigación del riesgo de: pérdida del año escolar (repetencia)*

El objetivo de la fase de intervención pedagógica fue implementar en el aula una serie de acciones por parte de las estudiantes de la Universidad Distrital que buscaba minimizar el fracaso escolar en todos los niveles de escolaridad de la institución educativa Santa Librada, a través de estrategias que mejoren la relación del niño y la niña con el conocimiento.

Esta intervención se realizó entre el 14 de septiembre y el 21 de Octubre de 2005 y contó con la asesoría y acompañamiento permanente del grupo de

Investigación "Infancias". Vale la pena mencionar que tuvo un carácter de mitigación del riesgo de pérdida del año y se organiza desde los criterios que los docentes consideraron válidos para prevenir y disminuir el número de estudiantes que fueron seleccionados como candidatos a repetir el año.

En efecto sin olvidar a los estudiantes considerados adaptados o regulares, se hace mayor hincapié en aquellos considerados con "problemas de aprendizaje y de comportamiento inadecuado" cuyas llamadas "dificultades" tienden a marginarlos del conocimiento escolar, dificultándoles en consecuencia las relaciones con los docentes y con sus mismos compañeros y compañeras de grado, situación que problematiza su desarrollo académico caracterizado por: la "pérdida del año", la repitencia, la desescolarización y el fracaso escolar y en casos extremos pérdida del vínculo con el sistema educativo.

En desarrollo de los anteriores planteamientos se diseñaron los principios orientadores de la intervención, propiamente dicha, a implementarse por las estudiantes de VIII y IX del Programa de Pedagogía Infantil, en el componente de práctica pedagógica. Participación que garantizara la continuidad del proceso en la Institución.

Así, se reconoce el entorno institucional de la escuela como el espacio propicio de intervención y los criterios que allí circularan son:

1. Construcción colectiva de las formas de intervención en el aula.
2. Diferenciación de estrategias por niveles de escolaridad.
3. Énfasis en el componente experiencial (vivencial) de la propuesta de intervención.
4. Reconocimiento del proceso académico desarrollado por los docentes de la IED Santa Librada
5. Valoración de la información que los docentes de la IED aportan sobre los niños y niñas.
6. Integración de la propuesta de práctica formativa de las estudiantes de la Universidad Distrital del proyecto de "Pedagogía Infantil" con los principios y presupuestos de la IED Santa Librada.

Las recomendaciones frente al trabajo en aula:

- Propiciar el trabajo en grupo
- Salidas de campo con los estudiantes a sitios de interés.
- Afianzar núcleos temáticos existentes o formularlos para el desarrollo de las clases.

Producto de las reuniones semanales, con los docentes agrupados en los niveles cero y primer grado, segundo y tercero, cuarto y quinto se acordaron las diversas formas como se abordaron las problemáticas relacionadas con el fracaso escolar en la IED Santa Librada que determinaron las modalidades de intervención de las estudiantes de la Universidad Distrital.

El grado cero y quinto: contó con una estudiante por grupo, y los docentes optaron por incorporarlas a la rutina escolar y a las prácticas pedagógicas, es decir, ellas implementaron acciones concertadas con los docentes en la cotidianidad construida a lo largo del año con los niños y las niñas. Hemos denominado esta forma de participación apoyo cotidiano en el aula.

En los grados primero, segundo y tercero participó una estudiante de la Universidad Distrital por grupo. Se optó por la conformación de un grupo adicional compuesto por niños y niñas que presentan dificultades académicas y que sería responsabilidad de la docente de la IED Santa Librada, complementariamente las estudiantes de la Universidad implementaron un plan de trabajo que daría continuidad a lo previsto por las docentes en el programa anual. Hemos denominado a esta forma de trabajo Grupos en riegos de fracaso escolar

Grado cuarto: Dado que los docentes ya habían creado un grupo especial del que participan niños y niñas que presentan diversas formas y niveles de dificultades escolares. La intervención de las estudiantes se concentrará en este grupo con el apoyo de cada uno de los docentes de las diferentes áreas, se ha denominado a esta forma de trabajo grupo con dificultades académicas.

Ante la diversidad de las formas de intervención acordadas el grupo de investigación propone a las estudiantes un plan de trabajo que incluye de manera muy detallada el seguimiento a cada una de las experiencias y con ello la valoración de resultados. Los instrumentos, técnicas y estrategias propuestos para tan fin serán.

- Diario de campo
- Registro audiovisuales
- Entrevista
- Revisión documental (carpetas de cada niño y/o niñas, planes académicos)

Las estudiantes al final de su intervención presentaron un informe - balance pedagógico de su participación acordado con el grupo de docentes investigadores de la Universidad Distrital. Es de anotar que cada docente – investigador es responsable de dos niveles.

Adicionalmente de esta fase se resalta la responsabilidad del trabajo de las estudiantes de la Universidad Distrital que bajo la modalidad de pasantía de investigación han acumulado suficiente información sobre la problemática aquí trabajada y que en el marco de la práctica formativa aprovecharon el conocimiento directo de una institución como Santa Librada como aprendizaje para su experiencia como futuros docentes.

## VI. LOGROS DEL PROYECTO Y CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación tuvo diferentes etapas en su ejecución, por tanto los alcances y logros obtenidos se evidencian en cada una de las actividades, que lograron convocar a la comunidad educativa en especial a los maestros y directivos docentes de la institución educativa.

### 1. ETAPA DE DIAGNOSTICO

En la etapa de diagnóstico se realiza una fase de preparación que tiene como objetivo la consolidación del equipo de investigación, conformado por el grupo "infancias" y estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía Infantil que previa convocatoria se vinculan en calidad de pasantía de investigación al proyecto. Son seleccionadas cuatro estudiantes, quienes participan y complementan el proceso de recolección y sistematización de la información y que hacen parte del "semillero de investigación".

#### 1.1 Talleres con Docentes

en esta fase de diagnóstico se realizan varios talleres con docentes cuyo objetivo es conceptualizar la problemática con los maestros, consolidar el equipo de investigación. El trabajo de los docentes en estos talleres se convierte también en fuente de información.

- *Taller No. 1:* En este primer taller se trabajó con la metodología de grupos de discusión, en los cuales se abordaron textos elaborados por el grupo de investigación "Infancias" tales como: la "tenaza y la Tinaja", "Deserción y Fracaso Escolar como Manifestaciones de Vulnerabilidad" y "Perspectivas Metodológicas para la Investigación de la Infancia, la Retención y la Deserción Escolar". En este taller se logra que los docentes se acerquen a la conceptualización de la problemática del Fracaso y la Deserción Escolar y de las metodologías de la investigación cualitativa con las cuales se implementaría la fase de diagnóstico del proyecto. Así mismo el taller permite la elaboración de conceptualizaciones sobre términos fundamentales como: deserción escolar, fracaso escolar, vulnerabilidad educativa, infancia, niño, niña, conocimiento, conocimiento escolar.
- *Taller N° 2:* Un segundo taller, realizado con los maestros y maestras de la Institución Educativa Santa Librada, se realiza con grupos focalizados sobre "Historia de Vida", así durante una plenaria y en una jornada completa los docentes contaron sus historias personales y profesionales. Este taller pretende desentrañar las ideas, los imaginarios, las formas de actuar y de pensar de los docentes. A partir de las narrativas de los maestros se estableció un diálogo abierto con los investigadores y con sus compañeros, desde sus experiencias como profesionales y su formación como personas. Permitieron en un primer momento rastrear los imaginarios de niño y niña

que tienen los docentes y aproximarnos a las motivaciones personales llevaron los maestros a elegir una profesión relacionada con la educación y la formación docente. Estas narrativas enriquecen y fortalecen el proceso de indagación.

### *1.2 Recolección de Información.*

En esta fase que se desarrolla en conjunto con las estudiantes de la Universidad Distrital, se aplica las técnicas de recolección etnográfica y los instrumentos propuestos en la metodología. Información que posteriormente es sistematizada y analiza. Luego devuelta a los docentes en un diálogo franco. En este taller los investigadores presentan a los maestros algunos de los resultados extraídos de la información recolectada y reciben las opiniones de los maestros. Este diálogo conduce a realizar algunos ajustes a la interpretación realizada. Sin embargo se observa tendencia a desvirtuar y justificar lo que los niños y niñas dicen sobre las formas de relación tanto personales como la forma de relacionarse con el conocimiento y la cotidianidad de la escuela.

### **2. Etapa de Intervención.**

Dentro de la etapa de Intervención se realizaron diferentes talleres con los docentes unos generales y otros en grupos por niveles de escolaridad.

Socialización de Devolución de Información: Se realiza en el I.E.D. Santa Librada con la participación de todos los docentes de la jornada de la mañana, con ellos se presentan los resultados hasta el momento encontrados y las tesis propuestas por los investigadores las cuales deben orientar la formulación de las estrategias. Luego el 16 de Julio de 2004 estos mismos resultados se socializan en el ámbito institucional con la participación de los docentes de la mañana y la tarde.

Reuniones de trabajo con los docentes para establecer las estrategias pedagógicas: A partir del 16 de Julio se comienza a realizar un trabajo por grados con cada uno de los investigadores: grado cero y primero; grado segundo y tercero, y grado cuarto y quinto. En estas secciones de trabajo se comienza a delinear las pautas para las estrategias pedagógicas de intervención. Se presenta irregularidad en la asistencia de los maestros especialmente de los grados superiores de la mañana y poca participación en las discusiones teóricas o conceptuales que pueden llevar a un planteamiento más profundo de la estrategia. Pareciera que ellos esperan que los investigadores den la solución como receta mágica a los problemas de deserción y fracaso escolar.

La estrategia de corto plazo y que se implementa con la participación de las estudiantes de Vivencia Escolar de IX semestre del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital tiene como objetivo lograr "cero repitencia" en ese año 2004.



### **3. Socializaciones realizadas**

- Socializaciones con docentes: se realizan seis socializaciones con los docentes encaminadas a conocer el proyecto, socializar los resultados y avances, discutir planear e implementar las estrategias pedagógicas.
- Socialización con padres de familia: se realiza una socialización con los padres que participan en el consejo de padres con el fin de dar a conocer el proyecto y conocer la opinión de los padres frente a los riesgos educativos de sus hijos
- I Simposio sobre Escuela, Vulnerabilidad y Riesgo: Construyendo proyecto de vida con niños, niñas y jóvenes. Este proyecto es organizado por el equipo de investigación Infancias, en él participan todos los grupos de investigación que aplicaron a la convocatoria No. 03 del IDEP. Se realiza en el Archivo General de la Nación el 27 de Agosto de 8:00 a 5:00 p.m. Este simposio contó con la participación de un conferencista invitado German Muñoz, experto en juventud y vulnerabilidad. Se observa la escasa participación de los docentes, debido al poco tiempo de tramite del permiso ante Secretaria de Educación.

### **4. Publicaciones realizadas**

Dentro del desarrollo del proyecto se han realizado escritos para varias publicaciones, así como se han entregado tres informes de avances de la investigación. Los escritos para publicación son:

- El Fracaso Escolar desde los niños y las niñas: articulo entregado para la publicación en AULA URBANA.
- La Deserción y El Fracaso Escolar como Manifestaciones de Vulnerabilidad Educativa”: artículo publicado Revista Científica. No. 6 Agosto 2004. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

### **5. Conclusiones generales del proyecto**

En las reflexiones realizadas en el marco teórico se estima que la vulnerabilidad derivada de la carencia de bienes culturales constituye el riesgo de no poder decidir sobre la realización de la propia vida y la participación significativa en la vida colectiva. A los niños y las niñas les impide su desarrollo integral, vivir de acuerdo con su edad, disfrutar de esenciales beneficios y derecho a obtener una educación espiritual y física que les permita enriquecerse como individuos y como seres sociales capaces de aportar y disfrutar de los demás bienes culturales (Hernández 2004). Si consideramos que los propósitos de la educación básica se orientan a la realización plena de los niños y niñas mediante las oportunidades de acceso a la cultura, es decir de vulnerabilidad, es

indispensable propiciar experiencias para que ellos construyan un equipamiento lo suficientemente sólido para lograrlo.

Es así como en el transcurso de la investigación y como respuesta a la problemática arrojada en el diagnóstico, referida al fracaso y deserción escolar potenciales, esta consideración direccionó las permanentes intervenciones, convencidos de que la escuela, debe vincular los conocimientos, las capacidades generales y los talentos de niños y niñas con la ampliación de las propuestas culturales, participando del enriquecimiento de la constitución subjetiva y del sentido de comunidad que implica una renovación cultural, sin la cual la escuela misma pierde su sentido fundamental.

Al recorrer la caracterización tanto de las prácticas como de las formas relaciones de los actores de la IED Santa Librada, se puede concluir que no son suficientes los esfuerzos que se hagan desde la normatización de la acción pedagógica, del control de los estudiantes o de los tiempos de clase, ya que estas formas de rutina convierten la escuela en un espacio sin interés al que se acude por obligación o por no existir otra alternativa de vida para los niños y niñas, pero a medida que los estudiantes ascienden a los grados más altos, se van perdiendo no solo el interés por el conocimiento escolar sino por la escuela misma en todas sus dimensiones.

La propuesta pedagógica de Santa Librada debe, además de la oferta básica de las áreas reglamentarias, debe encaminarse a la construcción de proyectos transversales que incluyan el arte, la música otras formas más motivantes de acceder al conocimiento. Así como expender actividades como las porras a más población de niñas.

En muchos de los momentos del análisis de la información proveniente de los niños y niñas se nota una aceptación y credibilidad altas, tanto de los discursos como de aquellas expresiones referidas a los comportamientos no deseados en los estudiantes y más grave aún de los rótulos que los docentes dan de ciertos niños de acuerdo a las características y formas de comportamiento. Se sugiere a los docentes cambiar estas formas de denominación ya que se van instalando en las vidas de los estudiantes desde su forma reiterada de ser utilizadas y van generando en los niños y niñas sobre las que recaen situaciones de descontento con ellos mismos, con los compañeros y con el docente y lógicamente con la escuela.

Las acciones tanto académicas como culturales realizadas por la escuela abarcan gran parte de las expectativas de vida de los niños y niñas, si la escuela no abre horizontes nuevos de sentido y significación frente a la vida de sus estudiantes, la posibilidad de vislumbrar alternativas de vida desde la misma escuela sería muy poca o casi ninguna.

La escuela Santa Librada requiere también, estudiar las posibilidades de vincular a los padres de familia a la educación de los hijos e hijas en una forma que no sea las notas represivas o de regaño, ya que se observa una tendencia fuerte de algunos maestros a utilizar la notas con quejas sobre el rendimiento de los estudiantes, constituyendo una relación aversiva con ellos, y formando un imagen negativa de los niños y niñas frente a sus compañeros y a sí mismo.

Respecto de las experiencias de vivencia escolar realizada por las estudiantes de la Universidad Distrital, se podría concluir que existió dificultad por parte de las estudiantes de vivencia para insertarse en las dinámicas que los docentes establecieron, en la medida en que no compartían los criterios y argumentos que esgrimieron los maestros para seleccionar los niños que deberían asistir a los programas remediales, podría interpretarse esta situación como la evidencia de cierta incompatibilidad que existe entre los programas de formación de maestros y las realidades que asisten la práctica que realizan los maestros

Por su parte las causas por las cuales algunos de los proyectos de las vivencialistas no pudieron ser aplicado en su totalidad se debieron; por una parte a las permanentes objeciones de los docentes a las actividades realizadas por lo las estudiantes de la universidad situación que motivó algunas rupturas en la comunicación, por otro lado por que a las estudiantes en algún momento se les "salían" de las manos los estudiantes y finalmente por los desacuerdos surgidos en la forma de relacionarse los estudiantes frente a la forma como lo venían haciendo los docentes.

Si es en el último tramo del año, ante la posibilidad de pérdida de año de muchos niños y niñas, cuando la mayoría de los docentes comienzan a buscar alternativas remediales al llamado "bajo rendimiento escolar" ¿por qué no, sobre la el margen de efectividad que tienen estas actividades se planean las de toda el año?

La realización compartida de la experiencia y práctica pedagógica realizada por algunos de los docentes, por ejemplo los del grado cero, evidencias grados de éxito y de impacto ¿ por qué no instituir esta forma d trabajo?

Finalmente esta experiencia en el futuro, obliga a la Universidad a replantearse las formas de incursión en la escuela mediante la llamada vivencia escolar, e igualmente a los docentes a reflexionar sobres las formas cotidianas de su práctica y su impacto en los niños y niñas y más práctico aún, a establecer acuerdos para abordar en forma colaborativa, desde las dos instancias, el problema.

## BIBLIOGRAFIA

- AUGE, Marc. "Los no Lugares: Espacios del anonimato". Editorial Gedisa. Barcelona 2004.
- BONILLA NAAR, Alfonso. "Qué es un Niño". CICOLAC 1967.
- BRUNNER, Jerome "Realidad Mental y Mundos Posibles". Edit. GEDISA. Barcelona. 1989.
- \_\_\_\_\_."La Elaboración de Sentido". Edit. PAIDOS. Barcelona. 1990.
- CARLI, Sandra. "Historia de la Infancia". En: Escuela y Construcción de la Infancia. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Argentina. No. 4. 1994.
- COETZEE, J.M. "Infancia". Editorial DEBOLSILLO. Barcelona. 2004.
- CASA, FERNAN. "Infancia: Perspectivas Psicosociales". Edit. PAIDOS. España. 1998.
- CRESPO, Virgilio. "Niños del Cuarto Mundo": Investigaciones. Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas. Santa Fe de Bogotá, D.C. 1992.
- CYRULNIK, Boris. "Los Patitos Feos: La resiliencia: una infancia infelís no determina la vida. Editorial Gedisa. España. 2002.
- EISLER, Riane. "El Caliz y La Espada". Editorial Cuatro Vientos. Chile 1992
- LA NIÑEZ EN VIA DE EXTINCIÓN. En: Consignã. Bogotá. Vo. 11 No. 344. Jun. 1988. Pag. 26.
- LARA POSADA, Patricia. "La Infancia y la Seguridad Social". En Nueva Frontera. Bogotá, No. 21. Marzo 1975. Pag. 6.
- LOS NIÑOS Y EL DESARROLLO EN LOS AÑOS 1990: Un libro de consulta de UNICEF. Newyork Naciones Unidas 1990.
- MARTIN, Beristain, Carlos. "Reconstruir el Tejido Social". Editorial ICARIA. Barcelona. 2004.
- MUÑOZ, Cecilia y PACHON Ximena. "La Niñez en el Siglo XX". Edit. PLANETA. Santa fe de Bogotá, D.C. 1991.

- OLWEUS. D. "Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares". Editorial Morata. Madrid. 1998.
- PUCHE NAVARRO, Rebeca. "Bogotá, Prensa y Niñez", En: Boletín Cultural y Bibliografía. Vol. 320 No. 32. 1932. Pag. 81 – 82.
- RAMIREZ GOMEZ, Patricia. "La Infancia Como Concepto Cultural su Especificidad en Bogotá Durante el Período Radical. Universidad Andes de Bogotá. 1990.
- SAENZ, Javier y otros. "Mirar la Infancia". Ediciones Foro Nacional. Santa fe de Bogotá.
- SANCHEZ B. Dairo y Otros. "Estado del Arte de la Infancia en Caldas".
- UMAÑA Luna, Eduardo. "El Niño: Menores de Edad. Editorial Universidad Nacional de Colombia. 2002.

## **ANEXOS**

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DEL FRACASO Y LA DESERCIÓN  
 ESCOLAR  
 Seminario Docentes

FECHA: Enero 23 de 2004  
 HORA: 8:00 a.m. - 12:30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Miriam Inés Guevara	Rectora	<i>[Firma]</i>
2	Jacqueline Galindo	Coordinadora	<i>[Firma]</i>
3	Gabriel Cerzo	403	<i>[Firma]</i>
4	Nelson Espinosa	203	<i>[Firma]</i>
5	Aura Lucía García	302	<i>[Firma]</i>
6	Ecilda Hernández	402	<i>[Firma]</i>
7	Flor María Jiménez	01	<i>[Firma]</i>
8	Betsabe Jiménez	202	
9	Richard Maldonado	103	
10	Luz Hanna Mena	303	<i>[Firma]</i>
11	Miriam Heredia de Nika	201	
12	Nidia Patricia Muñoz	501	<i>[Firma]</i>
13	Henry Morillo Torres	402	
14	Ricardo Peña	Instituto	<i>[Firma]</i>
15	Claudia Pinto	101	<i>[Firma]</i>
16	Clara Cecilia Prieto	02	<i>[Firma]</i>
17	Clara Ylanda Robles	102	<i>[Firma]</i>
18	Victor Hugo Rosero	503	<i>[Firma]</i>
19	Ana Virginia Trujillo	401	<i>[Firma]</i>
20	Dora Ligia Valero	301	
21	Sora Monteleone	Lect. escrita	
22			
23			
24			

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

TALLER PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA COMUNIDAD PARTICIPANTE - DOCENTES

FECHA: Enero 30 de 2004  
 HORA: 11:30 a.m. - 12:30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Miriam Inés Guevara	Rectora	<i>[Firma]</i>
2	Jacqueline Galindo	Coordinadora	<i>[Firma]</i>
3	Gabriel Corzo	402	<i>[Firma]</i>
4	Nelson Espinosa	203	<i>[Firma]</i>
5	Aura Lucía García	303	<i>[Firma]</i>
6	Ecilda Hernández	502	<i>[Firma]</i>
7	Flor María Jiménez	01	<i>[Firma]</i>
8	Betsabe Jiménez	202	
9	Richard Matijano	103	
10	Luz Marina Moreno	303	<i>[Firma]</i>
11	Miriam Moreta de Arla	201	
12	Nidia Patricia Muñoz	501	<i>[Firma]</i>
13	Hery Huillo Torres	403	
14	Ricardo Peña	Trasmisión	<i>[Firma]</i>
15	Claudia Pinto	101	<i>[Firma]</i>
16	Clara Cecilia Prieto	02	<i>[Firma]</i>
17	Claudia Yolanda Robles	102	<i>[Firma]</i>
18	Victor Hugo Rosero	503	<i>[Firma]</i>
19	Ana Virginia Trujano	401	<i>[Firma]</i>
20	Dora Ligia Valero	301	<i>[Firma]</i>
21	Sara Montalegre	Lectu-escrit.	
22			
23			
24			



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

HISTORIAS DE VIDA MAESTROS

FECHA: *Febrero 20 de 2004*  
 HORA: 8:00 a.m. - 12:30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Miriam Ines Guevara	Rectora	<i>[Firma]</i>
2	Jacqueline Galindo	coordinadora	<i>[Firma]</i>
3	Gabriel Carzo	402	<i>[Firma]</i>
4	Nelson Espinosa	203	<i>[Firma]</i>
5	Lucia Garcia	303	<i>[Firma]</i>
6	Ecilda Hernandez	502	<i>[Firma]</i>
7	Maria Jimenez	01	
8	Betisabe Jimenez	202	
9	Ricardo Malacada	103	
10	Luz Marina Moreno	303	<i>[Firma]</i>
11	Myriam Masota	201	
12	Patricia Muñoz	501	<i>[Firma]</i>
13	Hely aurillo	403	
14	Ricardo Peña	Informatica	<i>[Firma]</i>
15	Claudia Pinto	101	<i>[Firma]</i>
16	Clara Prieto	02	<i>[Firma]</i>
17	Claudia cables	102	<i>[Firma]</i>
18	Victor Hugo Basero	503	<i>[Firma]</i>
19	Ana Virginia Triviño	401	<i>[Firma]</i>
20	Dora Ligia Valera	301	
21	Sara Montenegro	Lecto-escritura	
22			
23			
24			

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

REUNIÓN DE TRABAJO CON DOCENTES

FECHA: *Febrero 5 de 2004*  
 HORA: 11:30 a.m. - 12: 30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Mariano nes Suenavari	Rectora	
2	Jacqueline Galindo	Coordinadora	
3	Gabriel Carzo	402	<i>[Handwritten Signature]</i>
4	Nelson Espinosa	303	<i>[Handwritten Signature]</i>
5	Lucia Garcia	303	<i>[Handwritten Signature]</i>
6	Ecilda Hernández	502	<i>[Handwritten Signature]</i>
7	Maria Jimenez	01	<i>[Handwritten Signature]</i>
8	Betsabe Jimenez	303	
9	Richard Malbenano	103	
10	Luz Marina Moreno	303	<i>[Handwritten Signature]</i>
11	Myriam Morante	201	
12	Patricia Muñoz	501	<i>[Handwritten Signature]</i>
13	Henry Muñoz	403	
14	Ricardo Peña	Informatica	<i>[Handwritten Signature]</i>
15	Claudia Prieta	101	<i>[Handwritten Signature]</i>
16	Clara Prieta	02	<i>[Handwritten Signature]</i>
17	Claudia Robles	102	<i>[Handwritten Signature]</i>
18	Victor Hugo Rosero	503	<i>[Handwritten Signature]</i>
19	Ana Virginia Trujano	401	<i>[Handwritten Signature]</i>
20	Bertha Ligia Valera	301	
21	Sara Montenegro	Lecto-escritora	
22			
23			
24			

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

REUNIÓN DE TRABAJO CON DOCENTES

FECHA: Viernes 18 de 2004  
 HORA: 11:30 a.m. - 12:30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Miriam Ines Guevara	Rectora	
2	Jacqueline Galiardo	Coordinadora	
3	Gabriel Coczo	402	<i>G. Coczo</i>
4	Nelsa Espinosa	203	<i>N. Espinosa</i>
5	Lucia Garcia	303	<i>L. Garcia</i>
6	Ecilda Hernandez	502	<i>E. Hernandez</i>
7	Maria Jimenez	01	<i>M. Jimenez</i>
8	Betsabe Jimenez	202	
9	Ricardo Malsocato	103	
10	Luz maria Morson	303	<i>L. Morson</i>
11	Myriam Morato	201	<i>M. Morato</i>
12	Patricia Alvarez	501	<i>P. Alvarez</i>
13	Hery medillo	403	
14	Ricardo Peña	Informatico	<i>Ricardo Peña</i>
15	Claudia Prieto	101	<i>C. Prieto</i>
16	Clara Prieto	01	<i>C. Prieto</i>
17	Claudia Restales	102	<i>C. Restales</i>
18	Victor Hugo Basero	503	<i>V. Basero</i>
19	Ada Virginia Trivada	401	<i>A. Trivada</i>
20	Dora Ligeia Valero	301	
21	Sara Montalegre	Lecto-escritura	
22			
23			
24			

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

REUNIÓN DE TRABAJO CON DOCENTES

FECHA: 17 de mayo de 2004  
 HORA: 11:30 a.m. - 12:30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Mirian Ines Guevara	Rectora	
2	Jacqueline Galindo	Coordinadora	
3	Gabriel Corzo	402	
4	Nelson Espinosa	203	
5	Luz Garcia	303	
6	Ezilda Hernandez	307	
7	Maria Jimenez	01	
8	Betsabe Jimenez	207	
9	Richard Malibanda	103	
10	Luz Marina Moreno	303	
11	Myriam Orsato	201	
12	Patricia Muñoz	501	
13	Hery Lucilla	403	
14	Ricardo Peña	Informativa	
15	Claudia Prieto	101	
16	Clara Prieto	02	
17	Claudia Pables	102	
18	Victor Hugo Rosero	503	
19	Eva Virginia Triviño	404	
20	Dora Lina Moreno	304	
21	Sara Mantealegre	lecto-escritura	
22			
23			
24			

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

TALLER PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA COMUNIDAD PARTICIPANTE - DOCENTES

FECHA: Junio 17  
 HORA: 11:30 a.m. - 12:30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Miriam Inés Guevara	Rectora	<i>[Firma]</i>
2	Jacqueline Galindo	Coordinadora	<i>[Firma]</i>
3	Gabriel Correa	402	<i>[Firma]</i>
4	Nelson Espinosa	203	<i>[Firma]</i>
5	Pura Lucía García	303	<i>[Firma]</i>
6	Ecilda Hernández	502	<i>[Firma]</i>
7	Flor Mora Jiménez	01	<i>[Firma]</i>
8	Betsabe Jiménez	202	
9	Richard Maldonado	103	
10	Luz Marina Moreno	303	<i>[Firma]</i>
11	Miriam Moreno de Arda	201	<i>[Firma]</i>
12	Nidia Patricia Muñoz	501	<i>[Firma]</i>
13	Hery Huillo Torres	403	<i>[Firma]</i>
14	Ricardo Peña	Institución	<i>[Firma]</i>
15	Claudia Pinto	101	<i>[Firma]</i>
16	Clara Cecilia Prieto	02	<i>[Firma]</i>
17	Claudia Yolanda Robles	102	<i>[Firma]</i>
18	Victor Hugo Rosero	503	<i>[Firma]</i>
19	Ana Virginia Trujano	401	<i>[Firma]</i>
20	Dora Ligia Valero	301	<i>[Firma]</i>
21	Sara Montalegre	Lectv-escritv	
22			
23			
24			

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

TALLER PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA COMUNIDAD PARTICIPANTE - DOCENTES

FECHA: Julio 15  
 HORA: 11:30 a.m. - 12:30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Miniam Inés Guevara	Rectora	<i>[Firma]</i>
2	Jacqueline Galindo	Coordinadora	<i>[Firma]</i>
3	Gabriel Corzo	402	<i>[Firma]</i>
4	Nelson Espinosa	203	<i>[Firma]</i>
5	Pura Lucía García	303	<i>[Firma]</i>
6	Ecilda Hernández	502	<i>[Firma]</i>
7	Flor María Jiménez	01	<i>[Firma]</i>
8	Betsabe Jiménez	202	
9	Richard Maldonado	103	
10	Luz Marina Moreno	303	<i>[Firma]</i>
11	Minam Moreno de Aluja	201	<i>[Firma]</i>
12	Nidia Patricia Muñoz	501	<i>[Firma]</i>
13	Hery Iturillo Torres	403	
14	Ricardo Peña	Infirmaría	<i>[Firma]</i>
15	Claudia Pinto	101	<i>[Firma]</i>
16	Clara Cecilia Prieto	02	<i>[Firma]</i>
17	Claudia Yolanda Robles	102	<i>[Firma]</i>
18	Victor Hugo Rosero	503	<i>[Firma]</i>
19	Ana Virginia Triviño	401	<i>[Firma]</i>
20	Dora Lilia Valero	301	
21	Sara Montalegre	Lect-escrit	
22			
23			
24			

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

TALLER PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA COMUNIDAD PARTICIPANTE - DOCENTES

FECHA: Julio 29  
 HORA: 11:30 a.m. - 12:30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Miriam Inés Gilevora	Rectora	<i>[Firma]</i>
2	Jacqueline Galindo	Coordinadora	<i>[Firma]</i>
3	Gabriel Corzo	402	<i>[Firma]</i>
4	Nelson Espinosa	203	<i>[Firma]</i>
5	Pura Lucía García	303	<i>[Firma]</i>
6	Ecilda Hernández	502	<i>[Firma]</i>
7	Flor María Jiménez	01	<i>[Firma]</i>
8	Betsabe Jiménez	202	
9	Richard Maldonado	103	
10	Luz Marina Moreno	303	<i>[Firma]</i>
11	Miriam Morán de Avela	201	<i>[Firma]</i>
12	Nidia Patricia Muñoz	501	<i>[Firma]</i>
13	Hery Huillo Torres	403	
14	Ricardo Peña	Infirmaría	Ricardo Peña
15	Claudia Pinto	101	<i>[Firma]</i>
16	Clara Cecilia Prieto	02	<i>[Firma]</i>
17	Claudia Yolanda Robles	102	<i>[Firma]</i>
18	Victor Hugo Rosero	503	<i>[Firma]</i>
19	Ana Virginia Trujillo	401	<i>[Firma]</i>
20	Dora Luján Valero	301	<i>[Firma]</i>
21	Sara Montalegre	Lectv-escrit	
22			
23			
24			

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

TALLER PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA COMUNIDAD PARTICIPANTE - DOCENTES

FECHA: Agosto 12  
 HORA: 11:30 a.m. - 12:30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Miniam Inés Guevara	Rectora	<i>[Firma]</i>
2	Jacqueline Galindo	Coordinadora	<i>[Firma]</i>
3	Gabriel Corzo	402	<i>[Firma]</i>
4	Nelson Espinosa	203	<i>[Firma]</i>
5	Pura Lucía García	303	<i>[Firma]</i>
6	Ecilda Hernández	502	<i>[Firma]</i>
7	Flor Mora Jiménez	01	<i>[Firma]</i>
8	Betsabe Jiménez	202	
9	Richard Matonado	103	
10	Luz Marina Moreno	303	<i>[Firma]</i>
11	Minam Moreno de Añela	201	<i>[Firma]</i>
12	Nidia Patricia Muñoz	501	<i>[Firma]</i>
13	Hery Huilillo Torres	403	
14	Ricardo Peña	Institución	<i>[Firma]</i>
15	Claudia Pinto	101	<i>[Firma]</i>
16	Clara Cecilia Prieto	02	<i>[Firma]</i>
17	Claudia Yolanda Robles	102	<i>[Firma]</i>
18	Victor Hugo Rosero	503	<i>[Firma]</i>
19	Ana Virginia Trujano	401	<i>[Firma]</i>
20	Dora Ligia Valero	301	
21	Sara Montalegre	Lectv-escritv.	
22			
23			
24			



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

TALLER PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA COMUNIDAD PARTICIPANTE - DOCENTES

FECHA: Agosto 19  
 HORA: 11:30 a.m. - 12:30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Miriam Inés Guevara	Rectora	<i>Miriam Guevara</i>
2	Jacqueline Galindo	Coordinadora	<i>Jacqueline Galindo</i>
3	Gabriel Corso	402	<i>Gabriel Corso</i>
4	Nelson Espinosa	203	<i>Nelson Espinosa</i>
5	Ana Lucía García	303	<i>Ana Lucía García</i>
6	Ecilda Hernández	502	<i>Ecilda Hernández</i>
7	Flor Mora Jiménez	01	<i>Flor Mora Jiménez</i>
8	Betsabe Jiménez	202	
9	Richard Matamorado	103	
10	Luz Marina Moreno	303	<i>Luz Marina Moreno</i>
11	Miriam Noratu de Asta	201	<i>Miriam Noratu de Asta</i>
12	Nidia Patricia Muñoz	501	<i>Nidia Patricia Muñoz</i>
13	Hery Afanillo Torres	403	<i>Hery Afanillo Torres</i>
14	Ricardo Peña	Informática	<i>Ricardo Peña</i>
15	Claudia Pinto	101	<i>Claudia Pinto</i>
16	Clara Cecilia Prieto	02	<i>Clara Cecilia Prieto</i>
17	Claudia Yolanda Robles	102	<i>Claudia Yolanda Robles</i>
18	Victor Hugo Rosero	503	<i>Victor Hugo Rosero</i>
19	Ana Virginia Trujano	401	<i>Ana Virginia Trujano</i>
20	Dora Ligia Valero	301	<i>Dora Ligia Valero</i>
21	Sara Montalegre	Lecto-escrit.	
22			
23			
24			

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

TALLER PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA COMUNIDAD PARTICIPANTE - DOCENTES

FECHA: Septiembre 02  
 HORA: 11:30 a.m. - 12:30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Miriam Inés Guevara	Rectora	<i>[Firma]</i>
2	Jacqueline Galindo	Coordinadora	<i>[Firma]</i>
3	Gabriel Corzo	402	<i>[Firma]</i>
4	Nelson Espinosa	203	<i>[Firma]</i>
5	Pura Lucía García	303	<i>[Firma]</i>
6	Ecilda Hernández	502	<i>[Firma]</i>
7	Flor María Jiménez	01	<i>[Firma]</i>
8	Betsabe Jiménez	202	
9	Richard Matamoros	103	
10	Luz Marina Moreno	303	<i>[Firma]</i>
11	Miriam Morán de Aída	201	
12	Nidia Patricia Muñoz	501	<i>[Firma]</i>
13	Hervé Aguillo Torres	403	
14	Ricardo Peña	Intermedia	<i>[Firma]</i>
15	Claudia Pinto	101	<i>[Firma]</i>
16	Clara Cecilia Prieto	02	<i>[Firma]</i>
17	Claudia Yslanda Robles	102	<i>[Firma]</i>
18	Victor Hugo Rosero	503	<i>[Firma]</i>
19	Ana Virginia Trujano	401	<i>[Firma]</i>
20	Dora Ligia Valero	301	
21	Sara Montalegre	Lecto-escrit.	
22			
23			
24			

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

TALLER PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA COMUNIDAD PARTICIPANTE - DOCENTES

FECHA: Septiembre 9  
 HORA: 11:30 a.m. - 12:30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Miriam Inés Guevara	Rectora	<i>Miriam Guevara</i>
2	Jacqueline Galindo	Coordinadora	<i>Jacqueline Galindo</i>
3	Gabriel Corzo	402	<i>Gabriel Corzo</i>
4	Nelson Espinosa	203	<i>Nelson Espinosa</i>
5	Pura Lucía García	303	<i>Pura Lucía García</i>
6	Ecilda Hernández	502	<i>Ecilda Hernández</i>
7	Flor Mona Jiménez	01	<i>Flor Mona Jiménez</i>
8	Betsabe Jiménez	202	
9	Richard Maldonado	103	
10	Luz Marina Moreno	303	<i>Luz Marina Moreno</i>
11	Miriam Moreno de Avela	201	<i>Miriam Moreno de Avela</i>
12	Nidia Patricia Muñoz	501	<i>Nidia Patricia Muñoz</i>
13	Herminio Torres	403	
14	Ricardo Peña	Informática	<i>Ricardo Peña</i>
15	Claudia Pinto	101	<i>Claudia Pinto</i>
16	Clara Cecilia Prieto	02	<i>Clara Cecilia Prieto</i>
17	Claudia Yolanda Robles	102	<i>Claudia Yolanda Robles</i>
18	Victor Hugo Rosero	503	<i>Victor Hugo Rosero</i>
19	Ana Virginia Trujano	401	<i>Ana Virginia Trujano</i>
20	Dora Ligia Valero	301	<i>Dora Ligia Valero</i>
21	Sara Montalegre	Lecto-escrito	
22			
23			
24			

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

TALLER PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA COMUNIDAD PARTICIPANTE - DOCENTES

FECHA: Octubre 7  
 HORA: 11:30 a.m. - 12:30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Miriam Inés Guevara	Rectora	<i>[Firma]</i>
2	Jacqueline Galindo	Coordinadora	<i>[Firma]</i>
3	Gabriel Corzo	402	<i>[Firma]</i>
4	Nelson Espinosa	203	<i>[Firma]</i>
5	Pura Lucía García	303	<i>[Firma]</i>
6	Ecilda Hernández	502	<i>[Firma]</i>
7	Flor María Jiménez	01	<i>[Firma]</i>
8	Betsabe Jiménez	202	
9	Richard Maldonado	103	
10	Luz Marina Moreno	303	<i>[Firma]</i>
11	Miriam Morán de Aola	201	
12	Nidia Patricia Muñoz	501	<i>[Firma]</i>
13	Henry Aníbal Torres	403	
14	Ricardo Peña	Institución	<i>[Firma]</i>
15	Claudia Pinto	101	<i>[Firma]</i>
16	Clara Cecilia Prieto	02	<i>[Firma]</i>
17	Claudia Yolanda Robles	102	<i>[Firma]</i>
18	Victor Hugo Rosero	503	<i>[Firma]</i>
19	Ana Virginia Trujano	401	<i>[Firma]</i>
20	Dora Lilia Valero	301	
21	Sara Montalegre	Lectu-escritu	
22			
23			
24			

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

TALLER PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA COMUNIDAD PARTICIPANTE - DOCENTES

FECHA: Noviembre 4  
 HORA: 11:30 a.m. - 12:30 p.m.

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Miriam Inés Guevara	Rectora	<i>[Firma]</i>
2	Jacqueline Galindo	Coordinadora	<i>[Firma]</i>
3	Gabriel Corzo	402	<i>[Firma]</i>
4	Nelson Espinosa	203	<i>[Firma]</i>
5	Pura Lucía García	303	<i>[Firma]</i>
6	Ecilda Hernández	502	<i>[Firma]</i>
7	Flor María Jiménez	01	<i>[Firma]</i>
8	Betsabe Jiménez	202	
9	Richard Maldonado	103	
10	Luz Marina Moreno	303	<i>[Firma]</i>
11	Miriam Noratu de Arda	201	
12	Nidia Patricia Muñoz	501	<i>[Firma]</i>
13	Hery Aquilino Torres	403	
14	Ricardo Peña	Informática	<i>[Firma]</i>
15	Claudia Pinto	101	<i>[Firma]</i>
16	Clara Cecilia Prieto	02	<i>[Firma]</i>
17	Claudia Yolanda Robles	102	<i>[Firma]</i>
18	Victor Hugo Rosero	503	<i>[Firma]</i>
19	Ana Virginia Trujano	401	<i>[Firma]</i>
20	Dora Ligia Valero	301	<i>[Firma]</i>
21	Sara Montalegre	Lectv-escritv	
22			
23			
24			

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 DESERCIÓN Y FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD  
 EDUCATIVA  
 IED SANTA LIBRADA  
 ASISTENCIA  
 SEMINARIOS, TALLERES, SOCIALIZACIONES.

PRESENTACION DEL PROYECTO A LOS DOCENTES

FECHA: Nov. 26 de 2004  
 HORA: 11:30am - 12:30pm

No	NOMBRE	GRADO	FIRMA
1	Miriam Ines Guevara	Rectora	<i>[Firma]</i>
2	Jacqueline Salgado	Coordinadora	<i>[Firma]</i>
3	Gabriel Cerzo	402	<i>[Firma]</i>
4	Nelson Espinoza	203	<i>[Firma]</i>
5	Lucia Garcia	303	<i>[Firma]</i>
6	Eulda Hernandez	502	<i>[Firma]</i>
7	Maria Jimenez	01	<i>[Firma]</i>
8	Betsabe Jimenez	202	
9	Richard Maldonado	103	
10	Luz Marina Moreno	303	<i>[Firma]</i>
11	Myriam Narate	201	
12	Patricia Muñoz	501	<i>[Firma]</i>
13	Hery Murcia	403	
14	Ricardo Peña	Informativa	<i>[Firma]</i>
15	Claudia Peña	101	<i>[Firma]</i>
16	Clara Prieto	02.1	<i>[Firma]</i>
17	Claudia Robles	102	<i>[Firma]</i>
18	Victor Hugo Rosero	503	<i>[Firma]</i>
19	Ana Virginia Trujillo	401	<i>[Firma]</i>
20	Dora Lilia Valera	301	<i>[Firma]</i>
21	Sara Montenegro	Lect-escritá	
22			
23			
24			



ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTA D.C.

Instituto  
INVESTIGACION EDUCATIVA  
Y DESARROLLO PEDAGOGICO

RADICACION DE CORRESPONDENCIA	
No de Radicación	061643
Fecha	27 JUN 2005

Bogotá, D.C.

Señor (a)  
ALBA YOLANDA GONZALEZ  
Docente primaria  
PROYECTO EXPEDICIÓN ESCOLAR IED MONTEBLANCO  
Diag. 3 N° 77c 46  
2904431

Apreciado(a) Señor (a):

Reciba Usted un cordial saludo unido a nuestros mejores deseos de éxito en sus labores.

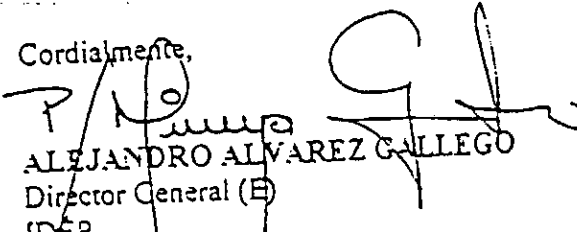
Por medio de la presente le estamos invitando al *Simposio "Escuela, vulnerabilidad y riesgo: construyendo proyectos de vida con niños, niñas y jóvenes"* en el marco de los eventos de socialización de los proyectos de investigación e innovación educativa que el IDEP apoyó en la convocatoria de 2003 "Estrategias pedagógicas en la escuela y en el aula para promover proyectos de vida de niños y niñas en situación de vulnerabilidad".

Para el Instituto, las socializaciones constituyen un escenario central de construcción de conocimiento social, en tanto la presentación de las experiencias de investigación y los avances que se van consolidando favorecen el diálogo y la retroalimentación entre los investigadores y los distintos actores involucrados en el proceso. En esta perspectiva se ha organizado el presente evento, que se realizará en las instalaciones del Archivo General de la Nación, Carrera 6 No. 6-91 el día 27 de agosto, de 8:00 a.m. a 5:00 p.m.

En él estarán presentes los seis proyectos de innovación-investigación que vienen trabajando alrededor de la relación vulnerabilidad y educación. Así mismo, se contará con la participación de Germán Muñoz y Daniel Hernández, expertos en temáticas de juventud e infancia, respectivamente.

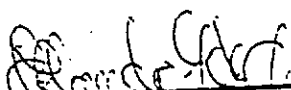
Por favor confirmar su asistencia en los teléfonos 3241262, 3241263, 3241268.

Cordialmente,

  
ALEJANDRO ALVAREZ GALLEGO  
Director General (E)  
IDEP

Anexo: Agenda 1 folio

ID/lacm



Bogotá sin indiferencia



ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTA D.C.

Instituto  
INVESTIGACION EDUCATIVA  
Y DESARROLLO PEDAGOGICO

RADICACION DE CORRESPONDENCIA	
No de Radicación	0101644
Fecha	27 AGO 2003

Bogotá, D.C.

Señor (a)  
**DORIAN LISARDA**  
Docente primaria  
**PROYECTO EXPEDICIÓN ESCOLAR IED MONTEBLANCO**  
Cra. 6b N° 14-48 Zipa.  
8528405

Apreciado(a) Señor (a):

Reciba Usted un cordial saludo unido a nuestros mejores deseos de éxito en sus labores.

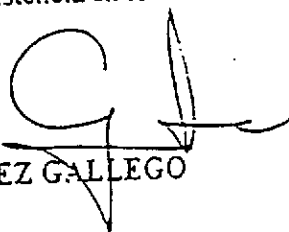
Por medio de la presente le estamos invitando al *Simposio "Escuela, vulnerabilidad y riesgo: construyendo proyectos de vida con niños, niñas y jóvenes"* en el marco de los eventos de socialización de los proyectos de investigación e innovación educativa que el IDEP apoyó en la convocatoria de 2003 "Estrategias pedagógicas en la escuela y en el aula para promover proyectos de vida de niños y niñas en situación de vulnerabilidad".

Para el Instituto, las socializaciones constituyen un escenario central de construcción de conocimiento social, en tanto la presentación de las experiencias de investigación y los avances que se van consolidando favorecen el diálogo y la retroalimentación entre los investigadores y los distintos actores involucrados en el proceso. En esta perspectiva se ha organizado el presente evento, que se realizará en las instalaciones del Archivo General de la Nación, Carrera 6 No. 6-91 el día 27 de agosto, de 8:00 a.m. a 5:00 p.m.

En él estarán presentes los seis proyectos de innovación-investigación que vienen trabajando alrededor de la relación vulnerabilidad y educación. Así mismo, se contará con la participación de Germán Muñoz y Daniel Hernández, expertos en temáticas de juventud e infancia, respectivamente.

Por favor confirmar su asistencia en los teléfonos 3241262, 3241263, 3241268.

Cordialmente,



**ALEJANDRO ALVAREZ GALLEGO**  
Director General (E)  
IDEP

Anexo: Agenda 1 folio

ID/lacm

Recibido: *Daniela P. Rodríguez*

*Bogotá sin indiferencia*



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
GRUPO: DE INVESTGACIÓN DE "INFANCIAS".  
PROYECTO "EL FRACASO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR COMO  
MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD EDUCATIVA".

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL SANTA LIBRADA I.E.D.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO  
IDEP  
ACTA No 1.

8 de marzo del 2004.

ORDEN DEL DÍA:

1. Planeación de la exposición
2. Revisión de acetatos
3. Discusión en torno a la construcción teórica de la exposición.

1. Se inicia la reunión hablando acerca de los elementos que comprendería la exposición a desarrollar con el I.D.E.P. tales como:

Presentación del proyecto: el cual contiene los avances y fundamentos teóricos y metodológicos.

- Sustentación de los Proyectos: que defina las estrategias pedagógicas que promueven la historia de vida de los participantes.
  - Reflexión: enfocada hacia las pasantes y semilleros de investigación
  - Aprendizajes: en cuanto al concepto de vulnerabilidad.
2. Se continuo con la observación de los acetatos, y la respectiva comparación con el informe y los requisitos solicitados por el I.D.E.P, para la presentación del proyecto. Para lo cual se lee la carta enviada por el I.D.E.P, a partir de esto se desarrolla una discusión en torno a los ítemes o características que allí son especificados. Teniendo en cuenta esto, se procede a hacer los cambio respectivos en los acetatos, para la exposición.
3. A partir de esto se plantean una serie de temas teóricos a desarrollar en la exposición, los cuales tienen que ver con aspectos como:
- Ideas fuerza, esta contiene el concepto que el grupo a elaborado en relación con el termino Vulnerabilidad.
  - Manifestada en la deserción del conocimiento y el fracaso escolar, se encuentra asociada a los riesgos que presenta la vulnerabilidad, los cuales tiene que ver con repitencia y fracaso.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
GRUPO: DE INVESTGACIÓN DE "INFANCIAS".  
PROYECTO "EL FRACASO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR COMO  
MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD EDUCATIVA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL SANTA LIBRADA.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO  
IDEP

ACTA No 2.

12 de abril del 2004.

ORDEN DEL DIA.

1. Reunión del grupo con las pasantes.
  2. Cada una da cuenta de sus avances desarrollados en la institución.
  3. Con esto se espera mejorar el documento.
- 
1. Se reúne el grupo de investigación con las pasantes, ellas inician contando sus experiencias, en torno a su trabajo de intervención, con todos los actores de la institución Santa Librada. Cuentan como se sienten y como les ha ido en el trabajo de recolección, indagación y análisis de la información encontrada.
  2. Luego de esto, se procede a hablar acerca de la información recogida y analizada, cada una comienza a dar cuenta de sus avances en relación con la indagación de la información. Carolina: taller ¿qué es vivir y cómo se vive, comenzando desde grado cero hasta quinto. Esta información le sirve de soporte para la sustentación de su discurso y por ende del documento. Magdalena: grupos focalizados, de niños no repintes vs. Niños repintes y los niños que se han ido de la escuela; es decir niños y niñas desertores

—(intervención): al escuchar hablar sobre los aspectos que han arrojado las intervenciones, es importante preguntarse por ¿las metodologías y estrategias pedagógicas utilizadas por el profesor?

Sonia: trabajo con observaciones hacia la relación que tiene el profesor con los niños y niñas, niño/maestro, maestro/maestro. Ella realizara un escrito general y de igual forma analizara las estrategias pedagógicas evidenciadas allí.

Sindy: analizo los proyectos específicos que tiene la institución Santa Librada, hizo una revisión del P.E.I., agendas de las reformas, los aspectos regulativos de la institución y formativos, controles de asistencia, observadores del alumno, planeadores. Por otro lado hizo entrevistas a Mediadora (personera de la institución),

- La deserción del conocimiento escolar, deserción hacia el aprendizaje, este contiene aspectos que dan muestra de cómo los niños y las niñas, se pueden encontrar de cuerpo presente en un aula de clases pero de mente ausente.
- Que es la deserción escolar y sus causas, contiene aproximaciones al término deserción, junto con los factores que influyen para que se de la deserción.
- Problema a tratar, en la investigación, y en los hallazgos arrojados por la investigación.
- Metodología: diferentes enfoques en los que se sitúa la investigación, sus técnicas e instrumentos a utilizar.
- Procesos de investigación abordados, con sus respectivas fases: Búsqueda de información, análisis e interpretación (análisis del discurso hermenéutico.) e intervención permanente.
- Por último los aprendizajes obtenidos hasta el momento con este proyecto de investigación.

Para finalizar la reunión luego de concretar los acetatos, se procedió a repartir tareas:

Expositores, correcciones de acetatos.

Se finaliza a las 8: 30 p.m.

3. Para hacerle mejorar al documento y colocar toda la información recogida y analizada por las pasantes, se les propone a las pasantes que analicen toda la información recogida, por medio de categorías, y desarrollen un escrito en torno a estas categorías que el análisis dará. Se concreta que este escrito queda para entregar el día 23 de abril.

A partir de esto, Daniel hace una explicación entorno a las categorías que se pueden mirar, las cuales tiene que ver con el uso para leer las representaciones de las aulas escolares, es decir la próxemica, el uso de leer las representaciones, la resignificaciones estéticas en el aula, lo cual es bastante importante. Observar la comunicación

Se puede observar la "estética del maestro", con relación a la intencionalidad estética que presenta este.

Tareas: entrega del documento de las pasantes 23 de abril.

Finalización de la reunión 8: 00 p.m.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
GRUPO: DE INVESTGACIÓN DE "INFANCIAS".  
PROYECTO "EL FRACASO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR COMO  
MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD EDUCATIVA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL SANTA LIBRADA.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO  
IDEP  
Acta No 03.

03 de mayo del 2004.

1. Comentarios en relación con los inconvenientes encontrados con los maestros de la institución.
2. Interpretación de los instrumentos colocados a los maestros.
3. Análisis de la información ya recogida, para preparar el informe del viernes 7 de mayo.

1. se inicia la reunión hablando acerca de algunos inconsistencias encontradas con los maestro de la institución, el segundo aspecto a tratar son las recomendaciones que ellos plantean para el trabajo de las pasantes. Las cuales tiene que ver con él echo de que las estudiantes aborden un tema se repartan de a dos por cada salón y dicten una clase, de tal forma que ellas se encuentren solas en el salón, sin la presencia del maestro, para que ellas se posicionen como maestras y desde esta mirada comiencen a buscar estrategias pedagógicas, que favorezcan el aprendizaje de los niños y la retención de estos hacia el conocimiento. En torno a esta sugerencia de los maestros y maestras del plantel, se suscitan diferentes objeciones, — que objetivo tiene que las pasantes asuman ese rol — - como esta planteado este rol, cual es el fin pedagógico, de que las estudiantes pasantes hagan clase—.

Después de abordar la discusión entorno a la pertinencia de que la estudiantes pasantes, dicten clases o no, se llega a la conclusión de que todavía no es tiempo para que ellas asuman este roll, no porque no estén en la capacidad, sino por que no se cree necesario.

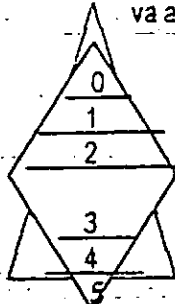
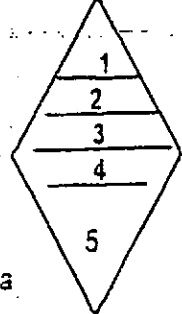
3. En este punto se retomo los instrumentos que los maestros tenían que desarrollar con relación a los instrumentos colocados en los talleres realizados por los profesores investigadores, en los que los maestros tenían que desarrollar una preguntas y entregar eso documentos, se hace la anotación de que muy pocos grupos de maestros trabajaron los talleres y resolvieron las preguntas, se hace necesario solicitarles la información faltante, y hacer análisis de historias de vida, taller ya realizado con los maestros. Por otro lado se mira que información de maestro se tiene.

Algo que se cree que hizo falta es la entrevista a Profesores ya que allí se observa que hizo falta la voz del maestro, teniendo en cuenta que las historias no dan cuenta de la voz del maestro . por ejemplo: cuando una maestra dice yo soy maestra de casos especiales (con esto expresa una intensión pedagógica y la observación tampoco da cuenta de esto, se dice yo veo que grita que es autoritaria pero no se que estrategia pedagógica utiliza.

4. En este se observa que información había y se plantearon posibles hipótesis y supuestos en torno a la investigación.

En esta interpretación se puede ver quienes son los maestros, el concepto de niño- niña, y su idea. Además de dar cuenta de cómo la historia de vida propone proyecto de vida como ha sido su historia de vida. Generando así la existencia de maestros aventureros que surgen de la experiencia, dándonos un piso para cierto proyecto de vida. Y se relaciona el concepto de proyecto de vida con la profesión.

CUADRO DE INFORMACIÓN PARA EL INFORME DEL VIERNES 7 de mayo.

QUÉ HAY EN INFORMACIÓN.	QUE EXPLORAR	HACIA DONDE NOS DIRIGIMOS.....FRENTE A VULNERABILIDAD EDUCATIVA Y PROYECTO DE VIDA
<p>Marco teórico Doc. Informe Metodología. Caracterización</p>	<p>Qué proceso y en que vamos.</p>	<p>Se Miraría: Experiencias Persistencia Fortalecimiento Formación profesional.</p>
<p>1. Diarios de campo Incluye: • Relaciones Maestro- niño. • Observaciones de clases • Análisis (Sonia)</p>	<p>Marco teórico: • Infancia • Niño- niña. • Vulnerabilidad • Proyecto de vida • Escuela</p>	
<p>2. Informe Encuestas: • Que es vivir y como se vive, caracterizado por cursos (Diana Carolina).</p>	<p>• Idea de niño – niña. • Vínculo con la pedagogía. • Que hacen en su práctica social.</p>	<p>Significado social de la escuela va ampliando</p>  <p>Disminuye El vínculo con La escuela. Pero</p> <p>socialmente es significativa</p> <p>Significación de La escuela Como saber</p>  <p>La escuela comienza A restringirse como Saber.</p>

<p>3. Grupos Focalizados Repitentes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas a Repitentes.</li> <li>• Matrices de análisis</li> <li>• Construcción texto</li> <li>• Interpretación. (Magdalena)</li> </ul>	<p>4. HIPOTESIS: Social: Relaciones vulnerabilidad social y educativa  Los niños repitentes han cerrado su agrado hacia la escuela.  Educativa: Los niños no repitentes les agrada mas la escuela y se expresan con libertad.</p>
<p>4. Diarios de Campo.  Entrevista a Mediadora.  Historias de Vida</p>	<p>Significado : Vida: significado social de la escuela  Saber: significado de la escuela como saber  Proyecto de vida, o expectativa de vida.</p> <p>Escuela como institución</p>

NUMERO DE RAE

AUTORES	DE LA TORRE DE MANTILLA, Omaira. HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Daniel Arturo. HEREDIA MOLINA, Nancy. TRIVIÑO R, Ana Virginia Estudiantes Auxiliares de Investigación: CHITIVA, Magdalena. SARMIENTO, Sonia. ALFONSO, Carolina. ALBA, Sindy.
TITULO	LA DESERCIÓN Y EL FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD EDUCATIVA.

**PALABRAS CLAVES:**

Deserción escolar, Retención escolar, Deserción del conocimiento escolar, Vulnerabilidad educativa, Riesgo.

**DESCRIPCIÓN:**

La investigación tiene como objeto indagar sobre los factores de índole social, pedagógica, cultural, económica, del contexto de la Institución Educativa Santa Librada que ponen en riesgo de deserción y fracaso escolar a su población de niños y niñas de los grados de preescolar y del ciclo de educación básica primaria.

En una primera dimensión se estudia estos riesgos relacionados con la educación y su impacto en los sujetos, tanto en los estudiantes como en los docentes. Los riesgos que se estudian tienen que ver con el desempeño escolar, a la posibilidad de acceso y permanencia en el sistema educativo, a la asistencia regular y a factores tales como: repitencia, maltrato físico y algunos relacionados con el rendimiento escolar respecto del género.

Se estudia a la vez, los factores propios del contexto de la IED Santa Librada en cuanto la relación de la edad y el nivel cursado por los estudiantes, cómo asumen los estudiantes la pérdida del año y como asumen la repitencia y el fracaso escolar, Cómo determina la escuela la permanencia y la promoción de sus estudiantes desde las normas vigentes y los criterios propios de los docentes y cual es la participación de las familias en la educación de sus hijas e hijos.

La segunda dimensión propone una intervención que va desde la evidencia de los factores de riesgo y de deserción escolar particulares de Santa Librada y su influencia en la vida escolar de sus estudiantes, formulación de alternativas provenientes del análisis de los maestros, realización de un plan de intervención para prevenir la repitencia de los estudiantes de más alto riesgo, seleccionados por los docentes, hasta la prevención en un futuro mediante la aplicación de algunas estrategias que se enmarcan en lo que podría llamarse proyecto de vida de los niños y las niñas de la IED Santa Librada.

El proyecto a su vez construye una serie de aproximaciones teóricas respecto de Vulnerabilidad, riesgo y proyecto de vida. Diseñar estrategias pedagógicas con la participación de toda la comunidad educativa para fortalecer el proyecto de vida de los niños y niñas de la Institución Educativa Distrital Santa Librada en los niveles de Preescolar y Básica Primaria que permitan disminuir los factores de riesgo de deserción y retraso escolar.

**FUENTES:**

Se consultan 22 libros como fuentes bibliográficas de apoyo a la construcción del problema y su interpretación, además aquellas que permitieron la construcción del marco teórico y que se encuentran referenciadas en las citas de pie de página. Se mencionan algunos de los autores: AUGE, Marc, BONILLA NAAR, Alfonso, BRUNNER, Jerome, CARLI, Sandra, COETZEE, J.M, CASAS, Fernan, CRESPO, Virgilio, CYRULNIK, Boris, EISLER, Riane, LARA POSADA, Patricia, MARTIN, Beristain, Carlos, MUÑOZ, Cecilia y PACHON Ximena, OLWEUS. D, PUCHE NAVARRO, Rebeca, RAMIREZ GOMEZ, Patricia, SAENZ, Javier, SANCHEZ B. Dairo, UMAÑA Luna, Eduardo.

**METODOLOGIA:**

La investigación se trabajó en el marco de un enfoque interdisciplinario el cual permite establecer relaciones críticas, reflexivas, dialógicas, de interpretación y comprensión de las subjetividades e intersubjetividades de una colectividad. Se privilegió el enfoque cualitativo con el desarrollo de las técnicas de recolección de información etnográficas y etnometodológicas, Así mismo para la intervención se apeló la IAP –Investigación Acción pues las transformaciones no solamente deben ser gestadas los investigadores sino por los diferentes actores de la comunidad. Las técnicas utilizadas Entrevistas, la Observación, Grupos de discusión y talleres. Para el estudio se observaron las formas prácticas y las transformaciones de las acciones desde las propuestas pedagógicas indagando sobre el proceso con el cual



los estudiantes producen y sostienen su sentido de permanencia en la escuela y complementaron con observación y entrevistas a profundidad a partir de los registros de clases y actividades relativas a la práctica pedagógica de los actores.

#### CONCLUSIONES:

En las reflexiones realizadas en el marco teórico se estima que la vulnerabilidad derivada de la carencia de bienes culturales constituye el riesgo de no poder decidir sobre la realización de la propia vida y la participación significativa en la vida colectiva. A los niños y las niñas les impide su desarrollo integral, vivir de acuerdo con su edad, disfrutar de esenciales beneficios y derecho a obtener una educación espiritual y física que les permita enriquecerse como individuos y como seres sociales capaces de aportar y disfrutar de los demás bienes culturales (Hernández 2004). Si consideramos que los propósitos de la educación básica se orientan a la realización plena de los niños y niñas mediante las oportunidades de acceso a la cultura, es decir de vulnerabilidad, es indispensable propiciar experiencias para que ellos construyan un equipamiento lo suficientemente sólido para lograrlo. Es así como en el transcurso de la investigación y como respuesta a la problemática arrojada en el diagnóstico, referida al fracaso y deserción escolar potenciales, esta consideración direccionó las permanentes intervenciones, convencidos de que la escuela, debe vincular los conocimientos, las capacidades generales y los talentos de niños y niñas con la ampliación de las propuestas culturales, participando del enriquecimiento de la constitución subjetiva y del sentido de comunidad que implica una renovación cultural, sin la cual la escuela misma pierde su sentido fundamental. Al recorrer la caracterización tanto de las prácticas como de las formas relaciones de los actores de la IED Santa Librada, se puede concluir que no son suficientes los esfuerzos que se hagan desde la normatización de la acción pedagógica, del control de los estudiantes o de los tiempos de clase, ya que estas formas de rutina convierten la escuela en un espacio sin interés al que se acude por obligación o por no existir otra alternativa de vida para los niños y niñas, pero a medida que los estudiantes ascienden a los grados más altos, se van perdiendo no solo el interés por el conocimiento escolar sino por la escuela misma en todas sus dimensiones. La propuesta pedagógica de Santa Librada debe, además de la oferta básica de las áreas reglamentarias, debe encaminarse a la construcción de proyectos transversales que incluyan el arte, la música otras formas más motivantes de acceder al conocimiento. Así como expender actividades como las porras a más población de niñas. En mucho de los momentos del análisis de la información proveniente de los niños y niñas se nota una aceptación y credibilidad altas, tanto de los discursos como de aquellas expresiones referidas a los comportamientos no deseados en los estudiantes y más grave aún de los rótulos que los docentes dan de ciertos niños de acuerdo a las características y formas de comportamiento. Se sugiere a los docentes cambiar estas formas de denominación ya que se van instalando en las vidas de los estudiantes desde su forma reiterada de ser utilizadas y van generando en los niños y niñas sobre las que recaen situaciones de descontento con ellos mismos, con los compañeros y con el docente y lógicamente con la escuela. La escuela Santa Librada requiere también, estudiar las posibilidades de vincular a los padres de familia a la educación de los hijos e hijas en una forma que no sea las notas represivas o de regaño, ya que se observa una tendencia fuerte de algunos maestros a utilizar la notas con quejas sobre el rendimiento de los estudiantes, constituyendo una relación aversiva con ellos, y formando un imagen negativa de los niños y niñas frente a sus compañeros y a sí mismo. Respecto de las experiencias de vivencia escolar realizada por los estudiantes de la Universidad Distrital, se podría concluir que existió dificultad por parte de los estudiantes de vivencia para insertarse en las dinámicas que los docentes establecieron, en la mediada en que no compartían los criterios y argumentos que esgrimieron los maestros para seleccionar los niños que deberían asistir a los programas remediales, podría interpretarse esta situación como la evidencia de cierta incompatibilidad que existe entre los programas de formación de maestros y las realidades que asisten la práctica que realizan los maestros Si es en el último tramo del año, ante la posibilidad de pérdida de año de muchos niños y niñas, cuando la mayoría de los docentes comienzan a buscar alternativas remediales al llamado "bajo rendimiento escolar" ¿por qué no, sobre la el margen de efectividad que tienen estas actividades se planean las de toda el año? La realización compartida de la experiencia y práctica pedagógica realizada por algunos de los docentes, por ejemplo los del grado cero, evidencias grados de éxito y de impacto ¿ por qué no instituir esta forma d trabajo? Finalmente esta experiencia en el futuro, obliga a la Universidad a replantearse las formas de incursión en la escuela mediante la llamada vivencia escolar, e igualmente a los docentes a reflexionar sobres las formas cotidianas de su práctica y su impacto en los niños y niñas y más práctico aún, a establecer acuerdos para abordar en forma colaborativa, desde las dos instancias, el problema.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

NUMERO DE RAE

A. TIPO DE DOCUMENTO	PUBLICACIÓN
	LIBRO
	ARTICULO DE REVISTA
	CONTRIBUCION
	PUBLICACION UNIDAD
	INFORME EXPERIENCIA
	INFORME DE AVANCE
	<input checked="" type="checkbox"/> INFORME FINAL DE SUB-PRODUCTO DE
	INFORME DE REUNIÓN
	DOCUMENTO OFICIAL
	TESIS DE GRADO
	MATERIAL
	PONENCIA
REPERTORIO	
BIBLIOGRAFIA	
ESTADO DEL ARTE	
OTRO	
B. TIPO DE IMPRESIÓN	IMPRESA
	MIMEO
	FOTOCOPIA
	MECANOGRAFIA
	OTRO
C. NIVEL DE CIRCULACION GENERAL	GENERAL
	RESTRINGIDA
D. ACCESO AL LUGAR	
NUMERO	

2.	TITULO DEL EN CASTELLA	
	EN LENGUA DEL	
		LA DESERCIÓN Y EL FRACASO ESCOLAR COMO MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD EDUCATIVA

3. AUTOR	PERSONAL	
	CORPORAL	GRUPO DE INVESTIGACIÓN INFANCIAS: OMAIRA DE LA TORRE, DANIEL ARTURO HERNÁNDEZ RODRIGUEZ, NANCY HEREDIA MOLINA, ANA VIRGINIA TRIVIÑO RONCANCIO.
E. AFILIACION		

4. PUBLICACIÓN	EDICIÓN	LUGAR	EDITOR	AÑO	PAGS.	ANX	TAB	GRF
	EN REVISTA	TITULO	LUGAR	EDITOR	VOL.	Nº	AÑO	PAG.

5. UNIDAD PATR	INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP	F. PAÍS	Colombia
	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS		

FECHA HDB			RED	REV
Día	Mes	Año	CRT	
17	05	05		