

371.007
R15e
Ej.1

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000373

**EXPEDICIÓN ESCOLAR C:
UNA APUESTA POR LA
CONVIVENCIA Y EL
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

Autoras:

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

80/10/01

850200

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL MONTEBLANCO
JORNADA MAÑANA**

**Convocatoria 03 de 2003 IDEP
Bogotá D.C.- Colombia
2004-2005**

Inventario IDEP
319

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. PRESENTACIÓN	1
2. APORTES TEÓRICOS	2
3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	16
3.1. CARACTERIZACIÓN DE LA VULNERABILIDAD EDUCATIVA	16
VULNERABILIDAD ACADÉMICA	17
VULNERABILIDAD EN LA CONVIVENCIA	23
VULNERABILIDAD POR SU CONDICIÓN DE NIÑEZ	27
3.2. CARACTERIZACIÓN DE PROYECTO DE VIDA	32
3.3. PROPUESTA PEDAGÓGICA	35
SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	36
ANÁLISIS	43
INFANCIA, CON-VIVENCIA Y APRENDIZAJE EN EXPEDICIÓN... PROYECTOS DE VIDA	50
RETROALIMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA PDG.	55
4. CONCLUSIONES	58
5. BIBLIOGRAFÍA	64
ANEXOS	

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EXPEDICIÓN ESCOLAR C: UNA APUESTA POR LA CONVIVENCIA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

1. PRESENTACIÓN

Expedición Escolar C, es una propuesta de investigación e innovación, que se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Monteblando, Localidad 5 Usme, desde el 2002 y a partir del compromiso de 3 docentes que buscan ir más allá del pupitre, para re-conocer las historias de vida, acervo cultural y escolar de los estudiantes (4º y 5º Primaria) mayormente vulnerados afectiva, social, académica, cognitivamente y desde su misma condición de niñez, y que en el recorrido se vuelven expedicionarios de su propio proceso de construcción de aprendizaje y convivencia, como mecanismo de retención escolar.

La investigación nació como un proyecto de aula a partir de los intereses de los estudiantes que en el aula llevaban los comentarios y algunos juegos del Reality "Expedición Robinson" y que más adelante con el apoyo de los estudiantes, el colectivo de docentes comprometido y el apoyo del IDEP con la Convocatoria 03 de 2.003¹, se convirtió en un Proyecto de Investigación.

En la Institución Educativa Distrital Monteblando encontramos en distintos grados, niños y niñas con diferentes situaciones de tipo afectivo (desintegración, violencia, abandono familiar, baja autoestima), cognitivo (atención dispersa, dificultad en los procesos lectores, escritores, lógico matemáticos), cultural (bajo nivel económico y educativo al interior de la familia, pocas oportunidades de acceso a diversas instituciones extraescolares) y académicos (trayectoria educativa discontinua, reflejado en cambio de escuela, ingreso tardío, repitencia y deserción), caracterizándolos como una población altamente vulnerable. Este tipo de situaciones impiden la permanencia de un niño o niña en el contexto escolar aumentando el riesgo de fracaso escolar, es decir aquellas circunstancias que no le permiten tener procesos escolares óptimos.

Ahora bien, reconociendo que la práctica pedagógica actualmente no favorece, ni responde a las necesidades y expectativas de este tipo de población, estableciendo formas de exclusión y deserción escolar, planteamos la siguiente pregunta: **¿Qué estrategias pueden favorecer los procesos de convivencia y de aprendizaje de estudiantes de 4º y 5º de primaria de la IED Monteblando, en mayor situación de vulnerabilidad, como mecanismo de retención escolar?**, la cual orientó el desarrollo del proceso de investigación, decantado finalmente en la caracterización de la vulnerabilidad educativa en sus diversas manifestaciones, en la cimentación de proyectos de vida y en la propuesta pedagógica curricular como factor protector que minimiza los factores de riesgo presentes en la vulnerabilidad académica, en la convivencia y por su condición de niñez.

¹ Cuyo propósito es identificar la vulnerabilidad educativa, así como la creación de estrategias pedagógicas para poblaciones altamente vulnerables, que conduzcan a generar proyectos de vida

Nuestra investigación, se fundamentó en la *investigación acción*, con algunos aportes de la etnografía, (*descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos*)², favoreciendo así procesos de *participación* concretos con la comunidad y logrando hacer lecturas más pertinentes y aterrizadas a la problemática escolar de la población infantil de la IED Monteblanco, inmersa en un contexto social, familiar y educativo. Las fases en las que se desarrolló la investigación fueron la fase de ajuste al diagnóstico institucional, fase de diseño y desarrollo de la propuesta curricular y la fase de movilización, análisis y difusión; por medio de diversas herramientas investigativas como la observación, diarios de campo, entrevistas, talleres, narrativas, análisis de libros reglamentarios, testimonios a diferentes entes educativos y el permanente proceso de análisis, discusión, retroalimentación del equipo investigativo.

La fase de ajuste al diagnóstico institucional fue el inicio para conocer características de la población, que nos permitió recoger información referente a la población vulnerable, analizada y presentada en una caracterización acerca de los factores que determinan su vulnerabilidad en tres aspectos: vulnerabilidad educativa, convivencial y desde su condición de niñez, elementos que serán ampliados en el marco teórico y en la presentación de resultados.

La fase de diseño y desarrollo de la propuesta curricular, condujo al diseño y a la resignificación permanente de la estrategia pedagógica que disminuyera su vulnerabilidad educativa desde lo académico, lo convivencial y por su condición de niñez, retomando sus proyectos de vida y generando a su vez factores protectores para retenerlos en el sistema escolar como expedicionarios y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

La fase de movilización, análisis y difusión, se propició con el intercambio de saberes con otros pares académicos, que retroalimentaron el proceso vivido con la investigación. Esta se realizó por medio de foros, socializaciones en distintas entidades y publicaciones en distintos medios radiales, escritos e institucionales.

2. APORTES TEÓRICOS

A medida que la investigación fue desplegándose, el grupo investigador plantea la presente tesis: *“Caracterizar una población vulnerable desde la escuela, requiere hacer una mirada al estudiante desde los factores de riesgo en los aspectos académico, convivencial y por la condición de niñez, elementos que nos permitirán fortalecer factores protectores que los retengan en el sistema escolar”*. Para su desarrollo fue necesaria la revisión teórica que nos diera elementos para seguir avanzando y así fortaleciendo la propuesta a diseñar. Estos aportes son los que presentamos a continuación.

En primera instancia, para conocer estudios frente a vulnerabilidad, acudimos a las publicaciones de la JUNAEB³, quienes definen la vulnerabilidad como: *“una condición que da cuenta de una probabilidad mayor de sufrir cualquier daño”*, a su vez

² WOODS, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona. Editorial Paidós. 1.989.

³ Mayo, 2003. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Santiago de Chile.

determinan la presencia de factores de riesgo y de protección que hacen mayor o menor la vulnerabilidad, tales investigaciones se centran en procesos sociales y de salud.

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

Otros autores como Perona, Nerida y otros⁴ la describen como *las situaciones de riesgo, debilidad, fragilidad y precariedad futura, a partir de las condiciones registradas en la actualidad.*

La *vulnerabilidad educativa*, se manifiesta cuando al interior del ámbito escolar no existen prácticas pedagógicas significativas para el estudiante en su proceso de aprendizaje que lo lleven a construir, pertenecer y permanecer; situación que desencadena en desmotivación, problemas de aprendizaje, y deserción escolar entre otros. Por supuesto existen factores extraescolares que lo ocasionan, tales como: la situación laboral del estudiante, situación económica baja, padres sobreocupados o desocupados, composición del hogar caracterizada por desintegración, violencia, maltrato, clima educativo del hogar con pocos modelos y oportunidades, factores de tipo académico, ya sea el cambio de escuela, ingreso tardío, repitencia y los de convivencia, como las continuas sanciones, dificultad en las relaciones interpersonales y agresividad.

Si bien es cierto que la escuela es un lugar privilegiado para favorecer la pertenencia y desarrollo del individuo, en muchas ocasiones se convierte en un medio que estigmatiza, oprime, etiqueta y finalmente excluye por no cumplir con un estándar básico. Existen investigaciones, como la realizada por la Fundación Restrepo Barco donde se encuentra gran deserción por pérdida de sentido de la escuela⁵.

Otros fundamentos de lo anterior se encuentran en trabajos efectuados en Colombia, Nicolás Buenaventura en su texto *"La campana en la escuela"* nos alerta al respecto. La escuela se ha centrado en favorecer mecanismos basados en el adiestramiento, el control y la conducción, así expresa: "No hay espacio, ni tiempo. La escuela está hecha para educar, para aprender a leer y escribir, para aprender a convivir apaciblemente y esto no da lugar a la expresión delirante de una infancia de movilidad perpetua, de carreras desbocadas, de ansias de grito y fuerza. Para pulir las mentes y adecuarlas a las exigencias del pensamiento requiere controlar la motricidad desbordada del juego y de la risa". Es evidente que la escuela prohíbe lo que el estudiante desea y exige lo que este rechaza, lo que interesa al maestro.

⁴ PERONA, Nerida y otros. "Vulnerabilidad y exclusión social". Chile. 2002.

⁵ Sepúlveda, Roberto. Deserción escolar. El Tiempo.

Por qué entonces la hora del descanso resulta tan placentera tanto para estudiantes como docentes, por qué en el aula se vive "prisión, lo ajeno y el deber", mientras que en el patio la "libertad, lo propio y el amor". Mientras las prácticas pedagógicas se manejen desde arriba, en un plano lineal, frío, aburrido y sin sentido para el estudiante, y donde además se desconozcan los ritmos de aprendizaje, necesidades, intereses y condiciones propias de cada estudiante, se seguirán presentando condiciones de deserción escolar y por ende de vulnerabilidad a la población infantil.

Las estadísticas en educación de Latinoamérica y el Caribe presentan los más altos índices de exclusión y acceso diferencial educativo. Entre el 50 y el 76% de los pobres que ingresan a la escuela no la terminan⁶; de los 75 millones de niños inscritos en 1991 en primaria, 22 tuvieron que repetir el curso⁷, que por múltiples causas ocasionan dispersión de edades en los distintos grados, afectan la calidad de la educación, desalientan a los estudiantes quienes desprovistos de estímulos y por su carencia económica desertan precozmente de la escuela⁸. De esta forma varios países expresan en su Plan de Educación no solo la preocupación al respecto, sino el planteamiento de acciones para solventar estas situaciones.

En Colombia, el panorama se presenta de forma similar, la Secretaría de Educación de Bogotá cuenta con investigaciones que arrojan una alta tasa de deserción escolar, por factores pedagógicos, sociales, económicos y los relacionados con el estudiante.⁹ Se menciona el "Proyecto Fomento de la Retención Escolar. Informe final. Universidad Nacional, Junio de 2.001", en el cual la SED contrató con varias universidades y una organización no gubernamental, para ser desarrollado en cinco localidades del distrito con alto nivel de deserción escolar. La investigación plantea como tipos de ésta, la deserción de aprendizaje, la originada por la institución, por el sistema educativo, y por el aula¹⁰.

La consulta frente a la convivencia se realizó a partir de los planteamientos de Humberto Maturana cuando sustenta que para convivir es necesario el respeto a la legitimidad del otro, pues educar, desde su visión es convivir, en un espacio de aceptación recíproca en el que se transforman el emocionar y el actuar de los que conviven en las conversaciones, en la diferencia, la convivencia solo es posible en el respeto mutuo de la diferencia: complementariedad.

Términos como el afecto, la amistad, la ternura, el con-tacto, se hacen posibles y generan transformaciones válidas, posibles cuando se acepta al otro, sin exigencias, ni peticiones, ni juicios, en un espacio donde todo es posible y legítimo en la conversación,

⁶ I. Aguerrondo. Escuela, fracaso y pobreza: ¿cómo salir del círculo vicioso? Colección Interamer, n° 27, OEA /OAS Washington, D.C. 1993.

⁷ R.B Myers. La educación preescolar en América Latina: el Estado de la práctica. PREAL, Santiago de Chile, 1996.

⁸ Schiefelbein, Ernesto y Schiefelbein Paulina. "La calidad de la educación en América Latina y el Caribe". Artículo del Texto: Educación: la agenda del Siglo XXI. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Colombia, 1998.

⁹ Nieto, M^a Carolina. Los fenómenos de deserción, repitencia y extraedad en Colombia". 1990-1999 Estado del Arte 2001. Marzo de 2003

¹⁰ Investigación desarrollada en las localidades 7, 10, 14 y 18 de Bogotá, D.C. Colombia, en Centros Educativos distritales

incluso en el desacuerdo y la discrepancia. O también en la expresión en que al aceptar al otro en su legitimidad es acogido junto a uno, descubriendo sus deseos y necesidades para tomarlos en cuenta en su vivir. Por el contrario la lucha, la competencia, la envidia, se viven como falta de respeto por sí mismo, orientando al ser humano a ver que lo del otro, es mejor, a exaltar a uno y desprestigiar a otro, de nuevo las jerarquías, eso es autodepreciación.

Una institución educativa así como toda organización, es una constitución como quehacer humano y una red particular de conversaciones. Los seres humanos somos multidimensionales y multiconversacionales, es decir participamos simultáneamente en muchas redes de conversaciones diferentes cuyas realizaciones se entrecruzan en nuestra corporalidad.

Entonces podría preguntarse uno, ¿qué del conocimiento, dónde queda?. Se trata de equilibrar procesos, pero siempre fundamentados desde el afecto, desde el respeto por el otro, desde la CONVIVENCIA.

Lo anterior fue complementado con investigaciones acerca de las manifestaciones en que al interior de la escuela se vive la violencia,¹¹ se habla de una Estructural, como la que se presenta en la sociedad por necesidades básicas insatisfechas o la legitimada por el Estado. Y una segunda violencia, que resulta más *simbólica*, expresada en gestos, palabras y agresiones, Darío Betancourt menciona otras formas como: ignorar las necesidades del niño, indiferencia, maltrato, saturación de estímulos, discriminación.

Al respecto el docente e investigador Pedro Lucas Gamba en su texto *¿Una escuela para la exclusión o la convivencia?*¹², nos transporta a las prácticas cotidianas que al interior del aula y la escuela se viven, generando otras formas de deserción dentro de la institución y fuera de ella, así como actitudes de etiquetamiento.

**Algunas prácticas, discriminan los derechos fundamentales del ser humano y del niño¹³
¿A qué obedecen tales prácticas, de dónde surgen?**

- ♣ *Nuestra cultura tiene un acento históricamente excluyente:* ya que rechaza el ser y piensa diferente al otro, suprime al conflicto por la vía de la fuerza, reproduciendo un modelo desde la Gestión económica ejercida por el país, con el ámbito político, con los partidos tradicionales, la ausencia de políticas culturales y en lo educativo al no completar la cobertura. Se vive entonces el autoritarismo desde el status o rol ejercido. Se discrimina como un ejercicio en el cual se legitiman privilegios o preferencias de unos en desmedro de otros. Mientras que la distinción donde se reconoce la alteridad, los elementos comunes o presentes y los ausentes como ser singular, no se viven a plenitud. Desde la moral, individualismo y afectividad se ejercen de igual forma mecanismos de manipulación, donde decido sobre el otro y genero heteronomía.
- ♣ *La escuela colombiana es una escuela para el control y la exclusión:* nos hemos educado y formado en ambientes que ejercen el control y la vigilancia, descuidando la

¹¹ Foro Latinoamericano de políticas educativas FLAPE. La conflictividad y violencia educativa vista desde el conflicto juvenil. Boris Bustamante Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

¹² PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. "El Taller del maestro". Una propuesta para la formación de maestros y maestras en democracia y derechos humanos. Bogotá, Diciembre 1995

¹³ Constitución Nacional 1991 Colombia

confianza, el afecto y la ternura, así como la valoración del conflicto y el error como elemento positivo de aprendizaje.

- ♣ *Se desconoce la demanda de socialización que hacen los estudiantes:* se disgrega la formación de grupos que favorezcan el interés de los educandos, porque se puede dar traste al orden y buena marcha de la institución.
- ♣ *La escuela ha generado potencialidades que serían los elementos germinadores de una nueva escuela:* como las formas de resistencia al cambio y la innovación, el reconocimiento y tratamiento de los conflictos como generadores de nuevos conocimientos; del aprovechamiento y ampliación de tiempos y espacios en el currículo para participar activamente.
- ♣ *La convivencia democrática en la escuela no se da sin una autorregulación producida por la vigencia de los derechos humanos:* los principios de democracia permitan el reconocimiento como sujetos de derechos, constructores de felicidad; dejando atrás el control y la vigilancia como primordial y dando valor a expresiones estéticas, éticas, afectivas...
- ♣ *La negociación intercultural para vivenciar lo diferente:* donde la disgregación se lleve a la diversidad y las desigualdades (entre clases, etnias o grupos) se reduzcan a diferencias.
- ♣ *Condiciones mínimas para convivir:* llegar a acuerdos, la formación democrática de todos los estamentos de la institución, la investigación y el reconocimiento de los ritos: acto cultural que ordena el mundo, límites y transgresiones.
- ♣ *Desarrollo de una convivencia apoyada en principios reguladores, procedimentales y pedagógicos:* es importante que desde la convivencia se entienda el desarrollo humano como proceso cultural desde la heteronimia a la autonomía, que genere autoestima, integrando a todos por medio del conocimiento y así ser sujeto de derechos.

Por esto una convivencia que dignifique la existencia, priorizando los derechos humanos y el reconocimiento por la diferencia será una escuela en y para la autonomía, "es una escuela que construye ciudadanía".¹⁴

Continuando con la mirada al interior de nuestra institución, nos remitimos ahora a la forma como la violencia y el conflicto eran resueltos desde la mirada que el Manual de Convivencia aporta, al fin de cuentas era parte de una construcción colectiva, reflexiva con entes representativos de la comunidad escolar. Pero entonces ¿por qué no siempre generaban resultados o culminaban en última instancia por excluir al estudiante que no aceptaba las normas acordadas?

Y es que retomando la reflexión planteada por Dino Segura desde su experiencia en la Escuela Experimental un "Manual de Convivencia que se constituya en un elemento externo a la vida de los colectivos particulares que se establezcan en la institución, su significado se convertirá en un elemento adverso a las dinámicas de auto-organización y convivencia".¹⁵ Y es posible porque el Manual está dirigido a seres humanos, solo que en sus planteamientos ya acordados se desconoce "que los individuos con el transcurrir del tiempo son diferentes y por sus mismas transformaciones distintos en cada momento

¹⁴ Ibid. Pág. 75. Presidencia de la República...

¹⁵ SEGURA, Dino. Formación en valores y Manuales de Convivencia. Escuela Pedagógica Experimental. Noviembre de 2002.

de la vida. Pero además porque el contexto en que éste es aprobado es diferente al contexto en el que se aplica, si son contextos diferentes, por ende el significado de las conductas lo es y de ellas con los colectivos”¹⁶. Entonces, el M. de C. se constituye en un elemento externo a la vida de los colectivos y en una dificultad frente a las posibilidades de autoorganización.

Respecto a la **vulnerabilidad vista desde la misma condición de niñez**, fue necesario realizar una consulta general a los diferentes fenómenos que caracterizan la infancia en Bogotá y en la localidad, a partir de los estudios realizados por el Departamento Administrativo de Bienestar Social¹⁷.

Los niños y niñas desde su misma condición de niñez, resultan los seres humanos más vulnerados, las políticas y planes que se desarrollan dan muestra de ello, así mismo la situación actual de Bogotá, como capital que se debate entre la complejidad propia de la metrópoli globalizada de comienzos del siglo XXI y las particularidades de su condición de ciudad latinoamericana, con déficit de infraestructura urbana y marginalidad.

Sus derechos fundamentales son los más violentados y se hacen evidentes en la última década como políticas públicas, consignados en las Leyes, acuerdos del Estado, Constitución Política, Convención Internacional de los Derechos del Niño, que los reafirman desde:

- ☺ Niño-niña es un sujeto de derechos y no de compasión. (Con la firma de la CDN Convención Internacional de Derechos del niño, y con sus compromisos y desarrollos posteriores)
- ☺ Es mayor el derecho en caso de tomar decisiones, para los niños y niñas.
- ☺ La familia, la Sociedad y el Estado son corresponsables para el cumplimiento de tales derechos. En un Estado moderno la protección y promoción de la niñez son uno de los pilares fundamentales sobre los que se construye el desarrollo. Ello implica la preferencia en la formulación y ejecución de las políticas públicas y, en el presupuesto de gastos, esto involucra también una prioridad en la atención en los servicios públicos.
- ☺ El niño-niña visto como sujeto participante, no como objeto, hacedor de su propia vida y no receptor-a pasivo-a.
- ☺ La igualdad en las relaciones humanas, la no-violencia, el respeto del-a otro-a, cualquiera sea su edad o condición, son principios en que se sustenta una sociedad democrática.
- ☺ Los principios básicos de no-discriminación, universalidad e interés superior del niño y la niña.

¿Cómo son los niños y las niñas en Bogotá? La población infantil en Bogotá aumenta cada día, debido al fenómeno migratorio que se presenta; al respecto la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento¹⁸, afirma que Bogotá es una de las ciudades que más ha recibido población desplazada con niños pequeños en los últimos años,

¹⁶ Ibid

¹⁷ DABS, Estado del Arte. Niñez. Juventud. Mujer. familia y Vejez. Bogotá, 1990-2000

¹⁸ CODHES, 2000

siendo sus principales causas el conflicto armado, poblaciones provenientes del campo o de zonas de alta influencia rural, con mayor sobrecarga de funciones sobre la mujer y la niñez.

Las localidades de Bosa, San Cristóbal, Ciudad Bolívar y Usme, caracterizadas por ser de estratos bajos, presentan los mas altos índices de vulneración de los derechos de los niños y niñas.

Con respecto al derecho a una vida digna, a la salud, a la educación, los estudios actuales evidencian que en efecto son los derechos más vulnerados por diversos factores. En concordancia con lo anterior, los derechos de protección buscan restituir a los niños y las niñas las condiciones necesarias para su pleno desarrollo; en particular buscan mejorar o sustituir los entornos de socialización para que sean más afectuosos-as, seguros-as y respetuosos-as de sus derechos. Se reconoce de esta manera que los niños y niñas requieren para su desarrollo del afecto y de los cuidados de los-as adultos-as, situación de dependencia que los-as hace vulnerables a las condiciones económicas, sociales, educativas y emocionales en que se encuentren (Defensoría del Pueblo, 1993).

Al evaluar el derecho a la vida, se hace más en términos de muerte. En el país la muerte de los niños y las niñas en diferentes etapas de su ciclo vital se ha vuelto un acontecimiento que tristemente ya no asombra, siguen muriendo por desnutrición y lo que es peor, por causas evitables, como son las enfermedades inmunoprevenibles o aquellas denominadas prevalentes en la infancia.

En el ámbito nacional, los datos revelan que 1 de cada 3 muertes en Colombia ocurren por una causa violenta, se estima que cada hora se presentan 20 casos de violencia intrafamiliar, en los cuales las principales víctimas son los niños y las niñas, los-as jóvenes, las mujeres, las personas con alguna discapacidad, los-as adultos-as mayores y los-as enfermos-as, dado su carácter de indefensión, «minusvalía» o por su incapacidad de controlar tales circunstancias.

Respecto a la salud según un informe del Comité de Derechos Humanos, sus servicios en el ámbito nacional resultan «precarios y no existe su prevalencia en niños y niñas, ni la atención a las normas constitucionales en la materia», lo que deja ver una difícil realidad del incumplimiento de este derecho en nuestro país, pese a las grandes inversiones en el sector, sus problemáticas, no se han logrado modificar significativamente.

Es de mencionar, que la agudización del conflicto armado, el incremento del desplazamiento, la pérdida de los espacios vitales y de seres queridos de manera violenta; los efectos directos e indirectos del secuestro; las masacres colectivas, más los “problemas de siempre” de pobreza, abandono, negligencia y tantas otras formas de explotación, son el telón de fondo para la niñez colombiana. La identificación y atención de los problemas emocionales de los niños y las niñas, por lo general están relacionados con: deprivación psicoafectiva, retardo en el desarrollo psicomotor, dificultades de aprendizaje, trastornos del comportamiento, trastornos psiquiátricos y problemas de adaptación. En el aspecto psicosexual, siendo cada vez más frecuente el inicio precoz en el ejercicio erótico de la sexualidad y como consecuencia de ello el contacto con enfermedades de transmisión sexual y de embarazos no deseados; sin contar la alta frecuencia de casos de abuso sexual infantil y sus adversas consecuencias.

El consumo de sustancias psicoactivas (SPA), también perjudica a esta población, se podría decir que el consumo de SPA es un problema invisible en la niñez, puesto que se cree que por ser niños y niñas no las utilizan. Se han encontrado¹⁹ en investigaciones el inicio del consumo de drogas, cada vez a edades más tempranas, entre los 10 y los 14 años. Los primeros contactos los realizan con las drogas denominadas legales (cigarrillo, licor, inhalables y tranquilizantes).

Frente a la educación, en 1994²⁰ se presenta un análisis sobre la educación básica primaria, señalando como problemas relevantes los siguientes: Deficiente cobertura (sobre todo en la zona rural), inadecuada distribución, elevada deserción y excesiva repitencia; baja calidad de la educación, sobre todo la oficial y la de gran parte del sector privado de estrato medio y medio bajo, demostrado parcialmente en el logro deficiente de objetivos de aprendizaje²¹. *Otro importante factor de inasistencia escolar, es que la institución educativa satisfaga las expectativas que se tienen de ella. Vergara y Simpson, señalan cómo la gran heterogeneidad que caracteriza a los hogares bogotanos, hace indispensable que los planeadores y responsables de la prestación de los servicios educativos diseñen estrategias de atención diferenciadas, que respondan a los contextos en los que viven niños-as y jóvenes del Distrito.*

La falta de claridad en estos factores genera sin lugar a dudas, reprobación, repitencia y deserción. Por último no se puede desconocer que problemáticas sociales como la desnutrición, el consumo de alcohol y drogas, el pandillismo, las adolescentes gestantes, el maltrato, el desplazamiento forzoso y el trabajo infantil, también generan deserción.

En un estudio realizado por el Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, con el apoyo de UNICEF, en el que se hizo una caracterización del fenómeno de la participación de niños y niñas en las ventas callejeras en Bogotá, se encontró que: “dentro de las diversas situaciones que aparecen entre los niños que trabajan en la calle, se distinguen quienes lo hacen como vendedores propiamente dichos en unión familiar y realizando otras actividades necesarias como el estudio de otros niños y jóvenes *ad portas* de tomar la calle, con vínculos familiares débiles y realizando actividades que se aproximan a las estrategias de supervivencia en la calle”²²

Dentro de los sustentos pedagógicos, la búsqueda se dirigió hacia una exploración sobre diferentes aspectos que le dieran soporte al enfoque pedagógico; los aportes de la teoría crítico - dialógica que asume el aprendizaje dado en la relación entre las prácticas

¹⁹ Programa Presidencial *Rumbos* y la Comisión Nacional de Investigación en Drogas Unidad Coordinadora Prevención Integral UCPI, 2000

²⁰ *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo*, Presidencia de la República, 1994

²¹ Estas conclusiones se basan en la evaluación de competencias básicas en lectura y escritura y en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, aplicada por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SABER) en tercero y quinto grado. Se destacó, además, una débil formación en valores y actitudes y en el comportamiento ético y cívico, así como poca atención a la autoimagen y autoestima de los niños y niñas. Aunque se reconoce un importante esfuerzo en este sentido, los expertos coinciden en que el problema de la cobertura es aún preocupante ya que se considera que el 25 por ciento de los-as niños-as colombianos-as nunca entra a la escuela, aunque las estadísticas oficiales, reportan el 15% (Casa Editorial... s.f.).

²² UN-UNICEF, 2000

históricas del individuo, es decir sus ámbitos afectivos, el cuerpo, la cultura, la sociedad, la producción y legitimación del discurso, enfatiza el papel del poder para comprender como funciona la escuela en la sociedad y como se potencian sujetos como agentes de fortalecimiento social.

El sentido de hacer escuela desde la transformación de las formas de enseñanza y aprendizaje, se sitúa dentro de la perspectiva de la investigación y la innovación, puesto que así se observa la realidad del proceso pedagógico para interactuar con la comunidad. Con esta mirada, reflexionamos en torno al currículo como *un proceso en el que emergen sujetos con nuevos roles, escenarios, relaciones y saberes dentro de formas alternativas de configuración escolar y social*; postura que le apuesta por la promoción de un enfoque pedagógico – alternativo en la escuela que favorezca dicho transcurrir, desde el reconocimiento del sujeto y sus relaciones.

Un currículo fundamentado como forma política de transformación cultural o currículo crítico-dialógico, asume el aprendizaje desde la relación con las prácticas históricas del individuo, es decir con sus ámbitos afectivos, el cuerpo, la cultura, la sociedad, la producción y legitimación del discurso, enfatiza el papel del poder para comprender como funciona la escuela en la sociedad y como se potencian sujetos como agentes de fortalecimiento social.

En este orden de ideas, asumimos lo que Magendzo²³ enuncia para constituir el currículo, los intereses constitutivos del conocimiento²⁴, que desde sus *“raíces históricas y sociales se liga a los intereses y organización social del individuo”* como complementa Habermas²⁵, además de proponer la Transversalidad, pues ésta privilegia *“nuevas formas de conocimiento al romper con las disciplinas, de manera crítica, eximiendo de toda forma de dominación, abierta o encubierta. De esta manera el conocimiento escolar es un proceso de interacción entre la cultura escolar y el entorno barrial, filtrado por el lenguaje, las experiencias y los conceptos mutuos que de las cosas se tienen, lo cual visualiza de forma clara aspectos como el conflicto y los temores, las necesidades y las voces de cada individuo escolar, fortaleciendo desde estos procesos históricos, discursivos, transversales y culturales, sujetos que construyen la escuela en su cotidianidad.*

Por supuesto lo anterior permite un currículo Transversal, privilegia *“nuevas formas de conocimiento a través de su énfasis en romper con las disciplinas y en crear conocimiento interdisciplinario,...desde el diálogo y la comunicación”*²⁶. Expedición escolar al concebirse además como proceso transversal, desmitifica al conocimiento de su mirada compartimentada dentro de tiempos y espacios específicos en la escuela, y por ello se legitima y reconoce desde una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo. Nuestro autor²⁷ dice que cuando los *temas y contenidos transversales se proponen así, forman para la vida, atendiendo a dimensiones valóricas y cognitivas,*

²³ Magendzo Abraham. Transversalidad y Curriculum. Editorial Magisterio. Bogotá. 2.003. pg 26

²⁴ Habermas concibe los intereses constitutivos del conocimiento como el medio a través del cual nosotros organizamos nuestra experiencia diaria. Citado Por Magendzo

²⁵ Habermas. J. Knowledge and human interests. Boston. Beacon. 1.971. Citado por Magendzo.

²⁶ Magendzo Abraham. Pg 23

²⁷ Ibid. Pg 39

dado que este epicentro permite ligar todos aquellos propósitos, metodologías, didácticas y procesos evaluativos, hacia la cualificación en sus ámbitos convivenciales y cognitivos, retroalimentando el proceso de acercamiento placentero al conocimiento. Éste, se conecta con las subjetividades que circulan a diario, incluyendo las del maestro, como mediador y protagonista del mismo.

El aspecto crítico en este sistema transversal se origina también pues posibilita la *“emancipación de toda forma de dominación, abierta o encubierta y en este sentido, la experiencia ambiciosa desvelar lo comúnmente invisible en la escuela y la sociedad”*²⁸, lo que nos oprime, domina y vulnera.

Por su parte Paulo Freire²⁹ resulta soporte para el diseño de la estrategia desde sus planteamientos del proceso educativo *autónomo*, a la cual se llega a través del diálogo de saberes, del ambiente democrático que debe reinar en el proceso del conocimiento. Una educación verdadera es posible cuando se establece una *“relación entre lo cognitivo y lo afectivo”*³⁰, el sentimiento de quien educa debe primar una tarea de concientización de la no-violencia, de la organización por los excluidos, los pobres, pescadores, agricultores, es decir todos aquellos que están en estado de minoría u opresión. Una educación que se enraíza en la cultura de los pueblos y en dinámicas pedagógicas transdisciplinarias posibilita en los estudiantes un aprendizaje significativo que parte desde sus proyectos de vida, en la diversidad porque la diferencia permite crecer.

¿Por qué una apuesta por lo valórico y lo cognitivo, en palabras de Magendzo o por la convivencia y el aprendizaje significativo, para nosotras?, porque es desde estos dos campos de pensamiento y acción, donde la Transversalidad puede ejercerse. Lo valórico, porque refiere tres aspectos importantes:³¹ *uno relacionado con el desarrollo de la personalidad integrada emocionalmente, equilibrada y capaz de conocer los códigos del mundo en que vive; otro ligado con la capacidad y voluntad para regular la conducta y un aspecto vinculado a la capacidad de interacción social y de responsabilidad con los otros.* Lo cognitivo, porque *la transversalidad se relaciona con el desarrollo del pensamiento, que apunta a fortalecer aquellas habilidades cognitivas vinculadas con el aprender a aprender, la resolución de problemas, la comunicación, la lectura crítica y reflexiva, la producción de ideas, el análisis y reflexión en torno a las consecuencias de los propios actos, entre otros.* Procesos que permiten una formación con carácter humanizante y dialogal, significando al educando y educador, como agentes de su transformación y sujetos de su liberación.

Fue necesario, teniendo en cuenta la diversidad que caracteriza a la población de Expedición, revisar los sustentos de la *interculturalidad*, que mira desde la diferencia³², construyendo a partir de diversas representaciones para la formación cultural de sujetos históricamente diferentes, que a su vez revela las distintas voces silenciadas u ocultas.

²⁸ Artículo Seres Presentes, Voces Ausentes. En Aula Urbana N° 48. Julio – agosto. Bogotá. 2.004
Magazín IDEP. Reflexión generada por el grupo investigador IED Monteblanco.

²⁹ GADOTTI, Moacir. Cruzando Fronteras lecciones de Freire. Traducción Martha Cecilia Herrera. Bogotá, Julio 2001.

³⁰ Ibid

³¹ Magendzo Abraham. 2.003

³² GIROUX, Henry A. y FLECHIA, Ramón. Igualdad educativa y diferencia cultural. Editorial El Roure S.A. Colección Apertura. 1994.

Giroux refiere al respecto que desde la heterogeneidad, se traspasa los límites ideológicos, en un interdiálogo, que quiere así *privilegiar o mejor re-conocer a aquellas culturas minoritarias o relegadas* ³³.

La interculturalidad posibilita entonces la gestación de procesos y permite volver la mirada hacia uno mismo, aprovechando el propio pensamiento, asumiendo una cultura diversa sustentada por el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diferencia y libertad de pensamiento. Maturana, afirma que todo hombre y mujer es diferente por sus modos de creencia, comportamiento y punto de vista distintos, su experiencia y contexto han sido particulares, y desde allí puede aportar al otro y construir. En medio de la tolerancia, es como ponernos en los zapatos del otro y hasta en los de los que no tienen zapatos, es generar procesos de interlocución como sujetos dialogantes.

Desde esta perspectiva, el sistema escolar se ha convertido en una comunidad de aprendizaje permanente donde expedicionarios y dinamizadores aprenden a resolver problemas, proponer mutua y autónomamente de manera cooperativa y solidaria. Un medio escolar así, hace suya la diversidad y apertura de culturas minoritarias, contribuye al desarrollo de una sociedad más humana, menos discriminadora, más democrática y solidaria. No se trata solo de aceptarlas, sino primordialmente respetarlas y convivir con ellas pues también nos aportan para construir con el otro.

La interculturalidad, por tanto traza puentes significativos, propios entre el estudiante y el currículo; reconociendo que cada persona cuenta con diferencias cognitivas, afectivas y/o sociales, género, etnia, cultura y ritmo de aprendizaje propios, tan válidos como el del otro. Al gestar Proyectos educativos cuyo epicentro sea la diversidad y no la normalidad, se promueve la diferencia como fuerza para seguir indagando y creando, en la aceptación de las dificultades de aprendizaje o de convivencia como parte de un proceso escolar, que ya no sea un problema a descartar de la escuela, sino un motor de aprendizaje y cambio escolar. A los estudiantes les posibilita re-crear sus propios procesos y estrategias de razonamiento y al docente mediar entre el saber y los escenarios para construir conocimiento.

La interculturalidad se aúna al “paradigma de la cooperación”, saliendo del aislamiento e individualismo pedagógico para buscar en la relación con la diversidad del otro el jalonamiento de procesos de aprendizaje y de convivencia, con actividades placenteras de contrastes de pareceres y contradicciones. La cooperación, por su parte, apoya la interacción social, pues cada uno reconoce y valora lo que es y sabe, como lo que el otro le puede aportar, accediendo a que el error no sea sancionado o burlado, sino que se de como procedimiento para reconstruir todo el proceso.

*“Hay historias donde hay viajeros (chamanes o brujos en papel de innovadores), viajes (las innovaciones se abren a mundos nuevos como las culturas juveniles) y laberintos (que son la vida misma, pero bajo el signo de los cambios culturales contemporáneos)”*³⁴

³³ Bank, 1989

³⁴ RUBIO, José Vicente. “Prólogo libro de Viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas”. 1999

Si hay historias que contienen laberintos donde viajeros hacen parte y arte, hay también en la vida misma laberintos físicos, tecnológicos, informativos, culturales, sociales... donde el ser humano viaja en un devenir de información y culturas que parecieran caotizar, explotar, deslumbrar. Esta reflexión, solo se hace posible desde la *pedagogía del caos* o la complejidad, que también nos aporta en la construcción de este enfoque pedagógico.

De nuevo, salirnos de un mundo complejo que a diario se mueve y genera múltiples perspectivas de desarrollo humano, sería desconocernos y hermetizarnos en una celda que solo nos retrasaría o apagaría nuestra mirada y creación frente a cada sueño, aprendizaje e interacción con el otro. Pero... ¿qué sucede cuando los viajeros son estudiantes, docentes, aquellos que conviven en el sistema escolar? Tal vez esa es la motivación que nos incita a mirar y re-conocer a esta Pedagogía del caos, que de una u otra forma ha sido parte de nuestra propia experiencia de investigación.

Encontramos que en la época actual elementos como la diversidad y la diferencia³⁵, nos mueven a partir de nuestro propio conocimiento, a hacer uso de la imaginación y la creación, al conflicto productivo, la construcción de sentidos, donde lo ordinario y extraordinario se integran en la persona, donde se den cita todas las diferencias posibles; un foro de cultura, con todas las diferencias posibles.

La experiencia "Expedición Escolar C" en si misma desde esta óptica, se ha constituido como una minicomplejidad que se hace plenamente comprensible en un mundo de dispersión, cambio continuo y complejidad; sistema de relaciones con el cual no se pretende repetir o replicar, sino por el contrario, deconstruir y ampliar en el marco de rehacer permanentemente sobre la base de la dificultad, lo confuso, la pregunta y el caos. Una realidad escolar distinta a la tradicionalmente acostumbrada, que permite un autodesarrollo viable y sólido; susceptible de ser transformada, máxime para una población vulnerada tan diversa como la que caracteriza la nuestra.

De esta manera, las pedagogías crítico - dialógicas sobrepasan los límites paradigmáticos de la objetividad, simplificación y causalidad de los procesos, a los paradigmas de la reflexividad y complejidad, como dinámica flexible, caótica, sistemática, relacional y permanente entre sujetos, discursos, intencionalidades, ritmos, acciones y contextos, co-implicados no solo en la escuela, sino en la sociedad. Desde allí, es posible fundamentar saberes prácticos desde la pedagogía que además le permiten al docente dinamizador la vivencia de la investigación y la innovación de los quehaceres escolares de toda experiencia educativa.

Para sustentar la **estrategia didáctica**, revisamos los aportes de PIAGET, pues este autor enfatiza el valor de la actividad propia del sujeto como punto de partida de todo aprendizaje para comprender e intervenir la realidad.

Vigotsky y Luria sostienen que los medios culturales y el habla en particular no son externos a nuestras mentes, sino que crecen en su interior creando así una segunda naturaleza. Para estudiar la relación entre el pensamiento y el habla, Vigotsky se concentra en el desarrollo del significado de la palabra, unidad que a su juicio,

³⁵ Planteamientos que desde la pedagogía del caos, se interrelacionan con la interculturalidad

concentra toda la riqueza y complejidad. Este autor es importante para el planteamiento de la propuesta pedagógica cuando sustenta su planteamiento de la Zona de Desarrollo Próximo entendida como la capacidad de resolver problemas independientemente como desarrollo real y un desarrollo potencial en el que estos se solucionan bajo la guía de un adulto o compañero más capaz, y esto posible a través de los talleres.

Los diferentes encuentros con los expedicionarios, se posibilitan en la metodología TALLER como el “lugar donde se trabaja, elabora y transforma algo para ser utilizado”³⁶

MOMENTOS DEL PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE:

1. **Aprender haciendo:** los conocimientos son construidos en prácticas concretas. De esta forma se posibilitan estos elementos:

- ☺ Proyecto de aula que es a la vez un proyecto de trabajo.
- ☺ Acción/reflexión del trabajo común para los participantes.

2. **Participación:** la participación activa, permite desarrollar determinadas tareas y hallar alternativas para resolver problemas. Entonces,

- ☺ Los estudiantes son sujetos de su propio proceso de aprendizaje con la mediación del docente.

3. **Integración de procesos de indagación y práctica:** De esta forma los expedicionarios y dinamizadores,

- ☺ Vinculan el conocimiento general con la realidad social.
- ☺ Articulan e integran diferentes perspectivas del conocimiento y de la realidad, asumiendo la realidad como un proceso complejo del cual se desprende un pensamiento integrador (globalizante).

4. **Trabajo Grupal:**

- ☺ Se desarrolla en común aunque haya actividades que se desarrollen individualmente.
- ☺ Es un grupo social organizado de aprendizaje, con funciones que a su vez jalonan procesos.
- ☺ La enseñanza es un aprendizaje que depende de los estudiantes movilizados en la realización de una tarea concreta.
- ☺ Los contenidos se viven a partir de la pregunta, surgida de la realidad y de los mismos estudiantes.
- ☺ Desarrolla la capacidad de autoformación.
- ☺ Relaciones pedagógicas enteramente nuevas en las relaciones docente-docente, docente-estudiante, estudiante-estudiante, docente-padre/madre de familia, estudiante- padre/madre de familia.
- ☺ Todos aportan, todos aprenden.
- ☺ La evaluación es conjunta, así los expedicionarios y dinamizadores pedagógicos como protagonistas del proceso lo orientan, con un carácter formativo y con la capacidad de autocrítica y autoeducación.
- ☺ Evaluarse de esta forma es decir con el colectivo, es aprender a aprender.

³⁶ ANDEREGG, Ezequiel. “Hacia una pedagogía autogestionaria” Editorial Humanitas. Buenos Aires. 1989

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación, los resultados se concretan en tres aspectos: la caracterización de la Vulnerabilidad educativa en el contexto escolar, la caracterización de Proyectos de vida y la Propuesta pedagógica cuyo fin principal es atacar la vulnerabilidad identificada. En primera instancia, se expone la necesidad de comprender la vulnerabilidad educativa desde tres manifestaciones: académica, en la convivencia y por su condición de niñez, así como los referentes que sustentan la conformación de "Expedición", grupo específico que presenta mayores factores de riesgo, que se identifica como la población más vulnerable.

En segunda instancia, se caracteriza un proyecto de vida teniendo en cuenta las formas de vulnerabilidad presentes en el ámbito escolar, como ejercicio en el que se develan algunas de las categorías que lo constituyen, para así tener puntos de partida que aterrizar dentro del quehacer pedagógico cotidiano.

Finalmente, la propuesta curricular se constituye como respuesta pedagógica a los factores de riesgo caracterizados en las manifestaciones de vulnerabilidad educativa descritas, y por tanto un factor protector para retener en la escuela a los expedicionarios, que permite iniciar a la vez procesos de consolidación de sus proyectos de vida.

3.1. CARACTERIZACIÓN DE LA VULNERABILIDAD EDUCATIVA

La investigación en su primera fase desde un recorrido etnográfico, con herramientas como: observación participante y no participante, diarios de campo, entrevistas, narrativas de vida, talleres y dibujos proyectivos con los estudiantes del grupo población estudio, los padres, madres y acudientes de ellos, docentes y otros actores educativos, así como el análisis de libros reglamentarios, PEI y Manual de Convivencia; plantea la caracterización de la población en 3 categorías: *vulnerabilidad académica, en la convivencia (representadas dentro del contexto escolar) y por su condición de niñez*, que además de reflejarse en el contexto escolar, está altamente expresada en el contexto familiar y barrial.

Tales categorías fundamentaron el desarrollo analítico de la investigación, ya que el concepto presentado por la JUNAEB y Perona resultaba insuficiente frente a los interrogantes planteados por esta investigación; las mismas se constituyen como manifestaciones concretas y permanentes de los procesos educativos, algunas de ellas ocultas, encubiertas o invisibles para el docente y/o para el sistema escolar en general.

Es de anotar que la necesidad de develar la vulnerabilidad educativa exigió evidenciar mecanismos específicos que permitieron exteriorizarla, para así lograr reflexiones y propuestas más aterrizadas y pertinentes a cada uno de los actores escolares y por ende la minimización paulatina de ésta. En la presente investigación acudimos a las categorías mencionadas, no sin antes expresar que la vulnerabilidad educativa tiene un sinnúmero de manifestaciones relevantes a descubrir: que parte de cada uno de nosotros como partícipes en la construcción de escuela.

Las vidas silenciadas de niños, niñas y jóvenes en su vida escolar se convirtieron en un factor común de la población que conformó el grupo Expedición, afectado por condiciones de VULNERABILIDAD. El grupo investigador después de conjugar las miradas de algunos estudios frente al tema definió como Vulnerabilidad educativa **“un proceso permanente de cambio atravesado tanto por factores de riesgo como de protección, que ocasionan en los agentes escolares situaciones que debilitan y/o lesionan su desarrollo integral”**. Esta era evidenciada a su vez en desmotivación, dificultad en los procesos convivenciales y académicos, y por ende deserción, fracaso y exclusión escolar.

Un factor de riesgo como las situaciones que perjudican el normal desarrollo de una persona se hace presente en este tipo de población por medio de diversas formas, muchas invisibles, otras presentes pero calladas, mientras que el factor protector como las situaciones que favorecen el desarrollo del ser humano, se vislumbraba en esta población en menor medida. Al realizar el balance entre uno y otro el desequilibrio era evidente, pues los de riesgo resultaban ser más que los protectores. Esta dinámica acrecentaba entonces el grado de vulnerabilidad de la población no solo en sus aspectos sociales, familiares, barriales, sino particularmente en el medio escolar. Una vulnerabilidad que dadas las prácticas pedagógicas presentes acrecentaba la exclusión y fracaso de los escolares.

VULNERABILIDAD ACADÉMICA

“ ‘Caperucita roja va por el camino del bosque’ ... entonces el peor favor que me pueden hacer es pintar una niña ‘caperucita’ y un ‘bosque’ al pie del escrito. Porque así me están robando el derecho a ver con mis ojos la ‘caperucita’ mía, parecida a mi novia o mi hija, y también a ver mi ‘bosque’ soñado o preferido.”³⁹

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

La escuela como ese lugar soñado y anhelado por los infantes debería ser el espacio donde cada uno de ellos y ellas logran formarse, sin dejar de ser lo que son: niños, niñas. Pero, la realidad nos aterriza en un lugar que posibilita las condiciones para que se generen daños sobre el infante⁴⁰, el estudiante en su gran mayoría es vulnerado ahora educativamente, quien además se encuentra en un medio carente y deficitario.

La escuela en algunas de sus prácticas pedagógicas como lo mencionan investigaciones socioeconómicas desde Chile⁴¹, promueve prácticas educativas incapaces de responder equitativamente al conocimiento y a la pervivencia de aprendizajes poco efectivos para niños, y jóvenes, lo cual los inmiscuye en situaciones de riesgo cuya consecuencia es la deserción y exclusión del sistema escolar.

Palabras como las que expresa Nicolás Buenaventura, *“No hay espacio, ni tiempo, la escuela está hecha para educar, para aprender a convivir apaciblemente y esto no da lugar a la expresión delirante de una infancia de movilidad perpetua, de carreras desbocadas, de ansias de grito y de fuerza... En el aula se vive prisión, ajeno, deber, en*

³⁹ BUENAVENTURA, Nicolás. “El cuento del PEF” Editorial Magisterio, Bogotá, 1997.

⁴⁰ JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio De Becas) Chile, Mayo, 2003.

⁴¹ Ibid.

el patio, libertad, lo propio, amor...” resuenan en los actores educativos que en el aula encuentran diversas situaciones que excluyen al estudiante desde dentro, en cada momento, actividad o circunstancia, y aunque a veces se sea conciente de ello, pareciera que no hubiese alternativa, en últimas resulta más sencillo homogenizar y dar rienda suelta a los contenidos que supuestamente benefician el aprendizaje.

Y la infancia queda relegada una vez más desde su esencia, la mente y emoción de un niño y niña queda confinada al olvido para dar prioridad a otras cosas. ¿Qué estamos haciendo entonces desde la escuela, qué sucede con aquellas poblaciones como la nuestra, cuyo sistema económico, ubicación geográfica, medio ambiente, está en situación de riesgo o daño, y que visualizan el medio escolar como la esperanza para hallar motivos y otras formas de desarrollarse?

Después de estos interrogantes que rondaban nuestra práctica diaria como docentes y al adentrarnos en lo que hay tras la puerta del aula, del plan de estudio elaborado, del proyecto escrito, en las relaciones sociales, el tiempo y espacio, las relaciones de autoridad, los premios y castigos, el clima de la evaluación... lo que Jackson (1975) determina como *currículo oculto*,⁴² descubrimos cómo de una forma visible o invisible, el medio escolar también vulneraba desde lo académico.

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

Con esa mirada nos fuimos topando con realidades que catalogamos como situaciones de riesgo de tipo académico para el estudiante y que estaban lesionando su proceso educativo en la escuela.

Al interior de la institución la vida diaria permeaba situaciones enmarcadas desde una escuela *selectiva*⁴³ ignorando la cultura de cada uno de los niños y niñas, exponiendo un saber ya establecido que lejos del interés y necesidad del estudiante resultaba ajeno, distante y por ende desmotivador, colocándolos en un mismo lugar, pero no desde sus derechos, sino por el contrario desde una sola mirada, una homogenización donde todos resultan iguales, sin diversidad, ni singularidad, como si fuesen vasijas para llenar cuya forma no cobra valor.

Lo anterior era representado desde la planeación de los contenidos curriculares, cuando al comenzar el año se realizaban a partir de los estándares y competencias legales, que si bien demarcan elementos y conocimientos claves para el desarrollo social, no se ajustaban a las expectativas, contexto, ni mucho menos a las múltiples necesidades que los niños y niñas de este sector traían desde su casa, barrio o lugar de donde por motivos

⁴² SACRISTÁN; J. Gimeno y PÉREZ, Gómez. A. I. “Comprender y transformar la enseñanza” 10 edición. Morata. Madrid. 2002.

⁴³ DEVALLE, de Rendo Alicia y VEGA Viviana “Una escuela en y para la diversidad” Editorial Aique. Buenos Aires. 1998

de violencia o situación económica fueron desplazados, siendo desarrollados en un tiempo estipulado verticalmente “pase lo que pase”, regidos aun por textos escolares que ya han organizado tiempos y contenidos y que desconocen su realidad particular. Además de darse a conocer aisladamente sin mayor interrelación e interdisciplinariedad entre áreas, descuidando por demás el eje del PEI: “la comunicación”.

Planear desde afuera, sin acercarse a lo que puede cobrar importancia en la mente de un niño y niñas, cuya etapa también pide vivir otros espacios y que bien podrían ligarse a los de la escuela. Gimeno dice que: *“La disociación entre la cultura del curriculum y la de los medios exteriores va dejando cada vez más obsoleta a la primera. Ello tiene consecuencias distintas para diversos grupos de alumnos. En aquellos que proceden de niveles culturales bajos, la cultura escolar es algo que carece de significado en su vida presente y en sus proyectos vitales. De ahí que la respuesta sea, en muchos casos, el abandono, la desmotivación, el fracaso escolar y otros modos de resistencia o la rebeldía contra una institución que, por aburrida, tiene que imponerse por medio de recursos disciplinarios. Una escuela poco interesante tiene que acentuar los procedimientos represivos, inevitablemente”*.

De otra parte, las tareas de aprendizaje propuestas desde algunas áreas prevalecían lo memorístico o el reforzamiento esquemático de lo visto en clase, lejanos a su cotidianidad e intereses, un parámetro llamado “cantidad” que terminaba por vulnerar el tiempo extraescolar del niño y niña, que en su gran mayoría era ocupado en actividades laborales, familiares o barriales. El ritmo de enseñanza corre a veces con tanta prisa, que si algo no se alcanza en el aula pues mejor utilizar lo de fuera, el problema se agiganta cuando no se trata solo de un área sino que la mayoría a su vez deciden dejar tareas para reforzar los contenidos de la clase y así el aburrimiento o el cansancio se hace evidente.

...¡Uy profel, me dejaron como 50 ejercicios para mañana, así no me dan ni ganas de hacer ni el primero..., pa qué y con qué tiempo, cómo si no tuviera nada más que hacer o estudiar... (Estudiante)

Como estrategias mayoritarias para que el conocimiento se “aprendiera bien” sorprendía la presencia de prácticas que desde las relaciones, forma y fondo se daban desde la verticalidad, de alguien poseedor de un saber, que no era entrecruzado con el de los estudiantes, y que seguían fomentando los aprendizajes repetitivos, memorísticos, con cantidad de información pero que con su proyecto de vida resultaron ser poco conexos y sentidos. Asimismo, el aula perduraba como lugar “máximo y único de aprendizaje”, la misma distribución de pupitres y escritorio generalizada, inflexible, sin mayores oportunidades de establecer relaciones de construcción en colectivo, quizá porque todo ello reflejaba los dispositivos de control y poder por parte del docente, sin permitir la diversidad, de un aula de puertas abiertas, estructura que más adelante fue propuesta desde los protagonistas y en acuerdos de consenso, o clases desarrolladas extraaula o extrainstitución, el patio, las escaleras, el suelo... y otros escenarios para una clase, pero que reflejaban supuestamente elementos ocasionantes de indisciplina, poco orden y por tanto descontrol, sin aprendizajes.

...“Los niños y niñas que están afuera, están desconcentrando a quienes sí están en clase, además, motivan a los demás a hacer indisciplina, a no entrar a clase.”. (Palabras Docente)

... "Las clases deberían ser más dinámicas, podríamos planearlas juntos y no siempre esperar a que el profe dicte y dicte y uno copie y copie del tablero, sin comunicación. Se podrían emplear otro tipo de estrategias, donde pudiéramos salir del aula, porque uno no aprende solo aquí adentro, afuera hay mucho por hacer y aprenderíamos con proyectos"
(Palabras de una estudiante representante de bachillerato)⁴⁴

Esta visión homogenizante, individualista, y competitiva, no asume, respeta, ni concibe los ritmos de aprendizaje, pretendiendo que todos aprendan lo mismo, de la misma forma y al mismo tiempo, abandonando la "variabilidad de rasgos personales, género o procedencia cultural"⁴⁵, una cultura que en términos de Gimeno Sacristán es un "juego de intercambios e interacciones que se establecen en el diálogo de la transmisión – asimilación, donde se entrecruzan creencias, aptitudes, valores, actitudes y comportamientos, porque se trata de sujetos reales que asignan significado desde su experiencia, desde la multiculturalidad"⁴⁶.

... "Es que mi hijo ya no quiere estudiar, no hace tareas y va perdiendo 7 materias, ya no sabemos que hacer y él no dice nada diferente a que va tirándose el año, que se quiere salir del colegio"...
(Madre de un estudiante).

Por lo anterior, el error, la dificultad y la diferencia se veían como anormales, casi como un rótulo que en su vida escolar debía permanecer sin dar fe o mirar más allá en sus múltiples dimensiones para desarrollar otras formas de aprendizaje. Los ritmos de aprendizaje lentos o muy rápidos, son asumidos por el adulto como una incapacidad del estudiante quien termina siendo etiquetado porque se sale de la misma dinámica común de desarrollo de la actividad, el cual por no desempeñarse igual que los otros requiere actividades, explicación y atención diferentes y que finalmente es excluido dentro del aula pues no se le brinda la atención de acuerdo a su situación particular. Tal estudiante es el candidato a repitente, desmotivándose, fracasando y/o desertando del sistema escolar.

... " No ese estudiante siempre ha sido así, seguro que pierde el otro año, siempre lo mismo, era de esperarse que hiciera algo así"...
(Palabras de un docente)

Por otra parte, se evidenciaba un rompimiento de procesos cuando los estudiantes pasaban a bachillerato, etapa en la cual inician un periodo de cambio a nivel psicológico y físico que obviamente repercute en su desempeño escolar, pero la academia se fundamentaba desde lo cognitivo y las actividades culturales, artísticas o deportivas dentro del calendario escolar eran vistas como pérdida de tiempo para el desarrollo de los contenidos, en palabras de Bernstein era buscar "como rellenar el espacio escolar",

⁴⁴ Foro institucional. Mesa de trabajo: "Estrategias para la enseñanza aprendizaje" 2005 IED Monteblanco J.M.

⁴⁵ Ibid

⁴⁶ Ibid

ocupando del mismo modo otros espacios como el descanso y la recreación para "aprender" lo que en el aula no se logró.

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

..." Yo no sé lo que me pasa, ya no quiero estudiar, no tengo ganas, profe no quiero ni recuperar, para qué... mejor que me saquen... Y para colmo mi mamá me regaña por estar perdiendo 8 materias en los dos bimestres seguidos. Es que todo cambió cuando pasé a bachillerato"... (Estudiante)

..." No debería promoverse, fue muy bueno en lo deportivo, pero eso de que le sirve, para entrar a una universidad eso no lo tienen en cuenta y de eso no va a vivir"...

..." Sí fue un estudiante que se destacó como representante liderando procesos democráticos, pero en las áreas básicas le fue mal, entonces no le alcanza para ser promovido, eso no es importante para su futuro en la universidad"

(Palabras de docentes)

¿Por qué seguir viendo el error como "malo", al igual que el conflicto para terminar rotulando, ridiculizando ante la mayoría o suprimiendo beneficios para satisfacer necesidades básicas? ¿Por qué discriminar inclusive un uniforme incompleto, una ausencia o llegada tarde y sancionar, sin importar la situación real que ocasiona tal actitud, ya sea de tipo familiar, afectiva, laboral o económica, presente en los estudiantes?

Respecto a la evaluación, la forma de asumirse es la de ser un medio que confirma el aprendizaje, o que en palabras de Foucault "permite realzar las diferencias individuales, enmarcando el examen como centro del procedimiento que constituye al individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber; es éste tal como se puede describir, juzgar, medir, comparar con otros"...⁴⁷; entonces, se cimienta en el resultado más que en el proceso, con formas evaluativas tipo test- oral, memorístico, expositivo-oral, que se comparan con los resultados del resto del grupo determinados desde un estándar y no desde el propio proceso, en sus avances y debilidades personales. De esta forma se contribuye a forjar aún más visiones excluyentes y discriminatorias en la escuela, así como a subestimar la riqueza cultural que cada estudiante puede aportar al juego de construcción de conocimiento obstaculizando su aprendizaje, porque el estudiante es ante todo, un sujeto de derechos no solo formado por intelecto.

⁴⁷ DIAZ, Mario. El campo intelectual de la Educación en Colombia. Universidad del Valle. Cali. 1993.

... "A ellos solo les importa que uno aprenda lo que le dictan, para el ICFES, o para cuando uno salga... la vida personal de uno, no vale nada"
(Estudiante)

Representaciones como las mencionadas, destruyen puentes en los que docentes y estudiantes pueden caminar de la mano para aprender juntos, porque la realidad muestra una distancia entre ellos, donde uno es el que sabe y el otro por su edad, etapa de desarrollo, contexto o condición, llega al aula solo a aprender. Situaciones que concretizan el poder hasta el mismo punto de solucionar un conflicto o desconocerlo, donde sigue decidiendo uno solo con aplicación de normas ya establecidas que poca importancia conceden a las causas reales del conflicto. Entonces, la situación pierde su significación de aprendizaje y pasa a ser un nudo que violenta y vulnera al estudiante, porque lo realmente importante es prevalecer el orden, la quietud y el silencio, para beneficiar la disciplina y la autoridad que se vive en aspectos como: decidir qué se consigna en el observador, la supremacía de unas áreas, saberes y niveles sobre otros, la decisión de quiénes son promocionados o no.

... "¡Ah! es que no tengo ganas de entrar a esa clase, solo copie y copie... Pues que me anoten en el observador, porque todo es amenaza con eso. Y el profe llega todo regañón, ¡Qué mamera!"...
(Estudiante)

Con todo lo anterior, queda expuesto cómo en nuestro contexto escolar se vulnera al protagonista principal, mirándolo desde su papel de estudiante, no de niño, niña, joven, no como ese ser en construcción con una experiencia válida, rica y única como lo es el bosque que cada niño—a dibuja en su infancia o la caperucita que cada uno sueña en su mente. Por todo eso, es apenas comprensible que exista para muchos estudiantes tanta aversión por asistir con gusto a la escuela, argumentando para otros (docentes y padres) que resulta bueno para la vida y que es allí, el lugar donde se formarán como hombres y mujeres del mañana. Una exclusión desde dentro, a la diferencia, la diversidad, color distinto al del otro, al que decide pintar un bosque sobre una nube o una caperucita azul. Una escuela que finalmente termina ocultando y tapando la cultura que podría gracias a la heterogeneidad y cooperación, retener a cada sujeto con gusto y placer. Hasta aquí la mirada se ha realizado a los estudiantes, pero ¿qué pasa con aquel que acompaña sus procesos? La fase de diagnóstico asimismo nos permitió acercarnos a la realidad que vive el docente dentro de la institución, hallando que a través de múltiples discursos y determinaciones, también era vulnerado.

Aunque existe de parte del docente el interés para guiar su grupo de la mejor manera, la organización académica, fijar horarios en los que no hay cabida para una reunión de área (primaria), estudio en grupo, la falta de algunos docentes de apoyo en pro del desarrollo físico y artístico de los estudiantes específicamente en primaria, obstaculizan el espacio, interés y formación de colectivos para que los docentes desde sus inquietudes y problemáticas en el aula puedan iniciar o continuar procesos de investigación.

Muchas propuestas interesantes que se han generado años anteriores en docentes de preescolar y primaria a partir de los PFPD⁴⁸, cursos, Seminarios y proyectos de aula

⁴⁸ Programa de Formación Permanente de Docentes, propuesta desde la Secretaría de Educación.

con los estudiantes quedan amuralladas en textos que se pierden porque no siguen su proceso o la posibilidad de generar trabajos interdisciplinarios, en los que se indague, investigue y proponga. Tampoco se le brinda el tiempo dentro de la jornada escolar para asumir procesos de innovación que también requiere del colectivo para que sea más sólido y perdurable.

Otro factor que impide los procesos de investigación es la falta de credibilidad que generalmente se tiene del docente de primaria pensando que como es un docente que acompaña niños y niñas, que supuestamente no conocen muchas cosas, pues no tienen mayor preparación e importancia y por tanto sus aportes no tienen efecto para el desarrollo institucional. Una situación que sin duda desmotiva la labor del docente en la institución quien muchas veces se asume en un aula aislado, con sus estudiantes con pocos espacios de integración con los demás.

De otra parte escuchar en reuniones y Consejos una culpa generalizada hacia los docentes de primaria, acerca de las dificultades de los niños en lectura, escritura, matemáticas en los grados superiores, o de la falta de hábitos para permanecer en silencio y quietos durante una formación, son aspectos que no solo afectan la labor del docente, sino su ser interno, pues se está desconociendo que también se trata de un ser humano en proceso de construcción y que hace parte de la comunidad educativa en la que todos tienen el mismo derecho a proponer, indagar e investigar.

Esta situación contribuía a que el docente se desmotivará para proponer, indagar, investigar, no porque no existiera el interés, sino porque muchos de sus aportes y logros se dejaban de lado, sin ser reconocidos para la implementación del PEI o de otros procesos académicos, incrementándose de esta forma como otro factor de riesgo que opacaba los de protección presentes en los docentes.

Lo anterior deja reflejado cómo la escuela al asumir posiciones homogéneas que no reconocen la diversidad y participación del otro desde su necesidad e interés, acrecienta los factores de riesgo e invisibiliza los protectores.

VULNERABILIDAD EN LA CONVIVENCIA

...Aceptar al otro, como legítimo otro en convivencia con uno”
Humberto Maturana.

... A ellos solo les importa que uno aprenda lo que le dictan, para el ICFES, o para cuando uno salga... la vida personal de uno, no vale nada”
(Estudiante Media)

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

Tales interrogantes consolidaron la búsqueda en la vulnerabilidad desde la convivencia de la población del Grupo Expedición, que si bien hace parte de un grupo, también

pertenece a parámetros institucionales, por ello fue necesario dar una mirada a la convivencia del colegio en general.

Al interior del espacio escolar, se encontró un sistema de reglas y parámetros para responder a la convivencia, sin tener en cuenta que tras cada escenario se viven conflictos que enmarcan un sinsabor, colocando a unos por encima de otros y desvalorizando o etiquetando a aquellos que suelen ser y marcar su diferencia, a los que la esconden por miedo al rechazo.

Y es que asumir la convivencia no es cuestión tan solo de un discurso, cuando se lleva a la práctica se evidencia una real dificultad y de allí la presencia de conductas que agreden, lastiman y vulneran al individuo. Las razones son comprensibles cuando nos hacemos conscientes que estamos inmersos en un mundo globalizante, con diversidad de culturas, escenarios y edades que hacen que unos y otros seamos diferentes. Se presentan manifestaciones de violencia, las asumidas por la sociedad por necesidades básicas insatisfechas o la que legitima el Estado: Estructural⁴⁹ o aquella que resulta Simbólica expresada en gestos, palabras y agresiones, Darío Betancourt menciona otras formas como: ignorar las necesidades del niño, indiferencia, maltrato, saturación de estímulos, discriminación.

Al aterrizar la mirada en nuestra institución encontramos cómo la violencia simbólica era la que más afectaba con aquellas prácticas cotidianas y casi desapercibidas de y para los agentes educativos, que van desmotivando a los estudiantes hasta llevarlos a una deserción escolar. Cuando el conflicto se hacía presente entre los agentes escolares, se limitaba su resolución a una mirada tradicional respondiendo a requerimientos legales, dejando de lado los elementos democráticos que podrían favorecer tales situaciones y que sin duda obedecen a todo el andamiaje político y social en el que la institución se encuentra inmersa.

Por otra parte, el manual de convivencia como el instrumento institucional que determina tradicionalmente las formas de solucionar conflictos no resultaba propicio para generar procesos convivenciales autorregulados, porque sesgaba a una sola mirada y alternativa. Los órganos representativos, en últimas terminaban por seguir una dirección unipersonal importando poco la causa y contexto en que el conflicto se originara, para hallar alternativas conciliadoras, o porque realmente los que tenían el control (personeros, representantes) no sabían qué hacer con él.

Cabe tener en cuenta que los conflictos son diferentes de acuerdo al contexto, por ende no se les puede dar un tratamiento particular a cada situación, desconociendo sus actores, intenciones y discursos. Con esta mirada, y en concordancia con los planteamientos de Segura el M. de C. se constituye en un elemento ajeno y poco significativo para los sujetos escolares, que no permite la construcción intrínseca de la convivencia.

... " ¡Ah!, pues ni modo, si lo que hacen es anotarme ahí y ya...uf....mi hoja ya está llena de anotaciones"...

(Estudiante)

⁴⁹ Foro Latinoamericano de políticas educativas FLAPE. La conflictividad y violencia educativa vista desde el conflicto juvenil. Boris Bustamante Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

Por otra parte, la violencia se reflejaba en el sentimiento obligado del estudiante a asistir sin motivación, goce y deleite al ámbito escolar porque no se cree parte de la institución ante la falta de propuestas pedagógicas que lo atraigan y le permitan ser agente activo en la construcción de un ambiente democrático. El rompimiento de procesos de nuevo se evidenciaba cuando al pasar a bachillerato, añoraban como factores preponderantes de su primaria: el diálogo, la concertación y el afecto entre docentes-estudiantes, desertando así aún más del conocimiento.

... *"Yo si prefiero guardar la distancia con los estudiantes, qué es eso de tanta cogedera y abrazadera "*

(Docente)

"Qué problema, ese estudiante no tiene problemas, eso no tiene porque afectarle, lo que quiere es captar clase y esas lágrimas, hummmm!"

(Docente)

... *"Casi no hay tiempo para hablar con ellos; o dicto clase o les escucho sus problemas pero aquí no somos ni reformatorio, ni institución de beneficencia"....*

(Docente)

"A uno le falta que los profesores también lo escuchen, a veces uno lega con problemas de la casa o con los amigos y uno se siente mal y no quiere clase, ni nada. Pero parece que solo les importara los contenidos y avanzar. Sería interesante que nos vieran de otra forma, que tuvieran en cuenta el afecto y el aprendizaje"

(Estudiante representante grado 10º)

Mecanismos que se retoman desde una perspectiva unilateral tales como la sanción, el observador o la repitencia, se convierten en los que permiten la retención del estudiante, pero... ¿de qué forma se retiene, cobra significación esa retención para el estudiante?

Asimismo encontramos que el afecto era negado como mediador de los procesos de aprendizaje, generando relaciones de tipo vertical que tendían a homogenizar el grupo, desconociendo su individualidad y diversidad, ya que la expresión de sentimientos en el aula no era de importancia para los procesos académicos, lo que sin duda lastimaba la individualidad del estudiante, desconociendo su esencia como humano, que también vive fuera del aula, alegrías y tristezas, sueños y decepciones, diferencias y contrastes.

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

... *" Yo, a veces tengo pesadillas y duermo intranquila, porque mi papá y mi mamá se la pasan peleando. Anoche no dejaron dormir "*

... *"Es que profe, en la mesa siempre peleamos. Después de un rato nos tranquilizamos"....*

"Lo único que quiero es salir corriendo, no entiendo lo que me esta pasando, mataron a un amigo mío, yo pude hacer nada y no quiero estar en clase, copiando y ya, necesito desahogarme"

"Yo no hice el trabajo , ni la tarea, tuve que acompañar a mi mamá porque está muy enferma, desde hace rato, pero nadie lo sabe, al fin de cuentas ellos nos e interesan por eso"

(Estudiantes)

Ante tal situación, se puede notar cómo el tejido escolar y social ha desarrollado un silencio permanente del otro, al etiquetarlo, juzgarlo a priori, al no sentirlo, ni oírlo, tal vez por el cumplimiento afanoso en tiempos y espacios de los programas curriculares, que implican muy poca importancia a la singularidad de cada cual. Al respecto cobran comprensión las palabras de Foucault cuando refiere que *"la disciplina ejerce un poder que transforma las relaciones, el cual se vuelve invisible, mientras que los objetos de poder, es decir los sujetos, se vuelven visibles...de esta forma se impone homogeneidad, opacando las diferencias individuales y jerarquizándolos, desde sus modalidades de coerción a través del control del tiempo, el espacio y del movimiento"*⁵⁰. La disciplina entonces se concibe y se ejerce como mecanismo de control y vigilancia permanente, en la que los procesos de socialización no se tienen en cuenta y van en su contra; muestra de ello era la censura que se aplicaba a quienes estaban por fuera del salón, en el patio jugando o corriendo, al verse como desorden y caos, afectando el buen desarrollo de los procesos de quienes *"dictan clase y están dentro de ella"*.

... "es que los de primaria siempre están por fuera del salón, causando indisciplina y desorden; la clase es dentro del aula para todos; profe, ingénieselas para trabajar al mismo tiempo con todos"... *(Docente)*

... "pero una clase fuera del salón debe verse dirigida, los niños no pueden estar corriendo" *(Docente)*

(Todo el grupo se encontraba jugando a las escondidas)

Pero también porque el conflicto se invisibilizaba y no era visto desde su lado positivo como fuente de otros aprendizajes, como lo enuncia Gamba⁵¹, determinando además formas para que la violencia se presente simbólica o estructuralmente, sumado desde luego a aquellas prácticas de maltrato, negación y desvaloración que se viven en el hogar u otros contextos, generando otras formas de deserción dentro de la institución y fuera de ella, al no ser tenidas en cuenta.

... "Yo le cambiaría a mi papá, el que me escuchara, porque nunca me pone atención".

... "Mi mamá me tiene prohibido hablar de la violación que mi hermano me hizo"...

... "A mi mamá no le cambiaría nada. A mi papá, todo...que me quisiera".
(Estudiantes)

⁵⁰ DIAZ, Mario.

⁵¹ PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA "El Faller del maestro" Una propuesta para la formación de maestros y maestras en democracia y derechos humanos. Bogotá, Diciembre 1995.

Por todo lo anterior, en la IED Monteblanco la situación de convivencia asumida desde una sola posición en la etapa de desarrollo en al que se encuentran los niños y niñas poca importancia tienen o donde los conflictos se invisibilizan y a los que se les teme, antecedida por las conductas familiares desfavorables mencionadas en las voces de los estudiantes y en la contextualización del aspecto familiar de la población⁵², crean una nueva situación de vulnerabilidad de tipo convivencial, que sin duda recae y se conecta con la académica.

VULNERABILIDAD POR SU CONDICIÓN DE NIÑEZ

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

Equipo de investigación.

¿Ha pasado así en la mente de un niño o niña? ¿Ha desvanecido su esencia como infante que se asume en una nueva perspectiva que no le pertenece y por tanto poco le significa para lo que debe vivir? Las leyes, los discursos técnicos y políticos llaman al niño comúnmente como “menor”, lo cual significa que no se le reconoce un derecho fundamental, el derecho al presente, al hoy; el valor se le da por lo que será, no por lo que es, solo vale el futuro⁵³.

Otro referente para la población infantil en Bogotá⁵⁴ es el aumento a diario de la tasa de natalidad, así como las condiciones de vida denigrantes que padecen, que son mayores en las localidades de Bosa, San Cristóbal, Ciudad Bolívar y Usme, caracterizadas entre otros elementos por ser de estratos bajos. A esto se suman las condiciones de pobreza que presentan y la vulneración de los derechos fundamentales de los infantes⁵⁵, reflejadas en las deficientes condiciones sanitarias, marginalidad de algunos grupos poblacionales, desplazamiento, contaminación ambiental y dificultad de acceso a servicios y bienes de consumo, entre otros.

En este camino con la población expedicionaria encontramos factores de riesgo que limitaban a los estudiantes, entre ellos el desconocimiento que en el medio escolar se hace del niño y niña como infante, concediéndole el papel de estudiante y con éste la espera a cambio para adoptar ciertas actitudes y comportamientos; la mayoría de ocasiones lejanas de su etapa de desarrollo actual y del juego, condición natural que lo caracteriza, imponiendo peticiones como:

- ❖ Permanecer en silencio por un periodo de tiempo largo ya sea en una formación o clase.

⁵² Ver Informes de la Investigación Expedición Escolar C. IED Monteblanco. IDEP. 2.004

⁵³ TONUCCI, Francesco. La ciudad de los niños. Editorial Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 1998.

⁵⁴ Departamento Administrativo de Planeación Distrital, Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES; 2000).

⁵⁵ DABS (Departamento Administrativo Bienestar Social) ESTADOS DEL ARTE: Niñez, juventud, mujer, familia y vejez. Bogotá 1990-2000

- ❖ Quedarse sentado en el pupitre, mientras desarrolla su trabajo, pues de lo contrario es visto como factor de indisciplina.
- ❖ Escuchar información general muchas veces dirigida al bachillerato, con un lenguaje poco claro o con intereses lejanos a ellos.
- ❖ Actos discursivos peyorativos a la condición de infantes, exigiéndoles que se comporten como gente mayor.
- ❖ Asistir al baño solo en determinado tiempo, que para ellos resulta corto y que desconoce sus necesidades particulares.
- ❖ Pretender que no desarrollen actividades lúdicas en el espacio del descanso.
- ❖ Desconocimiento de las discapacidades por ausencia o exceso, de los ritmos de aprendizaje, de las necesidades físicas, afectivas y contextuales de los infantes en el desarrollo de las actividades académicas, culturales, deportivas y de cada uno de los momentos por el que se transita en la escuela.

Unas y otras acciones y discursos que lo enmarcan como “un adulto en miniatura” exigiéndole cosas para las que aún no está preparado; un niño - niña que en su etapa de infante prevalece el juego, la risa, el hablar, soñar e interactuar con los otros para jalonar procesos sociales, afectivos, cognitivos, kinestésicos, así como la exploración y reconocimiento del ambiente que le rodea, y que el espacio escolar, familiar y social de una u otra manera castra dada las imposiciones antes citadas, favoreciendo poco a la infancia y a sus expresiones.

Un factor que ha sido común en esta población es el fenómeno del desplazamiento, dado por salidas forzosas de sus regiones de origen por motivos de conflicto armado, pobreza, falta de oportunidades académicas o laborales en sus padres, así como dentro de la misma ciudad por violencia familiar y/o barrial. Tal situación ha desencadenado en los infantes traumas, depresión, conflictos consigo mismos y por ende con los demás, que inciden en su desarrollo socioafectivo y escolar. De esta forma los niños y niñas al llegar al nuevo medio se sienten etiquetados, debiendo asumir un modo de vida del cual desconocen muchas cosas, pues es totalmente diferente al que tenían.

Para ellos y ellas las distintas situaciones que vivieron a causa de la violencia y el desplazamiento les ha llevado a silenciarlas u ocultarlas por ser dolorosas o por que su familia les niega expresarlo, y en consecuencia lo manifiestan inconscientemente a través de la agresión, rebeldía, intolerancia y aislamiento dentro de su mismo hogar, barrio o escuela.

Respecto a los derechos fundamentales de los niños y niñas, encontramos en esta población la explotación laboral de algunos de ellos, por cuanto gran parte de su infancia la han dedicado a trabajar para ayudar a su familia a nivel económico, pues sus condiciones son paupérrimas; algunas de sus actividades son las ventas ambulantes, lavado de carros, cuidado de animales y fincas, cuidado de sus hermanos menores, elaboración de alimentos, entre otros. Ello ha implicado el abandono de sus estudios en determinados tiempos retardando su desarrollo escolar; como se observa en muchos de los expedicionarios, de los primeros grados que tienen extraedad. A ello se suma el nulo o escaso acompañamiento de los padres en sus procesos escolares.

"Pro.. yo no he venido esta semana a clase porque me tocó trabajar lavando carros en un parqueadero, me fui con mi hermano y nos pagan bien"

"Yo no voy a seguir el otro año, es que mi mamá no tiene trabajo y aquí estudiando pierdo tiempo pues ese tiempo lo puedo ocupar trabajando en la venta de dulces y bolsas de basura, mi familia necesita más de eso"

"Hoy me puedo ir temprano es que vamos a comprar el "lote"⁵⁶ para vender los dulces en los buses"

"Yo no pude seguir estudiando, es que en la casa estamos pasando hambre y mis hermanos necesitan comer, tengo que dejar el estudio y dedicarme a trabajar"
(Este estudiante tiene 14 años, ingresa a grado quinto, ha permanecido gran parte de su vida infantil fuera de la escuela, debido al trabajo)

Respecto al derecho de la salud encontramos en el grupo, que las condiciones no han sido las mejores, ya que algunos de ellos no cuentan con el sistema de afiliación a la salud y otros ni siquiera han asistido al médico, lo que ha repercutido en sus avanzadas deficiencias visuales, desaseo y falta de higiene bucal. Además la influencia negativa que el medio ambiente les ofrece, en cuanto a contaminación, repercute en enfermedades gastrointestinales y respiratorias, que los obliga a ausentarse constantemente del aula.

Factores que les colocan en una posición de riesgo afectando su buen desempeño escolar, motivación, interés por el aprendizaje, permanencia en la institución, niños y niñas que enfermos o con desnutrición no logran culminar su etapa escolar.

... "Mi hijo nunca ha ido al médico, ni siquiera está afiliado al Sisben ni nada".

... "Yo no lo baño, porque se me gasta el agua y los recibos me llegan muy caros. Si ni siquiera tengo para comer, mucho menos para pagar el agua, él no llega temprano al colegio porque a mi no me gusta levantarme temprano, ahora mucho menos lo voy a levantar a él".

(Madre de Familia de un Expedicionario).

... "Este expedicionario tiene 10 años, ingresa por primera vez a la escuela, muchos de sus hábitos de higiene, alimentación y estudio no los posee, nunca ha estado en una escuela; posiblemente tiene una necesidad educativa cognitiva y requiere de una gran atención, por cuanto su aspecto físico, afectivo y cognitivo se ve lastimado y abandonado"....

(Historia de Vida de un Expedicionario)

O el mismo derecho que tiene un niño de correr y jugar es bastante vulnerado, no se permite que llegara sucio a la casa después de la jornada escolar por haber estado jugando o practicando educación física, tampoco que se haya caído, pues todo eso determina que el niño o niña no valora lo que hacen sus padres.

Como aquellas situaciones en las que se les ha regalado un juguete pero para que éste no se "dañe" es prohibida la oportunidad de manipularlo, este tipo de situaciones lesionan la individualidad el niño y niña pues no les permite sentirse como realmente son, ni desarrollar sus habilidades motoras finas y gruesas, razones que más adelante perjudicaran su desempeño escolar.

⁵⁶ Paquetes de algún comestible u objeto que se emplean como base para iniciar un trabajo de ventas ambulantes (Concepto dado por los estudiantes que trabajan)

"Una madre llega a recibir a su hijo después de haberse caído en el descanso ya que estaban corriendo y se tropezó. La madre lo regaña, zarandea y le pega: "usted por qué me hace esto a mí, es que no entiende, que se tiene que cuidar, es que acaso no ve, mire, mire como quedó ya hora yo qué hago"

"Mi hijo llega después del colegio con el pantalón sucio en las rodillas y los acaba muy rápido o los zapatos llenos de barro. Yo no permito que llegué así, tiene que cuidarse."

(Apartes de entrevistas con padres de familia. Diario de campo del equipo investigador)

Muchas de las necesidades educativas de los infantes son consecuencia de haber perdido los periodos críticos en su desarrollo para el auge de ciertas habilidades y destrezas, que si bien se pueden afectar en este momento, no tienen el mismo resultado que si se hubiera hecho en los primeros años.

"El se ha demorado en hablar y confunde letras, pero yo nunca lo he llevado al médico, si se ve alentado, los médicos no me van a creer que está mal en algo"

(Testimonio madre)

Dentro de los derechos vulnerados en los infantes de Expedición, el aspecto afectivo también lo ha sido, pues no existen al interior de la familia demostraciones de afecto positivo, ya que la historia que caracteriza a los padres también está marcada por la indiferencia, el rechazo, el desamor. Lo anterior se ha visto evidenciado en la dificultad de los expedicionarios por recibir y dar amor a los demás en forma positiva y tolerante, que tiene sus repercusiones en lo académico y en la convivencia.

Una historia cíclica que se repite en cada nueva generación porque los padres y madres no logran brindar el afecto a sus hijos, si ellos mismos han sido lastimados, agredidos y sin demostraciones de afecto no solo de su familia, sino muchas veces de parte de sus parejas u otros miembros de familia, a temprana edad han debido responsabilizarse por sus hijos, dirigiendo sus esfuerzos hacia la satisfacción de sus necesidades económicas y el colocarles en una institución educativa dejando de lado las demás dimensiones de los infantes.

Esta carencia de afecto constituye la causa principal de muchas deprivaciones de los niños, su rebeldía, agresividad, problemática en el aula, pocos hábitos de higiene y aseo, consolidados como mecanismos de defensa para responder ante las situaciones de riesgo de este tipo. Tal es así que varios de los niños y niñas quedan al cuidado de sus abuelos o de tíos y sobrinos en algunos casos menores de de edad, quienes deben dedicarse al cuidado de su familiar y de la casa sin el espacio o tiempo para vivir su propia etapa como infantes. Cuando son adultos se limitan a proveer las necesidades alimentarias o de vivienda, sin el acompañamiento a su desarrollo escolar, personal y social.

... "Es que mi papá le pega a mi mamá y la saca de la cama y pelea".

... "Casi me quedo sin papá, mi mamá le pegó con un cuchillo".

(Expedicionarios)

Para otros la negación y el rechazo han existido desde el mismo momento de la concepción, siendo abandonados o delegados a otros miembros de la familia, originando

El proceso etnográfico en su primera fase nos permitió reconocer los factores protectores presentes en su condición de niñez, los cuales soportaban el grado de vulnerabilidad por el que estaban atravesando y que más adelante fortalecieron la gestación de los proyectos de vida de los expedicionarios y la propuesta curricular acorde a sus circunstancias. Algunos de estos como la alegría, experiencias barriales, laborales, juego, curiosidad y el mismo sentido de ser niños y niñas que pese a sus dificultades les permitía continuar con su proceso de vida.

¿Y POR QUÉ EXPEDICIÓN ES LA POBLACIÓN MÁS VULNERABLE? ¿POR QUÉ SE CONFORMA CON ELLOS UN GRUPO ESPECÍFICO?

Para el equipo investigador la justificación de esta propuesta desde la problemática encontrada al interior de la IED Monteblando, permitió realizar un recorrido por los grados 4° y 5° de básica primaria, allí nos encontramos que si bien la población posee factores de riesgo a nivel extraescolar, académico, convivencial y por su condición de niñez comunes, hay un grupo específico de niños y niñas que conformaron el Grupo Expedición, para quienes sus factores de riesgo después de realizado el diagnóstico detallado resultan mayores y relevantes que el resto del grupo, ya que al no acomodarse a las estrategias pedagógicas, currículo institucional, manual de convivencia hallaban como salidas más viables la repitencia, fracaso y deserción escolar.

Situaciones como discapacidades, dificultad en los procesos de memoria, asociación, ubicación espacial, desempeño bajo en las áreas básicas, extraedad, repitencia, agresividad en el aula, hiperactividad, impulsividad, baja autoestima, desplazamiento, violación, sobrecarga de funciones, trabajo, pandillismo y abandono; hicieron necesario plantear una estrategia protectora que los acogiera desde su diversidad y asumiera de forma más humana sus riesgos. Fue así como se conformó un grupo específico para el cual el ambiente, diseño pedagógico, currículo, se acomodara a sus necesidades, requiriendo mayor atención, tiempo para el desarrollo de procesos, motivación, seguimiento, apoyo a familias, estrategia pedagógica y convivencial.

Al validar la estrategia con el grupo, nos dimos cuenta que los expedicionarios hallaron un ambiente de confianza para aflorar sus miedos, secretos, debilidades, expresión del error como constructivo y sus dificultades sin temor al rechazo o el etiquetamiento.

3.2. CARACTERIZACIÓN DE PROYECTO DE VIDA

Finalmente, para dar sustento a la construcción de proyectos de vida, autores como Freire⁵⁷, Magendzo⁵⁸, Ghiso⁵⁹, Touraine⁶⁰ y Mc Laren⁶¹, aportan elementos válidos para estos, la reflexión de sus planteamientos permitió al equipo investigador conjugar 3 categorías que emergen en la misma investigación.

⁵⁷ Citado por Alfredo Ghiso en *Pedagogía Social en América Latina*. Legados de Paulo Freire.

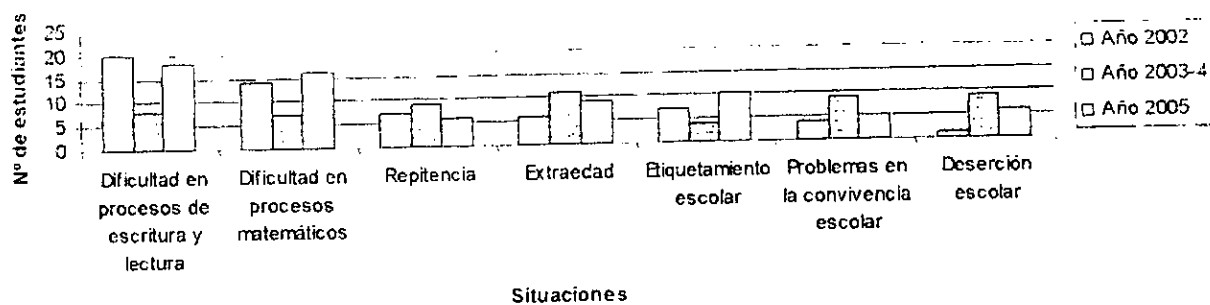
⁵⁸ Magendzo Abraham. *Transversalidad y Currículum*. Editorial Magisterio. Bogotá. 2.003, pg 28.

⁵⁹ GHISO, Alfredo. *Pedagogía social en América Latina*. Legados de Paulo Freire.

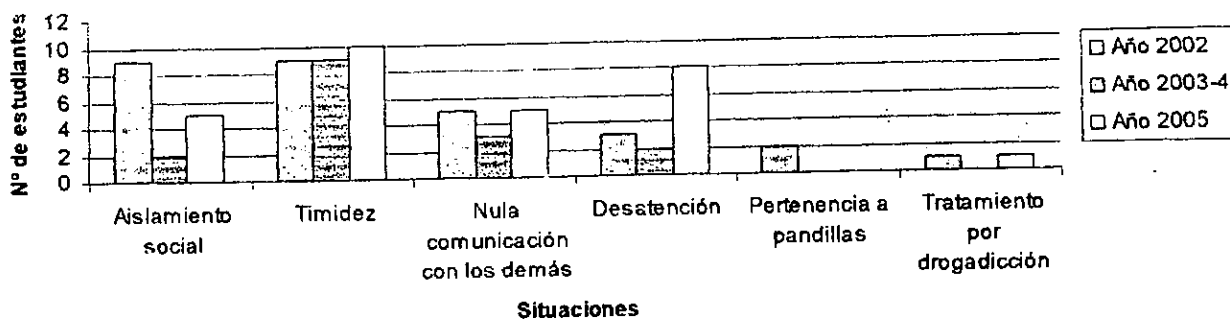
⁶⁰ TOURAINE, Alain. *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 1.997. pg 177

⁶¹ Mc LAREN, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición de la era posmoderna*. Editorial Paidós Educador. Barcelona. 1.997. pg 169

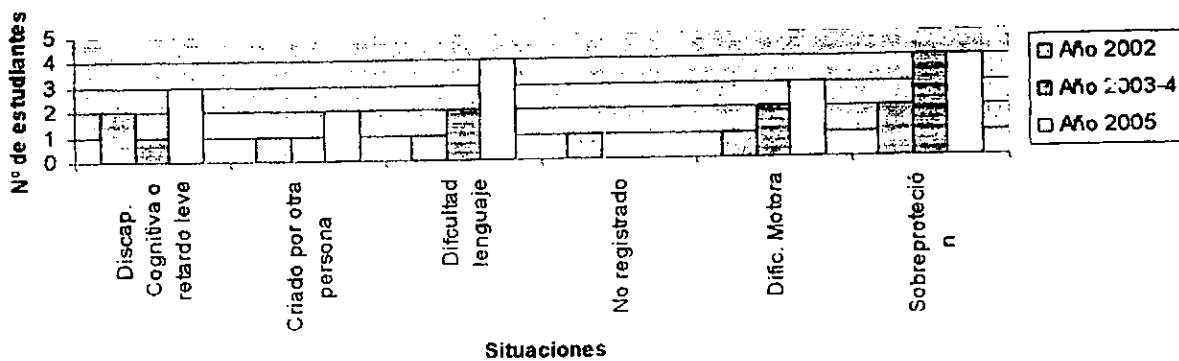
Factores escolares de riesgo

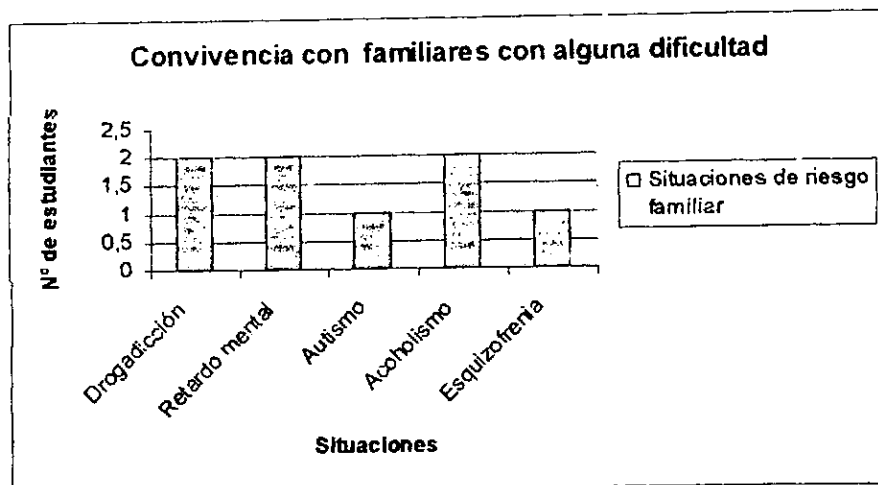
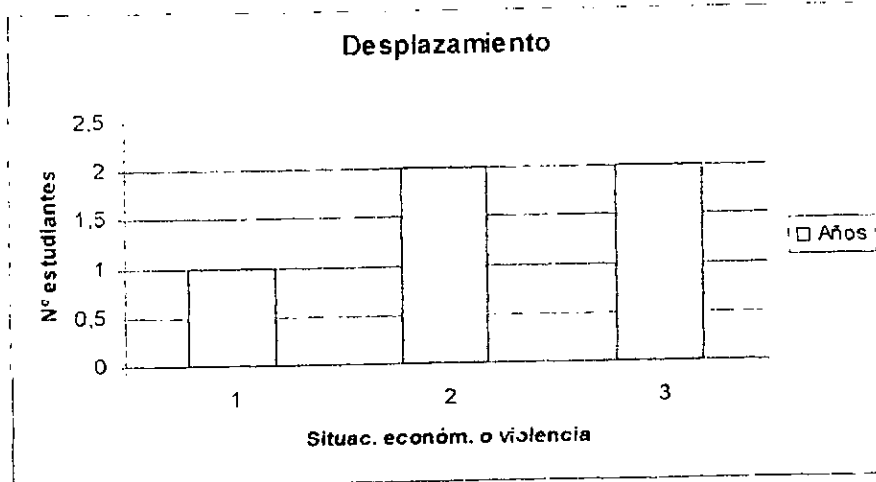


Factores personales



Factores de riesgo personal





Los proyectos de vida de los estudiantes del Grupo Expedición Escolar C, se gestaron desde aquellos elementos que hicieron posible en alguna medida la superación o minimización de sus vulnerabilidades, generadas desde su *potenciación como sujeto emancipador, su emergencia en red y/o colectividad y su fortalecimiento como sujeto dialogante*, categorías que nacen desde un proceso de conocimiento del sujeto y que se reflejan en estos tres ámbitos, el cual fue iniciado al reconocer en los encuentros pedagógicos sus experiencias de vida, limitaciones, problemáticas y necesidades cotidianas.

Para que la primera categoría: *“potenciación como sujeto emancipador”* se hiciera evidente fue necesario reafirmar en cada expedicionario la autonomía, responsabilidad, riqueza, talento y posibilidad de ratificar en los encuentros pedagógicos su identidad, autoestima, concepto y percepción de sí mismo; su libertad. Imaginarios de mismidad contruidos desde los diferentes momentos de interacción con coetáneos, maestros, padres y madres de familia que circularon en espacios pedagógicos como los talleres.

Para que el sujeto emancipador surja dentro de uno de los intereses constitutivos del conocimiento se enfatiza un conocimiento de sí mismo desde la autonomía y la libertad racional, que emancipa a las personas de las relaciones sociales injustas, coercitivas y dominantes⁶², el interés emancipador crea las condiciones de una *acción organizada, compartida y cooperativa*, por parte de quienes intentan transformar y superar tales relaciones.

Fundamentar el empoderamiento de los expedicionarios, al constituir y fortalecer la autoconfianza en sí mismos como un grupo que por diferentes razones, resultó ser más desfavorecido o vulnerado en sus derechos, inscribió a los sujetos educativos vulnerados con herramientas para ejercer la participación de manera autorresponsable, crítica y consciente. Este proceso, gracias a las experiencias emancipatorias y de empoderamiento de los estudiantes que los implicó como *sujetos de derechos y responsabilidades sociales,...éticamente autónomas y heterónomas a la vez, es decir con capacidad de decisiones libres y de obligaciones y responsabilidades para con el otro*,⁶³ su afirmación.

Un proceso educativo que se sustenta en un acontecer del ser sujeto como fin primordial, indica como lo explica Ghiso⁶⁴, que este ha de guiar *al hombre a construirse como persona, transformar el mundo, entablar con otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer cultura e historia*. Un sujeto histórico – social que continuamente se esté *empoderando*, es decir como señalaba Freire⁶⁵, *preparar al hombre que haga historia en vez de que éste sea arrastrado por ella, que participe de manera creativa en los momentos que exigen opciones fundamentales o elecciones vitales. Se necesita entonces, una educación que libere, no que adapte, domestique o sojuzgue*.

Para el desarrollo de la segunda categoría: *“la emergencia de sujetos en redes y colectividades”*, se posibilitó desde el conocimiento provocado en los encuentros y

⁶² Magendzo Abraham, Transversalidad y Currículum. Editorial Magisterio. Bogotá. 2.003, pg 28.

⁶³ Ibid. Pg 23

⁶⁴ GHISO, Alfredo. Pedagogía social en América Latina. Legados de Paulo Freire

⁶⁵ Citado por Ghiso

diversidades con los otros, niños, niñas, docentes, padres y madres de familia, con quienes se dio lugar a procesos de reconstrucción y pertenencia de sus entornos barriales y familiares; momentos que dieron existencia a los sujetos en la medida que se constituyeron como fuentes objeto de conocimiento, discusión, y aprehensión de sus mundos, con el escolar.

La emergencia en red, además generó la concientización de lo que somos, podemos y hacemos, para permitir la co-construcción como protagonistas de un colectivo y de sí mismos, admitiendo una red de miradas diferentes afectando indiscutiblemente la posición del otro y la propia. Touraine⁶⁶ afirma que *el Otro no puede ser reconocido como tal, más que si se le comprende, acepta y ama como sujeto. Además, el reconocimiento del otro sólo es posible a partir del momento en que cada uno afirma su derecho a ser un SUJETO. Complementariamente, el sujeto no puede afirmarse como tal sin reconocer al OTRO en ese mismo carácter.*

Y frente a la última categoría: *“fortalecimiento de sujetos dialogantes”*, es relevante consignar que la voz, narratividad y posibilidades de dialogar con otros desde la experiencia, se convirtió en fuente de conocimiento y de riqueza semiótica colectiva para reconocer, legitimar y valorar socialmente a cada participante como sujeto significativo de emociones, sensibilidades, saberes, aprendizajes, enseñanzas y conflictos constantes dentro de redes convivenciales que continuamente están escribiendo su historicidad; huella que perdura y se transforma en cada uno de nosotros. Mc Laren⁶⁷ así mismo afirma la necesidad de *crear una pedagogía dialogante en la que los sujetos vean a los otros como sujetos y no como objetos. Cuando esto ocurre, los estudiantes son más propensos a participar en la historia que a ser sus víctimas.*

Concebimos conjuntamente como sujetos comunicantes, nos situó como un lugar de encarnamiento intertextual y de inscripción cultural, ya que en él fuimos reconocidos y explorados en prácticas sociales simbolizadas semióticamente vivas y que conforman nuevas formas de narratología y referencialidad. Un proceso de consolidación como sujetos sociales, que nos introdujo a una voz, legitimación y poder del proceso de humanización, al percibir y comprender al otro, *por lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él*⁶⁸; elemento que se configura como la condición necesaria para *una vida en común*⁶⁹.

El diálogo como principio y generador del encuentro tolerante entre las distintas personas que pertenecieron a Expedición, narra y transforma el mundo. En este, el cruce de subjetividades necesita ser codificado mediante la narración para poder actuar y convertirse en un proceso de individuación, respeto y aceptación personal y colectiva. Al respecto Ghiso⁷⁰ cita que *el diálogo es, también en Freire, una actitud y una praxis... aparece como la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro*

⁶⁶ TOURAINE, Alain. *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 1.997. pg 177

⁶⁷ Mc LAREN, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición de la era posmoderna*. Editorial Paidós Educador. Barcelona. 1.997. pg 169

⁶⁸ TOURAINE, Alain. 1.997. pg 286

⁶⁹ Ibid pg 286

⁷⁰ GHISO, Alfredo. *Pedagogía social en América Latina*. Legados de Paulo Freire.

*entre semejantes y diferentes. Un proceso de vivencia y potenciamiento del sujeto, como objetivo y fin último de toda práctica educativa, que provoque su contraste, su reflexión sobre sí mismo y facilite su reconstrucción creadora*⁷¹.

3.3. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Otro de los grandes resultados del proceso de investigación fue la propuesta curricular que se constituyó como respuesta pedagógica a los factores de riesgo caracterizados en las manifestaciones de vulnerabilidad educativa descritas, y por tanto un factor protector para retener en la escuela a los expedicionarios. Se gestó en los diferentes encuentros con el Grupo Expedición, las conversaciones, viajes y laberintos que unos y otros fuimos construyendo para hacer nuestro el sistema escolar, donde la pertenencia y el convivir surgieron con placer y sentido.

MAPA DE EXPEDICIÓN ESCOLAR C

Este mapa puede sin duda ser enriquecido con su propia experiencia y desde luego contexto e intereses que les rodean. Bienvenidos a esta Expedición... Enciendan sus teas y acompáñennos en esta apuesta hacia la retención con gusto y significado de los y las estudiantes, por supuesto de las y los docentes, y por ende de toda la comunidad educativa.

BRÚJULA PARA EXPEDICIONAR

(Pretexto que orientó los diferentes puntos de partida dentro de la Expedición; dando un horizonte de sentido para iniciar el recorrido)

Expedición Escolar C, a partir del diálogo constante entre estudiantes, dinamizadoras, padres y madres de distintos grados, los aportes de algunos docentes, se constituye como una Propuesta pedagógica alternativa que hace parte del PEI de la Institución Educativa Distrital Monteblanco, cuyo propósito fundamental es:

Posibilitar un escenario lúdico, afectivo, constructor de conocimientos, que a partir del reconocimiento de la individualidad, necesidad y ritmos de aprendizaje, y con el colectivo de pares y mediadores, permita a estudiantes de básica primaria con dificultades en sus procesos académicos y de convivencia, conocerse y avanzar en su desarrollo escolar.

Expedición, se propone para aquellos niños, niñas y jóvenes que por sus circunstancias familiares, cognitivas, físicas, afectivas, académicas y/o sociales, no han presentado un buen desempeño académico, o de convivencia, y que muy pocas veces se les brindan oportunidades o soluciones de acuerdo a sus circunstancias particulares, terminando por ser excluidos del sistema escolar.

Como estrategia pedagógica, además pretende que los estudiantes redescubran el sentido que tiene la escuela para sus vidas, no las futuras sino las actuales, que sientan

⁷¹ PEREZ, G Angel. Socialización y educación en la época postmoderna. En: Ensayos de Pedagogía crítica.

expedicionando su entorno escolar, proponiendo, visualizando y construyendo cooperativamente, con gusto y placer, encontrando cada nuevo día elementos para seguir allí y así pertenecer, sumado desde luego a su propia cotidianidad familiar y barrial.

Esta propuesta fortalece *la convivencia y el aprendizaje significativo* a partir del reconocimiento de los estudiantes, en un *sistema cooperativo*, *afectando y retomando los factores de riesgo y protección en lo extraescolar, académico, convivencial y en su condición de niñez*, una escuela abierta a sus historias y diversidad, un aula isla que los abraza y les permite nadar y volar a su propio estilo.

Responde a Requerimientos Legales, a aquellas propuestas que las organizaciones que trabajan en pro de la infancia se han planteado. Entre estas encontramos, la ONU y la UNESCO al expresar la defensa de los Derechos Humanos velando por la no discriminación, marginalidad y apoyo a poblaciones vulnerables.

A estos se suman los Derechos de la niñez, Código del menor, Constitución Política 1991 (Art. 23 y 27), Plan Decenal, La Ley 115/94 (Art. 46, 47, 48), Plan Sectorial de Educación 2001-2004, Decreto 230, y el programa actual de Gobierno "Bogotá sin indiferencia", "Bogotá, una gran escuela".

SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

ETAPAS	DISEÑO	IMPLEMENTACIÓN	MATERIALIZACIÓN
<p>TIEMPO</p>	<p>Enero-Marzo 2004</p>	<p>Marzo- Junio 2004</p>	<p>Junio 2004 - Abril 2005</p>
<p>RECONOCIMIENTO DE SUJETOS</p> <p>1. Conformación del Grupo Expedición</p> <p>1.1. Diagnóstico fundamentado en:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Personal (etapa pre y posnatal, primera infancia) *Familiar (procesos sociales, afectivos, procedencia, académicos) *Barrial (lugar, procedencia, experiencias significativas) *Académico (historia escolar, dificultades en áreas, aspecto social) *Convivencia (escuela, barrio, hogar) *Salud y hábitos *Intereses, gustos, preferencias y otros saberes previos. <p>2. Consolidación de las dinamizadoras (docentes e investigadoras)</p>	<p>Realización de una prueba de entrada en las áreas de español, matemática y convivencia social y los reportes arrojados por las Comisiones de Evaluación y Promoción año 2003 frente a estudiantes con mayor problemática escolar, además de una prueba de entrada en las áreas de matemáticas y español aplicada a estudiantes de 4º y 5º de primaria, se conforma un grupo de 30 niños y niñas con dificultades en sus procesos de convivencia y aprendizaje.</p> <p>Este grupo presentaba características como: repetencia, extraedad, agresividad, deserción escolar, problemática familiar y/o barrial.</p> <p>A partir del proceso investigativo caracterizado por frecuente revisión bibliográfica, diálogo con pares académicos, asesorías, mesa de trabajo del equipo investigador, análisis de herramientas aplicadas y producción de escritos.</p>	<p>En un trabajo etnográfico con herramientas como: observación directa, grabaciones (audio y video), diario de campo, entrevistas, narrativas, dibujos proyectivos, talleres, se realizó un diagnóstico para conocer el grupo conformado y determinar las formas en que la vulnerabilidad se hacía presente.</p> <p>Con los padres, madres y/o acudientes se realizó un trabajo complementario por medio de entrevistas, encuestas y talleres con sus hijos en los que se recogieron sus historias de vida.</p> <p>Las conversaciones, análisis y discusión permanente del proceso de investigación, así como la asesoría recibida por la institución IDEP y la entidad asesora, permitieron la conformación del colectivo de docentes investigadoras en el aula, con procesos de transformación educativa, personal y profesional.</p>	<p>*Identificación de las formas de vulnerabilidad existentes en lo académico, convivencial y por su condición de niñez.</p> <p>*Fortalecimiento de los factores protectores a partir de la consolidación de los proyectos de vida, como mecanismo de retención escolar.</p> <p>*Institucionalización del grupo dentro del PEI de la institución Educativa Distrital Monteblanco.</p> <p>*Participación en la Jornadas pedagógicas y demás eventos de carácter académico institucional.</p> <p>* Institucionalización del grupo tras haber sido aprobado por el colectivo de docentes de básica primaria y el Consejo Académico.</p> <p>* Socializaciones y conversatorios con múltiples entidades locales, Distritales, nal. e internal.</p>

**SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA COMO FACTOR PROTECTOR ANTE
LA VULNERABILIDAD ACADÉMICA**

ETAPAS	DISEÑO	IMPLEMENTACIÓN	MATERIALIZACIÓN
TIEMPO			
CAMPOS DISCIPLINARES			
1. Pedagógico (Crítico-dialogico)			
1.1. Transversal	<p>A partir de un proceso de observación, documentación bibliográfica y con pares académicos, el equipo investigador tras permanentes jornadas de trabajo, diseña la propuesta curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Revisión de estándares curriculares de básica primaria en cada una de las áreas. *Retomar las necesidades específicas de los niños y niñas en su aprendizaje y convivencia, sus intereses, contexto e historias de vida. *Interconexión entre los 2 anteriores y planeamiento conjunto con docentes, fijando temas o tópicos a desarrollar conjuntamente entre expedicionarios y dinamizadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> *Unificación de temas base para desarrollar en los distintos espacios con el grupo. * Proyectos de aula. *Talleres. * Actividades en distintos escenarios educativos.
1.2. Interculturalidad	<p>Con el análisis del diagnóstico realizado en la primera fase, tras integrar en el grupo estudiantes provenientes de distintas culturas y estilos de vida. Además de otras características como extraedad, desplazamiento, exclusión escolar, dificultad cognitiva o de convivencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Inclusión en las actividades escolares de las historias de vida de los expedicionarios y sus familias. *Salidas pedagógicas *Documentación de sucesos actuales en la institución, familias, barrio, ciudad y mundo. * Creación de grupos de trabajo (tribus) permitiendo el dialogo y trabajo cooperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> *Pacto de aula * Narrativas de vida y socializaciones en el grupo. *Con el continuo interés por dialogar, expresar, participar y crear en colectivo propuestas, ideas, clases, documentos, libros y demás actividades del grupo expedicionario.

<p>1.3. Emancipación del sujeto</p>	<p>En primera instancia con el reconocimiento por parte de las dinamizadoras de las historias de vida, necesidades e intereses de los estudiantes, para luego reconocerlo en el aula por medio de la responsabilidad por objetos, actividades o libros que antes manejaba el docente.</p>	<p>*Gobierno escolar: creado en reuniones de grupo con acuerdos y pactos propios que surgieron de los mismos estudiantes.</p> <p>*Puesta en común en mesa redonda de las inquietudes e ideas de los estudiantes frente a la organización del espacio y de las actividades.</p> <p>*Desarrollo de las áreas por medio de guías diseñadas para cada tribu (grupo de trabajo) respetando sus ritmos de aprendizaje.</p> <p>*Reconocimiento del error y del conflicto en el aula, sin ser sancionado, sino aprovechado como medio de aprendizaje a través del diálogo en la mesa de reconciliación, o con las dinamizadoras.</p>	<p>A partir de la resolución de conflictos en el aprendizaje y la convivencia, en acuerdos del grupo sin la presencia de otros actores educativos, más bien aprovechando la mesa de diálogo y reconciliación, la bitácora de convivencia. Y en el respeto por el proceso de cada uno en sus características particulares.</p>
<p>1.4. Pedagogía del Caos</p>	<p>Este planteamiento surge después de encontrar numerosas ocasiones momentos diversos en los que el grupo investigador no sabía que camino tomar, o debía cambiar las actividades, incluir otras, cuando lo planeado cobraba otros caminos antes no contemplados.</p> <p>Lo anterior y tras la búsqueda de sustento teórico nos llevo a incluir este factor pedagógico en la estrategia.</p>	<p>*Inclusión en el diseño de las actividades de la problemática social y barrial por medio de folletos, discursos, películas, noticieros, conversatorios entre estudiantes, padres y docentes.</p> <p>* Diálogo permanente entre familia y docentes respecto al desarrollo de los estudiantes, así como con otros profesionales (médicos, psicólogos, terapeutas) de los niños y niñas en sus EPS por medio escrito.</p>	<p>*Fomento de estrategias pedagógicas que se adecuen a los estudiantes, generando formas de retención escolar.</p> <p>*Reflexión pedagógica acerca de la aceptación de la diversidad en el aula y consolidación de estrategias para ello, fortaleciéndose como forma protectora frente a la vulnerabilidad.</p>

<p>2. <u>Didáctico:</u> 2.1. Trayecto comunicativo: Tea Integradora: Tea Creativa Tea escalonada Tea problematizadora Tea cognitiva</p>	<p>A partir del trabajo en tribus (grupos) se retomaron los intereses, interrogantes y necesidades de los educandos que vinculados con los estándares curriculares nacionales, promovieron momentos para trabajar contenidos en clase, fundamentándose en el diálogo y la corrección cooperada.</p> <p>La tribu permitió jalonar procesos, en los que los expedicionarios se cooperaban en la dificultad y el error, donde se generaban nuevas situaciones que en colectivo eran resueltas.</p>	<p>*Planeación conjunta entre docentes y trabajo interdisciplinario, a partir de las necesidades e intereses de los educandos.</p> <p>* Inclusión de la diversidad al aula (diversas necesidades afectivas, cognitivas, físicas, sociales)</p> <p>*Interdisciplinariedad con nombres escogidos por ellos para organizar las áreas del conocimiento.</p> <p>Verbigracia con el área de español: <u>-Lecturiando y palabreando:</u> a partir de múltiples portadores de texto, imágenes, audio, se realiza en colectivo una lectura general que es retroalimentada con los comentarios y experiencias de los expedicionarios. Se realiza lectura predictiva, comprensiva e inferencial y posteriormente se recurre a la producción de textos que varían según el nivel en el que se encuentre el expedicionario. De esta forma algunos producen palabras y gráficas, otros textos cortos, otros más elaborados con puntuación, etc.</p> <p>Además se trabaja con guías individuales y material didáctico para mejorar procesos de atención, memoria, percepción, lateralidad y ubicación espacial en los textos.</p>	<p>*Vivencia en el aula de aprendizajes significativos que a su vez contribuyeron a una mejor convivencia.</p> <p>* Mejorar los desempeños escolares de los estudiantes que presentaban dificultades cognitivas, afectivas, kinestésicas.</p> <p>*Disminuir la repitencia escolar.</p> <p>*Pertinencia institucional con agrado y motivación.</p> <p>*Relaciones más humanas, democráticas donde cada sujeto (estudiante-docente) fue reconocido como válido en el proceso de aprendizaje.</p> <p>*Desarrollo de procesos en el aula, más que de contenidos.</p>
---	---	---	--

<p>3. <u>Evaluativo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Individual * Transversal * Permanente * Sistemática <p>ESTRATEGIAS:</p> <p>1. <u>Organización del espacio:</u></p>	<p>*Taller: aprender en la práctica, el acierto, el error y el colectivo.</p> <p>Partiendo de las conversaciones y reuniones del equipo investigador se implementó una forma de evaluar el desempeño de los estudiantes que por sus características tienen una forma particular de aprender. Desde sus necesidades y ritmo propio se realizaba en colectivo el proceso evaluativo, que día a día era retroalimentado con cada logro alcanzado en los distintos escenarios del ámbito educativo y comparado con cada uno y no con los demás.</p> <p>Su diseño surge al retomar los</p>	<p>-Expedicionando con los números: -Expedicionando con el mundo: -Expedicionando con el medio ambiente:</p> <p>Con herramientas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Observación por parte de dinamizadoras, alfabetizadores, expedicionarios guías y de cada expedicionario frente al proceso de cada uno. (auto, hetero y coevaluación) *Cuaderno de memorias: como proceso individual de escritura respecto a cómo se sentía cada cual en el grupo, así como el logro de avances y dificultades personales. *Bitácora de convivencia: como el medio que registra los avances de cada uno en lo cotidiano. *Consejo de grupo: donde los otros aportaron al proceso de cada uno desde lo que vivían en las tribus. *Estrategias evaluativas específicas: para el logro de los estándares básicos para cada área y superación de dificultades específicas. *Informe bimestral y final: herramienta informativa para padres y madres acerca del proceso, avances y debilidades de sus hijos. *Ambientación del aula como una 	<ul style="list-style-type: none"> *Renovación por parte de las docentes de la concepción de evaluación e implementación de múltiples estrategias para reconocer los logros de cada uno. *Pertinencia del error y la dificultad como fuentes de aprendizaje para sí mismo y para los otros. *Fortalecimiento de los factores protectores evitando la repitencia y la deserción escolar. *Aprendizajes significativos y
--	---	--	--

<p>2. <u>Lenguajes expedicionarios:</u></p>	<p>aportes de los expedicionarios del Reality "Expedición Robinson y Desafío 2004", que se cimenta como proyecto de aula para los expedicionarios. De esta forma, la variedad, creatividad, uso de múltiples espacios en el aula y fuera de ella permitieron una organización por tribus, Consejo, tapete, juegos, pañoletas y otros elementos característicos del grupo.</p> <p>El proceso etnográfico fundamentado en las narrativas y entrevistas, condujo a un mayor conocimiento del grupo y de sus lenguajes, permitiendo que al interior del aula se pactaran en reuniones y momentos informales cierto vocabulario que hace parte de Expedición.</p>	<p>isla, organización de pupitres en tribus.</p> <p>*Tapete: Como espacio de encuentro para dialogar, jugar, realizar actividades escritas por parejas o realizar lectura.</p> <p>* Símbolos para cada tribu y el Tótem o elemento que reconoce los esfuerzos de la tribu cada semana.</p> <p>*Expedicionarios: estudiantes</p> <p>* Capitán: expedicionario guía monitor de cada tribu.</p> <p>*Dinamizador: docente</p> <p>*Tribu: grupos que conforman el grado Expedición, cada uno escoge su nombre, símbolo y capitán.</p> <p>*Bitácora de convivencia: libro que registrar acuerdos, avances, debilidades y formas de solucionar los conflictos entre tribus, grupos y cada expedicionario.</p> <p>* Isla: aula, enriquecida además por otros escenarios externos.</p> <p>*Mesa de diálogo o reconciliación: conformada por algunos expedicionarios elegidos por votación para resolver conflictos entre ellos.</p> <p>*Mediadores de mesa: estudiantes escogidos por el grupo que</p>	<p>trabajo interdisciplinario desde la cooperación.</p> <p>*Pertenencia, diálogo y disminución de factores de riesgo frente a la deserción escolar.</p> <p>* Aula democrática, en igualdad e condiciones para la vivencia de los estudiantes como sujetos de derechos y deberes.</p> <p>* Fomento de autonomía y responsabilidad.</p> <p>La comunicación ha posibilitado dar a conocer miedos, secretos, sentimientos, opiniones, sueños de cada miembro de expedición, así como escuchar a los demás.</p> <p>*Interlocutores válidos en el aula y fuera de ella.</p> <p>*Factor protector frente a la condición de niñez, reconociendo su derecho a ser participe de procesos, diálogo y proposición.</p> <p>*Puentes de acercamiento entre docentes y estudiantes.</p>
---	--	---	--

<p>3. <u>Rituales expedicionarios:</u></p>	<p>Se asumieron en la medida en que las ideas y e intereses de los expedicionarios se hacían cotidianas en el grupo y promovían resultados favorables para al convivencia grupal. Estos a su vez involucraron un proceso de producción escrita por parte del equipo investigador para que fuera retroalimentado al grupo en general.</p>	<p>escuchan y resuelven conflictos del grupo. *Mediador pedagógico: dinamizador y jalonador de los procesos de convivencia y académicos, entre estos: docentes, alfabetizadores, padres, madre, acudientes, visitantes. *Creación de tribus con delegaciones acordadas en colectivo. * Pacto de aula con acuerdos específicos escritos y visibles en el aula. Estos son flexibles pues de acuerdo a la dinámica de convivencia grupal van se retroalimentan. * Organización del espacio procurando el trabajo grupal. *Consejo de grupo mensual: reunión para dialogar acerca de los procesos de convivencia y académicos de Expedición, con acuerdos a seguir. *Intercambio con padres a partir de talleres, entrevistas, diálogos informales, invitaciones a ala isla. *Intercambio con estudiantes de grado décimo que prestan su servicio social y participan como coinvestigadores en los procesos de los expedicionarios y de la dinámica del grupo.</p>	<p>*Permitir el conflicto en los procesos de convivencia con otras formas de solución diferentes a la agresividad. *Factor protector frente a la vulnerabilidad social, de convivencia y por su misma condición de niñez, fortaleciendo a su vez la dinámica familiar y personal. *Vivencia de los derechos fundamentales del infante. *Disminución de la deserción escolar por dificultades en al convivencia. *Escuela democrática más cerca de al ciudad. Escuela ciudad.</p>
--	--	---	--

ANÁLISIS

RECONOCIMIENTO DE SUJETOS

CONFORMACIÓN DEL GRUPO:

Conformar un grupo distinto, con estrategias, organización y ambientación propios y también diferentes. fue una necesidad que al interior de esta comunidad cobró vital importancia, ya que éste se fundamentó como factor protector en los que estudiantes por sus situaciones cognitivas, sociales, afectivas, académicas, de convivencia se sintieron pertenecientes con una mirada posible para el resto y para la cotidianidad de la escuela.

Cabe resaltar cómo cada ser humano tiene sus formas propias de aprender e indagar frente al mundo, de igual manera y máxime en la vida de un infante o joven es benéfico que el contexto sea un posibilitador de su desarrollo y no un medio que lo obstaculice, frene y deseche.

Por otra parte porque la conformación de grupos promueve redes en los que al validar intereses y necesidades, rescatar la diversidad y la posibilidad de ser uno mismo con el otro. Redes que en últimas se gestan como promotores para fomentar ideas y propuestas que aun trasciendan los límites de un aula o escenario.

CONSOLIDACIÓN DE LAS DINAMIZADORAS:

Para un docente que en el día a día se encuentra en el aula con múltiples necesidades y problemáticas descubrir salidas próximas para su abordaje es un hecho que al llevarse de forma individual muchas veces deja la impresión de no haber logrado mucho, sin embargo el trascender en la vida de un estudiantes ya es un logro enorme. Pero estos esfuerzos y compromisos lograrán impactar y transformar un medio educativo en la medida en que se integren con los de otros docentes, y eso fue lo que resultó tras haber constituido la consolidación de las dinamizadoras como colectivo de investigadoras, que antes visualizaban la investigación como un proceso imposible en el aula y muy lejano a su realidad.

Generar estos caminos, contribuyó al fortalecimiento humano de cada docente que se involucró, de igual manera recogió el interés por un mejor desempeño, buscando la actualización permanente, el planteamiento de interrogantes diarios, la discusión con otros sobre la práctica pedagógica y la construcción colectiva de estrategias para unos y otros desequilibrantes en el sentido que permiten construcción de aprendizajes.

CAMPOS DISCIPLINARES:

1. PEDAGÓGICO:

Expedicionar con estudiantes cuyos factores de riesgo han sido mayores que otros y por tanto su vulnerabilidad superior, nos invita y motiva como docentes e investigadoras a proyectar la mirada más allá de lo visible y encontrar en el camino antorchas que nos guíen y alumbren. La pedagogía crítico dialógica es pues el soporte de esta propuesta, de esta manera:

VIVENCIA EN EL AULA DEL ASPECTO SOCIAL Y CULTURAL: desarrollar actividades de aprendizaje y con-vivencia con población vulnerable, requiere retomar y valorar la historia de vida de los y las estudiantes, por supuesto de las madres, los padres, las y los docentes. Para un expedicionario es importante que su vida se valore y respete en el aula, por eso mismo partir desde sus intereses y saberes, permite direccionar y planear estrategias para el desarrollo de las áreas básicas del conocimiento. Una interconexión que se enriquece al rescatar no solo el pasado, sino el presente y cómo ha sido tal construcción. Expedicionar en el aula con la cultura del estudiante para sustentar los textos escritos, la resolución de problemas matemáticos, la construcción de materiales que retomen la diversidad que unos y otros viven, hace que un grupo sea parte del universo mismo, por cuanto su mirada no se sesga a un solo parámetro.

Pero además requiere un aula de puertas abiertas, donde otros personajes puedan entrar y compartir con la Expedición (padres, directivas, estudiantes de otros grados, personas invitadas), así como salir del aula y reconocer los ambientes y espacios que la escuela y sus alrededores, el barrio, la localidad y la ciudad misma brindan al estudiante para enriquecer su conocimiento. Y ello se hace posible no únicamente con las salidas pedagógicas, sino con otros instrumentos que a través del texto escrito, gráfico, oral, visual retoman la riqueza cultura y social y la traen al aula. Allí es donde el docente asume su papel de dinamizador para retroalimentar el saber del estudiante, con la posibilidad de generar ambientes que los embarquen en expediciones permanentes de aprendizaje.

CURRÍCULO TRANSVERSAL:

Una pedagogía crítica es aquella que ante todo permite la emergencia de sujetos con nuevos roles, escenarios, saberes y relaciones dentro del sistema escolar y social, generando formas políticas de transformación cultural, por ello es para el dinamizador importante brindar la posibilidad de experimentar en el aula una relación continua con el saber, el cuerpo, el afecto, el diálogo, ya que el conocimiento es integral y no solo reconoce la mente sino todo el ser del sujeto.

Es así como las áreas no pueden ser aspectos sueltos e inconexos de la realidad del escolar, demanda procesos interdisciplinarios entre áreas, docentes y saberes, en los que el saber interactúa con el mundo del estudiante, del docente y de la comunidad.

De igual manera vivir el aprendizaje en los distintos espacios por cuanto no todo se aprende en la escuela, la hora de descanso, los diálogos informales, los actos culturales, el afuera del colegio hace posible la transversalidad del saber. Lo que de igual manera necesita normas que no limiten la oportunidad de conocer, y que no dañen a los demás, sino pautas o acuerdos de convivencia donde se reconozca el conflicto como parte del proceso normal de todo ser humano y promotor de aprendizajes en la medida en que se solucionan de otras formas distintas a la agresión.

INTERCULTURALIDAD:

Expedición al integrar una población heterogénea, cuenta con una diversidad de culturas que en lugar de limitar, enriquecen la dinámica escolar. Estudiantes que provienen de diversas zonas, familias, barrios, con costumbres diferentes y que al dialogar con los pares renuevan la visión de mundo que se debe tener. Una visión que hace parte de la vida misma, pues todos sabemos que al salir a la calle, y en la misma casa donde habitamos nadie es igual a nadie y sus experiencias son tan únicas como válidas para ser reconocidas por cualquier sujeto. Cada uno tiene algo que aportar y todos nos enseñamos, unos a otros; por tanto la academia no garantiza que se sea dueño de un saber y que el otro no lo tenga.

EMANCIPACIÓN DEL SUJETO:

Se posibilita en el aula cuando se establece un reconocimiento del ser que aporta al proceso de aprendizaje. En este caso al valorar al niño-a como un sujeto de derechos y deberes que desde su singularidad se emancipa en la afirmación de su opinión ante las decisiones que desde ya puede y debe asumir, en el trabajo colectivo que genera responsabilidades y colaboraciones entre los distintos actores educativos.

De otra parte cuando las posibilidades y alcances de los estudiantes son permitidos lejos de la crítica, el error, porque en últimas importa que él y ella se sientan a gusto y que lo que a ellos les interesa sea tomado en cuenta por los otros, por supuesto donde el conversar sea el puente que facilita aprendizajes y construcciones, que promueve afectos y confianza para seguir creyendo en sí mismo y en los demás, sin miedo a esconder los secretos o las experiencias previas que han facilitado aprendizajes.

PEDAGOGÍA DEL CAOS:

No se puede vivir un aprendizaje desde una escuela que desconoce la situación que se vive afuera. Los cambios tecnológicos, las políticas, los cambios nacionales e internacionales redundan en la formación del ser humano, por eso Expedición experimenta en muchos momentos una pedagogía del caos, situación que podría asustar o detener los procesos, pero que contrariamente a este pensamiento da vigor y riqueza para el crecimiento de esta propuesta.

Ningún proceso humano es fácil, nada está determinado y lo que a veces funciona con alguien con otro u otra pueda que no. Por eso este aspecto hace parte de la vida de Expedición, son niños y niñas con diversas circunstancias, y dificultades que no se pueden manejar de la misma forma, requiere un proceso comprometido de las dinamizadoras para indagar sobre la causa, trabajar en colectivo, planear estrategias interdisciplinarias que pueden transformarse en la práctica. Los acuerdos a los que se llega con el grupo para la resolución de conflictos en algunos momentos se olvidan y se recurre por parte de los infantes a su solución desde la agresividad o por parte del docente a la desmotivación y angustia, entonces pareciera que todo terminó. Pero la situación anterior, lo que determina es precisamente la complejidad que un proceso humano determina y el caos que un rol pedagógico puede generar, inclusive el mismo caos que el niño y niña puede tener en su mente.

Y entonces... ¿cómo asumirlo desde la escuela? sin temor, ni rezago al compromiso, al trabajo colectivo, al volverse como docente un estudiante permanente, al planear y volver a hacerlo así a veces funcione o no, y hacerlo en colectivo, con los otros docentes así no sean de la misma área, pues en últimas el proceso de aprendizaje es mayor así, cuando se construye.

Por otra parte con la posibilidad de recibir y reconocer en nuestras instituciones niños, niñas, jóvenes que al ser únicos, son también diferentes, para trabajar de mano con la diversidad y transformando la visión que como “docentes solo estamos para enseñar conocimientos”, que no somos un “reformatorio”¹, la experiencia en esta investigación ha demostrado que sí se puede trabajar en un aula cuando se reconoce que detrás de cada pupitre hay un ser humano con una historia familiar, barrial y social que puede afectar su aprendizaje, o con estudiantes que por sus dificultades cognitivas, de atención, hiperactividad, socialización, son sujetos que validan nuestra experiencia como docentes, solo que se requiere de una transformación en primera instancia del papel del docente, del currículo y de la institución.

Ahora bien, una pedagogía del caos, puede que en principio no afecte y transforme toda la institución escolar, pero si se hace aunque solo sea desde un aula, seguro que allí ya se están sembrando posibilidades y que más adelante cada uno de esos estudiantes serán multiplicadores de los procesos de un aprendizaje significativo y una con-vivencia en la cooperación y el diálogo.

2. DIDÁCTICO:

Los ambientes y las formas que rodean al ser humano permiten o no la posibilidad de construir saber y validar experiencias. De allí la importancia que cobra el aspecto didáctico en este grupo de niños y niñas con sus situaciones particulares, que nos e asuman desde la

¹ Frases de docentes en distintos ambientes escolares.

verticalidad y la homogeneidad, sino que por el contrario promuevan desequilibrios donde en colectivo se aprenda significativamente y se supere las debilidades y dificultades.

Esta propuesta promovió la didáctica desde el aspecto comunicativo que se erige como la forma de mayor acercamiento y comprensión a sus necesidades, ponerse en el papel del otro y desde allí gestar nuevas formas de aprender o de convivir con este.

En la propuesta el permitir que las áreas del conocimiento logaran un trabajo y vivencia en el aula interdisciplinaria produjo mayor significado para los estudiantes y relación con el mundo cercano y lejano. Fue así como comprendimos que más que un contenido, era importante la forma cómo éste se posibilitaba al estudiante, pues si seguíamos presentándolo para que ellos lo adquirieran, seguiríamos en la misma estructura rígida; mientras que si agenciábamos ambientes que les permitieran confrontarse con diversos saberes no solo los de las áreas, sino los que ellos traían y los del medio, los aprendizajes serían más significativos.

Respecto al aspecto social, motivar a los más tímidos, temerosos y aislados, a la vinculación de grupos de trabajo, exposición, baile, deportes, dirigir actividades en el aula, fue fundamental para que ir venciendo sus debilidades. A los más agresivos en sus procesos de convivencia estrategias como desahogarse fuera del aula en compañía de un docente, mediador, alfabetizador o amigo que escogiera, salir del aula y caminar mientras su rabia pasaba, escribir en una hoja sus rabias, temores, preguntas o en un mural al que llamaron "el muro del desahogo" fueron estrategias sólidas y significativas para que los conflictos tomaran otro sentido, como necesarios en todo proceso humano, con formas más respetuosas que no dañaran a los demás para su resolución y en las que el grupo fue avanzando en su comprensión frente a las instrucciones generales, escuchar a los demás y desarrollar con mayor agrado y responsabilidad sus deberes académicos.

3. EVALUATIVO:

La forma como se accede al conocimiento también determina al forma cómo los procesos son evaluados, por eso este aspecto permitió dejar de mirar A Los educandos como resultados, sino más bien como sujetos en construcción con procesos propios y formas únicas de aprender, de allí al importancia que la evaluación signifique estas características y le vea desde múltiples miradas sin compararle con los otros, sino mejor con su propio proceso.

Una evaluación además que sea colectiva donde los otros son quienes también retroalimentan el proceso propio, de forma permanente y variada, como variado es el mundo y la forma de aprender.

Desde el aspecto individual, la diversidad del grupo de expedicionarios en edad, saberes, experiencias, expectativas, factores de riesgo, fortalezas, hacían necesario que al evaluar el proceso de ellos y ellas se miraran de forma individual y no general, lo cual implicaba un ejercicio pedagógico diferente, que no posibilitaba la comparación con los otros, sino con la forma como ellos iniciaron el grado.

En el trabajo desarrollado por tribus, se retomó el aspecto **colectivo**, los mismos expedicionarios y alfabetizadores expresaban los avances que los estudiantes iban alcanzando, los cuales eran anotados en un cuaderno, de igual manera cuáles eran las dificultades que aún persistían y formas desde ellos mismos para superarlas. Al finalizar cada bimestre, se realizaba la auto y coevaluación donde cada expedicionario determinaba ante el grupo como había sido su desempeño académico y de convivencia, esta opinión era enriquecida por la apreciación de los compañeros y dinamizadoras.

Desde luego en algunos momentos tendían a observar más sus debilidades que fortalezas, lo que condujo a otro aspecto, la **transversalidad**, donde los acompañantes como dinamizadoras, alfabetizadores y otros compañeros fueron quienes con su opinión y pruebas dieron a conocer los avances que se iban alcanzando y que en la autoevaluación no se observaban con facilidad.

La evaluación era **permanente**, pues no todos los días los resultados eran los mismos, había momentos donde los logros no eran claros, pero los mismos así como los errores, nos permitieron a unos y otros darnos cuenta que estos nos permitieron crecer, enriquecer el aprendizaje y aprender de lo difícil.

Como la evaluación va dando resultados que significan la labor pedagógica su sistematización y análisis fue primordial, al igual que el diálogo con los docentes respecto a los resultados y forma para complementarlo, a ello lo denominamos como característica **sistemática**.

ESTRATEGIAS.

1. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO:

Factores del medio ambiente como el hacinamiento, la verticalidad, la homogeneidad fueron situaciones que en algunos estudiantes causaron riesgos para su buen desempeño escolar, de otra parte es más significativo un aprendizaje que se construye en un medio que resulta cercano, agradable y en el que se puede participar y decidir. Por eso la decoración del aula, y su organización desde la opinión, necesidad e interés de los educandos promueve prácticas pedagógicas más eficaces cuyos resultados en ellos y en el quehacer del docente se erigen como fundamentos en los que el conocimiento cobra significación, se relacionan con la vida misma y el contexto y así lo que se aprende en el aula deja de ser un momento lejano sin sentido.

Por otra parte porque promueve relaciones más humanas donde la socialización se hace posible al construir aprendizaje recordando los planteamientos de Vigotsky donde la interacción facilita el desarrollo real y próximo, al compartir con otros se jalonan procesos, aclaran dudas, se complementa la información y se posibilitan ideas más fuertes y trascendentes.

2. LENGUAJES EXPEDICIONARIOS:

En Expedición el lenguaje y la comunicación fueron de vital importancia, pues permitió a los expedicionarios dar a conocer sus miedos, secretos, sentimientos, opiniones; asimismo escuchar a los demás. Para las dinamizadoras dialogar en los distintos espacios y ser parte de esa dinámica en la que nosotras también contamos nuestras historias de vida, miedos, sentimientos y opiniones ha sido constructivo y enriquecedor. Es por ello que unos y otros hemos asumido algunos vocablos que identifican la convivencia del grupo y que permiten que ellos y nosotras no sintamos más pertenecientes al medio escolar. Por supuesto se presentan como una alternativa, que desde otros espacios escolares puede ser asumido o transformado según consenso con los estudiantes. Lo importante aquí es destacar que cuando hay dos o más sujetos dialogando, unos y otros deben ser intermediarios y agentes protagónicos.

3. RITUALES EXPEDICIONARIOS:

La con-vivencia con un grupo de personas, en este caso con un colectivo de expedicionarios, y en el día a día permite que se vayan asumiendo algunos caminos, que hemos llamado **rituales**, por cuanto se viven permanentemente y contribuyen a la dinámica convivencial y académica.

Para un grupo de niños y niñas cuya convivencia en el aula no es fácil pues responden con agresividad ante un conflicto, haber generado una serie de rituales (acuerdos) para con-vivir en el aula y fuera de ella permitió que encontraran y comprendieran que la diferencia es posible, así como la posibilidad de sentir diversos sentimientos (rabia, tristeza, alegría, desánimo) pero que al dialogar y compartir con otros que también viven situaciones parecidas se logra hallar nuevas formas para visibilizar y solucionar los conflictos.

En conclusión la propuesta pedagógica generada desde la necesidad que se encontró en niños y niñas vulnerados en el sistema escolar, rescató la diversidad y la hizo posible dentro del grupo, dejando de ocultarse o de invisibilizarse por miedo a ser distinta y romper con los paradigmas de la escuela, de otra parte contribuyó al fortalecimiento de un saber más significativo en la escuela que fue construido por los mismos niños y niñas en su cotidianidad al rescatar y valorar su cultura, experiencias previas, situaciones personales y secretos. En el compartir con el otro se crece y se hacen sujetos.

INFANCIA, CON-VIVENCIA¹ Y APRENDIZAJE EN EXPEDICIÓN... PROYECTOS DE VIDA

¿Cómo los proyectos de vida se asumieron en Expedición, desde la convivencia? ¿Puede vivirse con el conflicto, pudiendo ser evidente en la cotidianidad, sin que haya violencia? ¿Pueden expresarse los sentimientos de rabia, malestar, desacuerdo de otras formas que no agredan a los demás? ¿Cómo asumirse como sujeto de derechos y de deberes?

La caracterización en las 3 categorías expresadas anteriormente condujo la investigación hacia la búsqueda de una estrategia pedagógica que además de posibilitar mecanismos de retención escolar, disminuir los factores de riesgo, posibilitará tanto a estudiantes como a los docentes desde su práctica pedagógica validar sus proyectos de vida en el presente. Antes de esa construcción surgieron reflexiones respecto a la convivencia como tal.

La cotidianidad con los expedicionarios y en un juego continuo de investigación, que nos inmiscuyó a su vez en situaciones de conflictos no solo escolares, sino laborales y personales, como los que viven los mismos estudiantes, nos permitió ser testigos de la complejidad que un proceso de convivencia encierra, pero así mismo del enriquecimiento y desarrollo de aspectos que se generan cuando como ser humano convivo con el otro en una dinámica cíclica, es decir, donde el asumirse cada cual como sujeto de derechos y deberes, reconociendo la individualidad del sujeto en un asunto mutuo, permite crecer en el conflicto, la dificultad, la cotidianidad.

Esta construcción de convivencia se fue sustentando a partir de fundamentos teóricos de Humberto Maturana como el "aceptar al otro como legítimo otro en convivencia con uno" al ser un esfuerzo que implica para poder convivir, reconocer al sujeto como ser particular y valioso, desde su experiencia y contexto, su mirada y proposición donde cada uno tiene tanta validez para enriquecer cualquier proceso, "sin temor de desaparecer en la interacción". El mismo autor plantea como el emocionar y el razonar se entrecruzan en un "lenguajear"², en otras palabras, que la vivencia de la convivencia requiere reconocer las historias de vida y sentimientos haciéndolos presentes, en el reconocimiento y aceptación, en un diálogo abierto. Relaciones que permiten un proceso de transformación donde el emocionar del estudiante y del docente determinan los aprendizajes.

El afecto, la amistad, la ternura y el con-tacto, con los expedicionarios en distintos espacios, no solo el del aula, permitieron el entendimiento y relación con los otros, sin exigencias, aceptando sus necesidades, propiciando experiencias significativas que

¹ El equipo investigador divide la palabra convivencia pues en el recorrido por la Expedición ha comprendido que todo proceso educativo no se vive solo, en el aislamiento y la soledad, por cuanto ello acrecienta los factores de riesgo para un mejor desempeño y permanencia en la escuela. Se necesita vivir y aprender con el otro, por eso con-vivencia desde el reconocimiento del sujeto y su valía son fundamentales para relacionarme con el otro y otra.

² Lenguajear: término empleado por Humberto Maturana para expresar el diálogo dinámico entre 2 sujetos donde uno y el otro son interlocutores válidos, además entrecruzando el emocionar con el razonar.

promovieron la convivencia positiva y permitieron a través de actividades lúdicas, desarrollar la atención de la relación en el hacer y el disfrute del momento. En la diferencia, la convivencia se hace posible en el respeto mutuo de la diferencia: *complementariedad*.

Convivir en la cotidianidad con los expedicionarios a partir de la igualdad en el aula, del diálogo con los estudiantes, la preparación de estrategias pedagógicas desde sus intereses, escuchar su afectos, miedos, historias y proyecciones cimentaban la relación de docentes y escolares, permitiendo que el conflicto y la convivencia ya fuesen normales en el aula y desde allí pudiésemos emprender pensamientos hacia la construcción de proyectos de vida.

Y es aquí precisamente en esa complementariedad donde la Interculturalidad sumó aportes para el tema de la convivencia, al considerarlo como un "proceso dinámico de naturaleza social, donde los participantes son impulsados a ser conscientes de su interdependencia" (Leurin, 1987).

Una pedagogía vista desde la diferencia³, se construye a partir de múltiples representaciones, desafiando y transformando activamente, permite la formación cultural de sujetos históricamente diferentes, cambiantes y múltiples, revelando las distintas voces silenciadas u ocultas. Giroux refiere al respecto que desde la heterogeneidad, se traspasa los límites ideológicos, en un interdiálogo, sin poder, y en la posibilidad.

De esta forma se quiere privilegiar o mejor re-conocer a aquellas culturas minoritarias o relegadas (Bank, 1989), entonces el sistema escolar se convierte en una comunidad de aprendizaje permanente donde el estudiante y el docente como mediador o dinamizador, aprenden a resolver problemas y a proponer mutua y autónomamente de manera cooperativa y solidaria.

Cuando nuestro medio escolar, nuestro grupo Expedición, al conformar un colectivo de estudiantes con alta problemática académica, convivencial, familiar o social hizo suya la diversidad y apertura de culturas minoritarias, contribuyó al desarrollo de una sociedad más humana, menos discriminadora, más democrática y solidaria. No se trató solo de aceptarlas, sino primordialmente respetarlas y convivir con ellas pues desde su experiencia y saberes propios enriquecieron cada paso de la Expedición.

Por consiguiente para Expedición el convivir con las culturas de los expedicionarios y las dinamizadoras en el aula, generó la visibilización de la clase como el espacio que nos permitió intercambiar experiencias y desde allí construir colectivamente. Lo anterior solo se hizo posible al generar ambientes agradables surgidos a partir del consenso, en el diálogo abierto y sin juzgamientos, pues así vimos cómo cada expedicionario logró vencer sus miedos, pena y secretos, para encontrar la confianza de narrar a otro u otra expedicionario-a, o dinamizador-es lo que ocultaban en su vida personal, lo que no habían podido vencer y lo que muchas veces sin querer impidió su relación con el otro.

Tal ambiente desde luego implicó la estructuración interna y externa del aula, desde la misma ubicación de los pupitres en círculo o tribus, con el escritorio del docente en

³ GIROUX, Henry A. y FLECHIA, Ramón. Igualdad educativa y diferencia cultural. Editorial El Roure S.A. Colección Apertura 1994.

igual condición al de ellos que no siempre permanece adelante, la decoración surgida desde sus propuestas, y la posibilidad de jugar a diario respecto a la forma cómo querían cada día ordenar su aula hallando otros espacios alternativos donde también se podía aprender; porque en esa medida el conocimiento se hizo real, así como la convivencia desde el reconocimiento. No es igual un aula "cuadrículada" donde el tablero al frente determina que los pupitres deben estar en fila y mirando hacia delante supuestamente porque así se beneficia el orden y se captura la atención, que un aula que se hace con los estudiantes, en los que sus derechos priman y se equilibran con su relación a sus deberes, un espacio que se vuelve parte de ellos mismos y que ya no les pesa como el momento aburrido, de poder de uno hacia otros, sino del juego permanente, del interdiálogo, de la convivencia y el conflicto, del colectivo para trabajar y aprender de mano con los demás.

En tal sentido la estrategia de las tribus fue un elemento de vital importancia, ya que ha propiciado para los expedicionarios una excusa para pertenecer, sentirse aceptados como legítimos desde su cultura, pero también porque generó impulsos para reconocer al otro como válido y asumir sus derechos y deberes. El trabajo por pares y en grupo, posibilitó no solo jalamiento de procesos, sino también la vivencia de construcciones significativas de múltiples aprendizajes que no están dados solo por una persona o un Manual, sino que nacen desde cada uno, así como la oportunidad de asumir desde pequeños responsabilidades por sus propios procesos de aprendizaje y enseñanza hacia los demás.

Expedición, traduce la visión de convivencia en rituales cuyo fin primordial es reconocer que en colectivo se puede aprender, vivenciar el conflicto como positivo, el error y la debilidad como motores de construcción. Existen así los rituales: **bitácora de convivencia** que contiene los acuerdos colectivos frente a la convivencia y la forma como los expedicionarios resuelven los conflictos que no están todos determinados al considerar la diversidad de situaciones, individuos y contextos. En ésta se consignan la complejidad que implica un conflicto, sus actores, causas, intenciones, discursos y formas de tratamiento dentro de los diferentes espacios de la escuela. También se escrituran allí los múltiples encuentros personales con acudientes, padres y madres para hablar sobre sus procesos escolares, de acompañamiento, de avance y dificultad en sus procesos.

El Consejo de grupo, para determinar en conjunto los avances y dificultades del grupo en la búsqueda de alternativas para seguir construyendo colectivamente. Tal es así que en estos consejos tanto estudiantes como docentes dialogan sobre los procesos convivenciales y académicos, proponiendo alternativas de solución, mejoría o cualificación de los mismos. La **Mesa de Diálogo** con sus mediadores como el espacio donde se reconoce a los mismos expedicionarios como seres válidos para proponer y mediar entre el conflicto, desde el reconocimiento de sus historias de vida, motivaciones y actitudes, involucrando en cada problema: pensamiento, emoción, cuerpo y contexto. Unos y otros reconocen el valor de un conflicto como medio de aprendizaje y testimonio para ayudar a otros, "lo que determina que sea constructivo o destructivo, no es su existencia, sino el modo en que se les maneja"⁴

⁴ Johnsons y Johnsons, 1999.

Por su parte, las tribus, el trabajo a partir de los ritmos particulares, la relación entre dinamizadoras y expedicionarios, el diálogo y el afecto, han sido los motores para que el aprendizaje se cualifique en sus procesos comunicativos, lógico-matemáticos, kinestésicos y axiológicos. Pero también para que la labor del docente en el aula sea más reflexiva, promoviendo mayores herramientas que hacen agradable la enseñanza, permiten la variabilidad y la interdisciplinariedad y por ende la viabilidad en la construcción de currículos más significativos que respondan a la necesidad particular del grupo, una opción para que el docente sea un investigador permanente en el aula.

¿Y cómo las reflexiones anteriores contribuyeron a la vivencia de LOS PROYECTOS DE VIDA? Desde luego la oportunidad de cuestionar lo que se hace a diario no solo por parte del docente, sino de los estudiantes, padres y madres desde la familia y otros actores educativos, reafirmó la construcción de proyectos de vida que si bien parten desde los estudiantes, son proyectados también a los demás, y reafirmados en el momento en que cada expedicionario-a iniciaba su proceso de reconocimiento como un ser único, individual con cualidades y defectos, comprendiendo que como niños y niñas tienen un momento para vivir, que los demás son diferentes como él o ella lo es, y que al con-vivir se permitía dar a conocer su singularidad y respetar la del otro.

Tal proceso requirió un acompañamiento del equipo investigador con los estudiantes pues al ser niños y niñas que durante su historia de vida han sido rechazados y etiquetados, cualquier momento en el aula, en sus actividades o fuera de ella donde se equivocaran podía retroceder el proceso, ya que su estima se encontraba muy vulnerada. Para este tipo de población reafirmar permanentemente sus alcances y logros por mínimos que parezcan a ojos de los adultos es básico, generando nuevos aprendizajes y reafirmando su autoestima. Pero además debía darse fuera del aula, particularmente en presencia de otros actores educativos que al verlos equivocarse en algún aspecto reiniciaban los etiquetamientos en presencia del niño o niña, sin apoyar el proceso.

Reafirmar entonces su concepto y estima dentro y fuera del aula, en el ambiente familiar, desde cada esfuerzo y logro alcanzado que a ojos de otros resulte mínimo, es el norte para que se construyan proyectos de vida válidos, para tal propósito espacios vividos con ellos como los talleres de movimiento y biodanza (en los que expresan lo que son y se mueven sin prohibición), sus diversos escritos donde se retomaba sus historias de vida y miedos, el diálogo permanente en igualdad de condiciones, los dibujos proyectivos, los Consejos y diferentes dinámicas aplicadas en la primera y segunda fase, revalidaron la posibilidad de ser escuchados sin temor, aflorando miedos, secretos y traumas, compartiéndolos aún con sus pares.

La experiencia en Expedición, posibilitó la recreación de los proyectos de vida de los expedicionarios desde la dimensión comunicativa, re-creado en el sentido que antes podría decirse que sus dinámicas de vida estaban mediadas por sus traumas, miedos, negaciones, fracasos, exclusiones.... Pero que hoy, con el proceso de investigación y retroalimentación permanente, podemos dar cuenta que la gran mayoría de ellos y ellas reconocen logros alcanzados y otras visiones construidas en y para su convivencia con

el otro desde el diálogo, la posibilidad de ser, de compartir en tiempos y espacios reales, en ambientes significados desde experiencias concretas que permiten desvelar en la marginalidad, otras formas de querer vivir y estar no solo en la escuela, sino también en la familia, la calle, el barrio. La escuela, sobre todo, como *lugar privilegiado de comunicaciones interculturales*⁵, en las que se privilegian las voces de los más oprimidos y vulnerados.

Gestar los proyectos de vida fortaleció la reducción en los sujetos escolares de su vulnerabilidad, desde aquellas herramientas que constantemente están apropiando para poder ser, para superar - enfrentar dificultades, situaciones de riesgo y las propias deprivaciones, a partir de su capacidad, su mismidad y colectividad. Este planteamiento, dirige la mirada de la escuela no con un fin meramente socializador, sino más bien, como enuncia Touraine⁶ al hablar de la misión de la Escuela, como *una escuela orientada al aumento de la capacidad de los individuos para ser SUJETOS..., en la expresión y formación de la personalidad.*

El reconocimiento de cada actividad realizada y logro alcanzado, así como el apoyo y confianza cuando cometían algún error, fue cimentando los procesos de autonomía y responsabilidad, con un sentido crítico y autogestionario, donde reconocer ante los demás lo que no se puede hacer o no se sabe es tan normal como saberlo o hacerlo, y que en el compromiso y trabajo con el otro-a son fortalecidos y alcanzados. Un proyecto de vida que se gesta para el presente, sintiendo que lo que hacen es válido y que obviamente contribuye a lo que harán el día de mañana, resulta para el proceso pedagógico un elemento de vital importancia donde el aprendizaje se vuelve significativo y disminuye la desmotivación y fracaso escolar. De estas formas los niños y niñas también pueden ser- porque así lo vivieron- partícipes en la transformación familiar y barrial, al proponer, dialogar y acordar en colectivo.

Tales espacios, permitieron que conjuntamente se reconocieran como sujetos de derechos, mejorando su autoconcepto sin sentirse menos que los demás por ser diferentes pues como seres humanos tenemos derecho a vivir una experiencia particular que en lugar de ser relegada o etiquetada, puede mediar procesos de construcción de aprendizajes, elevando su autoestima, conviviendo y aprendiendo cooperativamente y de esta forma cimentando su identidad como grupo y como personas que con mayores elementos pueden enfrentarse a otro grado, aunque permanezcan algunas situaciones de riesgo extraescolar. De otra parte repercutió en avances significativos en la producción de textos (reconocimiento de grafías, construcción de palabras, frases y textos con coherencia y cohesión, comprensión de diversos portadores de texto, el respeto por la palabra), resolución de problemas lógico-matemáticos, mejor desempeño motor fino y grueso, fortalecimiento de lazos prosociales, reconocimiento de cada uno como sujeto de derechos y deberes, repercutiendo en una mejor autoestima y autoconcepto.

De igual manera los proyectos de vida se viven para el docente quien al escuchar a diario a sus estudiantes, reconoció de igual manera sus limitaciones y logros, así como enriqueció la mirada de su rol en el aula, ya no como un transmisor pasivo del

⁵ TOURAINE, Alain. *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires. 1997, pg 285

⁶ *Ibid.*, Pg 281.

conocimiento, sino como un docente que además de liderar procesos, posibilita ambientes para que los niños y niñas aprendan con sentido y convivan en la diferencia.

Somos conscientes de que no podemos manejar todos los factores que inciden en la realidad de nuestro grupo de expedicionarios, pero si nos miramos como sujetos válidos y lo hacemos con el otro, lograremos cambios significativos a nivel académico y convivencial en nuestra comunidad, con contextos más motivantes que nos pertenezcan y acojan, con el gusto de dar la mano aunque sea de un color, forma o textura distinta.

RETROALIMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Cuando se llega a determinado punto del camino, es necesario dar una mirada atrás y valorar qué elementos han dejado huella y permiten trascender en el recorrido por minimizar la vulnerabilidad educativa en los expedicionarios, desde el fortalecimiento de sus proyectos de vida en lo académico, convivencial y en su condición de niñez.

Tal ejercicio nos permitió validar la estrategia pedagógica construida pues consideramos que de esta manera los factores protectores son fortalecidos y los de riesgo son disminuidos en cada una de las manifestaciones de la vulnerabilidad en el ámbito escolar.

EN LO ACADÉMICO

La experiencia innovativa en Expedición, inicia el proceso de integración de la familia, la escuela, el barrio, el saber y los diferentes espacios de socialización de los y las expedicionarios-as, para encontrarle sentido a lo que se construye en el aula.

Frente al espacio con propuestas de los estudiantes para ambientar el aula, surgieron momentos facilitadores de aprendizaje y convivencia en el que los expedicionarios adoptamos otras posturas como estar en el suelo, en el tapete, lo que generó interacción entre estudiantes y dinamizadoras, en relación a un espacio sin prescripciones, alineaciones, ni posturas delante de otros, el intercambio de saberes desde procesos comunicativos que se generan en la mirada, la pregunta, el “no entiendo”, “me explicas otra vez”, “lo intento, pero no me sale” entre otros.

De otra parte en la formación de tribus como jalonadoras de procesos, conformada por grupos afines, grado escolar o necesidades para evidenciar la complejidad que un proceso puede implicar para los expedicionarios de diferentes tribus, mientras los chicos de una tribu están iniciando el reconocimiento del código escrito, los números, la noción de cantidad, ubicación espacio-temporal, otra tribu se encuentra en la resolución de problemas con cantidades pequeñas, el reconocimiento de grafías y construcción de palabras y otra tribu se fundamenta en la comprensión de diversos textos. Unos y otros elementos permiten que se avance de manera particular y en colectivo.

Otra forma de validar sus aprendizajes fue la cooperación que se brindaban de una tribu a otra, al explicar cuando algo no se entendía, acompañar procesos y trabajar con el

otro-a, la cercanía permitió mayor proximidad para sentirse dentro del proceso de aprendizaje, como válidos, donde el afecto y el respeto son parte del trabajo diario.

Los estudiantes que han pasado por Expedición y que ya han sido promovidos a otros grados, han logrado potenciar sus procesos de aprendizaje desde: la superación de las dificultades en lectura y escritura con el acercamiento placentero hacia la lectura y la producción textual, los procesos de pensamiento lógico, la resolución de problemas tanto de la vida diaria como de los saberes.

Los expedicionarios después de hacer parte de la estrategia, demostraron en sus participaciones un mayor sentido de criticidad, argumentación y proposición frente a los hechos. En sus procesos kinestésicos, hay mayor desarrollo y seguridad en sus movimientos finos y gruesos.

“ En bachillerato no es igual, hay problemas, pero yo estoy compartiendo lo que aprendí en Expedición y poco a poco algunos se irán integrando”
(Comentario de un expedicionario 2004 en un conversatorio)

Con la estrategia de las tribus, se ha gestado el jalonamiento de procesos de pensamiento, lenguaje, movimiento, sociales, afectivos que redundan en mayores posibilidades de aprendizaje de acuerdo a sus propios ritmos. Así mismo, el reconocimiento del error, permitió que colectivamente se generaran situaciones de desequilibrio cognitivo y por ende una mayor apropiación del saber.

Por otra parte en la institución se ha disminuido la repitencia, el fracaso y la exclusión en la básica primaria, es más, ella se ha vuelto más receptiva ante la población con características de alta vulnerabilidad como: extraedad, desplazamiento, discapacidades por exceso o ausencia, dificultad en procesos académicos y de convivencia.

El sistema de evaluación ha sido otra forma de validarla dado que desde los Consejos de Evaluación y Promoción, cuando se presentan casos específicos de estudiantes con dificultades académicas o convivenciales, se acude al equipo investigador para recibir una apreciación cualitativa de las causas de ellas y posibles alternativas de apoyo o de su vinculación al Grupo Expedición para que desde la estrategia se potencien sus posibilidades.

De otra parte, el colectivo de docentes de básica primaria y Coordinación Académica han reconocido la estrategia como válida por una parte, en la medida que es una alternativa que favorece a estudiantes con mayores dificultades sin importar el grado en que se encuentren, y por otra, la confianza que otorgan a la experiencia, al potenciar espacios de reflexión y socialización para cualificar su quehacer pedagógico, desde la investigación en el aula.

“ EN LO CONVIVENCIAL Y EN SU CONDICIÓN DE NIÑEZ

Los procesos convivenciales de los expedicionarios con la estrategia pedagógica, se han favorecido por cuanto han estrechado lazos prosociales desde la diversidad y la dificultad, que se reflejan en un mejor concepto de sí mismos y por tanto valoración de su ser individual y en colectivo, donde reconocen sus limitaciones y fortalezas. Por consiguiente, su manera de responder ante los conflictos se ha transformado de acciones agresivas y violentas en ellos o en otros, a otras formas más tolerantes y dialogales.

propiciando formas de convivencia autorreguladas por sí mismas, sin necesidad de acudir a normas preestablecidas, en las cuales se fundamenta como un sujeto de derechos y deberes.

Lo descrito anteriormente también ha permitido iniciar procesos de empoderamiento en los expedicionarios, tales como: la autonomía, responsabilidad, respeto, capacidad de decisión, que han redundado en la oportunidad de fijar acuerdos para el Grupo y cada tribu desde el consenso, donde sean reconocidas sus necesidades particulares, intereses y sus derechos como infantes, visto en la creación de pactos de aula y pactos tribales, que generan a su vez dinámicas de socialización consigo mismo y con los otros.

La condición de niñez de los expedicionarios se fortificó en el ejercicio continuo del diálogo en el que sus narrativas evidencian sus historias de vida y conflictos interiores tales como traumas, miedos, secretos, sueños, permitiendo mayores niveles de autoestima, expresión de sus emociones y por ende de su subjetividad.

Por otra parte, el acompañamiento a los padres de familia desde su relación con sus hijos en lo afectivo, cuidado personal, salud, educación y otros, permitió que sus derechos fueron reconocidos y de esta forma se buscaran mecanismos para vivir su etapa de infancia, de una manera más plena, tranquila y feliz.

4. CONCLUSIONES

Cuando se brinda el apoyo desde el IDEP para aquellos proyectos de investigación educativa que desarrollen estrategias pedagógicas en la escuela y/o el aula que promuevan proyectos de vida de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, se posibilita el camino para que los docentes vuelvan sus ojos a la escuela y desde allí repiensen su rol en el sistema escolar.

Para esta investigación fue importante tal convocatoria por cuanto nos permitió no solo acercarnos más los protagonistas del medio escolar, sino profundizar en el tema de la vulnerabilidad que en estudios como el de la JUNAEB es determinada como las condiciones que dan cuenta de una probabilidad mayor de sufrir daños, la cual se entrecruza por factores de riesgo y de protección, dependiendo de su dinámica esta será mayor o no. Sin embargo tales estudios así como los adelantados por otros investigadores, por los planes de mejoramiento educativo en distintos países incluido el de Colombia, siguen determinando que los factores de riesgo provienen de situaciones sociales, contextuales, barriales, familiares e institucionales cuando el niño, niña, o joven no tiene acceso, oportunidad o forma de desarrollo en términos de equidad y posibilidad para acceder al servicio educativo por implementar otro tipo de actividades debido a su difícil situación.

Por consiguiente, como equipo investigador y gracias a un recorrido etnográfico fue posible encontrar cómo la vulnerabilidad educativa no es ejercida solo desde afuera, sino cómo desde dentro de la escuela ésta se posibilita, acrecentando los factores de riesgo para el escolar y por ende acarrearando fracaso, desmotivación, poca pertenencia y finalmente deserción escolar, situación que agiganta sus riesgos a nivel extraescolar.

De esta forma la definimos como el proceso permanente de cambio atravesado tanto por factores de riesgo como de protección, que ocasionan en los agentes escolares situaciones que debilitan y/o lesionan su desarrollo integral, que a su vez se manifiesta de 3 formas: vulnerabilidad académica, convivencial, y por su misma condición de niñez.

Una escuela que con sus prácticas, actitudes, relaciones con los miembros de la comunidad educativa jerarquiza y coloca a unos por encima de otros, o que homogeniza procesos para que el conocimiento establecido por las áreas sea adquirido en los mismos términos y formas por los estudiantes, son factores que lesionan el desarrollo, desempeño y estadía de un escolar en su institución educativa. De otra parte cuando en la convivencia no se promueven formas alternativas de vivir en la diferencia o de aceptar el conflicto, como parte de todo proceso humano, creando manuales o tomando decisiones unilaterales que ya escritas deben ser aceptadas por todos, en la misma forma, en situaciones que el estudiante se siente lesionado pues su voz, opinión, sentimiento y afectos son invisibilizados por no tener relevancia en lo que ya está determinado por otros.

Y de otra parte ya que esta investigación se realizó con población infantil, fue fundamental para el desarrollo de propuestas pedagógicas analizar cómo la escuela vulnera su misma condición de niñez. Niños y niñas que son vistos como adultos en

miniatura, y de quienes se espera resultados iguales, consecuencia de prácticas discursivas que no destacan sus posibilidades de aportar a la misma planeación y desarrollo de actividades escolares. Niños y niñas cuyas diferencias cognitivas, sociales, físicas, ritmos de aprendizaje son vistos como anormales y con ello promotores de etiquetamiento, rechazo, repitencia, fracaso y deserción escolar. Infantes que muchas veces desde el contexto social por factores de violencia intrafamiliar o comunitaria han sido víctimas del abandono impidiendo su continuidad en el ámbito escolar y con ello delegando responsabilidades económicas, laborales y familiares que aun no les competen.

Unas y otras situaciones terminan por afectar su vida, sus derechos fundamentales, su sentido de pertenecer a la escuela hallando entonces en la escuela un medio que no los acoge, por el contrario los anula. Fue así como la misma caracterización se convirtió en pista y soporte para cimentar los factores protectores que ellos traían y también crear situaciones desde la escuela en que los infantes estuviesen protegidos disminuyendo su vulnerabilidad.

La investigación entonces continúa su recorrido desde la colectividad y el juego diario de conversar con el otro y otra, para validar la historia y singularidad de cada uno, afirmarlo como sujeto de derechos que no se hace en la individualidad sino en el contacto y relación con los que le rodean y con el medio. Un ejercicio donde la autonomía, la participación y la co-construcción agenció proyectos de vida en los y las niñas de nuestra institución, no en términos de planes trazados para el futuro, sino particularmente en el papel que hoy cumplen y en la forma como desde la escuela logran construir saberes colectivamente, con-vivir con los demás diferentes a él o ella, disminuir sus riesgos sociales, cognitivos, afectivos que antes los etiquetaban y enmarcaban en el fracaso y deserción escolar.

Tales proyectos de vida a su vez enriquecieron el andamiaje escolar, que requirió mirarse una y otra vez para transformar sus discursos, prácticas y relaciones con cada miembro de la comunidad educativa, cada área, cada espacio, validando la misma práctica pedagógica en la que los docentes además encontraron fortalezas para sus proyectos de vida y en los que la investigación dejó de ser un sueño lejano, para ser parte de la cotidianidad y la comunicación escolar. Desde luego lo anterior tiene eco y trascendencia en el currículo por ser parte de la vida institucional, de igual forma en el proyecto Educativo Institucional cuya mirada es más abierta a la diversidad, diferencia y al acercamiento hacia la comunidad y la ciudad, dejando de lado el temor o la imposibilidad.

Es por eso que construir pre-textos para cambiar los factores que vulneran en la escuela a los infantes y jóvenes, es hoy por hoy una Expedición que vale la pena, emprender y continuar porque cada día es un reto para ser escuela desde la niñez y la juventud, así amerite en ocasiones emprender caminos pedregosos y largos, pero que finalmente logran la apuesta por retener a los educandos en el sistema escolar desde la convivencia y el aprendizaje significativo.

Continuando con todo aquello que la investigación permitió consolidar, se encuentran los procesos de producción de documentos como forma de conversar con otros agentes educativos, así como la inclusión de la experiencia en el PEI a partir del año 2005, con el propósito de atender permanentemente a la población altamente vulnerable de la localidad, con propuestas pertinentes y aterrizadas a sus problemáticas, necesidades, limitaciones y potencialidades. En consecuencia, la credibilidad y aceptación de la experiencia y del equipo dinamizador, como agentes de cambio y fortalecimiento pedagógico, al promover transformaciones y un mejoramiento significativo en las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Para el ejercicio pedagógico del docente implicó consultas permanentes de docentes y coordinadores al Grupo investigador ante casos de estudiantes que presentaban de otros grados dificultad en sus procesos académicos o de convivencia, con la consolidación de un colectivo de maestros denominado *Expedición Escolar: Infancia Y Vulnerabilidad*, que con su permanente reflexión, discusión y consulta promovió tanto procesos de socialización como de escritura de la experiencia, a múltiples actores educativos, los cuales se mencionan a continuación:

*Participación en Jornadas pedagógicas para socializar la investigación y desarrollar taller con docentes.

*Reuniones periódicas con el Rector, Pagador, Coordinadora académica y algunos docentes y padres/madres de familia, para socializar avances de la investigación.

*Socialización en Foro institucional sobre Artes y en el Foro Local.

*Socializaciones con el IDEP (primer semestre Universidad INCCA, con la Interventora (1 reunión mensual).

*Primer Simposio "Escuela, Vulnerabilidad y riesgo: Construyendo proyectos de vida con niños, niñas y jóvenes" Archivo General de la Nación. Agosto 27 de 2004.

*Presentación de la experiencia en el "Tercer encuentro de docentes que lideran y participan en proyectos educativos en ciencias sociales" RED CEE UPN. Noviembre 17 de 2004. Teatro Colsubsidio Usaquén.

*Socialización de avances respecto a vulnerabilidad y proyecto de vida con los grupos de investigación el día 18 de noviembre en las instalaciones del IDEP.

* Socialización Local el día 30 de noviembre de 2004 en el Colegio Don Bosco, localidad 5, siendo además el Grupo organizador de tal evento. "Encuentro de experiencias significativas en el aula" (Anexo 28)

*Socialización Institucional el día 20 de Mayo de 2.005, con la participación de Dino Segura como conferencista sobre la temática "Los Procesos de Investigación en el Aula" y la presentación de avances de la experiencia y la psicóloga Martha Manzanares Toledo Terapeuta Familiar con la conferencia: "Clima laboral".

*Informes presentados al IDEP

*Texto Vulnerabilidad, vulnerabilidad educativa, convivencial, condición de niñez, extraescolar y proyecto de vida (presentados en este informe y en el Mapa de Expedición entregado a la IED).

*Artículos: "Seres presentes, voces ausentes" AULA URBANA IDEP, nº 48 julio-agosto 2004.

*Ponencia Simposio 27 de agosto de 2004 para la socialización en el Archivo General de la Nación.

*Ponencia "Des-cubriendo el Arte en Expedición Escolar C" para el Foro Local de Artes y el institucional. Mayo de 2004

*Artículo: Expedición Escolar C: Una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo" presentado a la RED-CEE de la UPN, el 10 de noviembre de 2004.

*Reseña entregada a la RED CEE de la UPN para el tercer encuentro de docentes que lideran y participan en proyectos educativos en ciencias sociales. Noviembre 17 de 2004.

* Ponencia "**Caminantes en riesgo hacia una Expedición con sentido**" presentada y aprobada por la RED-CEE de la Universidad Pedagógica Nacional y la RED RIE de la Universidad Univates de Brasil, para la participación en el Cuarto Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen Investigación desde su Escuela, a realizarse en Lajeado – Brasil del 24 al 29 de julio de 2.005.

*Entrevista a estudiantes y Coordinadora del Proyecto en Aula Radial. Julio 21 de 2004.

*Entrevista realizada por la Coordinadora y Orientadora de la IED Tejares de la Localidad 5 de Usme quienes han seguido el proceso a través de los medios de prensa y radio.

* Movilización, análisis y difusión de la propuesta con otros agentes educativos a nivel local, ciudadano, nacional e internacional, por medio de ponencias, video y texto a publicar próximamente. (Este texto se encuentra en proceso de escritura)

* Publicación del libro conjunto con el IDEP, que actualmente se encuentra en desarrollo, con la participación en el Comité Editorial.

*Propuesta para iniciar una Red académica local de reflexión pedagógica e intervención desde la escuela que favorezca la población altamente vulnerable y que genere mecanismos de retención escolar.

Es por todo lo mencionado y por múltiples factores que se van gestando al interior de quine decide gozarse u asumir un proceso de investigación que iniciar su recorrido desde la cotidianidad de la institución educativa que para muchos puede pasar

desapercibida, resulta ser una apuesta por significar el quehacer pedagógico del docente visto desde su misma piel y pensar, desde su construcción validada en la experiencia y el día a día con sus estudiantes.

No resulta ser un camino fácil de recorrer, por cuanto en el mismo emergen infinidad de situaciones adversas que obstaculizan y ennegrecen el panorama con un tono poco agradable para quienes allí transitan. Dificultades generalmente de tipo administrativo, apoyo logístico, resistencia del equipo de compañeros docentes o de la misma comunidad, enfrascan el proceso de investigación respecto al tiempo en el que éste por parámetros institucionales debe cumplir. Sin embargo, los mismos se constituyen en aquellos elementos de valor que cuestionan el objeto investigativo y el compromiso de quienes han decidido desarrollarlo para seguir ahondando en el mismo y por ende haciéndolo más significativo.

Entonces el deseo, el anhelo, el pensar y sentir, cobran mayor fuerza cuando se relacionan con el de otros docentes para conformar colectivos que permitan el desarrollo de propuestas e innovaciones que aporten al devenir escolar. No importa entonces que no exista reconocimiento o respeto por el trabajo de quienes al interior de la institución han decidido preguntarse así mismos y salir un poco de la comodidad para aunar propuestas que involucren a unos y otros; lo anterior quizá porque en la medida en que se transita quien más gana es quien más da. El saber pedagógico que se logra construir es valioso e inmenso, se aprende cada día, cada minuto y segundo, se aprehende desde el aula, desde la mismidad, desde la pregunta e inquietud del compañero, el interés e interrogantes de los estudiantes. Un aprendizaje que se vuelve permanente y múltiple porque no es solo la cuestión de un área, teoría, o concepto, ¡no! es algo más profundo, la reflexión del sistema escolar, del papel que la escuela cumple y la trascendencia que tiene en la vida de un sujeto que se asume como estudiante., por supuesto un proceso que deriva en la comunidad y en las mismas políticas estatales pensadas en este momento de la Nación como Una Ciudad Escuela.

Por eso hoy, a puertas de finalizar un pequeño camino el equipo investigador siente en su rol como docente y persona que ha ganado luchas, esfuerzos, propósitos, intenciones, y la confirmación de seguir ganando porque nunca se acaba de aprender. Las ventanas abiertas fueron muchas después de haber tocado infinidad desde la escuela, desde el inicio, cuando nada teníamos sino preguntas e intenciones y éstas han sido inapreciables en la medida que nos indican nuevos senderos para sostener lo que se ha construido.

Por otra parte, encontramos que lo que se traza en un inicio cobra cambios que no se habían pensado y que van consolidando y dando fuerza a las propuestas, pues quien investiga como nos lo expresa la pedagogía del caos, no tiene nada fijado de antemano, Allí cosas se van dando y los caminos enriqueciendo. Por citar uno de ellos, el término vulnerabilidad que si bien presenta serias investigaciones y conceptos, también resultaba para nosotras algo lejana, se escucha de ella y se sabe que una población lo es, pero ¿qué determina realmente su vulnerabilidad?, ¿es acaso lo que piensa el que lo mira desde afuera ó lo que el que lo vive siente y piensa? Definitivamente este concepto fue norte y soporte para el continuo direccionamiento de la investigación, visto desde afuera, pero poco a poco desde la escuela y ello fue quizá nuestra mayor inquietud y

asombro, la misma escuela con sus prácticas y acciones, vulnerando al estudiante como sujeto de derechos, desde su individualidad, su corporeidad, su sentir y pensar y por ende su exclusión del sistema escolar.

El avance teórico que se construye desde un colectivo es más significativo al ser producto de la unidad entre diversos pensamientos, experiencias e interrogantes, verbigracia el concepto de proyecto de vida el cual resultó a nivel teórico lejano o poco claro para el equipo investigador, pero que desde la cotidianidad con los expedicionarios y sus familias se arraigó en la vida de todos los participantes, el vivir el ahora, el proyectarme desde ya y encontrarle sentido a cada paso, mirada, palabra y comunicación con el otro o sin el otro. Hallar al interior de sí mismos las herramientas validas para seguir creciendo y arriesgarse a ser con el otro, en la colectividad, en el diálogo y en el devenir.

Finalmente queremos desde la experiencia sugerir que en lo sucesivo y para darle pie al enriquecimiento de una propuesta se piense un poco más el factor tiempo, se tengan presentes las necesidades y circunstancias que caracterizan a cada equipo investigador, porque al igual que los estudiantes cada equipo imprime a la experiencia un sello personal, que hace más fructífera el desarrollo de la misma. De otra parte porque en el camino aparecen circunstancias adversas que no favorecen el desempeño de la estrategia y que en la mayoría de ocasiones para el equipo investigador son ajenas, lo cual sin duda se vuelve soporte par no desmayar y reconfirmar que los sueños grandes requieren entrega, compromiso y un caminar diario.

Para un docente que hace investigación desde la escuela, se requiere no solo del apoyo de la misma institución, sino de políticas educativas donde se reconozca su trabajo investigativo, por cuanto no se cuenta con el espacio, ni el tiempo para estos procesos, teniendo que sacrificar en su gran mayoría espacios extra que pueden vulnerar la vida personal del docente, que por su misma motivación y compromiso da mucho de sí a favor de los niños y niñas. Sin embargo hoy después de dar una mirada atrás, volveríamos a intentarlo con solo ver sonreír a un niño, niña, verlo pleno en su ser y con la posibilidad de pertenecer con gusto y placer a la escuela, como expedicionario de saberes, relaciones, sueños y ambientes.

Expedición Escolar C ha florecido como el sueño donde como docentes e investigadoras creemos firmemente que cuando hay esfuerzos unidos, manos comprometidas, niñas, niños, habrá nuevas razones para vivir, volver a sonreír, recomenzar senderos de valoración por sí mismo y amor propio, sin importar la condición física, social, afectiva o cultural, en la que se encuentre. Y definitivamente porque en cada niño y niña hay una esperanza que parte desde las entrepieles del alma, la de ustedes y la nuestra.

Gracias apreciado lector por su mirada y por las letras que desde su experiencia personal y académica han trazado en nuestra Expedición, ojalá algún día en este viaje de senderos y laberintos podamos toparnos para seguir expedicionando en el sistema escolar.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, Odina María Teresa. La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. Lecturas de pedagogía diferencial. Madrid 1991.
- AGUERRONDO, I. Escuela, fracaso y pobreza: ¿cómo salir del círculo vicioso? Colección Interamer, nº 27, OEA /OAS Washington, D.C. 1993.
- Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito y Subsecretaría Académica. Serie integración Escolar. Distribución gratuita, 1996
- ALONSO, Tapia J. Motivación y aprendizaje en el aula. Editorial Santillana. Madrid. 1.991.
- BERNSTEIN, Basil. La estructura del discurso pedagógico. Ediciones Morata. Madrid. 1.990
- BUENAVENTURA, Nicolás. "El cuento del PEI" Editorial Magisterio, Bogotá, 1997.
- _____ La campana en la escuela. Bogotá.
- BURON, J. Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Ediciones Mensajero. Bilbao.1.993.
- CAJIAO, Francisco. "La piel del alma: cuerpo, educación y cultura".Bogotá, 1996.
- CAVA, María Jesús y MUSITU, Gonzalo. La convivencia en la Escuela. Editorial Paidós. Barcelona. 2.002
- CAZDEN, C y PETERSON, P. El Discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Editorial Paidós. Barcelona. 1.991.
- CERDA, Gutiérrez Hugo. El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Editorial Magisterio. Bogotá. 2.001.
- _____ La Nueva Evaluación Educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares. Serie Actualización Pedagógica. Bogotá. 2.003.
- COLL, C. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Editorial Paidós. Barcelona. España. 1.992.
- _____ Psicología currículo. Barcelona. Ediciones Laia. 1.988
- Constitución Nacional 1991. Colombia.
- Cumbre mundial a favor de la infancia en las Américas" Noviembre, 1998. Equidad en el logro de metas para la infancia.
- DABS (Departamento Administrativo Bienestar Social) ESTADOS DEL ARTE: Niñez, juventud, mujer, familia y vejez. Bogotá 1990-2000
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO. Los derechos de la niñez. Serie de documentos 6. UNICEF, FUNDACIÓN FES, Bogotá, 1993
- DEVALLE, de Rendo Alicia y VEGA, Viviana "Una escuela en y para la diversidad" Editorial Aique, Buenos Aires, 1998.
- DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ Gerardo. Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. Mc Graw Hill. México. 1.998.
- DINO, Segura. Escuela Pedagógica Experimental. Nov. 2002. Formación en valores y manuales de convivencia.

- EISNER, Elliot. The educational Imagination On the design and evaluation of school programs. New York: Mc Millan publishing Co. Inc, 1979.
- _____ Procesos cognitivos y curricular. Ediciones Martínez Roca. España. 1.987.
- FERNÁNDEZ, H y VENTURA, M. La organización del currículo por proyectos de trabajo. Barcelona. Editorial Graó. 1.995.
- FORO LATINOAMERICANO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS FLAPE. BORIS, Arango Clavijo (Universidad Pedagógica Nacional). La conflictividad y violencia educativa vista desde el conflicto juvenil., 1998.
- GAMBA, Orjuela Pedro Lucas. ¿Una escuela para la exclusión o la convivencia? En "El Taller del maestro". Una propuesta para la formación de maestros y maestras en democracia y derechos humanos. Presidencia de la República. Bogotá, Diciembre 1995.
- GANTIVA Silva Jorge. De la teoría crítica a la pedagogía radical.
- GARCIA; Carrasco Joaquín. "bases sociales y antropológicas de la educación intercultural".
- GARDNER, Howard. La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Temas de Educación. Paidós. España. 1.993.
- GHISO, Alfredo. Pedagogía social en América Latina. Legados de Paulo Freire.
- _____ "Pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar". Texto: Pedagogía y conflicto, febrero 28 de 2001.
- GIROUX, Henry y FLECHA; Ramón. "Igualdad educativa y diferencia cultural". editorial El Roure S.A. Colección apertura, 1994.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Editorial Morata. Madrid. 1988.
- GONZÁLEZ, Álvarez Luis José y MARQUINEZ, Argote Germán. "Valores éticos para la convivencia". Editorial Búho ISBN 9589482260, Bogotá, Segunda Edición, 2000.
- GRUNDY, S. Producto o praxis del curriculum. Ediciones Morata. Madrid. 1.998
- GUTIERREZ, Samín Francisco. ¿Por qué es importante hablar de conflicto?
- HABERMAS, J. Knowledge and human interests. Boston. Beacon. 1.971
- IDEP. Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico. Términos de Referencia Convocatoria N. 03 de 2.003. apoyo a proyectos de investigación educativa que desarrollen estrategias pedagógicas en la escuela y el aula para promover proyectos de vida de niños y niñas en situación de vulnerabilidad.
- IMBERNÓN, F, SACRISTÁN, Gimeno, FLECHA, R, GIROUX, H y otros. La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Editorial GRAO. Biblioteca de Aula. Barcelona. 1.999.
- JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas) Santiago de Chile. "Procesos de deserción Escolar enfocados desde la vulnerabilidad y la resiliencia" Mayo, 2003.
- KAGAN, Spencer (citado por Johnson, R.T y Johnson D.W. cooperative competitive and individualistic learning. Journal of research and development education. 12,1. USA. 1.980).
- KEMMIS, S. El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata. Madrid. España. 1.988

- La educación preescolar en América Latina: el Estado de la práctica. PREAL, Santiago de Chile, 1996.
- La educación, no puede suplir las fallas de la sociedad” Lenguaje y sociedad. Centro de traducción Universidad del Valle, Cali, 1983
- Ley 115 del 8 de febrero de 1994
- López Jiménez Nelson Ernesto. Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. Editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda. Segunda Edición. Santafé de Bogotá. 1.999
- LOPEZ, Melero Miguel. “la educación intercultural: la diferencia como valor”
- Mc LAREN, Peter. Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición de la era posmoderna. Editorial Paidós Educador. Barcelona. 1.997.
- MAGENDZO, Abraham. Transversalidad y Currículum. Editorial Magisterio. Bogotá. 2.003.
- _____ Currículo, Educación para la Democracia en la Modernidad. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Programa Educación para la Democracia. Bogotá. 1.996.
- _____ Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos, IIDH. Chile. 2.002
- MAGENDZO, Abraham y DONOSO Patricia. Diseño Curricular Problemático en la Enseñanza de los Derechos Humanos. Cuaderno de Educación en y para los Derechos Humanos. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago de Chile. 1.992.
- Manual de Convivencia IED Monteblanco.
- MATURANA, Humberto. “Transformación en la convivencia. Con la colaboración de Sima Nisis de Rezepka. Dolmen Ediciones S.A., Santiago de Chile, julio, 1999.
- _____ El Sentido de lo humano. Octava Edición. Ediciones Dolmen. Mundo abierto, Chile, 1995.
- MELERO, López Miguel. “La educación intercultural: la diferencia como valor”.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Currículo, Evaluación y Promoción de los educandos y Evaluación institucional, Bogotá, D.C. Julio 2002.
- MOLINA, Santiago y otro. El éxito y el fracaso escolar en la ECB. Cuadernos de Pedagogía. Editorial Laia. Barcelona. 1.984.
- NIETO; M^a Carolina. Los fenómenos de deserción, repitencia y extraedad en Colombia”. 1990-1999 Estado del Arte 2001. Marzo de 2003
- PEREZ, G Angel. Socialización y educación en la época postmoderna. En: Ensayos de Pedagogía crítica.
- PERONA, Nerida y otros. “Vulnerabilidad y exclusión social”. Chile, 2002.
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. “El Taller del maestro”. Una propuesta para la formación de maestros y maestras en democracia y derechos humanos. Bogotá, Diciembre 1995.
- Proyecto Fomento de la Retención Escolar. Informe final. Universidad Nacional, Junio de 2.001 R.B Myers.
- RAMIREZ. Ana Brizet, ESCORCIA. Tadiana y SALAZAR Clara Elena. Artículo Seres Presentes. Voces Ausentes. En Aula Urbana N° 48. Julio -

agosto. Bogotá. 2.004 Magazin IDEP. Reflexión generada por el grupo investigador IED Monteblanco.

- RANDALL, Salm. La solución de conflictos en la escuela. Editorial Magisterio. Colombia. 1.999.
- RINCÓN, Cecilia y otros. Deserción y Retención escolar. Por qué los niños van a la escuela pero desertan del conocimiento. Colección Infancia y Pedagogía. Editorial Magisterio. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 2.004
- RODRÍGUEZ, Ma. Elvira y PINILLA Raquel. La pedagogía de proyectos: fundamentos y perspectivas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- RODRÍGUEZ, Morell Jorge Luis. "La educación para la comprensión multi e intercultural: Un reto cubano hacia el III Milenio"
- ROJAS, Ricardo. "Piaget, Vigotsky y Maturana: constructivismo a tres voces".
- ROSAS, Ricardo y SEBASTIÁN, Christian. "Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a 3 voces". Libro de Ediciones Argentinas. Buenos Aires, 2001
- RUBIO, José Vicente. "Creatividad una nueva concepción para una nueva época (Creatica).
- _____ "Viajes, viajeros y laberintos" Innovaciones educativas y culturas contemporáneas, 1999.
- S.O.S. Madrid Racismo, Madrid, octubre, 1997. Comisión Pedagógica.
- SACRISTÁN; J. Gimeno y PÉREZ, Gómez. A. I. "Comprender y transformar la enseñanza" 10 edición. Morata, Madrid, 2002.
- _____ El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. Quinta Edición Madrid. 1.995
- SCHIEFELBEIN, Ernesto y SCHIEFELBEIN Paulina. "la calidad de la educación en América Latina y el Caribe". Artículo del Texto: Educación: la agenda del Siglo XXI. Programa de naciones Unidas para el Desarrollo. Colombia, 1998.
- Secretaría de Educación Distrital. Misión SOCIAL. Departamento Nacional de Planeación Evaluación de la calidad de la Educación Primaria y Secundaria en Santafé de Bogotá. Bogotá, Noviembre 2000
- _____ Proyecto Fomento de la retención escolar. Informe final. Bogotá. Junio de 2.001.
- SEPULVEDA, Roberto. Deserción escolar. El Tiempo.
- Serie Bienestar Social. Atención a la población vulnerable. Una estrategia de Prevención. Alcaldía Mayor de Bogotá. D.C. Bogotá. 2.000.
- SHULMAN, Judith y WHIFTCOMB, Rachel. Guía para el facilitador. El trabajo en grupo y la diversidad en las aulas. Buenos Aires. Editorial Amorrortu. 1.999.
- SIERRA, Carles. Conflicto y violencia en el ámbito escolar. Revista de Estudios sobre Juventud. México, Diciembre, 1993.
- Sistemas educativos Nacionales de Panamá y Honduras. Organización de Estados Iberoamericanos. OEI. Editado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2.001.
- TORRES, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Ediciones Morata. Madrid. 1.996.
- TOURAINE. Alain. ¿Podremos vivir juntos? . Buenos Aires. 1997

- VASCO, Carlos Eduardo, BERMÚDEZ, Angela y otros. Conversatorios sobre integración curricular. CINEP. Bogotá. Abril 1.999.
- VELASCO, Honorio, DIAZ de Rada Angel. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Editorial Trotta. Bogotá. 1.999
- VILLASANTE, Tomás. Socio-praxis para la liberación. En: Ensayos de Pedagogía crítica.
- WOODS, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona. Editorial Paidós. 1.989.
- ZUBIRIA, de Julián. Los modelos pedagógicos. Fundación Alberto Merani. Bogotá 1.994

ANEXOS (MATRICES PROCESO DE INVESTIGACIÓN)

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: "UNA APUESTA POR LA CONVIVENCIA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO" IED MONTEBLANCO J.M.

CONCEPCIÓN DE VULNERABILIDAD (MATRIZ RESULTADOS)

PADRES	DOCENTES	ESTUDIANTES
<ul style="list-style-type: none"> *Situaciones de maltrato y agresividad para con sus hijos. *Actitudes de mal humor y rechazo para con sus hijos. *Repetición de modelos autoritarios y agresivos hacia sus hijos, que fueron aplicados con ellos. *Dificultad para expresar actitudes afectuosas hacia sus hijos, porque tampoco lo recibieron. *El no conocerse realmente como personas, generando inseguridad y temor. *Conflictos entre la pareja. *Imposibilidad de compartir con sus hijos por el exceso de trabajo y los horarios de este. *Problemas emocionales y económicos de los padres. *Desempleo y desplazamiento. *Desnutrición y problemas de salud. *La escuela como factor excluyente, al no tener en cuenta sus necesidades y problemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> *La concepción de no vulnerabilidad por parte del sistema escolar. *La vulnerabilidad originada por condiciones de pobreza, desplazamiento y marginalidad, no debe afectar los procesos académicos de los estudiantes. *El imaginario de ver a la escuela solo en su papel académico, sin responsabilidad social ante las situaciones afectivas, de salud y barriales de los estudiantes. *Una mirada sesgada frente al rendimiento escolar de los estudiantes, al considerar que las dificultades tienen su causa en ellos mismos y en sus familias, lo que implica que ellos mismos sean quienes las solucionan. *Las políticas y normatividades del gobierno actual, así como la sobrecarga de funciones y trabajo. *Los docentes de primaria consideran que el paso a bachillerato, cambio de estrategias pedagógicas, poca confianza y acercamiento con estudiantes, origina desmotivación, fracaso y deserción escolar. *En la concepción del docente de bachillerato, prima el hacer consciente a los estudiantes que 	<ul style="list-style-type: none"> *Los estudiantes consideran su estado social, económico y familiar normal, no como factores que los vulneran, ya que asumen comportamientos y acciones que compensan lo anterior como: colaboración con la educación y cuidado con hermanos menores, trabajo forzoso, vinculación a pandillas o grupos que les brindan apoyo, aceptación, cariño y formas de remediar la pobreza y el déficit económico. *Expresan incompreensión por parte de la escuela hacia sus problemáticas familiares y sociales. *Manifiestan desmotivación, desinterés y apatía hacia los procesos académicos en el bachillerato, siendo visible en la pérdida constante de logros, la inasistencia a algunas clases y la deserción física y del conocimiento. *Las pocas oportunidades y espacios de diálogo y confianza con los maestros. *Ante la resolución de conflictos, no se tiene en cuenta la circunstancia y contexto que lo origina. *La rotulación de los estudiantes cuando cometen alguna falta disciplinaria. *El exceso de tareas y actividades académicas fuera de su jornada escolar y de un día para otro.

*Ausencia de programas de capacitación u orientación para tratar y apoyar a sus hijos.

*La percepción de no ser escuchados en el bachillerato.

la vida es dura, difícil y que las circunstancias que les rodea, no deben intervenir en sus procesos de aprendizaje.

*Los docentes de primaria se sienten vulnerados por parte de los docentes del bachillerato, quienes en sus apreciaciones y acciones, expresan que por manejar niños, no tienen la suficiente habilidad para los conocimientos disciplinares. Además las dificultades presentadas en bachillerato, son consecuencia de la mala preparación en la primaria.

*La prohibición de asistir a actos culturales o ceremoniales debido a faltas disciplinarias, discapacidad o estado de embarazo.

*El considerar que el rendimiento académico se mide por ciertas asignaturas, desvalorizando las de tipo artístico, deportivo o cultural.

*Las pocas estrategias significativas para alcanzar los logros, trayendo como consecuencia la pérdida repetitiva de estos.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN "UNA APUESTA POR LA CONVIVENCIA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO"
IED MONTEBLANCO J.-M.-
MATRIZ INSTRUMENTOS APLICADOS INVESTIGACIÓN ACCIÓN

CATEGORIAS	VULNERABILIDAD ACADEMICA
<p>.NIVEL CURRICULAR . Plan de estudios</p>	<ul style="list-style-type: none"> .Cada área de estudios realiza sus reuniones y actividades independientemente. .Desarticulación entre los contenidos y proyectos obligatorios. .En las Comisiones de Evaluación se privilegia el rendimiento cuantitativo de los estudiantes, el cual es expresado en porcentajes, resultados numéricos de las pruebas. .Estrategias académicas que privilegian la metodología expositiva por parte del docente. .El estudiante debe dar cuenta de lo aprendido de forma repetitiva y generalmente por medio de evaluación escrita u oral, igual para todos los estudiantes. . No hay evidencia escrita acerca de temas propuestos por estudiantes en cuanto a sus intereses, contexto y cultura con los estándares curriculares. .Alto porcentaje de repitencia de logros, pérdida de áreas y actividades de recuperación que privilegian la misma situación. .Actitud de darle mayor importancia a unas áreas más que a otras, por considerarlas de nivel cognitivo más complejas, que las artísticas y culturales. . Desinterés por desarrollar actividades académicas. . Atención dispersa y no culminación de actividades. . Desorganización en útiles e implementos escolares.
<p>.Estrategia pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> . El PEI da cuenta de un modelo ecléctico que retoma elementos de varias teorías pedagógicas, sin embargo la práctica no lo demuestra así, pues se observan estrategias de la pedagogía tradicional. . El discurso promulga un perfil de estudiante fundamentado en la autonomía, espíritu crítico, formación competitiva; pero la práctica al interior del aula no se conjuga con lo anterior por cuanto se homogeniza al grupo esperando de todos los estudiantes los mismos resultados y procesos, sin respetar ritmos de aprendizaje.
	<p>La concepción de la lúdica en el aprendizaje como pérdida de tiempo, indisciplina y desorden, desfavoreciendo los procesos académicos.</p> <p>La idea de los docentes de bachillerato, que en esta etapa si se desarrollan verdaderas competencias cognitivas, formación de hábitos, disciplina y espíritu científico entre otros, expresando la seriedad del proceso.</p> <p>La resistencia al cambio por parte de docentes.</p>
<p>.Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> . El error o dificultad de un estudiante en las áreas o manejo de contenidos se ven como anormales y con una visión individualista, donde la responsabilidad recae en éste y no en el contexto. . La evaluación es de carácter sumativo, sin tener en cuenta el proceso.

	<ul style="list-style-type: none"> . Se estandariza a los estudiantes de acuerdo a los resultados que muestran en una prueba escrita u oral. . Se subestima los talentos de los estudiantes y se emplea un vocabulario peyorativo que no tiene presente las fortalezas e individualidad de estos. . La situación afectiva y familiar no es relevante en el momento de ser evaluado. . Se da mayor importancia a las habilidades de tipo cognitivo, que a los artísticos, deportivos, afectivos, reconociendo en actividades generales a estudiantes que se destaquen en lo académico.
	<p>El sentido de persuasión que se ejerce ante los padres de familia en determinadas ocasiones, para la reprobación de un estudiante y la repitencia del mismo grado, por considerar que sus procesos académicos no son los adecuados; argumentando su beneficio y madurez.</p>
.Tiempos y espacios	<ul style="list-style-type: none"> . Distribución homogénea en el salón de los pupitres y escritorio, tipo expositivo, es decir en filas y el docente adelante. . La ambientación en el salón es poca para los estudiantes. . Se privilegia el trabajo de algunas áreas, sin tener en cuenta el espacio que otras requieren. al trabajo, formación artística o responsabilidad en casa.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: EXPEDICIÓN ESCOLAR C " UNA APUESTA POR LA CONVIVENCIA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO"
IED MONTEBLANCO J.M.

MATRIZ INSTRUMENTOS APLICADOS INVESTIGACIÓN ACCIÓN

CATEGORÍAS	VULNERABILIDAD CONVIVENCIA
.Estudiante-estudiante:	<p>.Se refuerza la actitud competitiva entre unos estudiantes y otros, trayendo como consecuencia la rotulación entre ellos mismos.</p> <p>.Expresiones de agresividad como peleas, gritos, insultos de los más fuertes hacia los más débiles, así como actitudes de dominación vista desde ordenar acciones desde el punto de vista de quien lidera el grupo.</p> <p>.No existe mayor interacción con aquellos estudiantes que tienen alguna dificultad en sus procesos cognitivos, académicos, motores, afectivos o de convivencia.</p> <p>.Miedo y pena para expresar opiniones.</p> <p>.Poco respeto por la palabra del otro.</p> <p>.Pena en situaciones que requieren estar en público.</p> <p>.Poco compañerismo.</p> <p>.Tendencia a la agresividad para resolver los conflictos o desacuerdos.</p> <p>.Aislamiento o individualismo hacia la colectividad.</p>
.Docente-estudiante:	<p>.Se relega lo afectivo, observado a través de relaciones verticales donde el poder de uno ejerce dominación sobre el otro.</p> <p>.Utilización de amenaza y corrección ante alguna falta por medio de la anotación en el observador.</p> <p>.No se permite la expresión de sentimientos en el aula, cuando se desarrolla una clase o tema.</p> <p>.Se da una normatización impuesta desde un solo punto de vista que no tiene en cuenta los intereses de los estudiantes.</p> <p>.La negación del conflicto en las actividades de clase, sancionándose con regaño, anotaciones o excluyéndolos del aula.</p> <p>.La resolución de conflictos, se da teniendo en cuenta una sola mirada.</p> <p>.No se permite la intermediación de los mismos estudiantes para solucionar un conflicto.</p> <p>.Homogenización de estudiantes viendolos de la misma forma en cuanto a aprendizajes, pensamientos, decisiones y sentimientos.</p> <p>.Pretensión a que actúen o piensen como los adultos, sin tener en cuenta su etapa de desarrollo e intereses.</p> <p>.Se privilegia el espacio para compartir con los estudiantes solo desde la clase, dejando de lado otros espacios como los artísticos, deportivos o informales para estar con ellos.</p> <p>.Prevalece la visión del docente hacia el estudiante como receptor pasivo, que no puede intervenir o decidir mayormente en su propia formación, la de otros o de la misma institución.</p>

<p>.Institución-estudiante:</p>	<ul style="list-style-type: none">.El Manual de Convivencia establece parámetros ante la solución de un conflicto, sin tener en cuenta la causa, contexto de quien realiza la acción y circunstancias, estableciendo la misma sanción y con pocas alternativas de solución.. Los órganos representativos ante la defensa de los derechos siguen la misma visión unilateral ante la presencia de un conflicto..El anecdotario se llena de observaciones negativas, sin dar alternativas de solución, es decir se describe el problema y la sanción, más no el seguimiento en cuanto a otras formas de apoyo.. El estudiante siente y expresa que para la institución su vida personal no tiene sentido, tampoco sabe para que le va a servir lo que está aprendiendo en el momento o en el futuro.. No se buscan alternativas de solución que favorezcan a los estudiantes ante conflictos de agresividad, acudiendo como solución a la exclusión escolar y con ello el acarreo de otras consecuencias desfavorables para el menor.. Se hacen los llamados de atención ante alguna falta de forma pública y no de manera personal.. Se rotula al estudiante que se equivoca en alguna apreciación, opinión o sentimiento.
--	--

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: "UNA APUESTA POR LA CONVIVENCIA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO"
IED MONTEBLANCO J.M.**

MATRIZ INSTRUMENTOS APLICADOS INVESTIGACIÓN ACCIÓN

CATEGORÍAS	VULNERABILIDAD CONDICIÓN DE NINEZ
Educación	<ul style="list-style-type: none"> .Las prácticas niegan los procesos de desarrollo y la realidad cultural de los y las niñas. . Falta mayor financiación para apoyar políticas y planes que beneficien a la infancia. .Falta de cobertura a la población infantil debido al incremento de ésta por causas como: conflicto armado, desplazamientos, alta tasa de crecimiento. . Falta mayor apoyo a la infraestructura y espacios físicos acordes a su proceso. . Elevada deserción, excesiva repitencia y exclusión por dificultades en el aprendizaje. .El trabajo debido a la situación socioeconómica familiar, impide el acceso o permanencia del niño-niña al sistema escolar. .Debilitamiento de programas económicos para beneficiar a la población infantil discapacitada o con problemas de aprendizaje y/o convivencia. . Poca escucha a los niños, ya que no se tiene en cuenta sus opiniones, vulnerando el derecho a la participación y toma de decisiones.
Aspecto social	<ul style="list-style-type: none"> .Alta tasa de problemas psicoafectivos producidos por el conflicto armado, desplazamiento, pérdida de seres queridos, masacres, abandono y explotación. . Incremento de la violencia intrafamiliar caracterizada por maltrato verbal, físico, sexual. . Manipulación de la imagen del niño- niña como beneficio para los medios publicitarios. . Presión del menor por parte de grupos ante acciones delictivas. .Visión del niño y niñas como menor, en estado de desventaja, tratándole como mentiroso o no dándole credibilidad. . Situación de pobreza, con dificultades en vivienda, servicios públicos, zonas de acceso y recreación.
Salud	<ul style="list-style-type: none"> .Deficientes condiciones sanitarias. . Contaminación ambiental. . Mayor probabilidad de adquirir enfermedades respiratorias e intestinales. . Dificultad de acceder al SISBEN, debido a la tramitología. . Se vulnera el derecho a la Vida, ya que es común la muerte por factores como la desnutrición, enfermedades, conflicto armado y violencia intrafamiliar. . Inicio precoz de la sexualidad con consecuencias como enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados. . Alta tasa de abuso sexual para el menor y poca credibilidad ante el hecho. . Consumo y /o venta de sustancias psicoactivas.

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: "UNA APUESTA POR LA CONVIVENCIA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO"
IED MONTEBLANCO J.M.**

MATRIZ RESULTADOS DE LA SEGUNDA FASE DEL PROYECTO CON ESTUDIANTES

ACADÉMICO	CONVIVENCIAL	PROYECTO DE VIDA
<ul style="list-style-type: none"> .Adecuación de espacios a partir de los intereses de los estudiantes. . Se enriquece la actividad de clase con las experiencias de los estudiantes, ya que se observa en el trabajo de grupo las explicaciones, se colaboran y se dan las mismas correcciones entre ellos. .Utilización de diversos materiales (rompecabezas, juegos de roles, juegos de armar, bloques lógicos, juegos de pensamiento), para realizar múltiples actividades que generan procesos de pensamiento. . Intercambio en las actividades con diferentes portadores de texto. . Posibilidad de variadas lecturas, a partir de imágenes, dibujos, títulos, textos y situaciones. . Privilegia el lenguaje verbal, corporal y escrito. . Las preguntas surgen y son resueltas por el mismo estudiante. .Periodos de atención son más largos y duraderos dentro del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> . Conformación de grupos de acuerdo a la diversidad, colectividad y el compartir en grupo. . Creación de rituales y acuerdos a partir del consenso con el grupo. . Viven sin la necesidad de ser groseros, ni con brusquedad. . Los estudiantes preguntan e interactúan con mayor facilidad y libertad. .Hay mayor tranquilidad en el grupo. . Se utiliza un lenguaje más respetuoso entre compañeros. . Mayor comunicación de docentes hacia estudiantes y viceversa. . Integración del juego dentro de las actividades. . Incremento de conversaciones y confianza sobre situación personal entre docente y estudiante. . Igualdad de condiciones en pupitres y escritorios ubicados en mesa redonda. .Libertad de ubicación dentro del aula, para realizar actividades, generando mayor interés y trabajando disminuyendo la indisciplina. . Se propicia la solidaridad, cooperación, posibilidad de opinar y decidir. . Participación de los estudiantes para mediar en la resolución de conflictos, a partir de la mesa de diálogo. . Estrategia de convivencia y diálogo, surgen 	<ul style="list-style-type: none"> .Crecimiento de la motivación por permanecer en grupo. . Culminación de trabajos con mayor interés y calidad (se pide que se siga trabajando en ello, que se exponga, mostrarlo a otras personas) . Se retoma las experiencias, intereses y contexto para desarrollo de las actividades. . Reconocimiento de su propio cuerpo, habilidades y talentos. . Respeto por el espacio, tiempo y cuerpo de los demás. . Se observa mayor contacto físico, no agresivo hacia compañeros y docentes. . Se presenta mayor contacto visual y táctil. . Se sienten bien y encuentran en el aula diversión. . Aprenden nuevas cosas y diferentes. . Expresan que han aprendido a respetar, compartir y ser amigos. . Dan confianza y confían en el otro. . Expresan y se observa que tienen amigos en otros salones. . Los estudiantes son más críticos en sus apreciaciones. . Consideran su condición de niñez por razones como: tener la oportunidad de divertirse, jugar sin temores, participar con libertad en las actividades del colegio. . Tener derecho a aprender, jugar, estudiar, tener vivienda y comida, es lo que expresan, como niños y niñas.

a partir de los acuerdos entre los mismos
estudiantes.

. Los errores y correcciones son reflexionados
en forma individual y con el apoyo del grupo
cuando es necesario.

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: "UNA APUESTA POR LA CONVIVENCIA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO"
IED MONTEBLANCO J.M.**

MATRIZ DE RESULTADOS OBTENIDOS CON DOCENTES

Esta matriz da cuenta de los resultados al realizar un taller con docentes sobre biodanza.

ACTITUD AL COMENZAR LA ACTIVIDAD	ACTITUD Y COMENTARIOS AL CULMINAR LA ACTIVIDAD
<ul style="list-style-type: none"> . Algunos docentes no participan en la actividad por realizar otras propias de su área. . La mayoría de los docentes asisten al taller con agrado y buena disposición. . Al iniciar la actividad algunos se sienten intimidados y prefieren salirse de ella. . Los participantes expresan gusto durante los ejercicios de contacto. . Durante los ejercicios de contacto visual, algunos docentes demuestran miradas rígidas, frías y dominantes para con otros compañeros, quienes las esquivan inmediatamente. . Otros docentes expresan en el contacto visual miradas tranquilas y descomplicadas. . Se mostró bastante espontaneidad y soltura durante los ejercicios de contacto corporal. . Demostraciones de alegría y juego libre. . Hubo presencia de actitudes como temura, compañerismo, sonrisas. . Disposición por participar durante todos los ejercicios. 	<ul style="list-style-type: none"> . Sintieron el taller como un espacio de relajación y de ejercicio emocional. . Expresan que estas actividades deben atravesar las prácticas pedagógicas permanentemente, para luchar contra la tradicionalidad. . Comentan la riqueza de estas experiencias por tener mayor significación, que las conferencias y actividades magistrales, porque les permite pensarse como personas con sentimientos. . El taller permitió la integración entre docentes en un espacio más lúdico y espontáneo. . Comentan la necesidad de participar en otros talleres. . Citan la importancia de transformar las jornadas pedagógicas tradicionales por espacios más vivenciales que les permita reflexionar su quehacer. . El taller generó la posibilidad de aflorar sin temor sus sentimientos y emociones y dejar fluir el niño que llevan dentro. . El taller se convirtió en un espacio que trascendió el rol de docente como tal, para permitir reconocer sus propios temores, sueños y necesidades.



Expedición es nuestra isla,
en uno de los Consejos realizados en
Marzo del año 2005, los expedicionarios y
dinamizadoras; acordamos:

- ✓ Escuchar a los demás y mirarlos a los ojos.
- ✓ No pelear, sino dialogar en la Mesa de Diálogo, para
resolver los conflictos
- ✓ Todos somos especiales y únicos, nos respetamos
unos a otros.
- ✓ No demandé lo que no es mío, y
Compartiré



✓ Los 10 primeros minutos de cada día, después del saludo, organizaremos la isla y la tribu.

✓ Los capitanes, nos entregarán y recogerán las pañoletas (símbolos de tribus) cada día.

Las actividades y juegos acordados para realizarse en el tapete, los haremos descalzos.

Las actividades de Expedición, las haremos dentro de la isla o en el patio en compañía de las dinamizadoras.

En el momento de recibir a los alumnos en su aula, en una mesa redonda, alcanzaremos muchas logros, superaremos debilidades.

Mr. Compromiso en la isla es aprovechar y dar lo mejor de mí para las actividades Expedicionarias y así conocer mucho más.

CONFLICTO Marzo 31/05

Al demar me conto chismes que no eran verdaderos y
ego y me mato mal por un chisme esta Braba con Tatiana
conmigo no esta Braba.

Se dialogo con Katherine y Diana acerca de lo sucedido,
reconociendo que todo habia sido un chisme.

ACUERDO.

cuando ami me cuentan un chisme ego que preguntar primero
no bolbermos amirar mal ni pelear mas y pedir disculpas

Katherine y DIANA

Este dia los mediadores no asistieron, el conflicto se media
con la dinamizadora Tadiana Escobar

8:50 am

Abril 1/05
7:15 am

CONFLICTO

Alejandro, Johan, Miguel, Victor, Edwin, Cristian se
estaban golpeando con los esteros, lo que comenzo
como un juego.

El mediador Henry los llama, dialogan y acuerdan:

Yo victor Prometo que no veba a Pelear victor Manuel Poveda
Yo prometo amoletar Alejandro castillano.

No vuelvo a molestar miguel andres albaras

Yo NO VOY a ser grosero con mis companias cristian Floras ni
edwin no voy a molestar no le vuelvo a pegar a mi's &

compañeros EDWIN david orisa

no quiero pelear ni ser grosero con mis companias
y a Johan ni con nadie

El día 6 de abril, los expedicionarios y la directora de grupo, se reúnen para dialogar acerca de la visita realizada el día anterior cuyos nombres se encuentran en las firmas de visitantes.

De Brasil la Sra. M.ª Pérez educadora del Instituto Paulo Freire, compañera de MAOCIR GADOTTI, Ingrid Delgado Amanola del IDEP, una comisión de cátedra de Pedagogía, SED y docentes del Distrito.

En esta visita María habló a los expedicionarios acerca del Proyecto, Brasil y Colombia, en portugués, situación que impactó y motivó mucho a los chicos y chicas.

El día del Consejo expresamos lo importante que es conocer palabras de otro idioma para comunicarnos unos a otros y comprendernos. María les escribió frases en portugués. Los chicos dicen que deberían mandarles cartas para que sepa de nosotros y para llevarles nuestras. Las preguntas que surgen son:

• ¿Cómo les vamos a escribir en portugués?

✓ Traer libros

✓ Diccionarios

✓ Invitar a alguien que hable portugués.

- ¿Hay cartas más rápidas?

- Fax

- Correo electrónico

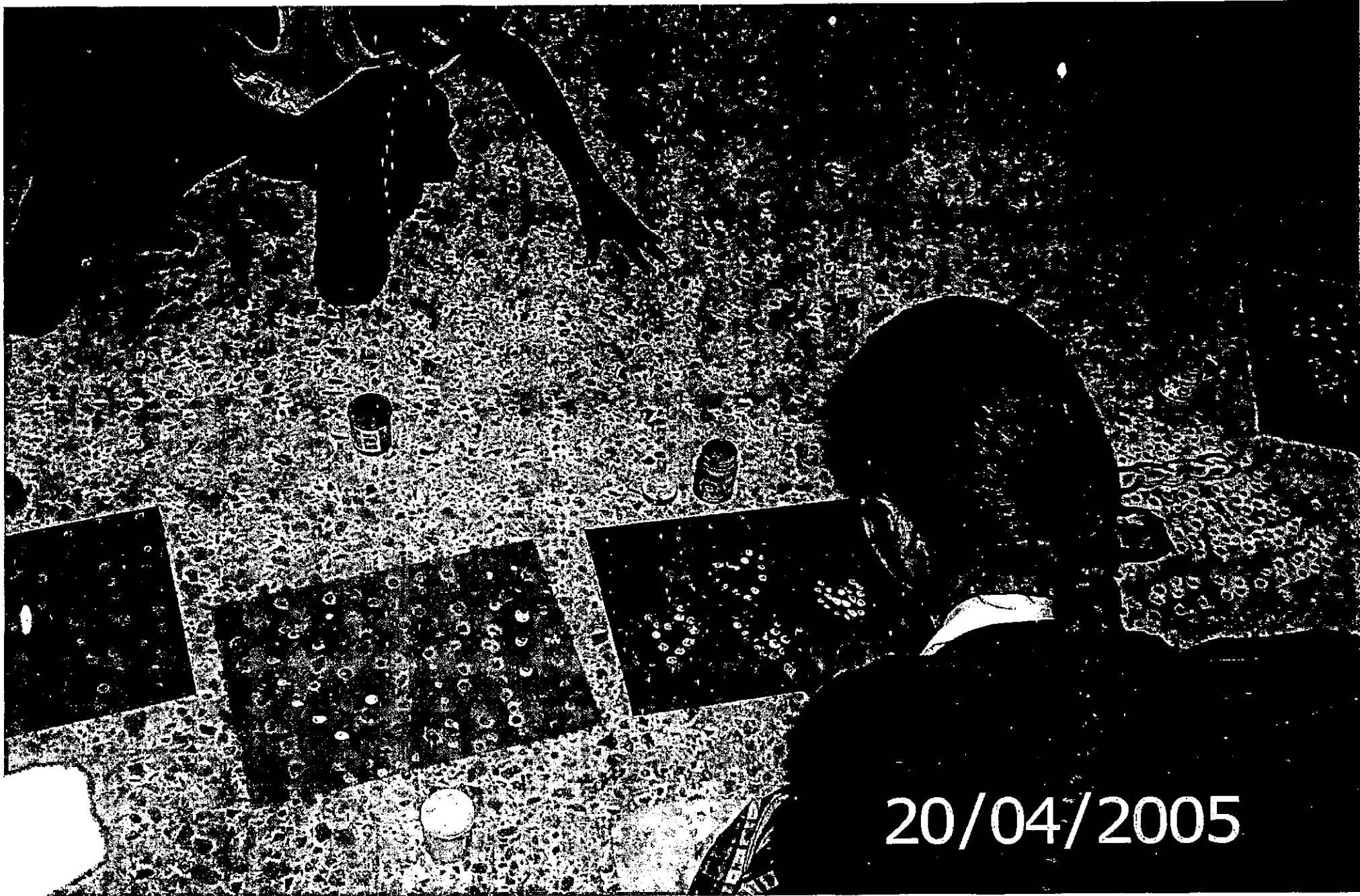
- Servicio de entrega

- ¿Hay que mandarle información sobre Colombia?

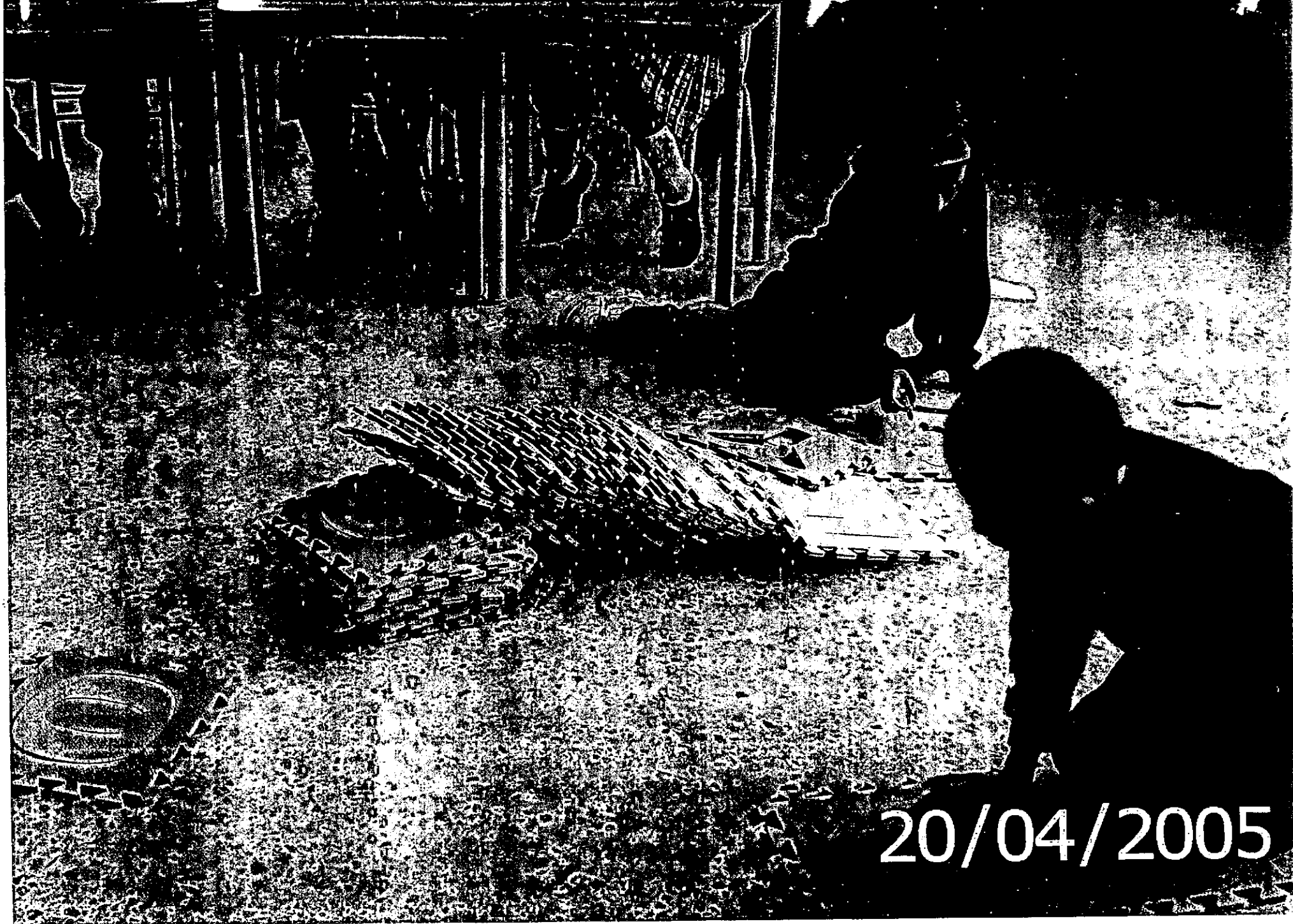
• Propuestas:

- Conocer de Brasil, mapa, ubicación, cómo viven? ¿Qué hay allá?

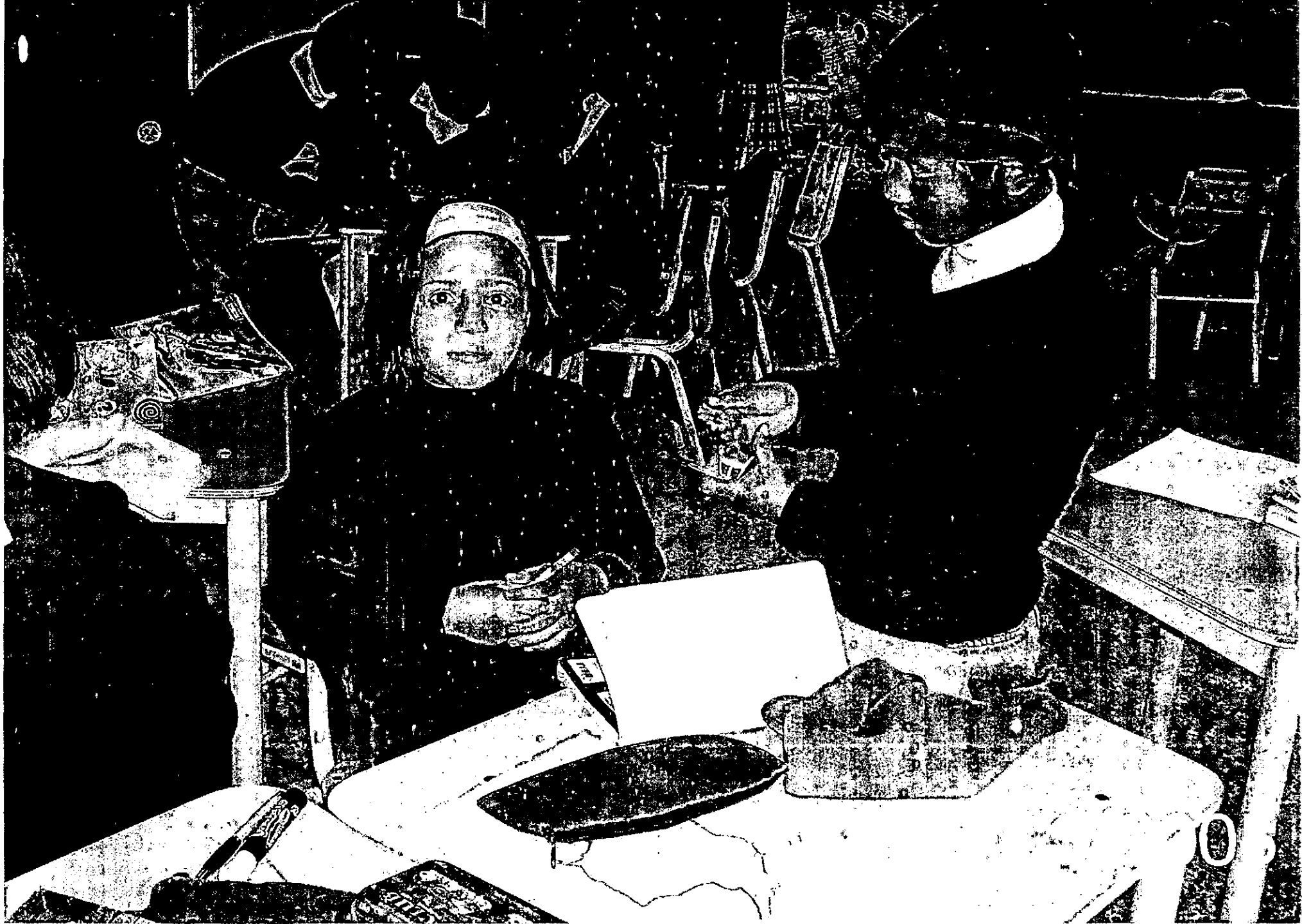
- Llevarle información de Colombia → Visitar Usme, regadera, Finca Sucre, Parque Virena



20/04/2005



20/04/2005





20/04/2005



20/04/2005