

Relatos sobre posibilidades de la inclusión en la escuela



La ESCUELA busca
al NIÑO y a la NIÑA

Medellín

Aliados
Estratégicos



Alcaldía de Medellín

Alcalde de Medellín

Aníbal Gaviria Correa

Secretaría de Educación

Luz Elena Gaviria López

Subsecretaría de Educación

Ana Lucía Hincapié Correa

Subsecretario Administrativo

Juan Diego Barajas López

Subsecretario de Planeación

Luis Fernando Cortés Molina

Director Técnico Prestación del

Servicio Educativo

Elkin Ramiro Osorio Velásquez

Director Técnico de Recursos Humanos

Yolanda Ester Ariza Ríos

Director Técnico de Educación Superior

Clara Cristina Ramírez Trujillo

Director Técnico de Buen Comienzo

Fabián Zuluaga García

Profesional Universitario

Adrián Marín Echavarría

UNICEF

Oficiales de Educación

Claudia Camacho Jacome

Rosario Ricardo Bray

Universidad de Antioquia

Decano Facultad de Educación

Carlos Sandoval Casilimas

Jefa Departamento de Extensión

Marta Inés Tirado Gallego

Equipo Gestión Pedagógica

Martha Lucía Correa Ramírez

Juan Pablo Suárez Vallejo

Claudia Echeverri Jaramillo

En esta publicación queremos agradecer la gestión y el acompañamiento a la implementación de la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA en la ciudad que realizaron el anterior Alcalde de Medellín, Alonso Salazar Jaramillo, y su Secretario de Educación, Felipe Andrés Gil Barrera.

Corporación Región

Director Corporación Región

Max Yuri Gil Ramírez

Equipo Gestión Social

Rubén Fernández Andrade

Clara Helena Serna Arenas

Juan Fernando Vélez Granada

Doris Yaneth Velásquez

Víctor Correa Upegüi

Profesionales de Campo

Mónica Dávila Galeano

Ana Cristina Paniagua Bustamante

John José Ramírez Villa

Paula Andrea Valderrama Berrío

Diana Isabel Gil Cadavid

Isabel Santamaría Monsalve

Asociación Antioqueña de Cooperativas (Confecoop Antioquia)

Director Ejecutivo

Guillermo Arboleda Gómez

Líder de Diseño

Viviana Rúa Ortega

Autores

Isabel Santamaría Monsalve

Ángela Ginet Álvarez Barrera

Ana María Gallego Cuartas

Carolina Prada

Diana Isabel Gil Cadavid

Leidy Johana Molina Cano

Tatiana Casas Palacios

Héctor Ovidio Álvarez Valencia

Cristian Camilo Arias Acevedo

Alex Alejandro Bueno Gañán

Olga Milena Chaverra Asprilla

John Alejandro Montoya González

Laura Rocío Quintero Maredey

Yaritza Aracelly Castillo Tandioy

Recopiladora

Martha Lucía Correa Ramírez

Diseño y diagramación

Pregón Ltda.

Medellín, agosto de 2012

ISBN: 978-958-8134-63-5

“Cuanto más responsable me siento del otro y de su éxito, más busco e invento medios para lograr su éxito; cuanto más trabajo para articular el saber que hay que enseñarle sobre sus propios proyectos, más medios invento para dar sentido a los aprendizajes y más dispositivos para hacerle tener éxito, más le comunico la convicción de lo posible y le comprometo en una dinámica fecunda.”

Philippe Meirieu
(Opción de educar, 2001: 41)

Contenido

Presentación.....	5
La Mesa de Inclusión: un espacio para la lectura y la construcción conjunta de alternativas de acompañamiento a la población escolarizada por La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA	7
Rupturas discursivas en procesos de restitución del derecho a la educación.....	19
Un panorama inquietante frente al derecho a la educación	29
Maestro por primera vez. Memorias de la práctica pedagógica en contextos de vulnerabilidad	49
Las trayectorias escolares y la inclusión, una relación por comprender, a propósito del informe investigativo de la práctica pedagógica 2011–2012	61

Presentación

Los relatos sobre las posibilidades de la inclusión en la escuela, en el marco de la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA, son el producto de la reflexión conjunta de un equipo de trabajo que desde diversos lugares ha dimensionado y ratificado que en cada contexto y situación particular la experiencia se construye desde la riqueza que sus integrantes le aportan.

Esta compilación de artículos, escritos bajo diversidad de estilos y voces, se convierte en otra forma de interpretar la realidad, bajo la mirada que cada uno de sus escritores y escritoras logró construir, desde el lugar de practicante, profesional, asesor y formador, y desde la responsabilidad que a cada uno le asiste como ciudadano.

Se presentan acá distintas visiones que aportan a la conceptualización de la inclusión educativa, valiéndose de diversos formatos de escritura: el informe de investigación, la narrativa de experiencias o el artículo, que permiten tener una visión más amplia de las voces que construyeron la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA en la ciudad de Medellín. Todas apuntan a hacer posible una acción educativa en situaciones en las que parecía que muy poco era factible. Los tonos de la escritura contrastan permanentemente el deber ser de la educación, apelan a la coherencia entre los discursos y las prácticas e interpelan los fundamentos formativos que les asisten a los profesionales comprometidos con la educación.

LA MESA DE INCLUSIÓN:

Un espacio para la lectura y la construcción conjunta de alternativas de acompañamiento a la población escolarizada por La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA

Martha Lucía Correa Ramírez¹

En cada una de las etapas desarrolladas por la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA, su propósito ha sido la vinculación al sistema educativo de niños, niñas y adolescentes que están afectados por situaciones de vulnerabilidad, con la intención de restituir su derecho a la educación, y aportar de esta manera posibilidades para su desarrollo integral. En este esfuerzo de posibilitar el acceso escolar, se han reconocido algunos casos de niños, niñas, adolescentes, familias y comunidades que requieren de apoyos especiales para lograr su permanencia. Es este grupo reducido en número, pero amplio en sus problemáticas, que ha generado la experiencia de trabajo que se describirá a continuación.

1 Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Coordinadora Gestión Pedagógica Estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA.

Entre las situaciones que encienden las alertas de maestros y maestras, se encuentran la inasistencia a clase, las dificultades para desenvolverse según las normas escolares, el bajo rendimiento académico, la desmotivación, etc., situaciones que generan un riesgo de deserción, que puede tener un origen familiar o escolar. El equipo de maestros y maestras en formación, al igual que los docentes de la institución educativa que acoge a los niños y niñas que vincula La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA hacen el seguimiento a los procesos escolares, y rápidamente pueden identificar las situaciones irregulares. Tienen claro que estos síntomas no dan espera, razón por la cual crean un espacio que les permita analizar los casos de niños y niñas que requieren acciones de acompañamiento y apoyo, y donde se generen no sólo acciones para la ayuda a los estudiantes, sino que sirva de escenario para la reflexión, análisis y comprensión de las crudas realidades de los contextos en los cuales realizan su práctica pedagógica.

La Mesa de Inclusión nace, entonces, para dar respuesta a los casos de niños, niñas y adolescentes en situaciones de riesgo de deserción que por determinadas circunstancias se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. Se entiende la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de

vida de las personas, y que retrasa el desarrollo de los pueblos².

La Mesa de Inclusión se presenta como una instancia de debate y articulación inter-institucional, en la que se analizan las situaciones problemáticas que presentan los niños, niñas y adolescentes escolarizados por La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA, se proponen alternativas de solución y se remiten y gestionan ante las instancias correspondientes de las distintas secretarías de la Alcaldía de Medellín.

Su propósito general es crear un espacio interdisciplinario que sirva de apoyo tanto a maestros y maestras en formación, como a los niños, niñas, adolescentes (NNA) para mitigar y superar diversas problemáticas psicopedagógicas. Igualmente, se propone:

- Evaluar y remitir aquellos casos de NNA que por su situación actual están en riesgo de desescolarizarse.
- Diseñar estrategias de apoyo psicopedagógico a los niños, niñas y adolescentes que por su situación están en riesgo social, mediante la articulación a los programas de la Alcaldía de Medellín.
- Establecer una red en torno a la inclusión, conformada por las instituciones educativas comprometidas con La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA.

2 Ministerio de Educación Nacional, Colombia. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá. 2005.

La Mesa de Inclusión se conformó con la participación de un integrante del equipo de gestión pedagógica que asume la función de coordinarla, un integrante del equipo de gestión social, un estudiante en práctica de cada una de las licenciaturas en matemáticas y física, educación especial y educación básica con énfasis sociales. Así mismo, con dos estudiantes del equipo psicosocial de las disciplinas de trabajador social y psicología.

Sus integrantes se reúnen semanalmente cuatro horas para el análisis de casos, y el equipo psicosocial y la coordinadora asumen la responsabilidad de comunicar las recomendaciones y sugerencias acordadas en la Mesa a los docentes, funcionarios y padres de familia, responsables de ejecutar planes de apoyo y a los niños, niñas y adolescentes para convocarlos a participar en los programas diseñados para ellos.

Esta estructura busca garantizar que los diversos seminarios de práctica tengan representatividad y participación a través de uno de sus estudiantes, y el (la) practicante que acude semanalmente a la reunión de la Mesa de Inclusión debe replicar y ampliar la discusión con sus compañeros del seminario de práctica, enriqueciendo así la discusión y las estrategias sugeridas. El espacio adquiere relevancia a nivel formativo puesto que promueve el trabajo interdisciplinario de forma real y significativa entre los equipos de maestros y otros profesiona-

les (psicólogos y trabajadores sociales), generando una mayor integración frente a propósitos comunes, como en este caso concreto posibilita la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA en su tercera etapa.

Para atender las problemáticas, la Mesa asume como referencia los *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*³, que ofrecen orientaciones y herramientas que permiten consolidar desde las mismas secretarías de Educación una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para estas poblaciones.

En estos lineamientos, el Ministerio de Educación Nacional incluye a las poblaciones étnicas, población con necesidades educativas especiales, jóvenes y adultos iletrados, habitantes de frontera, población rural dispersa, población afectada por la violencia, menores en riesgo social, niños, niñas y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal, niños y niñas y adolescentes en protección. En su mayoría, la población escolarizada conserva al menos una de las características que definen a cada una de estas poblaciones.

Metodológicamente, la Mesa acude a trabajar el análisis de casos, actividad eminentemente práctica que

3 Ministerio de Educación Nacional, Colombia. *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá. 2005.

obliga a los maestros en formación a aplicar los conocimientos teóricos relacionados con una situación, en este caso observada en la práctica. Así mismo, les permite el desarrollo de algunas de las principales habilidades demandadas por el entorno profesional actual.

El proceso que realiza para lograr atender los casos comprende:

1. Descripción de los hechos, recolección de datos.

Para la descripción de la situación del niño, niña o adolescente remitido, se diseñó un formato que permite al resto del equipo de la Mesa recaudar la información necesaria para el estudio de cada caso en particular, lo que posibilita hacer el análisis.

Se incluye en la presentación del caso el mayor número de datos que permitan hacer una lectura del contexto situacional en el que el niño, niña o adolescente se encuentra en el momento de la remisión. En ciertas ocasiones, el análisis del caso sugiere ampliar la información en términos documentales: otras remisiones, evaluaciones, intervenciones previas, boletines institucionales, diagnósticos de especialistas o informes de los profesores o profesoras de las instituciones receptoras.

La idea central es identificar situaciones que obstaculizan el acceso y la permanencia en las instituciones educativas, y en consecuencia proponer rutas de acción que disminuyan el riesgo de desescolarización.

2. Planificación de los pasos a seguir, implementación, seguimiento y evaluación.

Luego de una amplia recolección y análisis de la información, se establece un diálogo a partir de las diversas disciplinas convocadas, en términos de la pedagogía, las didácticas especiales, matemáticas, lengua castellana, sociales, la psicología y el trabajo social.

Lo anterior dinamiza la construcción conjunta e interdisciplinaria de acciones que orienten posibles comprensiones y sugiere soluciones a la situación problemática. En la búsqueda de estas alternativas, se reconoce que la institución educativa sola no puede dar respuestas a esta problemática, y tampoco es el propósito de la estrategia, y por lo tanto se requiere la articulación intersectorial que atienda la multicausalidad de la situación de vulnerabilidad por medio del apoyo de dependencias de la administración municipal, principalmente de las secretarías de Bienestar Social y de Educación.

Este proceso requiere de un acompañamiento según el caso analizado, por lo que implica la generación de informes, razón por la cual las instituciones educativas hacen llegar a la Mesa informes de seguimiento a la asistencia, informes de rendimiento académico e informes individuales por parte del maestro en formación o informes de las entidades a las cuales se ha remitido el caso del niño o niña.

3. Comunicación del proceso a seguir, especificando responsables, tiempos, acciones, en término de corto, mediano y largo plazo.

Se propone que la Mesa de Inclusión comunique el producto de sus análisis a las distintas instancias que se han involucrado en la búsqueda de alternativas de solución, por lo cual es en primera instancia responsabilidad del maestro en formación, quien directamente interactúa con los niños, niñas y adolescentes remitidos. Él, en conversaciones informales con los niños y niñas, o el profesor o profesora o su familia, según sea el caso, dará a conocer las recomendaciones que la Mesa establece según sus análisis y la información recolectada.

Los casos remitidos a la Mesa de Inclusión desde el mes de marzo del 2010 hasta el 2011 tienen como denominador común la inasistencia a las instituciones educativas durante largos períodos de tiempo y una problemática asociada al desempeño académico o a la convivencia escolar, situaciones que ponen en riesgo de desescolarización a los niños y niñas, y que conducen a que más tarde sean clasificados en la categoría de fracaso escolar: deserción, repitencia, desescolarización, extraedad, razón inicial por la que son remitidos a la Mesa de Inclusión.

El espacio de la Mesa pretende operar con un cambio en la mirada: pasar de ver el fracaso escolar centrado en el estudiante (desde el déficit), para verlo como una potencialidad de los sujetos: estudiantes y maestros, lo que sitúa al niño, niña y al adolescente en el lugar de la participación y aprendizaje, dándole sentido y comprensión al trabajo escolar.

Desde la gestión pedagógica en La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA nos alejamos de las explicaciones que atribuyen el fracaso escolar al estudiante, en tanto se presentan desde un enfoque clínico-médico que supone que las razones por las cuales los estudiantes no se ajustan a las propuestas pedagógicas y expectativas escolares de rendimiento académico se explican porque ellos no se encuentran en condiciones de aprender.

La otra explicación clásica del fracaso escolar tiene que ver con las condiciones socio-afectivas y/o socio-económicas de los estudiantes: se sospecha de la cultura, las formas de crianza o de las situaciones de exclusión o pobreza en las que vive.

La tercera explicación tiene que ver con la relación estudiante-escuela: la escuela impone condiciones homogéneas que impactan sobre una población heterogénea, generando así múltiples características tipificadas como vulnerables por los lineamientos de políticas públicas. No negamos la existencia de desigualdades sociales, que se convierten después en desigualdades en el desempeño escolar, pero miramos con cierta reserva que las etiquetas hablen por el sujeto, y más aún que dejen de ser una situación de desventaja para convertirse en una condición de exclusión.

Podemos ver de forma esquemática las características más sobresalientes de los casos de los niños y niñas que fueron acompañados desde la Mesa de Inclusión, y se aprecia en su generalidad la necesidad de un trabajo coordinado, permanente y pertinente desde el enfoque de derechos, que asegure su protección integral.

Cuadro 1. Informe de los casos reportados a la Mesa de Inclusión⁴

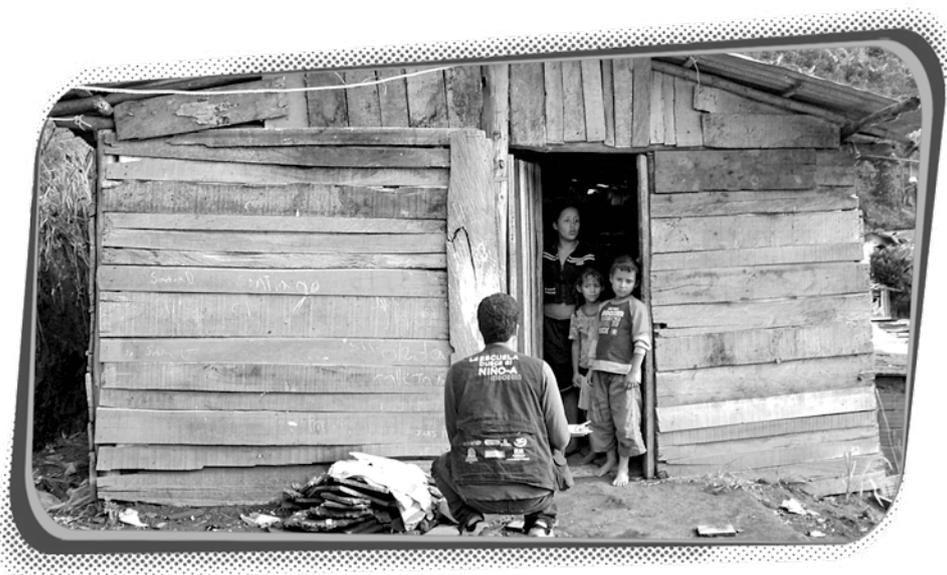
Características	Acciones
Menor en riesgo social.	<p>Visitas familiares. Informe a la Comisaría de familia. Reporte a la Unidad de Infancia. Medida de protección ICBF. Seguimiento a través del defensor público. Denuncia al CAIVAS.</p>
Población afectada por la violencia.	Acompañamiento a la familia para el trámite de reconocimiento de su situación de desplazados.
Dificultades con la norma escolar (convivencia).	<p>Visita familiar Seguimiento extraescolar. Atención en Espacio de aprendizaje EBN.</p>
Necesidades educativas especiales.	<p>Acompañamiento extraescolar. Remisión al HOMO. Atención en Espacio de aprendizaje de La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA.</p>
Jóvenes y adultos iletrados (extraedad).	Gestión de cupos para los programas de Aceleración, Procesos Básicos y CLEI.
Niños trabajadores.	<p>Visita familiar. Acompañamiento extraescolar.</p>
Adolescentes en conflicto con la ley penal.	<p>Visita familiar. Acompañamiento psicológico. Acompañamiento pedagógico. Atención en Espacio de aprendizaje de La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA.</p>

⁴ Datos tomados por equipo de Gestión Pedagógica del Informe de la Mesa de Inclusión de Noviembre 2010.

La dinámica de trabajo condujo a identificar, por una parte, a un grupo de niños, niñas, adolescentes, familias y profesores que requería de un apoyo psicosocial ante problemáticas fuertes como la violencia, la pobreza, el conflicto armado, que desbordan las dinámicas de escuela y que en la mayoría de los casos las acciones que esta desarrolla son insuficientes; y por otra, a algunos niños, niñas y adolescentes que no encajan en las instituciones educativas, cuyas historias de vida y trayectorias escolares se apartan de lo esperado, razón por la cual “fracasan en la escuela” ya que no siempre se encuentran en condiciones de responder a las demandas de ella y en ocasiones sus familias tampoco pueden responder. Las problemáticas que enfrentan en la escuela niños, niñas y adolescentes como estos, dieron origen a la Mesa de Inclusión, que buscaba superar la inicial elaboración de diagnósticos que nombran el problema, pero no aportan solución y para llegar hasta la atención del niño o niña. El equipo se dedicó a levantar y reconocer la historia de cada uno, a analizar las experiencias que vivían en las instituciones educativas y la interacción diaria con sus profesores y con el equipo de practicantes. Estos últimos, día a día revisaban el resultado de las actividades propuestas para que las alternativas de solución fueran asertivas y complementarias a la acción, y buscaban un apoyo de las entidades gubernamentales que lograron la mitigación de gran parte de las problemáticas detectadas.

A la par que se exploraban las soluciones, se buscaba ampliar las comprensiones frente al *otro*, ya fuera

estudiante, padre y madre de familia, profesor, profesora. Esto condujo a que se identificaran las tensiones que se producen en el aula de clase, se dirigiera la mirada a la diferencia y a la posibilidad de ser en la escuela, más allá de la institucionalidad o la impotencia, y se buscara la invención del *otro*. Se hizo resistencia ante la perspectiva del niño o la familia problema, para lo cual fue necesario recontextualizar el análisis, la descripción y la interpretación de los problemas de los estudiantes en el ámbito escolar. Para ese propósito, resultaron altamente importantes las múltiples miradas de los integrantes del equipo, desde su distinta formación, así como los funcionarios que acompañaron el proceso.



RUPTURAS DISCURSIVAS EN PROCESOS DE RESTITUCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Isabel Cristina Santamaría Monsalve⁵

Cuando hagas algo conviértete en lo que estás haciendo. Nunca dejes de observar tu propio interior, especialmente en momentos de grandes decisiones; sé honesta[o] contigo misma[o], no te compliques intentando comprenderlo todo, hay cosas que se explican solas, en algún momento, vivencialmente.

Waira.

Como profesional de la educación que asume el compromiso social, ético y político que conlleva ejercer la formación de presentes y futuras generaciones, no se puede ser indiferente a la proliferación de discursos y acciones que buscan la atención, protección y cuidado de niños, niñas y adolescentes.

La participación en procesos que buscan restituir y garantizar el derecho a la educación, como los

5 Licenciada de Educación Especial, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Miembro del Equipo de trabajo de La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA, 2011-2012.

desarrollados por La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA en la ciudad de Medellín, hacen posible evidenciar cómo los discursos plasmados en políticas, programas y proyectos contrastan con las realidades de familias y comunidades de niños, niñas y adolescentes a los que se les violenta o niega desde diversas causas el derecho a educarse.

De esta manera y partiendo de la experiencia obtenida en el acercamiento a entornos comunitarios, institucionales y familiares de la población infantil y juvenil desescolarizada identificada por La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA durante el período 2011-2012, se tratará de ilustrar las situaciones que desde la reflexión realizada como profesional de la educación catalogo como dicotomías entre el ideal de garantizar el Derecho a la Educación y las realidades desde las cuales se materializa, en tanto permiten visibilizar rupturas que obstaculizan la restitución y protección del Derecho a la Educación en condiciones de equidad e inclusión.

Para iniciar, es importante resaltar que aun cuando los discursos políticos que surgen en torno a la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes se basan en el principio de corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad y la familia, en realidades propias de cada una de estas instituciones, se evidencia que el derecho a la educación en nuestro contexto continúa siendo un ideal político-social lejano de institucionalizarse como una realidad social.

El llamado mundial de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) a constituir los derechos

como una exigencia jurídica obligatoria, que en Colombia se plasma en la Constitución Política de 1991⁶ y se reafirma en el Código de Infancia y Adolescencia⁷, ha hecho que desde nuestras legislaciones se reconozca a la población menor de 18 años como sujeto de derecho y también ha provocado el diseño e implementación de un sistema de políticas públicas de infancia nacionales, regionales y locales mediante las cuales el Estado colombiano asume el compromiso social y político de respetar y garantizar a la población infantil y juvenil mecanismos de protección y restitución de sus derechos en situaciones de negación o vulneración como el abuso, maltrato, conflicto armado, desplazamiento u abandono, características estas, reconocidas en la población identificada por La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA como desescolarizada. De allí la necesidad de buscar mecanismos que restituyan y garanticen el Derecho a la Educación en términos de inclusión y calidad educativa.

Es así como desde discursos políticos que convocan específicamente por el Derecho a la Educación, tal y como se ilustra en la estrategia nacional *Ni uno Menos* o programas de gobierno local como *Medellín la más educada*, al ser contrastados con los discursos que surgen en las realidades psicosociales y políticas de las comunidades y familias de niños, niñas y adolescentes atendidos por La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA

6 Artículo 44. Extraído el 10 de Marzo de 2010 desde <http://www.presidencia.gov.co/constitu/>

7 Ley 1098 de 2006, Artículo 3.

durante el periodo 2011-2012, representan ideales que no logran tener resonancia en las expectativas, pautas y prácticas de convivencia de familias y comunidades, y que violentan el reconocimiento pleno del sujeto de derecho.

Si bien para la mayoría de padres, madres y/o familiares de la población desescolarizada la educación representa un medio para mejorar su calidad de vida, gracias a las oportunidades laborales a las que se puede acceder al finalizar el ciclo educativo, ellos también reconocen que dicho proceso conlleva responsabilidades que si no se asumen a plenitud se constituyen en factores limitantes para garantizar el derecho a la educación de sus niños y niñas. El acompañamiento que exige la realización de tareas escolares, los compromisos institucionales como puntualidad y regularidad en la asistencia, reuniones de padres y los costos educativos representados en uniformes, útiles escolares o transporte propios de nuestro sistema educativo que deben ser asumidos por la familia, se constituyen en obstáculos para la garantía del derecho a educarse, pues si bien estrategias como La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA suplen los costos educativos al inicio de un año escolar, vale la pena rastrear la situación de las familias cuando no cuentan ya con este recurso y de las que no tienen la posibilidad de contar con dicho apoyo externo.

De igual manera, frente a una frágil estructura familiar afectada por circunstancias sociales y económicas adversas que no permiten garantizar derechos y a sistemas educativos cuya estructuración ocasiona que la labor pedagógica de sus docentes quede relegada ante

la emergencia del cumplimiento de funciones propias de la administración educativa (dictar clase, elaborar informes, evaluar a los estudiantes), es evidente que los discursos estatales se materializan como iniciativas de mediano impacto para comunidades que constantemente son víctimas y victimizadas por las circunstancias sociales y políticas propias de su cotidianidad.

Teniendo en cuenta que en el presente escrito no se abordan las limitaciones para garantizar el Derecho a la Educación desde situaciones sociopolíticas como la violencia o desplazamiento que tienden a constituirse en las problemáticas desde las cuales se enfocan los obstáculos para hacer efectivo el goce pleno del citado derecho, se ilustra cómo un discurso político que hace referencia a los sujetos de derechos, no logra que la garantía del derecho a la educación sea una realidad social pues las condiciones mínimas y necesarias para ello relacionadas con la accesibilidad y la aceptabilidad son frecuentemente obtaculizadas en un sistema educativo inflexible cuyas prácticas institucionales están alejadas de la realidad a la que deben responder

En tal sentido, no se trata de atribuir o negar la responsabilizar del Estado de las problemáticas que genera la falla en la garantía del derecho a la educación, o culpar a los docentes por la ausencia de iniciativas educativas de inclusión dirigidas a los niños, niñas y adolescentes y sus familias, más allá de la responsabilidad contractual, en tanto se ven desbordados por las problemáticas socioculturales del medio escolar y por las demandas que ejerce la administración educativa; y mucho

menos se trata de inculpar a las familias por responder primero a las necesidades derivadas de la pobreza que a las demandas de la educación de sus hijos e hijas.

Se trata simplemente de visibilizar y reflexionar desde el lugar de profesional de la educación sobre las dicotomías presentes en discursos y realidades propias de las instituciones y agentes llamados a asumir la responsabilidad de proteger y garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes, específicamente el derecho a la educación. Comprendo y asumo que en nuestros escenarios educativos no solo basta con cambiar mentalidades excluyentes y administraciones desbordadas por las problemáticas sociopolíticas en los contextos educativos, sino que también se requiere por parte del Estado una mayor inversión para adecuar los espacios educativos y garantizar que el derecho a la educación se ejerza en ambientes agradables y óptimos para el aprendizaje; de los docentes, una transformación en las prácticas pedagógicas que permita el reconocimiento de la diferencia y potencie las capacidades para aprender; y de la familia, un esfuerzo por acompañar de manera cercana el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Como agente educativo, considero que el principio establecido en los derechos del niño y niña “El niño tiene derecho a recibir una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad” podrá verse reflejado en programas, proyectos y estrategias que contemplen como principio ético el reco-

nocimiento de que la educabilidad humana tiene un tiempo y un espacio, que aun cuando la educación es “(...) necesaria, [y] sin ella el hombre se vería privado de posibilidades de autorrealización, de personalización y de socialización, [la educabilidad] es una experiencia personal, una exigencia individual inalienable e irrenunciable, que surge del manantial de la personalidad (...)” (Fermoso, 1985: 192). La educabilidad, entendida como el modo esencial del hombre que lo hace capaz de perfeccionamiento y consecuentemente llegar a ser lo que es; condición primordial del derecho a la educación que no es otorgada por los Estados, sino que son estos los que reconociéndola en cada ciudadano ofrecen opciones y modos de actualizarla, brindan facilidad para que en lo posible pase a ser real (192).

En tal sentido, el único espacio para hacer el acto de la educabilidad, es decir, la educación, no puede reducirse al claustro de la escuela, porque reducir el aula o espacio educativo a cuatro paredes impide que la educación se conciba como el encuentro y espacio de relación y reflexión del maestro y el educando, de interacción entre la escuela y la comunidad que se amplía en la medida en que se reflexionan y verbalizan realidades sociopolíticas y culturales que posibiliten a quien se educa el reconocimiento de sus derechos y favorezcan la capacidad de exigirlos.

Finalmente, y a modo de lecciones aprendidas en los procesos adelantados por La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA en el periodo 2011-2012, se logra reconocer que el ingreso de niños, niñas y adolescentes al sistema escolar, es decir, la escolarización como medio para

garantizar el derecho a la educación, debe ser complementado con procesos educativos pertinentes con las demandas de la comunidad educativa y el acompañamiento y responsabilidad familiar en los procesos. Se trata de asumir que el derecho a la educación es una corresponsabilidad entre el Estado por medio de la creación y garantía de condiciones óptimas para ejercerlo; directivos y docentes institucionales a partir de la sensibilidad hacia el reconocimiento del agente educando que parte de la lectura de su contexto-realidad; de la familia mediante el compromiso de asumir las responsabilidad de acompañar los procesos educativos de sus hijos e hijas y buscar las instancias que les faciliten asumir dicha responsabilidad; y por último, de agentes gubernamentales y no gubernamentales capaces de desligarse de mentalidades asistencialistas para promover procesos formativos conducentes al empoderamiento de mecanismos de protección y derechos propios de las comunidades y familias.

Referencias

- Fermoso, P. (1985). El hombre, ser educable. Tomado de *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona, Ediciones CEAC. pp. 191-205.
- Herrera, M. C. e Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo. Revista *Nómadas* No. 20, pp. 19-70. 2002.
- Rodríguez, V. M. (2000). *Materiales educativos y práctica pedagógica*. Relatoría presentada en El Encuentro Internacional de Materiales Educativos y Práctica Pedagógica. Convenio Andrés Bello. Lima - Perú. pp.15 – 103.

- Secretaría de Bienestar Social - Alcaldía de Medellín. (2010). *“Sistema de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia de Medellín 2010”*. Versión: 02 septiembre de 2010. pp. 1-76 formato pdf. [sin publicar].
- Waira. Oficina de Comunicaciones. Empresas Públicas de Medellín.
- Zuluaga, G. Olga Lucía. (1999). *Pedagogía e Historia: La Historicidad de la Pedagogía, La enseñanza, un objeto de saber*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Antropos, Ed. Universidad de Antioquia. pp.10.
- Bustelo G. E. (2005). Infancia en indefensión. Revista *Salud Colectiva*. Universidad de Lanus. Buenos Aires, Vol. 1, No. 003, pp. 253-284. Extraído el 12 de marzo del 2010 desde www.iin.oea.org/iin/cad/taller/.../Infancia%20en%20Indefensi3n.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley No. 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Extraído el 15 de marzo del 2010 desde www.presidencia.gov.co/prensa_new/leyes/.../ley1098081106.pdf
- Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 4, N^o. 1. Extraída 6 de abril del 2001 desde <http://www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*. Bogotá: República Colombiana de la Nación. Extraído el 24 de abril del 2010 desde <http://www.mineducacion.gov.co>.

UN PANORAMA INQUIETANTE FRENTE AL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Ángela Ginet Álvarez Barrera
Ana María Gallego Cuartas
Carolina Prada
Diana Isabel Gil Cadavid
Leidy Johana Molina Cano
Tatiana Casas Palacios⁸

La educación como un derecho humano universal ha sido promulgada por organismos internacionales como la UNICEF, la UNESCO y también ratificada en textos nacionales e internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención Internacional de los niños y los adolescentes (1989), artículo 28, y la Constitución Política de Colombia (1991).

Sin embargo, en la Comuna 3 de la ciudad de Medellín, específicamente en los sectores La Honda y la parte alta del barrio La Cruz, en donde realizamos la práctica pedagógica, encontramos que la realidad que viven los habitantes es totalmente distinta a lo que plantean la Constitución y demás tratados sobre la educación.

8 Grupo de práctica, Licenciatura Pedagogía Infantil, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Etapa III. 2009-2010.

Según artículos como “Cara y Sello” de La Cruz y La Honda escrito por Lina María Castaño y Róbinson Úsuga, que se publicó en la revista Folios N° 8 de 2005, el Plan de Desarrollo Local de la Comuna 3, Manrique, acompañado para su realización por la Fundación Sumapaz en 2006, el informe de la situación de Derechos Humanos en los barrios La Honda y La Cruz⁹, y el censo realizado por un grupo de líderes y lideresas del barrio La Cruz en el 2009 llamado “Las Aventuras Gestoras en Derechos” se expresa que en este barrio son vulnerados derechos humanos, como el derecho a la educación, situación que pudo ser verificada en entrevistas informales y conversaciones con algunos miembros de la comunidad durante el proceso de recorridos barriales para el reconocimiento zonal realizado por la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA en Medellín en su tercera etapa, como parte de nuestra práctica pedagógica.

En todos estos escritos e investigaciones se evidencia la situación y la realidad que se vive en la Comuna 3 barrio La Cruz y sector Altos de La Cruz y La Honda: las necesidades básicas de la población son insatisfechas, algunas viviendas no son dignas, la pobreza es extrema, las familias viven de los recorridos, de las ventas

9 Memoria del Desarraigo: “Una Herida que no Cicatriza”, realizado por el Grupo de Trabajo Estudiantil en Derechos Humanos; Contracorriente, integrado por Óscar Mesa Martínez, estudiante de sociología de la Universidad de Antioquia; Maritza Quiroz Vélez, estudiante de periodismo de la Universidad de Antioquia y Carolina Moreno, estudiante de derecho de la Universidad de Medellín, 2003/2006.

ambulantes o cualquier tipo de actividad informal que les genere sustento; situaciones sociales lamentables, la mayoría de las familias están bajo la responsabilidad de madres o abuelas cabezas de hogar y menores al cuidado de sus hermanos más pequeños, la violencia social que produce miedo; precariedad en servicios de salud y servicios públicos, y la vulneración al derecho a la educación que se evidencia en las cifras de desescolarizados que se encontraron, al identificar alrededor de 230 niños, niñas y adolescentes que no asisten a ninguna institución educativa o participan de programas educativos comunitarios informales.

Ante toda esta cruda realidad, se evidencia que si bien el Derecho a la Educación está planteado desde la ley, que muchos tratados lo nombren, lo expliquen, lo difundan, no implica que en todos los lugares se disfrute plenamente. Que el derecho sea realidad en la práctica, supone un inicio de garantía con el acceso al sistema educativo y encaminarse hacia transcender el ingreso para llegar a una institución educativa que genera y crea condiciones para que niños, niñas y adolescentes permanezcan en ella, sean acogidas/os, se sientan protegidas/os y aprendan.

En razón de que la garantía del derecho a la educación es el propósito de La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA, que nos encontrábamos en una zona afectada por situaciones sociales y económicas adversas, iniciamos en el marco de nuestra práctica pedagógica un proceso investigativo de corte predominantemente cualitativo, en tanto datos e información se recogían y

analizaban con enfoque etnográfico en encuentros con la comunidad educativa, ya que se pretendía descubrir y redescubrir los factores que vulneraban el ejercicio pleno del Derecho a la Educación de los niños, niñas y adolescentes desescolarizados encontrados por la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA y aquellos que fueron escolarizados.

El trabajo etnográfico realizado recoge un conjunto de principios que abarcan dos ideas principales. La primera es que el estudio de la conducta humana ha de realizarse en los escenarios naturales donde ella ocurre, en este caso el contexto educativo y la comunidad donde la institución educativa está inserta; la segunda es que un conocimiento adecuado de la conducta social solo puede lograrse en la medida que el investigador comprenda el “mundo simbólico” en el cual las personas viven, entendiendo por “mundo simbólico”, en este contexto, el tejido de significados que las personas aplican a sus propias experiencias, significados que se desarrollan mediante patrones definidos de comportamiento.

Como maestras en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, inmersas en la comunidad, en las instituciones educativas de la zona y en los espacios de aprendizaje que creamos, asumimos la tarea de levantar un inventario lo más completo posible de lo que sucede en la Comuna 3 de Medellín, en el sector de La Cruz, en relación con la garantía del derecho a la educación en términos de comportamientos, aprendi-

zajes, relaciones de niños, niñas, adolescentes con sus docentes, del acceso a las instituciones, la asequibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad del proceso educativo. Se trató, pues, de realizar un ejercicio investigativo que permitiera acercarnos al mundo socio-cultural en que viven los niños, niñas y adolescentes del barrio La Cruz, y acceder a las prácticas educativas que son propias de este contexto, observando y analizando lo que allí sucede, y desde allí describir detalladamente situaciones, eventos, personas, interrelaciones y comportamientos, incorporando experiencias, actividades, creencias y reflexiones expresadas tal cual por los participantes.

Las intervenciones se realizaron en dos instituciones educativas formales ubicadas en la parte alta del barrio La Cruz acompañando a docentes dentro del aula o en actividades extracurriculares y en los diferentes espacios de aprendizaje creados por nosotros para acompañar a niños, niñas y adolescentes desescolarizados mientras se ubica su cupo escolar, y trabajando una situación de aprendizaje que los preparara para su ingreso al sistema educativo. Además de las intervenciones directas en las instituciones educativas y con los niños y niñas, se realizaron entrevistas informales, visitas familiares para conocer la causa de la desescolarización y las demandas familiares para resolverla, y se efectuó mediante la aplicación de registros estructurados de observación y la revisión del análisis documental una evaluación inicial para conocer el estado de las competencias comunicativas, ciudadanas y lógico-matemáticas que presentaba cada niño, niña o

adolescente identificado como desescolarizado, con el fin de ubicarlo en un grado escolar específico y realizar un adecuado acompañamiento en su ingreso y permanencia en las instituciones educativas.

La información analizada y categorizada que da cuenta del caso en los aspectos pedagógicos y didácticos relacionados con problemáticas de inclusión educativa, permanencia y factores que obstaculizan la garantía del derecho a la educación se interpreta a la luz de los componentes de Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad que componen el derecho a la educación y fueron planteados por la relatora especial de Naciones Unidas Katarina Tomasevski, y con ello se busca reconocer factores que están ligados a estas condiciones, y si se cumplen o no en la Comuna 3 de la ciudad de Medellín.

Por ello, se escogieron como categorías de análisis en el proceso investigativo, y ubicamos como subcategorías los aspectos que poco se cumplían en la zona, relatando la forma como se vivencia, respecto a la condición determinada, tal como se referencia a continuación:

Categoría Asequibilidad: o disponibilidad entendida como cubrimiento de la demanda educativa con una oferta pública acorde con esta demanda, lo que implica que el Estado debe ofrecer suficientes programas educativos y suficientes instituciones con instalaciones adecuadas para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios adecuados, materiales de enseñanza, bibliotecas bien dotadas, servicios de informática, tecnología de la información...

Como factores que obstaculizan, limitan o impiden que el componente de asequibilidad del derecho a la educación se cumpla en la Comuna 3, se encontraron: la falta de oferta educativa suficiente, el insuficiente número de docentes preparados para atender la demanda específica de la comunidad, y la infraestructura educativa existente con problemas de hacinamiento y carencia de condiciones mínimas para desarrollar el proceso educativo, pues no cuentan con agua potable, aulas ventiladas y con mobiliario apropiado, áreas recreativas, biblioteca o sala de informática, entre otros.

Categoría Accesibilidad: que hace referencia a la gratuidad, garantía de no discriminación por raza, sexo, género, religión o condición socioeconómica, para que todos y todas puedan acceder a la educación; es decir, accesibilidad geográfica (institución cercana al sitio de residencia) o por medio de tecnología (acceso a programas de educación a distancia); accesibilidad económica, en términos de que esté al alcance de todos.

Como factores que obstaculizan el componente de accesibilidad para la garantía del derecho a la educación en la Comuna 3, se encontraron: instituciones educativas con capacidad para recibir a los niños, niñas y adolescentes de la zona se encuentran lejos del barrio y hay dificultades económicas para el transporte de los niños, niñas y adolescentes hacia los barrios vecinos; así mismo se evidencia una alta tasa de movilidad intraurbana por el frecuente cambio de residencia de las familias en busca de mejores oportunidades; a pesar de la gratuidad de la educación, la precaria situación

económica de las familias impide asumir costos de uniformes y útiles escolares; la imposibilidad de ingresar a la escuela por la carencia de documentos de identificación y calificaciones de niños y niñas, con los cuales las familias no cuentan casi nunca por efecto del desplazamiento o la frecuente movilidad intraurbana a la que se ven obligados; la ignorancia familiar de los derechos de los niños y las niñas; y, en particular, la soledad de los niños, niñas y adolescentes para enfrentar el mundo sin nadie que los acompañe.

Categoría Aceptabilidad: hace referencia a la necesidad de programas de estudio y los métodos pedagógicos aceptables, pertinentes de calidad; con currículos flexibles que se adapten a las condiciones de los niños, niñas y adolescentes en los diferentes contextos culturales en los que se desenvuelven.

Categoría Adaptabilidad: este componente exige que las instituciones educativas se adapten a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes de acuerdo con el principio del interés superior del niño planteado en la Convención de los Derechos del niño.

Este componente lo revisamos desde la lectura de las prácticas de inclusión conducentes a la consolidación de una cultura inclusiva, intentando reconocer cómo se vive o se construye el camino en cada institución educativa para el reconocimiento de la diversidad. El concepto de inclusión y el de cultura y práctica inclusivas se toma del índice de inclusión propuesto por la UNESCO (Booth, Ainscow, 2000: 9) y se lee desde el incremento de la participación de los estudiantes, la

reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas para atender la diversidad del alumnado de su localidad; diversidad no percibida como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

En este campo encontramos que aunque en su discurso docentes y directivos institucionales reconocen la importancia de la inclusión y consideran que responden a ella porque reciben a todas las personas sin discriminar raza, credo o situación socioeconómica, se evidencia que desconocen todo lo que ella realmente implica porque algunas de sus prácticas cotidianas poco respetan la diversidad y/o promueven la inclusión, como ejemplo de estas prácticas excluyentes pueden citarse la falta de consulta a la familia para la toma de decisiones que las afectan, la inoperancia de espacios como el consejo de padres y madres de familia, la falta de comunicación entre la escuela y la comunidad educativa y la sanción de procesos disciplinarios que terminan en exclusión del sistema educativo porque no tienen en cuenta el contexto y la situación en la que viven los niños, niñas y adolescentes. Igualmente, las burlas, chantajes, uso deliberado de apodos y en ocasiones amenazas se convierten en acoso escolar no atendido por la institución. Los currículos responden más a exigencias institucionales que a los intereses de la comunidad o al tipo de enseñanza que demandan las condiciones psicopedagógicas de los niños y niñas que la escuela atiende, valorando muchas veces las actitudes individuales o egoístas por encima de las colectivas o cuando se descalifica el aporte de algunos niños y niñas asumiendo que ellos nunca saben.

Otros factores como las situaciones del contexto relacionadas con la inseguridad para llegar a clases, la desmotivación con el estudio debida a las prácticas autoritarias y tradicionalistas de la escuela, y la gran cantidad de normas que no tienen en cuenta la diversidad cultural, el contexto y la situación familiar dan cuenta de la ausencia en las instituciones educativas de procesos educativos y proyectos que motiven acciones para la inclusión y permanencia grata de los niños y niñas en la escuela y eviten la deserción.

A manera de conclusión

1. Como maestras en formación, al llegar al barrio La Cruz nos encontramos con una realidad diferente a la que conocíamos, sabíamos desde la teoría y desde nuestra formación profesional que las poblaciones vulnerables están excluidas y privadas del disfrute de muchos de sus derechos fundamentales. Al realizar la lectura del contexto logramos identificar factores que obstaculizan el disfrute pleno de los derechos, pero sobre todo del derecho a la educación. Es decir, los niños y niñas de la Comuna 3 no disfrutaban plenamente de su derecho a educarse porque la asequibilidad y accesibilidad no están garantizados, y desde el mismo sistema educativo falta trabajar la aceptabilidad y la adaptabilidad de la educación.

En lo que tiene que ver con la asequibilidad, encontramos principalmente la existencia de tres barreras significativas para el ingreso de niños, niñas y adolescentes al sistema educativo. La primera, la falta de cu-

pos escolares para acoger a toda la población que se asienta en los sectores de la periferia de la Comuna 3 y escasez de instituciones educativas cercanas con capacidad para recibir a los niños y niñas de la parte alta de la Comuna. La segunda barrera identificada fue la carencia de certificados de estudio y calificaciones, sin los cuales la institución no los recibe. La tercera barrera es la relacionada con el hecho de que si el niño o niña ha tenido algún proceso disciplinario, la institución prefiere no recibirlo. La negativa de acceso a la educación formal por no cumplir requisitos en las instituciones hace que muchos de ellos busquen refugio en actividades que pueden poner en riesgo su integridad física o realicen trabajo infantil, porque no ven más puertas abiertas y creen que se han acabado todas sus posibilidades para salir adelante y realizar sus sueños.

En lo que hace referencia a la accesibilidad, hay que señalar que si bien es cierto que la gratuidad de la educación en la ciudad está garantizada, los costos derivados de uniformes, útiles escolares, transporte y alimentación, entre otros, no pueden ser asumidos por las familias debido a situaciones económicas que hacen que los niños, niñas y adolescentes realicen prácticas de adultos, que la infancia vaya siendo acortada por un contexto áspero que les exige producir para sobrevivir y dejar de lado los sueños, sus juegos y su formación para adentrarse en el mundo adulto de las responsabilidades, del quehacer, de la mano de obra y del subsistir para vivir, sin importar el cómo y mucho menos las renunciaciones que se hagan.

Una de las problemáticas más relevantes que se visualizan en esta comunidad es la extrema pobreza en la que viven las familias, pues carecen de ingresos económicos que les permitan cubrir necesidades básicas como la alimentación, la salud, la educación, la recreación, entre otros. Esto obliga a los niños, niñas y adolescentes a salir a trabajar en labores no aptas para ellos: haciendo malabares en los semáforos, reciclando, realizando recorridos con su madre para conseguir alimento, cargando mercados o bultos, subiendo adobes, cuidando motos, vendiendo chicles, etc. Al estar realizando estas labores, no son matriculados en la escuela y los vinculados no pueden asistir a ella en forma regular, razón por la cual no logran un buen desempeño académico, ni aprender todo lo que deben aprender, además son excluidos o desvinculados del sistema cuando no cumplen con la asistencia exigida por el Ministerio de Educación Nacional.

Muchas de estas familias son desplazadas por la violencia y el conflicto armado que atraviesa nuestro país, flagelo que no deja de azotar y pesar en cada uno de estos sujetos, que llegan a residir en esta zona con sus sueños e ilusiones arrasadas por una violencia que deja un sinsabor, muerte, pobreza y soledad absoluta. Como consecuencia del desplazamiento pueden identificarse grupos familiares de numerosos integrantes; familias nucleares en algunos casos y en su mayoría monoparentales femeninas y masculinas. En muchas oportunidades algunos padres dejan a sus hijos e hijas abandonados a su suerte en un mundo hostil; por este abandono, los niños y niñas carecen del afecto y

acompañamiento que los fortalezca desde lo afectivo y lo emocional.

El desplazamiento de un lugar a otro se presenta por dificultades que tienen en municipios, especialmente de la zona bananera, del Chocó, o en algunos barrios de la ciudad de Medellín; estos desplazamientos forzosos hacen que las familias tengan que dejar sus hogares, sus cultivos y todo lo que tienen, para irse a otro lugar en donde deben volver a comenzar. Esto les impide solicitar a la institución educativa del lugar de donde salen, traslados, certificados de estudio o calificaciones en papel membreteado que les son solicitados como requisitos para el ingreso en la institución a la que llegan.

2. Realizar seguimiento a la permanencia de los niños, niñas y adolescentes de La Cruz en las instituciones educativas obliga a identificar asuntos que la obstaculizan, como el desempeño académico reflejado en las calificaciones, ya que a los niños, niñas y adolescentes que presentan malas calificaciones al matricularse, la institución educativa les condiciona su permanencia al ingreso a grados inferiores o a adelantar periodos con logros y materias perdidas que nunca fueron vistas por ellos; cuando se trata de hojas de vida con comentarios y afirmaciones negativas, la institución condiciona la permanencia a la firma de contratos de buen comportamiento. Las calificaciones y los conceptos tanto cualitativos como cuantitativos dados por los docentes a los niños, niñas y adolescentes señalan la relación que estos tendrán en futuras instituciones o en la mis-

ma, pues el ser considerado un buen estudiante, el que sabe o el mejor, está relacionado para la escuela con las mejores notas, con la obediencia, el silencio y con todo lo que en el imaginario adulto demuestre disciplina. Y los que no son así, de cierta manera, docentes y directivos los nombran “como los niños o niñas problema”, sin importar el ahora, sus deseos, sus saberes; solo se recalca el pasado, y es con este señalamiento que se valora la continuidad en el sistema educativo.

La permanencia de los niños y las niñas y de los adolescentes en el sistema educativo es afectada generalmente por prácticas educativas y administrativas en las instituciones que se convierten en factores de deserción tal y como se evidenció en algunos de los casos de las niñas y niños vinculados a la instituciones por La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA, pues la utilización de metodologías tradicionales como las planas, la transcripción al cuaderno de las notas del tablero, aburren a los estudiantes y fácilmente dejan de asistir por desmotivación; es decir no encuentran en la escuela experiencias significativas de aprendizaje que les posibiliten leer su realidad, problematizar su entorno y promover transformaciones e iniciativas personales que los constituyan en actores principales de su propio aprendizaje y desarrollo.

También relacionado con la permanencia, se observa que muchos niños, niñas y adolescentes presentan faltas de asistencia a la escuela, otros tienen muy poco acompañamiento de sus padres o de alguien que responda por ellos, razón por la cual en ocasiones no se

responde a los llamados académicos o disciplinarios de la escuela. Los niños, niñas y adolescentes que presentan inasistencia justificada por enfermedad o porque sus padres los necesitan para alguna diligencia, avanzan, mientras que los que no presentan justificación alguna son los que presentan en la escuela desmotivación por el estudio, se quedan jugando o “trabajando”, no van a la escuela y sus padres no se dan cuenta de la situación por la lejanía que tienen con la escuela y del proceso educativo de sus hijos.

Muchos de los niños, niñas y adolescentes acompañados por las maestras en formación de La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA se mostraban distraídos, con bajos niveles de atención, poco interés por cualquier actividad, pero después de la intervención se logró una mejor participación en clase, estaban más atentos a las actividades que se les presentaban y eran capaces de comenzar una tarea y terminarla. A la mayoría de niños, niñas y adolescentes se les dificultaba el trabajo en equipo, tenían dificultades para acatar normas o asumir responsabilidades, se mostraban tímidos, con miedos al fracaso, pero en el desarrollo de las actividades propuestas por la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA se trabajaron actividades en las que se incentivaba el reconocimiento del otro, lograban responsabilizarse de un rol que se les asignaba y con respeto lo ejercían, reconocían sus fortalezas y debilidades y las veían como una oportunidad para crecer, y finalmente alcanzaban una mayor aceptación de sí mismos, evitando señalamientos a las diferencias.

Algunos niños, niñas y adolescentes demandan mucho tiempo y atención, y cuando no se les presta se vuelven agresivos y buscan distraer a otros compañeros, requieren reconocimiento permanente de sus aciertos y presentan poca capacidad de reconocer sus faltas, tienen poca tolerancia a la frustración. Los procesos de acompañamiento dejaron ver cambios significativos en el trabajo en equipo, asumir sus errores y hacerse responsable de sus tareas.

3. Los factores de la escuela que hacen que desde el mismo sistema educativo se obstaculice el disfrute pleno del derecho a la educación están en su mayoría en las prácticas de las y los docentes, en las metodologías y didácticas empleadas, en el manejo de la norma, el autoritarismo y la pedagogía tradicional descontextualizada empleada. En tal sentido, las metodologías y didácticas utilizadas en las instituciones han pretendido desarrollarse alejadas de la realidad. Lo enseñado en la escuela no se vincula con las problemáticas de los estudiantes, sus familias o su entorno, no cuentan con posibilidades de construir los propios conceptos, relaciones, normas de convivencia y aprendizajes realmente importantes y significativos para sus vidas. Igualmente, puede decirse que las instituciones educativas tienen poca disponibilidad para que docentes y directivos atiendan a las familias cuando requieren orientación para matricularlos o cuando solicitan informes de sus hijos.

Teniendo en cuenta que la escolarización se constituye en el mecanismo por medio del cual el Estado colombiano garantiza y restituye el derecho a la educa-

ción, y a partir de reconocer que en las instituciones educativas de la Comuna 3 existen prácticas escolares autoritarias y excluyentes, se hace necesario que ellas asuman la inclusión como un eje articulador entre el discurso y la práctica mediante la creación de un proyecto educativo en el que los estudiantes, padres y madres, maestros, maestras y directivos docentes y administrativos puedan construir el ideal de la educación y que la institución educativa se disponga para brindársela a la comunidad.

4. Todos los niños, niñas y adolescentes que habitan en La Cruz y La Honda y en toda la ciudad y el país tienen derecho a contar con instituciones educativas amplias y cómodas para los niños y niñas, con docentes calificados, cualificados y con salario digno. Así mismo, se les debe garantizar la gratuidad de la educación en la básica primaria y secundaria, y el acceso a cualquier institución pública y/o privada sin acciones discriminatorias. Los programas de estudio y currículos deben tener en cuenta la individualidad de los estudiantes y además deben ser suficientemente flexibles para adaptarse a las necesidades propias de la comunidad. Una atención educativa orientada a la inclusión significativa, que reconozca la diversidad como punto de partida para la creación de espacios de aprendizajes incluyentes y significativos, implica cambios de actitudes en los docentes frente a su quehacer educativo y pedagógico que propicien el reconocimiento del otro como diferente, mas no como desigual o en desventaja.

Para que los niños, niñas y adolescentes puedan disfrutar plenamente el derecho a la educación en el barrio

La Cruz de Manrique, se debe realizar una reestructuración de los procesos curriculares y sus didácticas, en tanto las actuales están generando deserción, desmotivación, repitencia, y extraedad, todo esto debido a la descontextualización del saber, al manejo de la norma, a la concepción de disciplina que se tiene y al formar para el individualismo y la competencia, no para el aprendizaje.

Desde el sistema educativo y los demás estamentos encargados de la educación pensamos que si en nuestra Constitución se dice que ella debe ser gratuita y estar financiada por el Estado, debe cumplirse a cabalidad, generar los medios para que todos y todas accedan a ella, no solo para los niveles de preescolar, primaria y



bachillerato, sino también para el ciclo de educación superior. Una educación en la que la inclusión esté siempre presente, los saberes sean relevantes, culturalmente apropiados y de calidad. Es decir, una educación que se adapta, evoluciona y se transforma para dar respuesta a necesidades y demandas de los niños y niñas que en ella se educan.

Referencias

Booth, T. y Ainscow M. (2000). Índice de Inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Unesco.

Castaño, L. M. y Úsuga, R. (2005). Cara y Sello de La Cruz y La Honda. Revista *Folios*, Medellín, Volumen No.9, (8), Julio. Medellín: Periodismo de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia.

http://www.sumapaz.org/documentos/lacruz_lahonda.pdf

http://www.ipc.org.co/agenciadeprensa/index.php?view=article&catid=94:general&id=193:pobladores-del-barrio-la-cruz-y-la-honda-censan-sus-necesidades&format=pdf&option=com_content&Itemid=197

MAESTRO POR PRIMERA VEZ

Memorias de la práctica pedagógica en contextos de vulnerabilidad

John Alejandro Montoya González¹⁰

El presente escrito tiene como finalidad dar a conocer la experiencia adquirida en la práctica pedagógica ejecutada desde la plataforma de la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA en su la etapa III, particularmente en una institución educativa del sector oficial ubicado en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín en el año 2010.

Como estudiantes de las diferentes licenciaturas que ofrece la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en mi caso licenciatura en ciencias sociales, en este escenario tuvimos la posibilidad de ejercer nuestra práctica pedagógica en contextos de vulnerabilidad social con una propuesta de inclusión que buscaba aportar en la disminución de las barreras para la garantía a plenitud del derecho a la educación de niños y niñas de esa zona de la ciudad.

10 Estudiante de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Practicante en La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA, Etapa III, 2009-2010.

La narración de la experiencia vivida durante un año evidencia los aspectos más llamativos de dicha práctica, y en ella describo desde mi posición lo vivido de una manera respetuosa y sincera que reconoce que a pesar de las dificultades es una buena oportunidad para que los maestros en formación repensemos la educación y su quehacer pedagógico.

Antes de reconocer el contexto caminando por el barrio Las Independencias (Comuna 13), se habían socializado unas fotografías del lugar que comprobaban lo que diariamente los medios de comunicación decían: el problema del conflicto, el microtráfico de drogas y armas, el desplazamiento, las fronteras invisibles, la operación Orión, entre otras. Situaciones que generaban cierto temor, pero que posteriormente se convertirían en un aspecto que me despertaba más y más interés.

Tal vez eso fue lo que más me motivó a realizar mi práctica en La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA, pues sabía que su campo de acción son las poblaciones caracterizadas por la vulnerabilidad que genera la desescolarización de niños, niñas y adolescentes, y acercarme a esos contextos me iba a dar un bagaje importante para mi formación como maestro.

El primer día que asistimos a la institución educativa fuimos con lista en mano para conocer a los niños, niñas y adolescentes a los que apoyaría la estrategia, ya que por motivos de seguridad no realizamos la búsqueda casa por casa, sino que los líderes comunitarios de la zona y el programa *Medellín Solidaria* habían realizado un registro de quiénes no estudia-

ban en sus barrios y nos remitieron la lista de desescolarizados. Igualmente, nos presentaron una lectura del contexto zonal con análisis de sus problemáticas y datos estadísticos.

Problemáticas que justificaban el alto porcentaje de niños, niñas y adolescentes desescolarizados, una realidad para nada alentadora que tendía a continuar con más jóvenes inmersos en el conflicto, el desplazamiento, las fronteras invisibles y las condiciones socio-económicas difíciles que se reflejaban en una migración escolar constante que se convertía en alejamiento parcial o total del proceso académico, por lo tanto se sabía a priori que el trabajo iba a ser arduo. Sin embargo, son las adversidades las que hacen esta práctica enriquecedora.

Desde el principio tenía la necesidad de conocer más sobre el sector, puesto que la institución estaba muy a la entrada del barrio. Gracias a una excelente relación que tuve con las coordinadoras y docentes de la escuela, tuve la oportunidad de caminar por el sector. En aquel camino sentí cansancio, sed, curiosidad, asombro, pero en ningún momento sentí temor por mi seguridad, sería por lo maravillado que estaba, puesto que iba confirmando las características de un territorio que tenía similitud con un laberinto lleno de escalas y en algunas partes escarpado, que fue escenario en algún momento de tiroteos y enfrentamientos, donde los pobladores más afectados fueron los niños, esos que busca la escuela.

La motivación seguía intacta, ya después de conocer el territorio en el que iba a laborar por el resto del año.

Se venía otro aspecto más importante aún, la descripción del encuentro con los y las estudiantes, maestros y directivos, con los cuales solo me quedan palabras de gratitud por su colaboración y permitirme aprender de sus vivencias y conocimientos.

El primer contacto fue en el Parque Biblioteca de San Javier, donde los niños mostraban su espontaneidad y nos daban a conocer elementos importantes sobre cómo percibían su barrio y sus actividades favoritas, lo cual nos posibilitaba conocer más sobre su cotidianidad.

Aquel momento fue solo un pequeño esbozo de lo que me encontré más adelante en la escuela. Tanto tiempo había pasado desde que viví como estudiante de primaria ese ambiente de algarabía en los recreos, de dinámica constante y ese derroche de energía que caracteriza los lugares donde hay niños.

Familiarizarme era cuestión de tiempo, lo más atractivo era el impacto que iba a ocasionar en mí como sujeto el trabajo a realizar en el aula, la reflexión sobre ¿Cómo mejorar las competencias de lectura y escritura, lógico-matemáticas y ciudadanas por medio de situaciones de aprendizaje y centros de interés? Planear la clase en principio me costaba mucho, tal vez por la inexperiencia, sin embargo, revisé posibles actividades y ejercicios que podían optimizar dichas competencias y tornarse un ejercicio significativo, teniendo la particularidad de necesitar una posición activa de los estudiantes, alejándose de las prácticas que normalmente tenían los maestros.

¿Qué intencionalidad tenía hacer de las actividades algo diferente? Claramente, sacar a los estudiantes de la rutina, de los azares de la nota, de los ejercicios que en ocasiones no les despertaban ningún interés. Por esta razón, la dinámica, el aprendizaje, la integración y el goce debían ser características fundamentales para el trabajo en el aula que realizaban los practicantes de La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA, con el fin de innovar, cambiar un poco la concepción que los estudiantes tienen de la escuela y trabajar al lado de ella a favor de la inclusión educativa.

Por este motivo, también se hacían tomas de descanso, donde se realizaban juegos que tenían como objetivo, aparte de relajar un poco a los estudiantes, ejercitar su cuerpo y su cerebro por medio de movimientos coordinados y ejercicios que los obligaran a pensar, escribir o contar. Además, detrás de todo ese escenario había un aspecto relevante que era el seguimiento de reglas que se debían respetar, porque identificamos que en sus actividades escolares era general el irrespeto por la norma y se visualizaba como aspecto a mejorar, pues me atrevo a decir, sin ser psicólogo, que esto se debía a que en las estructuras familiares no había una clara formación sobre el respeto por la norma. Por lo tanto, la toma de descanso y las situaciones de aprendizaje iban dirigidas también a ese sentido, dotar de unas reglas claras y fáciles de cumplir para que todos pudiesen participar de las actividades.

Se trataba, pues, de una práctica a favor de la inclusión, y nuestra tarea era beneficiar el proceso acadé-

mico de los estudiantes y así asegurar de una forma u otra su permanencia, ayudando también a enriquecer las competencias para un mejor resultado en las notas y por lo tanto subir la motivación de los niños, niñas y adolescentes para asistir a clase.

A pesar de los esfuerzos por mantener a los niños, niñas y adolescentes en la escuela, había factores externos que obligaban a desertar, pues la realidad del contexto agilizaba el desplazamiento intermunicipal, así que en el transcurso del año era común que algunos vinieran y otros se fueran, además sumándole los que abandonaban la escuela por trabajar, cuidar a sus hermanos o simplemente por desmotivación, porque una de las problemáticas era que en un número considerable de familias la madre era la cabeza y sustento del hogar, entonces no quedaba quién estuviera pendiente de su asistencia y rendimiento académico.

Por lo tanto, nosotros debíamos suplir esa falencia, seguir paso a paso el proceso de cada uno de los estudiantes, las evaluaciones iniciales nos decían cómo estaban a nivel de conocimientos, las docentes me tenían informados sobre sus rendimientos y se establecía una relación con los padres de familia para establecer diálogos a favor de la permanencia de sus hijos en la escuela.

Muchas semanas se quedaban cosas por hacer, se asignaban funciones que en ocasiones eran difíciles de cumplir, sobre todo por la falta de tiempo. Sin embargo, gracias al apoyo de los docentes y directivos nuestra labor se hacía más llevadera, y se conseguía un tra-

bajo sincronizado. En muchas ocasiones evidenciaba mis limitaciones como maestro, es decir, insertarme en la dinámica de las clases. En grupos como preescolar, segundo y tercero era un reto cada semana, por esta razón comencé a dialogar con los maestros para que desde su experiencia acompañaran mi trabajo y me hicieran sugerencias, puesto que como licenciado en ciencias sociales no me imaginaba que en un salón de preescolar me fuera a tocar cantar, jugar y volver de cada actividad algo muy lúdico y atractivo para los niños. De ahí la reflexión constante por mi desempeño en el salón, y si algo nos enseña la Universidad es que un maestro debe ser versátil ante cualquier circunstancia y que los conocimientos adquiridos deben ponerse en práctica en cualquier grado y población, reconociendo que primero uno debe estudiar y prepararse para el encuentro, y que con el paso del tiempo se irá mejorando la labor.

La ventaja era contar con la alianza interinstitucional La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA, que ponía a nuestra disposición herramientas y recursos para ejecutar nuestras ideas en la escuela, por ese lado había las condiciones. Las limitaciones se las pone cada uno, y el trabajo con los niños no tenía que plantearse como un problema, sino como una posibilidad de aprender y mejorar mis métodos y estrategias de enseñanza.

Ahora bien, ¿Qué generalidades encontré en el aula y en la escuela? Era notorio un aspecto muy importante en cuanto a las relaciones interpersonales, pues se evi-

denciaba constantemente agresión física y verbal entre estudiantes, lo que ocasionaba que el ambiente no fuera el más adecuado, y los maestros estaban asiduamente llamando la atención o dirimiendo pleitos, algo supremamente desgastante. Si la disputa continuaba, se recurría a sacar al estudiante del salón y enviarlo a coordinación, lo que lo atrasaba y perjudicaba su rendimiento.

Como no estaba de acuerdo con ese tipo de sanción, para que no se diera este ejemplo de altercados optaba por mantener la atención de la totalidad del grupo mediante la realización de las actividades propuestas. También, en varias oportunidades la maestra se quedaba conmigo en el salón atenta a la disciplina.

Sin embargo, recuerdo una ocasión entre tantas en la que un estudiante de tercero me dijo en el momento que estaba asignando unos roles: “Yo no quiero hacer nada, oigan a este”. Tan efusiva reacción me sorprendió, al igual que a sus compañeros. Mi respuesta fue la de solicitar respeto, dado que la situación de aprendizaje que estaba trabajando se llamaba “Qué sana es la buena convivencia” y allí daba un ejemplo vivo de la intolerancia e irrespeto que tenemos ante la norma y los demás. Después llegó la maestra y uno de los estudiantes le contó lo sucedido. Yo no vi la necesidad de informar porque ya había hablado con el estudiante, y la maestra argumentando que este niño constantemente respondía de mala manera a sus compañeros y maestros, no dudó en enviar una nota en el cuaderno para que sus padres se enteraran del comportamiento de su hijo.

Otro suceso de la práctica que me marcó como persona y como maestro está relacionado con que en cada uno de los salones era común encontrar niños, niñas y adolescentes con serios problemas económicos y encontrar notas como por ejemplo “Profesora, me hace el favor y me le da algo al niño, que no tenía con qué darle el desayuno” o “No tenemos para el uniforme”. Por lo tanto, los maestros, caracterizados por su generosidad, buscaban la forma de colaborarles a las familias más necesitadas.

En cierta ocasión me encontré con la profesora con lágrimas en los ojos debido a que había sorprendido a una de las estudiantes que más ayudaba, con un dinero que ella tenía en su bolso que normalmente dejaba en el aula, pues en los descansos cerraban la puerta y nadie tenía acceso al salón. No obstante, la estudiante buscó la forma de quedarse en el salón, y fue sorprendida escondiendo el dinero en diferentes partes del uniforme. Para la estudiante, inevitablemente la sanción fue la suspensión, y la maestra quedó muy triste al ver que una de las estudiantes en la que depositaba su confianza la había defraudado, porque varias veces se le había perdido su dinero. La niña constantemente tenía roces con sus compañeros, no atendía órdenes y además no prestaba atención a las actividades de clase, se le dificultaba aprender los contenidos escolares. Por más esfuerzos que se hicieron, no se pudo conseguir la promoción, pues había poco acompañamiento familiar y la estudiante estaba desmotivada.

En estas dos descripciones se evidencian generalidades de una escuela donde llegan niños con mentalidad de

adultos, conscientes de una dinámica social particular que los perjudica o ha alterado sus prematuras vidas, que se ha visto condicionada por la muerte o prisión del padre, un hermano, un abuelo que era el sustento, o por el cambio de residencia por diferentes motivos, dinámica social que no entendemos del todo. Solo les queda acostumbrarse a todos esos cambios repentinos que los grandes han decidido para ellos.

Estudiar es un privilegio para niños que tienen que trabajar para poder comer, es una ventaja para aquellos que no tienen que cruzar fronteras, es tolerable para el que cuenta con el apoyo de una familia, es un derecho para los que tienen todas las garantías para cumplir con las exigencias del sistema educativo. De lo contrario, la experiencia de ir a la escuela se puede volver un suplicio.

Resalto la variedad de estrategias de enseñanza y recursos a los cuales recurren los maestros para el aprendizaje y la motivación de sus estudiantes. Sin embargo, aunque se reconoce la importancia de la inclusión, no había claridad sobre el concepto, ya que lo reconocen como integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales al aula regular y no con todo lo relacionado con las condiciones contextuales y vivenciales a las que hace referencia la diversidad.

Las políticas, culturas y prácticas de la institución educativa para propiciar la inclusión se quedaban cortas, pues vemos que al finalizar el año las variables que originaron la deserción fueron tres principalmente: por cambio de domicilio, por problemas de violencia

y además por desmotivación. La permanencia de esas variables da como resultado unas trayectorias escolares fragmentadas y pocas garantías para permanecer en condiciones óptimas en la escuela.

Entonces, vale la pena pensar sobre estas trayectorias y la linealidad escolar que respalda el “fracaso” o deserción de muchos niños, niñas y adolescentes, pues todavía hay prácticas expulsoras, falencias institucionales debido a que no se ha pensado sobre la forma como está estructurado el sistema educativo. Aunque hay estrategias flexibles compensatorias como los programas de Procesos Básicos, Aceleración del aprendizaje y CLEI, son notorias las dificultades que enfrentan niños, niñas y adolescentes para ingresar al sistema educativo: la edad, los documentos personales, la hoja de vida y certificados de estudio, las fronteras invisibles, los recursos económicos, incluso las mismas escuelas para atender distintas formas de violencia, la marginalidad social y la vulnerabilidad.

Finalizo añadiendo que la experiencia vivida me permitió, entre otras cosas, concientizarme de las problemáticas que están inmersas en la escuela, sobre todo en este tipo de contextos. Por eso se hace necesaria una redefinición del sistema educativo porque lo planteado por la educación tradicional discrepa de las necesidades, características y experiencias de los estudiantes, y por lo tanto maximiza las barreras para la inclusión.

LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES Y LA INCLUSIÓN, UNA RELACIÓN POR COMPRENDER: A PROPÓSITO DEL INFORME INVESTIGATIVO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA 2010-2011

Una experiencia de relación con el saber en la formación de maestros y maestras

La inclusión educativa no puede resolverse con una prédica a favor de una mera sensibilización hacia las diferencias; la escuela centenaria deberá cambiar.

(Terigi)

Héctor Ovidio Álvarez Valencia*
Cristian Camilo Arias Acevedo*
Alex Alejandro Bueno Gañán*
Olga Milena Chaverra Asprilla*
John Alejandro Montoya González*
Laura Rocío Quintero Maredey**
Yaritza Aracelly Castillo Tandioy**
Claudia María Echeverry Jaramillo***
Martha Lucía Correa Ramírez***

* Estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

** Estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

*** Asesora. Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

*** Asesora. Candidata a Magíster en Educación, profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Introducción

En el contexto sombrío de los barrios Las Independencias y Eduardo Santos, ubicados en la Comuna 13 de Medellín, desde hace tiempo afectados por situaciones de violencia, vulnerabilidad social, pobreza, exclusión y eminentes dificultades para la inclusión educativa, surge una propuesta de investigación pedagógica en el marco de la implementación de la tercera etapa de la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA, que decidimos llamar “Las trayectorias escolares y la inclusión, una relación por comprender”, con el propósito de indagar por los factores que obstaculizan el acceso y la permanencia de niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo.

Para ello, analizamos situaciones como:

- Las prácticas institucionales alejadas del reconocimiento a la diversidad y diferencia de los estudiantes y de la comunidad educativa.

- Los requisitos formales exigidos por las instituciones educativas para el ingreso de niños, niñas y adolescentes a las instituciones se constituyen en barreras para el acceso pues la escuela no recibe repitentes, considera la extraedad una dificultad a resolver con metodologías complementarias que en la institución no existen o tardan mucho en contratarse y frente a quienes han desertado de la misma, considera que las causales de malos comportamientos o desempeños académicos que la originaron persisten. En síntesis, a la escuela se le dificulta abrir la puerta a quienes presentan trayectorias escolares fragmentadas.
- Las experiencias previas negativas vividas por los niños, niñas y adolescentes en la escuela, como las llamadas de atención injustificada, las agresiones que han recibido, los regaños, los saberes escolares poco significativos y las expulsiones.
- Las dificultades que encuentran los niños, niñas y adolescentes para su movilización por el barrio tales como la presencia de grupos al margen de la ley, la violencia callejera y las fronteras invisibles.
- La explotación infantil que se expresa en la utilización de los niños, niñas y adolescentes en recorridos, como carritos o como campaneros.
- El hacinamiento de los estudiantes en algunas aulas escolares .
- Y finalmente, la falta de recursos económicos familiares para dotar a sus hijos e hijas de uniformes y útiles escolares.

A raíz de la pregunta: ¿Cómo se relacionan las trayectorias escolares de los niños, niñas y adolescentes escolarizados por la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA con el proceso de inclusión que se realiza en las Instituciones Eduardo Santos y La Independencia de la ciudad de Medellín?, se desarrolló un plan de trabajo con tres objetivos, que diera respuesta al interrogante, desde lo general, relacionando trayectorias escolares de niños, niñas y adolescentes escolarizados por la estrategia con los procesos de inclusión que se desarrollan en las dos instituciones. Además, se trató de trazar una ruta de concreción en el campo de lo específico mediante la identificación de las trayectorias escolares de los niños, niñas y adolescentes escolarizados por la estrategia en la etapa III.

Asimismo, se buscó describir los procesos y las prácticas inclusivas que se desarrollan en ellos, con lo que dio cuerpo a un enfoque cualitativo a partir del estudio de caso múltiple de acuerdo con la muestra diversa, pero portadora de diferentes denominaciones que hacen parte de la caracterización identificada de la población elegida a partir de un concepto que aparece problemático y reformulado por la reflexión analítica desde la teoría en este ejercicio investigativo “fracaso escolar”, construido en la perspectiva reproductiva asentada por la teoría de la reproducción que aportara el discurso sociológico de la educación en bandera de Pierre Bordieau y que fortaleciera las bases de lo escolar como un espacio socialmente homogenizado y un sujeto que tiene la explicación desde el déficit de su accionar en su origen mismo siendo esta una sola

definición que hace los mundos de la vida y en consecuencia de la escuela al margen de cualquier intento por explicarse desde las particularidades tenga otro sentido para ser explicado y que deba ponerse en evidencia el lugar de cada sujeto en el mundo a partir de una historia que le acompaña y que le ayuda a interpretar el mundo y transformarlo en consecuencia a su favor, lo cual hemos renombrado y resignificado como trayectoria fragmentada haciendo emerger una triada habida de análisis contextual y dimensional a partir de la configuración del raciocinio de la escuela que determina políticas inclusivas, desarrolla prácticas y crea en este sentido una verdadera cultura de la inclusión que concibe otras perspectivas para atender a la diversidad entendiendo que todos son como son y no como queremos que sean.

La trayectoria escolar: balance de su abordaje como un gran desafío de la educación

A continuación se presenta una revisión de algunas propuestas o proyectos desarrollados en torno al objeto de estudio del proyecto de investigación.

Los autores Almirón G. & Romano A. (2009) afirman que el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos *trayectorias escolares teóricas* (Terigi, F., 2009), las que expresan los recorridos que se espera que los alumnos realicen en su pasaje por las instituciones escolares. Las trayectorias reales, por su parte, no siguen la pro-

gresión lineal esperada y a cada paso se encuentran con supuestos que tienen que ver, entre otros temas, con la preespecialidad y la anualización de los grados escolares como único camino válido.

En el artículo de Casal, J., García, M., Merino, R., Quesada, M. (2007) se trabaja la tesis sobre la finalidad y la definición de los ejes sobre los que se construye el enfoque de los itinerarios y trayectorias de los jóvenes, y dar respuesta a la demanda de construcción de referentes teóricos y metodológicos en la sociología de la juventud. También tiene como finalidad dar a conocer el enfoque de las trayectorias de adquisición y enclausamiento de los jóvenes para impulsar los estudios basados en enfoques longitudinales, tanto si se plantean desde el análisis socio-estadístico, como del estudio de casos. La juventud es concebida como un tramo biográfico, que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena. En este constructo teórico el itinerario-trayectoria tiene una gran centralidad y supone otra manera de ver o pensar la inserción social y profesional de los jóvenes y su transición a la vida adulta. Los itinerarios y las trayectorias tienen un vínculo con la estructura social: no son independientes de las clases sociales ni del género ni de la etnia ni de las migraciones.

En la investigación de Hirschberg, S. (2004) *Seguimiento y monitoreo para la alerta temprana*, los objetivos centrales del proyecto fueron: desarrollar un sistema de indicadores que dé cuenta de las desigualdades sociales y culturales de la población escolar selecciona-

da; determinar indicadores adecuados para detectar dificultades en las trayectorias escolares de la población seleccionada; diseñar estrategias de monitoreo y seguimiento de la población escolar con dificultades sociales y educativas; capacitar a los docentes, directivos y otros niveles involucrados en forma directa con la conducción de los establecimientos educativos en el uso y actualización de las herramientas diseñadas, y en las estrategias de monitoreo y seguimiento; articular acciones intersectoriales en la comunidad educativa.

De la trayectoria escolar: fragmentación e inclusión

El sistema educativo define, a través de su organización y de sus determinantes, lo que llamamos “trayectorias escolares teóricas”. “Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar, además, tres rasgos del sistema educación son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción” (Terigi, 2007: 2).

En las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, “trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de

modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (DINIECE-UNICEF, 2004: B), en razón de que una representación en el ámbito pedagógico ha limitado el asunto de la trayectoria y lo ha supuesto en un esquema explicativo estéril y estático reflejando de manera taxativa que: “debido al estado del saber pedagógico, no podemos refugiarnos en un saber técnico que, fijadas las grandes metas, nos permita establecer qué hacer sobre la base de la aplicación de unos saberes que operan como fundamentos y de unas cuantas reglas de traducción o transposición” (Terigi, 2008: 23). “Lo cierto es que este sistema de actividad que es el dispositivo escolar ha producido a lo largo del siglo XX enormes avances en la escolarización de grandes sectores de la población durante un período cada vez más prolongado de sus vidas” (Esteve, citado en Terigi, 2006: 25).

“Al mismo tiempo, es necesario señalar que cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, adolescentes y jóvenes:

- Que no ingresan a la escuela.
- Que ingresando no permanecen.
- Que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela.
- Que aprendiendo en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela acceden a contenidos de

baja relevancia, por lo que ven comprometida su trayectoria escolar posterior debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes ulteriores” (Terigi, 2009: 25).

Teniendo en cuenta las afirmaciones anteriores, se hace necesario pensar el llamado fracaso escolar a la luz del concepto de trayectoria fragmentada. Aquí, los estudiantes se vislumbran en un sistema escolar y unos operadores de este, que se movilizan en pro de las necesidades educativas y formativas que les suscita un medio en particular, sin que ello sea el fin último de nuestro propósito, propiamente hablando de que “al final entraron a la escuela niños que no podrían haber entrado en la generación anterior, pero el derecho de los seres humanos no es entrar en la escuela, es tener realmente acceso al saber y a las referencias sobre la vida” (Charlot, 2000: 27), es un ir más allá de esas condiciones que hacen posible e incipiente el mero acceso al sistema, sin que ello deleve otras posibilidades de acercamiento al conocimiento porque “la escuela mejoró su funcionamiento, pero la exigencia social progresó todavía mucho más rápido” (29).

Además de pasar en esta medida a proponer una puesta en marcha que retome la inclusión como ese proceso multidimensional que posibilita el aprendizaje y la participación de todos y todas en el sistema educativo referido, es decir, entendido desde lo que propone la UNESCO como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje,

las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja estaría adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños “ (UNESCO: 2005), establecido en un proceso que involucra diferentes participaciones de la familia, la escuela y la comunidad a partir de representar las dimensiones indicativas de la inclusión a partir de lo propuesto en el índice que tiene que ver con el establecimiento de políticas inclusivas, desarrollo de prácticas inclusivas y la creación de una verdadera cultura de la inclusión en su sentido más amplio.

No en vano se plantea una escuela que se piense ese asunto de incluir en un espacio que en si lo dificulta, o a está a su favor, puede lograr transformarse, hablamos de “Que todos y todas quienes se encuentran en edad escolar asistan a la escuela, y que asistan a instituciones donde ciertas calidades básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo)” (Terigi, 2008: 10).

Implementación metodológica

Tomando como base los objetivos propuestos, este trabajo se orienta desde el paradigma de investigación cualitativo, ya que tiene la particularidad de estudiar grupos específicos de personas y el resultado es una descripción densa de la naturaleza de los fenómenos,

en este caso las relaciones entre trayectorias y procesos de inclusión escolar, buscando la comprensión de estos. El diseño seleccionado para desarrollar esta investigación fue el estudio de caso, ya que Yin (1989: 23) citado por Martínez (2006: 174) considera el método de estudio de caso apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos, pues en su opinión, la investigación empírica tiene los siguientes rasgos distintivos:

- Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real.
- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.
- Se utilizan múltiples fuentes de datos.
- Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.

Diseño y aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de la información. Fase I

Retomamos a Ander-Egg (1983: 171), quien presenta una definición del trabajo de campo: “Se conoce con esta expresión, aquella parte de un estudio con investigación que se realiza en contacto directo con la comunidad, grupo o personas que son motivo de estudio... también se llama trabajo de campo a toda tarea realizada sobre un trabajo importante”. Considerando lo anterior, se diseñaron instrumentos de recolección de información tales como registro estructurado de ob-

servación, bitácora, encuesta estructurada a padres de familia, autobiografías.

Como ruta metodológica para elaborar el diagnóstico acudió a recoger y analizar el contenido de los informes académicos, el reporte de asistencia y el observador del alumno, que la institución educativa lleva de cada uno de los estudiantes, acompañados por la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA.

Registro estructurado de observación. Aplicado a través de la interacción del equipo de maestros en formación con los estudiantes, profesores y padres y madres de familia de las dos instituciones educativas, en algunas ocasiones de manera directa, entendida “como aquella en la cual el investigador puede observar y recoger datos mediante su propia observación”, y en otras de forma indirecta: “que es cuando el investigador corrobora los datos que ha tomado de otros, ya sea de testimonios orales o escritos de personas que han tenido contacto de primera mano con la fuente que proporciona los datos” (Tamayo, 2002: 184).

Esto nos permitió aproximarnos al reconocimiento de las prácticas, culturas y políticas inclusivas que desarrollan las instituciones educativas, es decir, las prácticas en el aula de clase, el Proyecto Educativo Institucional, hasta llegar a evidenciar las diferentes dinámicas que configuran la cultura y el contexto escolar.

Bitácora. Instrumento que permite recoger o registrar sucesos que se ingresan con orden cronológico y en el que se incluyen desde una secuencia de acciones o

eventos hasta una historia o un comentario. En la bitácora o diario de campo los maestros y las maestras en formación registraron y describieron lo que sucedía; los hechos observados durante la intervención pedagógica y en todos los escenarios donde interactuaron.

Encuesta a padres y madres de familia. Instrumento útil para indagar sobre el objeto de estudio y para comprenderlo tal como es conceptualizado e interpretado por los actores. Consistió en aplicar a un grupo de padres y madres de familia de las dos instituciones educativas un conjunto de preguntas que permitieron conocer y evidenciar las concepciones que sobre la inclusión desarrollan las instituciones educativas a lo largo del proceso escolar.

Autobiografía. Esquema de corte investigativo utilizado frecuentemente cuando el objetivo es evaluar una sucesión de acontecimientos; además, implementa una perspectiva que provee estructura para entender al individuo o grupo, en la cual se identifican categorías y temas emergentes, y da lugar a una aproximación más cercana y acertada por ser fuente de carácter primario con un mecanismo útil de comprobación de su fiabilidad sustentada en el propio objeto de investigación (la realidad y el sujeto). La autobiografía permitió de manera ágil mediante un escrito elaborado por los niños, niñas y adolescentes conocer y recolectar información sobre las trayectorias escolares: procesos escolares, formas de aprender, acceso.

Análisis documental de documentos, materiales y artefactos como fuente valiosa de datos cualitativos, ya

que nos permite y ayuda a entender los hechos o fenómenos del tema de investigación, además posibilita conocer los antecedentes, experiencia, situaciones y funcionamientos cotidianos (Hernández, 2008: 614). Para ello, se recolectaron y analizaron, a nivel de contenidos, los cuadernos del observador del alumno y los informes cualitativos de los estudiantes escolarizados por la estrategia en las instituciones educativas.

Propuesta de intervención pedagógica. Fase II

El desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica se realizó con 99 niños, niñas y adolescentes escolarizados por la estrategia de La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA en la etapa III en las instituciones educativas La Independencia y Eduardo Santos, llevando a cabo evaluaciones iniciales que permitieron conocer las competencias comunicativas: los procesos de lectura y escritura, la competencia lógico-matemática y las competencias ciudadanas que los niños tenían. Esto se hizo con el objetivo de conocer los desempeños que los niños, niñas y adolescentes expresan en relación con las competencias básicas y precisar frente a cada aspecto los procesos y procedimientos que se debían desarrollar y fortalecer en los niños, niñas y adolescentes; y a la vez que nos permitiera analizar la construcción de la propuesta de acompañamiento e intervención pedagógica a realizar en cada una de las instituciones educativas. Luego de esta revisión, se diseñaron y ejecutaron situaciones de aprendizaje que sirvieron como pretexto para enfrentar a los niños, niñas y adolescentes a una situación problema, que As-

tolfi (1997: 144) define de la siguiente manera: “Una situación problema se organiza en torno a la superación de un obstáculo, previamente bien identificado”.

Por medio de este diseño y de su implementación, se posibilitó que los niños, niñas y adolescentes reconocieran el potencial que tenían para llegar a comprender y transformar su realidad y la de su contexto, a partir de las siguientes situaciones de aprendizaje:

Aprendiendo con la TV

Esta situación se diseñó por todos los y las estudiantes en formación y se desarrolló en las dos instituciones educativas, sirvió para modelar el esquema general a partir de la concepción de situación de aprendizaje que este proyecto plantea. Se aprovechó el interés que la televisión despierta en los niños, niñas y adolescentes como pretexto para desarrollar diversas habilidades lingüísticas: escritura, lectura, escucha y habla como pasatiempo; los textos producidos se convirtieron en una oportunidad para leer, para aprender.

Tejiendo aprendizajes y aprendiendo a tejer

En esta situación de aprendizaje se realizó una serie de actividades encaminadas a desarrollar en los estudiantes el gusto por la lectura de las comunidades Inga, a la cual pertenece la Docente en formación; se establecieron relaciones con las diversas culturas, en términos de valores; y se fijaron acuerdos de convivencia para trabajar en el salón de clases. Se partió de información previa frente al ¿cómo?, ¿quiénes? y ¿por qué? se elaboran dichas artesanías. De igual manera, se creó la necesidad

de producir textos escritos, en los que tendrían la oportunidad de plasmar sus impresiones y contar por medio de una carta lo aprendido; se fortalecieron aprendizajes de pensamiento lógico-matemático por medio de actividades cotidianas como la compra y venta, el desarrollo espacial; al mismo tiempo se generaron competencias comunicativas (habla, escucha, seguida de instrucciones y trabajo en equipo, mantener la atención, concentración, paciencia y participación), todo lo anterior con el objetivo de que al final elaboraran la manilla en chaquiras con el nombre de cada estudiante.

Coloreando de Esperanza la Vida

Esta situación tiene por objetivo la realización de actividades lúdicas mediante las “metodologías flexibles” de agrado para los niños, niñas y adolescentes del grupo de aceleración de la jornada de la tarde, y se basa en la manipulación y el aprendizaje de algunas técnicas de pintura como elemento importante para la estimulación de la creatividad y de la interacción entre pares y docente.

Creando y conociendo

Con esta situación se pretendió desarrollar competencias comunicativas, lógico-matemáticas y ciudadanas de los niños de procesos básicos teniendo en cuenta los centros de interés, los cuales consisten en distribuir el grupo en pequeñas células de trabajo con tareas específicas. El objetivo se fundamenta en reconocer mediante la comprensión de textos nuevas formas de aprender y formular nuevas posturas por parte de los docentes. Se busca así generar reflexión en los es-

tudiantes alrededor de sus vidas y anhelos, y además propiciar el reconocimiento al otro como parte de mi entorno y digno de respeto.

Qué buena es la sana convivencia

Tiene como fin crear conciencia sobre la importancia de la norma y la convivencia en la sociedad, que todos los días da muestras de la incapacidad de muchos seres humanos de mantener una relación adecuada con los demás seres humanos y la naturaleza. Su objetivo fue fomentar la sana convivencia y el respeto a la norma en los estudiantes, buscando que ellos interioricen y aporten para un ambiente más ameno para estudiar y convivir con las personas que los rodean, a nivel familiar, escolar y en la comunidad.

Convivir y tolerarnos: nuestra mayor prioridad

Partiendo de la riqueza que el trabajo en equipo aporta al aprendizaje, se diseñó una situación que fortaleciera las relaciones de convivencia. Este aspecto, incluso es manifestado por las docentes del plantel, quienes afirman que han intentado muchas estrategias para cambiar esta situación y no han tenido mayores resultados porque los estudiantes no muestran una actitud de respeto por el trabajo que se les propone.

El niño, entre la ambivalencia del derecho y el deber. “La responsabilidad”

Este proyecto se realizó en estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa La Independencia, sección Amor al Niño. Nombra y trabaja el equilibrio del cual se adolece entre los derechos y deberes de los

niños, niñas y adolescentes, teniendo también hipotéticamente sucinta la aseveración de que se presume que quizás la vulneración de los derechos del niño se dé a partir del desconocimiento y de la falta de alfabetización hacia lo que es de su responsabilidad, “el deber”, además, de resaltar en su gran mayoría el derecho fundamental al cual nos vemos evocados a presumir en nuestro quehacer, “el derecho a la educación”.

Estas experiencias nos dejan la convicción de que se deben trabajar temáticas que nazcan de los estudiantes, ya que tienen para ellos una intencionalidad y posibilitaron que se reconozcan el derecho y la convivencia, al mismo tiempo que se propicia la formación en competencias básicas (ciudadanas, lecto-escriturales, comunicativas y lógico-matemáticas), además, convencidos de que “las objeciones que se hacen a la convención internacional de los derechos del niño, proceden de diversos registros, pero todas se refieren al mismo presupuesto: el único derecho verdadero del niño es el derecho a ser educado, a recibir una educación que solo los adultos, a su vez educados, le pueden dar” (Meirieu, 2004: 6).

Vale la pena acotar que también se tuvo en cuenta el trabajo interdisciplinar que aportó trabajar con estudiantes del departamento de ciencias sociales (psicología y trabajo social), quienes realizaron un inventario de planes, proyectos y programas, a la vez que formularon una implementación de propuesta social en torno a la escolarización, permanencia y acompañamiento de los niños, niñas y adolescentes que fueron objeto de esta propuesta investigativa. Hay que tener en cuenta que

estos otros profesionales en formación ayudaron a fortalecer otros espacios informales para consolidar un esquema propuesto por La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA. Hablamos propiamente del espacio de aprendizaje que servía como proceso de adaptación de los niños, niñas y adolescentes próximos a escolarizar y de la Mesa de Inclusión que se encargó de esas situaciones que alcanzaban altos grados de vulnerabilidad representadas en conflictos a nivel escolar y social. Se asentó así un esquema mucho más complejo de acompañamiento que fortaleció los procesos escolares y educativos de los niños, niñas y adolescentes escolarizados por la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA Medellín en su tercera etapa.

Análisis de resultados. Fase III

En el proceso de aplicación y análisis de los instrumentos utilizados se recolectó y analizó la información de manera simultánea, a la vez se fueron construyendo las concepciones y los referentes teóricos que han soportado este proyecto de investigación.

Se da lugar al análisis a partir de una estrategia partiendo de los objetivos, categorizando, subcategorizando, orientado por una pregunta y verificado sobre todos los instrumentos (autobiografías, entrevistas, observación, observadores del alumno, ficha de registro individual, entre otros) en fragmentos de los testimonios de todos los actores involucrados en el proyecto investigativo.

Un ejemplo de esta propuesta lo podemos ver a continuación.

Objetivo específico	Describir las trayectorias escolares de los niños, niñas y adolescentes escolarizados por La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA Medellín en su tercera etapa, en las Instituciones Educativas la Independencia y Eduardo Santos
Categoría	Trayectorias escolares fragmentadas
Subcategorías	Extraedad, repitencia, bajo rendimiento académico, desmotivación, deserción, no promovido
Pregunta orientadora	¿Qué características tienen las trayectorias escolares de los niños, niñas y adolescentes escolarizados por la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA?
Técnicas/ Instrumentos	Autobiografía
Fragmentos	“Yo estudié en la Monseñor Perdomo de 2° a 4° y me salí porque no quise estudiar más, eso fue en el año 2008 y mientras tanto estuve en mi casa haciendo el oficio... En el 2010 mi mamá habló con la profesora Luz Mery y me entró a Aceleración... “después de estudiar en Aceleración voy a pasar a CLEI los sábados para poder graduarme, y después esperaré para buscar oportunidades en la vida, pero yo no quiero estudiar nada más.” (Niña, 15 años, Aceleración del Aprendizaje)
Bitácora	La falta o el poco acompañamiento de los padres de familia dificultan el rendimiento académico de los estudiantes ya que muchas veces se requiere que ellos ayuden y colaboren en la educación de sus hijos. Muchos de los estudiantes no cumplen los logros por incumplimiento de compromisos escolares como tareas, participación en clases, poco interés por estudiar y poca atención en clase. Muchos de los estudiantes de Procesos Básicos presentan dificultades en cuanto a la lecto-escritura (comprensión y producción de textos) y en pensamiento lógico-matemático (solución de problemas)

Lo anterior se evidencia en las características de la población escolarizada por la estrategia La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA, que desde el momento en que ingresa a la escuela se identifica en riesgo de “fracaso escolar” desde la perspectiva del déficit, es decir, aquello que le falta, por lo que se hace necesario cambiar la mirada y la concepción, para dar la posibilidad de entender de otra manera eso que llaman “fracaso” y ponerlo en otras instancias en las cuales no se ha colocado, es decir, en un plano más allá de la escolaridad: la relación de niños, niñas y adolescentes con el saber, las prácticas que lo posibilitan.

Estas y otras condiciones hacen parte de la caracterización de una trayectoria real, no encausada, que muestra la condición del estudiante en términos del “fracaso escolar” en el modo en que lo ha construido la sociología de la educación, propiciada desde el discurso reproductivo, es decir, que la representación abierta de algunas condiciones que atenúan denominaciones situacionales de repitencia, el no logro de los objetivos que se espera de ellos, bajo rendimiento académico, dificultades en el aprendizaje, extraedad, entre otros.

Una verdadera semejanza estructural que avizora una relación del origen social con su denominación inmediata de “éxito o fracaso escolar”. En esta tradición socio-reproductiva de Bourdieu se ha tenido en cuenta que ciertos estudiantes fracasan en la escuela “por causa” de su origen familiar, y en la actualidad, por su origen cultural y étnico. Pero, ¿cómo explicaría esta teoría el hecho de que dos hermanos que han crecido en el mis-

mo contexto social y familiar puedan obtener resultados escolares diferentes? Esto nos lleva a considerar con Charlot (2000: 21) que un niño, niña y adolescente no es sólo “un hijo o una hija de”, sino que ocupa una cierta posición en la sociedad; de esta misma manera, logros diferenciales según género, según sector social, según etnia, entre otros asuntos que encuadran con los etiquetamientos usuales que se hacen desde la sociedad para representar el “fenómeno”. Incorporado en esquemas deficitarios e individualizados al margen del sujeto que aprende, así, solo se habla de un estudiante o de un algo que fracasó, que ello no tiene que ver en nada consigo mismo (resolución única-heterónoma de lo individual), hablamos desde lo que propone Terigi como una visión patológica que deviene de la psicología de la educación o donde el asunto del “fracaso escolar” como advierte Charlot (2005: 5) desde lo que entiende la sociología reproductiva de Bourdieu, se explicaría como una disfunción a partir de la anunciación de un concepto con un objeto inencontrable que poco tiene que ver con la escuela, el sistema al que representa y la sociedad en sí misma, “fracaso escolar”.

Debido a esta condición hay que tomar en cuenta también el análisis de Baquero (2006: 11), cuando afirma que “el fracaso escolar termina caracterizado como resultado de un problema que porta el sujeto a título individual, y el fracaso masivo acaba siendo una suma de fracasos individuales, un efecto agregado de los ‘déficits’, ‘retardos madurativos’, ‘retrasos intelectuales’, ‘dificultades de aprendizaje’, etc., que portan individualmente los alumnos”.

Además, tenemos como base un proceso individual que estamos convencidos no es puramente académico en vista de preguntarnos permanentemente por: ¿Será que se hace relación solo al aprendizaje de contenidos escolares y didácticos? Entendemos que es de esta manera que en nuestro propósito lo que se trata es de permitir al niño, niña y adolescente inscribirse en un cierto tipo de relación con el mundo, consigo mismo, con los otros y con el saber. Que proporcione placer, pero que siempre implica una renuncia a los esquemas tradicionales de interpretación de las personas y las cosas. En este sentido “la cuestión del saber es siempre una cuestión identitaria” (Charlot, 2005: 9).

Los anteriores planteamientos sientan la discusión a nivel grupal y el renombramiento a partir de esta reconceptualización de la trayectoria fragmentada para no tener que hablar más de fracaso escolar porque ello significaría que diéramos como presupuesto la existencia de este y su irremediable inserción en el mundo de la vida, y por lo tanto en el mundo educativo del cual hace parte la escuela.

En consecuencia, con lo anterior se hace necesaria la emergencia de una escuela a raíz de la inclusión, representada en tres dimensiones sobre el establecimiento de políticas, el desarrollo de prácticas y la creación de una cultura en pro de la inclusión que “se va construyendo sobre la base del conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa y se adapta a las circunstancias específicas de ésta” (UNESCO, 2005: 28).

Para concluir:

Este proyecto de investigación desarrollado en un contexto marcado por dinámicas que llevan consigo la etiqueta de distintas formas de violencia, de marginalidad social y de vulnerabilidad nos hace reflexionar sobre la necesaria redefinición de la educación en otros contextos, en los cuales se deben implementar estrategias.

Si partimos de las trayectorias escolares de los niños, niñas y adolescentes y las tomamos como ese tránsito por el sistema educativo, se hace indispensable que la escuela reconozca y construya saber pedagógico y didáctico sobre las trayectorias reales de sus estudiantes.

De la relación trayectoria e inclusión podemos advertir que es una relación ávida de análisis en el contexto escolar, la cual pusimos en consideración ya que la trayectoria está explicada en la necesidad de mitigar un déficit que no es más que la etiqueta del fracaso en el ámbito escolar y de unos procesos de inclusión exclusivos para integrar, es decir, unos presupuestos desde el paradigma de integración escolar para explicar lo que se entiende por inclusión escolar.

Los procesos de inclusión en las instituciones educativas puestas en cuestión adhieren a un proceso de consolidación de un esquema que incluya a partir de su disposición, pero tienen como tarea reconocer a nivel conceptual y práctico qué significaría dentro de sus niveles pragmáticos hablar de inclusión o de escuela inclusiva.

El proceso de inclusión educativa se traduce en el esfuerzo progresivo de instituciones educativas, agentes estatales y familias para disminuir las barreras que imponen la exclusión y las condiciones de vulnerabilidad social, en medio de condiciones económicas y sociales que dificultan el ingreso y la permanencia de niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo; teniendo en cuenta que se asume el hecho de ir a la escuela como la posibilidad de disminuir las desigualdades, para que esta se convierta en motor de movilidad social.

Recomendamos:

Reconocer de manera abierta y con una postura flexible los precedentes de la trayectoria escolar de niños, niñas y adolescentes que en un contexto como este ven sus itinerarios de manera fragmentada y necesitan de otras formas de concebir o de renombrar eso que han llamado “fracaso escolar” a raíz de cuadros deficitarios y bajo la premisa del problema individual sin que las estructuras sean removidas en pro de avizorar otras aristas de lo que se considera un problema.

Involucrar a toda la comunidad educativa en las transformaciones y la implementación de acciones que ayuden a consolidar las prácticas, culturas y políticas inclusivas que contemplen la organización del PEI y las adaptaciones al currículo, para dar lugar a la diversidad de la población que llega con las trayectorias fragmentadas.

Pensar en esa necesaria redefinición de la escuela como institución de regulación social no solo es impor-

tante para sí misma o para el Estado, se hace necesario convocar distintos estamentos de la sociedad. Es aquí cuando cobran importancia estrategias como La ESCUELA busca al NIÑO y a la NIÑA porque es un esfuerzo de los sectores privado y público para hacer un aporte a la disminución de esas barreras que imponen los contextos, para que los niños, niñas y adolescentes permanezcan dentro del sistema escolar y aprendan de acuerdo con sus características y experiencias.

Referencias

- Almiron, Graciela, Romano, Antonio. (2009) Pluralizar las trayectorias escolares aportes pensados desde la aceleración. Revista *Quehacer educativo*. Edición especial. Montevideo. Contextos educativos.
- Baquero, Ricardo. (2006). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de producción de saberes sobre la escuela. En: Ricardo Baquero; Gabriela Diker; Graciela Frigerio. (Comps) *Las Formas de lo Escolar: Buenos Aires*. Del Estante Editorial. Serie educación.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Casal, J., García, M., Merino, R., Quesada, M. (2006). Aportaciones Teóricas y Metodológicas a la Sociología de la Juventud desde la Perspectiva de la Transición. En *Revista de Sociología*, Nº 79, pp. 21-48. Barcelona, España: Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Charlot, B. (2005). *La formación del saber, Formación de maestros y profesores: Educación y globalización*. Montevideo: Trilce.

- DINIECE -UNICEF (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE.
- Hernandez Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hirschberg, S. (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos, un estudio en las escuelas de nuestro país. Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana*. DINIECE-UNICEF Buenos Aires.
- Martínez, Piedad. (2006). El método estudio de caso estrategia metodológica de la investigación científica. En: *Pensamiento y gestión* No. 20. Universidad del Norte.
- Meirieu, Philippe. (2004). *El maestro y los derechos del niño ¿historia de un malentendido?* España: Octaedro.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación* No. 50, pp. 23-39.
- Terigi, F. (2009), “*Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*”. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. Organización de Estados Americanos (OEA)/ Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.



La ESCUELA busca
al NIÑO y a la NIÑA

Medellin

Cambiamos barreras por oportunidades