

LA COTIDIANIDAD DE LOS NIÑOS-AS: UN CONTEXTO PARA LA RE-
CREACIÓN DE SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LOS MAESTROS-AS EN
FORMACIÓN

MARYORY JIMÉNEZ COLORADO

ANA ISABEL OCHOA RESTREPO

ANA MARIA QUINTERO BETANCOURT

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LIC. EN PEDAGOGÍA INFANTIL
MEDELLÍN
2006

LA COTIDIANIDAD DE LOS NIÑOS-AS: UN CONTEXTO PARA LA RE-
CREACIÓN DE SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LOS MAESTROS-AS EN
FORMACIÓN

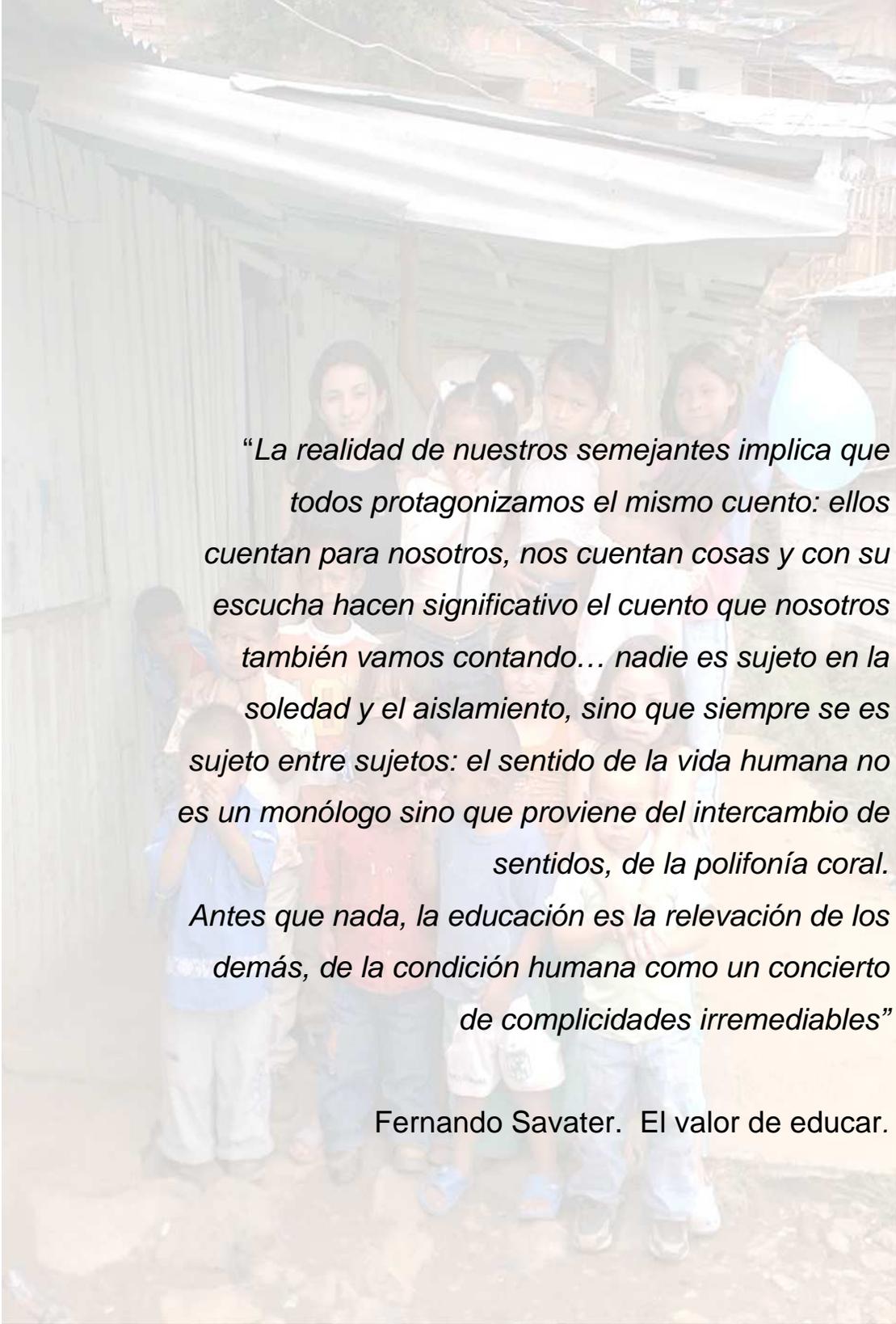
MARYORY JIMÉNEZ COLORADO
ANA ISABEL OCHOA RESTREPO
ANA MARIA QUINTERO BETANCOURT

TRABAJO DE GRADOS PARA OPTAR AL TITULO DE
LICENCIADAS EN PEDAGOGÍA INFANTIL

ASESORA DE INVESTIGACIÓN
DIANA MARIA CASTRO ARROYAVE
MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA COLECTIVA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LIC. EN PEDAGOGÍA INFANTIL
MEDELLÍN

2006

A group of children and adults are standing in front of a building with a corrugated metal roof. The children are dressed in school uniforms, and one child is holding a blue balloon. The scene is set in an urban environment with other buildings visible in the background.

“La realidad de nuestros semejantes implica que todos protagonizamos el mismo cuento: ellos cuentan para nosotros, nos cuentan cosas y con su escucha hacen significativo el cuento que nosotros también vamos contando... nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto entre sujetos: el sentido de la vida humana no es un monólogo sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral. Antes que nada, la educación es la relevación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables”

Fernando Savater. El valor de educar.

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias, por su apoyo incondicional,
por su formación, por creer en nosotras,
y darnos el valor de enfrentar la vida y sus retos,
finalmente, por hacer de nosotras las mujeres que somos hoy .

A Diana Maria, la asesora que compartió con nosotras
una historia de construcción pedagógica y personal,
le agradecemos su capacidad de soñar
y su forma de enseñarnos a hacerlo,
su fe en nosotras y su empeño por no dejarnos parar.

A los maestros que por su forma de ser y de hacer
fueron significativos, y que en su paso
por nuestra historia de vida contribuyeron al
fortalecimiento de nuestro ejercicio docente.

A los maestros en formación que compartieron
con nosotras la experiencia de la Escuela Busca el Niño,
y que con su apoyo favorecieron ésta propuesta investigativa

DEDICATORIAS

Esta, mi primera producción escrita se la dedico a mis padres y a mis ocho hermanos, quienes fueron mi apoyo y mi luz, espero que lo logrado sea significativo y un motivo de orgullo, convirtiéndose en un triunfo para todos y en un agradecimiento por el solo hecho de existir a mi lado. GRACIAS

Ana Isabel Ochoa Restrepo.

Dedico este gran paso de mi vida a mis padres por su apoyo y paciencia durante mi proceso de formación personal y académica.

A mis hermanos quienes motivan mis deseos de ser un ejemplo para ellos.

A mi esposo y su compañía incondicional, por ser una voz de aliento y una motivación para lograr alcanzar mis propósitos.

A todos ellos por creer firmemente en mis capacidades.

Ana Maria Quintero Betancourt

Siempre quise superarme como persona, como mujer para que mi familia se sintiera orgullosa de mi, y poderles demostrar que a pesar de la adversidad y de situaciones difíciles es posible lograrlo; ahora estoy aquí cumpliendo uno de mis grandes sueños quisiera compartir mi felicidad con todos ellos, con mi mamá que siempre estuvo a mi lado apoyándome y con mis hermanos que con su presencia me hacían sentir que soy una persona valiosa.

Maryory Jiménez Colorado

TABLA DE CONTENIDO

	Pág
LISTA DE TABLAS.....	10
LISTA DE ANEXOS.....	11
INTRODUCCIÓN.....	15
1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	19
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	26
1.3 OBJETIVOS.....	28
1.3.1 OBJETIVO GENERAL.....	28
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	28
1.4. REFERENTE TEÓRICO.....	29
1.4.1 Situación De Desplazamiento.....	29
1.4.1 .1 Situación de desplazamiento y Educación.....	32

1.4.2 Vida Cotidiana.....	36
1.4.3 El Maestro Y Su Hacer	39
2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	43
2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	43
2.1.1. Enfoque De La Investigación.....	43
2.1.2 Nivel Descriptivo.....	44
2.1.3. Unidad De Análisis.....	45
2.2. TÉCNICAS O INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN...45	
2.2.1. Observación... ..	45
2.2.2. Entrevistas.....	46
2.2.3. Diarios De Campo	47
2.3.PLAN DE ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	47
2.3.1 Categorización.....	47
2.3.2 Codificación.....	48
2.3.3. TRIANGULACIÓN	49

2.3.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....	51
2.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	52
3. ANÁLISIS.....	53
3.1. REALIDAD Y CONTEXTO: PUNTO DE PARTIDA PARA LA CONFRONTACIÓN DEL HACER Y LA FORMACIÓN DEL MAESTRO.....	54
3.1.1 Sentidos y Significados: Antes De La Interacción.....	58
3.1.1.1.El Maestro Como Poseedor De Un Saber.....	58
3.1.1.2. Representante De La Ley.....	60
3.1.2 Formación Docente.....	63
3.1.2.1 Historicidad De La Formación De Los Maestros-as.....	65
3.2. EL MAESTRO COMO AGENTE DESMITIFICADOR DE LA EDUCACIÓN...71	
3.2.1 El hacer del docente.....	71
3.2.2 Roles De Los Maestros-as.....	75
3.2.3 Sentidos y Significados: Durante la interacción.....	82
3.2.3.1 El Maestro-a Como Un Amigo-a.....	82
3.2.3.2 Un Dador O Padre Ideal.....	84

3.2.3.3 Hombre Y Mujer: Una Figura Afectiva.....	85
3.2.3.4 Un Agente Socializador.	88
3.2.3.5 Representante De Saber Y De Ley.....	93
3.3. EL MAESTRO DESDE Y PARA LA VIDA COTIDIANA.....	94
3.3.1. Sentidos y Significados: Después de la Interacción.....	97
3.3.1.1 Un Ejemplo a Seguir.....	97
3.3.1.2 Apoyo Académico Y Afectivo.....	98
3.3.1.3 Posibilitador De Expectativas.....	100
4. CONCLUSIONES.....	103
5. RECOMENDACIONES.....	104
BIBLIOGRAFÍA.....	105
ANEXOS.....	109
GALERÍA VISUAL.....	123

LISTA DE TABLAS

	Pág
TABLA 1. Codificación Entrevistas, Diarios De Campo Y Observaciones.....	50
TABLA 2. Triangulación Diarios De Campo, Observación Y Entrevistas.....	50
TABLA 3. Triangulación Final.....	51

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1. Guía De Observación Para Maestros-as En Formación Y Niños-as..	109
ANEXO 2. Pautas De Entrevista Dirigida A: Maestros-as en Formación.....	111
ANEXO 3. Pautas De Entrevista Dirigida A: Familias.....	113
ANEXO 4. Pautas De Entrevista Dirigida A: Niños – As.....	114
ANEXO 5. Matriz De Triangulación.....	115
ANEXO 6. Consentimiento Informado a Maestros-as en Formación.....	119
ANEXO 7. Consentimiento Informado A Padres De Familia.....	121

RESUMEN

El proyecto la Escuela Busca el Niño se concibe como una estrategia interinstitucional creada con la finalidad de superar obstáculos para el pleno ejercicio del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes, entre los cinco y diecisiete años de las comunas 8 y 9 de la ciudad de Medellín; fue este el escenario para que 30 maestros en formación realizaran su práctica profesional y debido a las vivencias e interacciones entre maestros en formación, niños-as y comunidad surgió la pregunta de investigación guiada hacia los sentidos y significados que los maestros-as en formación tienen en la vida cotidiana de estos niños niños-as.

El objetivo principal de esta propuesta investigativa es analizar los sentidos y los significados de los maestros-as en formación, en la vida cotidiana de los niños y niñas en situación de desplazamiento, vinculados al proyecto la Escuela Busca el Niño en las zonas de Pacífico, Esfuerzos de Paz II, y Ocho de Marzo, pertenecientes a las comunas 8 y 9 de la ciudad de Medellín, con el fin de contribuir a la construcción de saberes y experiencias pedagógicas que favorezcan el reconocimiento de la educación como parte de su vida cotidiana.

Debido al interés de las investigadoras por captar la realidad social, partiendo de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto, en este caso los niños-as y los maestros-as en formación esta investigación es de tipo cualitativo con un enfoque fenomenológico pues trata de comprender la naturaleza del ser, la experiencia vivida a través de la ventana de su propio lenguaje; por lo anterior se plantearon como instrumentos para la recolección de información entrevistas, diarios de campo y observaciones donde se pudo identificar la visión de los actores sobre los sentidos y los significados.

Los resultados de esta investigación pueden plantearse como una cadena de sucesos que involucran la experiencia, el sentir individual y colectivo frente a la realidad educativa.

Individual porque ubica al maestro-a en formación en el lugar de la pregunta por su ser y por su hacer, y colectiva porque desencadena transformaciones (para este caso específicamente en cuanto a sentidos y significados de los maestros en formación) que si bien no son las mismas para todos, si se relacionan con la forma de actuar dentro de su cotidianidad.

Estos resultados apuntan en general a:

- ✓ La valoración del saber para su aplicabilidad actual, su importancia proviene de la utilización misma del contexto como medio de aprendizaje y la posibilidad de aplicar en él lo aprendido, trasladando al hogar y a la comunidad los nuevos conocimientos.
- ✓ La repercusión de forma directa en las percepciones que tenían los padres de familia y cuidadores acerca de los maestros y de sus prácticas educativas, abriendo puertas para el acceso de ellos y sus hijos-as a una nueva forma de relacionarse con el saber.
- ✓ A las nuevas perspectivas de futuro de los niños-as.
- ✓ Finalmente, a nivel de impacto queda rescatar el producido en los maestros en formación, para ellos su hacer profesional siempre va a estar marcado por su paso en la EBN, por los niños-as y por la comunidad en general, pues según lo analizado en el capítulo anterior su paso por cada zona de impacto los llevó a preguntarse tanto por ellos mismos como por las personas de quienes se vieron rodeados durante año y medio.

PALABRAS CLAVES:

Proyecto la Escuela Busca al niño

Practica profesional

Maestros en formación

Sentidos

Significados

Vida cotidiana

Niños y niñas

Situación de desplazamiento

Realidad social

Investigación cualitativa

Enfoque fenomenológico

Aplicabilidad de la educación

Nuevas perspectivas de futuro

INTRODUCCIÓN

Hablar de los sentidos y significados que tienen los maestros-as en formación en la vida cotidiana de los niños-as adscritos al Proyecto la Escuela Busca al niño-a (EBN) requiere ahondar en un sin número de situaciones vividas por ambos actores, profundizando en el contexto, en las situaciones de vida y en las formas de comportamiento; son estos puntos los que se encuentran desarrollados en este trabajo, que pretende más que responder a un requerimiento de grado, contribuir en los procesos de formación del maestro-a y en su hacer mismo, con el conocimiento acerca de la realidad educativa en contextos de vulnerabilidad social, específicamente de las personas en situación de desplazamiento y los sentidos y significados que para ellas tienen los maestros-as en formación.

Para tal efecto, es necesario recurrir en un primer capítulo a la construcción de los antecedentes de la investigación, que contiene al interior de sus páginas la contextualización de la situación de desplazamiento, sus características y su relación con la educación, estableciendo luego la justificación y el planteamiento de la pregunta que gira en torno a los sentidos y significados de los maestros en formación dentro de la cotidianidad de los niños-as adscritos al proyecto EBN, y posteriormente, el planteamiento de los objetivos que permiten orientar el proceso de investigación y poder dar solución a la pregunta, apoyado todo lo anterior en el referente teórico que da soporte a los planteamientos hechos.

En el segundo capítulo del trabajo se encuentra desarrollado el diseño metodológico que abarca el tipo de investigación y el enfoque en el que se enmarca la investigación; contiene la unidad de análisis, es decir, la población con la que se trabajó, especificando el universo y la muestra; se describen también las técnicas e instrumentos para la recolección de la información y las

consideraciones éticas; se cierra el capítulo con la formulación del plan de análisis de resultados.

El tercer capítulo describe el plan de análisis y la construcción final de los resultados que dan respuesta a la pregunta de investigación, en tanto da cuenta de los sentidos y significados que construyeron los niños-as a lo largo del proceso como consecuencia de la interacción de los maestros-as en formación en la comunidad con su práctica pedagógica desde su ser y su hacer; en un primer plano se presenta la realidad inicial, *el antes* es decir los sentidos y significados encontrados por los maestros-as en formación antes de la interacción. En los padres, desde sus historias de vida basadas en experiencias personales con los maestros de su infancia, o los anteriores maestros de sus hijos y en los niños desde su experiencia anterior en la escuela o la influencia de los sentidos y significados construidos por sus padres. En segundo lugar se presentan los sentidos y significados construidos por estos mismos actores durante la interacción con los maestros-as en formación y como influye la formación que éstos reciben y la forma de asumir su papel en determinado contexto y finalmente, se expone el impacto que dejó la interacción con los maestros-as en formación en la vida cotidiana de los niños, desde los sentidos y significados construidos y transformados por éstos.

A continuación se presentan las conclusiones y recomendaciones presentadas por las investigadoras, con el fin de desarrollar puntualmente los resultados de la investigación.

1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de presentar de forma clara y organizada la información, el capítulo a desarrollar se compone del planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y el referente teórico. En cada uno de estos puntos se encuentra de forma sistemática los principales elementos que permiten visualizar el proceso de la investigación y por consiguiente su fundamentación.

Con respecto al tema que inicialmente motivó el origen de esta investigación: Desplazamiento y Educación, y con el fin de desarrollar un referente teórico que constituya el piso teórico de la investigación, se ha realizado una búsqueda de referentes que orienten y sirvan de base para el abordaje de la pregunta, así pues se han encontrado diferentes textos y artículos de revista, que constituyen fuentes primarias y secundarias de información y que dan lugar al desarrollo de los diferentes ejes temáticos, aludiendo a tópicos como las características, las causas y las consecuencias del fenómeno del desplazamiento, como característica principal de los niños-as adscritos al proyecto EBN y el cual constituye el marco sobre el cual se desarrolla la investigación; igualmente es necesario abordar la formación de los educadores, los roles, sus funciones y prácticas, estos elementos han posibilitado la construcción de otros planteamientos, reconociendo los aportes previos al respecto. Sin embargo sobre estos ejes temáticos, solo se ha hallado la tesis de Lina María Acevedo y Maria Gisela Herrera: Efectos del desplazamiento en el proceso educativo de los niños y niñas del programa Aceleración de Aprendizajes. Trabajo que se desarrolla desde un enfoque diferente, con otras preguntas, pero que permite dar soporte a las preguntas e intenciones de este proceso investigativo, a partir de sus planteamientos acerca de los procesos educativos que se tejen en esta población haciendo énfasis en los aprendizajes significativos que se pueden alcanzar.

A continuación se desarrollan los componentes específicos de esta investigación, con el fin de aproximarse a la construcción de los sentidos y significados que toma

el maestro-a en formación para la cotidianidad de los niños-as adscritos al proyecto la EBN y quienes además constituyen parte de la población en situación de desplazamiento que hoy reviste la realidad social de Medellín y sus barrios.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Colombia como en muchos otros países se vive la situación de desplazamiento como un fenómeno social y complejo que debilita la calidad de vida tanto de quienes lo viven como de quienes están a su alrededor y son testigos de las pérdidas emocionales y materiales a las que son sometidas familias y comunidades enteras.

Para dar cuenta del planteamiento del problema, es necesario empezar por conocer el significado del desplazamiento como una situación que actualmente aqueja a un alto número de colombianos, por esto se plasman en este escrito tres definiciones que logran recoger lo que se considera pertinente para la investigación.

Para empezar se reconocen dos tipos de desplazamiento: externo e interno, el primero hace alusión al desplazamiento de personas y familias fuera del país de origen, con respecto al segundo, el desplazamiento interno, el cual toma un lugar relevante en esta investigación por ser el fenómeno que toca directamente a la población sujeto de estudio, entendido tal y como lo plantea Clara Helena Gómez

“...se entiende por desplazados internos las personas o grupos de personas que se han visto forzadas u obligadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano, y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida”¹

En este sentido Suárez, citado en el texto de la Corporación Región Aprendizajes Significativos sobre la ciudad en jóvenes que han vivido desplazamiento forzado

¹ GOMEZ, Clara Helena. “Recorrer la ciudad para conocerla. Aprendizajes significativos sobre la ciudad en jóvenes que han vivido desplazamiento forzado en la ciudad de Medellín. Medellín. Junio de 2003. Pág 2

en Medellín; hace la siguiente construcción del significado de los desplazados que son quienes se han visto enfrentados a vivir la situación de desplazamiento, como:

“Población constituida por niñ@s, mujeres, indígenas afro colombianos, campesinos y colonos, entre otros grupos y sectores. En otras palabras, nos referimos a los históricos sectores empobrecidos, excluidos, despojados, y expulsados de sus territorios y de los lugares en los cuales han logrado sobrevivir pese al asedio de múltiples presiones y al despliegue histórico de no pocas violencias. Población que sin embargo abarca a cada vez más sectores no tradicionalmente expulsados como estudiantes, docentes, sindicalistas, funcionarios públicos e incluso pequeños y medianos agricultores, industriales y comerciante.”²

Esta definición deja entrever que el fenómeno del desplazamiento ha afectado principalmente a la población que legal y legítimamente se reconoce como población vulnerable, quienes llegan a un medio adverso que no estaba preparado para su llegada, la ciudad de Medellín en el caso específico de esta investigación. Por otra parte la tercera definición se remite a la ley 387 de 1997 que declara como desplazada:

“a la persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, a abandonar su localidad de residencia y las actividades económicas habituales porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas.”³

² Colombia. Medellín. Corporación región. enfoque del proyecto de inclusión social con población que ha sufrido desplazamiento forzado en Medellín. Noviembre 24 de 2004.

³ “ Por esta ley se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado, la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia”

Así mismo la población víctima del desplazamiento interno forzado ha sido sometida a una expropiación económica, cultural, política y simbólica; además, han sido víctimas del terror, la amenaza y el asesinato de personas familiares, allegadas o vecinas, por parte de una serie de grupos armados, en su mayoría al margen de la ley, con intereses militares, económicos y políticos.

El desplazamiento al que han sido forzados aproximadamente 3 millones de colombianos desde 1985, según los informes sobre hogares Desplazados y Derechos Humanos y la Conferencia Episcopal Colombiana⁴; en su mayoría mujeres, y niños-as han puesto en evidencia una profunda deuda social, ya histórica, cuando se observan las condiciones de vida, los niveles de analfabetismo y desnutrición, las enfermedades que han padecido y a las que ahora se ven expuestas, sus capacidades de expresión, sus temores y desconfianzas; condiciones de vida que se agravan por las amenazas, las pérdida de seres queridos y la huida de campos y veredas hacia las ciudades.

Estadísticamente se habla aproximadamente que entre los años 2000 y 2005 se han desplazado 90.552 personas registradas en la personería de Medellín, las causas mas frecuentes son el miedo, los enfrentamientos y las amenazas⁵.

Los datos estadísticos sobre desplazamiento denotan que una de las principales causas de la movilización obligatoria en nuestro país es el conflicto armado que se vive en las diferentes zonas y que ha logrado convertir este fenómeno en una catástrofe social, política, económica y educativa independientemente de quien sea el causante.

En Medellín, la población en situación de desplazamiento ha llegado a los barrios y sectores marginales motivando nuevas dinámicas sociales, sobrepoblación y la

⁴ Colombia. Medellín. Corporación región. enfoque del proyecto de inclusión social con población que ha sufrido desplazamiento forzado en Medellín. Noviembre 24 de 2004. Pág 3.

⁵Personería de Medellín. Recepción de encuestas de desplazamiento. oficina permanente de derechos humanos. Enero 1 – diciembre 31 de 2005. (14 diapositivas presentadas por personería de Medellín).

necesidad de que organizaciones gubernamentales y no gubernamentales empiecen a poner su mirada sobre ellos, buscando estrategias que puedan mejorar sus condiciones de vida en un medio que se constituye como adverso, desconocido y con deficientes recursos y programas de inclusión para esta población, especialmente en el sector educativo que es el foco de esta investigación.

Ahora bien, el proyecto la EBN como proyecto que busca apoyar los procesos de inclusión escolar de niños-as que por razones como el desplazamiento han estado desescolarizados, viene desarrollando sus actividades con un grupo de maestros-as en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en sectores marginales de las comunas 8 y 9 de la ciudad, razón por la cual esta investigación se ha desarrollado en estos contextos.

En este orden de ideas, la experiencia de los maestros-as en formación que intervienen en los sectores seleccionados para el proceso de investigación: El Pacífico, Esfuerzos de Paz II, Ocho de marzo ..., permite reconocer que una de las consecuencias del desplazamiento forzoso es el alto índice de deserción escolar, niños que hacen parte de la población de estudio abandonan la escuela por razones como: choques entre culturas (la propia y a la que llegan), las necesidades o expectativas no suplidas por la comunidad educativa, la prioridad de satisfacer las necesidades básicas de supervivencia y la falta de funcionalidad que le encuentran a la educación entre otras.

Se generan igualmente traumatismos y dificultades para que los niños ingresen a las escuelas receptoras, estos se dan por: falta de documentos de identidad, de documentación oficial que acredite que ya han cursado algún año electivo y la deficiente preparación y capacidad locativa, política y humana para desarrollar procesos de inclusión en las instituciones educativas, lo que termina reflejándose en la falta de cupos, pues casi siempre es mayor la demanda que la oferta, tampoco cuentan con las dotaciones mínimas necesarias para responder a una

educación con calidad, a lo que se le suma el no pago de lo que se conoce como derechos educativos, uniformes, cuota para restaurante escolar, entre otros, costos que además no pueden cubrir las familias en situación de desplazamiento. Así, en muchos de estos casos, los niños dejan de estudiar alrededor de 2 o 3 años y al regresar a las aulas, están en edad avanzada para el grado o nivel educativo que cursan.

Lo anterior implica en muchos casos que ante la difícil situación en que se encuentran estos niños-as, se da más importancia al trabajo que a la educación, lo que se hace evidente en los sectores de impacto del proyecto la Escuela Busca al Niño (EBN), cuando ante la inasistencia y falta de permanencia en los procesos educativos, aflora el argumento de los recorridos⁶ y el trabajo callejero como prioridad en su cotidianidad, de manera que los maestros-as en formación se ven en el dilema frente a tal situación, ya que parece no ser posible establecer criterios normativos que lleven a los niños-as a permanecer y ser constantes en los procesos educativos. ¿Cómo posibilitar una integración al proceso escolar cuando no se tienen necesidades básicas satisfechas, como alimentación, techo y vestido?

En las zonas donde se lleva a cabo el proyecto EBN, la mayoría de la población presenta además de las necesidades básicas insatisfechas, constantes dificultades por no disponer de los requerimientos antes mencionados que exigen las instituciones oficiales para acceder a los servicios a los que por ley tienen derecho (educación, salud...), lo que constituye también una razón para que los niños y niñas no se asuman como miembros de un contexto educativo.

Sin embargo, y pese a que la situación educativa de los niños y niñas en situación de desplazamiento constituye una de las principales preocupaciones dentro de los sectores sociales y políticos en el país, poco se ha avanzado en investigar y

⁶ Los recorridos son las salidas de padres e hijos por diferentes sectores de la ciudad pidiendo alimentos, ropas y dinero para el sustento diario.

buscar alternativas para procurar desde la escuela, un acompañamiento que favorezca el ingreso, continuidad y permanencia de estos niños-as al ámbito escolar.

De acuerdo con lo anterior y con el ánimo de dar lugar a un estudio que permita identificar la realidad educativa en relación con los maestros -as y su impacto sobre la cotidianidad de los niños y niñas adscritos al proyecto EBN, se toman como punto de partida, algunos de los elementos encontrados en el contacto con la población sujeto de estudio:

- ✓ Las diferencias cognitivas y socioculturales que éstos-as presentan sea por la situación de desplazamiento o por la misma cultura en la que han estado inmersos.
- ✓ La extraedad, como consecuencia de la situación actual, producto de la resolución de conflictos inmediatos (recorridos o trabajo) y la derivación del rechazo de la misma escuela o el temor de ellos-as a asistir.
- ✓ La falta de preparación de las escuelas receptoras y el aislamiento de los PEI de la situación real de los niños-as que viven el desplazamiento como parte de su cotidianidad.
- ✓ La falta de utilidad que les ven muchos jóvenes y adultos cabeza de hogar a la educación o a la escuela como una posibilidad de ampliación de oportunidades frente a la vida ante su necesidad de subsistir.

Por todo lo presentado anteriormente y desde lo observado en las comunidades vinculadas al proyecto EBN, queda en escena el lugar del maestro-a en formación por ser para el caso del proyecto la EBN, quien acompaña directamente el proceso educativo de los niños-as sin desconocer su cotidianidad. Por esta razón se establece como pregunta orientadora, ¿Cuáles son los sentidos y significados

que toman los y las maestras en formación, en la vida cotidiana de los niños y niñas en situación de desplazamiento adscritos al proyecto EBN específicamente de las zonas El Pacífico, Esfuerzos de Paz 2 y Ocho de Marzo pertenecientes a las comunas ocho y nueve de la ciudad de Medellín?

1.2 JUSTIFICACIÓN

El tema y la pregunta de investigación en general parte de la interacción con la población infantil, con las familias y con la comunidad que hacen parte del proyecto EBN, específicamente en los asentamientos y barrios: Altos de la Torre y Pacífico, Esfuerzos de Paz 2 y 8 de marzo. El proyecto la EBN es una estrategia interinstitucional que se desarrolla en la zona centro oriental de Medellín, y al que compete la finalidad de superar obstáculos para el pleno ejercicio del derecho a la Educación de niños-as y jóvenes, entre los 5 y 17 años de edad, con la participación de Secretaría de Educación de Medellín, UNICEF, Universidad de Antioquia y Corporación Región, quienes asumen las funciones administrativas, financieras y académicas de este proceso.

Los principales aspectos que inquietan y motivan esta investigación y que dan sentido a la construcción del planteamiento del problema, fueron las actitudes de estos niños-as y sus familias al momento de elegir entre la educación, la necesidad de trabajo y los recorridos que están guiados por la lógica que los motiva, ya sea recolección de alimentos, ropa, dinero, o por las ventas callejeras, lo que conlleva a pensar acerca de la deserción escolar, sus causas y la influencia del quehacer docente en la cotidianidad de los niños-as.

A manera de ejemplo, se encuentra en la práctica el siguiente caso: *“¿por qué no vino Esneider a clase esta semana?”* pregunta la maestra en formación, *“está pidiendo con la mamá”* contesta Luisa Fernanda una compañera vecina. Lo anterior deja entrever que esta población infantil se ve motivada a trabajar para suplir necesidades básicas de supervivencia, como la alimentación entre otras; quedando la escuela en un segundo plano. Mostrando así la importancia que dan a la educación y el lugar en que ésta queda con relación a la suplencia de sus necesidades básicas, lo que deja a su paso problemas como la desescolarización, la extraedad y la deserción.

Abordar la situación de desplazamiento y la influencia de los maestros-as en formación sobre la cotidianidad de los niños y niñas adscritos al proyecto, da lugar a reconocer a las personas en situación de desplazamiento como ciudadanos colombianos, y que la violencia y demás motivos que los obligaron a salir de sus tierras no están tan distantes de la realidad y la cotidianidad de todos los colombianos, sin importar raza, edad o procedencia dejando claro que ellos al igual que otras personas buscan nuevas oportunidades para subsistir, no encontrando algo mejor que el lugar que dejaron, buscando tranquilidad, amistad y un sentimiento de seguridad que les procure un poco de paz. Pero lo más importante, reconocerlos como sujetos de educación, es decir, seres quienes que al igual que los demás, requieren de procesos pedagógicos y de maestros-as que se pregunten por su cotidianidad y que busquen impactar tanto al ser como a su hacer, sin desconocer su actual realidad como desplazados.

La finalidad o propósito de esta investigación con respecto a la pedagogía es explorar sus otros campos de acción: su labor comunitaria y los procesos de investigación que pueden desde sus concepciones y particularidades aportar posibles cambios de ideas para mejorar diversas situaciones y condiciones, esto podría lograrse desde la aplicabilidad y la funcionalidad de los cuatro pilares que sirven de base a la pedagogía (aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a conocer) logrando con esto un desarrollo integral de los individuos y específicamente de la infancia en su propio contexto y cotidianidad. Con respecto a la población en situación de desplazamiento se espera reivindicar la función de la educación para su formación, como uno de los medios de ampliación de oportunidades ante la vida. De igual forma para concienciar tanto a maestros-as en formación, a niños-as, familias y hasta a la misma comunidad, que como personas pertenecientes a una sociedad tienen ciertos derechos que deben ser cumplidos y ejercidos.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General Analizar los sentidos y los significados de los maestros en formación, en la vida cotidiana de los niños y niñas en situación de desplazamiento, vinculados al proyecto la Escuela Busca el Niño en las zonas de Pacífico, Esfuerzos de Paz II, y Ocho de Marzo, pertenecientes a las comunas 8 y 9 de la ciudad de Medellín, con el fin de contribuir a la construcción de saberes y experiencias pedagógicas que favorezcan el reconocimiento de la educación como parte de su vida cotidiana.

1.3.2. Objetivos Específicos

- ✓ Describir los sentidos y los significados que toman los maestros-as en formación, en la vida cotidiana de los niños y niñas.

- ✓ Identificar la percepción que tienen los cuidadores y/o padres de familia acerca del papel que cumplen los maestros-as en formación, en la vida cotidiana de los niños y niñas.

- ✓ Contribuir con la reflexión y fundamentación a los procesos formativos de los maestros-as específicamente de los pedagogos infantiles.

1.4. REFERENTE TEÓRICO

Aproximarse a los sentidos y significados que tienen los maestros en formación en la cotidianidad de los niños y niñas en situación de desplazamiento, amerita construir un referente bibliográfico que apoye teóricamente lo hallado durante el proceso. Para este fin es importante diferenciar y categorizar los aspectos teóricos en líneas de definición, análisis y reflexión que transversalicen el trabajo, por tanto se plantean tres ejes que suplen las expectativas en cuanto al abordaje de las temáticas que pueden contribuir al discernimiento de la pregunta de investigación, estos ejes temáticos son: la situación de desplazamiento, vida cotidiana y el maestro y su hacer.

1.4.1 Situación de Desplazamiento El texto Una Escuela Para Los Nuevos Vecinos de Corporación Región, hace diferencia entre dos términos específicos: población en situación de desplazamiento y desplazado, el primero

“...para referirse a la población que emigra forzosamente de sus lugares de origen” Y el segundo “...no es un atributo de la persona que lo padece. Se trata de una condición de desarraigo múltiple vivido en contra de la voluntad, que coarta la posibilidad de que las personas elijan libremente sus opciones frente a la vida y cercena otros derechos que son fundamentales para el desarrollo integral de las persona los colectivos, y por tanto atenta contra la dignidad de los seres humanos.”⁷

Desde esta perspectiva y para fines de la investigación ambos términos serán abordados, debido a que los actores, es decir las familias, niños y niñas participantes, presentan esta situación, viéndose enfrentados a un sin número de realidades arduas como: la dificultad para encontrar trabajo en un mercado laboral diferente al que desempeñaban, por lo general su bajo grado de

⁷ Toro, Javier. Una Escuela para los nuevos vecinos. Educación y Desplazamiento. Ed Corporación Región Pág. 5

escolaridad no les permite acceder a oficios calificados y adecuadamente remunerados; otra realidad tiene que ver con la vivienda, la gran mayoría de personas en situación de desplazamiento llegan a casas de parientes, amigos, y algunos acceden con suerte a lotes muy alejados, en sectores suburbanos y de estratos bajos, las viviendas son pequeñas por lo que viven hacinados y en muchas ocasiones con servicios públicos deficientes, si es que pueden contar con ellos. Esto genera problemas de salud además que se enfrentan a problemas de alimentación, la falta de dinero provoca una deficiente dieta nutricional. La mayoría de personas desplazadas provienen de sectores rurales donde obtener los alimentos era fácil, pues generalmente estos eran cultivados en sus propias tierras, mientras que en la ciudad deben comprarlos.

Frecuentemente pierden su documentación; por requisas, salidas demasiado urgentes, registros quemados; además por falta de información no siempre son concientes de la importancia de respaldar con documentos su identidad, esto hace que un gran número de estas personas estén sin documentos, lo que se convierte en un inconveniente para acceder a empleos, seguridad social, subsidios del Estado y educación.

Estas personas se ven obligadas a separarse de todo lo que a lo largo de su vida han construido, no solo son pérdidas materiales, también emocionales, teniendo que buscar nuevas alternativas de vida, viviendo el desarraigo, donde no tienen mas realidad que el desapego a todo lo que les ha pertenecido y el duelo por el pasado, para llegar a un lugar donde no tienen nada, en la mayoría de los casos la ciudad desconocida es visualizada como un lugar de refugio que está en posibilidad de tener mejores oportunidades de vida y un futuro mejor para los hijos, sin embargo el desajuste que genera la situación de desplazado, ante el conflicto interno de la sociedad global y el desequilibrio campo-ciudad, las posibilidades se truncan y se produce el trauma.

Para esta población no es fácil sentirse señalados y estigmatizados por parte de las autoridades y por la población de la ciudad receptora, esto por el hecho de venir de zonas de emergencia y donde operan grupos armados ilegales; también el choque cultural, los regionalismos, la ubicación espacial, la desorientación frente a las entidades particulares y estatales y la diferencia de costumbres, entre estas personas que llegan de diferentes partes del país y las que residen allí, llevan a que la adaptación en el nuevo lugar de residencia sea más difícil.

La realidad descrita interviene de forma directa en la importancia que tiene la educación para las personas en situación de desplazamiento, la falta de una vivienda digna, de adecuada alimentación, de servicios de salud, la falta la condición de indocumentados y la posición de la sociedad frente a la situación de estas personas, son factores fundamentales para que la importancia de asistir a la escuela quede relegada por la búsqueda de suplir otras necesidades vitales. El futuro es importante visto desde la proximidad, y la inmediatez, por tanto no se ve a la educación como la puerta para abrir oportunidades en un futuro lejano, ante la necesidad de conseguir la comida para vivir hoy. Lo que indica que la relación educación - futuro cambia para las personas en situación de desplazamiento.

Debido a que esta problemática se encuentra muy presente en el país, y que afecta no solo la integridad de la personas, sino que afecta de igual forma los sectores económicos y políticos, se han generado una serie de proyectos que contribuyen el fortalecimiento y al cumplimiento a los derechos expuestos en la Constitución Política de Colombia, por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado, la atención, protección, consolidación y estabilización socio económico de los desplazados internos por la violencia; por este motivo se promulgó el artículo 2 de la Ley 387 de 1997 en donde se aclara que la personas en situación de desplazamiento tienen derecho a:

*” solicitar y recibir ayuda internacional, que sus derechos civiles fundamentales le sean reconocidos internacionalmente, no ser discriminado..., que su familia este reunificada, que se le solucione en una forma definitiva su situación, regresar a su lugar de origen..., que el estado le propicie unas condiciones que le facilite la convivencia con equidad y justicia social.”*⁸

Con esta ley se busca reconocer la realidad presente del país y a estas personas como ciudadanas que poseen unos derechos específicos por su misma situación de desplazados. Lo que en la cotidianidad no se lleva a cabo, porque aunque las personas son reconocidas en situación de desplazamiento sus derechos son vulnerados, tal vez por la complejidad que todo proceso social implica.

1.4.1.1 Situación de desplazamiento y educación. En cuanto a la relación de la situación de desplazamiento y educación se mencionan algunas causas que impiden la inserción de niños-as al sistema educativo. Similar a los hallazgos propios de esta investigación se encuentran los mencionados en la tesis *“Efecto de desplazamiento en el proceso educativo de niños y niñas en situación de desplazamiento”*⁹

En la realidad esta situación incide de una forma directa en los procesos educativos, manifestados en aspectos como: la deserción escolar, debido a que la misma *“situación socio-económica deficiente se convierte en un obstáculo para que los niños y niñas asistan y cumplan con las condiciones exigidas por la Institución Educativa”*¹⁰ debido a que estas instituciones hacen exigencias de tipo económicas como los uniformes, material educativo y aportes extras para la realización de algunas actividades, y los padres de familia no se encuentran en la capacidad de suplir estas necesidades básicas. Además, los padres de familia

⁸ Corporación Región. El Problema de los Desplazados en Colombia. Documento Interno.

⁹ ACEVEDO, Naranjo Lina María. HERRERA, Muñoz María Gisela. Efecto de desplazamiento en el proceso educativo de niños y niñas en situación de desplazamiento. Universidad de Antioquia, 2004.

¹⁰ Ibid. Pág. 48

prefieren llevar a sus hijos a realizar recorridos o a vender confites, que ingresarlos a la Institución Educativa.

Otro factor que incide en la deserción escolar, se debe a que llegan en una época en la que la Institución no recibe nuevos estudiantes por que no coincide con el tiempo académico.

Por otro lado se encuentra el incremento en el déficit de cupos escolares y de igual forma se evidencia bajo rendimiento académico y *“el rendimiento académico es el que da cuenta del proceso enseñanza aprendizaje, el grado de receptividad del conocimiento y expresa los niveles de interacción entre profesor y alumno”*¹¹. Este factor está relacionado con las consecuencias psicológicas y sociales del desplazamiento, relacionadas a su vez con las pérdidas materiales y afectivas, las cuales generan dificultades emocionales y estas afectan el aprendizaje de los niños-as y por ende el rendimiento académico, lo cual se evidencia en la falta de atención y en la dificultad de concentrarse en las diferentes actividades.

Otro aspecto que incide en los procesos educativos de los niños-as, es la incontinuidad en la asistencia, lo que es ocasionado por la misma situación económica, ya que estos niños-as se deben dedicar a actividades que les genere ingresos, además también varios de ellos tienen la responsabilidad de cuidar a sus hermanos-as, mientras las madres de familia se van a trabajar, esto le resta tiempo a las jornadas pedagógicas y a las labores académicas asignadas por los maestros para realizar por fuera del aula de clase.

También se encuentra la *“dificultad de ingreso a la Institución por la edad cronológica, cuando la edad cronológica no corresponde a la establecida por la Secretaría de Educación, plasmada en la ley General de Educación (Ley 115 de 1991)”*¹², ya que varios niños-as, por estas mismas situaciones nunca han estado

¹¹ Ibid. Pág. 51

¹² Ibid. Pág. 55

escolarizados o no terminan el año escolar, o no se encuentran con una edad mental de acuerdo a la edad cronológica.

Las manifestaciones de rechazo y discriminación por la situación de desplazamiento se evidencian en algunas Instituciones Educativas a través de docentes y estudiantes, debido a que esta población es vista como un problema social, puesto que *“la estigmatización y prejuicios creados frente a ellos hacen que sean percibidos como personas agresivas y violentas, o tal vez al reconocimiento por parte de la Institución de la incapacidad o limitación para brindar una atención psicosocial acorde con las necesidades de esta población.”*¹³

También se presenta una dificultad de integración provocada por la misma situación de desplazamiento, pues así como la violencia y el conflicto armado generan problemas emocionales que afectan el aprendizaje, también el desplazamiento se expresa en dificultad para adaptarse a un nuevo espacio, donde esta rodeado de discriminación por su condición social, interviniendo de forma directa en la relación con maestros y compañeros, debido a que se crean en ellos diversos sentimientos como la desconfianza y el temor.

Finalmente, las actitudes y comportamientos de agresividad propician la indisciplina y los problemas de comportamiento, que de igual forma son motivados por la inestabilidad propia de su nueva condición social y económica.

Conviene detenerse un momento y señalar la relación existente entre la educación de los niños y niñas en situación de desplazamiento y sus sentimientos, ya que éstos inciden en sus aprendizajes y por ende en su educación, pues los sentimientos son una dimensión fundamental del ser humano, están siempre presentes en las interacciones cotidianas, aunque en ocasiones se pasan inadvertidos, por este motivo se hace énfasis en la importancia de promover una educación y un desarrollo integral, sin embargo varias disciplinas le han restado

¹³ Ibid. Pág. 58

importancia a la dimensión afectiva, siendo ésta una de las mas importantes en la intervención con los niños y niñas en situación de desplazamiento por la realidad adversa a la cual están enfrentados diariamente.

“Darse cuenta de los estados afectivos de los ellos, ayuda a entender aspectos importantes de la dinámica grupal y personal respecto al proceso de aprender y, por lo mismo, sirve para orientar la toma de decisiones en torno a que hacer y como promover un aprendizaje significativo”¹⁴.

Esto permite que los maestros-as en formación realicen una contextualización de su formación profesional, porque les corresponde ejercer su labor de educadores en contextos donde las necesidades abundan pero las formas de satisfacerlas son reducidas, debido a las condiciones socio-económicas y psico-afectivas en las que se encuentran muchos de los niños-as en situación de desplazamiento. Además permite que el maestro visualice al niño-a como un ser integral, que cuando llega al aula de clase, llega con una historia, y con la influencia de sus diversos contextos.

Todo lo anterior otorga un nuevo reto al sector educativo, demandando nuevas responsabilidades y estrategias pedagógicas, pues además de las dificultades cotidianas, ahora debe enfrentar problemas como la extraedad, el bajo nivel educativo, el trauma emocional, el intrusivo cambio cultural, la carencia de documentación y certificados, la situación económica de las familias que obliga a los niños-as a trabajar y los bloqueos emocionales que agudizan las dificultades de aprendizaje. Además de esto la escuela debe cargar con el peso de que algunos padres de los niños-as desplazados-as no le den importancia a la educación como un factor fundamental del desarrollo humano, ni reconozcan esta como la ampliación de oportunidades ante la vida. El maestro ha de estar en la permanente tarea de buscar estrategias desde sus roles, sus procesos

¹⁴ Ibid. Pág. 25

formativos, las formas de interacción y sus prácticas pedagógicas, lo anterior podría hacer que la educación sea útil y atractiva para esta población que se encuentra en situación de desplazamiento y en cuyos contextos, construyen una cotidianidad diferente y no siempre coherente con sus historias.

1.4.2. Vida cotidiana. El abordaje de los temas relacionados con la comprensión de la cotidianidad está basado principalmente en los aportes de Peter Berger y Thomas Lokcman, pues sus contribuciones sociológicas se ocupan del análisis de la construcción social de la realidad y de su creencia de que el método más conveniente para clarificar los fundamentos de la vida cotidiana es el del análisis fenomenológico (enfoque desde el que se orienta esta investigación), sin embargo se toman otras dos definiciones que permiten el entendimiento básico del concepto.

De acuerdo con el diccionario El Pequeño Larousse, cotidiano es el sinónimo de "diario", y vida, el "espacio de tiempo que transcurre en el ser vivo desde el nacimiento hasta la muerte"¹⁵. Desde ésta definición la vida cotidiana, puede tomarse como el devenir diario, o sea, el tiempo que transcurre día a día desde nuestro nacimiento hasta la muerte, incluyendo lo común, lo rutinario, y las repeticiones de actividades iguales día tras día.

La segunda definición parte del diccionario de sociología, que define como vida cotidiana: al

“conjunto de las actividades, los conocimientos de sentido común, las relaciones sociales, las técnicas, los usos, las representaciones, las creencias, los afectos, los objetos, los instrumentos con que los seres humanos reproducen día a día, en gran parte con actos privados, sus condiciones de existencia, y con ellas las de las instituciones de la sociedad en que viven”¹⁶.

¹⁵ García, Ramón. Pequeño Larousse en color larousse. México. 1994. Pág. 283

¹⁶ Gallino, Luciano. Diccionario de Sociología. Siglo XXI. Editores S.A. España. 1995. P. 906.

Finalmente para Berger y Lockman: *“la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente”*¹⁷. Para estos autores la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” del cuerpo y del “ahora”, lo que hace que ésta se presente como un mundo intersubjetivo, un mundo que se comparte con otros, y que es real para todos, pero independiente para cada uno, es decir que desde esta perspectiva, la vida cotidiana no puede reducirse a las costumbres o actos diarios de los grupos humanos, sino que se construye a partir de un mundo de sentidos constitutivos de esa cotidianidad.

Hablar sobre la vida cotidiana remite a pensar sobre cosas cercanas que determinan un sin fin de actividades que se realizan a lo largo del día; sin embargo, el proceso que conlleva es más profundo de lo que se denomina cotidianidad (diario vivir), pues intervienen intereses distintos, sucesos interpretados de forma diferente, y una relación espacio tiempo que ayuda a delinear la perspectiva de la vida y los acontecimientos diarios.

La vida cotidiana se experimenta en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. Lo más próximo es la zona de vida cotidiana accesible a la manipulación corporal, la cual contiene el mundo que está al alcance, el mundo en el que se actúa a fin de modificar la realidad, la atención a este mundo está determinada por lo que se es, por lo que se hace, lo que ya se ha hecho o lo que se piensa hacer en él.

Para esta investigación podría decirse que en una primera instancia se encuentran las familias, estas personas llegan en la mayoría de veces a los hogares de familiares, parientes o amigos y son éstos los que dan las indicaciones para los primeros pasos en el nuevo ambiente; la escuela (en este caso el proyecto (EBN) les permite socializarse e incluirse en la ciudad, asumiéndose ésta

¹⁷ Berger. Peter L. Lockman, Thomas. La construcción social de la realidad. 1ª Ed. Amorrortu. 2003 Pág.34..

como un derecho fundamental para sus vidas y finalmente sus vecinos brindan apoyo puesto que ellos pasaron por la misma situación al llegar a la ciudad, convirtiéndose en una cadena de ayuda, ya que los que llegan servirán de apoyo para los que están por venir.

Para la población en situación de desplazamiento es difícil retomar su vida cotidiana pues deben dejar atrás las actividades que ya tenía establecidas dentro de su mundo, deben apropiarse de nuevas habilidades que les permita desenvolverse en el nuevo entorno, deben aprender a leer los nuevos significados que este le exige. Para estas personas es importante contar con ayuda para apropiarse de todos esos conocimientos y habilidades, necesitan información que les permita desenvolverse en el nuevo hogar y por tanto en su nueva cotidianidad.

De lo anterior se concluye que cada sujeto tiene sus propias vivencias; es producto de circunstancias históricas, sociales y culturales diferentes; tiene subjetividades, intenciones e intereses. En este sentido cada sujeto tiene un modo particular de vivir, que moldea la forma de ver e interpretar la realidad, sin embargo estas subjetividades entran en contacto entre sí para dar lugar a la intersubjetividad, que a la vez favorece la construcción de cotidianidad en los grupos humanos la cual en los niños-as se ve enriquecida con el compartir escolar.

Estas interpretaciones que se dan a partir del diario vivir y del encuentro con las otras cotidianidades, constituyen aquí uno de los contextos sobre los cuales identificar los sentidos y significados de los maestros-as en formación en la cotidianidad de los niños y niñas, teniendo en cuenta que sus concepciones del mundo son histórico-culturales, pues las construcciones educativas, sociales, familiares, etc., dependen de la historia individual y de la forma en que éstas se relacionan dentro de una cultura, en la que la escuela es un espacio solo para unos cuantos.

1.4.3. El maestro y su hacer. Finalmente se hace referencia al papel que juega el maestro en los procesos educativos. En la escuela tradicional este papel está precisamente ligado al orden; su objetivo es lograr formar a niños-as dentro de este esquema, dando como resultado una sociedad obediente sin capacidad de crítica y reflexión ya que la absoluta verdad la tiene el maestro, el estudiante es un sujeto pasivo que recibe conocimiento, y en lugar de interiorizarlo, lo memoriza sin tener claro su utilidad para la vida cotidiana.

En la actualidad la escuela es conciente de los cambios que se producen a través de los tiempos y a partir de éstos se hace necesario reformar la educación con el fin de cumplir con las demandas en los diferentes ámbitos de la vida en sociedad. Estos cambios también han llevado a evolucionar el rol del maestro, debido a que sus funciones han cambiado y se han diversificado. Hoy, el maestro deja de tener un rol de trasmisor para convertirse en un tutor, en un actor que orienta a sus estudiantes.

Para lograr que estas funciones sean interiorizadas y aplicadas se hace necesario introducirlas desde el primer momento de la formación del docente. También es necesario que para poder efectuarse el cambio, la escuela tenga voluntad, además que pueda contar con las herramientas necesarias para hacerlo.

El sistema escolar ha venido cambiando en la medida en que los docentes han asumido un nuevo papel: hacer que la escuela sea más agradable, atractiva y útil para los estudiantes y para la sociedad. Agradable y atractiva en cuanto a como lo dice Delors *“encuentre un equilibrio entre las ideas y las actitudes propias del niño y el contenido del programa”*¹⁸ y habla de útil cuando se refiere a que contextualice y tenga en cuenta los problemas de la sociedad ya que esta es una de las tareas que cada maestro debe asumir: organizar actividades que le

¹⁸ DELORS, J. La educación encierra un tesoro. [www. uva.es/aufop/publica/revefop/99_v2n1.htm](http://www.uva.es/aufop/publica/revefop/99_v2n1.htm) 15 octubre 2005 de 1999. Madrid: Santillana. ediciones UNESCO. Acceso octubre 10 de 2005.

permitan al niño-a interactuar con el mundo que lo rodea, en la relación estudiante-entorno.

Pero cumplir esta función propiciadora de la interacción del estudiante con el entorno demanda un cambio en la concepción del hacer del maestro, es así como las siguientes teorías hacen alusión a la forma en que es concebido el maestro.

En un informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI el maestro es visto como “un “acompañante” del estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje” como un orientador del proceso que dentro de su enseñanza debe tener en cuenta las concepciones alternativas de los estudiantes, lo que conocen y desconocen del tema, que forme personas concientes y curiosas por conocer lo que pasa a su alrededor, con capacidad de opinar y analizar las situaciones cotidianas; por otro lado el maestro debe acompañar al estudiante *“guiando las mentes mas que moldeándolas, pero manteniéndolas muy firmes en cuanto a los valores fundamentales que deben regir toda vida”*¹⁹ es decir, debe ayudar a los estudiantes a organizar sus conocimientos.

Por otro lado, está la postura de Savater que no difiere mucho de la anterior aunque deja claro que “El maestro no es el inventor de la educación, sino un educador de la gente que la ejercita, de acuerdo con la orientación que la sociedad decida darle en cada momento”²⁰ también lo visualiza como la persona indicada que se encarga de representar la realidad por la vía del conocimiento puesto que el niño-a está en un mundo que le exige, el cual debe conocer y comprender para poder entrar en él. Es decir, el maestro debe tener en cuenta el contexto leerlo y reconocerlo, las características de la sociedad y la época para acompañar al estudiante en su interacción con el entorno; para esto el maestro debe saber que los niños-as del siglo pasado, no son iguales a los de ahora “los

¹⁹ Ibid. Acceso octubre 10 de 2005

²⁰ Entrevista a Fernando Savater. Altablero No.34 abril-mayo.2005. El sentido de educar. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87611.html>. Acceso octubre 10 de 2005.

niños son seres al margen de sus condiciones sociales, culturales y familiares”²¹ y es por ello que debe buscar la manera de comunicarse con ellos.

Refiriéndose a lo mismo, Carlos Augusto Hernández dice que el maestro es el encargado de cumplir la tarea central de la sociedad, pero dándole el verdadero sentido que la educación merece, no enseñar por enseñar, debe ser consciente de cual es su verdadero objetivo, “*debe preguntarse entonces sobre el sentido de lo que hace y debe discutirlo; debe seleccionar y jerarquizar lo que es importante del legado simbólico que recoge y que entrega, y aclarar, a sí mismo y a los estudiantes, el por qué de su relevancia*”²² el maestro ha de interpretar el contexto y educar de acuerdo a lo que el considera mas importante que el estudiante aprenda, debe aprender a ver y a escuchar.

El autor afirma que “aprender es construir significados” pero es desde el sentido que el maestro mismo ponga en su quehacer pedagógico que se construyen estos significados, ya que si para los estudiantes no tiene sentido lo que aprenden no pueden lograr que signifique algo para su vida, es por ello que en esta investigación se pretende analizar cuáles son los sentidos y los significados del maestro en formación para la vida cotidiana de los niños-as, es decir, de qué forma impacta en la vida de estos, pero viéndolo no solo desde lo que hace en el aula, desde lo que planea, sino desde su propio ser, desde lo que como persona refleja y el ejemplo que da a los estudiantes.

De esta manera se repiensa el papel del docente y del estudiante. El docente se concibe como un orientador, acompañante, provocador y facilitador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, superando un papel de transmisor de información, expositor de conocimientos acumulados y disertante frente a estudiantes que esperan recibir y adquirir un cúmulo de conocimientos que él posee fruto de su formación o experiencia. El estudiante debe tornarse en el

²¹ Ibid. Acceso octubre 10 de 2005

²² Hernández, Carlos Augusto. Para ejercer el oficio de maestro. Ministerio de educación nacional. Altablero. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87110.html>. Acceso octubre 13 de 2005.

agente de su formación, actor y protagonista de su propio aprendizaje, en el marco de una estructura curricular flexible. De manera concomitante con lo que acontece frente al docente, el estudiante supera su papel de receptor de información y oyente de docentes de los cuales espera adquirir un cúmulo de conocimientos.

El maestro ha sido desde siempre una persona pública en la comunidad en la cual desempeña su rol, y es por ello que juega un papel importante ya que para muchas personas y sobre todo para sus estudiantes y las familias de estos, es visto como un referente a seguir, un ejemplo de vida, pero esto depende de cómo sea su relación con los estudiantes.

Es por ello que la formación del maestro no solo debe basarse en un conocimiento académico, debe ser integral y esto implica que sepa relacionarse con sus estudiantes y comprenda la forma como acceden éstos al conocimiento lo que requiere que el maestro conozca la realidad del niño-a y por consiguiente su vida cotidiana.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico está dirigido al tipo de investigación, el enfoque, la población y los instrumentos necesarios para la recolección de la información pertinente para cumplir los objetivos. Por lo tanto la presente investigación es de tipo cualitativo por considerarse que sus características y potencialidades generadoras de información, se adecuan a la naturaleza y dinámica del fenómeno o problema elegido como objeto de estudio, en virtud que la metodología cualitativa posibilita la realización de un estudio descriptivo y detallado de las situaciones y los comportamientos observables en el desenvolvimiento del proceso.

2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Elsy Bonilla afirma que: *“la principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social a partir de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto”*.

La investigación cualitativa permite obtener un conocimiento basado en el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia, en este caso los maestros en formación, los niños, niñas y jóvenes del proyecto, pero también los padres de familia.

2.1.1. Enfoque de la investigación. Esta investigación responde por la intencionalidad, a un enfoque fenomenológico, éste es un movimiento filosófico del siglo XX que describe las estructuras de la experiencia tal y como se presentan en la conciencia, sin recurrir a la teoría, deducción o suposiciones precedentes de otras disciplinas.

Este enfoque o estrategia cualitativa trata de comprender la naturaleza del ser, la experiencia vivida a través de la ventana del lenguaje.

Los estudios fenomenológicos pretenden dar cuenta de la esencia del significado, hacen preguntas que traten de develar la esencia de una experiencia, no obstante el investigador presenta las interpretaciones de la experiencia vivida sin un desarrollo teórico. La recolección de datos se realiza principalmente a través de la entrevista en profundidad y las anécdotas escritas sobre experiencias personales.

La fenomenología debe poner de manifiesto qué hay oculto en la experiencia común diaria.

Este enfoque o estrategia cualitativa trata de comprender la naturaleza del ser, la experiencia vivida a través de la ventana del lenguaje es por esto que la metodología de esta investigación se inscribe en la perspectiva fenomenológica, pues pretende entender a partir del fenómeno social de la situación de desplazamiento, desde la perspectiva del actor, en este caso los niños-as, los sentidos, entendidos en esta investigación como un tejido simbólico en el que se fundamenta, se objetiva, y se expresa la acción humana, haciendo parte del mundo subjetivo de las personas como la unidad en la que se integra algo que da vida a la subjetividad humana y los significados entendidos estos como una auto interpretación de una vivencia.

2.1.2. Nivel descriptivo *“Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankh ,1986)... Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.”²³*

²³ Hernández Sampieri, Roberto. Fernández Pollada, Carlos. Baptista Lucio, Pilar. metodología de la investigación. segunda edición. Pág 60. Magrawhill.

Según esto se puede afirmar que esta investigación es de tipo descriptivo sin dejar a un lado la parte analítica, porque lo que se pretende es hacer una demarcación de los hechos que apuntan al problema de investigación por medio de descripciones y análisis de datos.

2.1.3. Unidad de análisis Para cumplir con los objetivos de esta investigación, se toma como universo investigativo, los sujetos vinculados al proyecto EBN, particularmente los ubicados en los sectores Ocho de marzo, Esfuerzos de paz II y el Pacífico.

UNIVERSO.

Corresponden a éste 31 maestros-as en formación, y 250 niños-as.

MUESTRA.

Fueron seleccionados para la muestra 11 maestros- as en formación, y 20 niños- as entre los 5 y los 12 años de edad con sus respectivas familias,

2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.

Para alcanzar los objetivos de esta investigación se utiliza una serie de estrategias o procedimientos para recolectar la información, que se emplean a lo largo de las diferentes etapas o fases que asume la investigación. Por consiguiente los procedimientos utilizados son:

2.2.1. Observación Pone el énfasis sobre la compilación de datos de la vida real, en contextos cotidianos, las herramientas y métodos incluyen: notas de campo y notas periodísticas de los acontecimientos; grabaciones de audio, video grabaciones.

El objetivo de la observación para esta investigación es percibir los comportamientos, y las relaciones niño(a) – maestro(a), para posteriormente hacer

reconocimientos y análisis de lo observado a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano y para deducir desde allí los posibles sentidos y significados que pueden tener los maestros en formación para los niños-as. Para tal efecto se construye una guía de observación para maestros-as en formación, niños-as vinculados y padres de familia. (Ver anexo 1)

Estas observaciones son de ambos tipos (participantes y no participantes) pues se realizaron actividades con los estudiantes donde se identifican puntos claves y se pudo observar también el trabajo de los estudiantes con otros profesores, igualmente, éstas se vienen realizando desde el inicio del proyecto, y se sistematizaron desde el momento en que se construyó la guía de observación.

2.2.2. Entrevistas La entrevista es una conversación que tiene como finalidad la obtención de información. Para este caso se pone el énfasis sobre el hecho de obtener de los niños-as, maestros-as en formación y padres de familia, la información necesaria para dar lugar al desarrollo de la investigación. La lista de preguntas, cubre un abanico que va desde preguntas cerradas o estructuradas, a preguntas semi-estructuradas, pasando por las de final abierto; y grabaciones de audio.

La entrevista se lleva a cabo bajo la dirección del entrevistador, pero no exige rigidez en la formulación de las preguntas para desarrollar la conversación, en este sentido se desarrolla una guía de entrevista para padres de familia, niños y niñas y maestros en formación cuyo objetivo es: recoger información sobre los sentidos y los significados que tienen los maestros en formación en la cotidianidad de los niños y niñas pertenecientes a los centros de práctica de Esfuerzos de Paz II, 8 Marzo y El Pacífico. (Ver anexos 2, 3 y 4).

2.2.3. Diarios de campo

“El diario de campo es un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido íntimo recuperado por la misma palabra diario, que implica la descripción detallada de acontecimientos, y se basa en la observación directa de la realidad.”²⁴

Es utilizado para tomar nota de lo observado, corazonadas, sentimientos, presupuestos acerca de personas, procedimientos o acontecimientos, al mismo tiempo es parte del proceso de reflexión y de verificaron de los datos.

Son personales y se escriben desde una perspectiva particular ya que permite interpretar y tomar posturas personales acerca de un acontecimiento, una cuestión o una persona.

2.3. PLAN DE ANÁLISIS

“En los diseños de investigación cualitativa, lo teórico se concibe como un sistema de relaciones expresamente construido en el proceso que guía la investigación y apoya el análisis”²⁵.

Dentro del análisis de la investigación cualitativa se estructura el trabajo en torno a categorías permitiendo manejar sistemáticamente la información. Se hace para esta investigación un análisis inductivo, pues aunque se parte de dos categorías teóricas o ejes pre establecidos, durante el desarrollo del trabajo se llega a categorías de análisis que enmarcan dentro de ellas la información recolectada, con base en esto se aplica el siguiente proceso de análisis:

2.3.1. Categorización teórica.

²⁴ Duarte, D. Jacqueline. observación participante y diario de campo en el trabajo de campo. Pág. 6

²⁵ Galeano, Maria Eumelia. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Ed. Universidad EAFIT. 2004. Pág. 38.

“Se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos, como unidades significativas que dan sentido a los datos y permiten reducción, comparación y relación”²⁶.

El establecimiento de las categorías teóricas permite definir la unidad de análisis a partir de la cual se descompone la información, para efectos de la investigación son:

- ✓ Vida cotidiana
- ✓ El hacer del maestro.

El establecimiento de estas categorías aparte de darle soporte teórico a la investigación ha sido necesario y funcional en dos sentidos: Primero porque sirve como referente para la construcción de los instrumentos de recolección (entrevistas y guías de observación) y segundo porque permiten organizar la información.

2.3.2. Codificación Consiste en: *“fraccionar la información en subconjuntos y asignarles un nombre o código”²⁷* que correspondan a lo que poco a poco va tomando forma hasta construir las categorías emergentes.

Para tal efecto se tiene en cuenta la información recolectada en:

- ✓ las entrevistas
- ✓ las observaciones
- ✓ los diarios de campo.

²⁶ Galeano, Maria Eumelia. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Ed. Universidad EAFIT. 2004. Pág 38

²⁷ Bonilla, Elssy. Rodríguez, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en las ciencias sociales. Ed. Presencia. Santa fe de Bogotá. 1995. Pág. 138

Para establecer los códigos se realiza la lectura de las tres fuentes de información, estos códigos son en su mayoría como los nombra Carlos Sandoval (investigación cualitativa) "códigos crudos o descriptivos"; Los cuales pueden ser, alternativa o simultáneamente, de dos tipos: " vivos" o " sustantivos". En el primer caso, se emplean expresiones textuales de los actores y en el segundo, se acude a denominaciones creadas por el investigador pero apoyadas en rasgos que es posible identificar y evidenciar en los datos recogidos y agrupados por dicho investigador.

Los códigos son ubicados al lado de cada párrafo o fragmento importante para la resolución de la pregunta de investigación, estos códigos corresponden a cada una de las categorías establecidas y filtran la información en frases o palabras que den cuenta de lo que los actores o informantes dan a conocer.

Igualmente dentro de este proceso y como producto e insumo del análisis e interpretación de los datos, se elaboran los memos acerca de lo que se puede estar hallando en relación con varios tópicos y trayendo ideas emergentes, los memos clarifican el sentir del investigador y la postura analítica que le surge del código para la elaboración de los resultados y deben apuntar a la clarificación de la pregunta.

2.3.3. Triangulación Esta estrategia permite la evaluación de la consistencia de los hallazgos contrastándolos, es decir confrontando lógicas, lecturas de la situación, saberes, versiones. Para esta investigación se han elaborado varias matrices para poder dar orden y responder a las necesidades de triangulación de la información.

TABLA 1
 CODIFICACIÓN ENTREVISTAS, DIARIOS DE CAMPO Y OBSERVACIONES

FRAGMENTO	CÓDIGO (MEMO)	CATEGORÍA

Esta primera matriz es aplicada a las entrevistas, diarios de campo y observaciones, con el fin de reconocer los primeros fragmentos y códigos relacionados con las categorías preestablecidas y que permitan ir formando las primeras agrupaciones para las nuevas categorías.

TABLA 2
 TRIANGULACIÓN DIARIOS DE CAMPO, OBSERVACIÓN Y ENTREVISTAS

INSTRUMENTOS	CATEGORÍAS	
	VIDA COTIDIANA	EL HACER DEL MAESTRO
DIARIOS DE CAMPO		
OBSERVACIÓN		
ENTREVISTAS		

La segunda tabla es usada dentro del proceso de codificación y triangulación como un mecanismo para confrontar los códigos y memos recogidos en los tres instrumentos, favoreciendo así la unificación de categorías y el surgimiento de categorías axiales.

TABLA 3
TRIANGULACIÓN FINAL

CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA

Esta última matriz es construida a gran escala y consiste en el agrupamiento total de los códigos de todas las fuentes de información, estos códigos se elaboran en tarjetas y son pegados en la matriz, esta estructura artesanal permite que el investigador acceda fácilmente a los códigos y pueda ubicarlos y reubicarlos relacionamente, hasta lograr categorías emergentes. (Ver anexo 5)

2.3.4 Análisis e interpretación. Es un proceso de recomposición parcial de los datos, en donde se busca dar respuesta a la pregunta de estudio.

Una vez fraccionada la información en sus componentes más fundamentales (codificada), se inicia la labor de recomposición de datos teniendo en cuenta las principales categorías establecidas en un principio y que dan lugar a un segundo grupo de categorías: las categorías relacionales, que son de orden más teórico y vinculan entre sí dos o más categorías descriptivas o teóricas de orden inferior. Estas nuevas categorías recibirán el nombre de axiales o relacionales.

Posteriormente y con base en el proceso nombrado anteriormente se construyen las categorías de análisis o nucleares, que son las que permiten dar respuesta a la pregunta de estudio, este proceso tiene relación entre la teoría, los datos y los testimonios, lo que posibilita la validación (esta hace referencia al grado de coherencia lógica interna de los resultados y la ausencia de contradicciones) y la confiabilidad de los resultados arrojados.

Finalizado el proceso dentro de las matrices, se procede entonces con el análisis correspondiente, dándole orden y estructura a los capítulos resultantes, desarrollando en ellos las ideas extraídas de las matrices, sustentándolas en primer lugar con testimonios de los niños-as, los padres de familia y los maestros-as en formación y en segundo lugar con teorías relacionadas que den un soporte teórico a los planteamientos y postulados hechos.

2.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Son un conjunto de normas o pasos a seguir que garantizan la privacidad y el adecuado manejo de la información por parte de las investigadoras y para tranquilidad de los informantes.

A los participantes del proyecto se les entrega una carta en la cual se le solicita que informadamente consienta la participación en el proceso. En esta se explica a las madres, niños y maestros en formación el propósito y los procedimientos de la investigación. Dichas cartas se recolectaran posteriormente y se tomaran como consentimiento informado. (Ver anexo 6)

Con el objetivo de mantener los principios éticos se tiene cuidado en las preguntas en el lenguaje no verbal y la consignación de la información.

Cada participante elige si participa o no del estudio, conociendo la información completa de este.

Se mantiene absoluta reserva de la información que suministre.

3. ANÁLISIS

La preocupación por el hacer y por las buenas prácticas en cualquier campo profesional, se hace manifiesta en las múltiples inquietudes que aparecen tanto en los profesionales en ejercicio como en los futuros, preocupación que alcanzará su cometido en tanto los profesionales y específicamente los maestros –as, logren reconocerse desde su ser y hacer a partir de los sentidos y significados que toman para los niños-as como sujetos de su hacer.

Dentro de esta investigación y más concretamente al interior de este capítulo aparecen reflejados tres puntos importantes que dan respuesta a la pregunta de investigación, puntos que se enlazan desde una perspectiva temporal relacionada con el antes, el durante y el después de la actuación de los maestros-as en formación en las diferentes zonas de impacto del proyecto, momentos que se convierten para esta investigación en una forma de estructurar los sentidos y significados de los maestros-as en formación, a su llegada a la cotidianidad de los niños-as, y los que constituyen el resultado de su acompañamiento pedagógico:

El primer punto importante hace referencia a la realidad, el contexto como punto de partida para el cuestionamiento al hacer y por consiguiente a la formación de los maestros-as, y como una fuente de inspiración para el cambio y para la resignificación del hacer, se enmarcan dentro de este punto que será el primer sub-capítulo, lo concerniente a la realidad que encontraron los maestros-as en formación al llegar a las zonas de impacto, sus características, sus creencias y los significados en torno a la educación; al maestro-a y a su hacer.

El segundo alude al maestro-a como un agente desmitificador de la educación, este sub-capítulo se compone de las actuaciones de los maestros-as en formación y de cómo estas consiguieron resignificar sus acciones logrando que se crearan nuevos sentidos y significados, demostrando así que estos son dinámicos y

cambiantes y que no se perpetúan a través de los años, sino, por el contrario, evolucionan al ritmo que ellos mismos lo hacen.

Finalmente, el tercer punto ó sub-capítulo: desde y para la cotidianidad, permite ver los sentidos con que queda la comunidad después de la interacción con los maestros-as en formación, igualmente se mostrará como impactó su hacer dentro de la cotidianidad de los actores involucrados.

3.1. REALIDAD Y CONTEXTO: PUNTO DE PARTIDA PARA LA CONFRONTACIÓN DEL HACER Y LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

La realidad que percibe y construye un individuo está dada desde el contacto y la interacción del ser humano en su contexto y con el entorno que lo constituye, está conformada por personas, objetos, lugares y en general todo aquello que da lugar a acciones y pensamientos cotidianos en los seres humanos. Es en el contexto y desde él donde el ser humano encuentra la posibilidad de conocerse, conocer a otros y entablar entre todos un grupo de creencias, costumbres, leyes y normas que permiten solidificar un estilo de vida dentro de una cotidianidad, es por esto, que cuando una persona decide o se ve en la necesidad de salir de su entorno más cercano, de su contexto familiar, social y/o comunitario, lleva consigo todo el constructo del pasado propio, el de sus padres y antepasados, como parte de una nueva realidad.

Este hecho ocurre continuamente en los contextos locales, regionales y nacionales, cuando miles de personas luego de abandonar sus comunidades en calidad de desplazados, se encuentran en una nueva, en la que convergen las posturas, inquietudes e imaginarios de otros que igual provienen de diferentes contextos y realidades, por lo que empieza un nuevo proceso de construcción de lo que será su espacio social, su contexto comunitario, su hogar y por tanto su cotidianidad y la realidad que la constituye.

Los lugares de impacto donde se llevó a cabo esta investigación, específicamente El pacífico, Ocho de marzo y Esfuerzos de paz II y sus cohabitantes responden a esa característica de construcción – deconstrucción – reconstrucción planteada en el párrafo anterior, por tal motivo se encuentra en sus pobladores un sinnúmero de posturas frente al mundo, frente a su cotidianidad y frente a las figuras de formación que van y vienen acompañando sus procesos. Estas posturas son las que configuran todo el mundo de sentidos y significados frente a la educación y al maestro-a para el caso específico de esta investigación, Posturas que además logran permear la relación de los maestros-as con los niños-as, sus familias y comunidades, y por ende a la vez permean de forma decisiva las estructuras de pensamiento y la forma como han operado los maestros-as en formación.

Para poder hablar sobre estas posturas es necesario retomar lo expuesto en el primer capítulo, allí se exponen las características de las personas en situación de desplazamiento, y en este se retoman estas mismas aludiendo a que sus semejanzas no se dan porque compartan la misma identidad cultural, sino porque dadas las circunstancias de pérdida y abandono, sus formas de vida se asemejan y se compactan formando unos nuevos sentidos y significados sobre la educación que finalmente es a lo que convoca esta investigación.

Dentro de estas características aparece la falta de importancia dada a la educación como una forma de garantizar un mejor futuro, esta condición está dada dentro de las zonas, como consecuencia de que la mayoría de las familias han perdido su fuente de trabajo, sus viviendas, una estabilidad y muchas veces, a las personas que asumían en la familia, el rol de proveedores.

De esta manera cuando los adultos no encuentran trabajo fácilmente son los niños-as quienes deben asumir dicho rol, ya sea recurriendo al trabajo informal o a la mendicidad, pues es mas fácil adquirir ayuda de los otros cohabitantes de la ciudad cuando se apela a sus sentimientos de lastima; esto es manejado por la comunidad y se refleja por ejemplo en el comentario de uno de los niños-as

asistentes al proyecto cuando con felicidad y satisfacción por su labor cumplida relata a su profesora lo productivo de su día de recorrido:

“Profe estoy feliz porque hoy me hice \$ 7.000 y mi hermanito apenas \$ 5.000 y eso que él es más chiquito...”²⁸.

El niño reconoce que gracias a su edad y a la de su hermanito es que pueden generar caridad y conseguir el sustento para su familia y que de no ser por eso estarían en condiciones más precarias, en tanto para los niños-as su condición de infantes se convierte en una estrategia para la supervivencia propia y de sus familias. Su alegría es la expresión de lo importante que se siente y del reconocimiento que gana dentro de su círculo familiar, es este reconocimiento lo que en últimas prima sobre su deseo de estudiar.

La no importancia dada a la educación está dividida en dos, la sentida por los padres y la sentida por los niños. Para los padres, la educación queda en un segundo lugar frente al trabajo, al parecer por la inmediatez y la necesidad de suplir las necesidades básicas de alimentación y vivienda; para los niños-as esta situación es mucho más compleja, porque el hecho de no asistir a la escuela significa una pérdida más, ya sea de aprender o de compartir su infancia con otros niños-as, además, deben responsabilizarse de cosas que no les corresponde y entrar en dicotomía por sentir el deseo de jugar y disfrutar espacios como la escuela con la necesidad de cumplir económicamente con su familia.

“¡Ea!, Profe porque no me esperaron para ir al zoológico... Es que yo me demoré porque estaba vendiendo las arepas en tres esquinas”²⁹

²⁸ diario de campo. 21 de junio de 2005

²⁹ Diario de campo octubre 19 de 2005.

Es muy común vivenciar estos hechos dentro de la comunidad e identificarlos como motivo la deserción, pues al preguntar por que no volvieron a la escuela sus respuestas se remiten a los recorridos o trabajos.

A estas actividades ó responsabilidades como proveedores, se le suman las del hogar, pues estos niños-as deben cumplir con tareas domésticas tales como lavar ropa, asear la casa y cuidar a los hermanos, primos o vecinos; esta situación, inherente a la realidad de estos niños-as, es vista como una manifestación de la vulneración que viven, mientras que para ellos no parece tomar este sentido, pues dentro de sus sentidos y significados de educación, el cuidar del hogar es parte de su formación y de su responsabilidad presente y futura. De hecho, los padres no asignan estas funciones a los hijos, con el propósito de la agresión o el castigo, sino como una forma de responder a las necesidades de la familia:

“Podríamos decir, que el abuso laboral no se produce porque los padres quieran explotar a sus hijos sino porque las necesidades básicas están insatisfechas; la familia debe funcionar como una unidad productiva y todos deben contribuir al sustento, como en el modelo tradicional”³⁰

Es esta una primera representación de lo que es la educación para las familias, se encontró que en la mayoría de los casos, y aunque no se manifestó directamente por la población de estudio, si está presente en la cotidianidad de la comunidad como los y las adolescentes forman sus hogares a muy temprana edad, lo que significa que deben dedicarse, las mujeres al cuidado de los niños y del hogar, trabajo para el que ya están preparadas, y los hombres deben conseguir el sustento para el hogar, la educación entonces queda relegada y los requerimientos que se le hacen son solo de aprender a firmar y a conocer los números básicos.

³⁰ TENORIO. María Cristina. Los expertos y la crianza en Colombia Ponencia presentada en el III SEMINARIO INTERNACIONAL “ENTORNOS FAVORABLES PARA EL DESARROLLO INFANTIL: UNA CONTRIBUCIÓN A LA CULTURA DE LA PAZ” Bogotá, julio 17 del 2000. Pág 6.

Aparece también un factor importante y determinante para la construcción de los sentidos y significados de educación y maestro-a dentro de la comunidad, esta se refiere al contacto con otros docentes y a la forma de relacionarse de estos con los niños-as. Es el caso de una de las madres quien relata su experiencia así:

“Por ejemplo mi hijo allí en el colegio no le gustaba ni siquiera ir, se iba de cualquier manera, el día que iba, pues sí y ahora que le cambiaron de colegio ya está muy animado...el está amañado, no se, yo digo que debe ser la forma de tratar los niños, porque él dice que el rector era muy chantajista... ustedes les demuestran el amor que ellos no tuvieron en la otra escuela, que los estaba desanimando”³¹,

Este testimonio es una manifestación clara de que las relaciones de afecto, confianza y respeto son decisivas para la participación, la asistencia y la permanencia de los niños sujetos de estudio en esta investigación, en la institución educativa.

Estas experiencias y encuentros con los maestros ocurren a lo largo de la vida escolar de niños y niñas y son bases para que ellos y sus familias puedan formarse posturas frente al maestro y su hacer.

Teniendo en cuenta la realidad y el contexto con el que se encontró el maestro-a en formación al llegar a las zonas de impacto del proyecto, y todo aquel mundo de sentidos que constituyen la realidad y por tanto la cotidianidad de esta población, logran evidenciarse los siguientes significados del maestro-a:

3.1.1 Sentidos y Significados: Antes De La Interacción.

3.1.1.1 El Maestro como Poseedor de un Saber: Se condensan en este significado las creencias sobre el maestro-a que "domina" los discursos

³¹ Informante madre de familia. Entrevista realizada el 06 de febrero de 2006

académicos y que debe con éstos continuar y perpetuar un legado cultural, contribuyendo con su saber y actitud a fomentar los conocimientos de los niños-as y la comunidad, aspecto que se refleja en la búsqueda constante de la comunidad a los maestros, con el fin de dar respuesta a sus necesidades de tipo académicas, personales y familiares, lo que es coherente con la idea tradicional de los maestros-as, tal como lo plantean Quintero y Giraldo:

“...la Presencia del maestro funge como directriz, porque la cultura le ha encomendado la misión de garantizarle la continuidad del proceso socializador poco antes iniciado por la familia. El compromiso con esta irrenunciable misión determina que al maestro le corresponda exponer y exaltar los saberes que se han construido en el desciframiento de los enigmas del mundo, y al mismo tiempo, promover en sus discursos la apropiación y la valoración de ellos, siempre con la mira puesta en una activa inserción en la dinámica de la cultura...”³².

Desde lo cognitivo el maestro era visto por la comunidad como el máximo exponente de conocimientos, era reconocido por esta comunidad como una persona que posee la habilidad para responder a todas sus dudas e inquietudes, además poseía el valor de la organización y de liderazgo, así, desde este lugar no solo instruía a los niños-as, sino que padres de familia o vecinos de las escuelas improvisadas en las zonas donde se realizaba el proyecto EBN, llegaban hasta donde ellos con la esperanza puesta en su saber, pedían ayuda para diligenciar formatos de seguros, y de subsidios; para que les enseñaran como firmar o para que les leyeran y explicaran documentos; así fue el caso vivido en el sector del Pacífico (Comuna 8), donde el grupo de mujeres de la comunidad, invitó a tres de los maestros-as en formación para que participaran y colaboraran con la elaboración de un proyecto social, en donde se planteaba la necesidad de una caseta comunitaria donde pudieran realizarse encuentros y actividades que

³² Quintero, Marina. Giraldo, Juan Leonel. Sujeto y educación. Hacia una ética del acto educativo. Colección aulas abiertas: Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 1999. Pág 109

favorecieran a la comunidad. Hecho que describe como la comunidad identifica en los maestros-as en formación condiciones que lo ubican como el poseedor de un saber, no solo el que se refiere a su formación profesional, sino desde la integralidad que implica el saber vivir.

El saber atribuido a ellos-as era medido por los padres de familia al inicio del proyecto desde la tarea puesta para la casa o desde lo mucho o poco que se avanzaba en los cuadernos, así el maestro-a que no pusiera planas, era un mal maestro-a.

Este significado era igualmente asumido por los maestros en formación, quienes convencidos de su comprensión del mundo, de su conocimiento y de su forma de actuar ocupaban un papel de acompañamiento, papel que en su encuentro con la comunidad y sus necesidades se irá transformando y será desarrollado en el próximo capítulo.

3.1.1.2 Representante de la ley: Desde el lugar de la norma y la autoridad, lo que se vislumbra en la comunidad es una actitud de "comodidad" frente al manejo de las mismas desde la educación tradicional, que hasta el momento eran las únicas que conocían, es decir, que parecen esperar que el maestro-a impartiera la ley a sus hijos-as, el cómo lo hiciera, era lo que ellos necesitaban descubrir para imitar en sus casas y lograr la introyección de la norma en los niños-as, o como ellos lo nombraban "*hacer que les hicieran caso*", esto se ilustra cuando en las conversaciones llevadas a cabo durante la fase de diagnóstico, las madres pedían la fórmula para hacer que sus hijos-as las obedecieran igual que a los maestros-as.

Otro testimonio remite también a la autoridad, pero como un hecho que debe mantener al maestro en el aula, es decir, es el maestro quien debe continuar con lo establecido en la casa en tanto a prácticas de crianza como el castigo, lo ejemplifica una situación vivida por una de las maestras en formación, donde una

pelea entre los niños desencadena la rabia de la mamá remitiéndose ésta al castigo físico y posterior dando permiso a la maestra para utilizar su correa y castigar de igual forma al niño, aludiendo al derecho que tiene también ella de golpearlo.

Este significado se desprende de una concepción adquirida por los padres a través del tiempo, en donde el castigo físico, tal como se realizaba en antaño, tiene justificación, beneficio y reconocimiento.

Al igual que se tenía una concepción de maestro, existían también elementos determinantes para un ambiente de disciplina y orden, estos eran el silencio, la escucha, la atención y la realización de las tareas, componentes que debían transversalizar la relación con el maestro, basada ésta en los planteamientos de la pedagogía tradicional:

“La relación alumno maestro está basada en el predominio de la autoridad del maestro exigiendo una actitud receptiva y pasiva en el alumno, la obediencia de los alumnos es la principal virtud a lograr”³³

Otro punto importante nos remite a la condición de género, y como esta es determinante también dentro de los significados de autoridad investidos en los maestros, de esta manera se encontraba que las personas mas representativas como figura de autoridad eran los hombres, dentro de las entrevistas realizadas se puede ver que los mas significativos eran los maestros en formación y dentro de las vivencias aparecen narraciones de cómo al momento de solucionar un conflicto a la persona que buscaban era de género masculino. Es por ejemplo el caso de una maestra quien al no conseguir que el estudiante la obedeciera debe recurrir a su compañero para que intervenga, pues es a él a quien mas obedecen los niños-as.

³³ CANFUX. Verónica. Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional. 1º edición. Pág. 7-15

“Profe venga dígame a este niño que no se salga del salón que a mi no me quiere hacer caso”³⁴

Lo presentado anteriormente deja en las familias y niños-as una imagen de la educación y del maestro-a como agentes aislados de sus realidades y problemáticas; deja la imagen de un maestro-a distante e incapaz de comprender el contexto y lo que acontece en él, siendo éste-a solo un poseedor de saber y una figura de autoridad en el aula de clase, que no salió de allí para involucrarse con el proceso formativo de los niños-as con su comunidad sus familias y sus vecinos, personas con las que interactúa en su vida cotidiana. Esto generó en ellos-as un interrogante de cómo borrar esta imagen y poder cambiarla, pensando en la dificultad que tendría la comunidad de poder confiar de nuevo en la educación y en los maestros-as.

Consecuente con lo anterior los maestros-as en formación asumen una actitud abierta frente a las familias y los niños-as, brindándole confianza por medio de la escucha, haciéndoles saber que el maestro-a no solo posee un saber sino que también es un ser humano como ellos y que también necesita ser escuchado. Esta relación es de lo que está hecho el vínculo transferencial del maestro-estudiante, donde el maestro-a demuestra interés por él, y por las situaciones que lo rodean, teniéndolas en cuenta.

“el encuentro maestro- escolar no se limita al plano de la información, implica, también, un lazo social... esto significa, en primera instancia, que el maestro desde la transferencia propicia el acceso al saber y en su búsqueda debe facilitarle al niño la posibilidad de reconocer su propio deseo para que pueda acceder a la responsabilidad por sus propios actos”³⁵

³⁴ Diario de campo. mayo 17 de 2005

³⁵ Memorias I seminario taller educación y efecto social. El compromiso ético del maestro. Las relaciones de autoridad en el proceso de socialización. Edición enlace gráfico, Universidad de Antioquia. 1ª edición 1993. Pág 85.

El maestro-a en formación se sitúa en un lugar de deseo, demostrando en todas sus acciones a los estudiantes que el deseo de saber comienza por el mismo desde su hacer, un maestro-a verdaderamente convencido de lo que hace puede lograr convencer a los demás, tiene credibilidad de lo que enseña. Es este lugar el que otorga un punto de transición entre lo conocido y entre lo implementado por los maestros-as en formación, y que para efectos de la investigación se convierte en un punto intermedio de transición entre lo que se encontró y lo que se planteó posteriormente, Pero antes de hablar acerca de los nuevos planteamientos y nuevos significados (sub capítulo 2) se hará referencia a la formación del maestro-a como un medio para la adquisición de conocimientos, pero también como una posibilidad para mejorar desde su cuestionamiento las prácticas pedagógicas.

3.1.2 Formación Docente.

*“Formar una persona significa formar
autodeterminación y autonomía”³⁶*

ANTANAS Mockus

Fue la realidad descrita con la que se encontraron los maestros-as en formación y es debido a ésta que empezó a gestarse la pregunta e inquietud frente a la formación y preparación académica con la que cuenta un estudiante de educación que enfrenta su práctica profesional, una de las maestras en formación lo expresa de la siguiente manera:

“Yo nunca había tenido ningún tipo de contacto, ya que desde mi saber disciplinar, a mi me forman específicamente para la discapacidad mas no para la población socialmente vulnerable”³⁷

³⁶ SANDOVAL, Osorio Sandra. La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D.C. – Colombia. 2001. Pág. 10

³⁷ Maestra en formación Informante, entrevistada el día 22 de febrero de 2006.

Pero el tema de la formación profesional va más allá de esta realidad cercana, así pues para orientar la exposición de esta temática se recurre a la descripción inicial de lo que se ha planteado sobre formación del maestro-a a través de la historia. Pues es a partir de esta historicidad como se pueden evidenciar los cambios y así mismo los requerimientos que las realidades sociales actuales pueden demandar para el ejercicio de la educación y sin lugar a dudas para los procesos de la nueva formación docente.

Es importante anotar que la formación de maestros-as, se entenderá en esta investigación como la preparación adecuada y permanente de las personas que se dedican o van a dedicarse a la enseñanza y que les permite desarrollar su actividad profesional como maestro-a. Aunque quien ayuda a una persona a aprender se le puede considerar en cierto sentido maestro-a, existen habilidades y destrezas concretas que son necesarias para tener éxito en la profesión docente, y es esta formación, eje fundamental para la proyección del hacer del maestro-a en los diferentes grupos sociales para la construcción de sentido que los niños-as y sus familias dan a la educación y por ende al maestro-a dentro de su cotidianidad; es esto lo que se visualiza durante las prácticas pedagógicas de los maestros-as en formación de la Universidad de Antioquia, cuando al ingresar a las comunidades se expresa en algunos de su miembros, la satisfacción frente a la representatividad institucional de los y las practicantes, lo que indica que la institución formadora constituye también un referente en la construcción de estos sentidos y significados.

3.1.2.1 Historicidad de la formación de los maestros-as.

Para dar sentido a la breve aproximación del contenido histórico de los procesos de formación de los maestros-as, es necesario empezar por la edad antigua. En esta época los primeros requerimientos para la instrucción, hacían alusión a la demostración de destrezas y conocimientos en la disciplina que sería objeto de

enseñanza; fue solo hasta 1794 que se tuvo en cuenta los principios del filósofo Jean-Jacques Rousseau, quien consideraba que los educadores debían dedicarse primero al desarrollo mental y físico de sus alumnos y sólo secundariamente al aspecto académico:

“La educación primera debe ser meramente negativa, consiste en no enseñar la virtud ni la verdad sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo”³⁸

Juan Jacobo Rousseau.

Posteriormente en el siglo XIX Johan Friedrich Herbart (1776 – 1841) propuso el estudio de los procesos psicológicos del aprendizaje como un medio para desarrollar los programas educativos basados en las aptitudes, habilidades e intereses de los estudiantes, igualmente su pedagogía científica se basa en que no puede haber educación sin instrucción.

Durante este siglo se destaca también el pedagogo Juan Enrique Pestalozzi (1746 – 1827) Su obra gira alrededor de la libertad, del dejar hacer, del descubrir por si mismo, y de seguir el orden de la naturaleza.

“El único aire que la educación puede respirar es el de la libertad, y hasta la obediencia misma debe basarse en la confianza libre”.³⁹

En esta misma línea de pensamiento durante el mismo siglo, pero con ideas propias aparece Federico Froebel (1782 – 1852)⁴⁰. Para este pedagogo la educación del hombre no es sino la vía para que el hombre, ser inteligente y racional pueda conocer su verdadera vocación y cumplirla libremente.

³⁸ Forgione, José D. Antología pedagógica universal. Editorial: Librería “el ateneo”. Argentina. 1961. Pág. 12 – 26.

³⁹ Forgione, José D. Antología pedagógica universal. Editorial: Librería “el ateneo”. Argentina. 1961. Pág. 71- 86.

⁴⁰ Ibid. Pág. 136 – 142.

Para concluir este recorrido histórico se hará alusión a Jhon Dewey (1859 – 1952) quien plantea una teoría basada en la educación por la acción, para él, el centro de las actividades de la escuela no debe ser solo la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo completo del niño. Como el aprender debe ser activo, la educación surge de la experiencia basada en el interés y el esfuerzo.

Esta descripción de lo que han sido los pensamientos de algunos grandes pedagogos nos ayuda a formar una visión de lo cambiantes que son las propuestas pedagógicas según la época en que se vive, según los requerimientos y necesidades y según las perspectivas que se tenga en cuanto a educación.

Fue necesario trazar esta línea temporal para entender cómo las prácticas pedagógicas de los maestros en formación en la actualidad responden mas cercanamente a teorías del siglo XX, pues remitiéndonos a lo que fueron sus propuestas de trabajo en cada una de las zonas de impacto, se puede ver como estas parten desde los intereses, gustos y necesidades de los estudiantes, y como fueron finalmente éstos, los que motivaron la asistencia y permanencia de los estudiantes en el proyecto EBN, pues se buscó siempre respetar las diferencias y la libertad.

Se establece a partir de lo anterior que los sentidos y significados que se tienen en cuanto a educación y al maestro-a dependen en gran medida de las actuaciones y comportamientos de éstos dentro de una comunidad, comportamientos que finalmente dependen de la formación que tengan, es por esto que para entender las transformaciones a nivel de significados que se presentaron en la comunidad, se habla de la formación que los maestros-as reciben y como ésta combinada con la realidad altera, modifica y crea nuevos sentidos en la comunidad.

En la actualidad el perfil que se pide al maestro-a es el de un organizador de la interacción entre los estudiantes y el objeto de conocimiento; es quien debe transmitir la tradición cultural y a la vez suscitar interrogantes sobre la

actualización de los conocimientos históricos con el fin de que los estudiantes lleguen a establecer las conexiones entre pasado, presente e, incluso, futuro; analizar y saber en qué contexto geográfico, social y cultural se mueven con el fin de responder a la sociedad cambiante actual.

Esta característica ó rol corresponde al hacer del maestro-a en las instituciones educativas, a las que generalmente llegan niños-as cuyas familias ven en la educación una alternativa de futuro para sus nuevas generaciones, además de aquellos niños-as que aun en medio de la adversidad pueden y quieren acceder a la educación. Pero cómo está pensado el perfil y la formación de los maestros que van a enfrentar realidades sociales, culturales y económicas, como las de los niños-as que en situación de desplazamiento se ven abocados a trabajar ó a buscar mecanismos de subsistencia antes que a estudiar, y para quienes la educación se ha convertido en “un lujo”, un artículo de segunda necesidad ó simplemente en un espacio que poco le satisface y agrada.

Sin embargo, y pese a la falta de certezas en cuanto al hacer que está latente en la mayoría de los practicantes, no fue este un impedimento para llevar a cabo su función creadora y significativa, pues sus formas de trabajo distanciadas de propuestas consecuentes con la pedagogía tradicional, que exige un maestro poseedor de un saber absoluto o un transmisor de conocimientos que se niega la oportunidad de aprender del otro, les permitió dar paso a prácticas novedosas mas cercanas al constructivismo, cuya función principal es orientar y guiar la actividad mental constructivista de los alumnos a quienes proporciona una ayuda pedagógica ajustada a sus competencias, y a la *pedagogía de la alteridad*⁴¹, que posibilita suscitar en el estudiante la búsqueda de lo desconocido, en este caso el maestro no juega un papel de poseedor absoluto del saber, sino de un intercesor, basándose en una relación horizontal, en la que ninguno de los dos es ignorante o sabio sino que están en la búsqueda de lo desconocido.

⁴¹ Llamas, Álvarez Jorge Tulio. Escuela y cultura, desplazamiento y posibilidades. Editorial, Alejandría libros. 1ª Ed. Bogotá Colombia. 2002. Pág. 118, 119.

Fue pues el lugar de impacto donde se llevó a cabo la práctica pedagógica de los maestros en formación, la que les ofreció la oportunidad de poner en acciones los conceptos ofrecidos por los programas académicos de la facultad, de éstos se espera que los contenidos ofrezcan las herramientas necesarias para actuar en cualquier tipo de contexto y cumpla con las exigencias de la sociedad actual, y desde allí comprender la formación desde la integralidad donde no es suficiente un sólido dominio disciplinar, sino que también se requiere un extenso conocimiento pedagógico y didáctico, al igual que cualidades éticas y humanas, articuladas para dar pie a un maestro preparado desde su ser y para su hacer.

Actualmente, y según lo descrito se puede decir que en la sociedad el cambio es la única constante generado por variables culturales, sociales, económicas, entre otras, que afectan de alguna forma las dinámicas educativas, estos aspectos deben contribuir al desarrollo de nuevas perspectivas de formación a los maestros, que generen actitudes abiertas y adaptables a la dinámica de los tiempos y, sobre todo, a formar un individuo que sea capaz de desenvolverse en esas mismas dinámicas. En este aspecto es claro que el sistema educativo debe ubicar la formación del maestro en una realidad siempre cambiante y que su misma formación pueda responder a las necesidades, intereses y problemáticas de la época y del momento.

El maestro frente a la postura de cambio debe concebirse como ser dinámico que pertenece a una sociedad variable, este es un lugar de exigencias que lo obligan a una formación permanente desde la actualización, esta formación debe estar orientada por los mismos procesos de evolución de la sociedad y la cultura a la que pertenece y en el que interactúa, lo que implica que cualquier cambio en la cultura y la sociedad debe, por lo tanto, generar cambios en la formación de los maestros, de lo contrario implicaría que esa formación está descontextualizada, lo que en un primer momento expresaron los maestros en formación, al decir que no se sentían con las herramientas necesarias para trabajar con población en

situación de desplazamiento, esto es expresado por uno de los maestros en formación así:

“Creo que en la formación hay muchas falencias y la formación que nos dan no es para esta formación, sino para niños de colegio, no para trabajar con población en estas circunstancias”⁴²

A partir de la información recolectada puede afirmarse que la formación de los maestros no solo esta ligada al hecho de conocer esas problemáticas sino que el verdadero cambio solo se puede interiorizar por una real toma de conciencia de esos mismos factores de cambio, y generar a partir de ellos diferentes y propios modelos de aprendizaje, que lleve al maestro a adquirir conciencia de la importancia de los factores extraescolares en el aprendizaje de los niños y por ende que tenga en cuenta las características específicas de la población y sus diferentes dinámicas. Es decir debe sacarse al maestro en formación de los cánones en donde la práctica se da en último semestre y su contacto con los estudiantes, padres de familia y comunidad se limita a éste.

Debe también posibilitarse mas que clases, encuentros donde los maestros tengan la oportunidad de escuchar posturas diferentes, arriesgadas y contextualizadas con los aspectos sociales, políticos y económicos del país, de esta manera se estará construyendo sujetos pensantes en su hacer desde y para el contexto.

No significa que la institución educativa y formadora sea la encargada de establecer conductas semejantes y homogenizadoras dentro de sus estudiantes, se trata mas bien de fortalecer el espíritu de investigación y búsqueda que le permita trascender en su hacer. Fortalecer este espíritu implica también un reconocimiento del maestro en formación como un ser en falta que requiere de un otro y de muchas experiencias significativas para construir relaciones educativas

⁴² Informante, maestro en formación de 22 años, Entrevistado el 6 de febrero de 2006.

de calidad, esto se logrará en la medida en que se pongan a disposición espacios para que ellos humanicen su ser y su hacer, es decir se autodescubran como forjadores de cambio, empoderados de un saber que los hace especiales, que les hace sentir orgullo, satisfacción y sobre todo que les devuelva el convencimiento de la grandeza de su hacer.

Otro requerimiento importante es el de formar para lograr un trabajo interdisciplinar, a los maestros se les forma a través de una disciplina específica, pero al momento de realizar las respectivas prácticas pedagógicas, se encuentran con una realidad diferente, donde debe trabajar con profesionales de otras áreas, contemplando y entendiendo las distintas formas de concebir e interactuar con la realidad, desde los diversos saberes específicos.

Este enfoque interdisciplinar demanda una distinción conceptual mediante la que se lleva a cabo la interrelación de unos saberes con otros, este proceso permite que como resultado un conjunto de saberes integrados que brindan la oportunidad de explicar la realidad desde diferentes posturas generen la resolución de problemas sociales, académicos, familiares, etc.

La interdisciplinariedad desde esta postura contribuyó a que los maestros en formación logaran una aproximación o un acercamiento entre saberes, no para generar un conocimiento único, sino para construir un cambio conceptual y un contexto nuevo para crear propuestas de intervención, con las que se amplió y se enriqueció las lecturas del contexto y de su mismo hacer.

De lo anterior se concluye que al maestro en formación desde sus prácticas pedagógicas, se le pide, que desempeñe actividades para las que no ha sido convenientemente preparado. En efecto, en su formación no se han integrado ciertos procesos fundamentales de cambio social que están incidiendo directamente en su práctica.

3.2. EL MAESTRO COMO AGENTE DESMITIFICADOR DE LA EDUCACIÓN

En el capítulo anterior se mencionaron dos puntos estructurantes y fundamentales para la sustentación de este, uno de ellos hace alusión a la duda sobre el hacer de los maestros en formación, y cómo esta fue el punto de partida para la transformación de su hacer. El segundo habla de los significados con que se encontraron los maestros-as en formación dentro de la comunidad. A partir de estos hallazgos, puede darse lugar a la ya mencionada pregunta frente a la formación del maestro-a que actuó como detonante para la construcción de nuevos sentidos y significados, desde su hacer contextualizado en el marco del proyecto la EBN.

Lo que se pretende con este capítulo es retomar esta duda y desarrollarla planteando como el hacer del maestro-a depende de su formación y como finalmente este hacer cambió y creó nuevos sentidos y significados en la cotidianidad de los niños-as.

3.2.1 El hacer del docente. Los maestros-as en formación estudiantes de la Universidad de Antioquia y que realizaron su práctica profesional en el Proyecto “La Escuela Busca al Niño-a”, (EBN) expresaban constantemente que la metodología que implementaron en cada una de las zonas fue diseñada de forma flexible, debido a que se tenía en cuenta el tipo de población y sus respectivas características e intereses.

Para este fin fue indispensable y necesario la construcción y solidificación de los grupos interdisciplinarios, conformados por maestros en formación de diferentes licenciaturas (pedagogía infantil, educación básica en ciencias sociales, educación especial, educación básica en matemáticas, educación básica en ciencias naturales y educación básica en lengua castellana), los diferentes saberes sobre pedagogía y las áreas específicas favorecieron la creación de distintas propuestas de intervención donde se planteaba una pregunta problematizadora general, un

objetivo general y otros específicos, una metodología y modelo pedagógico a seguir y un cronograma de actividades; en ésta se tenía en cuenta las características específicas de la población, pero no solo aquellas centradas en lo cognitivo sino también en lo socio-afectiva, tratando de involucrar a la familia en los procesos formativos, fue este proceso de confrontación e innovación el que permitió a los maestros-as en formación realizar una clara diferenciación entre el hacer docente en el presente proyecto y en una institución educativa, lo que permitió finalmente una resignificación de su hacer docente, así lo expresa un maestro en formación:

“... aquí la metodología es mucho mas abierta, como que se adaptaba a las necesidades de ellos, porque en una escuela la metodología no estaba pensada para los estudiantes⁴³.”

Lo que se puede ver es que la docencia no se enmarca en un solo modelo pedagógico, en una sola metodología o en una sola estrategia, y que son los maestros-as quienes deben seleccionar y aplicar lo que consideren necesario para los estudiantes, teniendo en cuenta los modos de vivir, de reaccionar en determinadas situaciones sociales a los hechos sociales de la misma población y al tipo de hombre que quieren formar. Para ejemplificar mejor este punto se contrastarán dos modelos pedagógicos importantes, se hará con la intención de visualizar el modelo al que estaba acostumbrada la comunidad dentro de su cotidianidad y el que sirvió de base para los maestros-as en formación: El primero de esos modelos es la escuela tradicional:

“Esta le da primacía a la comunicación de los contenidos, en saber transmitir una cantidad específica de contenidos. En este tipo de enseñanza se establece una relación de desigualdad con el alumno: el maestro sabe y el alumno es el que ignora. La influencia del maestro se basa fundamentalmente en su saber. No es tanto la persona del

⁴³ Informante, maestro en formación de 22 años, Entrevistado el 6 de febrero de 2006..

maestro la que esta en juego, sino la cantidad de conocimientos que posea. La autoridad del adulto no se discute y la comunicación no es dialogal.”⁴⁴

Fue por ejemplo este tipo de educación la que los maestros-as debieron “desmontar”, pues los estudiantes constantemente pedían que se les colocara de tarea extraescolar las tradicionales “planas”, incluso en ocasiones, los mismos padres, madres o acudientes realizaban las mismas peticiones, este hecho se constituyó concientemente (e inconcientemente para algunos) en tarea para los maestros-as en formación, con el fin de transformar la idea que la única forma de aprender es de tipo memorístico y mecánico. Así lo expresa una maestra en formación:

“...anteriormente, leer y escribir era por medio de planas, con ma – me, pues por lo menos yo he tratado que sea mas significativo...”⁴⁵.

Parte de aquí la idea que dentro de la población en situación de desplazamiento se concebía al maestro-a en formación desde el modelo de la escuela tradicional, pero con su hacer se transformó ese sentido, pues ellos desde ese lugar de maestros-as quisieron asumirse como el ser que estimula el pensamiento y potencia las relaciones humanas brindando conocimientos pero también permitiendo crear nuevas formas de relación con los otros y con el mundo. A esto se refiere una de las madres vinculadas al proyecto así:

“le gusta jugar mucho con este niño, con aquel niño, es un compañerito de la escuela...son amigos desde que entraron a la escuela con ustedes”⁴⁶.

⁴⁴ IBÁÑEZ, Marín Ricardo. PÉREZ, Serrano Gloria. Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España 2000. Pág. 228 - 231.

⁴⁵ Informante, maestra en formación de 24 años, Entrevistado el 6 de febrero de 2006.

⁴⁶ Informante, madre de familia de 35 años, Entrevistado el 16 de febrero de 2006.

Así los maestros-as en formación parece que no solo legaron contribuciones a nivel académico, sino que también alcanzaron otros objetivos como el de construir lazos afectivos entre los niños-as, creando de esta manera vínculos sociales entre ellos y mejorando la convivencia, con esto se prueba que los maestros-as no tienen como fin último la transmisión de un conocimiento, que su hacer no solo está centrado en lo educativo sino que de igual forma apunta a consolidar tejidos sociales como lo afirma Antanas Mockus Sivickas:

“El tejido implica una capacidad de flexibilidad pues definitivamente, hoy en día, no se puede pensar la formación integral sin pensar en capacidad de asociarse”⁴⁷

Otro modelo es el de la escuela moderna que *“concibe la vida del espíritu como una actividad dinámica, real y constructiva... La autoridad del maestro es menos restrictiva. El niño aprecia que se le otorga un cierto poder en la relación pedagógica y participa en el establecimiento de una comunicación mas abierta. En el momento actual el hecho de que el maestro sepa es tan solo un elemento más. Es más importante aún que conozca el contexto sociocultural en el que enseña, ya que el proceso de educación se identifica cada día más con el de socialización”⁴⁸.*

Sin duda este modelo aportó de manera determinante en el hacer de los maestros en formación y permitió reconocer la importancia de otros roles dentro de la interacción con la comunidad dentro de su vida cotidiana.

3.2.2 Roles De Los Maestros-as. Cada maestro-a en formación aportó significativamente en la construcción de significados frente a sí mismo en la respectiva zona y con su población de impacto, de acuerdo a su hacer docente, es

⁴⁷ Sandoval, Osorio Sandra. La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D.C. – Colombia. 2001. Pág. 11

⁴⁸ IBÁÑEZ, R. PÉREZ, G. Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España 2000. Pág. 231 - 232.

decir, que el sentido y significado de los maestros-as en formación en los niños y niñas en situación de desplazamiento, esta postulado desde el hacer y desde el rol en el cual se ubica cada maestro-a, por este motivo se hace necesario aclarar, en un primer momento, también el concepto de rol:

“El concepto de rol hace referencia a las características del comportamiento individual dentro del funcionamiento del sistema social”⁴⁹.

Se puede decir que el significado del maestro-a en formación se construyó desde su mismo hacer o los roles que desempeñan en la comunidad, que se dirige desde una normativa del comportamiento lo ubica en un lugar dentro del grupo social, y por consiguiente debe cumplir una función específica, ser maestro.

Por todo lo anterior se menciona a continuación desde lo teórico algunos roles del maestro: Animador, diagnosticador, facilitador del proceso de aprendizaje, educador, creador de consenso y agente de cambio, sin embargo solo se retoman algunos, pues son de los de mayor relevancia para la investigación dada su aplicabilidad dentro de la comunidad.

Un rol determinante fue el de diagnosticador, pues sirvió como punto de partida y se presentó con el fin de determinar las motivaciones, las percepciones y las dificultades del aprendizaje de los niños-as, las implicaciones de sus diferentes contextos y las dinámicas internas familiares, y a partir de esto crear la propuesta de intervención y fomentar el interés de los niños por el estudio y una utilidad significativa en su vida cotidiana, además de generar cambios a nivel familiar y comunitario con la realización de dichas propuestas los maestros-as empiezan a construir significados en sus estudiantes, donde visualizan al maestro como una persona que se interesa y preocupa por todo lo relacionado con ellos-as.

⁴⁹Ibid. Pág. 231 – 232.

A partir de este punto de vista, el maestro debe estar en condiciones de comprender y diagnosticar las necesidades educativas de sus estudiantes, organizar sus experiencias de aprendizaje y evaluar la eficacia de este último, ya que el aprendizaje en estos niños-as es significativo cuando la actividad escolar corresponde a sus propias necesidades e intereses en la sociedad. En esta posición el maestro-a desde su hacer debe procurar crear aprendizajes significativos para la realidad, estableciendo distintas posibilidades de participación de los y las estudiantes en las diferentes actividades donde de alguna forma construya conocimiento, lo utilice y lo sepa aplicar en su vida, aquí es precisamente donde el estudiante se siente responsable de su propio aprendizaje.

Dentro de estos aprendizajes significativos está involucrado el concepto de enseñanza, este desde lo teórico implica para el maestro unos cambios ineludibles:

- *“El cambio de la obsesión de la nota por la obsesión dedicada hacia el conocimiento.*
- *El cambio del examen como control y única forma de evaluación de los logros en el proceso pedagógico por una autoevaluación constante en el proceso...*
- *El cambio de la recepción pasiva e indiferente de saberes por una reflexión crítica que permita identificar y replantear los problemas mas que las respuestas dadas.”⁵⁰*

Si realmente fueron tenidos en cuenta todos estos cambios es una afirmación que queda difícil comprobar, lo que si es cierto es que los maestros-as en formación tuvieron que cambiar muchas de sus prácticas pedagógicas para lograr hacer un buen trabajo y convertirlo en un proceso de aprendizaje para todos. Fue este proceso lo que posibilitó el surgimiento de nuevos sentidos y significados.

⁵⁰ BEDOYA, M José Iván. Pedagogía ¿Enseñar a Pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar. ECOE Ediciones, Bogota, 1998. Pág. 76.

El segundo rol determinante fue el de educador que se define en los siguientes términos:

“Será formador de un hombre creador, dispuesto a adaptarse a un mundo que cambia, deberá trabajar en un clima de cooperación democrática, tanto en clase con sus alumnos como en centros escolares con sus colegas, su acción se encaminara a ayudar a sus alumnos en la estructuración de saberes, control y educación de su emotividad. Esto exigirá disponer de espacios abiertos y mayor atención al contexto social, rasgos específicos de tal educador deben ser: equilibrio psicológico, espíritu democrático, experto en relaciones humanas y en técnicas de dinámica de grupos; es consejero en la función de ordenar y relacionar conocimientos mas que mero transmisor de saberes.”⁵¹

Desde esta perspectiva se podría decir que el maestro-a, para ubicarse en un lugar de sentido y significado, debe darse a conocer como un ser humano, social y cultural, que mediante su formación pedagógica, y mediante la implementación de las diversas estrategias y recursos tanto didácticos, pedagógicos y humanos, hacen posible la formación de los seres humanos cognitiva y socio afectiva y que a la vez, genera la aplicación de esos procesos de formación y acciones para afectar de alguna forma la cotidianidad de los niños.

El tercer rol al que haremos alusión es el de Facilitador del proceso de aprendizaje:

“Una función siempre importante en el rol del profesor es crear situaciones de aprendizaje y fomentar la motivación para aprender. El papel que el profesor suscite dudas y promueva problemas que sean un

⁵¹ IBÁÑEZ, Marín Ricardo. PÉREZ, Serrano Gloria. Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España 2000. Pág. 240

*estimulo para el trabajo y aprendizaje del alumno. Debe reconocer las diferencias individuales; eso exige que cada uno trabaje al ritmo que le es propio, con materiales adecuados y en lugares que le estimulen de un modo especial.*⁵²

En un primer momento el maestro fue visualizado como un ser poseedor de saber, aunque ese imaginario fue transformándose no desapareciendo, el maestro-a adquirió significado en la medida que fomentaba la motivación por aprender, y esto es precisamente una de las grandes transformaciones que lograron los maestros-as en formación con los niños-as en situación de desplazamiento, teniendo en cuenta las características de los niños-as y de sus diferentes contextos hasta realizar las respectivas interacciones desde este saber, es decir, el maestro en formación se ubico en este rol, precisamente partiendo de su hacer docente, donde no se quedó en un lugar de poseedor de un saber, y transmisor de conocimiento, sino desde la construcción de conocimiento conjunto, donde reconoce al niño como un ser que posee conocimientos previos, adquiridos en la interacción con sus diferentes contextos. Esta motivación por el aprender se evidencia con la asistencia continua de los niños y niñas pertenecientes al proyecto, que en muchas ocasiones dejaban a un lado sus responsabilidades personales, como ir a vender o hacer los recorridos, por asistir a los encuentros con los maestros en formación.

El cuarto rol desarrollado es:

“Agente de cambio: ante una rápida mutación, el hombre constata con inquietud que los conocimientos y las prácticas adquiridas caen en el desuso rápidamente...además debe poseer las habilidades siguientes: Transmitir a otros la sensación de poder llevar a cabo el cambio, organizar y ejecutar proyectos de cambio fructuosos, transmitir a otros

⁵²Ibid. Pag. 242.

*los conocimientos, valores y habilidades que el posee y hacer a las personas comprender su propia potencia de proporcionar recursos....*⁵³

El maestro-a en formación debe ser un agente de cambio, no solo en los niños y niñas desde lo cognitivo y lo socio-afectivo, sino de igual forma, generar transformaciones en las dinámicas de la comunidad, colaborando con el desarrollo social, cultural y económico, de la misma población. En este caso se logró una gran transformación de imaginarios sobre la educación, y grandes cambios a nivel cognitivo y comportamental de los niños y niñas, los cuales generaron a su vez, que las familias y la misma comunidad, vieran en los maestros-as en formación, personas gratas, y de esta forma adquirieran significado.

Para que el maestro pueda ubicarse en este rol con este tipo de población, es necesario poseer una actitud de búsqueda y a la vez de compromiso de todos los procesos que generan su hacer docente, porque a partir de ellas se forma como un ser permanente conocedor de las necesidades, intereses y problemas de la comunidad, y así poderle aportar posibles soluciones a los problemas de la vida cotidiana de esta población.

La investigación del rol del maestro y la definición de lo que se espera de él permite precisar que su hacer no solo se dirige a la instrucción, y a la trasmisión de conocimientos, sino a generar una ruptura de esas concepciones desde su ética, que demuestra a través de sus actitudes y aptitudes, con lo cual adquiere el verdadero rol de facilitador del aprendizaje y de agente de cambio.

A estos roles se le suma también la imagen que refleja el maestro-a en formación a un otro como un factor determinante en la construcción de sentido y significado. La imagen es definida así:

⁵³ Ibid. Pág. 245.

*“La palabra imagen esta asociada con imaginación, desde allí se podría entender como una proyección ideal que refleja algo que se quiere representar y tal representación puede ser favorable o desfavorable, donde lo favorable para el que proyecta se podría entender como el reflejo positivo de la imagen y la desfavorabilidad como la proyección negativa”.*⁵⁴

Desde esta definición, los maestros no solo reflejan una imagen positiva sino también negativa de sí mismos ante una población, y eso claramente se puede evidenciar con la información recolectada en las respectivas fuentes, donde no todos los maestros-as en formación poseían una buena imagen dentro de la población, y por este motivo el significado que construyeron fue un negativo, ya que esa imagen y por consiguiente esos roles son construidos a partir de las propias percepciones de la población, en este caso desde los imaginarios que en varias circunstancias se aleja de la realidad, desvirtuando tal concepción y que luego se transforman con la continua interacción con ellos mismos.

Según Rodrigo Parra Sandoval *“los elementos centrales para definir la imagen del maestro son:*

- *Su carácter fundamentalmente sagrado... Estaría enfatizada por la idea de vocación docente, en el sentido de una función altruista, de un servicio que se desempeña como una misión total, que da un significado a la vida y cuyo cumplimiento permea todos los actos de la persona...Desaparece en este caso la noción vocacional integral, y se reduce el rol del educador a un concepto ocupacional que requiere ciertas habilidades pedagógicas específicas.*
- *Su participación en las tareas de la comunidad: ...la práctica docente tiene que ver con su papel como líder de la comunidad...que jalona los procesos*

⁵⁴ PEREA, Francisco. Grandes Pedagogos. Historia y Epistemología de la Pedagogía: Imagen e Identidad del maestro. ARFE Ltda., Bogota. Pág. 83.

*de desarrollo comunitario, lo que posibilita valoración y reconocimiento por parte de los seres humanos que se relacionan con él en el proceso educativo, lo que posibilita el reflejo de una imagen positiva.*⁵⁵

Según estos elementos el maestro actual está llamado a desempeñar nuevos y varios roles, por este motivo se considera que los sentidos y significados que se le otorgan al maestro están en plena evolución desde su misma formación, cuando se habla de un maestro desde la interdisciplinariedad. Aunque esto aun no ha sido reconocido ya que los imaginarios tardan en desaparecer, es indudable que las prácticas de los maestros en formación, han generado grandes aportes, y a su vez modificaciones de las funciones que hoy deben ejercer los maestros.

Los elementos descritos y analizados permiten que los roles de los maestros-as en formación se den a partir de unos estereotipos de comportamiento que la misma comunidad tiene desde sus imaginarios, y de la misma historia personal de los maestros-as desde su vocación, permitiendo que se generen significados en sus miembros y estos a su vez se transformen en la vida cotidiana; se puede decir que se interrelacionan las expectativas de la población con el hacer docente, construyéndose diversos significados.

De esta manera al interior de la comunidad, y para la cotidianidad de los niños-as, los maestros-as toman otros sentidos desde su ser y su hacer que están relacionados con los roles que cada uno desempeña

3.2.3 Sentidos y Significados: Durante la interacción

3.2.3.1 El Maestro-a como un Amigo-a. Para algunos de los maestros-as en formación la práctica en EBN fue su primera experiencia en el ejercicio de la docencia por ello la imagen de confianza que reflejaron en los-las estudiantes posiblemente como consecuencia de la inexperiencia, se transformó para varios de

⁵⁵ PARRA, Sandoval Rodrigo. Los Maestros Colombianos. Editores Plaza & Janes, Bogota, 1989. Pág. 121-127.

los niños-as en amistad, viendo al maestro mas como un amigo que como poseedor de un saber, desvirtuando la autoridad y norma que debe ser impartida por este; se evidencia esto en una de las entrevistas a los maestros en formación donde manifiesta que cambiaria de la práctica en esta zona la confianza que les brindó a los niños-as, lo considera un error que impidió que lo vieran como agente de autoridad;

“... yo creo que fue un error que yo cometí y les di mucha confianza a los niños, o sea me acerqué demasiado a ellos y luego fue difícil controlar la disciplina al interior del grupo; era complicado, eso lo cambiaría, o sea me haría amigo de ellos pero no les daría tanta confianza”⁵⁶

Para el maestro-a en formación no es fácil sentir que puede ser rechazado por sus estudiantes, necesita ganarse un lugar en su mundo infantil, por eso en algunas ocasiones se pone en el lugar de los estudiantes, participando en sus juegos y conversaciones, papel que no permite ser visto por los niños-as como un agente de ley; esto no solo pasa en el ámbito escolar, padres y acudientes no asumen ante los jóvenes, sino por el contrario se ponen en un lugar de igualdad ante ellos, dificultándose la transmisión de esta.

“Muestra de ello es la ansiosa búsqueda de definirse como compañeros de sus hijos o amigos de sus alumnos. Entonces el padre se sustituye de su lugar, fantaseando de ser un hermano de su vástago, y el maestro del suyo, según la fantasía de ser un amigo de su discípulo. Obviamente Cuestionar la supuesta “fraternidad paterna” o “la amistad profesoral” no es negar que entre padre e hijos o profesores y alumnos, puedan y deban darse relaciones de dialogo, cordialidad y respeto, sino recabar en que los padres y maestros, en tanto agentes de la ley no son ni semejantes, ni iguales a su prole y a sus discípulos ... regirse

⁵⁶ Informante, maestro en formación hombre de 24 años

por esta fantasía de igualación, negándose a agenciar la alteridad de la ley , termina por diluir el necesario sometimiento a esta del hijo y del alumno y de paso degrada la figura del padre y del maestro”.⁵⁷

La permisividad de los maestros-as en formación y su preocupación por no hacer sentir a los niños-as rechazados o violentados, dada su situación de vulnerabilidad, generó en los niños-as una actitud en ocasiones irrespetuosa hacía los maestros-as, mientras éstos intentaban nuevamente crear una imagen de autoridad, (teniendo en cuenta que los niños-as viven en una comunidad carente de algunas normas, consecuencia de que la mayoría de los padres trabajan durante el día y los niños permanecen solos o bajo la vigilancia de algunos vecinos, por ende no tienen horario para sus actividades cotidianas) los niños-as procuraban adaptarse de nuevo a una forma de relación desde el respeto y la comprensión, donde pudieran entender que el maestro-a aunque no era su igual, si era un ser en el que se podía confiar, con el que se podía dialogar de temas no necesariamente académicos y que ante todo propendía por su bienestar.

Para contrarrestar los efectos de dicha amistad los maestros-as en formación se involucraron de forma permanente con las familias, pues son los padres la fuente de socialización primaria, en ella se determinan las normas sociales impuestas por medio de la ley para ser aplicadas en la sociedad, si esta primera institución no se encuentra bien estructurada o no cumple con esta función formativa, al maestro-a se le dificulta asumir su rol de enseñante y trasmisor de las normas y costumbres de la cultura, por lo que el estudiante no podrá verlo desde la autoridad:

“La autoridad es una trasmisión de la ley por las vías de la identificación y de la razón argumentativa que posibilita la emergencia del otro...solo la puede detentar quien está legitimado por aquellos ante quienes la ejerce, haciendo así posible la eficacia y la trasmisión de la ley”⁵⁸

⁵⁷ Quintero, Marina. Giraldo, Juan Leonel. Sujeto y educación. Hacia una ética del acto educativo. Colección aulas abiertas: Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 1999. Pág. 307.

⁵⁸ Marina Quintero, en el carácter estructurante de la escuela

El aprendizaje también se imparte por esta misma vía la de la identificación, ésta se da a través de la relación del maestro-a con el estudiante pero debe ser una relación donde esté presente el respeto por el lugar de cada uno.

Así era común encontrar niños-as que manifestaban el querer ser como sus maestros cuando fueran grandes, o que empezaban a tener gustos académicos afines o simplemente a actuar de forma similar a ellos.

3.2.3.2 Un Dador o Padre Ideal. Entre los significados construidos alrededor de los maestros-as en formación se encuentra una gran variedad, por ejemplo un maestro-a que cumple un rol materno y paterno, es decir, un maestro que su autoridad la maneja, por un lado desde un lugar de complacencia y por otro desde el reproche o como una *“madre cantaletosa”*, como lo expresaba una joven que pertenece al proyecto.

➤ Desde la complacencia. Se involucran en aquí las características que hacen que en el maestro-a se deleguen obligaciones y funciones que le corresponden únicamente a los padres y a la familia, es decir, se ubican dentro de este significado aquellos maestros-as que desde su interés por el bienestar de los estudiantes confunden sus funciones, de esta manera terminan ayudando económicamente a sus estudiantes y familias.

*“Ella llega y le trae regalitos... a ella como que le regalan juguetitos por ahí y ella viene y los trae y todos los niños se los reciben con ese amor y cariño”.*⁵⁹

Lo mas probable es que estos regalos se convirtieran en una forma de suplir de alguna manera las carencias de los niños y como una forma de aportar al mejoramiento de su calidad de vida, lo que no se puede perder de vista, que fue lo que hicieron algunos de ellos, es que el mejor aporte y la mejor forma de ayudar la hacían desde su papel de maestro-a.

⁵⁹ Informante, madre de familia. Entrevistado el 6 de febrero de 2006.

- Desde el reproche. Sin duda ambas posturas apuntan hacia la misma dirección que es la solución de las dificultades y el mejoramiento de la calidad de vida, pero en este caso contrario al del maestro-a complaciente, la vía para ayudar es desde el regaño y el reproche.

Aquí los maestros-as en formación demostraban su preocupación buscando permanentemente a los estudiantes, confrontándolos continuamente con sus actos y enjuiciando los mismos, los puntos de vista diferentes se convertían en el núcleo de enfrentamientos innecesarios, así lo que los maestros-as consideraban como bueno para los estudiantes, ellos lo veían molesto.

3.2.3.3 Hombre y Mujer: Una Figura Afectiva. Anteriormente se planteaba como la imagen que proyecta el maestro-a es determinante en la construcción de vínculos con los estudiantes, pues bien, esta imagen en unión con sus actos, desencadenó en algunos de los estudiantes sentimientos un poco más allá del agradecimiento o el afecto fraterno.

Se presentaron varios casos en los que los estudiantes veían en los profesores la idealización del hombre o la mujer que ellos deseaban como novio o novia, en algunos de los casos y debido a las edades de los niños-as éste apego era entendible, pues al ser tan pequeños y estar carentes del cuidado permanente de sus padres encontraban en sus maestros un referente de cariño y protección que al no poder entender, ni explicar como el sentimiento a los padres, lo nombraban como el de novios.

Pero en otros casos el sentimiento era diferente, ocurría generalmente con los y las estudiantes de edad un poco más avanzada, en estos casos el sentimiento ya estaba marcado por dos factores determinantes, primero la búsqueda en la adolescencia de una identidad sexual y la segunda las costumbres y lo vivido en su entorno inmediato, y que están presentes en su cotidianidad, es decir, el inicio de relaciones de pareja a muy temprana edad.

El primer factor alude a una búsqueda, a una ilusión de completud y a la elección del objeto amoroso propios en la adolescencia, en donde se pone la esperanza de encontrar un otro que nos complete, de esta manera fueron los y las profesoras quienes llegaron a ocupar este lugar creando en los estudiantes un sentimiento tan alto de bienestar que su figura pasó de ser la del profesor y profesora para convertirse en el hombre y la mujer ideal.

“Ocuparnos de la adolescencia es ocuparnos de un momento crucial en la historia de un sujeto. Si lo miramos desde el punto de vista fenomenológico, este momento se presenta como una crisis compleja, tejida de nuevas ilusiones, pero al mismo tiempo sensaciones de fracaso, extravagancias, originalidades, drama, sufrimiento y explosiones de amor...”⁶⁰

Fueron estas sensaciones mencionadas las que provocaron sentimientos de cariño, que vinculándolos con los comportamientos afectuosos y respetuosos de los y las maestras en formación generaron un nuevo significado, significado que permitió la articulación de estos estudiantes al mundo de la educación y del conocimiento, pero también al de la conquista por el otro, la atracción y la búsqueda de aceptación.

Así podían verse a las niñas del proyecto llegando a clase más organizadas, con las tareas que el profesor de su agrado ponía o preguntando por sus gustos y aficiones. Fue el caso de un profesor que contó en una conversación a sus estudiantes que era “hincha” de un grupo de fútbol, al día siguiente encontró el salón lleno de carteles con el escudo de su equipo, y con frases alusivas a su cariño o en sus palabras a lo “*bueno que estaba el profe*”.

El segundo factor se refiere teóricamente a una interrupción de la latencia, concepto definido por Clara Cecilia Mesa Así:

⁶⁰ Mesa, Clara Cecilia. la adolescencia un momento de vacilación. Pág 45

“La latencia en el que la energía pulsional ha sido desviada en todo en parte de la utilización sexual y orientada hacia otros fines proporcionando así poderosos elementos para todas las funciones culturales tales como la marcada inclinación por el deporte, la música, las actividades intelectuales, la creación artística, etc.”⁶¹.

Dentro de la cotidianidad de los niños-as adscritos al proyecto EBN es común encontrar familias viviendo en condiciones de hacinamiento, condición que no permite espacios para la intimidad sexual de padres o parejas que cohabitan bajo el mismo techo, como consecuencia de esta situación y muchas otras como el acoso sexual, se presenta el hecho de que los niños conozcan a destiempo sucesos para los que todavía no tienen preparación debido a su edad, interrumpiendo así esa época (latencia) en donde deberían estar orientados a la educación, el juego o la cultura.

Debido a esto empiezan a repetir conductas sexuales que no entienden, sumado a la falta de cuidado y de permanencia de los padres en la casa, es lo que en últimas desencadena en la comunidad embarazos a temprana edad, parejas de adolescentes en unión libre y promiscuidad.

Los y las maestras en formación debieron acompañar estos procesos desde su propia experiencia, durante una conversación entre maestros en formación, uno de ellos contaba angustiada y buscando formas de actuar lo acontecido con una de sus estudiantes, quien durante una salida pedagógica le decía que si utilizaba preservativos ella haría el amor con él, o que si le mostraba el pene ella le mostraba cualquier parte de su cuerpo.

Estas conductas nunca trascendieron a los actos pero hablan no solo de un enamoramiento sino de un síntoma en las niñas del proyecto, síntoma que debe

⁶¹ Ibid. Pág. 51

ser atendido y entendido por los maestros y demás profesionales vinculados con la educación.

3.2.3.4 Un Agente Socializador. Cuando se afirma que los maestros-as en formación adquirieron o construyeron un significado como agente social, quiere decirse que el maestro-a trasciende su hacer académico indagando por la individualidad de cada niño-a.

Dada la necesidad de compartir y conocer el contexto, el maestro se convierte en un agente que no solo se dedica a informar sobre el rendimiento académico y el comportamiento de los niños-as, sino que al conocer su realidad trata de involucrar a las madres, padres o acudientes en todo el proceso educativo y formativo.

Para tal efecto se realizaron reuniones, visitas domiciliarias y diálogos informales, donde se tenía en cuenta que la familia es la fuente primaria de la educación de los niños-as y que es desde allí donde debía trabajarse para consolidar los procesos adelantados por ellos, pues las reflexiones hechas por los padres posibilitaban el cambio al interior del hogar. Una experiencia significativa referente a estas actividades deja ver expresiones de los padres.

“los padres tenemos que aprender a tratar a nuestros hijos...tenemos que conocernos a nosotros mismos...el diálogo es importante para mejorar los errores”⁶²

De esta forma se tuvo un acercamiento con la comunidad y se logró conocer mas acerca de la situación de los niños-as y sus familias anteriormente y en la actualidad.

⁶² Acta de encuentro con padres, realizada el 27 de noviembre de 2005.

Lo importante en la práctica fue que el maestro-a construyó estrategias de acuerdo a la realidad de sus estudiantes y sobre todo tuvo en cuenta la diversidad, desarrollando una pedagogía basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo, haciendo alusión con esto a una nueva concepción de educación, Mercé Romans y otros, dicen:

*“...la pedagogía social es, pues, un conjunto de saberes (sean teóricos, técnicos, experienciales...descriptivos o normativos... pero saberes en cualquier caso) que tratan de un objeto determinado, este objeto es lo que llamamos educación social. La educación social pertenece por tanto, al orden de las prácticas, procesos, fenómenos... es decir, al orden de la realidad educativa”.*⁶³

Con esto no pretendió dejarse a un lado al maestro escolar, sino, darle prioridad también a un objetivo importante de la educación: capacitar para vivir en sociedad y comunicarse; disminuyendo la actitud de reserva frente a los conflictos y problemas de la comunidad educativa que generalmente mantienen las instituciones escolares.

Desde la práctica en el proyecto EBN se intervino a nivel pedagógico en los aspectos comportamentales, cognitivos y familiares de los niños-as, como factores importantes para transformar la vida cotidiana de la población en general, lo que permitió finalmente la construcción de nuevos significados en cuanto al maestro-a y su hacer. Teniendo en cuenta estos aspectos y siguiendo con las afirmaciones de los autores anteriormente citados, el maestro-a en la actualidad debe ser visualizado como un educador social:

“el educador social debería tener capacidad de elaborar proyectos educativos, capacidad para intervenir en el plano educativo, capacidad

⁶³ ROMANS, Merce. PETRUS, Antoni. TRILLA, Jaime. De Profesión: Educador (a) social. España, Paidós, 2000. Pág.18-19.

*para trabajar en equipo, capacidad de formación continua, capacidad para gestionar recursos.*⁶⁴

Desde esta perspectiva, los maestros-as como agentes de cambio deben construir una nueva generación de hombres

*“la tarea mas urgente en el campo educativo consiste hoy en activar una conciencia social y unos nuevos actores capaces de canalizar el sentido de pertenencia y los vínculos humanos en los nuevos escenarios.”*⁶⁵

Esta precisamente fue la tarea de los maestros-as en formación, mostrando una nueva imagen y actitud dentro de la cotidianidad de los niños y niñas. Se requirió por tanto, un maestro capaz de cuestionarse a si mismo y de cuestionar las tareas que realiza, teniendo en cuenta la realidad, tratando de entenderla y crear las herramientas necesarias de cambio, igualmente ser capaz de buscar nuevas estrategias, en su día a día educativo, a través de experiencias y alternativas diferentes de cara al futuro.

Aquello que lograron algunos maestros-as fue comprender la estructura de los fenómenos de su área, conceptualizarlos y otorgarle un sentido y una aplicación de carácter teórico-práctico, así mismo desarrolla la capacidad de integrar la áreas y disciplinas de estudio, sin perder de vista al niño-a como un ser en su totalidad que no solamente conoce, piensa, sino que siente, toca y se emociona y que todo eso lo construye a partir de la interacción con los diferentes contextos. Estas particularidades otorgaron por consiguiente a la enseñanza, un carácter integral, vivencial y significativo, en otra palabras un maestro-a como agente de cambio dentro de la vida cotidiana.

⁶⁴ Ibid. P. 167-169.

⁶⁵ Ibid. P. 16

Además de lo expuesto anteriormente, hay que repensar las funciones del maestro-a, ya que en la actualidad debe ser visualizado como un agente social debido a que son ellos-as quienes detectan en la mayoría de los casos con mayor facilidad las necesidades sociales de los niños-as y por ende de la familia, igualmente obtener una variedad de información que otros especialistas que intervienen con la población no logran recolectar, esto es debido a el contacto directo que tienen con la misma población. Debido a estas experiencias se convirtieron en personas más sensibles ante las relaciones sociales, vecinales y personales que se generaron en la comunidad, en las dinámicas externas e internas que se manejaron dentro de ella.

Por estos motivos, los maestros-as no pueden obviar su responsabilidad al definir y elaborar el marco de las necesidades de los niños-as y familias en el contexto social en que trabajan y no únicamente por cumplir una de las funciones como es la de detección, sino porque asumen profesionalmente el mismo diseño de las prácticas educativas propiciando la implementación de nuevas teorías pedagógicas, el descubrimiento de nuevos modelos y métodos pedagógicos y la concepción de nuevas políticas y reformas educativas.

Otro punto fundamental del maestro-a como agente social fue la visualización del niño-a como un ser integral, que dentro de los lineamientos curriculares de preescolar, se denominan como uno de los principios de este nivel:

“La integralidad reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como un ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, étnico y cultural.”⁶⁶

Fue debido a la interdisciplinariedad que los maestros-as en formación cambiaron la concepción de que la integralidad solo se aplique al nivel de preescolar, pues

⁶⁶ Ministerio de Educación. Lineamientos Curriculares del Preescolar. Pag. 29-30

tuvieron acceso a los lineamientos curriculares de este nivel en donde se establecen y se definen las dimensiones del desarrollo parafraseándolas así:

Socio afectiva: Se refiere a la socialización y la afectividad en el desarrollo armónico integral del niño... afianzamiento de su personalidad, auto imagen, auto concepto, autonomía... relaciones con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos...

Corporal: Remite al desarrollo físico... fomentar la expresividad, que es la manera como el niño integral actúa en el mundo por medio de su cuerpo... construcción misma de la persona, identidad y desarrollo psicomotriz.

Cognitiva: organización superior del pensamiento estructurado progresivamente a partir de las percepciones, hábitos y los mecanismos sensoromotores... capacidad para relacionarse, actuar y transformar la realidad.

Comunicativa: Expresar conocimientos, ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad.

Estética: Necesidad profunda humana de comunicar, se involucran la pertenencia, auto crecimiento y creatividad.

Espiritual: el encuentro del espíritu humano con su subjetividad, su interioridad y conciencia, estados profundos de la dignidad y libertad del ser humano.

Ética: cuyo objetivo es la educación moral, desarrollar la autonomía y hace referencia al deber ser y al deber hacer del hombre, vinculados por valores.

3.2.3.5 Representante de Saber y de Ley. Estos dos sentidos y significados se encuentran desarrollados dentro del primer sub capítulo como los significados que tenían los niños-as, padres de familia y la comunidad en general al comienzo del proyecto. Dentro de éste sub capítulo se mencionan para reflejar que si bien es cierto que la interacción entre maestros-as y comunidad generó nuevos sentidos y significados, también lo es que los que ya tenía, producto de sus historias de vida,

no desaparecieron, solo se transformaron, en tanto se veían matizados por los otros que fueron construyéndose.

De esta manera el maestro-a en formación seguía siendo visto como una figura de saber, centrado y convencido de ello, pero abierto también a seguir construyendo y compartiendo ese saber con sus estudiantes y con la comunidad. La relación en torno al saber ya no era tan verticalizada, era más de acompañamiento y enriquecimiento mutuo, de solución conjunta y de respeto por el conocimiento y el desconocimiento del otro.

Para muchos de los estudiantes, las clases dentro del proyecto empezaron a cobrar un sentido diferente, mas desde el disfrute del aprendizaje, disfrute que venía sesgado y fuertemente marcado por el de los maestros-as en formación, desde aquí ya la educación era importante no solo por ser un requisito casi de vida sino porque era el punto de encuentro con un saber y con otro que comparte su ser y su saber.

En cuanto a la ley, las transformaciones se dieron en dos vertientes: los maestros que desde su comportamiento y actitud lograron hacer un acercamiento directo a la norma como un mecanismo garantizador de la convivencia y otros-as quienes dejaron de lado la autoridad para centrarse en otros aspectos de la educación.

En el primer caso, los maestros-as en formación se dedicaron directa e indirectamente a limitar los deseos provocadores y ofensivos de los niños-as, pues eran estos los que primaban y los que impedían tanto las relaciones humanas y sociales, como el desarrollo productivo de las jornadas académicas.

Su forma de relacionarse con ellos era desde el respeto por las individualidades y las exigencias a las mismas, es decir, se tenía en cuenta la singularidad de los niños-as para exigir desde ahí el aprendizaje y el cumplimiento de las normas.

En el segundo caso, las aspiraciones de los maestros-as estaban puestas en comprobar que no era necesaria su intervención como figura de autoridad para lograr el mejoramiento de la convivencia, por tanto sus clases, aunque interesantes y dadas a responder también a los intereses de los estudiantes, se confundían entre las risas, las burlas y el no cumplimiento de las tareas y compromisos.

3.3. EL MAESTRO DESDE Y PARA LA VIDA COTIDIANA

La EBN llegó a estas poblaciones como una oportunidad de acceder al derecho a la educación, ésta representada por los maestros-as en formación, logró hacer del acto de aprender una experiencia significativa, no solo para los niños-as, sino también para los maestros-as en formación.

En el interior de este capítulo se encuentra desarrollado la importancia de trabajar desde y para la cotidianidad, pues fue desde ahí donde partió el trabajo y donde finalmente se impactó

Las maestras-os en formación desde su hacer y desde la interacción con esta población, implementaron estrategias a partir del mismo contexto de los niños-as, generando de este modo una transformación no solo a nivel cognitivo sino a nivel socio-afectivo, por este motivo se puede afirmar que el maestro-a en formación adquirió un significado como educador desde y para la vida cotidiana, porque utilizó el contexto como un recurso mas para realizar la respectiva interacción y al mismo tiempo, permitía que los niños-as transformaran su ser y su mente, logrando que las transformaciones se reflejaran en la vida cotidiana de los niños-a, involucrando con esto a las familias y a la comunidad.

Las transformaciones en la vida cotidiana de cada individuo se realizan de una forma subjetiva, dependiendo de los estímulos que recibe de su exterior, canalizándolos en su interior, para tal efecto el maestro-a en formación debe tener

claro que los niño-as vienen con una carga cultural, social y familiar de sus respectivos contextos, una vida cotidiana que comienza al momento del nacimiento, porque a partir de ahí, empieza a relacionarse con un medio ambiente que de igual forma, es un contexto ya saturado de historia, de sentimientos y de cultura.

Se considera que la vida cotidiana depende del constructo de vivencias y experiencias de un grupo amplio de personas, por ejemplo con esta población de estudio hay que adentrarse mas allá de la misma situación de desplazamiento, es llegar al fondo de las consecuencias de esa situación y de la forma como construye cada individuo una nueva vida cotidiana.

Se ha mencionado anteriormente que una característica intrínseca dentro de la vida cotidiana de esta población es la pobreza y que el hecho de cubrirla se constituía dentro de su cotidianidad en una razón poderosa para no estudiar, lo que aquí se plantea es una transformación fundamental durante el proceso, que finalizó dejando en la comunidad un sentir diferente y posibilitador de nuevas oportunidades.

De esta manera para las familias la educación no era concebida como una oportunidad de progreso ya que sus beneficios son a largo plazo, pensados para el futuro; como lo menciona Maria Cristina Tenorio

“En estas situaciones de pobreza post economía global, la escolaridad ya no genera esperanzas. La escuela primaria no ha sido diseñada ni pensada como un medio de enseñar a vivir mejor en los mundos particulares de los alumnos, sino que por lo general se la toma como un paso hacia una escolarización superior; cuando estas expectativas fracasan, los muchachos y sus padres no entienden el beneficio de

*estos años de escolaridad que no los habilitaron para ningún oficio, ni les enseñaron a conocer y explotar su mundo sin deteriorarlo*⁶⁷

Tanto los niños y las familias como la misma comunidad, después de un proceso de acompañamiento empezaron a visualizar a los maestros no como un ser inalcanzable sino como alguien que de igual forma es un ser humano, cargado de una historia también personal, que es accesible para el diálogo y un ser de confianza, un ser que se preocupa e interesa por el bienestar no solo académico de los niños-os sino que está traspasando esa barrera, visualizando al niño como un ser integral, donde comprende que cada uno de sus contextos afecta de alguna forma su construcción del conocimiento, como lo expresa un maestro en formación:

*“...la situación de desplazamiento influye mucho, pues ellos son provenientes de otras regiones, la parte cultural es muy diferente de la que viven acá en Medellín...Generalmente las personas desplazadas son una minoría que se adaptan a un grupo ... también son las cosas que llegan del desplazamiento, este va acompañado de pobreza... vemos que eso influye mucho, ya que la pobreza se desencadena en hambre y por ende en desnutrición y por esas circunstancias es difícil que los estudiantes aprendan fácilmente”.*⁶⁸

En resumen cabe mencionar de forma más precisa que fue el hecho de tener en cuenta la cotidianidad, de trabajar desde y para ella, lo que permitió crear nuevos significados en tanto a educación y a maestro-a y finalmente transformar esa cotidianidad dándole un sentido diferente, desde el progreso y los proyectos de vida a futuro.

⁶⁷ TENORIO. María Cristina. Ponencia presentada en el III SEMINARIO INTERNACIONAL “ENTORNOS FAVORABLES PARA EL DESARROLLO INFANTIL: UNA CONTRIBUCIÓN A LA CULTURA DE LA PAZ” Bogotá, julio 17 del 2000.

⁶⁸ Entrevista a maestro en formación. realizada el 6 de febrero de 2002.

Así, cuando el maestro-a en formación debe salir del contexto de esta práctica, después de 3 semestres de trabajo en las zonas de impacto, los significados que toma el maestro-a en formación para la cotidianidad de los niños-as hace referencia a:

3.3.1 Sentidos y Significados: Después de la Interacción

3.3.1.1 Un Ejemplo a Seguir. El lugar en el que estaba puesta la educación fue cambiando a partir de las relaciones que establecieron los maestros-as en formación tanto con la comunidad como con los niños-as.

Estos después de algunos intentos fallidos y otros alcanzados lograron ser vistos por ellos como maestros-as abiertos y asequibles ganándose un lugar de gran significado para la vida cotidiana de la comunidad y en primer lugar en la de los niños-as mediante el ejemplo de vida, el maestro-a visto como modelo a seguir, encargándose de dar a conocer ciertas eventualidades de su vida con el fin de ser un modelo para la comunidad y sobre todo para los niños-as, para que estos tuvieran la oportunidad de ver otras historias y reflejar en ellas la imagen de su propia existencia, su propio deseo de salir adelante, estudiar y llegar a ser profesionales.

Los niños-as sentían curiosidad por conocer aspectos de la vida de sus maestros-as, necesitaban sentir que son de alguna manera seres humanos como ellos que pueden tener oportunidades por medio de la educación; igualmente ocurría con los maestros-as en formación en quienes rondaba la inquietud por saber ¿a quien se enseña? El maestro-a se preguntó mas allá de lo que vivenció en el aula, por las historias que vienen detrás de cada uno de los niños-as, buscando los intereses de su comunidad en general y particularmente de sus familias, para trabajar desde lo que realmente necesitan, lo que le es útil a su vida cotidiana, lo anterior permite al maestro-a tener una relación más cercana con los niños-as, porque puede conocerlos y entenderlos, esto se basa en la interrelación que

establecen el maestro-a y estudiante ya que ésta tiene elementos afectivos los cuales no se deben desconocer:

“Todo maestro sabe que si la relación que establece con un grupo de alumnos es negativa o tirante, será muy difícil su labor como docente. En cambio, cuando la relación con los alumnos es positiva y calida, el maestro sentirá que enseñar es una labor agradable y el tiempo que comparte con sus alumnos se le hará corto”⁶⁹

3.3.1.2 Apoyo Académico y Afectivo. Brindarles apoyo emocional a los niños-as al mismo tiempo que se forma en contenidos académicos posibilitó que los maestros-as en formación se hicieran ver por ellos y sus familias como un soporte. Al comenzar la fase 3 del proyecto EBN, las relaciones cambiaron pues ya los niños-as estaban escolarizados y los maestros-as en formación brindaban apoyo y asesoría.

Que los maestros-as en formación continuaran teniendo contacto directo con los niños-as y sus familias les dificultó en un principio asumir el nuevo rol desempeñado por ellos de acuerdo a las exigencias de esta nueva fase del proyecto; ésta consistía en un acompañamiento y seguimiento a los procesos educativos desde las áreas, además de mediar en las situaciones familiares que de alguna manera hacían una barrera entre los niños y su aprendizaje, fue solo con un trabajo conjunto entre maestros-as en formación y maestros-as receptores que pudo hacerse claridad en las funciones de cada uno, logrando que la población en general comprendiera que la guía general la demarcaba en este momento la institución educativa, y que los maestros-as en formación estarían presentes para brindar apoyo afectivo y académico durante el periodo de adaptación escolar.

⁶⁹ VASCO, Eloisa. El saber pedagógico en manos del maestro. La alegría de enseñar # 20 jul-sep. 1994 Pág 11-16

Este papel de acompañante desempeñado por los maestros-as en formación en esta etapa posibilitó que las familias se acercaran a la escuela receptora, fue un voto de confianza para ellos que éstos estuvieran presentes dentro de las reuniones de padres de familia y durante el primer periodo de clases los hizo sentir respaldados y acompañados, ya que el acercamiento por medio de las visitas domiciliarias, permitió conocer las familias y sus problemáticas, esto generó en ellos ver a los maestros en formación como confidentes, contando sus problemas personales, en busca de consejo o una voz de aliento para seguir adelante, además de buscar solución a los inconvenientes que se presentaban con los niños en las instituciones receptoras.

Que las visitas a las instituciones no fueran tan frecuentes como anteriormente, generó en los niños y las familias la angustia por sentirse solos en esta nueva etapa de sus vidas, que llegó con exigencias a los cuales los niños no estaban acostumbrados como nuevos horarios en la jornada escolar, normas y reglas por cumplir como la disciplina y la asistencia diaria a la escuela lo cual cambió totalmente las actividades dentro de la vida cotidiana, al poner la escuela en un primer plano en la secuencia de actividades diarias a seguir.

3.3.1.3 Posibilitador de Expectativas.

“La búsqueda de alternativas de vida para niñas, niños y jóvenes afectados por la violencia y el desplazamiento forzado, exige a la escuela y a sus maestros y maestras, poner su mirada en la persona de los alumnos mas que en el rendimiento académico. Y no es que sean contrarios o incompatibles, sino que no es posible que el disfrute y aprovechamiento del conocimiento y el desarrollo de competencias sea una realidad para todos. Debe hacerse un esfuerzo significativo por hacer de la escuela un lugar de equidad y especiales

oportunidades para quienes han vivido en situaciones de desventaja social y gran adversidad”⁷⁰

Las estrategias de trabajo fueron desarrolladas durante la interacción de los maestros en formación de manera individual y grupal de esta manera permitieron al estudiante enfrentar el reto de elaborar sus propios proyectos de vida y a la vez trabajar en equipo, compartir experiencias y desarrollar labores con otros, retomando de sus pares y maestros-as en formación opciones de vida, ideas de proyectos e incluso algunos mecanismos para alcanzar sus metas.

El sustento a los proyectos de vida se remite a los textos de Ovidio D’ Ángelo Hernández.

“proyecto de vida es definido como un subsistema autorregulador de la personalidad en el que se integran elementos cognoscitivos e instrumentales y afectivo – motivacionales en determinadas tareas generales a desarrollar en la vida del individuo.”⁷¹

Similar a esta definición fueron las acciones de los maestros-as en formación quienes articularon funciones y contenidos propios de su saber académico en los campos de situaciones vitales de la persona, es decir, articularon valores morales, estéticos y sociales con la programación de tareas, metas y planes, a corto y largo plazo, favoreciendo con esto la inclusión de una idea de futuro y de mañana dentro de su vida cotidiana, disminuyendo igualmente su importancia a la inmediatez y al ahora; este proceso requirió el conocimiento y la aplicación de mecanismos de acción como la integración personal, la autodirección y el autodesarrollo, ligados todos a la autoexpresión y a la escucha.

⁷⁰ Toro, Javier. Saldarriaga, Jaime. Modelo para una escuela incluida e incluyente. Pedagogía y desplazamiento. Pág. 39, 40.

⁷¹ D’Angelo, Hernández Ovidio. Provida II. Modelo Integrativo del Proyecto de vida. Derechos reservados. Provida. La Habana Cuba.1994. Pág.3.

Por consiguiente la formación que brindaron los maestros-as en formación para el desarrollo integral de los proyectos de vida supuso, efectivamente, la interrelación de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales del individuo en una perspectiva que configura dentro del campo de las situaciones vitales la mirada crítica, reflexiva y creativa de las acciones de cada participante en las diferentes esferas de la vida cotidiana. Esto tiene que ver directamente con las dimensiones del desarrollo trabajadas en pedagogía infantil como pilares de formación. En cuanto a esto Ovidio D' Angelo propone

*“el desarrollo integral está vinculado a una intención propiciadora de la construcción de proyectos de vida con fundamentos críticos, reflexivos y orientados a la autorrealización personal en un contexto de dignidad y plenitud ciudadanas”.*⁷²

Es aquí precisamente donde las propuestas de intervención realizadas por los maestros-as en formación rescatan la importancia de los proyectos de vida como una estructura general que encamina las direcciones de la personalidad de los niños-as en las diferentes áreas de la actividad y la vida social, de manera flexible y consistente, en una perspectiva temporal que organiza las principales aspiraciones y realizaciones actuales y futuras de la persona.

De igual forma el autor expone que:

*“La educación es formación de sentido y, sobre todo, formación de un sentido personal, anticipación y acción meditada y responsable sobre el lugar y tareas del individuo en la sociedad y su autorrealización personal. Debe contribuir, por tanto, a la formación coherente de la identidad personal y social plenas”.*⁷³

⁷² Ibid. Pág.17

⁷³ Ibid. Pág. 24

Desde esta postura los maestros-as en formación ante su preocupación por resignificar su hacer y por propender un mejor futuro para sus estudiantes mostraron con sus actos y comentarios alternativas diferentes de desenvolverse en el mundo, lograron construir desde su mismo hacer una expectativa de vida diferente y crear una pregunta por el ¿qué pasaría si siguiéramos estudiando? Una maestra en formación lo deja ver así.

“yo aspiraría que el hecho de que estén estudiando y que no repitan la misma historia de los padres, les abra como mas ámbitos académicos o que piensen mas en que es mas importante estudiar y por qué es importante estudiar”⁷⁴

De igual forma se hizo eco en la conciencia de los padres de familia, constituyéndose en ellos un deseo de superación para sus hijos-as y agradecimiento para los maestros-as en formación. Los sentimientos de orgullo y satisfacción empezaron a rondar en la comunidad como una prueba de que los logros habían sido el producto de un esfuerzo colectivo.

“... es muy bueno para que el niño saliera adelante, para que aprendiera mucho y hoy o mañana pueda ser importante, pues que no se quede como uno que nunca tuvo estudio y uno no sabe nada...”⁷⁵

Finalmente lo que deja la interacción de los maestros-as en formación dentro de la comunidad en general es un sentimiento de expectativa por el futuro, empezando a construir cimientos en el ahora que apunten a la realización de sus sueños y metas, involucrando igualmente las responsabilidades de tipo económico con las personales, con la satisfacción de lo propio y la lucha por alcanzarlo.

⁷⁴ Informante: maestra en formación, entrevistada el día 22 de febrero de 2006.

⁷⁵ Informante madre de familia, edad 35 años. Entrevistada en febrero 16 de 2006

4. CONCLUSIONES

En la investigación es posible evidenciar los sentidos y significados que se forman y transforman acerca de los maestros-as en formación dentro de la cotidianidad de los niños-as, contruidos a partir de la interacción de los maestros-as en formación con los niños-as adscritos al proyecto EBN.

Se encuentra igualmente el lugar que dan los padres y cuidadores de los niños y niñas a los maestros-as en formación dentro de la cotidianidad que involucra las dinámicas familiares y comunitarias. Este lugar se ve sustentado en los testimonios de los padres y acudientes retomados en el interior de la investigación, igualmente se deja entrever en la exposición de cada significado.

Presenta también elementos de análisis y reflexión para los futuros pedagogos posibilitando la capacidad de ver su hacer desde perspectivas que amplían su campo de acción, permitiendo que su práctica se fortalezca a partir de la interacción con los otros.

5. RECOMENDACIONES.

Las recomendaciones que se presentan a continuación van dirigidas a diferentes agentes profesionales y académicos relacionados directamente con la investigación, y a quienes se interesan por la educación en contextos sociales en los que la situación de desplazamiento, la vulnerabilidad y la exclusión, se convierten en factores centrales del proceso educativo.

A los maestros en formación, exaltar su labor dentro del proyecto EBN y agradecer su participación dentro de la investigación. Se espera y se les exhorta a que las dudas que se dieron en esta práctica se multipliquen en sus vidas laborales y sean el pilar del cambio que la educación actual requiere. Se recomienda igualmente continuar en la búsqueda por hacer de la interdisciplinariedad una situación constante dentro de su hacer.

Recomendación que va dirigida de igual forma a la facultad de educación y a la Universidad de Antioquia, pues es desde allí donde debe fomentarse los trabajos que unan las diferentes disciplinas y saberes.

Se espera también que sigan siendo proyectos como la Escuela Busca el Niño-a los que ofrezca la universidad como medio y como fin de situar a los maestros en formación con una práctica en un contexto real, que permite a los estudiantes de educación evaluar sus capacidades y empezar a corregir o reestablecer lo que no encuentran pertinente para su hacer.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIL, Gonzalo. Análisis semiótico del discurso. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid, síntesis S.A. 1995. 669 p.

ACERO ACERO, E. El Diario de Campo: Medio de Investigación del Docente. Revista Actualidad Educativa. Vol. 3, N° 13. 12-19.

ACEVEDO NARANJO, Lina María y HERRERA MUÑOZ, María Gisela. Efecto de desplazamiento en el proceso educativo de niños y niñas en situación de desplazamiento. Universidad de Antioquia, 2004. 108 p.

BEDOYA M, José Iván. Pedagogía ¿enseñar a pensar? reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar. ECOE ediciones, Bogotá 1998. 170 p.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. La construcción social de la realidad. 1ª Ed. Amorrortu, 2003. 240 p.

BONILLA, Elssy y RODRÍGUEZ, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en las ciencias sociales. Ed. Presencia. Santa fe de Bogotá. 1995. 222 p.

Colombia. Medellín. Corporación Región. Enfoque del proyecto de inclusión social con población que ha sufrido desplazamiento forzado en Medellín. Ed. Corporación Región. Noviembre 24 de 2004. 17 p.

D' ÁNGELO HERNÁNDEZ, Ovidio. Provida II. Modelo integrativo del proyecto de vida. provida. La habana cuba. 1994. 86 p.

DE LA OSSA SIERRA, L. F. El Enfoque Interdisciplinario. Una Opción Pedagógica. Revista Actualidad Educativa. Vol. 3, Nº 13. 20-23.

DELORS, J. La educación encierra un tesoro. www.uva.es/aufof/publica/revelfop/99_v2n1.htm 15 octubre 2005 de 1999. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO. Acceso octubre 10 de 2005.

DELORS, Jaques. *La educación encierra un tesoro*. www.uva.es/aufof/publica/revelfop/99_v2n1.htm. Acceso 10 octubre 2005.

DUQUE ROMAN, Jair. Imagen e identidad del maestro. Historia y epistemología de la pedagogía. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Educación. Programa de Licenciaturas. Bogotá-Colombia, 2003. 269p.

GALEANO, Maria Eumelia. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Ed. Universidad EAFIT. 2004. 84 p.

GALLINO, Luciano. Diccionario de Sociología. Siglo XXI. Editores S.A. España. 1995. 1003 p.

GARCÍA, Ramón. Pequeño Larousse en color larousse. México. 1994. 1663 p

GOMEZ G. P. BOHORQUEZ G. Enfoque Personalizador de la Educación. Revista Actualidad Educativa. Vol. 3, Nº 13. 24-34.

GÓMEZ, Clara Elena; VÉLEZ, Juan Fernando y FERNÁNDEZ, Rubén. Aprendizajes significativos sobre la ciudad en jóvenes que han vivido desplazamiento forzado en la ciudad de Medellín. Recorrer la ciudad para conocerla. Medellín, junio de 2003. Ed. Corporación Región.

GORDON, Thomas. Maestros eficaz y técnicamente preparados. Editorial Diana, 1979 México D F. 374 p.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ POLLADA, Carlos y BAPTISTA LUCIO, pilar. Metodología de la Investigación. Segunda adición. Magrawhill. 501 p.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Para ejercer el oficio de maestro. Ministerio de educación nacional. Al tablero. N° 34 abril-mayo. 2005. www.mineducacion.gov.co/1651/article-87611.html. Acceso 10 de octubre 2005.

LLAMAS ALVAREZ, Jorge Tulio. Escuela y cultura: Desplazamiento y posibiidades. Ed alejandría libros. 1ª edición 2002. Bogotá Colombia. 170 p.

MANUEL, Restrepo Yusti. “escuela y desplazamiento” Ministerio de Educación Nacional. Santa Fe de Bogotá 1999.

MARIN IBAÑEZ, Ricardo. PEREZ SERRANO, Gloria. Pedagogia Social y Sociología de la Educación. Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España, 1989. 664p.

MESA, Clara Cecilia. Adolescencias contemporáneas: un redoblamiento de la declinación del padre. 174 h.

PACIANO FERMOSO, E. Herder. Pedagogía Social. Fundamentación Científica. Barcelona, 1994. 409p.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Los maestros colombianos. Selección Cultura Colombiana. Editores plaza & Janes, Bogotá, 1986. 314 p.

_____ Pedagogía de la desesperanza. Editores plaza & Janes, Bogotá, 1989. 190 p.

PROHASKA, Leopold. Pedagogía del encuentro. Editorial Herder , 1964. 151 p.

PUIGGROS, Adriana. DUSSEL, Ines. En los límites de la educación: Niños y jóvenes del fin de siglo. Fronteras educativas en el fin de siglo, utopías y distopías en el imaginario pedagógico. Homosapiens Ediciones. 2001. Santa fe, Argentina. 212 p.

QUINTERO, Marina y GIRALDO, Juan Leonel. Sujeto y educación. Hacia una ética del acto educativo. Colección aulas abiertas: universidad de Antioquia. Facultad de educación. 1999. 313 p.

QUINTERO, Marina. Las relaciones de autoridad en el proceso de socialización. I seminario taller educación y efecto social. El Compromiso ético del maestro. Edición enlace grafico, universidad de Antioquia. Primera adición. 1993. 124 p.

SANDOVAL OSORIO, Sandra. La formación de educadores en Colombia: Geografías e imaginarios. Encuentro nacional de facultades de educación. Editorial universidad pedagógica nacional. Tomo II. Bogotá, 2001. 419 p.

SANDOVAL, Carlos A. Investigación cualitativa. ICFES, 1996. Bogotá Colombia.

Entornos favorables para el desarrollo infantil: una contribución a la cultura de la paz. Ponencia presentada en el III seminario internacional. TENORIO, Maria Cristina. Los expertos y la crianza en Colombia. Julio 17 de 2000. Bogotá.

TORO, Javier. Una Educación para los(as) Nuevos(as) Vecinos(as). Educación y Desplazamiento. Ed. Corporación Región.

ZARZAR CHARRUR, Carlos. La formación integral del alumno: Qué es y cómo propiciarlo. Fondo de cultura económica, 2004, México. 414 p.

ANEXOS

ANEXO 1.

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA MAESTROS-AS EN FORMACIÓN Y NIÑOS-AS

OBJETIVO.

Deducir desde esta técnica los posibles sentidos y significados que pueden tener los maestros en formación para los niños.

FECHA _____

HORA _____

LUGAR _____

NOMBRE DEL OBSERVADOR _____

ITEMS A OBSERVAR	RELACIÓN MAESTRO – ESTUDIANTE	RELACIÓN ESTUDIANTES -MAESTRO
Aceptación		
Actitud		
Respeto		
Escucha		
Interiorización de la norma		
Comportamiento		

MAESTROS EN FORMACIÓN

ITEMS	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN
PLANTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Materiales ➤ Guías ➤ Objetivos
INTERACCIÓN CON LA FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visitas ➤ Diálogos informales
CUMPLIMIENTO DE COMPROMISOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Asistencia ➤ Permanencia

NIÑOS

ITEMS A OBSERVAR	DESCRIPCIÓN
➤ Realización de actividades dentro de la clase	
➤ Asistencia	
➤ Cumplimiento de las tareas	
➤ Participación en la actividades	

ANEXO 2
PAUTAS DE ENTREVISTA DIRIGIDA A
MAESTROS EN FORMACIÓN

Lograr un acercamiento a los sentidos y los significados que tienen los maestros en formación en la cotidianidad de los niños y niñas pertenecientes a los centros de práctica de Esfuerzos de Paz II, 8 Marzo y El Pacífico, a partir del contacto directo con los maestros en formación.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

FECHA:

LUGAR:

INFORMANTE:

EDAD:

SEXO:

LICENCIATURA

E- MAIL

EXPERIENCIA DOCENTE:

NIVEL A SU CARGO:

CANTIDAD DE ESTUDIANTES QUE ATIENDE:

DIRECCIÓN:

TELÉFONO:

ENTREVISTADOR:

DESPLAZAMIENTO:

1. ¿Cómo describe usted la población con la que trabaja en el proyecto EBN?
2. ¿Existe alguna diferencia entre el trabajo en una institución educativa y el trabajo dentro del proyecto?
3. ¿Cree que lo que usted transmite a sus estudiantes les llega de forma significativa? ¿Como lo evidencia?

4. ¿Existen variaciones a nivel metodológico y de estrategias para el trabajo llevado a cabo dentro del proyecto?
5. ¿Cuál es su opinión acerca de la necesidad de cambiar las estrategias de trabajo para esta población?
6. ¿Cómo influye la situación de desplazamiento en los procesos de aprendizaje de los niños-as?
7. ¿Desde su práctica de qué forma siente que ha tenido en cuenta las características de la población en situación de desplazamiento?
8. ¿Qué significado le encuentra a la participación y el seguimiento de las familias en los procesos de los niños-as?
9. ¿Siente usted que la formación que ha recibido, le ha sido útil para el trabajo con esta población?

ANEXO 4
PAUTAS DE ENTREVISTA DIRIGIDA A
NIÑOS – AS

A través de la siguiente entrevista pretende investigarse sobre las vivencias y experiencias de los niños a partir del sentido y significado de los maestros en formación y la influencia de estos en su cotidianidad.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

FECHA:

LUGAR:

INFORMANTE

EDAD:

SEXO:

NIVEL DE ESCOLARIDAD:

DIRECCIÓN:

TELÉFONO:

ENTREVISTADOR:

1. ¿Qué sientes que ha cambiado desde que estas en la ciudad? (Qué haces ahora que antes no hacías y viceversa)
2. ¿Cuánto tiempo hace que vives aquí?
3. ¿Dónde vivías antes?
4. ¿Qué fue lo que te motivo a entrar al proyecto?
5. ¿Qué significa para ti pertenecer al proyecto EBN?
6. ¿Cómo te has sentido en el proyecto, con los profesores y con los compañeros?
7. ¿Qué es lo que más te ha gustado del proyecto EBN?
8. ¿Qué haces cuando no asistes a las clases?
9. ¿Qué extrañas cuando no vas al proyecto?
10. Descríbenos un día normal de tu vida. (buscar datos relevantes sobre el proyecto y su visión del maestro).

ANEXO 5.
MATRIZ DE TRIANGULACIÓN

CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
<ul style="list-style-type: none"> ➤ trabajo interdisciplinario ➤ maestro integral 	Formación docente	<p style="text-align: center;">REALIDAD Y CONTEXTO: PUNTO DE PARTIDA PARA LA CONFRONTACIÓN DEL HACER Y LA FORMACIÓN DEL MAESTRO</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ niños trabajadores y recorridos ➤ cambios en concepción maestro ➤ características de la situación de desplazamiento ➤ contraste entre culturas ➤ responsabilidades en el hogar ➤ imaginarios de educación y escuela ➤ imaginarios de vida campesina 	Realidad inicial	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ vínculos afectivos y de dependencia ➤ construcción de lazos afectivos. ➤ satisfacción de necesidades ➤ demostraciones de cariño ➤ cariño bidireccional ➤ actitud permisiva – pasiva ➤ identificados como de confianza ➤ solución de problemas cotidianos ➤ planeación de clases y 	Rol del maestro	<p style="text-align: center;">EL MAESTRO COMO AGENTE DESMITIFICADOR DE LA EDUCACIÓN</p>

guías		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ respetar individualidades ➤ interés por estudiantes ➤ acostumbrarse a sus formas de vida ➤ estrategias desde el entorno ➤ adaptaciones curriculares ➤ trabajo desde afecto, amor y amistad ➤ metodología abierta y experimentación ➤ respeto ➤ rescatar importancia escuela educación 	Trascender en el hacer	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ satisfacción de necesidades ➤ sustitución función padres ➤ frustración por no poder dar mas a los niños ➤ figura maternalista 	Maestro padre ideal	

<ul style="list-style-type: none"> ➤ brindar apoyo pedagógico y emocional ➤ disponibilidad de escucha ➤ apoyo incondicional ➤ ayuda afectiva y cognitiva ➤ reconocimiento al buen trato del estudiante 	<p>Visualización del niño como ser integral</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ participación familiar ➤ familia socializadora primaria ➤ formación comunicación con familias ➤ padres ayudan con las tareas 	<p>Inclusión de la familia</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ gusto por aprender ➤ buscan aprendizaje ➤ asistencia diaria y puntual. ➤ motivación propia por la escuela. ➤ estudio vs calle. ➤ relevancia de tareas sobre otras actividades. 	<p>Conciencia de la importancia del aprendizaje</p>	<p>EL MAESTRO DESDE Y PARA LA VIDA COTIDIANA</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ cambios de actitud frente a la vida. ➤ presencia en la mentalidad futura de los estudiantes. ➤ nuevas perspectivas de futuro. ➤ concepción distinta de 	<p>Perspectiva de futuro</p>	

<p>la vida. ➤ nuevas formas de ver el mundo.</p>		
<p>➤ importancia de la norma en la convivencia. ➤ cambios a nivel comportamental y formativo. ➤ acatamiento de la norma.</p>	<p>Interiorización de la norma</p>	
<p>➤ mayor cuidado consigo y con sus cosas. ➤ prácticas caseras de lo aprendido ➤ demostraciones de conocimiento en su vida cotidiana. Introyección de la escuela en la vida cotidiana.</p>	<p>Aplicabilidad de lo aprendido</p>	

ANEXO 6
CONSENTIMIENTO INFORMADO A MAESTROS EN FORMACIÓN

Señor (a)

Docente en formación

Cordial saludo.

En calidad de estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, esperamos contar con usted para que participe como informante, en la investigación “El sentido que toman los maestros en formación en la cotidianidad de los niños y niñas vinculados al proyecto E.B.N”

El fin es conocer las acciones y puntos de vista de los docentes en formación, y su opinión sobre los sentidos y los significados que tienen en la cotidianidad de los niños y niñas pertenecientes a los centros de práctica de Esfuerzos de Paz II, 8 Marzo y El Pacífico.

Esta información se recogerá a través de una entrevista, la cual tiene una duración aproximada de 30 minutos y será grabada.

Se hará también una observación de su quehacer en el lugar de actuación.

Es fundamental anotar que todos los datos obtenidos son de absoluta reserva y sólo se utilizarán como fuente de información para la investigación, conservando el derecho a la intimidad y privacidad. Si en algún momento usted desea retirarse de la investigación puede hacerlo, decisión que gozará de total confidencialidad y respeto.

Agradecemos su atención y esperamos que usted acepte vincularse a este proceso, ya que el objetivo es contribuir a la construcción de conocimiento de la pedagogía.

¿Desea participar de esta investigación? Si___ No___

¿Está dispuesto a suministrar la información requerida para el fin de la investigación?

Si___ No___

Si desea participar por favor diligencie los siguientes datos:

Nombre completo_____

Tiempo de práctica pedagógica _____

Teléfono_____ Email:_____

ANEXO 7
CONSENTIMIENTO INFORMADO A PADRES DE FAMILIA

Señor (a)

Padre de familia.

Cordial saludo.

En calidad de estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, esperamos contar con usted para que participe en como informante, en la investigación “El sentido que toman los maestros en formación en la cotidianidad de los niños y niñas vinculados al proyecto E.B.N”

El fin es conocer los puntos de vista de los padres de familia, y su opinión sobre los sentidos y los significados que tienen en la cotidianidad de los niños y niñas pertenecientes a los centros de práctica de Esfuerzos de Paz II, 8 Marzo y El Pacífico.

Esta información se recogerá a través de una entrevista, la cual tiene una duración aproximada de 30 minutos.

Es fundamental anotar que todos los datos obtenidos son de absoluta reserva y sólo se utilizarán como fuente de información para la investigación, conservando el derecho a la intimidad y privacidad. Si en algún momento usted desea retirarse de la investigación puede hacerlo, decisión que gozará de total confidencialidad y respeto.

Agradecemos su atención y esperamos que usted acepte vincularse en este proceso, ya que el objetivo es contribuir a la construcción de conocimiento de la pedagogía.

¿Desea participar de esta investigación? Si____ No____

¿Está dispuesto a suministrar la información requerida para el fin de la investigación? Si___ No__

Si desea participar por favor diligencie los siguientes datos:

Nombre completo_____

Teléfono: _____

G
A
L
E
R
I
A

V
I
S
U
A
L



Un recorrido en un mundo por descubrir

El proyecto la 'Escuela Busca al Niño abre sus puertas para que las personas que creen en la educación como una posibilidad de mejorar la calidad de vida encuentren un ejemplo y una estrategia para seguir adelante, reflejado en esta propuesta de investigación

LOS SECTORES



ESFUERZOS DE PAZ



EL PACÍFICO



8 DE MARZO



Fueron los escenarios en donde niños-as y maestros-as en formación entregaron el alma con el fin de demostrarse que la vida vale cuando se tiene el valor de enfrentarla.



Igualmente fueron espacios para la reflexión y el análisis pedagógico de situaciones que enriquecen el hacer docente



