

DO RE **NI** ... DO RE **FA** ... ¿Y LA **ESCUELA** DÓNDE ESTÁ?

Acompañamiento familiar y el concepto de escuela

CATALINA MONTOYA QUINTANA

GEORGINA ARANGO MEDINA

ELIZABETH LÓPEZ POSADA

PAULA ANDREA GALLÓN SÁNCHEZ

YANETH MILENA CUADROS PARDO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

MEDELLÍN

2007

DO RE **NI** ... DO RE **FA** ... ¿Y LA **ESCUELA** DÓNDE ESTÁ?

Acompañamiento familiar y el concepto de escuela

CATALINA MONTOYA QUINTANA

GEORGINA ARANGO MEDINA

ELIZABETH LÓPEZ POSADA

PAULA ANDREA GALLÓN SÁNCHEZ

YANETH MILENA CUADROS PARDO

Trabajo de Grado

Asesora

Diana María Castro Arroyave

Psicóloga, Magíster en Salud Colectiva

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

MEDELLÍN

2007

DEDICAMOS ESTE TRABAJO A:

Nuestras familias, por su fe, desvelos, sabiduría a la hora de acompañar y educar y por esperar pacientemente, tras largas ausencias.

Nuestras parejas por aguardar nuestro propio tiempo y por los recursos que nos suministraron en esta ardua tarea.

Nuestros amigos-as, porque pasaron muchos días sin vernos y sin embargo, aún permanecen allí esperando sin deteriorar la amistad.

NUESTROS AGRADECIMIENTOS:

A Dios, porque nos encamina día a día por senderos de conocimiento y sabiduría que se perfeccionan en beneficio propio y de la sociedad.

A Diana Castro, porque en su exigencia supo mantener su lugar, dispuso de su tiempo con dedicación y paciencia para que esta investigación saliera adelante y en los momentos más difíciles con sus palabras se convirtió en nuestra amiga.

Al Proyecto La Escuela Busca al Niño-a por brindarnos el espacio para el aprendizaje desde experiencias significativas que nutren nuestra profesión y a la comunidad de Moravia por su disposición, voluntad y compromiso con esta investigación.

A todas las personas que creyeron e hicieron posible la realización de esta investigación.

CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
2. JUSTIFICACIÓN	24
3. OBJETIVOS	28
3.1 OBJETIVO GENERAL	28
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
4. REFERENTES CONCEPTUALES	30
4.1 ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR EN EL PROCESO ESCOLAR	33
4.2 LOS NIÑOS-AS Y SU CONCEPTO DE ESCUELA	46
5. DISEÑO METODOLÓGICO	61
5.1 TIPO Y PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN	61
5.2 ENFOQUE Y NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN	63
5.3 ACTORES DE LA INVESTIGACIÓN	66
5.4 PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	68
5.4.1 Diseño del proyecto de la investigación	69
5.4.2 Implementación del proyecto	70

5.4.3 Técnicas e instrumentos	71
5.5 PLAN DE ANÁLISIS	76
5.5.1 Codificación	78
5.5.2 Triangulación	79
5.5.3 Categorización	80
5.6 DIVULGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	81
5.6.1 Documento final	82
5.6.2 Socialización pública	83
5.6.3 Artículo	83
5.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS	83
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	86
6.1 EL PALPITAR DE LA ESCUELA EN EL CORAZÓN Y LA RAZÓN DE LA FAMILIA	89
6.1.1 La escuela para las familias desdibujada por los factores sociales y económicos	90
6.1.2 El ser y el hacer de las familias frente a lo escolar	102
6.2 LOS NIÑOS-AS...¿UN ESPEJO DÓNDE SE REFLEJA EL ENTORNO?	113
6.3. LOS SUEÑOS INFANTILES Y UN LUGAR LLAMADO ESCUELA	134
6.3.1 El concepto de escuela: de las familias a los niños-as	135
6.3.2 La escuela en los sueños infantiles	149

7. APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES	156
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	162
ANEXOS	172

LISTA DE TABLAS

Página

Tabla 1: Rasgos del desarrollo intelectual entre los
seis y los nueve años de edad

52

LISTA DE ANEXOS

	Página
Anexo 1 Guía de entrevista dirigida a familias	173
Anexo 2 Guía de entrevista dirigida a niños-as	177
Anexo 3 Matriz de Codificación	181
Anexo 4 Consentimiento informado	184
Anexo 5 Cronograma	186

INTRODUCCIÓN

En la segunda etapa del Proyecto La Escuela Busca al Niño-a (EBN) que tiene como zonas de impacto algunos sectores de las comunas 2 (Santa Cruz) y 4 (Aranjuez) del Municipio de Medellín, se identifica la limitación del acceso al sistema escolar para la población en situación de vulnerabilidad social, ya sea por falta de recursos económicos, trabajo infantil, falta de motivación frente a la educación, entre otros factores que conllevan a la desescolarización de niños-as y adolescentes.

En el marco de éste proyecto, un grupo de maestras en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, realizan la práctica profesional en la cual surge la inquietud por el concepto de escuela que construyen los niños-as del barrio Moravia, teniendo en cuenta el acompañamiento de las familias en su proceso escolar, el cual no va más allá de la enseñanza de conocimientos básicos de lectura, escritura, suma y resta. Se hace necesario indagar cómo las familias asumen dicho acompañamiento, así como el concepto que tienen de escuela, el cual es transmitido a los niños-as entre los 6 y 9 años de edad, quienes a su vez retoman en sus propias construcciones aquello que les ofrece el entorno familiar y social.

Es así como se plantea un acercamiento por medio de entrevistas y observaciones a las concepciones que de escuela tienen las familias y hacia aquellas acciones realizadas en la cotidianidad relacionadas con la educación y en esta medida, analizar la influencia que tiene el acompañamiento familiar en el proceso escolar sobre el concepto de escuela que construyen los niños-as, objetivo principal de esta investigación.

Se abordan entonces desde los parámetros de la investigación cualitativa, articulada al paradigma constructivista, el nivel descriptivo-explicativo y el enfoque fenomenológico, dos ejes que se convierten en los referentes del proceso investigativo: ***acompañamiento familiar en el proceso escolar y los niños-as y su concepto de escuela***; allí se conceptualiza acerca de la familia, su estructura, funciones y acompañamiento en las actividades escolares; además, el desarrollo cognitivo de los niños-as y la influencia que tiene el medio en la construcción del concepto de escuela. Para la aproximación a estos ejes se retoman estudios relacionados con el tema desde el concepto de familia que construyen los niños-as, la vinculación de las familias en las tareas extraescolares, la incidencia de la desintegración familiar en la deserción, el desinterés escolar y la comprensión que hacen los niños-as de su mundo. Cabe resaltar que la revisión bibliográfica es una etapa que atraviesa todo el proceso de investigación.

Dicho proceso comprende varias fases: en primer lugar se diseña el proyecto de investigación a partir del objeto de estudio identificado y el planteamiento del problema relacionado con el mismo, en la segunda fase surge la implementación del proyecto al determinar el tipo, enfoque, nivel y paradigma que orienta el proceso, así como las técnicas para la recolección de la información, la cual se sistematiza y analiza en una tercera fase, para finalmente, llegar a la construcción del presente informe que es socializado ante la comunidad académica interesada en la temática que aquí se aborda.

El contenido de este informe incluye además, tres categorías que recogen los hallazgos del proceso investigativo donde se relacionan los testimonios de los informantes, las interpretaciones de las maestras en formación y la confrontación con la teoría, que da respuesta tanto a la pregunta de investigación como a los objetivos planteados; asimismo se presentan los aprendizajes y las recomendaciones que deja el proceso investigativo. En último lugar se anexan: las tablas que permiten elaborar una idea de las fases tenidas en cuenta para el análisis de la información y del proceso investigativo como tal y los formatos diseñados para registrar la información suministrada por las familias y los niños-as, respaldada por un consentimiento informado.

Después de llevar a cabo la investigación, ésta es nombrada metafóricamente “Do Re NI... Do Re FA ¿y la ESCUELA dónde está?”, la cual alude al sentido y significado que tiene la escuela para las familias y los niños-as, puesto que la

resonancia que ésta tiene para las familias vibra en la concepción que los niños-as construyen de la misma.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo influye el acompañamiento familiar en el proceso escolar sobre la concepción de escuela que construyen los niños-as entre los 6 y 9 años de edad, adscritos al proyecto La EBN etapa II en el sector de Moravia del Municipio de Medellín?

La presente investigación se realiza en el marco del Proyecto la Escuela Busca al Niño-a (EBN), cuyo propósito es “...la escolarización de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad [social] (desplazamiento, movilidad intraurbana, afrodescendiente, trabajo infantil), y la superación de los obstáculos que impiden el pleno ejercicio del Derecho a la Educación”¹. Este proyecto inició en el año 2004 con la etapa I, bajo la premisa de integrar al sistema escolar a niños-as y adolescentes desescolarizados entre los 7 y los 15 años de edad de diferentes sectores poblacionales de las comunas 8 y 9 de la ciudad de Medellín, acompañados por 31 maestros-as en formación de diferentes licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

¹ Material promocional del Proyecto La Escuela Busca al Niño-a. Etapa II, 2006- 2007

En esta misma vía, el proyecto La EBN ejecuta una segunda etapa que hace presencia en el Municipio de Medellín en la comuna 2 Santa Cruz, barrio Moravia (El Bosque, El Oasis, La Herradura, El Cerro), la comuna 4, Aranjuez (Sinaí, Tricentenario, Caribe) y en la zona de reubicación La Huerta y La Aurora dentro del plan integral de mejoramiento de Moravia; además, se realiza una lectura diagnóstica socioeducativa en el área rural del Corregimiento San Sebastián de Palmitas, con el fin de presentar la caracterización de la situación educativa de la zona, estado de escolarización y desescolarización de la población. La ejecución de esta etapa comprende un periodo entre octubre de 2006 a diciembre de 2007, vinculando a 43 maestros-as en formación y a 8 practicantes de los programas de Trabajo Social y Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y a una practicante de Comunicación Social de la Universidad de Antioquia.

En el desarrollo del proyecto mediante el acercamiento y la comunicación con las familias, niños-as, adolescentes, líderes y docentes de los centros educativos de las comunas 2 y 4, se han identificado algunos aspectos de tipo social, educativo y cultural que pueden influir en la situación de desescolarización como son: bajos recursos económicos, disfunción de las pautas y prácticas de crianza, desplazamiento forzado, desmotivación, ausencia de referentes de autoridad y de acompañamiento en la formación infantil, bajo nivel de escolaridad familiar, falta de oportunidades para acceder a la educación, las relaciones disfuncionales entre estudiantes y docentes,

dificultad de los niños-as para responder a la norma, el trabajo infantil y la permanencia de niños-as en la calle ante la ausencia real o simbólica de figuras maternas, paternas y de autoridad.

Estos aspectos se reflejan en la cotidianidad de los habitantes de los sectores en los que se lleva a cabo el proyecto la EBN, tanto en su primera etapa como en la segunda; aspectos que pueden relacionarse con los bajos niveles en la calidad de vida y la indiferencia de algunas familias frente a la escolarización de niños-as, más aún cuando el Estado como principal garante del derecho a la educación carece de estrategias que respondan a las necesidades educativas que presentan las poblaciones en situación de vulnerabilidad; lo cual de alguna manera, repercute en la posibilidad y disposición que las personas tienen para acceder y participar con igualdad de condiciones en los espacios educativos propios de los contextos sociales.

Dentro de los espacios educativos, cabe recordar que la escuela y la familia son reconocidas históricamente como los principales entes socializadores del ser humano, donde los sujetos pueden desarrollar competencias y habilidades que respondan a las necesidades o demandas sociales. Tanto la familia como la escuela pretenden educar a las nuevas generaciones a partir de la transferencia de costumbres, conocimientos y hábitos que hacen parte de la cultura de una comunidad específica.

Así para Boocock², la escuela recobra importancia cuando se convierte en un espacio para la consolidación de la equidad y la democracia, promoviendo la inclusión social y cultural. Según el autor, es al interior de las instituciones educativas donde se dan los procesos de desarrollo humano, se fortalecen los proyectos de carácter político y cultural, se democratiza el acceso al conocimiento, se da al sujeto la posibilidad de constituirse como un ser autónomo y, al mismo tiempo, de articularse a proyectos colectivos. No obstante, el ingreso a las instituciones educativas se logra mediante la transferencia que la familia hace a sus nuevas generaciones sobre la importancia de la escuela donde se adquieren saberes que, a mediano plazo, permite a los niños-as acceder y mejorar su calidad de vida.

Para que dicha transferencia ocurra, cada sujeto necesita sentirse en un espacio que le brinde condiciones de apoyo y acompañamiento en cualquier proceso que inicie, así que la familia entendida como “... *grupo social con una dinámica interna y unas estructuras propias que van más allá de sus variadas formas de composición*”³; brindan a cada sujeto la posibilidad de aprender, modelar y reproducir estilos de vida y formas de ver el mundo.

² BOOCOOCK, Sarane Spence. Capítulo 7: la escuela como sistema social. En: Introducción a la sociología de la educación. México: sexta edición, Noriega editores, 2000. p.176.

³ ALVAREZ VÉLEZ, María Victoria. La Familia Fortalezas y Debilidades. En: Revista Observar, Observatorio para la Equidad y la integración social en Medellín y Antioquia. Medellín: Comfama, No. 15, septiembre, 2006. p.18.

En esta medida es importante destacar el lugar que tiene para la formación humana el hecho de participar en una institución educativa y el papel que cumple la familia en las relaciones que puedan tejerse entre niños-as y escuela, ya que es a ésta, como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de educar, a quien le corresponde, como se plantea en la Ley General de Educación en su artículo 7º, participar activamente en todo lo concerniente a los procesos educativos y escolares de los niños-as y acompañar el proceso formativo que realiza la escuela, al tiempo que debe *“Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral”*⁴.

Esta responsabilidad que se le otorga a la familia, es articulada a las diferentes funciones que debe cumplir con sus miembros⁵: biológica, económica, social – política, psicológica – afectiva y, en este caso, la educativa, en la cual se espera que la familia brinde un acompañamiento a los procesos escolares y formativos de los niños-as, mediante la transferencia de la cultura, los valores y normas, con el fin de que éstos se adapten a la vida social y adopten unos estilos de vida. Sin embargo, en algunas ocasiones esta función pasa a un segundo plano cuando los padres o adultos cuidadores tienen que convertir su

⁴ Colombia. Leyes, etc (Autor corporativo) Artículo 7º La familia, numeral g. En: Ley General de Educación. República de Colombia: Ley 115. Bogotá: FECODE, febrero 8 de 1994. p.19.

⁵ BARATO, Saúl. Funciones Básicas de la Familia En: Familia y Comunidad. Bogotá: Centro de Enseñanza Desescolarizada, Universidad Santo Tomás, 1988. p.53-64

diario vivir en un esfuerzo constante por proveer, priorizar y satisfacer otras necesidades básicas.

Alrededor del tema de la familia y su influencia en la escolaridad, existen algunas investigaciones que señalan su participación en el acompañamiento al proceso escolar, al respecto Muñoz plantea que *“...La participación de los padres de familia en el proceso educativo es considerada... como uno de los elementos primordiales para un avance hacia el logro de una educación con calidad, ya que ésta se elevará en la medida en que se posibilite un trabajo integrado, comunitario, participativo entre escuela – familia – comunidad...”*⁶.

En este sentido la preocupación del autor se centra en la participación limitada de las familias en el proceso educativo, específicamente, en las tareas extraescolares.

Por su parte Juan Fernando Sierra, Clara Helena Serna y Elkin Pérez en su texto “Los padres de familia en las instituciones educativas de Medellín”, consideran que *“...el acompañamiento que los padres de familia brindan a sus hijos en el proceso educativo...la mayoría de las veces ... se entiende como proporcionar un ambiente adecuado para su desarrollo en el hogar, informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos en el colegio*

⁶ MUÑOZ ÚZUGA, Armando de J. Incidencia de la Escolaridad de los Padres en la Calidad de Asesoramiento a sus Hijos en las Tareas Extraescolares de Comprensión Lectora. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1995. p. 21.

*o matricularlos en las instituciones que cumplan con sus expectativas*⁷, podría pensarse entonces, que este tipo de acompañamiento escolar brindado por las familias a los niños-as es limitado para garantizar la continuidad y el alcance de logros no sólo académicos, sino formativos. Tal vez, porque en las familias existe desmotivación, falta de sentido de pertenencia y compromiso para vincularse de manera activa y participativa a la vida escolar.

En este sentido, la vinculación de las familias al proceso educativo requiere de un mayor compromiso para favorecer el proceso escolar, lo que puede garantizar en gran medida la creación de expectativas, proyecciones y la permanencia de sus integrantes en las instituciones educativas.

Sin embargo, la realidad de las familias de las zonas donde se desarrolla el Proyecto la EBN, deja entrever la limitada participación de ésta en la escuela, más aún, cuando la integración al sistema escolar es un asunto que está presente pero que cobra menos relevancia puesto que lo más importante es suplir otras necesidades básicas, lo que obstaculiza conseguir los recursos necesarios para el ingreso de los niños-as a la escuela, sumado a otros aspectos sociales, educativos y culturales que pueden afectar la escolarización enunciados al comienzo de este planteamiento del problema.

⁷ SIERRA, Juan Fernando, SERNA, Clara Helena y PEREZ, Elkin. Los Padres de Familia en las Instituciones Educativas de Medellín: Rol, situación, retos y estrategias. Medellín: Corporación Región, 2002. p. 43.

En esta misma línea y de acuerdo al discurso de algunas familias del barrio Moravia, el ingreso de los niños-as a las instituciones ha sido negada por las administraciones educativas ya sea porque éstos-as presentan Necesidades Educativas Especiales, extra-edad, falta de documentación y/o dificultades disciplinarias (“mal comportamiento”). Es decir, la situación económica y el propio sistema educativo pueden ser factores que conllevan a las familias a la desmotivación frente a la escolarización.

Pese a esta situación las familias enseñan a los niños-as a través de sus prácticas y pautas de crianza, conocimientos básicos de matemáticas y lenguaje tales como leer, escribir y resolver operaciones de suma y resta, los cuales son considerados importantes y suficientes para el desenvolvimiento en la vida cotidiana; sin embargo, se percibe apatía frente al proceso escolar como tal, evidenciado en la desescolarización de la población infantil y el limitado acompañamiento de las familias en dicho proceso.

Al respecto Piaget y Vigostki, plantean que los niños-as aprenden a partir de sus experiencias y forman sus propias ideas, significados y representaciones del mundo, donde los adultos, y especialmente su familia, constituyen un referente esencial en este proceso de aprendizaje. De modo que, el significado que construyen los niños-as de la escuela, puede estar atravesado por aquellas acciones que se gestan dentro del grupo familiar y/o social, relacionadas tanto con el concepto que tienen sobre la escuela como con la forma en que

acompañan a los niños-as durante el proceso escolar. En este sentido, el concepto que los niños-as construyen sobre la escuela recobra importancia, en tanto que éste se convierte en el motor que impulsa el deseo de vincularse y permanecer en las instituciones educativas a pesar de las dificultades familiares y sociales que los pone en situación de vulnerabilidad.

Es así como en esta investigación se pretende identificar las construcciones del concepto de escuela de los niños-as entre los 6 y 9 años de edad, adscritos a la EBN, período que facilita el acercamiento a sus pensamientos y emociones, puesto que se presenta un vocabulario amplio y se encuentran en una etapa de desarrollo cognitivo que les permite dar cuenta de las concepciones construidas en la interacción con el entorno; es de anotar que dicho desarrollo en algunos niños-as de la EBN no es acorde a su edad cronológica, pues éste se ve afectado por una serie de factores ambientales, alimenticios y emocionales que hacen parte de la realidad social a la cual pertenecen.

Con respecto a este grupo de niños-as y al acompañamiento familiar en los procesos escolares surgen preguntas que conllevan a la relación entre familia, niños-as y escuela, a saber: ¿Cuál es el significado que tiene la escuela para las familias en el sector de Moravia?, ¿Qué piensan los niños-as desescolarizados de la escuela?, ¿Cuáles son las expectativas que los niños-as entre los 6 y 9 años de edad tienen de escuela?, ¿Por qué la familia es

importante en los procesos escolares? Dentro de este marco, se considera como pregunta de investigación:

¿Cómo influye el acompañamiento familiar en el proceso escolar sobre la concepción de escuela que construyen los niños-as entre los 6 y 9 años de edad, adscritos al proyecto La EBN etapa II en el sector de Moravia del Municipio de Medellín?

2. JUSTIFICACIÓN

Es importante identificar el papel que cumple la familia en las relaciones que pueden tejerse entre los niños-as y la escuela, la forma como influye en éstos, si propicia un espacio que le brinda condiciones de apoyo y acompañamiento en los procesos escolares, si los motiva en la continuidad, alcance de logros académicos y formativos y a la vez, si les permite percibir la escuela como un espacio significativo.

Es así como desde el acercamiento de los maestros-as en formación a las poblaciones impactadas por el proyecto la EBN, se pueden observar algunas situaciones de desmotivación, falta de compromiso y vinculación de las familias a los procesos escolares de los niños-as, que conllevan además de la desescolarización a la subvaloración del espacio escolar. Pese a que se han realizado otras investigaciones dentro del proyecto de la EBN, no han sido enfocadas en la familia, ni se ha enfatizado sobre el tema. Por tal motivo se realiza, por parte del grupo de maestras en formación, un rastreo bibliográfico sobre la influencia de la familia en el proceso escolar y la concepción de escuela que construyen los niños-as. Dicho rastreo arroja limitados hallazgos,

que suscitaron la necesidad de ser indagados desde una perspectiva investigativa.

Por tanto esta investigación se desarrolla dentro del marco del proyecto la EBN, en la cual se abordan algunos niños-as con sus respectivas familias, para detectar la importancia que éstas le otorgan a la escuela, a los procesos escolares de ellos-as, la forma como acompañan estos procesos e influyen sobre la concepción que los niños-as construyen de escuela.

De este modo, la investigación puede aportar pautas sobre el papel que tiene la familia en los procesos escolares y su influencia en las concepciones que los niños-as elaboran de escuela.

Igualmente, se espera abordar a la población infantil en su contexto de manera integral, donde se pueda dar lugar, en otras investigaciones, a la reflexión y diseño de propuestas y estrategias encaminadas al acompañamiento educativo y psicosocial que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños-as en edad escolar y el vínculo entre familia-escuela-comunidad con miras a transformar tanto la visión que se tiene de escuela como de las prácticas pedagógicas desde la interacción y la participación de la comunidad.

Así mismo a las maestras-os en formación, mediante su búsqueda e interés investigativo, les es posible reafirmar una actitud crítica, reflexiva y propositiva,

que permita alcanzar mayores niveles de comprensión, análisis e interpretación de las realidades sociales y específicamente del proceso de acompañamiento pedagógico a los niños-as en contexto.

Por otra parte, la consolidación del Proyecto La Escuela Busca al Niño-a puede generar espacios para nuevas investigaciones que apunten a la continuidad del mismo en la reconstrucción del tejido social, donde la familia es la estructura base de la sociedad en la cual se gestan los procesos de socialización de los niños-as en otros espacios como la escuela. En este orden de ideas, esta investigación de corte fenomenológico brinda elementos que permiten identificar posibles rutas para el trabajo con las familias de los niños-as desescolarizados en situación de vulnerabilidad.

Finalmente, con esta investigación se espera que la Facultad de Educación pueda fortalecer su interés en el abordaje de estudios y procesos curriculares que formen a las maestras-os para el trabajo y la investigación no sólo desde lo pedagógico académico, sino también desde la pedagogía social, al trascender con ello los imaginarios alrededor de la educación, crear espacios para la reflexión y el replanteamiento de algunas formas de trabajo que comprometen la participación de las comunidades, las familias, los estudiantes y las maestras-os en proyectos sociales que apunten a la reconstrucción del tejido social y mejorar la calidad de vida de las personas. Desde esta perspectiva, la Facultad, los futuros y actuales maestras-os, los pedagogos y pedagogas

infantiles y demás actores interesados que se vinculan a los procesos educativos de la población infantil, podrán contar con referentes basados en la realidad de las poblaciones en situación de vulnerabilidad social para reflexionar y construir propuestas de trabajo que integren a la familia en el proceso educativo de los niños-as para que a su vez, avancen en la concepción de la escuela como un espacio favorecedor de sus proyectos de vida.

3. OBJETIVOS

3.1 GENERAL

Analizar la influencia que tiene el acompañamiento familiar en el proceso escolar, sobre el concepto de escuela que construyen los niños-as entre los 6 y 9 años de edad, adscritos al proyecto la EBN en el barrio Moravia del Municipio de Medellín.

3.2 ESPECÍFICOS

- ✓ Identificar la importancia que las familias de los niños-as entre los 6 y 9 años de edad dan a la escuela, con el fin de aproximarse a las formas de acompañamiento que ofrecen a los niños-as en el proceso escolar.
- ✓ Identificar algunas de las concepciones que sobre escuela tienen los niños-as adscritos al proyecto la EBN, con el fin de percibir la influencia que sobre éstas tiene la familia y el entorno social.

- ✓ Describir las relaciones que se establecen entre el acompañamiento familiar en el proceso escolar y el concepto que los niños-as construyen de escuela, develando la influencia que tiene la familia en las formas como los niños-as viven la escuela.

4. REFERENTES CONCEPTUALES

Aproximarse a la influencia del acompañamiento familiar en el proceso escolar, sobre la concepción de escuela que construyen los niños-as entre los 6 y 9 años de edad, conlleva la necesidad de abordar teóricamente dos ejes que constituyen los referentes de este proceso investigativo a saber: ***acompañamiento familiar en el proceso escolar***, en el cual desde la conceptualización de la familia, su estructura y funciones, se logra una aproximación a lo que puede entenderse por acompañamiento familiar, concretamente en el proceso escolar; el otro eje a desarrollar es ***los niños-as y su concepto de escuela***; que permite visualizar como ellos construyen y conceptualizan su mundo, específicamente el concepto de la escuela, a partir de la influencia que ejerce el acompañamiento de la familia en este proceso.

Para aproximarse teóricamente a los ejes temáticos de la investigación, se lleva a cabo un rastreo bibliográfico en el cual se encuentran cuatro investigaciones que tienen relación con algunos aspectos de la presente, siendo éstas:

(1995) “El menor de la calle y su particular concepto de familia” de Alba Lucía González y Margarita Cecilia Jaramillo R.⁸, este trabajo presenta diferentes posturas, donde se retoma básicamente la sociológica para explicar la evolución que la institución familiar ha tenido; además, se hace un rastreo sobre la estructura, funciones y significado de la misma, partiendo de la realidad del menor de la calle. Se resalta entonces, que lo importante no es el concepto que se tenga de familia, sino que cada sujeto logre sentirse en un espacio que le brinde esa condición de apoyo y acompañamiento en cualquier proceso que inicie.

(1995) “Incidencia de la escolaridad de los padres en la calidad de asesoramiento a sus hijos en las tareas extraescolares” de Armando de Jesús Muñoz Uzuga⁹, quien señala la constante preocupación de vincular a los padres de familia en las tareas extraescolares de los hijos, puesto que ellos tienen un papel decisivo en su educación. Este autor visualiza la familia como la primera escuela encargada de la enseñanza y la formación integral de sus miembros, dando a entender que desde el ambiente familiar se favorece la conservación del orden social.

⁸ GONZÁLEZ, Alba Lucia y JARAMILLO, Margarita Cecilia. El menor de la calle y su particular concepto de familia. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología, 1995.

⁹ MUÑOZ UZUGA, Armando, Op. cit., p.38-40

(1996) “Incidencia de la desintegración familiar en el proceso educativo” de Martha Inés Villa¹⁰, esta autora parte de la evolución, situación de las familias y las causas de su desintegración que afectan el proceso educativo de sus miembros. A partir de lo expuesto, se puede evidenciar como los conflictos que se presentan al interior de la familia y la desintegración de la misma, inciden en muchos casos de manera negativa en la formación educativa de sus integrantes produciendo deserción y/o desinterés en el proceso escolar.

(1998) “El niño y su comprensión del sentido de la realidad” de José Juan Amar Amar y Raimundo Abello Llanos¹¹, se acerca a la comprensión que hace el niño del mundo y la exploración de los conceptos que él mismo construye de su realidad a través del lenguaje. Según los autores, en la medida en que el niño se comunica con los otros, adquiere elementos y conceptos que cobran sentido de acuerdo a la forma como los asuma y los transforme.

Para efectos de la investigación en curso, se retoman algunos elementos con el propósito de estructurar el referente conceptual concerniente al objeto de estudio que enmarca este proceso investigativo; sin embargo, no se convierten en la base para apoyar teóricamente el desarrollo de los ejes, debido a que fueron realizados en contextos diferentes al Barrio Moravia; además, las tres

¹⁰ VILLA, Martha Inés. Incidencia de la desintegración familiar en el proceso educativo. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1996.

¹¹ AMAR AMAR, José Juan; ABELLO LLANOS, Raimundo. El niño y su comprensión de la realidad. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1998.

primeras investigaciones pierden vigencia por el período de elaboración y se presentan como fuentes terciarias.

4.1 ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR EN EL PROCESO ESCOLAR

Este eje se desarrolla al reconocer la familia como agente fundamental en la formación del sujeto y la importancia de su participación en aquellos procesos que emprenden los niños-as, donde se busca conocer el lugar que se le da a la escuela y la influencia en la construcción que los niños-as hacen de ella; de modo que se aborda la concepción de la familia desde diferentes posturas que entretejen una idea más clara de cómo se entiende y que funciones cumple, hasta lograr una aproximación al rol que asume como acompañante en el proceso escolar de los niños-as.

La familia como tal está amparada por el Estado, y se concibe como la institución básica de la sociedad en permanente proceso de transformación que no se constituye únicamente con la unión libre de una pareja, la cohabitación, la consanguinidad o como lo plantea la Constitución Política de Colombia en su artículo 42, “... *por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio...*” sino que ésta, también puede formarse a partir de las relaciones que cada sujeto establece con otros y su

deseo de compartir con ellos un espacio, unas funciones y una identidad, donde lo importante son las interacciones de sus miembros, las normas que comparten, las pautas de comportamiento, los valores que allí se tejen y el cumplimiento de las diversas funciones que competen a cada integrante.

Desde Saúl Barato¹², se retoma el concepto de familia quien la define como el núcleo fundamental de la sociedad, cuya composición y labor varía de acuerdo a diferentes contextos, y se le atribuye la función esencial de brindar la socialización primaria al sujeto; en otras palabras, es la encargada de ofrecer las herramientas, aprendizajes, valores y principios que le han de servir a los niños-as para inscribirse e ingresar a la educación formal, la cultura y la sociedad a la cual pertenecen.

Como institución básica de la sociedad, la familia cumple un papel determinante en el desarrollo integral de todo ser humano y por tanto desempeña funciones¹³ como garantizar la reproducción de la especie, preparar a sus miembros para el cumplimiento de su rol sexual, transmitir la cultura, sus valores, normas, creencias y pautas de comportamiento esperados para la adaptación a la vida social y para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas tales como alimentación, vestido, vivienda, salud, recreación.

¹² BARATO, Saúl, op. cit., p.33.

¹³ *Ibíd.*, p. 53-64.

Sin embargo, algunas veces al interior de la familia se presentan situaciones que impiden el desarrollo integral de la misma; puesto que el grupo familiar tiene su dinámica interna y externa y se adecua a cada momento histórico. Específicamente en Colombia¹⁴, surgen una serie de transformaciones debido a condiciones sociales, económicas y políticas como la migración de las familias del campo a la ciudad; cambios en el rol desempeñado por la mujer, quien sale de la vida privada y de la función doméstica a la vida pública e ingresa a diferentes esferas de la sociedad; además, la violencia y la crisis económica nacional han generado desempleo, pobreza y falta de oportunidades.

Estas situaciones críticas exigen a la familia su reconfiguración y por tanto, se modifican sustancialmente sus condiciones de vida y sus características para dar paso a nuevas tipologías que cambian la dinámica, funciones y roles de cada miembro. Al respecto, Saúl Barato¹⁵ presenta algunas de estas tipologías que pueden darse por estructura o por vínculo; a saber:

- *Familia Nuclear*: conformada por dos generaciones, independientemente del número de hijos. Esta puede verse modificada en su forma; es decir, constituida por binomio (pareja o dos hermanos) o ser monoparental

¹⁴ AGUDELO BEDOYA, María Eugenia. La Familia hoy: sus cambios, retos y posibilidades. En: Revista la Tinta Distinta, Relación Familia y Escuela: un asunto de ciudadanía. Medellín: Edición 8 (febrero 2001); p. 2-5.

¹⁵ BARATO, op. cit., p. 33.

(madre-hijos o padre-hijos), debido al madre y padre solterismo, separaciones conyugales o viudez.

- *Familia Extensa:* Cuando se habla de familia extensa se refiere a su conformación y no a su tamaño. Se caracteriza porque agrupa en una misma vivienda varias generaciones y porque comparten funciones.
- *Familia Ampliada:* Este tipo de familia está conformada por varias personas, que aunque viven en un mismo espacio y comparten funciones, no están relacionados por vínculos consanguíneos.
- *Familia Superpuesta- reconstruida- recompuesta:* Hace referencia a las parejas que cuando se unen, traen hijos de relaciones anteriores y además pueden o no concebir hijos dentro de la nueva relación.
- *Familia de Origen:* En esta las personas se desenvuelven en dos sistemas familiares, el que conforman y el de sus progenitores ó familia en la cual vivió antes de la nueva construcción de pareja y de familia.
- *Familias Normales:* capaces de convivir, interactuar y dialogar. Es unida pero con límites establecidos.

- *Familias Aglutinadas*: sus relaciones se basan en la necesidad y la dependencia entre sus mismos integrantes, hay angustia sobre-protectora y pérdida de los límites.
- *Familias Disgregadas*: límites extrapolares, egocéntricas con posible depresión, se irritan fácilmente, cada miembro vive en su propia habitación, lo cual conlleva a la ruptura de los vínculos.

Estas formas de familia son variables y diversas, de hecho, en una misma comunidad pueden encontrarse todas ellas, aunque algunas pueden ser más predominantes de acuerdo a la estructura social, económica, política y cultural.

Ahora bien; la comunidad de Moravia no ha sido ajena a estas transformaciones, puesto que existen grupos familiares que llegaron de diferentes lugares del país y encontraron alternativas de subsistencia en la economía formal e informal de la ciudad; otras familias surgieron con el crecimiento de Medellín, principalmente con el auge de las grandes empresas manufactureras y de construcción¹⁶, estas situaciones, con el pasar del tiempo y la situación de vulnerabilidad social que presenta el sector, han conllevado en

¹⁶ ALCALDIA DE MEDELLÍN. Proyecto de Intervención Integral del barrio Moravia y su área de influencia. Plan de desarrollo 2004- 2007. No.12. Medellín: 2006. p. 3

ocasiones a ampliar o reducir el grupo familiar, transformándolo en un espacio abierto, donde confluyen personas unidas por vínculos tanto consanguíneos como afectivos.

Surgen así, diversidad de familias lo cual presenta una modificación del modelo tradicional que ha existido en la sociedad; familia nuclear: mamá, papá e hijos, donde debido a diferentes situaciones sociales, tanto los roles como la cohabitación de los sujetos se han visto afectados y al mismo tiempo, interviene el desarrollo cultural de la comunidad.

Pese a estas nuevas conformaciones, la familia seguirá siendo el espacio en el que se gesta el proceso de crianza, el cual desde la socialización se constituye en un factor determinante para el desarrollo psicosocial de los niños-as; y surge de la interiorización de valores, percepciones y comportamientos observados en sus padres, madres o cuidadores, hermanos-as y las personas con las que constantemente interactúa al interior de la familia, allí se tejen relaciones que son fundamentales para complementar la experiencia de aprendizaje y el bienestar de los niños-as en su contexto y específicamente en su ingreso a la escuela.

Sumado a esto, las funciones que son inherentes al grupo familiar, intervienen en el proceso formativo de los niños-as y toman mayor importancia en tanto los adultos asuman con responsabilidad el cumplimiento de las mismas e influyan

en la percepción que los menores construyen del mundo y las relaciones que se establecen con éste; lo cual, permitirá alcanzar en los niños-as la madurez adulta y a su vez, la inclusión a diferentes espacios de la cultura.

Es entonces en la familia, donde se inicia el proceso de socialización del sujeto mediante la interacción social y la instrucción informal, al tiempo que se ofrece orientación dirigida a formar en los niños-as autonomía y capacidad para desarrollar un proyecto de vida. De esta manera, la familia se asume como la primera escuela, *“...centro formador de ciudadanos, núcleo afectivo por excelencia donde el niño se forma y se convierte en hombre o mujer, es la primera escuela de aprendizaje social y de identidad... es el primer espacio para relacionarse con los deberes, los derechos y las responsabilidades sociales”*¹⁷, aquello que ésta enseñe o deje de enseñar a los niños-as, se perpetuará en la sociedad; pues ella es inherente a la cultura y hace la transferencia de las ideologías y creencias de acuerdo a la influencia del entorno.

El grupo familiar, en este sentido, adquiere un papel decisivo frente a la educación, debe participar en forma responsable y activa en la elaboración y el desarrollo del proceso educativo, en el cual están involucrados diferentes agentes. Dicha responsabilidad que se le otorga a la familia, se articula a las diferentes funciones que debe cumplir en el desarrollo humano — fisiológica,

¹⁷ NARANJO, Sergio y PÉREZ, Luis. Capítulo 8: La familia la escuela más pequeña del mundo. En: Educación para una nueva sociedad. Medellín: Secretaría de educación EDUCAME, 1996. p. 188-195.

económica, socio-política, psico-afectiva y educativa—, las cuales se han transformado de acuerdo a las dinámicas y vínculos que han surgido en la sociedad actual.

En el afán de satisfacer las necesidades básicas del grupo familiar, algunos de sus miembros centran su atención en las actividades laborales, lo que conlleva en ocasiones al incumplimiento de algunas funciones relacionadas con la formación integral de los niños-as, como son *la fisiológica*, que alude al desarrollo de la personalidad y a la estructuración del carácter emocional y afectivo; *la social y política*, que enseña los comportamientos y valores que moldean los roles sexuales y económicos, la conciencia política, los conceptos socioculturales y morales, entre otros; y la función educativa, donde “...se encuentran los modelos personales más inmediatos de identificación. El concepto que el sujeto se puede formar del hombre, de la sociedad, de la vida misma y la relación entre los hombres, inicialmente parte de la familia”¹⁸; ella es quien integra a los hombres en la sociedad, cumpliendo con la socialización de los sujetos y la transmisión del sistema de valores y del desarrollo humano. Tal como lo plantea Durkheim¹⁹ cuando hace referencia a como la familia potencia en los niños-as, todo un conglomerado de conocimientos y conductas que le permiten adaptarse a la sociedad a la que pertenece.

¹⁸ BARATO, Saúl, op. Cit., p. 60.

¹⁹ DURKHEIM. Citado por GONZALEZ, Alba Lucia. JARAMILLO, Margarita, op. Cit., p 15

En este orden de ideas, a la función educativa se le viene restando importancia sin tener en cuenta que puede ser la base de las anteriores funciones al complementar la formación integral de los sujetos. De esta manera, todo sujeto que inicia su proceso escolar, requiere del acompañamiento de su familia, y a su vez, la vinculación de esta a las instituciones con las que los niños-as interactúan.

Desde la función educativa se visualiza cómo el acompañamiento de la familia es significativo en el proceso escolar de niños-as y de acuerdo con lo que plantea Gustavo Ramírez²⁰, es asumir el papel de interlocutor-formador, para favorecer el proceso de desarrollo individual, escolar y familiar en todas sus dimensiones (cognitiva, ética, espiritual, afectiva, corporal, estética, comunicativa y socio-política); además, para que el acompañamiento se convierta en verdadera fuente de apoyo en las etapas de la evolución individual e intereses de los sujetos, la familia debe reconocer y entender la realidad del otro y entrar en ella, a partir de un conjunto de habilidades esenciales como serían: saber comunicar, escuchar, cómo y cuándo afrontar diferentes situaciones y ponerse en el lugar del otro para comprenderlo. Esto puede constituirse en la unidad básica para el desarrollo, a la vez que propicia

²⁰ RAMÍREZ GARCIA, Gustavo A. Manual para el Acompañamiento familiar. Medellín: Colegio San Ignacio, 2001. p. 41

experiencias donde los sujetos adquieren elementos imprescindibles para enfrentar el mundo que los rodea.

Este acompañamiento familiar en el proceso escolar, podría incentivar aspectos que aportan a la concepción que los niños-as construyen de escuela, entre ellos, el deseo y la motivación por aprender, ingresar y permanecer en la escuela, así mismo darle un valor y significado a ésta y reconocerla como espacio de su cotidianidad que le permite un encuentro con otros, así como el desarrollo de su formación integral. De allí, la importancia que la familia establezca una relación permanente con el proceso escolar, los intereses y necesidades de los niños-as y se vincule con los demás agentes comprometidos en la formación educativa de los mismos.

En este orden de ideas se presentan los siguientes planteamientos,

- Pestalozzi²¹ da una vital importancia al ambiente familiar para la formación de la personalidad de los niños-as y la preparación para la educación escolar. Indiscutiblemente tal ambiente es indispensable para orientar y garantizar la estabilidad y el equilibrio de la formación desde la infancia.

²¹ ZULUAGA, Alexandra y BLANDÓN, Sandra. Forjadores del Pensamiento Pedagógico. Medellín: Departamento de Extensión y Educación a Distancia, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2002. p. 8.

- Piaget y Freud²² “...destacan la importancia de las relaciones afectivas y sociales al interior de la familia y su repercusión en el aprendizaje y rendimiento académico del niño”; de tal manera, que la acción educativa de la familia influye en el contexto en el que se desenvuelven los niños-as, en este caso en el ámbito escolar.
- Augusto Comte²³ considera la familia como encargada directa de la educación y de acompañar los procesos que allí se gestan, donde los progenitores adquieren mayor responsabilidad; sin embargo, en nuestra cultura, muy frecuentemente, se ha relegado en especial a las madres. No obstante, debido a las transformaciones sociales que han afectado al grupo familiar, no se puede descartar a otras personas, quienes parecen estar asumiendo la orientación de los niños-as en su formación.

Es así, desde las diferentes prácticas académicas realizadas por las maestras en formación — en Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín y el Área Metropolitana —, donde se ha escuchado de los docentes la constante queja acerca de las familias que delegan la educación de los niños-as de manera exclusiva a la escuela, lo cual no es un apoyo para el logro de los objetivos comunes que comprometen la formación de los sujetos en contextos específicos, más bien, es un compromiso de corresponsabilidad que debe

²² Citados por MUÑOZ UZUGA, Armando de J., op. cit., p.45.

²³ *Ibíd.*, p. 43.

asumir la familia, la escuela, la sociedad y el Estado conjuntamente; la Constitución Política de 1991 plantea que estos agentes, "*...tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos*"²⁴. Son estos los responsables de asegurar el cumplimiento de los derechos, de la calidad de vida e incluso, de la felicidad de los niños, niñas y jóvenes. El principio de corresponsabilidad establece la participación activa de cada estamento sin interferencia ni exención de su responsabilidad.

La familia recobra importancia al ser ésta, quien motiva y brinda algunos elementos básicos que permiten a los niños-as comprender e interactuar con el medio que los rodea, a partir de la influencia que ésta ejerce en el imaginario infantil desde el mismo momento de la gestación. Es por eso que se espera, que sea ella quien proyecte la necesidad de continuar con el proceso formativo, ya no sólo en el espacio familiar sino con la participación de otros agentes como la escuela y la sociedad, con las cuales se alcanzará un conocimiento más profundo del sujeto y se buscará, en forma conjunta, posibles soluciones a las dificultades del estudiante, tanto en los aspectos académicos como en los socio-afectivos que están presentes en los procesos escolares.

²⁴ Colombia. Leyes, etc (Autor corporativo) Artículo 44. En: Constitución Política de Colombia. Bogotá. Escuela Superior de Administración Pública, 3 ed, 1992. p.12

Esta acción entre familia, escuela y sociedad, permite que la formación de los niños-as sea constante y significativa para su desarrollo; se espera que haya un encuentro entre las funciones de las diferentes instancias, donde la familia se integre a las dinámicas cognitivas, la escuela asuma también la formación integral en valores y habilidades para la vida²⁵ y la sociedad permita una continuidad de las experiencias de aprendizaje.

La integración entre estos tres agentes socializadores, contribuye al alcance de mayores logros en el proceso escolar de los niños-as, el cual se transforma progresiva y permanentemente generando resultados y a la vez, prepara para la vida y trasciende los escenarios donde los sujetos interactúan; así mismo, aporta a la formación de la persona en la moral, la ética y la cultura, y se centra en la institución e instrucción educativa y el cumplimiento de logros académicos.

En este mismo sentido, desde la EBN el proceso escolar no es tan sólo la escolarización de los niños-as, sino la trascendencia a escenarios de la comunidad educativa, en donde el acompañamiento tanto de la familia como del docente es fundamental, puesto que la familia optimiza los procesos formativos y significativos de los niños-as, y el docente se convierte en facilitador y generador de dichos procesos; además, que vincula los agentes interesados en la formación de éstos.

²⁵ AGUDELO BEDOYA, María Eugenia, op. cit, p. 4

Permitir la interacción de los niños-as con estos agentes, hace que su proceso cognitivo trascienda los esquemas asimilados en el entorno familiar, y ellos puedan de manera autónoma, construir sus propias percepciones y conceptos del mundo que los rodea. Por tanto, para efectos de esta investigación, es relevante entender cuáles son las características del proceso cognitivo de los niños-as entre los 6 y 9 años de edad, con el fin de acercarse al concepto que ellos-as construyen de escuela. Se limita la investigación a este rango de edad, con la intención de aproximarse a las edades establecidas tanto por el proyecto de la EBN como por el programa de Pedagogía Infantil; además los niños-as en estas edades poseen el lenguaje desarrollado para contestar la entrevista que proporciona datos para la investigación.

4.2 LOS NIÑOS-AS Y SU CONCEPTO DE ESCUELA

En este eje, es pertinente indagar por el desarrollo cognitivo de los niños-as puesto que a partir de allí se hace una aproximación a la forma como éstos construyen los conceptos del entorno que les rodea, específicamente el de escuela, donde se busca conocer la influencia que ejerce el medio externo y las experiencias que éste le brinda, en la medida que los niños-as retoman las ideas y las transforman para dar paso a nuevos conocimientos.

Por tanto, la información e ideas que provienen del exterior juegan un papel importante en la construcción del conocimiento de los niños-as; el entorno les permite crear sus representaciones acerca del mismo para lograr responder a la cultura. En esta construcción del conocimiento, el lenguaje es un medio esencial para lograr el aprendizaje de las experiencias externas que reciben y transforman en una experiencia interna; es así como pueden alcanzar el desarrollo del pensamiento y formular sus propias ideas, significados y representaciones del mundo. En este sentido, Vigostki citado por Enrique García

...consideró que los niños construyen paso a paso su conocimiento del mundo y que al hacerlo no son seres pasivos que simplemente "reciben" las ideas que provienen del exterior, sino que, por el contrario las analizan y "revisan"...el aprendizaje involucra a seres humanos que crean sus propias representaciones acerca de la nueva información que reciben...la construcción del conocimiento más que ser construido

por el niño, es co-construido entre el niño y el medio sociocultural que lo rodea²⁶.

Los niños-as son co-constructores activos de sus conocimientos y no necesitan tener la aprobación de los adultos para aprender, comprender, personificar y crear sus propios significados del mundo. Esto demuestra que los niños-as tienen una voz propia y que son actores sociales que participan en la determinación de sus vidas, por ello éstos deben ser escuchados e incluidos en el diálogo y la toma de decisiones democráticas para no sólo entenderlos, sino para aportarles elementos que favorezcan sus propias elaboraciones mentales, pues si bien, ellos construyen sus propias percepciones y representaciones del mundo, los adultos y especialmente su familia, constituyen un referente esencial en este proceso.

Es decir, que los condicionamientos socioculturales influyen y determinan en gran medida el proceso del desarrollo de las capacidades intelectuales que tengan los niños-as, las cuales hacen parte de un legado cultural que se transfiere a través del lenguaje. Al respecto, Vigostki²⁷ plantea que éste ha sido el medio esencial por el cual se transmite la cultura, pasando la información de

²⁶ GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique. Vigostki: La Construcción Histórica de la Psique. México: Trillas, Biblioteca grandes educadores, 2000. p.18.

²⁷ Ibid, p.19.

una generación a otra y dando paso a los procesos mentales que permiten tener una idea del mundo.

Las relaciones que existen entre pensamiento y lenguaje son un proceso continuo que permite cambios y transformaciones en el desarrollo cognitivo, donde los niños-as adquieren la capacidad para comunicarse y tomar conciencia de los diferentes significados del entorno que los envuelve; así podrán formular sus propios pensamientos y comprender el lenguaje de los otros. En otras palabras, en la medida que los niños-as comunican su cultura, optimizan el acercamiento a la manera cómo la asumen y la transforman, en qué forma se perciben a sí mismos y a los demás, de qué manera entienden los fenómenos y cómo se proyectan al futuro. Las construcciones que ellos-as realizan a través de la interacción con el medio y las personas de su entorno, es la muestra de conocimiento del sentido común, donde se ponen en juego las rutinas de la cotidianidad, pues es aquí donde cobran sentido.

Si bien es importante la influencia que tiene el medio y en este caso la familia frente a las construcciones que hacen los niños-as del entorno, también es importante conocer cómo se da su desarrollo cognoscitivo, para comprender la relación entre el medio externo y la construcción de los conceptos.

En este sentido, una de las características de la niñez es el continuo proceso de evolución hacia la edad adulta, en el cual adquiere madurez y funcionalidad

en el proceso de interacción con su medio, donde el desarrollo mental consiste en un proceso que pasa de un concepto simple a uno más elaborado, esto implica establecer acomodaciones o formas de organización mental que se cumplen en tres áreas: la inteligencia, la afectividad y la socialización; definida éstas por Piaget²⁸ como estructuras variables o estados sucesivos de equilibrio.

Para dar mayor claridad frente al desarrollo cognitivo de los niños-as se retoman algunos apartes planteados por Jean Piaget²⁹ en su obra "*Seis Estudios de Psicología*"; los cuales hacen referencia al paso del pensamiento simbólico a la estructuración de la inteligencia concreta y práctica.

El autor, señala que los niños-as entre los 6 y 9 años de edad, pasan de un pensamiento intuitivo a un pensamiento operativo y abstracto atravesado por el lenguaje, el cual permite la socialización, el control de procesos mentales y la transitividad o transferencia de conocimientos adquiridos a espacios donde éste interactúa.

Para que los niños-as perciban, comprendan y entiendan el mundo físico y social, se hace necesario el juego, la imitación y la conversación con sus pares y adultos significativos, como lo es la familia, que al ser su primer agente

²⁸ PIAGET, Jean. *Seis Estudios de Psicología*. España: Tercera edición, Ariel Editorial, 1990. p.28-81

²⁹ *Ibíd.*, p.28- 81.

socializador ejerce una gran influencia en las construcciones de normas, valores morales y conceptos que los niños-as hacen de su entorno, para resolver sus problemas de manera lógica de acuerdo a sus imaginarios, representaciones y experiencias vividas.

Algunas características del desarrollo intelectual y cognoscitivo de los niños-as en las edades ya mencionadas, pueden verse en la tabla 1 que se presenta a continuación, planteada por Piaget³⁰.

Tabla 1: **RASGOS DEL DESARROLLO INTELECTUAL ENTRE LOS SEIS Y NUEVE AÑOS DE EDAD**

Edad	Pensamiento	Razonamiento	Lógico	Visión del mundo	
Rasgos del desarrollo intelectual entre los 6 y 9 años de edad	<ul style="list-style-type: none"> • Egocentrismo • Hacia el final, sentido crítico y objetividad. Más aproximación a la realidad. • Descentramiento del pensamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Básicamente intuitivo: todo es absoluto. • Menos dogmático y rígido por primera vez. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inmadurez. • Animismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Egocéntrica: todo gira alrededor del niño. • Hacia los 6 años deja de ser el centro del mundo. • Importantes avances en la socialización 	Etapa Preoperacional
	<ul style="list-style-type: none"> • Juego simbólico colectivo (dramático o de papeles) • Descentramiento del pensamiento. • Representaciones mentales. • Objetividad: más aproximación a la realidad. • Pensamiento operatorio. <p>Atención: aumenta a partir de los siete años</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Razonamiento lógico y concreto. • Comienza a comprender lo relativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica concreta • Sentido crítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensa curiosidad por el mundo en general. • Ya no se vive en el "aquí y ahora"; interés por saber el pasado e imaginar el futuro. 	Etapa Operaciones concretas

En este proceso cognitivo mencionado, *“cada niño es el gestor de su propio desarrollo y los adultos...deben ser los acompañantes inteligentes y afectuosos*

³⁰ Biblioteca Práctica para Padres y Educadores: Pedagogía y Psicología Infantil. Tomo II: La infancia. Madrid: Primera Edición, Editorial Cultural S.A., 2001. p.176

*de este proceso*³¹ Este acompañamiento se inicia con la familia y se continúa con las instituciones educativas, la comunidad y los medios de comunicación, de manera que la conducta de los niños-as puede ser el producto de las relaciones que establecen con la sociedad, asumiendo las diferentes ideologías, conductas y sentimientos que ésta les proporciona.

Sin embargo, la familia no es la única que inicia la socialización y acompañamiento de los procesos formativos de los niños-as, sino que también a ésta se le suman otros agentes como lo es la escuela. Este es uno de los lugares donde pasan la mayor parte de sus vidas, es allí donde descubren gran cantidad de cosas: desde el ciclo vital de una planta, hasta el sistema solar, pasando por las sumas, las restas, el abecedario, los derechos humanos, los planetas, entre otros.

En la escuela, el proceso de socialización está mediado por saberes tanto académicos como personales, donde el lenguaje es un elemento esencial para la evolución intelectual de los niños-as, porque presupone un enriquecimiento de las acciones, en una gradual experimentación consigo mismo, con los demás y con los objetos, estructurando así, una inteligencia concreta y práctica.

³¹ GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique; op. Cit., p.8.

Según Piaget³², el lenguaje permite construir el conocimiento desde la interacción que tienen los niños-as con el mundo, entendiendo los significados y significantes de las cosas; dicha interacción, los inscribe en un imaginario de acuerdo a lo que la cultura, en la que están inscritos, les presenta.

Así por ejemplo, el concepto de escuela que los niños-as construyen podría responder a lo que su entorno concibe de la misma y desde su interés replantearla; al respecto Vigostki³³ consideró que los niños-as elaboran paso a paso sus conocimientos del mundo y que al hacerlo, no sólo reciben la información del contexto sino que la analizan; así opera el aprendizaje de aquellos que crean sus propias representaciones acerca de la nueva información que reciben; en otras palabras, el conocimiento de los niños-as es conjuntamente construido entre ellos y el medio sociocultural del cual hacen parte.

De esta manera, los niños-as y sus familias tienen un acercamiento al concepto de escuela que casi siempre alude a hablar de un lugar o de una instalación arquitectónica que, si bien no es lo más importante en la definición del discurso pedagógico a desarrollar, se convierte en la primera fuente de información pedagógica. También se hace referencia a los maestros-as y estudiantes como

³² PIAGET, Jean; op. Cit., p.225.

³³ GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique; op. Cit., p. 18

actores principales de la escuela, entre los cuales se da una relación unilateral de transmisión de conocimientos.

Ahora bien; la escuela como uno de los referentes universales de la cultura, se define como la inclusión de los hombres a la sociedad, ésta es *“...un subproducto de la urbanización del mundo, de la consolidación del lenguaje escrito, del desarrollo del conocimiento y de la previsión en todos los asuntos para garantizar la continuidad de la sociedad...”*.³⁴

Dentro de este pensamiento, se enmarcan las ideologías populares que se tienen frente a la escuela, las cuales están relacionadas con conceptos tradicionales que la limitan y esquematizan; sin embargo, como dice Escolano,

El espacio escolar ha de ser analizado, pues, como una construcción cultural que expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos...el espacio-escuela es además un mediador cultural en relación con la génesis y formación de los primeros esquemas comportamentales, es decir, un elemento significativo del currículum,

³⁴ ZAPATA VILLEGAS, Vladimir, MARÍN DÍAZ, Edilma, y otros. El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2004. p.14.

una fuente de experiencia y aprendizaje....

El edificio-escuela...sugiere toda una acomodación de la escuela como espacio a los ideales nacionales, religiosos y socio morales de los grupos humanos que lo construyen y sostienen.³⁵

La escuela está pensada, también, para la construcción de metodologías y programas dirigidos al desarrollo de los sujetos de acuerdo a las ideologías culturales del sistema social; en este sentido, John Dewey propone la escuela como un lugar de adaptación a la vida social, una pequeña comunidad en la que se da continuidad entre las experiencias de aprendizaje en la escuela y en la sociedad; *“Al ser la educación un proceso social, la escuela constituye simplemente aquella forma de vida comunitaria en la que se concentran las entidades que de modo más efectivo lograrán que el niño participe en los recursos heredados de su raza y utilice sus propias potencialidades para fines sociales.”*³⁶.

En el mismo orden de ideas, Parson considera la escuela como un agente socializador del ser humano, la cual toma como base las normas y valores sociales del medio al cual pertenece, *“...es una instancia de socialización*

³⁵ ESCOLANO; citado por ZAPATA VILLEGAS, *Ibíd.*, p. 4-5.

³⁶ DEWEY, John, citado por BOOCOOCK, Sanare Spence; *op. Cit.*, p.175.

especializada, que cumple una función de selección decisiva para la distribución de los roles sociales”³⁷.

En este sentido, las escuelas surgen de un agregado de factores propios del desarrollo de la economía, la división del trabajo, la formalización de la vida colectiva, y la urgencia de formar nuevas generaciones, asignando a las instituciones unos parámetros de comportamiento; se trata de una concepción ordenada no sólo de la vida social, sino también de los conocimientos y saberes. De esta manera, las escuelas benefician a la sociedad en torno a sus necesidades, y al mismo tiempo se convierten en la posibilidad de alcanzar un reconocimiento social, puesto que es la entrada de nuevos soportes discursivos.

Se refleja desde aquí, que la relación establecida entre la familia, la escuela y la comunidad ha de ofrecerle a los niños-as conocimientos que al ser analizados por ellos-as apuntan a las co-construcciones de las nuevas percepciones que hacen de las cosas, y en especial del concepto de escuela, el cual desde la investigación realizada por José Juan Amar Amar y Raimundo Abello Llanos sobre “El niño y su comprensión del sentido de la realidad”³⁸, se evidencia que los niños-as definen la escuela como *“Una casa con sillas”, “Ahí*

³⁷ (Sociólogo Funcionalista), citado por: HILLMAN, Karl Heinz. Diccionario Enciclopédico de Sociología. España: editorial Herder, 2001. p. 293.

³⁸ AMAR AMAR, José Juan, ABELLO LLANOS, Raimundo. El niño y su comprensión del sentido de la realidad. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1998. p 72.

me dan comida”, “Ahí se estudia”, “Es para jugar”; lo que se complementa con algunas expresiones de los niños-as del sector de Moravia registradas desde conversaciones informales, como: *“es para aprender y ser alguien en la vida”;* *“están mis amigos”, “no tengo que trabajar”.*

A partir de las conversaciones sostenidas con las familias, también se percibe que dichas respuestas de los niños-as son semejantes a las expresadas por los adultos del grupo familiar; indicando así, que posiblemente las construcciones que los niños-as elaboran sobre escuela, inician con la transferencia que hacen la familias de las experiencias adquiridas en sus propios contextos familiares o por sus procesos en la vida escolar.

Por tanto, es probable que surja un impacto en la comunidad infantil de Moravia, desde la concepción de escuela que difunde el Proyecto la Escuela Busca el Niño-a³⁹, la cual consiste en el proceso formativo que trasciende espacios físicos, y se convierte en un lugar de aprendizaje activo y significativo disponible para el encuentro de la comunidad, con un modelo de relaciones donde se interactúa con respeto, confianza y afecto; allí se genera el desarrollo humano según los intereses colectivos que permite la resignificación del rol de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y, a su vez, se prepara

³⁹ (Autor corporativo)Hacia una Escuela de Calidad, Amiga de las Niñas y los Niños. Ideas para la acción. Bogotá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia- UNICEF, 2006. p. 9-15.

para mejorar y promover el camino hacia la calidad de la educación y los derechos de la niñez en la escuela.

Del abordaje anterior podría afirmarse que, es importante tanto el concepto de escuela, como la manera en que la vivan los miembros de una comunidad; así lo afirma Paulo Freire

La escuela es...
el lugar donde se es y hacen amigos,
no se trata sólo de edificios, aulas,
salas, pizarras, programas, horarios, conceptos...
Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja,
que estudia, que se alegra, se conoce, se estima...
Importante en la escuela no es sólo estudiar,
no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad,
es crear un ambiente de camaradería, es convivir,
es unirse. Ahora bien, es lógico...que en una escuela
así sea fácil estudiar, trabajar, crecer,
hacer amigos, educarse, ser feliz⁴⁰.

⁴⁰ FREIRE, Paulo. Política y Educación. México: 3ra ed, Siglo Veintiuno, 1988. p 27.

De tal manera que si la escuela es el espacio donde interactúan los sujetos desde sus conocimientos y experiencias, puede ser definida por ellos mismos a partir de sus propias vivencias y de lo importante que la consideren para su formación integral.

Por tal motivo, en esta investigación se parte de las estructuras familiares y del acompañamiento que las familias están realizando en los procesos escolares ya mencionados, además de las características del desarrollo del pensamiento en los niños-as entre los 6 y 9 años de edad y de la influencia que puede ejercer tanto la familia como el entorno en dicho desarrollo, específicamente en la construcción del concepto de escuela que los niños-as se están formando en estas edades.

En esta búsqueda, también se tendrá en cuenta las diferentes nociones de escuela, abordadas anteriormente, para analizar y establecer una relación entre lo que ya está planteado en este referente conceptual con los hallazgos que arroje la investigación en el sector de Moravia.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico permite establecer la ruta que orienta el proceso mismo de la investigación; aquí se identifican aspectos como el tipo de investigación con su enfoque, nivel y paradigma respectivo, los actores sociales y las técnicas e instrumentos para la recolección de datos que apuntan al alcance de los objetivos propuestos donde se conocen algunas opiniones, posiciones y acciones que dan cuenta de la forma como las familias acompañan el proceso de escolarización a los niños-as adscritos al proyecto La Escuela Busca al Niño-a. Lo anterior conlleva necesariamente la exploración de espacios donde se correlacionan las creencias culturales, sociales, personales, y las interacciones de quienes participan de la investigación; al mismo tiempo, se abre la posibilidad a las maestras en formación de aproximarse a la realidad educativa de los niños-as, sus familias y al contexto en que se desenvuelven.

5.1 TIPO Y PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN

Las diferentes concepciones y modos de interpretación de la realidad social son abordadas en este trabajo investigativo desde el método **cualitativo** a fin

de dar lugar a las experiencias, las descripciones y las explicaciones de los sentidos y significaciones que las familias y los niños-as asignan a lo que hacen, piensan y saben sobre los procesos escolares y la escuela misma, como referente pasado, actual y futuro que podrá influir sobre la forma como éstos últimos viven la escuela y su entorno.

En este sentido, el interés de la investigación se centra en “...*captar la realidad social a través... de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto*”⁴¹ buscando los sentidos y significados que algunas familias de Moravia asignan a la escuela desde su condición de actores sociales y bajo la situación de vulnerabilidad socio-cultural en la cual están inmersas.

Lo anteriormente planteado requiere que entre las maestras en formación, los informantes y su entorno, se establezca una relación directa, que permita la interpretación de los significados individuales y colectivos tanto de los niños-as como de sus familias respecto a la escuela, así que esta investigación se fundamenta en el paradigma **constructivista**, donde “...*el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su*

⁴¹ BONILLA CASTRO, Maria Elssy y RODRÍGUEZ SEHK, Penélope. Capítulo 3, Métodos Cuantitativos y Cualitativos. En: La Investigación en Ciencias Sociales: Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Estudios de Desarrollo Económico CEDE, Facultad de Economía, 1995. p. 40.

*especificidad.*⁴²; de hecho, para esta investigación, el conocimiento es una construcción del niño-a que implica una acción a partir del establecimiento de las relaciones entre y con los objetos, pares y adultos significativos, que al interiorizarse, configura las concepciones con las cuales maneja e interpreta el mundo; es decir, dichas relaciones afectan las construcciones de escuela que demarca la forma como va a vivirla.

A través de este proceso investigativo se logra una interpretación y comprensión de las acciones, de la vida social de las familias y de los niños-as; además, se abordan aspectos subjetivos de su conducta mediante la entrevista y la observación; lo cual genera hipótesis que conllevan al conocimiento, la descripción y análisis sobre el acompañamiento familiar en el proceso escolar de los niños-as entre los 6 y los 9 años de edad adscritos a la EBN, y cómo influye dicho acompañamiento en la concepción que de escuela construyen éstos. De esta manera, se presenta coherencia con la pretensión de la investigación cualitativa en contextos sociales, cuando hace referencia a la importancia de acercarse a las realidades humanas desde los sentidos de los propios actores. *“La investigación cualitativa puede ser útil para familiarizarse*

⁴² SANDOVAL, Carlos. Programa de Especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá: ICFES, Módulos de Investigación Social. Módulo cuatro, Investigación Cualitativa, ARFO Editores e Impresores, 2002. p. 29

con unos contextos, unos actores y situaciones antes de proceder “en serio” a los procesos de muestreo y de aplicación de instrumentos de mediación”⁴³.

5.2 ENFOQUE Y NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo a la dinámica de esta investigación se adopta el enfoque **fenomenológico**, el cual se apoya en los planteamiento del texto Investigación Educativa: fundamentos y metodologías, al afirmar que esta corriente interpretativa incluye: “a) *la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento. b): el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos teniendo en cuenta su marco referencial, y c) su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción”⁴⁴*

Bajo esta perspectiva teórica se busca comprender la construcción de sentidos y significados sociales que las personas dan a sus experiencias, al aprehender el proceso de interpretación por el que definen su mundo y actúan en consecuencia; por consiguiente *“el fenomenólogo intenta ver las cosas desde*

⁴³ GALEANO MARÍN, María Eumelia. Diseño de Proyectos de Investigación Cualitativa. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT, primera edición, 2004. p. 16

⁴⁴ ARNAL, Justo y otros. Investigación Educativa: fundamentos y metodologías, editorial labor, S.A. primera edición, 1992. p. 95

el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando”⁴⁵.

Por lo anterior, esta investigación busca conocer la esencia de las experiencias de los propios actores desde sus opiniones, representaciones o concepciones que los informantes tienen de la escuela y el sentido y significado que otorgan a su propia realidad, caracterizada por la situación de vulnerabilidad en la que viven.

Consecuente con los aspectos procedimentales de la investigación cualitativa, se utiliza el nivel **descriptivo y explicativo**⁴⁶ puesto que se pretende recolectar datos acerca de las actitudes y conductas de las familias respecto a la escuela; describirlos y analizarlos, para develar los componentes del acompañamiento familiar presentes en la concepción de escuela que construyen los niños-as entre los 6 y 9 años, a partir de su interacción con el grupo familiar al que pertenecen y con el contexto mismo.

⁴⁵ RODRÍGUEZ GOMÉZ, Gregorio; GIL FLÓREZ, Javier y otro. Metodología de la Investigación Cualitativa. Bogotá: Ediciones Aljibe S. A, segunda Edición, 1996. p. 42

⁴⁶ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Capítulo 7: Diseños no experimentales de investigación. En: Metodología de la Investigación. México: Segunda edición, Editorial Ultra S.A., 2000. p. 187-206.

5.3 ACTORES DE LA INVESTIGACIÓN

Para cumplir los objetivos planteados el universo de esta investigación lo constituyen los niños-as y sus familias del sector de Moravia del Municipio de Medellín adscritos al Proyecto la Escuela Busca al Niño-a, población que se caracteriza por estar en situación de vulnerabilidad y exclusión social debido a la movilidad intraurbana de barrios como San Javier, Manrique, Santa Cruz, Aranjuez, Villa Hermosa y al desplazamiento forzado de otros municipios del departamento de Antioquia como Dabeiba, Cañas Gordas, Caucasia, Chocó, entre otros; además, los bajos recursos económicos que demandan la búsqueda del sostenimiento familiar mediante el reciclaje, los recorridos (pedir limosna), las ventas ambulantes y el trabajo en fábricas de arepas o casas de familia, convirtiéndose éstas en las principales actividades laborales de las familias del barrio Moravia, donde el trabajo infantil adquiere relevancia, puesto que los niños-as son partícipes de dichas actividades laborales -principalmente del reciclaje- por lo que en algunos casos dejan de asistir a la escuela para dedicarse al trabajo desde temprana edad y contribuir a la consecución del sustento familiar.

Es de anotar que quienes se dedican a las labores fuera del hogar son especialmente los hombres, las mujeres en su mayoría se ocupan de los quehaceres domésticos y del cuidado de los niños-as; así mismo, la composición de los grupos familiares que predomina es de tipo extenso, puesto

que se agrupan en una misma vivienda varias generaciones, desde abuelos y bisabuelos hasta bisnietos; en otros casos, se vincula al grupo familiar un nuevo integrante sin relaciones consanguíneas, como es el caso de las familias donde hay padrastro o se convive con los cuñados-as, dando paso a la composición de familias ampliadas.

- ◆ **Unidad de Análisis.** La unidad de análisis está conformada por 13 niños-as entre los 6 y 9 años de edad y sus respectivos grupos familiares; este rango de edad es elegido porque el programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, aborda hasta los 7 años el acompañamiento en la educación inicial; sin embargo, se extiende para la elaboración de esta investigación dentro del marco de la EBN, debido a que la población infantil vulnerable adscrita a este proyecto se encuentra entre los 7 y los 15 años de edad y se enfrenta a situaciones que dificultan la estimulación del lenguaje y el desarrollo cognitivo; en otras palabras, este último se desliga de la edad cronológica en los niños-as del Barrio Moravia.

Así mismo, se retoman estas edades con el propósito de obtener las concepciones de los niños-as sobre escuela, puesto que en este periodo se pasa del pensamiento simbólico al práctico y concreto, además se desarrolla un lenguaje amplio y fluido.

Para determinar dicha unidad de análisis, se indican a continuación los criterios de inclusión que son tenidos en cuenta:

- Los niños-as y sus respectivas familias adscritos al EBN.
- Los niños-as en edades comprendidas entre los 6 y 9 años.
- Los niños-as que tengan una permanencia cohabitacional de mínimo un año con su familia actual, tiempo en el que han podido establecer vínculos afectivos con los miembros de la misma.

5.4 PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

“Los procesos metodológicos cualitativos son de naturaleza multicitelo o de desarrollo en espiral donde cada momento en el proceso investigativo (preconfiguración, configuración y reconfiguración), cada hallazgo o descubrimiento se convierte en un punto de partida de una nueva fase dentro del mismo proceso de investigación.”⁴⁷ De manera que el proceso de esta investigación, el cual está transversalizado por la revisión bibliográfica, lo soportan las siguientes fases.

5.4.1 Diseño del proyecto de la investigación. En esta fase y mediante la exploración de la situación problemática, dada a partir del acercamiento a las experiencias de la etapa I del EBN, visita a algunas poblaciones en situación de vulnerabilidad social (corregimientos Palmitas y Altavista) y la revisión de documentos sobre estos contextos, se logró la configuración del objeto de estudio a partir de un acercamiento a la población de Moravia como escenario de la indagación respectiva.

La búsqueda del sentido y significado que los niños-as otorgan a la escuela pasó por el análisis de la situación de vulnerabilidad social en la que esta población se encuentra y por la contextualización de problemáticas asociadas tales como la permanencia de los niños-as en la calle, la desescolarización, el trabajo infantil y el lugar de la educación en la familia.

Una vez planteado el problema objeto del estudio se construyeron referentes conceptuales con base en el desarrollo del estado del arte y se categorizaron los componentes más relevantes relacionados con los dos ejes temáticos a saber *“Acompañamiento familiar en el proceso escolar”* y *“El concepto de escuela que construyen los niños-as”* en la perspectiva analítica de la investigación.

⁴⁷ VÉLEZ RESTREPO, Olga Lucía, GALEANO MARÍN, María Eumelia. Investigación Cualitativa Estado del Arte. Medellín: Estado del Arte, primera edición, 2000. p. 47

5.4.2 Implementación del proyecto de la investigación. En esta fase se hace un acercamiento a revisiones bibliográficas de investigación, para determinar el tipo, enfoque, nivel y paradigma respectivos que orientan el objeto de estudio; asimismo se seleccionan las técnicas para la sistematización y registro de la información sobre aspectos determinantes de dicho objeto, de modo que, se tiene en cuenta el diario de campo, la observación y el diseño de guías de entrevista dirigidas a la familia y a los niños-as del barrio Moravia que cumplen con los criterios de inclusión en algunos de los espacios de aprendizaje donde se lleva a cabo el proyecto la EBN en su segunda etapa, a saber: Cancha Central, Bombonera, Herradura y Caribe, en los cuales las maestras en formación de esta investigación, desarrollan la práctica pedagógica.

Es de anotar que el contacto con los actores de esta investigación se da a través de datos extraídos de algunas visitas domiciliarias previamente realizadas dentro del marco de la EBN, como la identificación de la edad, la situación escolar y la dirección de los niños-as; así mismo, mediante el contacto directo con ellos-as y sus familias en las diferentes actividades desarrolladas en los espacios de aprendizaje. A partir de allí, se llevan a cabo 9 entrevistas en diciembre de 2006 y 4 en enero 2007 para obtener la información acorde, pertinente y necesaria al objeto de estudio, donde se tiene en cuenta el consentimiento de las familias en la participación de la investigación y en la grabación de la entrevista.

5.4.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de información. Para la recolección de datos que permitan un acercamiento directo a las realidades en las cuales se inscriben los niños-as y sus familias y a las concepciones y acciones que tienen frente a la escuela, se utilizan algunas técnicas e instrumentos acordes a las características del tipo de investigación.

Las técnicas están determinadas por los datos de las conversaciones y observaciones que nutren de manera significativa la investigación, para obtener información necesaria en el desarrollo de la misma, a partir de *“...descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados; citas textuales de la gente sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos; extractos o pasajes enteros de documentos, cartas, registros, entrevistas e historias de vida”*⁴⁸, a fin de captar las concepciones relacionadas con la pregunta de indagación.

- ◆ **Entrevista cualitativa.** Con el propósito determinado de conocer la importancia que las familias y los niños-as dan a la escuela y el concepto que se tiene de ésta, se planea una conversación que favorece expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos y conocimientos de manera libre y espontánea; además, en el contacto con los informantes se captan sus

⁴⁸ BONILLA, Op. cit., p. 91.

actitudes, la profundidad de sus respuestas, sus intereses y expectativas frente al tema. Al respecto, Patton citado por Bonilla⁴⁹, plantea que el objeto de la entrevista cualitativa *“es conocer la perspectiva y el marco de referencia a partir del cual las personas organizan su entorno y orientan su comportamiento”*.

Para el desarrollo de la entrevista se cuenta con un instrumento ó guía (anexo 1) sometido inicialmente a la aplicación de una prueba piloto en algunas familias del barrio Moravia, con el objetivo de hacer los ajustes requeridos para optimizar la recolección de la información, a partir de las fortalezas y debilidades encontradas al momento de hacer las preguntas tanto a los niños-as como a las familias.

La guía ha sido construida desde la perspectiva de la entrevista semiestructurada, en tanto las preguntas se plantean de forma flexible y abierta, para permitir a la familia y los niños-as responder en sus propios términos mediante una conversación fluida. De esta manera se logra un encuentro cara a cara entre los informantes y las maestras en formación para sostener una conversación con un foco definido y delimitado por los objetivos y por la pregunta misma de la investigación.

⁴⁹ BONILLA; *Ibíd.*, p. 93

- ◆ **Observación.** En el contacto directo con el entorno donde tienen lugar las acciones de los actores de la investigación, las características de su realidad y su vida cotidiana; se exploran y recopilan datos relevantes sobre los niños-as, sus familias y su contexto a través de la observación, en la cual se lleva un registro escrito y cronológico para el control del proceso investigativo, donde las descripciones de situaciones significativas y la reflexión de las mismas se plasman en el diario de campo teniendo en cuenta “...la información tal y como es expresada, verbal y no verbalmente, por las personas involucradas en la situación estudiada”⁵⁰. Para ello la observación, se plantea cuidadosa y sistemáticamente con una duración y frecuencia definida.

Esta técnica implica “focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos elementos de la realidad que se estudia, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera como interactúan entre sí...”⁵¹; es así como se complementa la información obtenida durante las entrevistas, debido a que la observación se utiliza para indagar por aspectos demográficos, conocimientos, opiniones, comportamientos y sentimientos desde la cotidianidad de las familias y los niños-as, con el fin de identificar actitudes y reacciones de la familia frente al proceso escolar.

⁵⁰ *Ibíd.*, p.92.

⁵¹ *Ibíd.*, p.118

En este sentido se siguen algunas pautas que según Sandoval⁵² son catalogadas como patrones de búsqueda en situaciones socio-culturales que incluyen: “**a)** *la caracterización de las condiciones del entorno físico y social*, **b)** *la descripción de las interacciones entre actores*, **c)** *la identificación de las estrategias y tácticas de interacción social*, **d)** *la identificación de las consecuencias de los diversos comportamientos sociales observados.*” Parámetros que responden a la observación no participante, puesto que las maestras en formación actúan como agentes externos a la situación observada; que a su vez se corrobora mediante la observación participante, la cual responde a un registro continuo y acumulativo de los acontecimientos de la vida del proyecto de investigación.

- ◆ **Diario de Campo.** Por otra parte y para responder al proceso mismo de la investigación, se tiene en cuenta como instrumento fundamental el diario de campo, el cual se convierte en el “*cuadernillo de bitácora de nuestra “travesía” investigadora y se construye en un ejercicio de reflexión y meta-reflexión permanente*”⁵³; de modo que se hace un registro sistemático donde se consignan las experiencias cotidianas de las maestras en formación, vividas en los espacios de aprendizaje de la EBN en su segunda etapa, puesto que en dichos espacios los niños-as ponen de manifiesto su

⁵² SANDOVAL; Op. cit., p.140.

⁵³ CEBRIÁN GARRIDO, Inés y PÉREZ GALÁN, Rafael. Las Conductas Hiperactivas en el colegio a través de los diarios de campo. Málaga: Ediciones ALJIBE, 2005. p. 93-94.

interés por la escuela y expresan las ideas que tienen sobre la misma; además se perciben las acciones de las familias en torno al proceso escolar, lo que sirve de insumo para la descripción y análisis con relación a la influencia del acompañamiento familiar en el proceso escolar a la luz de fuentes bibliográficas; conjuntamente se concluyen las ideas y situaciones problema que surgen durante la recolección de información.

El diario de campo *“constituye una fuente importante para ponderar la información en tanto alerta sobre vicios y deficiencias en los datos”*⁵⁴, permite organizar, analizar e interpretar la información que se recolecta y en las maestras revisar constantemente su proceso de formación. Éste representa una de las principales fuentes de información al momento de hacer el análisis de la misma, puesto que de allí se extraen aquellos aspectos funcionales de la realidad objeto de estudio, con el fin de delimitar las categorías que son relacionadas con datos obtenidos de otras fuentes.

En suma, la fidelidad de lo registrado, independientemente de la técnica e instrumento que se emplee para recolectar la información de las situaciones, se convierte en la garantía de tener una información precisa para el objeto de estudio, a partir de la cual se deriva el análisis pertinente de la influencia del acompañamiento familiar en la concepción de escuela de los niños-as. De esta manera los testimonios, las observaciones, las

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 130

grabaciones, las entrevistas y las conversaciones se registran de tal modo que permitan recuperarlas fácil y ordenadamente para su revisión y análisis.

5.5 PLAN DE ANÁLISIS

Este es abordado por diversos autores, quienes coinciden en mencionarlo como la organización e interpretación de los datos, al respecto Rodríguez, Gil y García⁵⁵ plantean que el análisis es un *“conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante con relación a un problema de investigación”*, en este sentido, las maestras en formación hacen referencia a los datos como el resultado de una elaboración de la realidad, tanto interna como externa de los actores de la investigación, que al momento de analizarse, preserva su naturaleza textual y se pone en práctica la categorización.

Este proceso de análisis, parte de las técnicas utilizadas para la recolección de la información, donde se estructura el sistema de almacenamiento de la misma, que permite el procesamiento y la organización de los datos recolectados para

⁵⁵ RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier y GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo. Aspectos Básicos sobre el Análisis de Datos Cualitativos, Capítulo XI. En: Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones ALJIBE, 1999. p. 197.

su análisis. Inicialmente se nombran mediante un código que recoge la idea central de lo dicho por los informantes; seguidamente se agrupan en categorías de acuerdo a criterios comunes, lo cual da lugar a la triangulación de la información, que facilita la reducción, preparación y manejo de los datos para ser interpretados y analizados en la presentación del informe donde se abarca el problema y los hallazgos emergentes de la investigación, a partir de la información obtenida y la teoría ya establecida.

En esta fase de la investigación, se busca dar respuesta a la pregunta y a los objetivos planteados, para tal fin, una vez recolectado los datos se da paso a la organización de la información, procedente de diversas fuentes y registrada de igual manera, en los instrumentos como el diario de campo y las guías de entrevistas. Es de anotar que se tiene en cuenta la **saturación de la información**; para decidir cuando y hacia dónde avanzar en el proceso de búsqueda de datos, en este caso, cuando los datos ofrecidos por los informantes no indican algo diferente y por tanto se presente redundancia y se obtiene la misma información o similar. *“El criterio definitivo para determinar si el proceso de recolección de datos puede finalizarse o no sigue siendo la saturación teórica. Este término denota que en el análisis de los datos no emergieron propiedades y dimensiones nuevas y que éste ha explicado gran parte de la variabilidad”⁵⁶.*

⁵⁶ STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002. p. 174.

Es así como se abordan 13 de las 15 familias que inicialmente conformaban la unidad de análisis, debido a que estas suministran la información importante para ser analizada. En definitiva, la recolección de datos se presenta hasta que se encuentra que en la construcción de categorías no surgen relaciones nuevas, sin ser necesario acudir a la búsqueda de datos complementarios.

5.5.1 Codificación. Uno de los procesos que hace parte de la construcción de categorías en esta investigación, es la codificación, como su nombre lo indica, allí se asigna un código a cada unidad; es decir, los datos arrojados obtenidos en los instrumentos se agrupan y reducen a componentes más simples, estos son los llamados códigos crudos o descriptivos, a los cuales se le asigna un nombre o distintivo y *"(...) 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..."*⁵⁷.

Los códigos que surgen se consignan de manera que se puedan visualizar las interacciones que existen entre ellos, esto conlleva a la estructuración de las subcategorías y categorías, las cuales se recogen en un esquema como el que se presenta a continuación:

MATRIZ DE CODIFICACIÓN

Eje Temático	Código	Subcategoría	Categoría

En esta medida, se ordena la información según la relevancia y los códigos se tienen en cuenta para nombrar las unidades de análisis o las categorías, lo que permite la triangulación de la información, el contraste y la comparación de resultados obtenidos en cada instrumento (Anexo 3).

5.5.2 Triangulación. Mediante este proceso se interpreta y analiza la información obtenida, se da sentido y significado a los datos representados a través de un tejido de relaciones, para explicar el por qué de los hallazgos, validarlos y verificarlos, tal como lo plantea Elssy Bonilla⁵⁸ con la triangulación se evalúa la consistencia de los hallazgos, al contrastar información obtenida de diferentes estrategias o los resultados de diferentes observadores. En este caso, se relacionan y comparan los datos extraídos de cada instrumento que ha servido para la recolección de la información, mediante la elaboración de una matriz (Anexo 3) que permite la ordenación de la misma.

⁵⁷ *Ibíd.*, p.159

⁵⁸ BONILLA, Op. cit., p. 152

5.5.3 Categorización. *“Es una táctica que puede aplicarse a muchos niveles del análisis cualitativo de datos y que metafóricamente “ayuda al analista a ver qué va con qué” “o que se relaciona con qué”. Es aplicable en el plano de los eventos, los actos, los actores individuales, los procesos, los escenarios y las situaciones en su conjunto.”*⁵⁹ Se procede entonces al agrupamiento de la información, para identificar situaciones que comparten atributos críticos y conducen a su análisis; en esta investigación se parte de los ejes temáticos que corresponden al *acompañamiento familiar en el proceso escolar* y el *concepto de escuela de los niños-as*, posteriormente surgen nuevas subcategorías de los datos recolectados durante el proceso; al respecto Elssy Bonilla plantea que las categorías *“emergen totalmente de los datos con base en el examen de los patrones y las recurrencias presentes en ellos”*⁶⁰.

De esta manera puede decirse que, si bien preexisten los ejes temáticos ó las categorías teóricas que estructuran el referente conceptual, lo significativo de este proceso es dar lugar a las nuevas categorías que emergen de codificar la información, cuya finalidad es reflejar los comportamientos y las concepciones de las familias y los niños-as frente al tema de esta investigación.

La organización de categorías se convierte en un primer resultado del análisis y busca entonces, comparar los datos obtenidos con los diferentes instrumentos;

⁵⁹ SANDOVAL, Op. cit., p.152

⁶⁰ BONILLA, Op. cit., p. 254

“la comparación permite destacar las semejanzas y diferencias entre las unidades incluidas en una categoría, y se hace posible la formulación de sus propiedades fundamentales, a partir de las cuales puede llegarse a una definición, ilustración y verificación de esa categoría”⁶¹; la unificación de las categorías esta determinada por características particulares que relacionan la información de acuerdo a los objetivos planteados.

Estas categorías de análisis recogen los datos textuales y la interpretación de los mismos y son nombradas de manera figurativa a través de la metáfora como fuente de significado que devela las concepciones compartidas y las realidades situadas de los actores de la investigación respecto a lo escolar. Dichas figuras metafóricas surgen de la agrupación de códigos relacionados con una característica particular del objeto de estudio; es decir en esencia comprende un clase de códigos en términos de otra.

5.6 DIVULGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación de corte fenomenológico puede dar lugar a nuevas investigaciones y a la elaboración de propuestas que ayuden a transformar positivamente el tejido social. Con el que se pretende trascender los espacios

⁶¹ RODRÍGUEZ GÓMEZ, GIL FLORES y GARCÍA JÍMENEZ. Op. cit., p. 214

educativos y sociales que interactúan y trabajan con los niños-as, a fin de crear una actitud crítica y reflexiva frente a los procesos formativos que se realizan con esta población infantil donde es importante vincular las familias desde su cotidianidad ya que desde ésta se gestan las particularidades de los sujetos en su formación. Por tanto, divulgar los hallazgos contribuye a generar conocimiento sobre estas poblaciones; los cuales se presentan en:

5.6.1 Documento final. Establecer relaciones y conexiones entre los datos extraídos en la investigación, permite a las maestras en formación sistematizar los hallazgos en un texto escrito, apoyado en el discurso de los actores, los registros de observación y la argumentación teórica, donde se integra y se da sentido a la información obtenida en torno al problema de investigación; es decir, las versiones de las diversas fuentes aportan a la comprensión de la realidad alrededor de la influencia del acompañamiento familiar en el proceso escolar sobre el concepto de escuela que construyen los niños-as entre los 6 y 9 años de edad.

Este proceso escritural se basa en parámetros seguidos por diferentes autores para la elaboración de trabajos investigativos que facilita al lector acceder a la información de manera organizada y comprensible y así servir como referente para que otros profesionales e investigadores avancen en la construcción del

conocimiento y contribuyan al mejoramiento de las realidades sociales de los diferentes contextos en los que interactúan.

5.6.2 Socialización pública. Mediante un relato coherente se comunica o divulga tanto el texto escrito como la experiencia investigativa, en el cual se tiene en cuenta las vivencias y el referente conceptual que apoya el proceso. En esta divulgación se pone en escena el problema investigado y los hallazgos y se abre un espacio para la interlocución entre maestras en formación, investigadores y comunidad académica en general.

5.6.3 Artículo. Se elabora un artículo con posibilidad de publicación, el cual define con claridad el objeto de estudio, los momentos que guían el proceso investigativo y la pertinencia del mismo; y de igual manera se sujeta a los lineamientos establecidos para la elaboración de este tipo de escritos.

5.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Esta es una investigación que apunta al reconocimiento y respeto de los derechos que son propios de las personas y a su integridad; por tal motivo, se

tiene en cuenta las pautas con las que se busca garantizar la privacidad de los participantes e informantes de esta investigación.

Dada la postura anterior se respeta la intimidad y el libre desarrollo de quienes suministran la información, para ello se presenta un consentimiento informado (Anexo 4) en el que se explica el propósito de la investigación, el cual firmarán los participantes aceptando o no vincularse al proceso; en este se tienen en cuenta los derechos de anonimato y de confidencialidad y el derecho a abandonar el proceso de investigación en el momento en que se considere necesario. Además, para el uso de grabadora, se solicita la autorización del informante y se aclara que la información solo será utilizada con fines académicos y de investigación. Del mismo modo, se busca tutelar el derecho a la propiedad intelectual de los autores y sus obras, citados en esta producción.

Para tal fin, esta investigación se acoge a los artículos 15, 16, 38 y 61 de la Constitución Política de Colombia⁶² de 1991, que aluden a las consideraciones éticas tenidas en cuenta para llevar a cabo el proceso investigativo:

- Artículo 15: *“Todas las personas tienen derecho a su intimidad personal y familiar.... En la recolección, tratamiento y circulación de datos se respetará la libertad.... La correspondencia y demás formas de comunicación son inviolables...”*

⁶² Constitución Política de Colombia; op. cit., pp. 5, 8, 9, 13, 26

- Artículo 16: *“Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.”*
- Artículo 27: *“El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”*
- Artículo 38: *“Se garantiza el derecho de libre asociación para el desarrollo de las distintas actividades que las personas realizan en sociedad”*
- Artículo 61: *“El Estado protegerá la propiedad intelectual...”*

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Dentro del marco del proyecto La Escuela Busca al Niño-a en su segunda etapa, se logra un acercamiento e interacción en el barrio Moravia con la población infantil desescolarizada y sus familias, lo que permite observar la situación de vulnerabilidad social que enfrenta cotidianamente esta población; aspecto que distancia a las familias de los procesos formativos de los niños-as, e incide en la motivación para vincular a estos últimos al sistema escolar.

En este contexto, surge este proceso investigativo donde se analizan los hallazgos asociados a la influencia del acompañamiento familiar en los procesos escolares, y a partir de éste, el concepto de escuela que construyen los niños-as; relación que se ve influenciada por los factores socio-económicos, la interacción con el entorno social y los estereotipos de género, los cuales determinan el concepto de escuela que construyen los niños-as, visualizado a su vez, en la manera como se desdibuja ésta de sus sueños infantiles.

Los hallazgos son abordados a lo largo de tres categorías que permiten la estructuración del escrito, en las cuales se dan a conocer diferentes factores que se relacionan e influyen en el sentido y significado que las familias otorgan a la escuela y su forma de acompañar los procesos escolares desde el

discurso y las acciones — la presencia en algunas actividades cotidianas, el cuidado que brindan a los niños-as, la orientación y correctivos frente a las conductas y la provisión de algunos recursos escolares —, sin dejar de lado el entorno que también toma parte en las construcciones del concepto de los niños-as sobre escuela y las relaciones que establecen entre ésta y sus sueños. Dichas categorías son nombradas metafóricamente, cuyos sentidos permiten establecer relaciones simbólicas de lo que ocurre en la cotidianidad de los actores de la investigación frente a la escuela. A saber:

El palpitante de la escuela en el corazón y la razón de la familia.

Los niños-as ... ¿un espejo donde se refleja el entorno?.

Los sueños infantiles y un lugar llamado escuela.

La primera de estas categorías: *“El palpitante de la escuela en el corazón y la razón de la familia”*, presenta el entramado de experiencias sociales y económicas que movilizan el sentido y significado que las familias le otorgan a la escuela, lo cual se ve reflejado en el acompañamiento que brindan a los niños-as en los procesos escolares.

La segunda categoría *“Los niños-as ... ¿un espejo donde se refleja el entorno?”* es el punto de unión entre la primera y la tercera; es decir, es la intersección entre lo que piensa y hace la familia frente a la escuela y el concepto que construyen los niños-as de la misma. En esta categoría se visualiza la

trasferencia del sentido y significado de escuela desde los roles y estereotipos de género que asumen sus integrantes mediante sus acciones y discursos, en el cual se identifican referentes de autoridad, que en ocasiones se relacionan con aquellos que acompañan las actividades cotidianas de los niños-as. Del mismo modo el entorno social “calle” aporta a éstos-as elementos para la co-construcción de su identidad y la apropiación del concepto de escuela.

Finalmente, la tercera categoría “*Los sueños infantiles y un lugar llamado escuela*”, es la relación de las dos anteriores, puesto que allí se recogen las concepciones que las familias y los niños-as tienen de escuela, así como el lugar de ésta en el alcance de los sueños infantiles.

6.1 EL PALPITAR DE LA ESCUELA EN EL CORAZÓN Y LA RAZÓN DE LA FAMILIA

“La familia y los centros educacionales son las dos instituciones sociales más importantes con que cuenta la civilización humana para satisfacer sus necesidades de educación, así como para la adquisición y transmisión de todo el legado histórico cultural de la humanidad. Ambas son instituciones emblemáticas, y aún el hombre no ha encontrado espacios sustitutos capaces de satisfacer las necesidades que ellas garantizan”.

*(Elsa Núñez Aragón)**

Del desarrollo de esta investigación surgen algunos hallazgos que permiten la elaboración de esta categoría, la cual da cuenta que el acompañamiento escolar brindado por las familias a los niños-as y el concepto de escuela que ellos-as construyen, depende de cómo la familia percibe y siente la escuela, permeada por las condiciones sociales y económicas en las que se inscribe la población.

De esta manera, “El palpitar de la escuela en el corazón y la razón de la familia” retoma la estructura familiar, nivel económico, laboral, escolar, así como las tradiciones educativas de las familias, componentes que ubican el lugar que ocupa la escuela así como las pautas y prácticas educativas que

* Master en ciencias. Investigadora del instituto central de ciencias pedagógicas.

orientan las formas de acompañamiento escolar brindado por las familias a los niños-as, al tiempo que influyen en el concepto que éstos últimos-as se forman de escuela.

Esta categoría se subdivide en: “La escuela para las familias desdibujada por los factores sociales y económicos” y “El ser y el hacer de las familias frente a la escuela”, la primera aborda algunos factores socio-económicos que inciden en la calidad del acompañamiento en el proceso escolar, al ser relevante la necesidad de subsistencia donde la canasta educativa toma un lugar secundario en la posibilidad de avanzar en dicho proceso. La segunda, alude a la influencia que estos factores tienen sobre lo que piensa la familia de la escuela y las acciones que realizan desde el sentido y significado que le dan a la misma.

6.1.1 La escuela para las familias desdibujada por los factores sociales y económicos. Decir de manera asertiva que para las familias participantes en esta investigación, la escuela está desdibujada por factores sociales y económicos, implica delimitar la forma en que dichos grupos humanos están compuestos y organizados en su estructura interna, de ahí la incidencia de ésta en el acompañamiento y las funciones que cumplen cada uno de sus integrantes.

En este sentido la composición familiar, se establece no sólo por los vínculos consanguíneos sino porque comparten el mismo espacio de vivienda y funciones. De modo que en las familias vinculadas a la investigación se identifican diversos tipos de composición que inciden en el acompañamiento que brindan a los niños-as cotidianamente — sobretodo en lo escolar —. Así, se encuentran familias nucleares, donde la madre permanece mayor tiempo en el hogar mientras el padre labora, en esta medida, ella ejerce mayor influencia en las construcciones cognitivas de sus hijos-as, debido a que tiene la posibilidad de acompañarlos en su cotidianidad y orientar sus conductas y concepciones.

“somos cuatro... mis dos hijas y mi esposo”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“[vivo] con mi esposo y las dos niñas”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

También se encuentran familias extensas, las cuales comparten la vivienda y funciones con otros parientes, por lo tanto se entrecruzan las costumbres de unos y otros, incluso el acompañamiento y el ejemplo a seguir por los niños-as, puesto que las funciones a cumplir por los padres/madres son también

asumidas por otros integrantes de la familia, lo que conlleva a un acompañamiento difuso para el desarrollo integral de los niños-as.

“vivo con mi esposo y mis tres hijos... y vivo con mi papá, mi mamá y mis tres hermanos”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“[vivo] con mi mamá, una abuela, un tío, una hermana, un hermano, mis tres hijos y yo”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

“[vivo con] mi tía y mis primos... la niña y yo”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

Asimismo, se presentan familias monoparentales, condición que pone a la madre en la necesidad de buscar alternativas laborales o de rebusque para mantener el bienestar de la familia, lo que hace que los niños-as se acompañen entre sí, en esta medida éstos-as permanecen la mayor parte del tiempo sin el acompañamiento de una persona adulta que oriente las conductas y facilite los

procesos del desarrollo infantil, más concretamente lo concerniente a lo escolar.

“... él [padre] seguía respondiendo por ellas, pero no pudo seguir porque él está en Bellavista”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

Por otra parte están las familias superpuestas, allí las madres conviven con un nuevo compañero; dicha unión se da por necesidades económicas, afectivas, o bajo el ideal de encontrar un par que le ayude con la crianza de sus hijos-as; sin embargo, la falta de vínculos sanguíneos impide, en ocasiones, que el padrastro asuma la posición de orientar y acompañar los procesos escolares de los niños-as, motivo por el cual la madre asume la responsabilidad del cuidado y acompañamiento de sus hijos –as en sus actividades cotidianas.

“Acá no vivimos sino los niños, mi persona y el esposo... pues mío... pero él no es el papá de todos los niños”

(Madre entrevistadas, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

En estas familias superpuestas suelen generarse rivalidades entre padrastro e hijos-as, tal es el caso de un padrastro que tras un conflicto con uno de los hijos de su compañera, ella prefiere que sea el hijo el que se vaya de la casa.

“... y se fue de la casa con el dolor en el alma, pero el señor es el que paga y yo que hago para darle comida a seis niños, para pagar un arriendo”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

De las anteriores estructuras familiares se infiere quiénes y cómo acompañan a los niños-as en su cotidianidad y en aquellas actividades relacionadas con lo escolar. Además se reconoce cual es el lugar e importancia que la familia otorga a cada integrante, a partir del factor económico que prima ante el afectivo. Esta prioridad económica se encuentra latente en cada una de las composiciones familiares, por cuanto genera una división de sus integrantes, ya sea por cumplir con las obligaciones laborales o por adquirir unas nuevas producto del abandono de algún otro familiar, lo que afecta el tipo de acompañamiento que se le brinde a los niños-as y la atención de otras necesidades como las cognitivas, sociales y afectivas que se ven reflejadas en el interés manifestado hacia la escuela y en la orientación escolar de los niños-as, porque necesitan satisfacer otras exigencias inmediatas — alimentación y vivienda — que no las relacionan con lo educativo. *“Las condiciones de sobrevivencia material se constituyen... en una lucha permanente para lograr el mejoramiento de las condiciones de vida del grupo familiar...[pero] sólo*

permiten de manera parcial la solución de las necesidades de carácter económico, presentándose situaciones en las cuales tampoco es posible”⁶³

“... el marido mío gana doscientos mil y de ahí se sacan cien para el mercado el arriendo y para los pasajes de él”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

Es en el afán de solventar las necesidades básicas, que diferentes integrantes de las familias desempeñan funciones que contribuyen a satisfacer algunas cargas económicas; en otras palabras, el hombre ya no es el único proveedor, puesto que los oficios a los cuales se dedica como la construcción, el reciclaje, las ventas ambulantes, la latonería, los recorridos (pedir limosna), entre otros, no garantizan prestaciones sociales legales y un salario estable que les permita acceder a condiciones de vida más favorables, o porque simplemente la figura paterna está ausente; por ello la mujer ha salido de la casa en busca de trabajo, asumiendo la responsabilidad económica del hogar o compartiendo dicho rol con el hombre ya sea en algunos de los oficios que ellos desempeñan, en labores domésticas en casas de familia o en actividades culinarias en cafeterías y restaurantes.

⁶³(Autor corporativo) La familia en la Ciudad Medellín 1993-2002: acercamiento a una política pública. Medellín: edición informe final, Secretaría de Solidaridad del Municipio de Medellín, 2002. p. 55

“... uno que es bruto... en qué le toca trabajar... a uno la mujer en la casa de familia y al hombre en una cosa como construcción”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

Así mismo, muchos de los niños-as son formados desde temprana edad en estos oficios para que aporten ya sea en dinero o en las labores de la casa, cuando quedan encargados del cuidado de sus hermanos menores mientras los adultos trabajan; para estas familias, tal como ellas mismas lo manifiestan, lo primordial es conseguir *“unos pesos con que comer o reunir lo del arriendo”*, dejando en el olvido otras necesidades como la salud, el vestido, la recreación y lo escolar; situación reflejada igualmente en la etapa I del proyecto la EBN *“al momento de decidir la destinación de sus ingresos... los gastos se orientan a la alimentación, seguido de los servicios públicos, la salud y la vivienda... la educación en estas familias pasa a un segundo plano de prioridades...”*⁶⁴

“...no hemos podido entrarla a estudiar por falta de billete”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006).

⁶⁴ MARÍN ECHAVARRÍA, Adrián y LUJÁN VILLEGAS, Orlando. Canasta Educativa: Un obstáculo para el pleno disfrute del derecho a la educación. Medellín: Corporación Región, 2006. p. 9.

“...los niños cuando estaban en la Cruz no estudiaban, ahora que estamos aquí no...no tiene cupo para estudiar, entonces reciclan también.”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Herradura. Enero 04 de 2006)

Lo anterior devela que la composición familiar está ligada a los oficios que desempeñan sus integrantes, a la precaria situación económica y por consiguiente a la situación de vulnerabilidad social que motiva la búsqueda diaria de recursos para compensar mínimamente otras necesidades, por lo tanto se le resta significado y tiempo destinado a la educación porque los niños-as participan en trabajos y labores cotidianas que ayudan al sostenimiento de las familias, lo que representa beneficios inmediatos para ellos.

Conjuntamente la situación de vulnerabilidad social se relaciona con otro tipo de factores como el desplazamiento forzado, donde las familias dejan atrás las condiciones que conformaban su entorno socio-cultural.

Se entiende por población desplazada todas aquellas personas que se han visto forzadas a migrar dentro del territorio nacional, abandonando

su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, integridad física, seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas⁶⁵.

Es así como algunas de las familias de esta investigación provienen de otros municipios de Antioquia y del departamento del Chocó y la Costa Atlántica que han sido víctimas de la violencia y desplazados de sus espacios, lo que les genera dificultades como la adaptación a nuevas personas y a otras instituciones, en este caso la escuela, la cual representa para muchos un incremento en los gastos, porque necesitan redistribuir parte del reducido presupuesto familiar en el pago de matrículas y recursos escolares.

“Yo pa’ que voy a matricularla sabiendo que aquí no es como en Dabeiba allá no necesita uniforme ... aquí exigen el uniforme.... no reciben esos niños así... entonces yo no puedo darle estudio”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

⁶⁵ Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Ministerio de Educación Nacional Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Bogotá: Revolución educativa Colombia aprende, 2005. p.26

Asimismo, se presenta la movilidad intraurbana ya sea por la por inestabilidad en las estructuras o dinámicas familiares o por la falta de recursos económicos; de manera que su nueva ubicación tiene las mismas dificultades de adaptación que en los desplazamientos forzados y, por ello, los procesos escolares se interrumpen o no son iniciados porque se va de un lado a otro buscando alternativas que se acojan a su presupuesto.

“... los desplazamientos nosotros mantenemos andando... uno como pobre tiene que buscar una parte donde sea más barata...”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“... a ellos les gusta mucho estudiar, lo que pasa es que no he podido porque vivo pasando de casa en casa...”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Enero 05 de 2007)

Tanto el desplazamiento como la movilidad intraurbana, influyen en el acompañamiento escolar que la familia brinda a los niños-as, porque se postergan algunos aprendizajes vinculados con la escuela que se argumentan desde la incapacidad económica para suplir la canasta educativa donde se toman en cuenta componentes como “1) *Derechos académicos (matricula y otros pagos al inicio del año escolar)*, 2) *Útiles y materiales escolares de uso*

*personal de los estudiantes, 3) Uniformes escolares, 4) Transporte de la casa a la institución educativa y retorno, y 5) Alimentación en tiempo escolar*⁶⁶. De manera que en el momento de decidirse por el ingreso de los niños-as al sistema escolar ya se encuentran en extraedad, lo que ocasiona desmotivación y desinterés en ellos-as, puesto que la escuela, tal como lo expresan algunos niños-as adscritos al proyecto la EBN, sólo les representa un espacio para la adquisición de saberes mínimos como firmarse o sumar y restar.

Esta situación de desplazamiento y movilidad intraurbana, ocasiona también la dificultad de acceder a cupos escolares, debido a que las familias se trasladan en periodos avanzados del calendario escolar y porque en su mayoría, desconocen los procedimientos para transferencias escolares; además porque al desplazarse no recuperan el registro civil, ya sea de los niños-as o adultos, lo que dificulta realizar trámites como registros de nacimientos, solicitud de cédula de ciudadanía, vinculación a entidades de salud y educación, fenómeno que se presenta frecuentemente en las familias adscritas a la EBN.

“... ese año me vine de San Pablo y me fui a vivir a San Blas... en San Blas no les pude conseguir el puesto porque no tenía registro civil”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

⁶⁶ MONCADA CARDONA, Ramón. Canasta Educativa: Un obstáculo para el pleno disfrute del derecho a la educación. Medellín: Corporación Región, 2006. p. 4.

“Mis hijas no han estudiado por ningún lado... porque no tengo los papeles”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

En otras familias la falta del registro civil se da por la negligencia de éstas mismas para vincular a los niños-as al sistema legal, *“los hechos y los actos relativos al estado civil de las personas, deben ser inscritos en el competente registro civil, especialmente los nacimientos, reconocimientos de hijos naturales, legitimaciones, adopciones...”*⁶⁷. La ausencia de documentación personal, se da porque más allá de ser algo legal, es la muestra de que esta comunidad se siente y posiciona en un plano anónimo, en el que sólo se autolegitiman en el grupo de personas que rodean su entorno, excluyéndose de la sociedad al no existir formalmente para el Estado, de manera que se niegan la posibilidad de acceder y hacer valer los derechos que como ciudadanos tienen, los cuales están contemplados en la Constitución Política de Colombia en los artículos 44, 49, 51 y 67 que aluden a servicios de vivienda, alimentación, salud y educación, este último materializado con el ingreso a la escuela.

Se percibe entonces, cómo los factores socio-económicos ya mencionados obstaculizan que los niños-as accedan al disfrute y ejercicio pleno del derecho

a la educación, desdibujándose, así, la escuela en las familias, puesto que para ellos-as sólo las personas de otros barrios y niveles sociales más favorecidos tienen los derechos y oportunidades de acceder a la educación y al bienestar económico. Pensamientos que generan “desesperanza” por lo que se tiene, así como la negación y desinterés por lo académico o, si tienen la oportunidad de acceder a la escuela, les cuesta adaptarse a ésta, ya que desde el núcleo familiar y su transferencia no se favorece la apropiación y desarrollo de elementos conductuales que les permita vincularse a otros espacios sociales.

“Yo siempre he sido recicladora... yo así vivo muy bien... como pobre he conseguido con qué comer y he pagado este rancho sin necesidad de molestar a la gente”

(Diario de campo, Marzo 29 de 2007)

6.1.2 El ser y el hacer de las familias frente a lo escolar. Como se ha dicho anteriormente, los factores socioeconómicos han desdibujado la escuela para las familias; puesto que se han visto en la necesidad de dar mayor relevancia a asuntos que distan de lo escolar; sin embargo, es importante indagar por el sentido y significado que las familias le otorgan a la escuela, porque de ahí parte el discurso y las acciones en la transferencia a los niños-as para que co-construyan el significado de ésta.

⁶⁷ TAFUR GONZÁLEZ, Álvaro. Código Civil. (Decreto 1260 de 1970 artículo 5º) Bogotá:

En dicha transferencia se encuentran inmersas las tradiciones educativas, que se enmarcan dentro de la escolaridad y la presencia de los miembros de la familia, que se interesan por las actividades que competen al proceso escolar. Estas tradiciones determinan la postura que los hombres y mujeres asumen según sus concepciones de escuela; tal como ocurre con algunos de los actores de la investigación, puesto que los hombres muestran menor interés frente a la misma y en algunas ocasiones la limitan a los niños-as,

“... entonces como él [niño] siempre ha sido el consentido del papá, entonces no lo quiere mandar [a estudiar], incluso yo este año quería, yo quería que él se fuera a la costa a estudiar, y él me dijo que... que su hijo pa’ allá no se iba (...) Pues a él le da ... miedo... si, porque está muy chiquito y él dice que no es nunca como estando al lado mío”.

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

Mediante la aplicación de la entrevista se logró confirmar que las mujeres tienen un mayor interés hacia la formación académica y que su nivel escolar es más avanzado con respecto al de sus parejas y son quienes en un momento determinado intentan transmitir sus saberes a las personas con quienes viven o

admiten que los niños-as ingresen a la escuela. Sin embargo, los grados escolares de ellas no sobrepasan la básica primaria.

“Sí, yo estudié hasta quinto de primaria... él [esposo] no estudió, como que no tuvo la oportunidad de estudiar”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

“Lo que sabe es firmar el nombre porque yo se lo he enseñado [al esposo], pues, ahí poquito... la mamá de él si nunca lo puso a estudiar”.

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

Este asunto del nivel escolar de las mujeres que no sobrepasa la primaria, en algunas familias, afecta directa o indirectamente el acompañamiento escolar que se le brinda a los niños-as porque se convierte en una tendencia a seguir ya que después de iniciado el proceso escolar, algunos-as lo interrumpen en los primeros grados. *“El nivel de educación de los adultos de hoy está afectado por los niveles de escolaridad de sus padres”⁶⁸*

“la niña estudió hasta primero de primaria”

⁶⁸ SARMIENTO GÓMEZ, Alfredo. Indicadores del desarrollo humano en Colombia en la década de los años noventa. En, *Alegría de enseñar: la revista para maestros y padres*. Cali: No. 44, enero marzo de 2001. p.34.

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“... la niña por allá... si estudió guardaría”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

De igual forma, es parte de las tradiciones familiares que sea la mujer quien hace presencia en reuniones escolares o intente ayudar en la realización de tareas, aunque su nivel escolar la limite, por lo que en algunas ocasiones recurren a otras personas, incluso externas al grupo familiar, con el fin de que éstos colaboren con los trabajos académicos de los niños-as.

Puede constatarse en la actualidad un descenso en la responsabilidad de los padres por la educación de sus hijos, que en ocasiones se manifiesta por una inseguridad en su tarea, un considerarse incapaces para su misión educadora. Esto les lleva a delegar su responsabilidad en los centros educativos y, en muchos casos, a desentenderse de la educación de sus hijos de modo más o menos consciente⁶⁹.

⁶⁹ CERVERA GONZALEZ, José Manuel. Las relaciones padres – colegio. En, Educación Educadores. Chía: volumen 2, Universidad de la Sabana, Revista de la facultad de educación, 1998. p. 76

"... si necesitaba ayuda llamaba a la hermanita, como yo siempre le decía: papi yo lo que le pueda ayudar"

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

"el hermano mayor le explica y ayuda a los menores o si no con sus mismos compañeros"

(Diario de campo, Octubre 18 de 2006).

Lo anterior deja entrever que la función de las familias de acompañar en actividades escolares se ha relegado poco a poco a las mujeres, a quienes también se les ha ido olvidando el sentido de hacerlo no sólo desde lo académico sino desde el afecto, brindando diariamente apoyo y confianza a los niños-as para realizar sus tareas y comprender aquello que la escuela o el entorno les brinda y les es difícil comprender. Puesto que el acompañamiento no sólo se trata de hacer presencia, "vigilar" que se hagan las tareas ni hacérselas, más bien es estar presente con preguntas y palabras afectivas que alienten los esfuerzos de los niños-as, a la vez que les permita dar un rumbo a lo que hacen sin tener que salir en busca de otras personas fuera de la familia. En este sentido los niños-as poco a poco pierden credibilidad frente a los integrantes de la familia, con relación a su capacidad intelectual determinada, en ocasiones, por el nivel bajo nivel académico de los mismos, puesto que no están en la posición de orientar las tareas académicas ni transmitir desde el

componente cognitivo y afectivo, la importancia y el sentido de adscribirse a la escuela; de este modo, la transferencia educativa que están haciendo las familias no da cuenta de lo académico, sino de orientaciones que apuntan al mínimo cumplimiento de normas.

“Aquí lo que se les dice es que dejen de estar por ahí con esas ganas de estar problemiendo en la calle con la gente (...) uno no debe de tener de enemigos a los vecinos, tener problemas hay que tener cuidado y obedecer en lo que uno les diga”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Herradura. Enero 04 de 2007)

“Cuando yo [madre] voy a salir les digo: ¡se manejan bien... ojo con el desorden!”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“Yo [madre] los aconsejo muchas cosas, que dejen de estar andando la calle”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Herradura. Enero 04 de 2007)

Por otra parte las familias desde su discurso, manifiestan que la educación es importante, pero en la realidad esto no se materializa, evidenciado en la manera como se nombra la escuela y la desescolarización de los niños-as ya sea por factores socio-económicos o por las tradiciones familiares ya mencionadas; es justo aquí donde se percibe el valor y significado que ésta representa.

"... el estudio es muy importante, es lo único que le deja a uno los padres (...) que el estudio para bien es muy necesario...uno sin estudio olvídense..."

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

"... por eso me gustaría que me ayudaran a conseguirle como una escuelita, algo pa' que él vaya aprendiendo más..."

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

En esta línea y según lo expuesto, el concepto de escuela que tienen las familias alude a un espacio donde los niños-as se entretienen, los cuidan y adquieren conocimientos básicos sin trascender a la formación del desarrollo integral de los niños-as, porque desconocen que *"la escuela... es a la vez, un espacio de la vida cotidiana, los niños y las niñas tienen la oportunidad de*

*confrontar sus valores y sus principios con otros miembros de la sociedad distintos a su familia*⁷⁰, aspectos importantes para continuar procesos de socialización, generar el desarrollo humano y asumir una postura crítica, democrática y reflexiva como miembros activos de la sociedad.

Para las familias el significado atribuido a la escuela también pierde relevancia, puesto que los resultados de la formación que ofrece son a largo plazo y están en disonancia con la satisfacción de necesidades inmediatas e implica inversión económica, es allí donde la formación académica queda relegada a un segundo plano y se presenta una contradicción en los ideales de las familias; pues si bien manifiestan el deseo de que los niños-as estudien, esperan que sea a través de otros medios o personas que se posibilite el ingreso de éstos-as a la escuela,

"... yo [madre] les digo ¡hay deje! que si Dios quiere los pongo a estudiar..."

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

"... yo lo único que le pido a Dios es que me tenga con vida y salud para ver si podemos darle estudio..."

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

⁷⁰ Editorial, Desarrollo humano y escuela: una reflexión pendiente. En: Alegría de enseñar: la

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

“El papá dice que sí... que si ese es el fin de ellas, él le ayudaría más adelante para que ella coja su carrera”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“... ese es el pensado mío [madre] entrarlas a estudiar”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

En suma el sentido y significado que las familias de la investigación dan a la escuela, no trasciende el espacio físico y su importancia se limita al aprendizaje de lectura, escritura, suma y resta. Este significado le da sentido a la transferencia y acompañamiento que hace a los niños-as en los procesos escolares, dicha transferencia del concepto de escuela es ambivalente, puesto que en el discurso es importante pero en las acciones pierde relevancia; así, el acompañamiento familiar en el proceso escolar se da en la provisión de algunos materiales — como cartillas, cuadernos y lápices requeridos por los niños-as — para adquirir aprendizajes mínimos, con la idea de instruirlos desde la casa sin ver la necesidad de asistir a la escuela.

“Él le pedía al papá lo que fuera y le conseguía cuadernos, colores... conseguimos una cartilla prestada... y me ponía [la madre] a enseñarle a leer”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“A él se le compró por ahí su cuadernito, siempre se le tiene pa'que él vaya aprendiendo y él ya lee muchas cosas”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

“La abuela le compró la cartilla pero ella no sabe leer y escribir, pero la mamita de abajo, la mamá del papá porque la de aquí si estudió”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Enero 04 de 2007)

Para las familias de la investigación, la idea de acompañar a los niños-as se torna de diferentes formas que se centran en llevarlos a la escuela, proveer recursos escolares, asistir a reuniones o llamados de los docentes, sin reconocer que también es importante adecuar un espacio apto para la realización de tareas académicas y motivar día a día en los niños-as el interés por asistir a la misma, labor que se fundamenta en el apoyo familiar desde lo afectivo y lo material, donde éstas se constituyen en modelo educativo a seguir,

a partir del acompañamiento que realizan en el proceso escolar y el interés que muestran por el conocimiento; de ésta manera las nuevas generaciones construyen cambios frente a la concepción de escuela, asimilándola como aquella que educa y forma, no sólo para el campo laboral sino para la vida; además, allí se gestan los procesos de desarrollo humano y social, los cuales se ponen en juego tanto en el ámbito escolar como en el entorno del que hace parte, permitiéndole la vinculación a la cultura misma.

6.2 LOS NIÑOS-AS... ¿UN ESPEJO DÓNDE SE REFLEJA EL ENTORNO?

“Los niños construyen paso a paso su conocimiento del mundo y ... al hacerlo no son seres pasivos que simplemente "reciben" las ideas que provienen del exterior, sino que, por el contrario las analizan y "revisan"...el aprendizaje involucra a seres humanos que crean sus propias representaciones acerca de la nueva información que reciben... la construcción del conocimiento más que ser construido por el niño, es co-construido entre el niño y el medio sociocultural que lo rodea" Vigostki⁷¹.

Como es bien sabido, la formación y el desarrollo de los niños-as están supeditados a las experiencias cotidianas que ofrece el entorno familiar; asimismo sucede con las vivencias por fuera de éste, puesto que en la calle se presenta la oportunidad de vincularse social y culturalmente a proyectos colectivos, los cuales permiten la interacción en espacios externos al grupo familiar y la co-construcción de conceptos propios, es precisamente la interiorización individual de la realidad lo que permite reproducir los significados establecidos socialmente.

⁷¹ GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique. Vigostki: La Construcción Histórica de la Psique. México: Trillas, Biblioteca grandes educadores, 2000. p.18.

En este sentido, se puede hablar de la construcción de conceptos como un proceso de interacción entre el individuo y el entorno al que pertenece, así que el significado que los niños-as otorguen a la escuela está influenciado no sólo por el entorno familiar, a su vez transversalizado por estereotipos de género y las dinámicas que entretujan sus integrantes, sino por espacios del entorno social como la calle, que ofrece conocimientos que conjuntamente con los familiares, se ven reflejados en lo que piensan y hacen los niños-as.

De modo que esta categoría se abordada a partir de la idea que *el niño interactuando con su entorno se va formando*, la cual retoma desde el ámbito familiar, los roles que desempeñan sus integrantes y los referentes de autoridad que se convierten en modelos a seguir a partir de las actividades cotidianas que comparten con los niños-as, donde el acompañamiento de los procesos escolares es limitado en sus prácticas habituales; y desde el ámbito social, se retoma la influencia que tiene la calle en la construcción que los niños-as hacen de escuela.

Es importante comprender que el entorno se presenta como *“aquel espacio sociocultural, en el que el individuo como parte integrante de una sociedad, debe compartir con los demás valores, normas, modelos y símbolos establecidos”*⁷², se convierte en un contexto de acontecimientos educativos

⁷² Microsoft ® Encarta ® 2006. © 1993-2005 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos. Extraído en el mes de Abril de 2007.

permeados por el lenguaje que permite el acercamiento de los niños-as a la realidad y la comprensión de la misma por cuanto el lenguaje el instrumento que ofrece la posibilidad de participar de la vida cotidiana, pues es una producción social, a su vez el resultado de códigos creados en forma colectiva y como tal se pone en juego en una realidad compartida simultáneamente con otros.

En esta misma línea, las experiencias cotidianas de la vida familiar enseñan actitudes y valores que caracterizan a los niños-as actores de esta investigación, las cuales cobran sentido y significado en los espacios en que interactúan; es decir, éstas experiencias proporcionan aprendizajes de acuerdo a las condiciones en las que se desarrollan y son guiadas por las familias, donde se incluyen personas allegadas y significativas en los procesos formativos de los niños-as, sin tener necesariamente unión por lazos consanguíneos; convirtiéndose en orientadores de modelos sociales que se responden a las circunstancias del entorno.

Así, en el acontecer diario de las familias se presentan acontecimientos relacionados con lo educativo, los cuales se convierten en patrones a seguir por los niños-as en la medida que les abren las puertas al mundo, donde poco a poco emergen las propias representaciones que han sido creadas a partir de la misma información allí recibida, tal como lo plantea Elisabet Abeyá, *“el niño se nutre de las experiencias que puede vivir con una gran variedad de*

*personas y en una variedad de espacios y ambientes, principalmente en la familia*⁷³. Es decir, los niños-as apprehenden lo que su entorno les ofrece y actúan de acuerdo a éste.

El entorno familiar se convierte en el primer espacio donde interactúan los niños-as, interiorizan conductas y roles; en esta medida las familias se convierten en modelos a seguir y son los adultos quienes orientan desde pautas y prácticas de crianza dichas conductas y aprendizajes que se consideran necesarios y/o suficientes y acordes al desenvolvimiento en la social y en la vida misma.

En este sentido Savater⁷⁴ afirma que los niños-as, aprenden a imitar los referentes que les rodean y mediante esta acción llegan a construir su identidad para hacer parte de la sociedad humana; de manera que las conductas e ideologías familiares son transferidas a los niños-as en su formación, quienes manifiestan en su hacer cotidiano y en los roles que asumen, aquello que han aprendido en esta transferencia familiar; que los enfrenta al cumplimiento de acciones adultas como son las ventas ambulantes, el reciclaje, las labores domésticas, el cuidado de los hermanos menores; éstas últimas conductas se presentan con mayor frecuencia en las niñas,

⁷³ ABEYÁ, Elisabet. Mejor todos juntos familia y escuela. En revista Infancia educar de 0 a 6 años. Barcelona: No. 92 Julio – Agosto, 2005. p. 28.

⁷⁴ SAVATER, Fernando. El valor de educar. Cáp. I. El aprendizaje humano. En: El valor de educar. Bogotá: Ariel, 1997. p. 25

“ella aquí, no hace sino ayudarme aquí en la cocina, a lavar trastes y a ayudarme con la niña...”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“...lavo trastes...arrullo a mi hermanita... le ayudo a mi mamá”

(Niña entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“Hacele caso a mi mamá, a trapear”

(Niña entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“en donde mi abuelita cuando me levanto arreglo la cama y después doblar cobijas y después a trapear y a barrer y después yo lavo el maíz lo pongo a calentar...”

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Enero 04 de 2007)

“llego de reciclar y le digo a mi mamá me hice tanto y cómo me fue”

Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
La Herradura. Enero 04 de 2007)

“aquí la niña es la que tiene que arreglar la casa y la debe de arreglar, el niño si no, yo a él no le pongo hacer nada”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Enero 05 de 2007)

Estos testimonios evidencian como los roles generalmente están enmarcados por los imaginarios que responden a lo masculino y lo femenino, donde la perspectiva de género define el tipo de actividad, además se presenta el modelo desde los roles de los adultos, de modo que las niñas asumen la responsabilidad de las mujeres, les exigen más obediencia y colaboración en el hogar con las labores domésticas, razón por la cual pasan mayor tiempo en la casa; mientras que los niños asumen las acciones de los hombres adultos, y se les encarga desde temprana edad el sostenimiento económico, lo cual implica estar gran parte del tiempo en la calle, fuera del hogar. Es de anotar que mediante el desempeño de estas actividades, se deja de lado la escuela, pues en las orientaciones que hacen las familias es poco el tiempo que se dedica a la formación académica.

Se plantean claramente las actuaciones que niños y niñas reciben del entorno familiar por su diferente género, el cual es designado *“a la construcción e interpretación cultural de la diferencia anatómica de los seres planteando las diferencias descriptivas y valorativas en base a sus fundamentos biológicos y poniendo de manifiesto que las diferencias sociales, que culturalmente se les*

*atribuye, no hallan base científica que las justifique*⁷⁵. Entonces, en el desarrollo de la personalidad de los niños-as y en los comportamientos y expectativas hacia la sociedad y el propio contexto, pesan las actuaciones, criterios y modelos familiares, donde se apunta al seguimiento de unas pautas específicas que se esperan de los niños-as, en relación a las demandas del medio.

Así, paulatinamente se interiorizan unas valoraciones transmitidas por los familiares y que buscan la inclusión a las dinámicas del entorno, perpetuándose de generación en generación y que en este caso, por la situación de vulnerabilidad, están en relación con la satisfacción de necesidades económicas, alimenticias y de vivienda, más allá de la formación que pueda brindar la escuela.

En las orientaciones familiares, aquellas personas que cuidan y permanecen mayor parte del tiempo con los niños-as adquieren un papel protagónico en los referentes identificados por los niños-as, donde la figura femenina por permanecer la mayor parte del tiempo en el hogar es la más representativa (madre, abuela, hermana mayor, tía) y se convierte en modelo a seguir, ya que orienta sus conductas y acompaña el proceso de formación.

⁷⁵ PODALL, Montserrat. El Entorno y su Respuesta ante la Diversidad de Género: La educación del/de la niño/a y del/de la adolescente. En: El Entorno social, niño y adolescente: Familia, Adolescencia, Adopción e Inmigración: Barcelona: Editorial Laertes, 1998, p. 96.

“Ellos se quedan con la niña mayor... cuando yo salgo por ahí a hacer una vuelta... ella cocina y come y cuida y regaña”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“Ellos se quedan aquí en la casa con nosotras [madre y abuela]”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“Con la mamita y acá, porque él se va un momentico pa’ donde la mamita, vuelve acá y así se la pasa él”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Enero 04 de 2007)

Para estas familias, el hecho de permanecer con los niños-as día a día, alude a compartir espacios y actividades comunes como la alimentación, las labores domésticas, ver televisión y en algunos casos realizar salidas; allí la orientación para corregir o fortalecer las concepciones que los niños-as construyen y la relación que establecen con el mundo, distan de lo escolar, por consiguiente el acompañamiento familiar se entiende como el acto de cuidar y guiar algunas de las conductas de los niños-as,

"Nos levantamos, desayunamos, vemos televisión y ya...nos sentamos hacer pereza porque que más...el oficio de la casa"

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

"ver televisión todo el día... el día domingo... nos vamos así para el parque a jugar, o nos quedamos en la casa porque uno no puede salir todos los domingos... el abuelo cocina para todos"

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

Puede verse como en esas actividades y espacios que las familias comparten con los niños-as en la cotidianidad, el lugar de la educación y el aprendizaje escolar está anulado; lo cual en definitiva es retomado en la formación del concepto de escuela, pues, como ya se ha dicho en el compartir diario con las familias, los niños-as están expuestos a la influencia de los conceptos que allí se forman y son susceptibles a interiorizarlos; en esta medida, mientras la educación impartida en la escuela adquiera poca importancia para los adultos de las familias, los niños-as también asumirán esta posición, más aún al ver que para el desenvolvimiento en la vida adulta no es necesario el paso por una escuela, tal como sucede con sus familiares.

De otro lado, cabe anotar que para los niños-as al interior del grupo familiar, hay quienes se convierten en referentes a seguir, referentes que generalmente se asocian al rol de autoridad, y este a su vez en las dinámicas familiares es el más relevante; sin embargo, en este caso para las familias prima el papel de quien cumpla con proveer económicamente. En estos términos los referentes de autoridad son asumidos desde las personas que imponen las reglas y a quienes se obedece; se puede plantear entonces, que la forma de corregir, motivar, orientar o estimular las conductas de los niños-as depende de la manera como las familias ejercen la autoridad, entendida ésta como *“un poder legítimo que tienen los padres de familia, que les permite o les posibilita cumplir su misión de proteger, guiar, educar y socializar a sus hijos”*⁷⁶, el cual se pone en juego en el ejercicio pleno de las relaciones familiares y según como se presente puede ser acatada o no.

“yo [niño] le obedezco a los dos [padre–madre]”

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

“Le obedezco a él... a mi padrastro”

(Niña entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

⁷⁶ CADAVID, Irene. Padres exitosos en el ejercicio de la autoridad. Medellín : Universidad

“le obedezco a mi mamá, porque mi mamá siempre me pega con una correa de cuero”

(Niña entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

En el entorno familiar algunos adultos se valen de acciones violentas para lograr la obediencia de los niños-as, al respecto Savater expresa que *“la educación familiar funciona por vía del ejemplo,(...)y está apoyada por gestos, humores compartidos... chantajes afectivos junto a la recompensa de caricias y castigos distintos para cada cual...de hecho por medio de los estímulos de placer o de dolor, se tiene una intención decididamente pedagógica”⁷⁷*, lo que conlleva que los niños-as aprendan necesariamente lo que las familias esperan y para hacerlo efectivo, los castigos, estímulos y orientaciones son los métodos que proponen para tal fin; así, cada adulto de la familia determina los correctivos para los niños-as, y esto imprime el carácter de figuras de autoridad.

Entre los métodos que utilizan las familias de la investigación para corregir las conductas inadecuadas como la desobediencia y las peleas de los niños-as están los castigos como: prohibirles realizar alguna actividad en particular, negarles dinero, o agredir física y verbalmente,

pontificia Bolivariana, 1998. p. 27.

“los castiga [el padrastro], que no se les da plata, no se les deja ver televisión, ni se les deja salir a la calle”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

“yo a ella casi no le pego (...) si me hace dar rabia yo le hablo recio...y la castigo con las novelas”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“yo [madre], él [padrastro], el que sea [tía] (...) les doy un correazo”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“con correa, hay veces que cojo ganchos donde cuelgo la ropa y les pego con eso él [niño] sabe que yo [madre] soy muy rabiosa, entonces yo lo casco”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Enero 04 de 2007)

En contraposición a las anteriores acciones de castigo, hay familias que emplean el estímulo - respuesta para motivar las conductas que consideran

adecuadas en los niños-as, así se condiciona el cumplimiento de las normas que establecen y por tanto se incentivan comportamientos de obediencia.

“por ejemplo, cuando hacen tareas bonitas les digo ¡ay tan lindas! Los felicito, (...) sígase manejando bien y lo dejo salir”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
La Herradura. Enero 05 de 2007)

“les doy de a pico y los abrazo...les digo eso está muy bien”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“la voy a llevar al parque, la voy a dejar ver su novela...”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

“el niño salió bien y se merece un buen regalo, una buena comidita”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

A este método se suman las orientaciones que otras familias dan a los niños-as en función de guiar las conductas en cuanto a la resolución de conflictos, la

⁷⁷ SAVATER, Fernando.op.cit. p. 25

atención a los peligros de permanecer en la calle, establecer relaciones con los otros, dialogar, ser cuidadosos y ordenados,

“Uno no debe tener de enemigos a los vecinos, tener problemas, hay que tener cuidado y obedecer en lo que uno les diga [madre]”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“aquí en la casa le decimos que no este mucho en la calle, que en la calle no encuentra nada bueno”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
La Herradura. Enero 05 de 2007)

“uno le dice... que tenemos que tener todo en orden, pa´ que usted sepa donde lo tiene... que sea muy juiciosa que pongan de su parte”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“yo [madre] a veces me siento a hablar con ellas...les digo que así es como se deben hacer las cosas”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

En las orientaciones que las familias realizan, se manifiesta mayor preocupación por las niñas frente a las relaciones con los niños y los peligros de la calle en su condición de mujeres. Una vez más, se pone en evidencia cómo los estereotipos de género hacen parte de la cotidianidad, aquí el modelo femenino tiene sus correspondientes tópicos que pone a las mujeres como las sensibles, tiernas y que están en mayor riesgo que los hombres al enfrentarse al medio social; estos rasgos que las familias atribuyen a cada género, usualmente son prototipos asumidos por la influencia del medio. Una muestra de ello son las madres que reflejan desde su discurso angustia ante la posible maternidad temprana de sus hijas:

“una niña tan tarde en la noche no debe estar por ahí...ahora hay mucha maldad”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“que no se valla a poner como una bobita , a dejarse calentar la oreja por el primero que aparezca, a dejarse embarrigar”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

“yo siempre le digo..., no este por la noche en la calle, que no me gusta, por ejemplo a ella que es una niña le puede pasar alguna cosa...hay hombres muy depravados”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

Retomar cuáles son los referentes de autoridad asumidos por los niños-as y cuáles son las acciones que admiten esta consecuencia, en alguna medida devela el acompañamiento que las familias brindan a los niños-as, pues quienes lideran el grupo familiar, lo conducen desde el ejercicio de su autoridad, por medio de la cual se busca que los niños-as asuman conductas que se requieren no sólo al interior de la familia, sino también en otros espacios sociales como la escuela. Se trata de proporcionar y adquirir herramientas para que los niños-as desarrollen el sentido de la responsabilidad, asuman las consecuencias de sus actos y que aprendan actitudes para el desenvolvimiento en el entorno social, en esta medida los niños-as actúan en consecuencia con el contexto que le rodea y a partir de las actitudes que les son inculcadas se forman una idea de escuela, pues si bien ésta se aleja de los ideales de la formación familiar, es un espacio relevante en el entorno social, del cual mínimamente se percibe su impartición de conocimientos y se reconoce desde su estructura física que permanece en el tiempo y el espacio.

Es de anotar que la transferencia del entorno familiar a los niños-as resulta del ejemplo y del lenguaje que transversaliza las relaciones que se crean entre los miembros de ésta, puesto que en el discurso los niños-as expresan sus sentimientos, emociones, conceptos, dudas y experiencias vividas a personas significativas, ya sea por su acompañamiento o su presencia en las actividades cotidianas.

“mami, mire que me paso esto, él me cuenta, pues nunca se traga nada”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

“...cuando él ésta así tan callado yo [madre] le pregunto... qué le pasa...estoy aburrido”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“a veces me dice: mamá estoy triste porque yo no tengo casi compañeritos...y yo [madre], ¡no... no es eso!...el hecho es que usted va a tener más adelante(...)”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

De la interacción entre las familias y los niños-as en las acciones cotidianas del día a día, surgen los intereses mutuos en los que los actores de la investigación adquieren, según la psicología infantil⁷⁸, pautas de comportamiento social a través de las acciones lúdicas, especialmente con los niños-as de la misma edad y contexto social — en este caso la calle — con los que se comparte tiempo, espacio físico y actividades comunes.

“Cuando mi mamá me deja salgo a la calle”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

En este sentido y de acuerdo a los hallazgos de la investigación, la interacción de los niños-as con sus pares en la calle, se convierte en una actividad cotidiana que permite establecer relaciones tanto entre pares como entre generaciones. A su vez la calle es el espacio donde los niños-as aprenden, juegan y hasta confrontan las concepciones que construyen de la escuela que han adquirido al interior de la familia. Los niños-as permanecen allí gran parte de su tiempo, apropiándose de este espacio en el cual

(...) deambulan sin rumbo ni fin concretos, hasta
ejecutar actos transgresores o de mendicidad;

⁷⁸ Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2006. © 1993-2004 Microsoft Corporation. Consulta: entorno – Psicología infantil. Extraído en el mes de Abril de 2007.

así se convierte este ambiente adverso y peligroso en un nicho o caldo de cultivo de situaciones y factores que ponen en grave riesgo la integridad del menor, sometiéndole a circunstancias de desprotección, abusos, maltrato, explotación, conductas adictivas, conductas delictivas, etc.⁷⁹

La permanencia de los niños-as en la calle obedece a diversos factores, entre ellos los deficientes lazos familiares; es decir, se presenta por parte de las madres quienes permanecen con los niños-as, una despreocupación en torno a las actividades que estos realizan, y los padres, cuando no es que están dedicados al trabajo fuera del hogar para lograr el sostenimiento de la familia, están completamente ausentes; también están aquellos niños-as que en medio de la precaria situación en la que habitan, se ven obligados a salir de sus hogares y cooperar con la economía o simplemente salir al rebusque por sus propios recursos, en este caso los niños-as se dedican a “chatarriar” o reciclar. Al dedicar tanto tiempo a la estadía en la calle, sin nadie que ponga límites y regule las conductas, se pierde el sentido que pueda otorgarle a la escuela.

En esta misma línea, la calle representa inseguridad y lo que allí se aprende se aleja, en muchas ocasiones, de las pretensiones escolares; puesto que las

interacciones se dan principalmente con pares, quienes carecen de la madurez y capacidad de orientar las conductas como lo hace la familia o la escuela misma; además, se asumen a destiempo roles de adultos, que de alguna manera interfieren en el desarrollo emocional. Frente a la permanencia de los niños-as en la calle el acompañamiento de las familias está ausente, pues suelen ser apáticos ante la responsabilidad de orientar los aprendizajes, relaciones y juegos de los niños-as cuando salen de las viviendas, sin apropiarse de la función de educar a sus hijos-as quienes difícilmente van a responder a conductas que orienten su formación.

”él [niño] es muy callejero, él no pasa acá en la casa (...)”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“se mantiene mucho en la calle”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Enero 04 de 2007)

“se la pasa mucho en la calle”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
La Herradura. Enero 05 de 2006)

⁷⁹ AÑAÑOS BEDRIÑANA, Fanny T. La Educación social y la vulnerabilidad de los niños que

Esta permanencia de los niños-as en la calle origina mayor influencia del entorno social, puesto que estos suelen acoplarse a los designios de la calle como el dicho popular “*sin Dios y sin Ley*”, evadiendo las normas de la sociedad y al ingresar a un espacio donde ya están instauradas, como es en la escuela, los niños-as se enfrentan a unas reglas que dificultan su adaptación al seguimiento de patrones educativos, porque desde la cotidianidad y dentro del acompañamiento familiar no se establecen rutinas que permitan la orientación competente a la socialización e interiorización de la norma, ni siquiera desde la apropiación del papel de autoridad.

En suma, se percibe que tanto el entorno familiar como el social, la calle principalmente, fijan en los niños-as comportamientos y concepciones que se reflejan en cada uno de ellos-as como en un espejo, en la medida que reproducen lo que perciben de dichos entornos frente a la escuela sin que su co-construcción trascienda los límites socio-económicos, ni las tradiciones familiares, por el contrario tienden a repetir patrones generacionales y sociales, situación que se evidencia en la forma como los niños-as expresaron sus sueños y la manera como los relacionan con la escuela.

permanecen en las calles. En: Pedagogía y Saberes, Universidad Pedagógica Nacional.

6.3 LOS SUEÑOS INFANTILES Y UN LUGAR LLAMADO ESCUELA

“Un principio del arte de la educación, en el que deberían fijarse especialmente los encargados de dirigirla, es el de que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado superior, más perfecto, posible en el porvenir de la especie humana”.

Kant

Los niños-as al permanecer en contacto directo con el entorno familiar y social, toman aquellos significados particulares y colectivos atribuidos a los espacios, a los objetos y a los seres mismos; dichos significados intervienen en la adquisición del conocimiento, que finalmente se desenvuelve en la vida diaria; además, al pertenecer a espacios concretos elaboran una idea propia de éstos y de aquellas acciones que allí pueden llevarse a cabo. En esta medida los niños-as atribuyen significados particulares a la escuela en concordancia con aquello que escuchan, observan y experimentan alrededor de la misma, tanto dentro como fuera de la familia, donde a su vez se ha creado una visión propia de la escuela y lo que ésta conlleva.

Es así como la escuela también entra a hacer parte del mundo de los niños-as, entonces surge la inquietud por conocer cuál es el concepto que se han formado de ella, primero, a partir del sentido y significado que las familias le otorgan, que a su vez se convierte en el punto de partida para la construcción de su propio concepto; y segundo, el papel que juega en el alcance de sus sueños, es decir, si encuentran en este espacio las condiciones propicias para estructurarlos.

Por tanto *El concepto de escuela: de la familia a los niños-as* y *La escuela en los sueños infantiles*, presentan la forma en que individualmente los niños-as asumen la escuela y los elementos que la componen, a partir de las concepciones familiares y su acompañamiento en el proceso escolar, las expresiones de los niños-as, su interés frente a la formación académica, sus sueños y la relación de éstos con el espacio escolar.

6.3.1 El concepto de escuela: de la familia a los niños-as. La acción familiar en la educación de los niños-as no puede desconocerse, porque a través de ésta se adquieren las experiencias y lecciones que guiarán las conductas, la concepción del mundo y de sí mismos, la capacidad de socializarse y de regular las propias acciones; de allí la contribución del grupo familiar en la formación de las personas y sus sueños, puesto que orienta la

apropiación y práctica de conceptos referentes a normas, valores, educación, escuela, trabajo, entre otros.

Por lo anterior admite preguntarse si la familia posee las herramientas para constituirse en modelo a seguir por los niños-as en su formación integral, teniendo en cuenta los cambios que se generan en la sociedad y más aún en poblaciones en situación de vulnerabilidad social como es el caso de las familias que participan en esta investigación; lo que implica transformaciones en sus estilos de vida y en los significados que atribuyen al entorno del cual hacen parte, donde la necesidad de subsistencia, como ya se ha mencionado, relega las oportunidades de formación académica a un segundo plano y de allí poco a poco surge el concepto de escuela; la cual *“ha estado ausente o muy alejada de sus necesidades, problemas e inquietudes; ha olvidado su papel de formadora de ciudadanos y ha limitado su función a la simple transmisión de conocimientos, que por lo demás se hace de una manera notoriamente deficiente.”*⁸⁰

La anterior afirmación se sustenta en las voces de las familias con respecto a la escuela, al brindar formación integral y habilidades para el desenvolvimiento en la vida cotidiana, específicamente, conocimientos que pueden servir para mejorar las condiciones de vida, en tanto que hay una preparación para el ingreso al ámbito laboral:

“Escuela...para mí...ahí si no sé. Estudiar...la escuela sirve para muchas cosas. Sea porque si usted no tiene un estudio...me imagino que usted no puede conseguir fácil empleo...hay que tener un estudio para poder conseguir...si no tiene, no puede entrar a una empresa...porque el que está en una empresa es que está muy bien preparado.”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“...ellos aprenden ahí, es muy bueno porque se aprenden muchas cosas y más tarde tiene un buen empleo sin necesidad de matarse tanto.”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
La Herradura. Enero 04 de 2007)

“...el estudio es la manera que yo veo que quizás pueden salir adelante más adelante y sin matarse tanto.”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
La Herradura. Enero 04 de 2007)

“...para mí la escuela es pues...como donde los niños van y aprenden muchas cosas, porque uno ahí aprende muchas cosas...”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje)

⁸⁰ AMAR AMAR, José Juan; ABELLO LLANOS, Raimundo. El niño y su comprensión de la

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

“Escuela, pues una cosa muy importante, porque es donde ellos aprenden algo más que se les enseña en la casa, aprender a leer y a escribir cosas que uno no les puede enseñar.”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

En estos testimonios de las familias entrevistadas, puede verse tanto en sus expresiones como en los silencios prolongados, la falta de precisión al hablar de la función que tiene la escuela en la formación integral, porque es vista desde ellas como un lugar donde se les enseña a los niños-as lo esencial para defenderse en la vida y en el campo laboral (leer, escribir, sumar y restar), donde la acción de la familia se limita a matricular a los niños-as, proveer el material escolar, llevarlos a la escuela y atender a los llamados institucionales, siendo éstas las formas más comunes de acompañarlos en el proceso escolar.

Lo anterior deja entrever que la familia no se vincula de manera activa en los procesos formativos de los niños-as y relega a la escuela la responsabilidad de hacerlo, sin reconocer como desde su acompañamiento favorece los aprendizajes de ellos-as; por el contrario se ausenta y dificulta la construcción de un concepto de escuela que sea significativo, al cual los niños-as

realidad. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1998.

paulatinamente se remitan y se apropien de éste para construir su propio concepto de escuela, que en pocas ocasiones trasciende la idea de un espacio físico:

“Por donde mi mamita hay un edificio alto (...)” [Refiriéndose a la escuela]

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Enero 05 de 2007)

“La escuela...grandota, tiene unos colores, unos bancos para sentarse, las mesas.”

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Enero 05 de 2007)

“Es muy bueno y sirve mucho para estudiar (...) es grande, bonito...”

(Niña entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“En Fe y Alegría [Institución Educativa de Moravia] hay mucho espacio para nosotros jugar...”

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

“...allá en el colegio uno hace las tareas...la plana y las tablas.”

(Niña entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“Le dan un cuaderno y un lápiz y un borrador y ahí escriben.”

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“Estudiar...escribir, hacer letras, hacer la u, la i...”

(Niña entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“Si (...) es muy bueno, uno aprende hacer de todo, a leer, a escribir, a dibujar y hacer sus dibujos como personas (...)”

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

En general, en estas expresiones de los niños-as entrevistados la escuela poco se asocia a su función de promover el desarrollo humano, más bien se concibe como un espacio cerrado donde se *aprende*, entendido el aprendizaje sólo como la adquisición de conocimientos académicos, sin profundizar en la formación individual en valores y el descubrimiento de las propias capacidades y habilidades para el desarrollo integral. por tanto los niños-as desdibujan la

escuela porque no la vinculan a sus planes de vida, tal como Jairo Aníbal Niño plantea la escuela,

“la escuela es impertinente con los sueños de los niños-as y jamás les pregunta a ellos qué aman”

(Diario de campo. Conferencia “Taller del Asombro”.

Abril 6 de 2006)

De hecho, partir de la realidad de los niños-as en el acompañamiento pedagógico es un camino que a la escuela aún le falta por recorrer, *“Quizás el ejemplo más dramático sean las altas tasas de repitencia y deserción en la educación primaria, derivadas muchas veces de propuestas educativas ausentes de la comprensión del desarrollo de los niños que sobreviven en asentamientos humanos caracterizados por la pobreza.”*⁸¹

En esta medida, el pensamiento de los niños-as está en relación con las experiencias vividas en su entorno y retoma de allí aquellas acciones y expresiones de las personas cercanas y significativas, en este caso con respecto a lo escolar, que se relaciona también con el hecho de poder mejorar las condiciones de vida:

⁸¹ AMAR AMAR, José Juan; ABELLO LLANOS, Raimundo. El niño y su comprensión de la realidad. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1998.

“Para mí significaba todo, lastimosamente no pude seguir. Para mí el estudio significaba todo, algo con lo que yo pudiera mejorar mi vida...”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

De igual manera esta postura influye en la concepción que de escuela construyen los niños-as, pues se asume como la posibilidad de formación para acceder al ámbito laboral:

“(...) Ser grande y trabajar, primero la escuela y después trabajar en construcción.”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Enero 04 de 2007)

Es de anotar que la anterior idea de formación, se aleja de los sueños infantiles al limitarse a lo académico sin dar paso al desarrollo humano como tal, pues la escuela como espacio de transmisión cultural y de valores de la sociedad, permite desde la calidad y pertinencia de la educación que los niños-as adquieran gradualmente sensibilidad frente a la importancia de la misma en el alcance de sus sueños; la cual se concibe y desarrolla sin considerar su participación activa en la propia formación, evidenciado en el interés que se presenta frente al estudio; que también es permeado por el entorno y se relaciona con aquello que se desea para el futuro.

Al respecto, la influencia que tiene el entorno se logro medir a partir de la aplicación de la entrevista semiestructurada, al manifestar en el momento de indagar por el deseo que tienen los niños-as de asistir a la escuela, puesto que las niñas manifiestan mayor interés por el estudio que los niños, aspecto que toca los estereotipos de género según el rol designado para hombres y mujeres. Las niñas aunque permanecen mayor tiempo en la casa ven la escuela como una opción de acercarse a otro espacio que les posibilita aprender y llevarlas a pensar en otras profesiones laborales diferentes a las vistas en la familia el cual es su referente más cercano; mientras que para los niños al permanecer mayor tiempo en la calle, desarrollan actividades que les permiten laborar y compartir con pares en espacios donde ellos mismos son los que determinan las normas a seguir; de modo que, la escuela pierde sentido dentro de estas actividades que los motivan y no se relacionan con lo escolar; es así como los planteamientos se dividen entre niñas y niños, donde los segundos no evidencian en sus expresiones mayor interés por el ingreso a la escuela y deseo por estudiar, contrario a lo que sucede con las niñas, quienes expresan al igual que sus madres:

“ella [niña] me dice que si la voy a entrar a estudiar...”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“...ella me dice: mamá entonces nosotros no vamos a estudiar? Mamá yo que voy hacer, nunca voy a estudiar...y yo [madre] si...usted si va a estudiar...”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“...ella [niña], le gusta que uno le enseñe por ahí...que a escribir...”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“ella [niña] pasa quisque escribiendo su nombre (...) ellas dicen que se les anote en un cuaderno y ellas lo escriben.”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“le gusta [niña] mucho estar estudiando, coger cuadernos por ahí y estar escribiendo...”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Enero 05 de 2007)

“Si [le gustaría volver a la escuela], porque me gustaría aprender a sumar, a restar, multiplicar.”

(Niña entrevistada, Espacio de Aprendizaje)

La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

En tanto los niños y sus madres manifiestan,

“Hay veces [asistía a la escuela] unos días sí y otros días no, porque me daba pereza”

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje

La Herradura. Enero 04 de 2007)

“yo nunca lo veo [al niño] con un cuaderno, se mantiene en la calle”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Enero 05 de 2007)

“no está estudiando, [niño] la otra niña ya está matriculada pa’ transición...”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“...él empieza bien y luego se va llenado de pereza...y luego larga ese cuaderno por ahí.”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

Estas posturas de los adultos son asumidas por los niños-as desde aquellas acciones que realizan sus familias, donde los roles se distribuyen según el género, e incluso en la formación académica se enfatiza en las mujeres más que en los hombres. Conjuntamente, en las vivencias de su entorno familiar se presenta una actitud pasiva frente a la escolarización, ante la cual los niños-as no son ajenos, puesto que se demuestra la posibilidad de vivir día a día sin el ingreso a la escuela y se dedica el tiempo a otras actividades.

A partir de las voces de los actores de la investigación, puede evidenciarse que los intereses de los niños-as por asistir a la escuela se asocian a situaciones presentes al interior de los grupos familiares, como lo puede ser la escolaridad de sus integrantes, en su mayoría primaria incompleta y quienes logran terminarla son las mujeres, los hombres se dedican a las labores fuera del hogar en el afán de suplir necesidades de alimento y vivienda y abandonan sus estudios a temprana edad; de esta misma situación se desprende la desmotivación de las familias por ingresar a los niños-as a una institución educativa pues los beneficios que brinda la educación son a largo plazo y como ya se ha dicho; en estos contextos, se vive la inmediatez, la escuela pasa a un segundo plano y se toman posiciones como las siguientes:

“[niño] alcanzó a entrar a transición cuando estaba pequeño y se enfermó...los mimos...el hombre no quería ir a estudiar...lo retiré.”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje)

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“Pues él dice [padraastro] que como éste [niño] es tan necio y tan desobediente (...) no le vale, no hace caso, en cambio, con la niña dice que le consigamos cupo en la escuela (...)”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

La Herradura. Enero 04 de 2007)

“...ellas si han estudiado todas dos, porque el niño si no ha pasado por escuela, ni por guardería.”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

Desde estos testimonios se devela el acompañamiento brindado a los niños-as en sus procesos escolares, en tanto las familias manifiestan en su discurso la importancia de la escuela; sin embargo, a través de acciones e ideas como las anteriores se pone de manifiesto el desinterés por la escolarización. Lo que incide en la construcción del concepto de escuela que hasta ahora tienen los niños-as:

“La escuelita de allí...allá van muchos niños...dan sopa allá...van a aprender.”

Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“(...) me portaba bien, descanso, después jugar en el parque y de tareas hacíamos dibujos y ya”

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
La Herradura. Enero 04 de 2007)

“La escuela? Pues... uno aprender”

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Enero 05 de 2007)

“Aprender y escribir”

(Niña entrevistada, Espacio de Aprendizaje
La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

“(...) Estudiar, a comer el refrigerio, aprender, a jugar balón”

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
La Herradura. Enero 04 de 2007)

“Eehhh... (...) estudiar... aprende...para ganar el año”

Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

Se percibe que el concepto de escuela se limita a aquel lugar donde se alimentan, juegan y aprenden; al igual que las familias, en el discurso de los niños-as falta claridad en la construcción de dicho concepto. Se reafirma entonces que el grupo familiar es la influencia educativa permanente en la vida de los niños-as, de allí la importancia de reconocer las condiciones sociales y económicas que envuelven a la comunidad moravita, para identificar más allá de sus necesidades aquellos valores que, al ser fortalecidos poco a poco favorezcan la construcción de un concepto claro y sólido de escuela, y que por tanto aporte al logro de los sueños infantiles.

6.3.2 La escuela en los sueños infantiles. Si bien es cierto que la familia es el primer espacio que permite la formación del sujeto, las herramientas adquiridas en ésta son la base que soporta la educación en la escuela, pues allí se dispone de elementos que complementan desde lo académico dicha formación que continúan y profundizan los elementos adquiridos en la familia, los cuales se integran o, en el caso contrario, se deforman e incluso se anulan; no obstante, las familias investigadas desde el sentido y significado que otorgan a la escuela, la cual ocupa un lugar secundario ante las prioridades económicas, aleja a los niños-as de relacionarla con sus expectativas futuras, sus sueños y las posibilidades de mejorar las condiciones de vida.

Esta postura denota el papel que tiene la escuela para las familias en su formación; donde los niños-as en su hacer cotidiano se proyectan en actividades inmediatas que satisfacen a corto plazo sus necesidades primarias. Una vez más aparece la interacción con el entorno, puesto que *“las posibilidades que tiene el sujeto para la realización de sus proyectos están asociadas a condiciones sociales e históricas concretas; son posibilidades que están en dependencia del desarrollo social, científico, técnico y tecnológico”*⁸². Esto quiere decir que los sueños de los niños-as, están en concordancia con el significado que otorgan a su propio entorno, a partir de las vivencias y del conocimiento que tienen de éste y de sí mismos, principalmente las provenientes del entorno familiar que es el más inmediato y permanente.

Es precisamente la familia quien más influencia tiene en la visualización que los niños-as hacen de su futuro, al respecto es importante anotar que la concepción de futuro también adquiere significación propia en un entorno donde se vive la inmediatez y prima la satisfacción de necesidades básicas – especialmente alimentación y vivienda-; es decir, el futuro no sobrepasa del acontecer diario donde se busca el sustento familiar a partir del trabajo en diferentes labores.

⁸² MARÍN ZULUAGA, Gladis Patricia. Las Competencias y Los Proyectos de Vida. En: Revista EAN, Escuela de Administración de Negocios. Bogotá: No. 45, centro de Investigaciones EAN, enero-junio 2002. p. 23.

Cuando los niños-as expresan aquello que desean para su futuro reflejan allí la influencia social como familiar, puesto que sus deseos están puestos en actividades que hacen parte de la cotidianidad de los adultos que los rodean; entonces, cuando sean grandes los niños-as quieren:

“Trabajar...arreglar carros”

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“Trabajar en construcción”

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Enero 04 de 2007)

“Trabajar chatarriando”

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
La Herradura. Enero 04 de 2007)

“Mecánico”

(Niño entrevistado, Espacio de Aprendizaje
La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

“Lo que más me gustaría es ser peluquería”

(Niña entrevistada, Espacio de Aprendizaje
La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

Puede verse que el trabajo es el fenómeno más frecuente en que los niños-as proyectan sus vida y sus sueños, puesto que de allí obtienen una recompensa económica para mejorar la situación de vulnerabilidad en que les ha tocado vivir; los lleva a asumir esta posición frente a lo que podría ser su desempeño en el futuro, basados en aquellos referentes más cercanos, es decir, *“a partir de sus vivencias cotidianas, de una realidad y de una forma activa selecciona, procesa y organiza, le da un sentido a la realidad.”*⁸³

Mediante la transmisión cultural que las familias hacen, se presenta la importancia y visualización de los niños-as en el desempeño de estas labores, puesto que no hay lugar que permita conocer sueños diferentes para la vida adulta; debido a que las experiencias ofrecidas giran en torno al grupo familiar y al espacio inmediato, lo que conlleva a desconocer y limitar los sueños infantiles:

“No sé que quiere ser cuando grande...”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Caribe. Diciembre 19 de 2006)

“...pues ella quiere ser profesora, y [niña] no sé.”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje

Cancha Central. Diciembre 20 de 2006)

“Por ahí dice que le dan muchas ganas de trabajar y que le da muchas ganas de estudiar...”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
La Herradura. Enero 04 de 2007)

“No, pues no me ha contado”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
Caribe. Enero 05 de 2007)

“Pues él siempre dice que quiere ser policía, que él quiere ser... ay yo no sé”

(Madre entrevistada, Espacio de Aprendizaje
La Bombonera. Diciembre 18 de 2006)

Estos testimonios sacan a flote el conocimiento que las familias tienen de los sueños de los niños-as; se percibe que falta interés al respecto, que a su vez se traduce en el acompañamiento donde se ofrecen aquellos elementos esenciales presentes en los sueños para satisfacer tanto las necesidades individuales como las de la sociedad, dichos elementos *“(...) deben*

⁸³ AMAR AMAR, José Juan; ABELLO LLANOS, Raimundo. El niño y su comprensión de la realidad. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1998.

corresponder a las diversas dimensiones de la vida humana, en lo relativo al trabajo, lo económico, lo afectivo y lo personal. ⁸⁴

En el caso de los niños-as informantes de la investigación, el trabajo y lo económico son los elementos que sobresalen, los cuales emergen de una idealización personal y social correlacionada con el acompañamiento y transferencia familiar, en la que sólo es relevante el trabajo y la adquisición de recursos económicos básicos, lo que deja de lado elementos alusivos a lo afectivo y lo personal que pasan a un plano inferior en los sueños de los niños-as, puesto que desde el desconocimiento de las familias hacia los sueños infantiles, no encuentran relevante acompañar y orientar día a día los procesos que éstos-as inician y que apuntan a sus desarrollo integral, ni se le da trascendencia a la escuela, la cual posibilita el desenvolvimiento en la vida diaria. En este sentido un lugar llamado escuela se encuentra distante de los sueños infantiles porque lo que ellos-as quieren ser cuando crezcan es aprendido a partir de la imitación con los miembros de la familia o de los actores sociales y no por la motivación que la escuela les genera.

En suma, el concepto que de escuela construyen los niños-as responde a la influencia que ejerce tanto la familia como los escenarios y actores sociales — pares y personas influyentes — en los que los diversos factores socioeconómicos determinan el sentido y significado que ellos-as tienen frente

⁸⁴ DUQUE, Armando, MOLANO RENGIFO, Daniel, y otros. Tres miradas al mundo escolar: el

a la escuela y, a la vez, son transferidos mediante acciones y discursos cotidianos inmersos en la atención de necesidades inmediatas donde lo concerniente a lo escolar se desdibuja ya que no ofrece los elementos necesarios para la subsistencia del día a día, sino que se reconocen como el edificio que tiene materiales académicos, brinda conocimientos básicos para el trabajo además de alimentación y espacio para jugar; más no representa una opción que mejora la calidad de vida ni el alcance de sueños.

7. APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES

El carácter de proyección social de La Escuela Busca al Niño-a, favorece la formación humana de las maestras mediante el desarrollo de la práctica pedagógica al interior del mismo, puesto que hay un acercamiento real y directo a las problemáticas de las familias y los niños-as, a su sentir y proceder en torno al proceso escolar; lo cual permite conocer a fondo las causas de desescolarización y comprender las dinámicas del entorno en el cual están inmersos los niños-as, donde adquieren los elementos para desenvolverse en la sociedad más adelante y construir su propia visión del mundo.

La implementación del proyecto de investigación y la preparación académica que éste requiere, da lugar al análisis cuidadoso y profundo de la influencia que tiene el acompañamiento familiar en el proceso escolar, sobre la concepción de escuela que construyen los niños-as entre los 6 y 9 años de edad; por medio de la lectura de los contextos, las dinámicas familiares y las actitudes tanto de las familias como de los niños-as.

Este acercamiento a las familias de la comunidad de Moravia en el marco del proyecto la EBN segunda etapa, permite identificar que las situaciones de

vulnerabilidad y los factores socioeconómicos que afrontan las familias, determinan la importancia que éstas dan a la escuela, ya que al verse obligadas a suplir necesidades básicas como la alimentación y la vivienda, se dejan de lado otras, entre ellas la educación de los niños-as; esta situación desdibuja la escuela para las familias, sin que se considere como el complemento de la formación humana.

De acuerdo a lo anterior, acciones como matricular en alguna institución educativa a los niños-as, llevarlos a la escuela, atender a los llamados escolares, proveer algunos recursos, hacerles las tareas o permitirles que busquen otras personas que les ayuden a realizarlas, responden al compromiso familiar de cumplir con lo que ellos consideran la forma de acompañar los procesos escolares de los niños-as.

En las acciones que madres y padres realizan frente a la escuela, también es un hecho que poco a poco delegan lo concerniente a la misma a terceros como a otros miembros de la familia y a personas o entidades externas a ella, pues al parecer se evade esta responsabilidad con frecuencia escudándose tras factores sociales o económicos que a la larga crean secuelas negativas sobre el concepto de escuela que construyen los niños-as.

De modo que el concepto de escuela que éstos últimos construyen a partir de la influencia que ejerce el entorno familiar y social, se limita a un espacio físico

donde se aprenden conocimientos básicos, se va a jugar, a hacer tareas y alimentarse. Conceptos que transfiere la familia y otras personas significativas del entorno, a través de las experiencias y actividades que cotidianamente comparten, donde son las acciones las que finalmente influyen en la forma como los niños-as viven y co-construyen el sentido y significado de la escuela.

Por otra parte, esta investigación ha permitido ver cómo las tradiciones educativas y escolares en la comunidad vulnerable de Moravia, van en contravía de la ideología culturalmente conocida; es decir, para las familias de esta población, la escolaridad es pensada más para las mujeres que para los hombres; es en ellas donde las familias ponen las esperanzas de cambio formativo y progreso laboral, de hecho también son quienes demuestran mayor interés sobre lo escolar.

Es así como el acompañamiento familiar en el proceso escolar adquiere sentido y significado desde la transferencia, la cual influye en el concepto que los niños-as construyen de escuela y conlleva a seguir una tendencia de los modelos familiares en los que los niños-s no establecen una relación de sus sueños con el espacio escuela. Por tanto, es indispensable que las familias acompañen, apoyen, motiven y propicien recursos y espacios en los procesos escolares, para dar continuidad al alcance de logros académicos y formativos de los niños-as, lo que conlleva a que conciban la escuela como un espacio significativo.

En esta medida conocer las concepciones que familias y niños-as tienen de escuela, están influenciadas por los estereotipos de género y se limitan al espacio físico, contrario a los planteamientos del proyecto EBN que busca incluir a todos-as, además de trascender las paredes; para permitir a los maestros-as en formación repensar este concepto a través de su quehacer docente y así lograr que, para las familias, el proceso de escolarización adquiera mayor relevancia, a través de los logros y avances no sólo académicos sino también comportamentales y actitudinales de los niños-as y así, sean éstos últimos quienes transfieran a sus familias un significado de escuela más flexible y amplio, donde tiene cabida la formación para la vida misma.

Teniendo en cuenta que son los niños-as el eje central de la práctica docente, es importante que los y las maestras en formación que hacen parte del EBN, sean conscientes de la situación de vulnerabilidad en que viven y los diferentes factores que ponen en riesgo su escolaridad, para que las estrategias pedagógicas respondan a la inclusión y que a través de estas se promueva el acceso a la educación; al mismo tiempo, que estén en concordancia con las necesidades e intereses de la población reconocidas a través de la observación y el análisis de la información proporcionada por la población en situación de vulnerabilidad.

En este sentido, se sugiere a la Facultad de Educación y al proyecto La Escuela Busca al Niño-a, propiciar en los diferentes programas académicos espacios reflexivos en torno a las realidades sociales, con el propósito de resignificar el rol del maestro-a desde la práctica de estrategias flexibles y afectivas que ponen en escena la interacción con la comunidad y su contexto, lo cual favorece la participación activa de los niños-as y sus familias en la cotidianidad escolar.

Por otra parte, se recomienda a la Universidad de Antioquia fomentar los trabajos investigativos que den continuidad a los ya realizados, con propuestas que apunten a la reconstrucción del tejido social desde una mirada pedagógica, interdisciplinaria e interinstitucional que optimice el desarrollo y los procesos de enseñanza - aprendizaje y el vínculo que se establece entre familia-escuela-comunidad, en busca de transformar la concepción que se tiene de escuela.

Finalmente, es importante que desde el acompañamiento pedagógico que realizan los maestros-as en formación a los niños-as en los diferentes espacios de aprendizaje, presenten propuestas contextualizadas que no sólo favorezcan el desarrollo integral de éstos-as, sino la vinculación activa de los agentes sociales que le rodean en especial la familia en pro de que se favorezca el interés por el estudio, conocimiento, principios, valores y herramientas que han de servir a los niños-as para desempeñar un rol activo de acuerdo con los

intereses, las necesidades y las demandas del entorno; lo que a su vez influye en la construcción del concepto de escuela que los niños-as hacen.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

ABEYÁ, Elisabet. Mejor todos juntos familia y escuela. En: Revista infancia: educar de 0 a 6 años. Barcelona: No. 92 Julio – Agosto, 2005. 43 p.

AGUDELO BEDOYA, María Eugenia. La Familia hoy: sus cambios, retos y posibilidades. En: Revista la Tinta Distinta, Relación Familia y Escuela: un asunto de ciudadanía. Medellín: Edición 8, editorial Surgir, febrero, 2001. 6 p.

ALCALDIA DE MEDELLÍN, (Autor corporativo). Proyecto de Intervención Integral del barrio Moravia y su área de influencia. Plan de desarrollo 2004-2007. No.12. Medellín: 2006. 8 p.

ALVAREZ VÉLEZ, María Victoria. La Familia Fortalezas y Debilidades. En: Revista Observar, Observatorio para la Equidad y la integración social en Medellín y Antioquia. Medellín: No. 15, Comfama, septiembre, 2006. 47 p.

AMAR AMAR, José Juan, ABELLO LLANOS, Raimundo. El niño y su comprensión del sentido de la realidad. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1998. 198 p.

AÑAÑOS BEDRIÑANA, Fanny T. La Educación social y la vulnerabilidad de los niños que permanecen en las calles. En: Pedagogía y Saberes, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Facultad de Educación, No. 24, primer semestre, 2006. 109 p.

ARNAL, Justo, DEL RINCÓN, Delio, LATORRE, Antonio. Investigación Educativa (Fundamentos y Metodologías). Barcelona: primera edición, Labores S.A. Editorial, 1992. 278 p.

AVELLANEDA B., Absalón y otros. Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001. 175 p.

BARATO, Saúl. Familia y comunidad. Santa fe de Bogotá: Centro de Enseñanza Desescolarizada, Universidad Santo Tomás, 1988. 543 p.

BONILLA CASTRO, Maria Elssy; RODRÍGUEZ SEHK, Penélope. Métodos Cuantitativos y Cualitativos, Capitulo 3. En: La Investigación en Ciencias Sociales: Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Estudios de Desarrollo Económico CEDE, Facultad de Economía, 1995. 222 p.

BOOCOOCK, Sanare Spence. Capítulo 7: La escuela como sistema social. En: Introducción a la sociología de la educación. México: sexta edición, Noriega Editores, 2000. 479 p.

CADAVID, Irene; POSADA, Felix Arturo. Padres exitosos en el ejercicio de la autoridad. Medellín : Universidad pontificia Bolivariana, 1998. 2 v

CEBRIÁN GARRIDO, Inés y PÉREZ GALÁN, Rafael. Las Conductas Hiperactivas en el colegio a través de los diarios de campo. Málaga: Ediciones ALJIBE, 2005. 245 p.

CERVERA GONZALEZ, José Manuel. Las relaciones padres – colegio. En, Educación y Educadores. Chía: volumen 2, Universidad de la Sabana, Revista de la facultad de educación, 1998. 55 p.

Colombia. Leyes, etc (Autor corporativo) Constitución Política de Colombia. Bogotá. Escuela Superior de Administración Pública, 3 ed, 1992. 304 p.

Editorial (Autor corporativo), Desarrollo humano y escuela: una reflexión pendiente. En: Alegría de enseñar: la revista para maestros y padres. Cali: No. 44, enero marzo, 2001. 80 p.

DUQUE, Armando, MOLANO RENGIFO, Daniel, y otros. Tres miradas al mundo escolar: el espíritu científico, proyectos de vida, imagen del maestro. Tolima: Ediciones FES, 1997. 235 p.

FREIRE, Paulo. Política y Educación. México: 3ra ed, Siglo Veintiuno, 1988. 132 p.

GALEANO MARÍN, María Eumelia. Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT, primera edición, 2004. 82 p.

GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique. Vigostki: La Construcción Histórica de la Psique. México: Trillas, Biblioteca grandes educadores, 2000. 147 p.

GARCIA HOZ, Víctor. Diccionario de Pedagogía. Tomo primero A-H. España: Editorial Labor, S.A., 1970. 2v

GARCÍA PELAYO, Ramón. Pequeño Larousse Ilustrado. Ediciones Larousse. Barcelona, 1977. 429 p.

GIRALDO, Luisa Fernanda. Situación Actual de la Familia. En: Reflexiones para la Intervención en la Problemática Familiar. Consejería Presidencial para la Política Social. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Bogotá: Universidad de Caldas, 1998. 180 p.

GONZÁLEZ VELASQUEZ, Alba Lucia y JARAMILLO RUÍZ, Margarita Cecilia.
El menor de la calle y su particular concepto de familia. Medellín: Universidad
de Antioquia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología,
1995. 223 p

(Autor corporativo) Hacia una escuela de calidad, amiga de las niñas y los
niños. Ideas para la acción. Bogotá. Fondo de las Naciones Unidas para la
Infancia- UNICEF, 2006. 67 p

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos;
BAPTISTA LUCIO, Pilar. Capítulo 7: Diseños no experimentales de
investigación. En: Metodología de la Investigación. México: Segunda edición,
Editorial Ultra S.A., 2000. 505 p.

HILLMAN, Karl Heinz. Diccionario Enciclopédico de Sociología. España:
Editorial Herder, 2001. 1046 p.

MARÍN ECHAVARRÍA, Adrián y LUJÁN VILLEGAS, Orlando. Canasta
Educativa: Un obstáculo para el pleno disfrute del derecho a la educación.
Medellín: Corporación Región, 2006. 17 p.

Material promocional del Proyecto la Escuela Busca el Niño-a, 2006 - 2007.

(Autor corporativo) La familia en la Ciudad Medellín 1993-2002: acercamiento a una política pública. Medellín: edición informe final, Secretaría de Solidaridad del Municipio de Medellín, 2002. 164 p.

Biblioteca practica para padres y educadores. Pedagogía y psicología infantil. Madrid: Tomo II, Cultural Editorial, Edición, 2001. 280 p.

Colombia. Leyes, etc.(Autor corporativo) Ley General de Educación, República de Colombia: Ley 115. Bogotá: FECODE, febrero 8 de 1994. 169 p.

(Autor corporativo) Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Ministerio de Educación Nacional Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Bogotá: Revolución educativa Colombia aprende, 2005. 50 p.

MARÍN ZULUAGA, Gladis Patricia. Las Competencias y Los Proyectos de Vida. En: Revista EAN, Escuela de Administración de Negocios. Bogotá: No. 45, centro de Investigaciones EAN, enero-junio, 2003. 86 p.

Microsoft ® Encarta ® 2006. © 1993-2005 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos. Extraído en el mes de Abril, 2007.

MONTOYA C., Gloria H., CARDONA, Berta ZAPATA L., Cecilia. Diccionario Especializado de Trabajo Social. Universidad de Antioquia. Medellín, 2002. 106 p.

MUÑOZ UZUGA, Armando de J. Incidencia de la Escolaridad de los Padres en la Calidad de Asesoramiento a sus Hijos en las Tareas Escolares de Comprensión Lectora. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1995. 195 p.

NARANJO, Sergio; PEREZ, Luis. Capítulo 8: La familia la escuela más pequeña del mundo. En, Educación para una nueva sociedad. Medellín: Secretaría de educación EDÚCAME, 1996. 224 p.

PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Barcelona: tercera edición, Ariel Editorial, 1990. 225 p.

PODALL, Montserrat. El Entorno y su Respuesta ante la Diversidad de Género: La educación del/de la niño/a y del/de la adolescente. En: El Entorno social, niño y adolescente: Familia, Adolescencia, Adopción e Inmigración. Barcelona: Editorial Laertes, 1998. 296 p.

POSADA D., Álvaro, GÓMEZ R., Juan Fernando, RAMÍREZ G., Humberto. El Niño Sano. Segunda Edición. Medellín: Universidad de Antioquia Editores, 1998. 656 p.

RAMÍREZ GARCIA, Gustavo A. Manual para el Acompañamiento familiar. Medellín: Colegio San Ignacio, 2001. 203 p.

RODRÍGUEZ GOMÉZ, Gregorio; GIL FLÓREZ, Javier; GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo. Metodología de la Investigación Cualitativa. Bogotá: Ediciones Aljibe S. A, segunda Edición, 1996. 378 p.

SÁNCHEZ SARTO, Luis. Diccionario de Pedagogía. Barcelona: Tomo primero A-H. Editorial Labor, S.A. 1186 p.

SANDOVAL, Carlos. Programa de Especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá: ICFES, Módulos de Investigación Social. Módulo cuatro, Investigación Cualitativa, ARFO Editores e Impresores, 2002. 433 p.

SARMIENTO GÓMEZ, Alfredo. Indicadores del desarrollo humano en Colombia en la década de los años noventa. En, Alegría de enseñar: la revista para maestros y padres. Cali: No. 44, enero -marzo, 2001. 80 p.

SAVATER, Fernando. El aprendizaje humano (Cáp. I). En: El valor de educar. Bogotá: Ariel, 1997. 222 p.

SCHAUB, Horst y ZESKE, Kart G. Diccionario Akal de Pedagogía. Editores Akal, S.A. Madrid, 2001. 200 p.

SIERRA, Juan Fernando, SERNA, Clara Helena, PEREZ, Elkin. Los Padres de Familia en las Instituciones Educativas de Medellín, Rol, situación, retos y estrategias. Medellín: Corporación Región, 2002. 103 p.

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002. 341 p.

TAFUR GONZÁLEZ, Álvaro. Código Civil. (Decreto 1260 de 1970 artículo 5º) Bogotá: Decimanovena edición, Colección Códigos Brevis, editorial Leyer, 2002. 845 p.

VÉLEZ RESTREPO, Olga Lucía, GALEANO MARÍN, María Eumelia. Investigación Cualitativa Estado del Arte de las fuentes documentales en Investigación cualitativa. Medellín: primera edición, Centro de investigaciones sociales y humanas. 2002. 88 p.

VILLA, Martha Inés. Incidencia de la desintegración familiar en el proceso educativo. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1996. 203 p.

ZAPATA VILLEGAS, Vladimir, MARÍN DÍAZ, Edilma, y otros. El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2004. 324 p.

ZULUAGA, Alexandra y BLANDÓN, Sandra. Forjadores del Pensamiento Pedagógico. Medellín: Departamento de Extensión y Educación a Distancia, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2002. 28 p.

ANEXOS

ANEXO 1: GUÍA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A FAMILIAS

ENTREVISTA No.: _____

FECHA: _____

HORA DE INICIO: _____ HORA DE FINALIZACIÓN: _____

LUGAR DE RESIDENCIA: _____

INFORMANTE: _____ EDAD: _____

PARENTESCO CON EL NIÑO-A: _____

RESPONSABLE: _____

OBJETIVO: identificar la importancia que las familias dan a la escuela, con el fin de conocer como es su acompañamiento en el proceso escolar.

EJE: Acompañamiento familiar en el proceso escolar

Relación familia-niño-a

1. Hábleme un poco de su familia.

2. ¿Quiénes viven en esta casa? ¿Qué hace cada uno?
3. ¿Con quién permanece el niño-a la mayor parte del tiempo? ¿Cuál es la razón?
4. ¿De qué se encarga esta persona en la crianza y educación del niño-a?
5. ¿Qué actividades recreativas y educativas realizan con el niño-a?
6. ¿Cuáles son las actividades que al niño-a le gusta hacer? ¿Las comparte con la familia?
7. ¿Cuándo hablan con el niño-a, él que les cuenta?
8. ¿La familia sabe cuando el niño-a tiene problemas? ¿Cómo le ayuda a resolverlos?
9. ¿Sabe usted como quién quiere ser el niño cuando sea grande? ¿Cómo le ayuda para que lo logre?

Participación de la familia en la escuela

10. ¿Para usted que es la escuela? ¿Usted asistió?
11. ¿Usted considera que es importante ir a la escuela? ¿por qué?
12. ¿Le gusta que el niño-a asista a la escuela?
13. ¿Qué requisitos piden para que el niño-a ingrese a la escuela?
14. ¿Cómo se consigue el cupo para ingresar al niño-a a la escuela?
15. ¿Cómo se entera la familia de las actividades de la escuela? ¿participa de estas?
16. ¿Cuál es la relación que tiene la familia con los-as profesores-as?

Tareas académicas

17. ¿Qué hace el niño-a cuando llega de la escuela?
18. ¿Qué piensa la familia de las tareas que le ponen al niño-a en la escuela?
19. ¿Dónde hace el niño-a las tareas?
20. ¿Cómo ayuda la familia al niño-a en las tareas?
21. ¿Alguien de la familia le pone al niño-a tareas (pintar, dibujar, leer, recortar, pegar, escribir)?

Dotación escolar

22. ¿Qué materiales tiene el niño-a para realizar las tareas en la casa?
23. ¿Cómo obtiene el niño-a los materiales que no tiene en la casa?
24. ¿Qué piensa la familia de los útiles que le piden al niño-a en la escuela?
25. ¿Para usted que significa el uniforme en una escuela?
26. ¿El niño-a utiliza el uniforme?

Autoridad y norma

27. ¿Qué normas y reglas tienen en la casa?
28. ¿Cómo explican las reglas y las normas al niño-a? ¿Cuál es el comportamiento del niño-a frente a estas?

29. ¿Qué hace la familia cuándo el niño-a tiene un buen comportamiento o tiene buenos resultados en la escuela?
30. ¿De qué manera se corrige al niño-a cuando no actúa de acuerdo a la norma?
31. ¿Cuándo el niño-a tiene un comportamiento inadecuado aquí en la casa, usted qué hace?

ANEXO 2: GUÍA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A NIÑOS-AS

ENTREVISTA No.: _____

FECHA: _____

HORA DE INICIO: _____

HORA DE FINALIZACIÓN: _____

LUGAR DE RESIDENCIA: _____

INFORMANTE: _____ EDAD: _____

RESPONSABLE: _____

OBJETIVO: Obtener información sobre las concepciones que tienen los niños-as de escuela y desde allí rastrear el tipo de acompañamiento que reciben de su familia.

EJE: Concepto que el niño-a construye de escuela

ENTORNO ESCOLAR

Niños-as escolarizados

1. ¿Dónde queda la escuela?
2. ¿Cómo es la escuela?
3. ¿Qué te gusta de la escuela? ¿Qué no te gusta?
4. ¿Con quién vas a la escuela?
5. ¿Cómo participas de las actividades de la escuela?
6. ¿Qué aprendes en la escuela?
7. ¿Asistes todos los días a la escuela?
8. ¿Cuándo faltas, cómo te enteras de lo que hicieron?

Niños-as desescolarizados

- a. ¿Dónde queda la escuela?
- b. ¿Has ido alguna vez a la escuela?
- c. ¿Cómo es la escuela?
- d. ¿Sabes a qué van las personas a la escuela?
- e. ¿Te gustaría ir a la escuela? ¿Por qué?

ENTORNO FAMILIAR

Niños-as escolarizados

9. ¿A cuáles de las actividades de la escuela asiste tu familia? ¿Quién asiste?
10. ¿Qué te gusta hacer cuando estás con tu familia?
11. ¿Hablas con alguien de cómo te fue en la escuela?
12. ¿Qué hace tu familia cuando te va bien en la escuela? ¿y cuándo te va mal?
13. Cuando tienes alguna dificultad en la escuela, ¿Qué hace tu familia?
14. ¿Qué dice tu familia de los niños-as que no asisten a la escuela?

Niños-as desescolarizados

- f. Cuéntame cómo es un día tuyo
- g. ¿A quién le cuentas cómo te fue en el día?
- h. ¿Cuándo tienes algún problema, qué hace o dice tu familia?
- i. ¿Qué te gusta hacer cuando estás con tu familia?
- j. ¿Qué dice tu familia, porque no vas a la escuela?

ENTORNO SOCIAL

Niños-as escolarizados y desescolarizados

15. ¿Qué quieres ser cuando seas grande?

16. ¿Qué crees que necesitas para lograrlo?
17. ¿Qué piensas de la escuela?
18. ¿Tus amigos van a la escuela? ¿En qué grado están?
19. ¿Qué dicen ellos de la escuela?

TAREAS ACADÉMICAS

Niños-as escolarizados

20. ¿Qué tareas te ponen en la escuela?
21. ¿Dónde y a qué hora las haces?
22. ¿Quién te ayuda?
23. ¿Cuáles son las tareas que mas te gusta hacer?
24. ¿Qué materiales tienes en la casa para hacer las tareas?
25. ¿Cómo consigues los materiales que te hacen falta?

Niños-as desescolarizados

- k. ¿Qué tareas le ponen a tus amigos en la escuela?
- l. ¿Alguien de la familia les ayuda?
- m. ¿A ti te gusta hacer tareas como pintar, dibujar, leer, pegar, recortar, escribir?
- n. ¿En tu familia te ayudan?

ANEXO 3: MATRIZ DE CODIFICACIÓN

EJES TEMATICOS	CODIGOS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
ACOMPANAMIENTO FAMILIAR EN EL PROCESO ESCOLAR Y LOS NIÑOS-AS Y SU CONCEPTO DE ESCUELA	Los bajos recursos económicos, el trabajo infantil, la tradición familiar y el desplazamiento inciden en la desescolarización de los niños-as	La educación en las familias desdibujada por los factores socioeconómicos	EL PALPITAR DE LA ESCUELA EN EL CORAZÓN Y LA RAZÓN DE LA FAMILIA
	Las familias le dan mayor importancia al factor económico que a la educación		
	Familias que consideran el factor económico determinante para la escolaridad de los niños-as		
	<p>el factor económico, el trabajo infantil, la extraedad, las labores domesticas y la desmotivación impiden o dificultan la asistencia de los niños-as a la escuela</p> <p>el desplazamiento, la falta de cupo, los bajos recursos económicos y la falta de documentación como causas de desescolarización.</p>		
	El uniforme como presentación personal y representación institucional	El ser y el hacer de las familias frente a la resonancia escolar	
	Personas que influyen en la motivación de los niños-as para que estudien		
	Requisitos que las madres conocen para entrar a los niños-as a la escuela		
	Cuidado que los niños-as dan al material escolar		
	Familias que reconocen la escuela como espacio de formación de sus hijos-as	El nivel escolar y socioeconómico, hilos que tejen la dinámica familiar	
	La escolaridad de la familia no sobrepasa la primaria		
	Personas que conforman el grupo familiar de los niños-as		
	Ausencia del padre		

	Los adultos de la familia desempeñan trabajos informales y/o labores domesticas		
	Niños proveedores		
	Mujer sometida por el hombre		
	Actitud de los adultos familiares frente a los niños-as según su género		
ACOMPANAMIENTO FAMILIAR EN EL PROCESO ESCOLAR Y LOS NIÑOS-AS Y SU CONCEPTO DE ESCUELA	Hombres proveedores, mujeres amas de casa	El imaginario de los roles masculino y femenino en las familias	LOS NIÑOS-AS ¿UN ESPEJO DONDE SE REFLEJA EL ENTORNO?
	Las niñas muestran más interés pos el estudio que los niños		
	Los niños proveedores y las niñas cumplen funciones en el hogar		
	Personas familiares que representan la autoridad para los niños-as	Acciones familiares que los niños-as identifican como referentes de autoridad	
	Representantes de la autoridad en las familias		
	Formas de castigo o premio que las familias dan a los niños-as		
	Madres que orientan las conductas de niños-as		
	Familiares que cuidan a los niños-as	Las familias en el día a día de los niños-as	
	La recreación y las labores son actividades de encuentro familiar		
	las labores domésticas, el juego, la televisión, el estudio, y la permanencia en la calle son actividades habituales de los niños-as		
	Conversaciones de los niños-as con sus familiares	Los niños-as interactuando en el entorno se van formando	
	El juego le permite en los niños-as el aprendizaje con el otro		
	Las características del entorno del estudiante como base para la labor del docente		
	El entorno influye en el aprendizaje y desarrollo de los niños-as		
	Acciones de los maestros que vinculan a los niños-as y sus familias a los procesos escolares		
	Dificultades de los niños-as para adaptarse al sistema escolar		
	Presencia de los niños en la calle		

Qué quieren los niños-as cuando sean grandes	Los sueños de los niños y el espacio escuela	LOS SUEÑOS INFANTILES Y UN LUGAR LLAMADO ESCUELA
La escuela como un lugar donde se aprende, juega , come y mejoran las condiciones de vida		
Conocimiento de las familias acerca de los sueños de los de los niños-as		
La educación un derecho olvidado		
Reconocimiento del derecho a la educación		

ANEXO 4: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor (a)

Cordial saludo

Las maestras en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia, pertenecientes al Proyecto La Escuela Busca al Niño-a; esperamos contar con su participación en calidad de informante en la investigación “Influencia del acompañamiento familiar en el proceso escolar, sobre la concepción que de escuela construyen los niños-as entre los seis y nueve años de edad”

El propósito es conocer sus opiniones y acciones que acompañan los procesos educativos de los niños-as; la recolección de esta información se hará por medio de una conversación grabada, con una duración aproximada de 40 a 50 minutos, y si es permitido mediante una observación de sus actividades cotidianas; usted será quien elija el día, la hora y el lugar.

La información que usted brinde será utilizada solamente en la investigación y tiene la libertad de retirarse del proceso investigativo en el momento que desee hacerlo, puesto que usted tiene derecho a la privacidad y este será respetado.

Agradecemos su atención y esperamos participe de este proceso investigativo, lo cual será muy valioso en nuestra formación docente.

Fecha: _____

Yo _____ con cédula de ciudadanía _____ de _____, deseo participar de la investigación y estoy dispuesto(a) a facilitar la información requerida para el fin de la misma. Además, acepto ___ o no ___ que esta sea grabada.

Responsable,
