

**“RESIGNIFICANDO LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO COMPLETO  
EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: UN APOORTE  
TEÓRICO PARA CONSTRUIR ESCUELAS INCLUSIVAS Y  
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE”**

**Maestros (as) investigadores**

**JOHN ALBERT CÁRDENAS CUADROS  
SANTIAGO GIL GIL  
VÍCTOR HUGO GIRALDO  
HERLEY ALEJANDRO LOAIZA DIOSA  
MARÍA ADELAIDA ROJAS GÓMEZ  
ANDREA VALDÉS ORTIZ**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciados (as) en Educación  
Básica con Énfasis en Ciencias Sociales**

**Asesor**

**Hader de Jesús Calderón Serna  
Especialista en Didáctica Universitaria**



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BASICA CON ENFASIS CIENCIAS  
SOCIALES  
MEDELLIN  
NOVIEMBRE DE 2010**

## DEDICATORIA

*El sentido de muchas cosas en el mundo  
se reduce a los más pequeños instantes,  
Que requieren un esfuerzo humano  
en categorías de espacio- tiempo, y doblegarse a las inclemencias  
de nuestra misma condición como seres humanos,  
en falta e insatisfechos, ante los avatares de cada nuevo amanecer.*

*El producto que hoy tienen en sus manos,  
es el resultado del trabajo de seis personas enamoradas de la vida,  
y una más, nuestro Maestro Hader Calderón Serna,  
Quien con sus palabras y su tiempo,  
Nos acompañó en este bello proceso  
de construcción de nuestro proyecto de grado.*

*Agradecemos, en primer lugar, a los niños (as), jóvenes y adultos de  
Altos de la Cruz y la Honda, por ser el presente y el futuro de un  
cambio socio-educativo,*

*Y a todas las Instituciones Educativas cooperantes y sus miembros,  
por posibilitar espacios de aprendizaje y enseñanza para la inclusión.*

## RESUMEN

El trabajo de grado que a continuación se describe, denominado *"RESIGNIFICANDO LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO COMPLETO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: UN APOORTE TEÓRICO PARA CONSTRUIR ESCUELAS INCLUSIVAS Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE"*, surge como resultado de la práctica pedagógica e investigativa desarrollada por seis de los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, del semestre 2009-2 al 2010-2, inscrita en la línea de formación de maestros en contextos educativos no escolares, en el marco de la estrategia interinstitucional *"La Escuela Busca al Niño-a (EBN), Fase III"*.

La educación como derecho humano y bien público permite a las personas ejercer los otros derechos humanos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente como personas y continuar aprendiendo. Sin embargo, tal como lo pudimos constatar en el barrio la Cruz y el Sector de la Honda de la Comuna 3 de Medellín, todavía estamos a años luz de sentirnos satisfechos con la garantía del derecho a la educación como un derecho completo, esto es, con sus componentes esenciales: asequibilidad (educación disponible); accesibilidad (educación para todas y todos); adaptabilidad (educación con inclusión y permanencia); y aceptabilidad (educación de calidad, con pertinencia y contextualización). Pero además, abarcando y realizando los demás aprendizajes realizados por las personas a lo largo de toda la vida, no sólo en la escuela sino en la familia, en la comunidad, en el trabajo, a través de los medios de comunicación, de la participación social y en los acontecimientos cotidianos.

En esta investigación se busca aportar teóricamente a la construcción de escuelas inclusivas y comunidades de aprendizaje que re-signifiquen la educación como un derecho completo en contextos de vulnerabilidad social, a partir del trabajo realizado en las instituciones educativas Gente Unida, Colegio Básico Caminos de Paz, Ramón Múnera Lopera y Bello Oriente CEBOGA, receptoras de niños, niñas y adolescentes del programa EBN del barrio La Cruz y del Sector de La Honda de la Comuna 3 de Medellín.

## ABSTRACT

Degree work that is described below, called "RESIGNIFICANDO LA education as A right full EN CONTEXTOS of vulnerability SOCIAL: A contribution THEORIST for build schools INCLUSIVAS and communities of learning", arises as a result of pedagogical and investigatory practice developed by six of teachers in training of the basic education with an emphasis in social sciences 2009-2010-2, inscribed in the training of teachers in educational contexts line 2 semester course not school, in the framework of the inter-institutional strategy "school search to the Niño-a (EBN), phase III".

As a public good and human right education enables people to exercise other rights. For this reason, no one can be excluded from it. The right to education is exercised in so far as persons, beyond access to school, can fully develop as individuals and continue learning. However, as what we observed in the neighborhood we cross and Honda Sector of the 3 commune of Medellín, yet are light years to feel satisfied with the guarantee of the right to education as a complete, right, with its essential components: affordability (available education); accessibility (education for all); adaptability (inclusion and retention education); and acceptability (quality relevance and contextualization education). But also encompassing and enhancing other learnings made by individuals of life, not only in school but family, community, work through the media, social participation and the everyday happenings.

This research finds theoretically contribute to the construction of inclusive schools and communities of learning that re-signifiquen education as a right to full in contexts of social vulnerability, of work performed at educational institutions Gente Unida, College Basic Peace, Ramón Múnera Lopera and Bello Oriente CEBOGA, recipients of children and adolescents program EBN La Cruz district and sector of the Honda of the Comuna 3 Medellín.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
<b>1. MARCO TEÓRICO</b>	<b>13</b>
<b>1.1. ¿POR QUÉ CONSIDERAR LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO COMPLETO?</b>	<b>13</b>
1.1.1. La educación es un derecho polifacético compuesto por un sistema integrado e indivisible: las 4-A (Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad) .....	15
1.1.2. No es sólo un derecho de niños y niñas y adolescentes, sino de toda persona.....	21
1.1.3. No es sólo el derecho a acceder a la escuela, sino a la educación.....	22
1.1.4. No es sólo el derecho a acceder a la educación, sino a una buena educación.....	22
1.1.5. No es sólo el derecho a acceder a la educación, sino al aprendizaje. ....	24
1.1.6. No es sólo el derecho al aprendizaje, sino al aprendizaje a lo largo de la vida.....	25
1.1.7. No es sólo el derecho al acceso, sino a la participación. ....	26
<b>1.2. PARA RESIGNIFICAR LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO COMPLETO ES NECESARIO TRANSFORMAR LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN ESCUELAS INCLUSIVAS.</b>	<b>28</b>
1.2.1. La educación inclusiva: enfoque y políticas para construir escuelas inclusivas.....	28
1.2.2. Construir culturas inclusivas desde la escuela: un deber ético y político hacia la superación de la exclusión social. ....	32
1.2.3. Prácticas para re-significar la escuela con un enfoque inclusivo y de corresponsabilidad. ....	36
<b>2. MARCO CONCEPTUAL</b>	<b>41</b>
<b>3. METODOLOGIA</b>	<b>47</b>
<b>4. RESULTADOS</b>	<b>55</b>
<b>4.1. SITUACIONES DE VULNERABILIDAD Y POSIBILIDADES DE INCLUSIÓN CON RESPECTO A LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO COMPLETO QUE TIENEN LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DEL BARRIO LA CRUZ Y DEL SECTOR DE LA HONDA DE LA COMUNA 3 DE MEDELLÍN.</b>	<b>55</b>
<b>4.2. CARACTERIZACIÓN EN TÉRMINOS DE INCLUSIÓN, DE LAS CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS RECEPTORAS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DEL PROGRAMA EBN DEL BARRIO LA CRUZ Y DEL SECTOR DE LA HONDA DE LA COMUNA 3 DE MEDELLÍN, A PARTIR DE LOS PARÁMETROS DEL ÍNDICE DE INCLUSIÓN ADAPTADO A COLOMBIA.</b>	<b>59</b>

4.2.1.	Descripción y análisis de las políticas, prácticas y culturas inclusivas de las instituciones educativas receptoras de niños, niñas y adolescentes escolarizados por la estrategia EBN en la Comuna 3 de Medellín. ....	60
4.2.2.	Cuadro valorativo sobre el proceso de implementación en las instituciones educativas receptoras de niños escolarizados por la estrategia EBN en la Comuna 3 de Medellín, de los parámetros del índice de inclusión desde las cuatro áreas de gestión: directiva, administrativa, académica y comunidad. ....	72
<b>4.3.</b>	<b>PROPUESTA DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN ESCUELAS INCLUSIVAS.</b> _____	<b>91</b>
4.3.1.	¿Qué son y qué importancia revisten las comunidades de aprendizaje como estrategia hacia la transformación de las instituciones educativas en escuelas inclusivas?. ....	91
4.3.2.	Fundamentación pedagógica de las comunidades de aprendizaje. ....	94
4.3.3.	Prácticas inclusivas para re-significar la escuela como comunidades de aprendizaje.....	98
<b>5.</b>	<b>CONCLUSIONES.</b> _____	<b>115</b>
<b>6.</b>	<b>SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES.</b> _____	<b>118</b>
<b>7.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b> _____	<b>122</b>
7.1.	<b>BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA</b> _____	<b>122</b>
7.2.	<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA</b> _____	<b>128</b>
<b>8.</b>	<b>ANEXOS</b> _____	<b>131</b>
<b>8.1</b>	<b>FORMATOS UTILIZADOS</b> _____	<b>131</b>
8.1.1	Ficha identificación de niños, niñas y adolescentes desescolarizados.....	131
8.1.2	Ficha de Registro Individual.....	131
8.1.3	Formato Diario de Campo y Pedagógico .....	134
8.1.4	Formato Informe Semanal de Actividades. ....	135
8.1.5	Formato Entrevista No Estructurada a docentes.....	136
<b>8.2</b>	<b>DISEÑO SITUACIONES DE APRENDIZAJE</b> .....	<b>137</b>
<b>8.3</b>	<b>REGISTRO FOTOGRÁFICO</b> _____	<b>148</b>

## INTRODUCCIÓN

El trabajo de grado que a continuación se describe, denominado *“RESIGNIFICANDO LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO COMPLETO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: UN APORTE TEÓRICO PARA CONSTRUIR ESCUELAS INCLUSIVAS Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE”*, surge como resultado de la práctica pedagógica e investigativa desarrollada por seis de los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, del semestre 2009-2 al 2010-2, inscrita en la línea de formación de maestros en contextos educativos no escolares, buscando re-significar la escuela y el papel del maestro desde la perspectiva de la educación inclusiva y los contextos de vulnerabilidad social.

La práctica pedagógica se desarrolló en el barrio La Cruz y el Sector de La Honda de la comuna 3 de la ciudad de Medellín, en el marco de la estrategia interinstitucional *“La Escuela Busca al Niño-a (EBN), Fase III”*<sup>1</sup>, que es una alianza entre la Secretaría de Educación de Medellín, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –Unicef-, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la Asociación Antioqueña de Cooperativas –Confecoop Antioquia- y la Corporación Región.

Defender la educación como un derecho de todas las personas, independientemente de su condición social, racial o étnica, es y seguirá siendo una de las grandes preocupaciones de investigadores y analistas mundiales, por sus implicaciones directas e indirectas en el índice de desarrollo humano a escala global. Sin embargo, su plena realización dependerá en gran medida de las condiciones económicas, políticas, culturales y sociales de los distintos países, y de la voluntad política de sus gobernantes, tal como se puede deducir del último informe sobre la Educación para Todos en el Mundo publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

---

<sup>1</sup> La Escuela Busca el Niño-a es una estrategia que busca integrar a los niños, niñas y adolescentes a la

*En el mundo hay todavía 72 millones de niños que se ven privados de su derecho a recibir educación por el mero hecho de haber nacido en una región o una familia desfavorecidas. Son millones los jóvenes que salen de la escuela sin haber adquirido la capacitación necesaria para integrarse con éxito en la población activa y, además, a uno de cada seis adultos del mundo se le deniega el derecho a aprender a leer y escribir. [...] El aumento de la pobreza y el desempleo, junto con la disminución de los ingresos, han hecho que muchas familias pobres y vulnerables se vean obligadas a reducir su gasto en educación y retirar a sus hijos de la escuela. [...] Pero los países en su conjunto también saldrán perdiendo, habida cuenta de que una aminoración de los progresos en la educación provoca la desaceleración del crecimiento económico, la reducción de la creación de empleos y el deterioro de la salud pública, y conduce también a que ocupen un puesto aún más marginal en una economía mundial cada vez más basada en el conocimiento (UNESCO, 2010: 1 y 3).*

Lograr que se reconozca la educación como un derecho, antes que como un mero servicio, una oportunidad o incluso, una mercancía, es una meta que cada vez convoca más voluntades. No obstante, tal como sostiene Torres (2006), una vez instalados en el terreno de los derechos, se generan dos situaciones difíciles de afrontar: a) abrir el lente estrecho con que suele mirarse el “derecho a la educación” y la propia educación, tradicionalmente asociados a la infancia, el sistema escolar, la escuela primaria, el acceso, y la matrícula escolar; y, b) lograr que la abultada lista de convenios, declaraciones y programas de acción en torno al derecho a la educación, deje de ser tinta en el papel y pase a concretarse en la realidad, especialmente en los llamados “países en desarrollo” y en relación con los más pobres.

En general, las actuales agendas nacionales e internacionales para la educación eluden referirse a la educación como un derecho, y continúan centrándose en la educación escolar de niños y niñas, desestimando la educación de jóvenes y adultos, los diversos ámbitos y modalidades de educación extraescolar, el tema de la gratuidad de la educación, la pertinencia y la calidad de la educación ofertada, el acceso y manejo de la información, y el propio aprendizaje. Pero si nos acogemos al concepto de los expertos, *“la única posibilidad de asegurar educación para todos y aprendizaje permanente y de calidad para todos, es haciendo de la educación una necesidad y una tarea de todos, desarrollando y sincronizando los recursos y los esfuerzos de la comunidad local, con un fuerte apoyo de los niveles intermedios y el nivel central a fin de asegurar condiciones de*

*viabilidad, calidad y equidad”* (Torres, 2001: 1). De ahí la pertinencia de reconocer la educación como un derecho de todos y todas - niños, jóvenes y adultos – a lo largo de toda la vida, y de ampliar la visión de tal derecho:

*La educación como derecho humano y bien público permite a las personas ejercer los otros derechos humanos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida (UNESCO, 2007: 7)*

*[...] Lograr el reconocimiento, la ampliación y la efectivización del derecho a la educación implica una tarea tesonera, sostenida y articulada desde el nivel local hasta el nivel global. Incidir sobre la política educativa a todos estos niveles es fundamental, pero insuficiente. Es indispensable incidir sobre las políticas, la económica y la social de manera amplia, pues llevar a la práctica el derecho a la educación, incluida su gratuidad, implica la concreción de muchos otros derechos: salud, alimentación, trabajo, etc. Todo esto implica, a su vez, incidir sobre la política, es decir, sobre las decisiones, relaciones y mecanismos de poder operando a nivel mundial, regional, nacional y local (Torres, 2006:2).*

Si observamos los datos y los hechos relacionados con el reconocimiento del derecho a la educación a lo largo de los últimos años en Colombia, podemos afirmar sin duda alguna con Sepúlveda y Herrera (2008), que hemos avanzado y mejorado en aspectos como el incremento de cobertura, el mayor ingreso y permanencia de las mujeres en el sistema educativo, el mejoramiento de la infraestructura escolar, especialmente en las grandes ciudades, y en algunos factores de calidad educativa. Sin embargo, esto no es suficiente, analizado desde los componentes esenciales del derecho a la educación determinados por Naciones Unidas en lo que se ha denominado como el sistema de las 4-A<sup>2</sup>: **Asequibilidad** (educación disponible); **Accesibilidad** (educación para todas y todos); **Adaptabilidad** (educación con inclusión y permanencia); y **Aceptabilidad** (educación de calidad, con pertinencia y contextualización). Pero además, abarcando y realzando los demás **aprendizajes realizados por las personas a lo largo de toda la vida**, no sólo en la escuela sino en la familia, en la comunidad,

---

<sup>2</sup> El sistema de las 4-A propuesta por Naciones Unidas, a través de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomaševski, encauza las obligaciones estatales en materia de derechos humanos derivadas del derecho a la educación hacia una educación asequible, accesible, aceptable y adaptable (E/CN.4/1999/49, párrs. 51 a 74; E/CN.4/2000/6, párrs. 32 a 65; E/CN.4/2001/52, párrs. 64 y 65).

en el trabajo, a través de los medios de comunicación, de la participación social y en los acontecimientos cotidianos. Por ello, *el derecho a la educación ha de incluir también el **derecho a la cultura, la ciencia, el conocimiento pertinente, las tecnologías disponibles, la información y la comunicación*** (Torres, 2006: 14).

A lo largo y ancho del país, se evidencian fuertemente los problemas estructurales que nos aquejan con relación al cumplimiento cabal del derecho a la educación:

*[...] 1) No hay suficiente capacidad del sistema escolar oficial para recibir a todos los niños, niñas y jóvenes en edad escolar; 2) Presupuesto insuficiente y poco esfuerzo gubernamental para atender las necesidades y desarrollo del sistema escolar; 3) Profunda inequidad en la infraestructura y equipamiento de las instituciones educativas de zonas urbanas y rurales; 4) Los costos de los componentes de la canasta educativa impiden el acceso o la permanencia de muchos niños, niñas y jóvenes; 5) Poca inclusión de personas con discapacidades y otras barreras para el aprendizaje; y 6) La educación no logra atender con pertinencia las necesidades, intereses y expectativas de grupos poblacionales y de comunidades étnicas y culturales específicas (Sepúlveda y Herrera, 2008: 9).*

Estos problemas se hacen más notorios en contextos de pobreza y marginación, donde los procesos de exclusión social, económica, política y educativa han prevalecido sobre los más elementales derechos humanos, y donde las instituciones responsables de garantizar el pleno derecho a un sistema educativo de calidad muchas veces brillan por su ausencia, o delegan en terceros, la responsabilidad de su cumplimiento. Además, a pesar de la extensa literatura producida en torno al derecho a la educación, todavía hoy es muy generalizada la idea de que éste consiste simplemente en garantizar el “acceso”, por lo cual el énfasis se ha puesto casi exclusivamente en la “cobertura escolar”, dejando a un lado asuntos nodales como los de asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

Dicha problemática fue referenciada claramente en una sistematización de la experiencia de implementación de la estrategia la Escuela Busca el Niño-a Medellín realizada por Gloria Calvo (2009):

*“Las políticas encaminadas a la promoción de la escolaridad en las grandes ciudades se enfrentan con problemáticas tales como la inclusión educativa; es decir, con la garantía del derecho a la educación para sectores de la población que no tienen en sus imaginarios la educación como una posibilidad de desarrollo. Por esta razón muchos de los niños, niñas y jóvenes permanecen en sus casas o en*

*las calles, jugando o ayudando a sus padres en trabajos informales. Ni para ellos ni para sus familias, la educación es vista como una oportunidad para el desarrollo de sus capacidades, ni como una inversión que hacia el futuro podría incidir en su calidad de vida. De allí que sean necesarias acciones para que estos grupos poblacionales vean la importancia de acceder y permanecer en el sistema educativo. De allí también que la escuela necesite plantear otras formas de ser y de hacer para llegar a estas personas excluidas de la escolaridad. Garantizar el derecho a la educación para quienes no se sienten con tal derecho es un reto aún mayor que el logro de la escolaridad, ya que significa un cambio de mentalidad. Hacer interesante y valiosa la escuela para niños, niñas y jóvenes que por una u otra razón no han permanecido en ella, requiere cambios y modificaciones que van más allá de las estrategias para garantizar cobertura.*

*[...] Un tema que se ha vuelto la discusión central de la EBN Medellín por parte de todos sus actores, es el de las barreras que se han encontrado al momento del reintegro de los niños, niñas y jóvenes a la escuela regular; barreras que obstaculizan el acceso y la permanencia, elementos fundamentales para la garantía del derecho a la educación. Estas barreras han provocado un cambio en los objetivos de la estrategia, ya que el objetivo ya no es el acceso, cubrir las necesidades de la canasta educativa y garantizar el reintegro o integro de los niños al sistema educativo; sino que las preguntas ahora son: ¿cómo escolarizarlos?, ¿bajo qué condiciones?, ¿con qué garantías?, ¿a qué escuela?*

*[...] Las dificultades que se encontraron al momento del reintegro de los niños, niñas y jóvenes a las instituciones educativas, fueron los indicadores que posibilitaron la apertura de un espacio de reflexión acerca de los objetivos y el accionar de la estrategia, encontrando que no es suficiente garantizar el acceso a las instituciones educativas, sino que es necesario garantizar su permanencia, ya que es un elemento fundamental para la garantía del derecho a la educación para todas y todos. [...] para garantizar la permanencia es necesario impactar el sistema educativo, generando transformaciones en las familias, los maestros, las instituciones educativas, las políticas públicas y, finalmente, en la formación de maestros en las Facultades de Educación.” (Calvo, 2009: 82; 85-86).*

Ahora bien, en una ciudad como Medellín, denominada así misma como “*La Más Educada*”, que muestra cifras significativas de inversión en educación y que cuenta con múltiples programas orientados a la protección del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, resulta extremadamente preocupante encontrar aún: a) *una gran cantidad de población en edad escolar por fuera del sistema educativo; b) unas instituciones educativas que no son capaces de responder de manera pertinente y oportuna a las demandas planteadas por un contexto de exclusión y vulneración social que parecen desconocer; c) los distintos actores sociales involucrados en esta problemática, que no asumen conscientemente las responsabilidades que les compete, porque consideran que*

*son otros los que deben actuar; d) la falta de direccionamiento y coordinación de las entidades encargadas de gestionar la educación pública y de aplicar las políticas aprobadas en torno al derecho a la educación en Colombia en el ámbito local; y e) la inexistencia de planes educativos territorializados, que articulen los distintos procesos educativos y formativos que se desarrollan a nivel local y regional.*

Como puede inferirse de lo planteado anteriormente, son muchas y muy variadas las barreras que todavía imposibilitan la garantía del pleno derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Medellín. Por eso, considerando la complejidad de esta problemática y la necesidad de proponer acciones tendientes no sólo a buscar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema escolar, sino sobre todo, a garantizar su permanencia exitosa en la escuela y el mejoramiento de los procesos educativos y formativos desarrollados en un contexto de vulnerabilidad social como el del barrio la Cruz y el Sector de la Honda de la Comuna 3 de Medellín, consideramos pertinente plantearnos las siguientes preguntas investigativas:

- ✓ ¿Cómo construir escuelas inclusivas que re-signifiquen la educación como un derecho completo en un contexto de vulnerabilidad social como el de la comuna 3?
- ✓ ¿Cómo pueden caracterizarse en términos de inclusión las instituciones educativas receptoras de niños, niñas y adolescentes del programa EBN del barrio La Cruz y del Sector de la Honda de la Comuna 3 de Medellín?
- ✓ ¿Qué estrategias proponer para transformar las Instituciones Educativas receptoras de niños, niñas y adolescentes del programa EBN del barrio La Cruz y del Sector de la Honda de la Comuna 3 de Medellín en escuelas inclusivas?

A partir de estos elementos, se definieron los objetivos de este proyecto investigativo, enunciados de la siguiente manera:

### **OBJETIVO GENERAL**

Aportar teóricamente a la construcción de escuelas inclusivas que re-signifiquen la educación como un derecho completo en contextos de vulnerabilidad social, a partir del trabajo realizado en las Instituciones Educativas Gente Unida Luz de Oriente, Caminos Básicos de Paz, Ramón Múnera Lopera y Colegio Bello Oriente CEBOGA, receptoras de niños, niñas y adolescentes del programa EBN del barrio La Cruz y el sector de la Honda de la comuna 3 de Medellín.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Identificar las situaciones de vulnerabilidad y las posibilidades de inclusión con respecto a la educación como un derecho completo que tienen los niños, niñas y adolescentes del barrio La Cruz y del Sector de la Honda de la Comuna 3 de Medellín.
2. Caracterizar en términos de inclusión, las cuatro instituciones educativas receptoras de niños, niñas y adolescentes del programa EBN del barrio La Cruz y del Sector de la Honda de la Comuna 3 de Medellín, a partir de los parámetros del índice de inclusión adaptado a Colombia.
3. Proponer las comunidades de aprendizaje como una estrategia hacia la transformación de las Instituciones Educativas en escuelas inclusivas.

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. ¿POR QUÉ CONSIDERAR LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO COMPLETO?

*“El derecho a la educación pasa por encima de la división de los derechos humanos en derechos civiles y políticos, por una parte, y derechos económicos, sociales y culturales por otra. Los abarca a todos”<sup>3</sup>.*

*“Privar a un niño de su derecho a la educación es amputarlo de esa primera comunidad donde los pueblos van madurando sus utopías”  
Ernesto Sábato*

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se comenzó a abordar el derecho a la educación en diferentes proclamas, declaraciones y programas de acción, muchos de ellos vinculados a Naciones Unidas, a la UNESCO específicamente, y a otros organismos internacionales.

En la historia de la literatura sobre el derecho a la educación, éste, se ha venido interpretando de diversas maneras, y con diferentes alcances y énfasis. Hay avances, pero también pérdidas y retrocesos. Asimismo, hay diferencias e inconsistencias en el manejo del derecho a la educación no sólo entre diversos organismos sino en el seno de una misma entidad. Un recorrido desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pasando por la Convención contra la Discriminación en la Educación (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Declaración de Hamburgo sobre el Aprendizaje de las Personas Adultas (1997) y el Marco de Acción de Dakar (2000), muestra una ampliación en las concepciones y legislaciones sobre el derecho a la educación, aunque esto no

---

<sup>3</sup> TOMAŠEVSKI, Katarina (2001). Naciones Unidas (NU), Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomaševski, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2001/52, 11 de enero de 2001. Párrafo 6, página 7. Disponible en internet: [http://www.observatoripoliticassocial.org/images/PDF/Biblioteca/biblioteca\\_2010/ONU\\_docs/Informes\\_relatores/Educacion/2001\\_informe\\_de\\_la\\_relator\\_especial\\_sobre\\_el\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion.pdf](http://www.observatoripoliticassocial.org/images/PDF/Biblioteca/biblioteca_2010/ONU_docs/Informes_relatores/Educacion/2001_informe_de_la_relator_especial_sobre_el_derecho_a_la_educacion.pdf)

necesariamente se ha visto reflejado en políticas y programas, ni mucho menos en la práctica:

*Así, por ejemplo, se abandonó el concepto de educación fundamental (presente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) que remitía a “aquella clase de educación que se propone ayudar a niños y a adultos que carecen de las ventajas de la educación formal”. Emergió, en cambio, la “visión ampliada” de la educación básica (Declaración Mundial sobre Educación para Todos), entendida como “una educación capaz de satisfacer necesidades básicas de las personas, niños, jóvenes y adultos”, dentro y fuera del sistema escolar, desde la primera infancia hasta la edad adulta. En la década de 1990 se retomó y cobró auge asimismo la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida, que adquirieron eco mundial a través de una serie de informes y declaraciones internacionales a partir del Informe Faure: “Aprender a ser. La educación del futuro” (1972), y luego del Informe de la Comisión Delors: “La educación encierra un tesoro” (1996), el Informe de la OCDE “Aprender a cualquier edad” (1996), la Declaración de Hamburgo sobre el Aprendizaje de las Personas Adultas (1997), el Informe Mundial de la Educación de UNESCO 2000 “El derecho a la educación: Hacia una educación para todos a lo largo de la vida”, y el “Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente” de la Comisión de las Comunidades Europeas (2000). (Torres, 2006: 3).*

La UNESCO, en el Foro Mundial sobre la Educación realizado en el año 2000 en Dakar (Senegal), sustentó de manera clara y precisa las razones por las cuales la educación ha de ser universal y accesible de manera igualitaria a todos y todas:

*Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad. [...] La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI. [...] Desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida los educandos del siglo XXI requerirán el acceso a servicios de educación de alta calidad, que respondan a sus necesidades y sean equitativos y atentos a la problemática de los géneros. Esos servicios no deben generar exclusión ni discriminación alguna. Como el ritmo, el estilo, el idioma o las circunstancias de aprendizaje nunca serán uniformes para todos, deberían ser posibles diversos enfoques formales o menos formales, a condición de que aseguren un buen aprendizaje y otorguen una condición social equivalente (UNESCO, 2000: 8 y 12)*

Para avanzar en la concreción de este propósito de universalizar y ofrecer las condiciones para que todos y todas accedan a la educación, es indispensable además, ampliar el sentido del derecho a la educación y hacerla acorde a la realidad social y a los desafíos del mundo actual, porque:

*Se trata no sólo del derecho a la educación sino a otra educación: una educación acorde con los tiempos, con las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento; una educación a la vez alternativa y alterativa, capaz de ponerse al servicio del desarrollo humano y de la transformación social que reclama el mundo de hoy, un mundo que acrecienta la desigualdad social, desprecia la dignidad humana y depreda el medioambiente (Torres, 2006: 2).*

*[...] Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser (Comisión Delors, 1996. Citado en Torres, 2006:10)*

Y concluyendo con Coll (2001), podríamos afirmar que:

*“Es necesario y urgente, en consecuencia, ampliar el concepto de educación que se maneja en la actualidad con el fin de revisar, a partir de él, la manera como están organizados los sistemas educativos y las soluciones adoptadas para satisfacer las necesidades educativas del conjunto de la población. Esta organización y estas soluciones responden de manera generalizada a una visión sumamente restringida de la educación que tal vez no haya estado nunca plenamente justificada, pero que resulta a todas luces inapropiada para hacer frente a los desafíos que plantea, en el campo educativo, el nuevo escenario social, económico, político y cultural marcado por el fenómeno de la globalización, la omnipresencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el tránsito de una economía industrial a una economía basada en el conocimiento” (Coll, 2001: 2).*

### **1.1.1. La educación es un derecho polifacético compuesto por un sistema integrado e indivisible: las 4-A (Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad)**

*Dado que la educación es un derecho civil, cultural, económico, político y social, exige enfoques analíticos integrados, más que fragmentados. Esto se reafirma aún más por el carácter indivisible de los derechos humanos, que requiere estudiar los vínculos entre la educación y todos los demás derechos humanos (Tomasevski, 2003: párrafo 29, página 15).*

Consecuente con una visión amplia de la educación, en 1999 la Relatora Especial para el Derecho a la Educación de Naciones Unidas<sup>4</sup> Katarina Tomasevski sugirió el **sistema de las 4-A**, como una forma de encauzar las tres obligaciones generales que le competen a los Estados en materia de derechos humanos derivadas del derecho a la educación: a) *la obligación de respetar*, lo que implica que deben evitar cualquier medida que obstaculice o impida el disfrute del derecho a la educación; b) *la obligación de proteger*, que le impone el deber de adoptar medidas que eviten que el derecho a la educación sea obstaculizado por terceros; y c) *la obligación de satisfacer*, que le exige adoptar medidas positivas que permitan a individuos y comunidades disfrutar del derecho a la educación y les presten asistencia.

A partir de este momento, Naciones Unidas ha venido desarrollando un mejor cuerpo conceptual no sólo para sustentar teóricamente el derecho a la educación, sino para hacerlo exigible como un derecho humano universal, tal como se puede apreciar en los diferentes informes emanados de esta dependencia (E/CN.4/1999/49, párrs. 51 a 74; E/CN.4/2000/6, párrs. 32 a 65; E/CN.4/2001/52, párrs. 64 y 65; E/CN.4/2002/60, párrs. 22 a 69; E/CN.4/2003/9, párrs. 21 a 45; E/CN.4/2004/45, párr. 8 a 57).

Este instrumento elaborado por Naciones Unidas se conoce como el **Sistema de las 4A**, porque los nombres de sus cuatro componentes inician por la letra **A**: **Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad**.

⊙ **Asequibilidad**. La primera obligación del Estado en educación es asegurar la existencia de un sistema educativo público, con disponibilidad de cupos e instituciones educativas para todos los niños, niñas y adolescentes que estén en edad escolar. Así la educación sea prestada por particulares, el sistema

---

<sup>4</sup> La Relatoría Especial es un mecanismo de Naciones Unidas para diagnosticar los avances y los desfases que en la práctica puede presentar los pactos o tratados firmados y ratificados por la comunidad internacional. El Consejo de Derechos Humanos nombra un relator que es un experto independiente. En 1998, se nombró la primera Relatora Especial para el Derecho a la Educación por un periodo de tres años, que luego se renovarían a seis: Katarina Tomasevski.

educativo debe ser público y estar bajo dirección y vigilancia del Estado. Pero no sólo la existencia de cupos disponibles y de escuelas suficientes hace parte de este componente, puesto que dentro del mismo cabe mencionar la dotación suficiente de las instituciones educativas y el presupuesto necesario para la gestión de todo el sistema educativo. De acuerdo con Tomasevski (2004), *“Asequibilidad significa dos obligaciones estatales: como derecho civil y político, el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación. La educación como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Como derecho cultural, significa el respeto a la diversidad, en particular, a través de derechos de las minorías y de las indígenas”* (Tomasevski, 2004: 349-350).

- ⊙ **Accesibilidad.** Significa que todas las personas deben tener la posibilidad de acceder a las instituciones y programas de enseñanza, acceso que debe facilitarse al menos en tres dimensiones: a) respetándose el principio de no discriminación; b) teniendo en cuenta las circunstancias geográficas (accesibilidad material); y c) garantizando que la educación esté al alcance de todos sin perjuicio de la situación económica de cada persona (accesibilidad económica). De acuerdo con Tomasevski (2004), *“el derecho a la educación debe ser realizado progresivamente, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva, lo antes posible, y facilitando el acceso a la educación post-obligatoria en la medida de lo posible. El estándar global mínimo exige de los gobiernos la educación gratuita para los niños y niñas en edad escolar”* (Tomasevski, 2004: 350).

El principio de no discriminación debe aplicarse de forma inmediata en todos los campos. En este sentido, los Estados tienen la obligación inmediata de eliminar cualquier discriminación legal o de hecho que pueda imposibilitar el acceso a la educación; por ejemplo, derogando leyes que restrinjan el acceso de las niñas o menores extranjeros a los sistemas educativos o construyendo y

acondicionando los edificios públicos y las aulas de las escuelas para que el alumnado con discapacidad tenga un acceso real a los mismos. En el campo de la educación, se han expresado muchas preocupaciones sobre los niños que no asisten a la escuela, pero sin diferenciar muchas veces quienes lo hacen por ser “menos favorecidos”, o por haber sido “excluidos”, debido a su sexo, raza, origen, idioma, religión, familia, nacionalidad, discapacidad, condición económica, o por la falta de voluntad de sus padres (Tomasevski, 1999: párrs. 57-58 y 60, pág. 23-24). Por eso, en este componente de accesibilidad se encuentran las garantías indispensables para evitar la discriminación, ya que no se puede permitir que haya personas excluidas del sistema educativo en razón a sus condiciones individuales; ni currículos o prácticas que fomenten la intolerancia hacia la diversidad social, racial o cultural, por factores sociales, materiales o físicos, en el goce de este derecho.

En el caso particular de los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, reconocidos en Colombia por la Corte Constitucional como sujetos de especial protección de derecho, el acceso a la educación no puede ser negado por ningún motivo. Por ello, tal como lo sostienen Sepúlveda y Herrera (2008), *“no pueden exigirse entonces, como a todos los otros estudiantes, requisitos tales como: matricularse al inicio del año escolar, tener la edad requerida para el grado que va a cursar, pagar los derechos académicos o presentar el registro civil de nacimiento o calificaciones de los años anteriores, porque en las condiciones de vulneración de derechos en las que estos se encuentran por la situación del desplazamiento forzado, dichos requisitos resultan discriminatorios”* (Sepúlveda y Herrera, 2008: 33). Además, si no existen los cupos disponibles para los grados que estos niños y niñas requieren en las instituciones educativas de la zona más cercana a sus casas, las autoridades municipales deberán crearlos para garantizar su acceso gratuito al sistema educativo.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-215 de 2002.

La gratuidad de la educación suele asociarse con el valor de los derechos académicos (matrícula) al iniciar el año escolar; sin embargo, tal como lo plantean Sepúlveda y Herrera (2008), por ser un componente de la accesibilidad, la gratuidad está relacionada con todos los elementos que faciliten el acceso de los niños y las niñas a la educación, esto es, con la canasta educativa: derechos académicos, útiles escolares, transporte escolar, lonchera y uniformes (Sepúlveda y Herrera, 2008: 26).

- ⊙ **Aceptabilidad.** Los programas, métodos y formas de la educación que se brinden deben ser aceptables tanto para los niños, niñas y adolescentes como para sus familias, en el sentido de que sean de buena calidad y tomen en cuenta las necesidades, intereses y expectativas de las comunidades y poblaciones. El Estado tiene la obligación de garantizar una educación con calidad en todo el país, en sus grandes capitales y en sus zonas más periféricas, porque el derecho a la igualdad incluye el derecho de todos los niños y las niñas a recibir una educación que responda a los fines constitucionales independiente de su ubicación geográfica en el territorio nacional o su situación económica. Ahora bien, como no es posible tener instituciones educativas con el mismo modelo de enseñanza en todos los lugares, es común apreciar en el país y en el resto del mundo, una diversidad de modelos y estrategias pedagógicas que buscan ampliar y diversificar el servicio educativo, especialmente en las zonas rurales (Escuela Nueva, Postprimaria, Sistema Tutorial de Aprendizajes Básicos, Educación a Distancia, Educación Virtual, entre otras). Sin embargo, independientemente de la estrategia o modelo pedagógico que se utilice, los niños, niñas y adolescentes deben recibir una educación de calidad. En ese sentido, como lo plantea Tomasevski (2004):

*Aceptabilidad engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los maestros, pero va mucho más allá. El gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, se trate de establecimientos educativos públicos o privados. El criterio de aceptabilidad ha sido ampliado considerablemente en el derecho internacional de los derechos humanos. Los derechos de las minorías y de indígenas, han dado prioridad a la*

*lengua de la instrucción. La prohibición de los castigos corporales ha transformado la disciplina en la escuela. La niñez como titular del derecho a la educación y en la educación, ha extendido las fronteras de la aceptabilidad hasta los programas educativos y los libros de texto, como también a los métodos de enseñanza y aprendizaje, que son examinados y modificados con el objeto de volver la educación aceptable para todos y todas (Tomasevski, 2004: 350).*

- © **Adaptabilidad.** Esta característica refleja la necesidad de contar con un sistema educativo con cierto grado de flexibilidad que le permita adaptarse a las transformaciones y necesidades de cada sociedad y de los distintos grupos culturales que la forman. De manera especial, el sistema debe responder a las necesidades del alumnado en sus variados contextos culturales y sociales, teniendo en cuenta el interés superior de aquellos. La obligación del Estado no termina cuando los niños, niñas o adolescente acceden al cupo escolar, es también su responsabilidad generar condiciones para la permanencia de estos en el sistema educativo. Adaptarse, en términos de derecho a la educación, significa tener en cuenta las diferencias individuales y sociales de los estudiantes (hombres y mujeres; niños, niñas y adolescentes discapacitados o con habilidades excepcionales; niños y niñas trabajadores o en situación de abandono), pero también reconocer y valorar las características culturales y sociales de las comunidades (urbanas, rurales, negras, indígenas, desplazadas, cafeteras, mineras, entre otras). Por eso, se requiere que la escuela reconozca todas esas particularidades y las integre a su proyecto educativo institucional, creando las condiciones necesarias (horarios, planes de estudio, docentes con determinadas especializaciones), para que los niños, niñas y adolescentes permanezcan en ella, sin ver afectada la calidad de la educación que reciben.

Adaptarse también significa ajustar la normatividad interna de los planteles educativos, consagrada en los manuales de convivencia, con los propósitos de la Constitución Política y los Tratados Internacionales que protegen el derecho a la educación. Esta perspectiva reemplaza la costumbre de obligar a los niños, niñas y adolescentes a adaptarse a cualquier establecimiento educativo,

por encima incluso de sus propios derechos (Sepúlveda y Herrera, 2008: 37-44). No obstante, dado que los derechos humanos son indivisibles, deben establecerse salvaguardas para garantizar todos los derechos humanos en la educación, de modo que se vaya adaptando progresivamente la educación a todos los derechos humanos (Tomasevski, 2004: 350-351).

Comprender la educación como un derecho completo implica también ampliar la concepción del derecho a la educación (Torres, 2006):

**1.1.2. No es sólo un derecho de niños y niñas y adolescentes, sino de toda persona.**

El derecho a la educación no se limita a un período de la vida de las personas – la infancia – sino que asiste a niños, jóvenes y adultos. La asociación entre derecho a la educación y edad – en este caso la llamada “edad escolar” – restringe la educación y el derecho a ésta, y requiere una revisión profunda, especialmente a la luz del nuevo paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Y, aunque parezca extraño, la *edad* viene siendo un importante factor –oculto e invisibilizado– de discriminación en el terreno educativo, como lo son el nivel socio-económico, el género, la identidad étnica, la lengua o el lugar de procedencia. Por eso, en casi todos los países del mundo, incluyendo el nuestro, la educación de jóvenes y adultos permanece a la sombra, subordinada a las prioridades infantiles, sin ser reconocida ni reconocerse a sí misma como un derecho, sino más bien como un campo de intervenciones *ad-hoc* que surgen de la buena voluntad de un determinado gobernante o de las iniciativas particulares de entidades de promoción y beneficencia social.

La educación continua de jóvenes y adultos tiene validez e importancia por sí misma, en tanto satisface necesidades básicas de aprendizaje, dignidad y libertad de las personas que aprenden, y contribuye a su desarrollo como ciudadanos plenos. Al mismo tiempo, incide sobre el bienestar general de la familia y sobre el desarrollo de la comunidad y del país. La abundante investigación ha mostrado los

impactos positivos de la educación de madres y padres sobre el desarrollo de sus hijos e hijas, no sólo en relación a los indicadores escolares clásicos – matrícula, asistencia, rendimiento – sino en términos de salud, nutrición, cuidado y bienestar general de la niñez. De hecho, como se ha argumentado muchas veces, en el paquete de derechos de todo niño y niña debería incluirse el derecho a la alfabetización y a la educación de sus padres.

### **1.1.3. No es sólo el derecho a acceder a la escuela, sino a la educación.**

El sistema escolar tiene un papel fundamental en la apropiación de la cultura y del conocimiento sistemático, pero no es el único sistema educativo. Muchos aprendizajes fundamentales en la vida de una persona se realizan no en la escuela sino en la familia, en la comunidad, en el trabajo, a través de los medios de comunicación, de la participación social, en el acontecer diario. El derecho a la educación debe por ello abarcar y realzar todos estos ámbitos de aprendizaje que entran en juego en la vida de las personas.

### **1.1.4. No es sólo el derecho a acceder a la educación, sino a una buena educación.**

El derecho a la educación implica derecho a una buena educación, no a cualquier educación. Los “diagnósticos” educativos suelen resumirse en indicadores cuantitativos, tales como el presupuesto destinado a la educación, la tasa de analfabetismo o alfabetización, la matrícula escolar, la retención, la repetición, el número de años de escolaridad, el número de alumnos por docente, etc. La propia noción de aprendizaje gira en torno a las cantidades: saber se confunde con acumular datos, prima la información sobre el conocimiento, importa más cuánto se aprende que el qué, cómo y para qué se aprende. Asimismo, la evaluación de la calidad de la educación sigue centrada en los resultados, desatendiendo los contextos, las condiciones, los contenidos, las metodologías, las expectativas, los usos e impactos de lo aprendido. Además, en el medio escolar, los resultados se

miden en el rendimiento académico, a través de pruebas estandarizadas aplicadas por lo general en las áreas de Lenguaje y Matemáticas.

Ya sea en el sistema público o en el privado, la peor educación les toca por lo general a los pobres: pobre en recursos, en infraestructura, en equipamiento, en contenidos, en pedagogía, en expectativas, en capacitación y experiencia docente, etc. Las políticas y “programas compensatorios” (bonos, becas, incentivos, entrega de materiales a las escuelas, etc.) destinados a los pobres, que vienen acompañando a las reformas educativas en los últimos años, están lejos de poder compensar y asegurar efectivamente equidad, es decir, iguales oportunidades y condiciones de aprendizaje para todos. Hacerlo implicaría intervenciones integrales – no medidas remediales – de orden político, económico y social, y no meramente educativo.

La investigación disponible sobre “factores asociados” al rendimiento escolar viene mostrando hasta la saciedad que la calidad educativa en el medio escolar depende no sólo de la oferta educativa - educadores, contenidos, pedagogía, espacio, recursos y clima de enseñanza y aprendizaje – sino también, e incluso sobre todo, del entorno socio-económico de los alumnos, no sólo el de su respectiva familia y comunidad sino el del país en su conjunto.

Acosadas por los problemas económicos y sociales de su entorno, las instituciones educativas se han visto forzadas a asumir tareas de compensación social y a desviar así la atención de su misión central: la enseñanza y el aprendizaje, la transmisión y construcción de conocimiento, la dinamización cultural, contribuyendo, a través de ello, al desarrollo comunitario y al desarrollo local.

No existe una definición universal acerca de qué es una buena educación; se trata de un juicio de valor subjetivo, que varía entre países, culturas, grupos, y personas. No obstante, en términos generales se puede afirmar que la buena educación es una educación amigable y respetuosa de los saberes y necesidades de quienes aprenden, capaz de ayudarles a identificar y desarrollar sus talentos, a

pensar bien y a comunicarse con propiedad, a colaborar con otros, a desarrollar la empatía y la generosidad, la honestidad, el propio esfuerzo, el valor y la dignidad del trabajo, a visualizar y construir un futuro diferente. La buena educación enseña a gustar del aprendizaje, fundamento del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

#### **1.1.5. No es sólo el derecho a acceder a la educación, sino al aprendizaje.**

El objetivo de la educación es el aprendizaje: aprender, aprender a aprender, y aprender a aprovechar y poner en práctica lo aprendido. La educación está llamada no sólo a satisfacer necesidades de aprendizaje de las personas, sino a generar y estimular nuevas necesidades de aprendizaje. Por eso, el derecho a la educación debe entenderse, esencialmente, como derecho al aprendizaje. El verdadero reto es construir comunidades y sociedades que aprenden, en las que se satisfacen y expanden las necesidades básicas de aprendizaje de todos sus miembros.

En el medio escolar, aprendizaje se confunde con rendimiento escolar, es decir, con las calificaciones. No obstante, la prueba y la calificación pueden medir información más que conocimiento, memoria más que comprensión. La prueba y las calificaciones pueden decir poco acerca de lo que realmente sabe y/o aprendió una persona, y acerca de la pertinencia y relevancia de eso que aprendió. Los sistemas de evaluación escolar miden el grado de asimilación de los alumnos respecto del currículo oficial, sin poner en duda la validez de dicho currículo, e insisten en averiguar qué no saben los alumnos, más que en indagar qué saben, qué desean aprender, qué están aprendiendo y cómo utilizan (si utilizan) eso que aprenden.

Aprendizaje implica comprensión, y comprender implica preguntar, reflexionar, razonar, profundizar, relacionar, juntar teoría y práctica, aplicar el conocimiento a situaciones de la vida real. Todo esto requiere tiempo. No obstante, la educación – tanto escolar como extraescolar, la pública y la privada- son proclives al enciclopedismo, la memorización y la repetición, antes que a privilegiar la

comprensión. A menudo, los llamados “problemas de aprendizaje” son en verdad “problemas de enseñanza” y, más allá de eso, “problemas de sistema” – un sistema educativo inadecuado para el aprendizaje – y “problemas de contexto” - condiciones inadecuadas para enseñar y para aprender.

#### **1.1.6. No es sólo el derecho al aprendizaje, sino al aprendizaje a lo largo de la vida.**

El aprendizaje no se inicia el primer día de clases sino el primer día de vida, e incluso antes del nacimiento, dentro del útero materno. Tampoco termina el último día de clases, con la culminación o aprobación de un determinado nivel o la obtención de un certificado de estudios. El derecho a la educación implica hoy derecho a seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

La noción de aprendizaje a lo largo de la vida (también llamado aprendizaje permanente) reconoce esencialmente dos dimensiones inter-relacionadas: a) que el aprendizaje se realiza a lo largo de la vida (desde el nacimiento hasta la muerte, no sólo en la infancia o en un período determinado de la vida de una persona); y b) que el aprendizaje se realiza a lo ancho de la vida (no únicamente en el sistema escolar y a través de la educación sistemática, sino en todos los espacios y a través de diversos medios: en el hogar, en el juego, en la interacción con los demás, en el trabajo, en la participación social, a través de los medios masivos de información y comunicación, en la experiencia diaria de vivir).

El aprendizaje a lo largo de la vida supone un modelo inclusivo de educación y aprendizaje, en el cual tienen cabida todas las personas - niños, jóvenes y adultos, aprendiendo y enseñando – y en el cual tienen una responsabilidad todos los actores, con el Estado en una responsabilidad central, si aceptamos que la educación es un derecho y que aquella y éste reclaman hoy ampliarse más allá de la escuela y de la educación para extenderse a lo largo de la vida misma.

### 1.1.7. No es sólo el derecho al acceso, sino a la participación.

No basta con acceder a la escuela, a la educación, al aprendizaje, al aprendizaje a lo largo de la vida, para afirmar que se ha garantizado plenamente el derecho a la educación, si esto no va acompañado a la vez del **derecho a participar**, en cada ámbito y nivel, en las decisiones y relaciones que rigen la vida escolar y otros escenarios de la educación. Estudiantes, educadores, padres de familia y ciudadanía en general tienen derecho a ser consultados en todos los aspectos que atañen a la educación - fines y objetivos, contenidos y métodos, organización y gestión, presupuesto y fuentes de financiamiento, cooperación internacional - así como a exigir información y rendición de cuentas a los responsables en cada caso. Un sistema educativo fuerte requiere apoyarse en información, comunicación, consulta y participación social permanente y sustantiva a todos los niveles: desde el nivel micro hasta el macro, desde el aula de clase hasta la gran política nacional e internacional. Aquí también, no sólo se trata de la cantidad de participación, sino además y sobre todo de la calidad de dicha participación. Una buena gestión educativa, por ello, asume la participación ciudadana como un insumo más a asegurar y calificar. Sin embargo, desafortunadamente en nuestro país continúa predominando una comprensión y una práctica estrecha de la participación en educación, centrada en aspectos formales e instrumentales. Así:

- ⊙ La participación de los sujetos de aprendizaje – niños, jóvenes, adultos – se ubica como última prioridad y se restringe por lo general al ámbito escolar y más específicamente al aula (asistir a clases, prestar atención, mantener la disciplina, levantar la mano, contestar preguntas, hacer las tareas, etc.) o a la institución educativa (consejos estudiantiles, concursos, periódicos, etc.), pero resguardando celosamente los aspectos curriculares y pedagógicos. Los estudiantes no son informados ni consultados sobre decisiones que afectan al sistema escolar, mucho menos a la política educativa.
- ⊙ La participación de los padres de familia suele ser entendida de manera utilitaria, y se expresa típicamente como: a) apoyo a la institución (aporte monetario o en especie, asistencia a reuniones), y b) apoyo a los hijos que

estudian (tareas en casa, motivación, seguimiento y vigilancia, sistema familiar de premios y castigos coherente con la normativa escolar, etc.). Padres y madres tienen acceso y a veces voz en torno a los aspectos organizativo-administrativos pero no a los curriculares y pedagógicos, considerados “técnicos”.

- ⊙ La participación de los educadores está confinada al aula y a la institución escolar, y tiene poco peso para incidir en cambios institucionales. Pese a su valoración formal, la innovación sigue yendo contracorriente en la cultura escolar. La tarea docente permanece como una tarea demandante y solitaria, con escaso intercambio entre pares, y cada vez más una tarea vigilada y bajo escrutinio social.
- ⊙ La participación de la ciudadanía en general en la cuestión educativa es aún muy pobre y restringida. Las consultas que han acompañado a varios procesos de reforma educativa en los últimos tiempos, han resultado ser más bien mecanismos formales y no incluyen cuestiones claves como el financiamiento, el endeudamiento externo, o la asignación presupuestaria; no se han incorporado como un mecanismo permanente y genuinamente democrático, que llegue a todos; y han perdido credibilidad dada su reiteración y su falta de incorporación de lecciones aprendidas.

La participación en educación, no es un agregado o una opción; es condición indispensable del hecho educativo (el aprendizaje es activo y participativo, o no es tal), y de la propia eficacia de la política educativa (tanto el diseño como la ejecución de la política requieren la comprensión, la colaboración y el concurso de todos los sectores involucrados). No entender esto lleva una y otra vez al no-aprendizaje, a la falta de adecuación de políticas y programas a la realidad, a la incomprensión y resistencia frente a las propuestas de cambio, a movilizaciones sociales cada vez más prolongadas, inclusivas e integrales que reclaman ya no sólo mejores salarios, mejor infraestructura y reivindicaciones corporativas sino cambios estructurales en el sistema educativo y en los modos de hacer política y reforma educativa. La participación es conquista desde abajo pero también

responsabilidad democrática desde arriba, a cada nivel. Todo buen educador entiende que la misión de la educación es contribuir a formar ciudadanos plenos, pensantes y críticos, proactivos y constructivos, conscientes de sus deberes y de sus derechos, y capaces de ejercerlos dentro y fuera de las aulas.

## **1.2. PARA RESIGNIFICAR LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO COMPLETO ES NECESARIO TRANSFORMAR LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN ESCUELAS INCLUSIVAS.**

*“La escuela ideal es la escuela imperfecta,  
La escuela que asume su imperfección y busca alternativas a la misma,  
La escuela que sabe que siempre existirán o podrán crearse mecanismos de exclusión,  
Y vigila atentamente sus prácticas para evitarlos,  
La escuela que evidentemente intenta desarrollar prácticas inclusivas”  
Slee*

Sólo es posible alcanzar la perspectiva del derecho a la educación como un derecho completo, si se transforman las instituciones educativas en escuelas inclusivas, para esto es necesario, como afirma Booth, Ainscow y otros (2000) crear, facilitar o posibilitar políticas, prácticas y cultura inclusiva, tres factores sumamente importantes que están presentes en una educación con un enfoque inclusivo desde una perspectiva de derecho completo.

### **1.2.1. La educación inclusiva: enfoque y políticas para construir escuelas inclusivas.**

El concepto de inclusión referido a educación, tal y como lo conocemos hoy, surge en la década de los 90' como una respuesta y un paso más ante algunas de las prácticas de integración en la escuela del alumnado con necesidades especiales que en aquel momento se llevaban a cabo. Su origen hay que situarlo en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos promovida por la UNESCO y celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990. Cuatro años después, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca impulsada por el mismo organismo internacional, la inclusión se sitúa en el centro de atención,

como la característica fundamental de la educación a construir para el futuro, una educación que garantice el acceso y la calidad para todos los seres humanos:

*Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas (UNESCO, 1994. Citado en Fernández, 2008: 19)*

El texto citado es notoriamente revelador del reconocimiento de la diversidad como un valor positivo que enriquece la sociedad. Y al mostrar la gran diversidad de individuos que acuden a un sistema educativo, se reconoce que no son sólo una parte los que precisan de una atención especial, sino que son todos los educandos los que tienen derecho a un sistema educativo que asuma las diferencias y eduque para la convivencia en la diversidad, por lo cual se obliga a modificar también el discurso sobre las necesidades educativas:

*Hay necesidades educativas comunes, las que comparten todo el alumnado y son esenciales para su desarrollo personal y social. Estarían después las necesidades educativas individuales, que dependen de los conocimientos y experiencias previas de cada persona y tornan irreplicable cada uno de los procesos de aprendizaje. Por último hablaríamos de necesidades educativas especiales como aquellas que precisan de una atención extraordinaria, diferente a las que comúnmente presentan la mayoría de las y los educandos. Ya no hablaríamos de diferentes categorías de alumnado, sino de una diversidad de personas que presentan diferentes necesidades, unas comunes, otras individuales y algunas especiales (Fernández, 2008: 19).*

La educación inclusiva no puede entenderse como una versión mejorada y democrática de la educación especial, pues supone una transformación radical del sistema educativo para responder a las condiciones específicas de cada individuo y la eliminación de los obstáculos a la participación de todos los educandos en el aprendizaje, tal como lo reafirma la UNESCO (2008) en su Documento de Referencia de la 48ª Conferencia Internacional celebrada en Ginebra:

*En los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas. El centro de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos, lo cual implica: a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos); b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad;*

*y c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales. En todos estos puntos se deben tomar en cuenta las expectativas y las demandas de las partes interesadas y los actores sociales” (UNESCO, 2008: 10).*

El concepto de educación inclusiva no se comprende de igual forma en todos los contextos. En muchos de ellos sigue siendo un término que se asocia de manera restrictiva a la educación de las personas con alguna discapacidad. Sin embargo, como ya se ha mencionado, es un término que ha ido evolucionando en los últimos años, implicando en la actualidad una transformación de los sistemas educativos en su totalidad con el fin de integrar a todos y todas en una educación para toda la vida.

Apoyándonos en Fernández (2008), se podría afirmar que:

*Educación inclusiva es un principio general que debe impregnar tanto la cultura de la comunidad, como las políticas educativas, como las prácticas de enseñanza aprendizaje, en orden a hacer posible que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo, contribuyendo de este modo a forjar sociedades justas y equitativas. La educación inclusiva supone dejar de ver las diferencias como un problema o, en el mejor de los casos, como algo a integrar y compensar socialmente. Desde esta nueva perspectiva la diferencia no solamente es normal, sino que es deseable, puesto que hace posible que cada sujeto desarrolle y optimice sus capacidades tanto personales como sociales. De este modo, las diferencias entre los seres humanos pasan de ser una amenaza para constituirse en un valor y en una oportunidad de crecimiento para todos y todas. (Fernández, 2008: 22).*

El concepto de educación inclusiva es un principio rector universal y resulta pertinente para cualquier sistema educativo de cualquier país del mundo. Pero obviamente, las realidades de las que se parte son diversas, y las aplicaciones de este principio serán diferentes en una región del mundo que en otra. Por eso en América Latina y el Caribe, tal como lo sostiene Fernández (2008), donde predominan sistemas educativos que excluyen a grandes sectores de la población, entender el concepto de educación inclusiva debe pasar por profundizar en las causas de la exclusión, no sólo educativa sino también social:

*Uno de los retos principales lo constituye el identificar los obstáculos con que se enfrentan amplios grupos o sectores de población y buscar estrategias para combatirlos. En ese sentido, la educación inclusiva sería no tanto una meta como un largo camino hacia la creación de entornos en los que se produzca un acceso equitativo a una educación de calidad, y un acompañamiento adecuado a las*

*circunstancias propias de cada individuo para su desarrollo integral. Consideramos que hablar de educación inclusiva en América Latina es hablar de un horizonte hacia el cual caminar. Es decir, entenderla como un proceso abierto, más que como algo acabado y completamente perfilado (Fernández, 2008: 61).*

Hablar de educación inclusiva en América Latina exige pensar en una educación con equidad y calidad, que llegue a todos y todas, superando las barreras tradicionales que la hacen privilegio de sólo una parte de la población, tal como lo sugiere el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO:

*Desde la perspectiva de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, calidad y equidad no sólo no son incompatibles sino que son indisociables. Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades. Es decir, cuando todos los estudiantes, y no sólo aquellos que pertenecen a las clases y culturas dominantes, desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. Desde esta perspectiva, la equidad se convierte en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación (UNESCO, 2007: 34).*

El auge del neoliberalismo desde las últimas décadas del siglo pasado ha llevado demasiado a menudo a identificar la calidad educativa con la eficacia y la eficiencia. Se considera la calidad educativa en términos positivistas y se trasladan del ámbito de la empresa privada formas de pensar poco adecuadas a los fenómenos pedagógicos. A partir de esta concepción de calidad lo importante son las mediciones finales, los resultados, sin dar mayor importancia a las relaciones que se dan en el aula y los procesos en los que se genera el aprendizaje. Se suele afirmar por ende, que una educación es buena si los alumnos y alumnas obtienen buenas calificaciones. Paulo Freire advirtió tempranamente sobre la adopción de esta línea de pensamiento en las escuelas latinoamericanas: *“Se pretende convertir la escuela en una empresa que tiene como objeto final el rendimiento. Esto se convierte en trampa mortal para los desheredados de la tierra” (Freire, 1992. Citado en Fernández, 2008: 68).*

Entre los discursos sobre la calidad de la educación que se manejan en Latinoamérica, el que la UNESCO propuso en su informe *“Educación de calidad*

para todos: un asunto de derechos humanos”, supone una visión más completa y holística:

*Desde el punto de vista de sus finalidades, la educación ha de ser **relevante**, es decir, debe habilitar a las personas para un ejercicio competente de su libertad y condición ciudadana; del mismo modo, la educación sólo puede lograr este propósito si es **pertinente** a las condiciones concretas en las que las personas actúan. Por otra parte, el hecho de tener un carácter universal, es decir de alcance para todos, y que habilita a las personas en términos de sus capacidades para la vida, hace que la **equidad** sea un factor consustancial a una educación de calidad. Por otra parte, al tratarse de un derecho, la acción pública resulta de crucial importancia, y en este sentido, una educación de calidad requiere ser **eficaz** al alcanzar los objetivos o metas que se plantea en el ámbito del accionar público, así como debe honrar los recursos que los ciudadanos destinan a la tarea mediante una operación **eficiente** (UNESCO, 2007. Citado en Fernández, 2008: 68-69).*

En definitiva, se puede concluir que una educación inclusiva conviene a toda la sociedad en su conjunto:

*La educación inclusiva es un objetivo que conviene a todos y a todas, por cuanto si bien es cierto que el derecho a la educación de cada individuo es inviolable, también lo es que los seres humanos tenemos derecho a vivir en sociedades educadas. En otras palabras, una educación de calidad e inclusiva para todas las personas es una educación que conviene al conjunto de la sociedad. En este argumento reside una de las principales razones para que todos y todas nos comprometamos, en la medida de nuestras posibilidades, a hacerla posible, facilitando así que el derecho a la educación pase de ser una hermosa palabra, recogida en cientos de leyes y convenios, a una realidad latinoamericana (Fernández, 2008: 117).*

### **1.2.2. Construir culturas inclusivas desde la escuela: un deber ético y político hacia la superación de la exclusión social.**

*Es fundamental para lograr la inclusión entender la escuela y el aula como comunidad, en la que cada persona es un miembro necesario y valioso y tiene una función que desempeñar para apoyar a los demás.  
(Calvo Álvarez, 2009)*

*El problema no es tanto cómo aprender, sino cómo construir la cultura de la escuela en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social.  
(Pérez Gómez, 2004).*

La cultura es un sistema organizado de significados simbólicos, donde la vida en particular de los sujetos adquiere sentido, es el lugar donde se hacen realidad o se concretan las motivaciones, creencias, saberes, de las personas. Las culturas adquieren una forma de vida que perduran en el tiempo, es decir, todo el sistema simbólico y de significados, es apropiado por todos y cada uno de los miembros del grupo, pasando de unas generaciones a otras.

El surgimiento e implementación de la denominada globalización desde los años 90', ha modificado sustancialmente la forma de construir la sociedad y la vida cotidiana, pues se han ido instalando en el imaginario colectivo como cultura las prácticas de exclusión, consumismo, individualismo, autoritarismo, destrucción del medio ambiente y desprecio por la ética y la dignidad humana, todos ellas inherentes al capitalismo como sistema socioeconómico, que tiene como premisas fundamentales la propiedad privada, el lucro y la competencia.

Superar toda esta amalgama de exclusiones requiere no sólo de una transformación radical de las estructuras económicas, políticas y sociales, sino también de las representaciones de las colectividades y de las personas en particular, lo que se traduce necesariamente en cambios de actitudes, cambios en las acciones, y, por ende, cambios en la cultura. Y es aquí donde cobra mayor significación el papel que le corresponde a la educación en general, y a las instituciones educativas, en particular, en todo este proceso. Por eso, desarrollar escuelas que propendan por construir culturas inclusivas se impone como un desafío impostergable y de corresponsabilidad social para todos los que buscamos la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Un elemento esencial para la creación de culturas inclusivas tiene que ver con la promoción y desarrollo de *valores inclusivos*. Y es de consenso más o menos generalizado, el reconocer que es mediante la educación a lo largo de toda la vida, como se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la existencia en sociedad. Los valores se aprenden de las relaciones humanas (la familia, la escuela y la sociedad), con el aporte de las experiencias y los diversos contextos

que modelan las actitudes de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes para su futura convivencia en un modelo de inclusión social.

Son valores importantes que subyacen en una cultura inclusiva, entre otros, el respeto por la dignidad humana como núcleo ético y político de actuación, el reconocimiento y valoración de la diversidad, el sentido de pertenencia a una comunidad, la cooperación mutua para resolver problemas comunes, el diálogo como actitud y método para las relaciones interpersonales, la participación como derecho y deber inalienable de las personas, y la libertad con conciencia y responsabilidad social.

La cultura inclusiva busca fortalecer el reconocimiento de la diferencia como valor y no como obstáculo, haciendo de cada persona un ser particular, pero consciente de que debe aprender a convivir, a construir y reconstruir la comunidad, no solo simbólica sino también materialmente, esto implica entonces, formar sujetos que se responsabilicen de la vida propia y respeten la de otros seres humanos. De acuerdo con lo anterior, la inclusión como cultura requiere entonces el rompimiento con viejos esquemas y sistemas, lo cual hace parte de una estrategia de convivencia interplanetaria donde deben recuperarse los valores de la vida digna.

El sentimiento de seguridad, de pertenencia a una colectividad, de contar con oportunidades de desarrollo, y de participar en la vida pública como sujeto de derechos y deberes, son aspectos que caracterizan las comunidades con culturas inclusivas. Por eso, resulta fundamental eliminar todas aquellas barreras que impiden poder participar, en igualdad de condiciones, en la toma de decisiones que afectan de manera directa a la comunidad.

Y aunque parezca paradójico, durante muchos años se le ha prestado poca atención al potencial que tienen las culturas escolares<sup>6</sup>, pudiendo aprovecharse

---

<sup>6</sup> De acuerdo con Lobato (2004), se entiende por cultura escolar *“el conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenido de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela”*.

estos espacios para construir culturas inclusivas, tal como lo sugieren Boot, Ainscow y otros (2000):

*La cultura inclusiva dentro de las escuelas se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. [...] A través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar. (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2000: 18).*

Ahora bien, para avanzar en este proceso de transformar la cultura escolar en cultura inclusiva, se hace necesario que todos los agentes partícipes del proceso educativo, superen las concepciones tradicionalistas de la escuela como un espacio cerrado, homogéneo, estandarizado y con currículos rígidos, donde las “minorías” se tienen que acoplar al querer de las “mayorías”, y donde no es bien visto el disenso, la discusión y lo diverso, porque no permite que se llegue rápidamente a los “consensos”. Responder a la diversidad de manera pertinente en todas sus facetas y expresiones a nivel del contexto educativo, requiere llevar a cabo un proceso sistemático y riguroso de sensibilización que perdure en el tiempo, con el fin de cambiar o modificar las percepciones de los diferentes actores de la comunidad educativa. Este proceso de reflexión permitirá el reconocimiento de la diversidad en su dimensión más amplia y significado actual y el impacto en la cultura y el quehacer pedagógico en la escuela, tal como ha sido sugerido por la UNESCO:

*Una de las finalidades de la inclusión es enfrentar la exclusión y segmentación social, por lo que una de sus principales señas de identidad es el acceso a escuelas plurales, que son el fundamento para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas. La inclusión exige el desarrollo de escuelas que acojan a todos los niños y niñas de su comunidad, independientemente de su origen social y cultural y sus condiciones personales. Una mayor inclusión en educación implica fortalecer el desarrollo de la escuela pública, porque ésta tiene como función no sólo facilitar el acceso a la educación de los niños y niñas de ambientes más desfavorecidos sino también integrar la diversidad. La inclusión, por tanto, es*

*una nueva visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Es un proceso dirigido a responder a las distintas necesidades de todo el alumnado, y a incrementar su participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación (UNESCO, 2007: 37).*

La cultura inclusiva deberá generar escenarios donde la diversidad sea vista como una posibilidad y no como una barrera que limita los procesos y las prácticas educativas. Por eso, como lo señala Calvo Álvarez (2009), la escuela no puede vivir de espaldas a la comunidad, al contexto social y cultural en el que está inmersa y, a su vez, este ámbito no puede ignorar a la escuela porque ambos se influyen y se necesitan.

### **1.2.3. Prácticas para re-significar la escuela con un enfoque inclusivo y de corresponsabilidad.**

*“(Actualmente) la tarea que se espera de un profesor es algo más amplia que transmitir conocimientos a sus alumnos, lo que hasta hace muy poco tiempo era su actividad principal y para lo que se preparaba. Ahora hacen falta muchas otras habilidades, sin las cuales es difícil conseguir que los alumnos progresen en la adquisición del saber: el diálogo con los alumnos, la capacidad de estimular el interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información, la orientación personal, el cuidado del desarrollo afectivo y moral, la atención a la diversidad del alumnado, la gestión del aula y el trabajo en equipo” (Marchesi, 2006). Además, se espera que los profesores sean capaces de corresponsabilizarse por los resultados del trabajo de su escuela, articulando las políticas institucionales con las educativas locales y nacionales” (UNESCO, 2007: 48).*

La educación es un aspecto esencial del ser humano que permite garantizar el ejercicio de la ciudadanía y el anclaje de todas las personas al entramado cultural de una sociedad, por ello se convierte en un derecho del que nadie puede quedar excluido. En este sentido, según Lobato (2001), se hace necesario reflexionar en torno a la escuela inclusiva como un espacio donde habita el conocimiento y se garantiza la supresión o al menos la minoración de las barreras que limitan la participación de todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, independientemente de la raza, religión, condición socioeconómica o capacidades físicas o intelectuales. En términos coloquiales, según esta autora, la escuela inclusiva equivale a *“que todos puedan ir en el mismo tren”*.

Un elemento fundamental para la construcción de escuelas inclusivas son las prácticas de los diferentes actores que intervienen en la educación como el estado, los maestros, los estudiantes, las familias y toda la comunidad educativa. Para esto es necesario tener en cuenta que todas las prácticas están estrechamente relacionadas con las representaciones sociales, y que ambas son inseparables. Es decir, las representaciones sociales crean un imaginario que da forma a las prácticas y las condiciona, en este caso a las prácticas en la escuela.

En este sentido, se dice que las prácticas sociales son las maneras en que nosotros, en cuanto sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, con las personas de nuestro entorno próximo o lejano, conocimiento que se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, los acontecimientos y los modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 2000, p. 28).

De esta manera, las prácticas de los agentes de la comunidad educativa son condicionadas por el conocimiento social, es decir por las formas específicas en que cada sujeto aprehende el entramado cultural de una sociedad. Tiene como objetivos, comunicar y sentirse dentro del ambiente social de un grupo, y se origina mediante el intercambio de comunicaciones; es una forma de conocimiento a través del cual, quien conoce, se coloca dentro de lo que conoce. Esto no quiere decir que las prácticas estén determinadas por las representaciones sociales, pues éstas, mediante un proceso de reflexión y toma de conciencia, pueden irse transformando. En el caso de la escuela inclusiva, es a través de la educación como se pretenden superar las concepciones y prácticas que favorecen la discriminación y la exclusión, a prácticas que conduzcan a una nueva escuela, incluyente y democrática.

Pensar en una educación inclusiva pasa por una reflexión constante de las prácticas que se establecen dentro y fuera de la escuela, así como una reconfiguración de éstas, pues reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. A través de las prácticas inclusivas se debe asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2000:19).

Como puede observarse, las prácticas inclusivas son aquellas acciones que permiten la disminución de las barreras de aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la escuela y en su contexto particular, no sólo de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, sino de todos aquellos y aquellas que por alguna circunstancia se le vulnera el derecho a una educación gratuita y de calidad.

El racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la discapacidad y la intimidación, comparten todos ellos una raíz común, que es la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar las desigualdades. Hacer que la escuela sea más inclusiva, puede ser un proceso doloroso para todo los agentes implicados en ésta como son el Estado, las instituciones educativas, los maestros, los niños, niñas y adolescentes, las familias y el contexto o comunidad, ya que supone hacer un cuestionamiento respecto a sus propias prácticas y actitudes discriminatorias.

La inclusión es un proceso inacabado, pues requiere no sólo de incorporar a la escuela todos los niños, niñas y adolescentes que están por fuera de ella, sino también de una serie de cambios y de reconfiguraciones de las prácticas que se dan en las escuelas, independientemente de lo inclusiva o excluyente que pueda ser. Se requiere un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para que la escuela sea un espacio de acogida de la diversidad, donde toda la comunidad educativa, es decir, el estado, las instituciones educativas, los maestros, los

estudiantes, las familias, el entorno o comunidad y las universidades o las normales como instituciones formadoras de maestros, participen en la construcción de nuevas formas de accionar dentro de la escuela que favorezcan la inclusión. Según la UNESCO:

*[...] desde la perspectiva de la inclusión, las dificultades educativas no se atribuyen principalmente al individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia), sino a la escuela y al sistema. El progreso de los estudiantes no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brinden o no se le brinden, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela o programa educativo y no tenerlas en otros (Blanco, 2006). La rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la falta de preparación de los docentes para atender a la diversidad y trabajar en equipo, o las actitudes discriminatorias, son algunos de los factores que limitan no sólo el acceso, sino la permanencia y los logros del alumnado. La inclusión es un proceso que nunca acaba, porque constantemente pueden surgir prácticas discriminatorias que afecten a determinados individuos y grupos y que pueden variar de una escuela a otra. (UNESCO, 2007: 34).*

La escuela es un buen terreno para abonar a las diferencias culturales jerarquizadas y discriminatorias que conllevan a la exclusión, o bien, al reconocimiento de la diversidad cultural que coexiste en un mismo territorio; reconocimiento que aboga por prácticas inclusivas centradas en los sujetos y en la formación equitativa de estos, en la visualización del contexto como un espacio fundamental donde se desenvuelven esos sujetos y la convicción de la comunidad educativa de que es posible nuevas formas de pensarse la escuela, donde se propicien encuentros más humanos, y donde la diversidad no sea un problema sino un valor incalculable para las exigencias y retos de la sociedad actual.

En Colombia, a través del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2015 y del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se ha tratado de establecer una serie de lineamientos (MEN, 2006: 36-37) a favor de la inclusión y la diversidad, propendiendo a su vez, por la conformación de una escuela para todos, sin discriminaciones, sin barreras sociales en el aprendizaje de cada estudiante y donde todos puedan participar en la construcción de una escuela inclusiva, los cuales, de ser aplicados en las instituciones educativas, serían

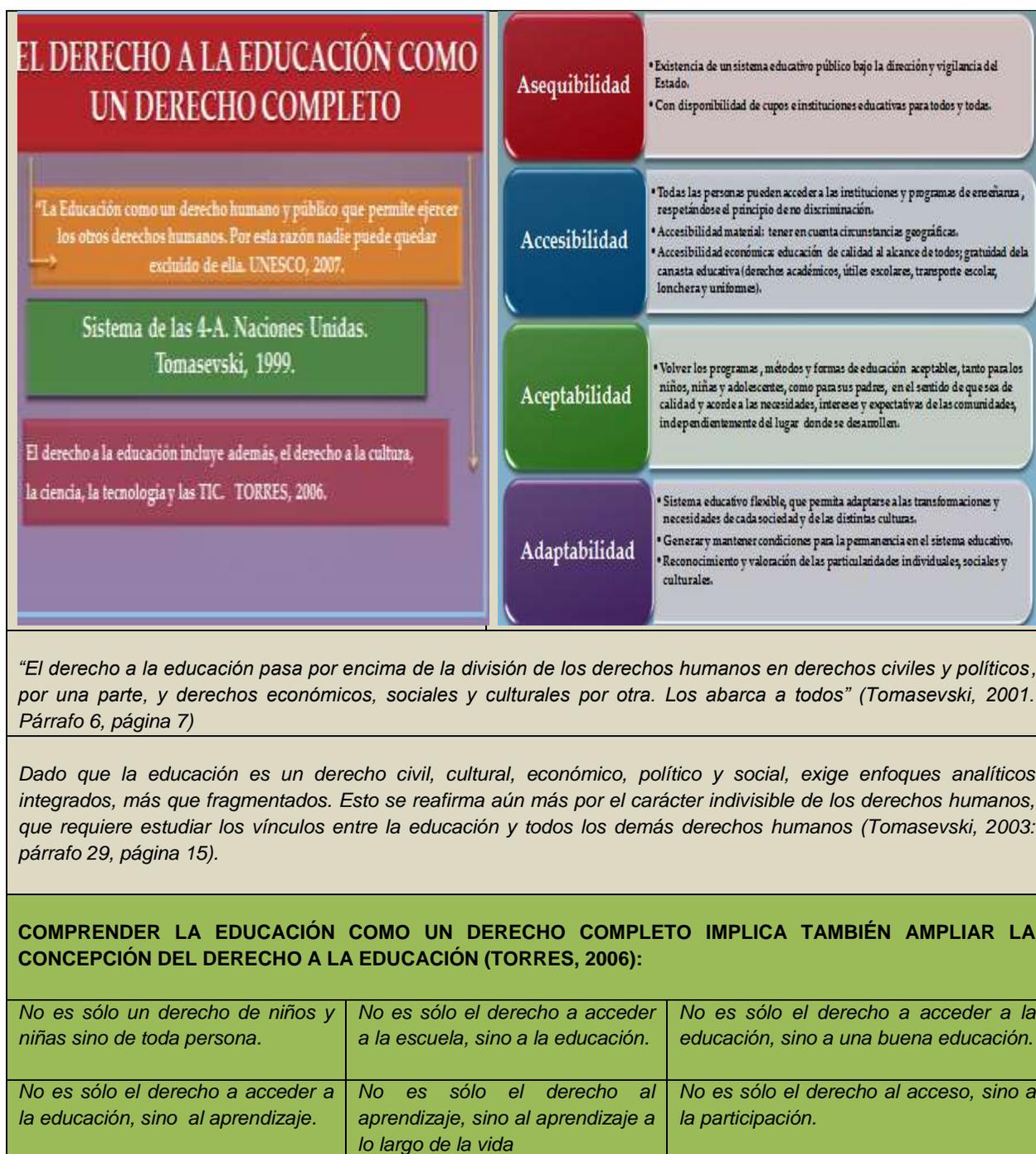
factores importantes para avanzar en el reconocimiento de la educación como un derecho completo:

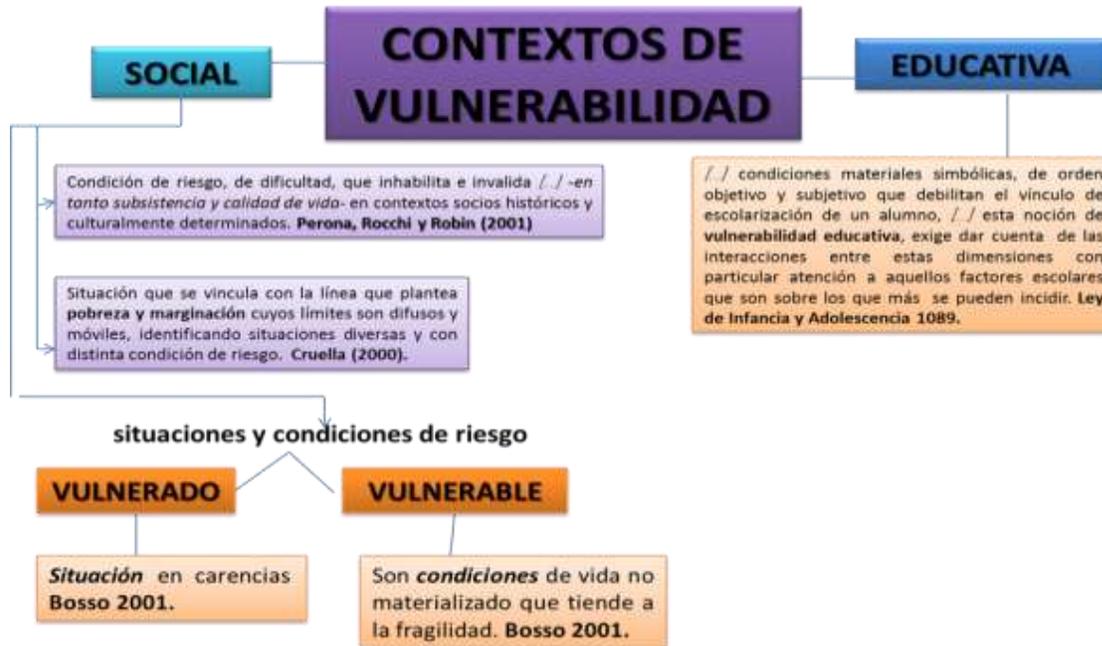
- ⊙ *Capacitar a la comunidad educativa en general y a la sociedad misma en el desarrollo humano integral sostenible.*
- ⊙ *Realización de proyectos que tengan como tema central la educación para el amor, la felicidad, el uso de la sexualidad y la perspectiva de género.*
- ⊙ *Capacitación a los docentes y comunidad en general para llevar a cabo programas encaminados al fortalecimiento de la paz, convivencia y ciudadanía, y el uso adecuado del tiempo libre dentro de su localidad o entorno.*
- ⊙ *Creación de espacios y escenarios en todas las instituciones y/o entes territoriales para el desarrollo de programas que buscan el fortalecimiento de la paz, convivencia y ciudadanía y el uso adecuado del tiempo libre.*
- ⊙ *Desarrollo de proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad con enfoque de derechos y de transectorialidad, que se articulen a la misión, visión, filosofía de la institución, al perfil de los estudiantes y a los contextos regionales.*
- ⊙ *Programas de formación inicial y en ejercicio de docentes, a partir de la reflexión personal y pedagógica sobre patrones culturales asociados a las feminidades y las masculinidades, y su relación con las desigualdades y violencias del país.*
- ⊙ *Desarrollo de planes de formación en derechos humanos, convivencia pacífica, solidaridad y democracia en escuela de docentes, madres, padres, familias y otros miembros de la comunidad en los que se tenga en cuenta la armonía con el medio ambiente.*
- ⊙ *Desarrollar planes de formación en derechos humanos, equidad de género, convivencia pacífica y democracia en escuelas de padres, madres de familia.*
- ⊙ *Generar encuentros y espacios de diálogo intercultural para mejorar el comportamiento social.*

Estas acciones se convierten en un horizonte para comenzar a transformar hacia una escuela inclusiva, las formas de convivencia y las prácticas discriminatorias que se dan dentro y fuera del aula, de la escuela, y en la interacción de los diferentes agentes de la comunidad educativa, formando para una cultura de la inclusión, de la promoción y defensa de los derechos humanos, y de la ciudadanía y la convivencia. Para lograr este cambio, se hace necesario desarrollar prácticas contextualizadas que permitan el conocimiento del entorno cotidiano, el reconocimiento de la diversidad y la participación de los y las estudiantes en su proceso formativo. Así como unas prácticas pedagógicas acordes a esas pretensiones, flexibles, en constante reflexión y en búsqueda de la emancipación. Son estos, algunos de los componentes que hacen realidad una escuela inclusiva.

## 2. MARCO CONCEPTUAL

La propuesta investigativa está soportada en conceptos como **“El derecho a la educación como un derecho completo”**, **“Contextos de vulnerabilidad social y educativa”**, **“Escuela Inclusiva”**, **“Comunidad de Aprendizaje”** y **“Corresponsabilidad”**.





“El país, y en particular el sector educativo, entiende la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. Por este motivo, merece enfrentarse con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan. Hoy está más que demostrado que el principal instrumento para ese cambio es la educación. Para lograrlo, se busca institucionalizar la atención educativa de las poblaciones vulnerables, soportada en diagnósticos claros sobre su realidad que luego se traduzcan en planes de acción con metas y acciones pertinentes y alcanzables, regulados por labores de permanente seguimiento y evaluación”.

**MEN (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Pág. 5.**

El Ministerio de Educación Nacional ha considerado como grupos vulnerables prioritarios de atención a:

- a. Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom).
- b. Los jóvenes y adultos iletrados.
- c. Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales).
- d. Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados).
- e. Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección).
- f. Los habitantes de frontera.
- g. La población rural dispersa.

**MEN (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Pág. 8.**

La noción de **vulnerabilidad social** ayuda a identificar a grupos sociales, hogares y sujetos, que por su menor disponibilidad de activos materiales y no materiales, quedan expuestos a sufrir alteraciones bruscas y significativas en sus niveles de vida, ante cambios en la situación laboral de sus miembros activos.

Aquí se plantea la utilización del concepto, asociado al de *condiciones de vida*, para tener una mirada multidimensional y compleja sobre un fenómeno que excede conceptualmente a la idea de pobreza. Esto se refiere a los múltiples elementos que pueden ser indicadores de diferencias y posicionamientos en la estructura social. En síntesis, "**condiciones de vida**" alude al equipamiento y/o provisión de bienes del hogar en relación a la cantidad de miembros, a las características de la inserción ocupacional de los miembros, a los niveles de **educación** o simplemente el acceso a beneficios sociales y a la posibilidad de expresión y participación en la vida pública.

El uso de la noción de "**vulnerabilidad social**" se plantea como herramienta analítica que permite estudiar lo que ocurre en ese gran espacio de marginación y de pobreza, cuyos límites son difusos y móviles, identificando situaciones diversas y con distinta condición de riesgo. Así, el concepto permite una mayor aproximación a la diversidad de situaciones a las que se enfrentan los que de una u otra manera son partícipes de algún tipo de privación, incluidas las más críticas, para las que se reserva el término **exclusión**, que va más allá de la pobreza, porque tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar (UNESCO, 2007: 33).

De esta forma la riqueza analítica del concepto no sólo no restringe su aplicación a las carencias actuales sino que también permite su aplicación para describir situaciones de riesgo, de debilidad, de fragilidad y de precariedad futura a partir de las condiciones registradas en la actualidad. Es por ello que las categorías de **vulnerabilidad y exclusión** se presentan como sugerentes para distinguir las diferencias y develar las heterogeneidades, tanto para la comprensión del fenómeno como para diseñar e implementar distintas acciones posibles en materia de políticas diversas con referencia al pleno **derecho a la educación**.



Los británicos Mel Ainscow y Tony Booth, autoridades mundiales en educación inclusiva, han ejercido una gran influencia en la delimitación del concepto de Escuela Inclusiva con la publicación del “*índice de inclusión*”, que consiste en una guía donde se invita a los centros educativos a transitar hacia la inclusión a través de tres dimensiones que necesitan reorientarse: las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas. Aun cuando este instrumento fue pensado para las escuelas formales, también puede ser útil en el caso de los procesos socioeducativos de educación no formal.

Como puede apreciarse en el gráfico, aparecen tres grandes dimensiones que configuran el modelo orientado hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. La primera de estas dimensiones aporta el componente más global referido a la necesidad de potenciar una cultura inclusiva. La educación constituye un elemento vinculado a la sociedad en la que se desarrolla. Difícilmente podrán llevarse a cabo acciones educativas de carácter inclusivas en contextos cuyos valores se encuentren alejados de perspectivas de equidad social y de participación del conjunto de sus miembros, o que no posibiliten la construcción de comunidad.

La segunda dimensión plantea un grado de concreción mayor y hace referencia a las políticas concretas que deben orientar la “lógica” de las acciones en lo relativo al desarrollo de una escuela inclusiva, que podrían agruparse en dos sentidos: “Educación para todos y todas” y “atención a la diversidad”.

Finalmente, la tercera dimensión establece el último grado de concreción y se refiere a las prácticas inclusivas. Con esta dimensión se pretende garantizar que las prácticas concretas vinculadas a las acciones formativas y de servicios adopten un carácter inclusivo, para lo cual se hace necesario generar acciones sociales y formativas de “aprendizaje compartido” y “movilizar recursos”, desde un sentido de corresponsabilidad social, para avanzar en procesos de inclusión y desde esta perspectiva garantizar la educación como un derecho completo.

## COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

### ¿QUÉ SON?

*“Una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y al desarrollo humano, para educarse a sí misma, a niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias” (Torres, 2001: 1)*

### IMPORTANCIA

Las comunidades de aprendizaje revisten importancia en tanto se constituyen en una respuesta pensada desde las mismas comunidades a las insuficiencias del sistema educativo que no siempre prepara para la vida, y para responder de forma adecuada al mundo que vivimos hoy.

Se basan en la transformación social y cultural del centro educativo y su entorno comunitario fundamentado en el aprendizaje dialógico.

### Algunas premisas básicas de las Comunidades de Aprendizaje son:

- El sistema escolar no es el único sistema educativo.
- Lo importante es el aprendizaje más que la educación por sí misma.
- Hay muchos centros de aprendizaje: el hogar, el sistema escolar, la naturaleza, la calle, la comunidad, el trabajo, la iglesia.
- Toda comunidad tiene sus propias instituciones, agentes y redes de enseñanza y aprendizaje operando formal e informalmente.
- Cada persona y cada miembro de la comunidad es potencialmente un educador y un educando, con capacidad tanto para enseñar como para aprender.
- Comunidad y escuela no son dos entidades separadas.
- El aprendizaje debe conectarse con los intereses, motivaciones, necesidades, conocimientos y experiencias previas de todos y todas.

### PRÁCTICAS INCLUIVAS PARA RE-SIGNIFICAR LA ESCUELA COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

- Prácticas pensadas en y para el contexto.
- Reconocimiento de la diversidad, pero con igualdad de diferencias.
- Prácticas de cooperación
- El maestro como dinamizador de la inclusión y participando de las comunidades de aprendizaje.
- Pedagogía de la Flexibilidad.
- La investigación-acción, una práctica en la escuela inclusiva.
- Trabajo en red entre las organizaciones de la comunidad y la escuela por hacer de la educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje una estrategia de política pública.

*“En la actual sociedad de la información, donde la educación no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que establece el alumnado en todos sus ámbitos de acción, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje aparece como una respuesta educativa que rompe con la estructura tradicional de la escuela para abrir sus puertas a la participación de toda la comunidad”.*

*Ramón Flecha (1997)*



*“El derecho a la educación tiene tres agentes principales: el gobierno en tanto que proveedor y/o financiador de la escuela pública, el niño en tanto que principal titular del derecho a la educación y del deber de cumplir con las exigencias de la educación obligatoria, y los padres del niño que son "los primeros educadores". La libertad que se garantiza a los padres de elegir la educación para sus hijos, y la responsabilidad que esto entraña, constituye una de las bases del derecho a la educación; otra de las bases son las obligaciones del Estado en materia de derechos humanos. El fundamento de la libertad de elección de los padres no significa legitimar su negación del derecho a la educación de sus hijos; en caso de conflicto entre la elección de los padres y los mejores intereses del niño, prevalecen estos últimos”*

**(Tomasevski, 2003: párrafo 17, página 11).**

*“El ejercicio del derecho a la educación en las poblaciones que, por razones específicas, han permanecido excluidas del sistema educativo tradicional, sólo es posible mediante la intervención de todos los estamentos pertinentes: la comunidad, la familia, la sociedad en general y el Estado. Superar la exclusión exige desarrollar los medios institucionales y sociales que faciliten la reinstalación en las condiciones más amplias posibles de la libertad individual y colectiva para la construcción de la autonomía”.*

**MEN (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Pág.9**

### 3. METODOLOGIA

La metodología implementada en el presente ejercicio investigativo se fundamenta en la investigación social de corte cualitativo. Esta orientación metodológica es pertinente para esta investigación en tanto apunta, según Galeano (2008) a la comprensión de la realidad que se estudia como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas donde se hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción de los sujetos inmersos en el proceso de la investigación.

Este enfoque metodológico se encuentra inscrito en el paradigma crítico social, el cual se define como una perspectiva que busca superar el reduccionismo del paradigma positivista en las ciencias humanas y el conservadurismo del paradigma interpretativo (Notario de la Torre, 1999: 38). Este paradigma busca la transformación de las relaciones sociales y apunta a ofrecer respuesta a los problemas derivados de éstas.

En este sentido, el paradigma socio crítico fundamenta diversos enfoques metodológicos comprometidos con la transformación social; es así como la investigación social cualitativa ofrece la posibilidad de acercarnos a la realidad para comprenderla, analizarla y aportar a su transformación.

#### PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

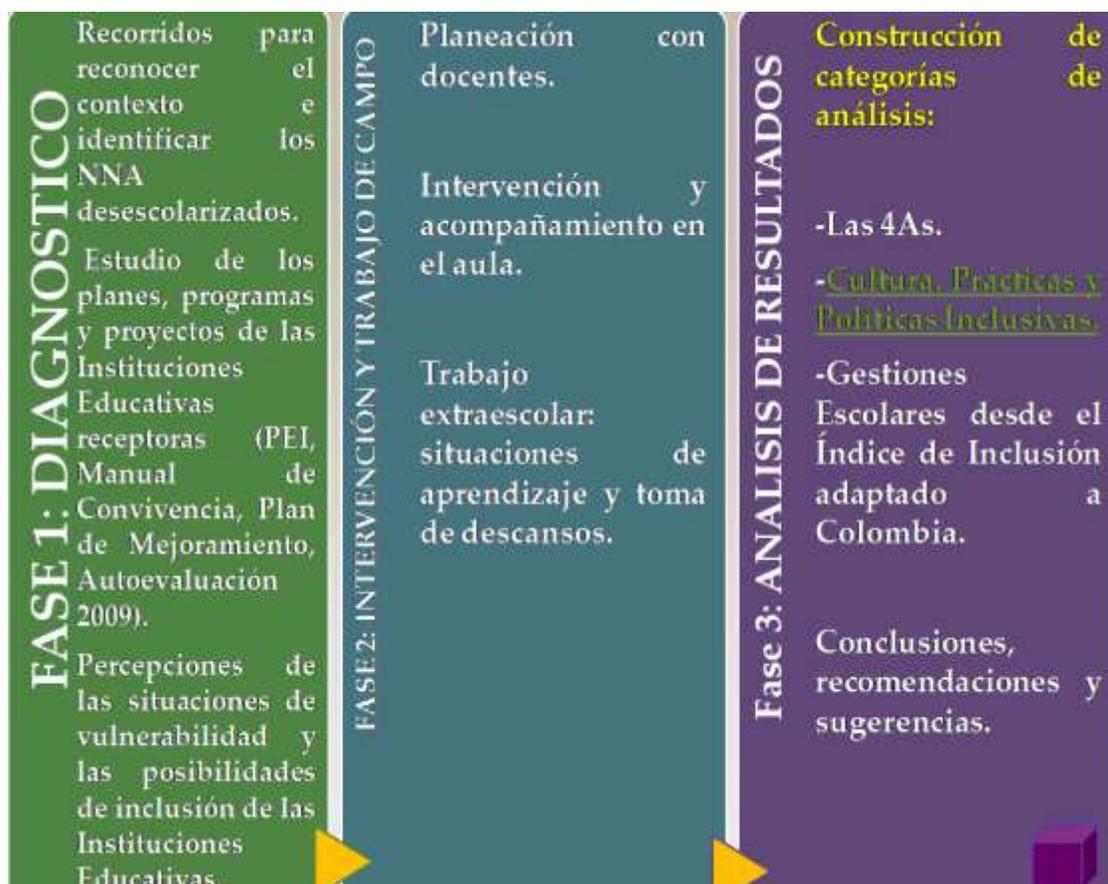
- ⊙ Se propende por el desarrollo de proyectos y prácticas pedagógicas que asuman la dignidad humana como su núcleo ético-político central, utilizando un enfoque diferencial de derechos, donde se reconozca y valore la diversidad como potencialidad y no como obstáculo y desde allí re-significar la educación como un derecho completo a lo larga de toda la vida.
- ⊙ Se tiene en cuenta los diferentes niveles de intervención: padres, directivos, docentes, familias y estudiantes, comunidad en general.

- © Se construyen y utilizan metodologías flexibles como las situaciones de aprendizaje, pensadas acordes a los contextos donde se realiza la investigación, ya que estos son cambiantes.

## FASES UTILIZADAS EN LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

La presente metodología se presenta a través de fases, por la facilidad para dar cuenta del proceso metodológico, pero éstas se realizaron de manera simultánea y no lineal; es decir, durante el proceso de búsqueda que aquí se presenta como la fase I, también se desarrollaron acciones de las otras dos fases presentes en la metodología.

En la siguiente gráfica, se presenta de forma sintética las fases de la metodología, para una mejor comprensión de la misma.



## **FASE I: DIAGNOSTICO**

### **⊙ Recorridos para el reconocimiento de la zona y la identificación de los niños, niñas y adolescentes (NNA) desescolarizados.**

Durante la fase de búsqueda se realizaron recorridos y visitas domiciliarias en el barrio la Cruz y el Sector de la Honda, entre septiembre y diciembre de 2009 (aunque desde la estrategia EBN la fase de búsqueda es permanente). Durante los recorridos se identificaban los niños, niñas y niñas desescolarizados (**Anexo N° 8.1.1**), y posteriormente, en la visita domiciliaria se diligenciaba la ficha de registro individual (**Anexo N° 8.1.2**), la cual tenía la intención de mirar las condiciones materiales de vida de las familias de ambos sectores.

Para el reconocimiento de la zona se dio prioridad a la utilización del diario de campo y pedagógico (**Anexo N° 8.1.3**). Las notas en el diario de campo contemplaban registros de lo que se observaba, relacionando conversaciones informales con los diferentes miembros de la comunidad, escribiendo preguntas a ser respondidas por nosotros los maestros en formación en los espacios del seminario de práctica, comentarios que nacían de lo observado, y el registro en el diario se realizaba simultáneamente o al finalizar el día de trabajo de campo, para no perder los detalles de lo observado y lo dialogado con la comunidad.

### **⊙ Estudio de los planes, programas y proyectos de las Instituciones Educativas receptoras de NNA del programa EBN (PEI, Autoevaluación 2009, Planes de Mejoramiento 2010, Proyectos Transversales, Manual de Convivencia).**

Después de la identificación de los NNA desescolarizados, se realizaron las acciones tendientes para la escolarización, es decir se hablaba con las instituciones educativas para concretar los cupos necesarios, etc. Allí se trabajaba directamente con directivos, docentes y directores de grupo, a los cuales se les presentaba toda la propuesta EBN, se recopilaba la información básica de la

Institución Educativa (PEI, manual de convivencia, Autoevaluación del 2009 y los planes de mejoramiento de la institución).

Con estos documentos institucionales se elaboraron diagnósticos institucionales de cada una de las I.E receptoras de NNA del programa EBN, donde se evidenciaba cómo estaban las instituciones educativas frente a las políticas, las prácticas y la culturas inclusivas; de igual forma se desarrollaron seminarios formativos con los docentes y los directivos, donde se trabajaron temáticas referidas a la inclusión, y se abordaron temas como las prácticas de aula, el concepto de inclusión, el índice de inclusión, las posibilidades de inclusión y las situaciones de vulnerabilidad que se presentaban en las instituciones educativas, las estrategias de aprendizaje situado y situaciones de aprendizaje, y se les propuso el trabajo de planeación conjunta entre docentes de las instituciones y maestros en formación que desarrollaban su práctica allí. Todas estas actividades quedaban registradas en el formato de actividades semanales (**Anexo 8.1.4**)

© **Identificación de las percepciones de las situaciones de vulnerabilidad y las posibilidades de inclusión de las Instituciones Educativas.**

Dentro de las instituciones se comenzaron a desarrollar una serie de actividades organizadas didácticamente como una situación de aprendizaje sobre los derechos de los y las niñas, que nos ayudaron a realizar el trabajo diagnóstico sobre las diversas situaciones de vulnerabilidad que presentaban las instituciones educativas. (**Ver resultado 4.1**)

Estas actividades se realizaron con niños, niñas y adolescentes de las Instituciones vinculadas al programa EBN en la Comuna 3, a través de dos talleres sobre los derechos de los y las niñas denominados: “Las percepciones sobre la escuela de los niños, niñas y adolescentes” y “Taller sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes” (**Anexos N° 8.3**); de igual forma se recogió información a través de los diarios de campo y de las entrevistas no estructuradas a docentes (**Anexo N° 8.1.5**).

## FASE II: INTERVENCION Y TRABAJO DE CAMPO

### ⊙ **Intervención y acompañamiento en el aula.**

La intervención se desarrolló en las aulas de clase donde se encontraban niños, niñas y adolescentes identificados a través de EBN, a los cuales se les realizaba un acompañamiento en términos de su proceso académico y de aprendizaje, así como de su asistencia a la institución; de igual forma se realizaban orientaciones en el aula con todo el grupo, las cuales estaban enfocadas a trabajar la inclusión a través de diversas *situaciones de aprendizaje*<sup>7</sup> (**Anexo 8.3**) y metodologías flexibles.

Las orientaciones en el aula se hacían mediante encuentros reflexivos y de planeación conjunta de maestros en formación con docentes de las instituciones educativas, tendientes a la conformación de comunidades de aprendizaje que promovieran prácticas y culturas inclusivas. Esta actividad se hacía aprovechando los espacios de planeación que tenían los y las docentes, y a través del trabajo directo en el aula regular.

Gracias a las actividades de **“las percepciones sobre la escuela de los NNA”** y la actividad sobre **“los derechos de los NNA”** se pudieron identificar diversas situaciones de vulnerabilidad de los niños y niñas y problemáticas que se vienen generando al interior de la escuela.

---

<sup>7</sup> De acuerdo con Díaz Barriga (2003), los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla. Esta visión, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los estudiantes deben aprender en el *contexto pertinente*. De esta manera, una situación educativa, para efectos de su análisis e intervención instruccional, requiere concebirse como un sistema de actividad, cuyos componentes a ponderar incluyen: El sujeto que aprende; los instrumentos utilizados en la actividad; el objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos); una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan; y normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad y reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad (pág. 2 y 4).

En las instituciones educativas donde se permitió el trabajo directo de los maestros en formación con los y las niñas en el aula, se pudo acompañar a los y las docentes en su gran labor, desde la planeación hasta la puesta en escena al interior del aula, aplicando diferentes estrategias de aprendizaje.

#### ☉ **Planeación con docentes de las Instituciones Educativas Receptoras.**

Las planeaciones con los docentes se realizaban una vez por semana, y de acuerdo con los proyectos de aula o los planes de estudio que tenían, se les proponían diversas estrategias de aprendizaje significativo para el desarrollo del tema.

#### ☉ **Trabajo extraescolar.**

Consistía en una serie de intervenciones con los niños, niñas y adolescentes (NNA) inscritos en el programa EBN, que se desarrollaban a través de actividades extra clase, donde trabajaban conjuntamente los maestros en formación de los programas vinculados desde la Universidad de Antioquia con la estrategia EBN (licenciatura en ciencias sociales, licenciatura en pedagogía infantil y licenciatura en artes plásticas), y en las cuales se implementaban situaciones de aprendizaje novedosas y motivadoras para los NNA. En este nivel se buscaba desarrollar habilidades en competencias ciudadanas a través de la interacción con el otro, la construcción conjunta de normas de convivencia y el respeto por la diferencia, y fortalecer liderazgos en los niños, niñas y adolescentes escolarizados por la estrategia EBN.

### **FASE III: ANALISIS DE RESULTADOS**

#### ☉ **Construcción de categorías de análisis.**

Buscando dar respuesta a los objetivos de la investigación, a partir del marco teórico y conceptual, se construyeron las siguientes categorías de análisis:

- **Situaciones de vulnerabilidad y posibilidades de inclusión con respecto a la educación como un derecho completo** que tienen los niños, niñas y adolescentes del barrio la cruz y del sector de la honda de la comuna 3 de Medellín.
- **Caracterización en términos de inclusión de las cuatro instituciones educativas receptoras** de niños, niñas y adolescentes del programa EBN del barrio La Cruz y del Sector de la Honda de la Comuna 3 de Medellín, a partir de los parámetros del índice de inclusión adaptado a Colombia<sup>8</sup>
- **Propuesta de las comunidades de aprendizaje como una estrategia hacia la transformación de las Instituciones Educativas receptoras en escuelas inclusivas.**

### ⊙ **Análisis de resultados**

La primera categoría, correspondiente a las situaciones de vulnerabilidad y posibilidades de inclusión en el contexto y en las cuatro instituciones educativas receptoras de NNA del programa EBN, se analiza a partir de la información recogida en: las observaciones no participantes de los maestros en formación consignadas en los diarios de campo; la sistematización de las fichas de registro individual; las entrevistas semi-estructuradas a docentes; los talleres con padres y docentes; la lectura del contexto; y la valoración del sistema de las 4-A en la Comuna 3. (**Ver resultado 4.1.**)

La segunda categoría, correspondiente a la caracterización en términos de inclusión de las instituciones educativas receptoras de NNA del programa EBN, se analiza a partir de los parámetros del índice de inclusión adaptado a Colombia, donde se valoran las políticas, prácticas y culturas inclusivas desde las gestiones escolares (directiva, administrativa, pedagógica y comunitaria).

---

<sup>8</sup> De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008), el Índice de Inclusión en su versión para Colombia y en el programa de educación inclusiva con calidad es una herramienta que permite a la institución educativa realizar el proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad (MEN, 2008: 23).

Para ello, se tuvo en cuenta la información recopilada en: la sistematización y análisis de los documentos institucionales como la autoevaluación 2009, el plan de mejoramiento 2010, los proyectos transversales y los P.E.I. de cada una de las instituciones receptoras; las observaciones no participantes de los maestros en formación consignadas en los diarios de campo; y las entrevistas a docentes y padres de familia. **(Ver resultado 4.2.)**

La tercera y última categoría, correspondiente a la propuesta de las comunidades de aprendizaje como una estrategia hacia la transformación de las Instituciones Educativas receptoras en escuelas inclusivas, se construye a partir de: un rastreo documental sobre la inclusión educativa en contextos de vulnerabilidad social; la construcción e implementación de situaciones de aprendizaje para las orientaciones de aula y el trabajo extra-escolar desarrolladas por los maestros en formación con los niños, niñas y adolescentes escolarizados por la estrategia la Escuela Busca el Niño (EBN) en las cuatro instituciones educativas receptoras de la Comuna 3 de Medellín; el análisis de los resultados de las otras dos categorías esbozadas anteriormente. **(Ver resultado 4.3.)**

#### ⊙ **Conclusiones, sugerencias y recomendaciones.**

En los apartados 5 y 6, se recogen los aprendizajes y las sugerencias y recomendaciones derivadas de la experiencia vivida por los maestros en formación al interior de la estrategia la Escuela Busca el Niño (EBN) de la ciudad de Medellín en su fase III.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. SITUACIONES DE VULNERABILIDAD Y POSIBILIDADES DE INCLUSIÓN CON RESPECTO A LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO COMPLETO QUE TIENEN LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DEL BARRIO LA CRUZ Y DEL SECTOR DE LA HONDA DE LA COMUNA 3 DE MEDELLÍN.

Gracias a los recorridos y actividades desarrolladas en la fase 1 de la ruta metodológica, se logró evidenciar que el barrio La Cruz y el sector de La Honda de la Comuna 3 de Medellín, son asentamientos de comunidades víctimas del desplazamiento forzado conformados a mediados de la década de los 90', provenientes del Chocó, Urabá, Oriente y Suroeste de Antioquia. Estos asentamientos, como muchos otros en el país, padecen las consecuencias sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales de la implementación de un modelo de desarrollo sustentado en prácticas de exclusión, autoritarismo, y violación sistemática a los derechos humanos, lo cual ha generado múltiples situaciones de marginalidad social reflejadas en la cotidianidad de cada uno de los niños, niñas y jóvenes de estos sectores, e incluso hasta en la falta del reconocimiento formal de su espacio geográfico en el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) de la ciudad de Medellín, como le ocurre al "*sector de la Honda*", denominación socio- cultural que existe para la comunidad que habita esta zona y los demás sectores aledaños, pero no para el lenguaje topográfico y cartográfico del POT.

De acuerdo con los datos estadísticos del SISBEN-Municipio de Medellín a octubre de 2009, el barrio La Cruz cuenta con una población de 7501 habitantes, que representan el 4.74% del total de la Comuna 3, distribuidos en 1529 hogares, con un promedio de 4.9 personas por hogar. Este dato indica una tendencia de las familias a vivir en condiciones de hacinamiento y carencias para la satisfacción de sus necesidades básicas, agravada por la precariedad en la vivienda y los

ingresos económicos, donde el 73.11% de la población no reporta ningún ingreso y el 8.91% obtiene un ingreso entre \$0 y \$100.000. La gran mayoría de las pocas personas que trabajan, obtienen sus ingresos de actividades informales y del trabajo doméstico, que en su generalidad son mal remunerados. Además, según esta misma fuente, el 53.51% de la población son mujeres y el 31.9% son niños y niñas entre los 5 y 7 años de edad, un reflejo especular de los rostros cotidianos característicos de la pobreza y marginalidad social.

En el caso particular de La Honda, donde no se cuenta con estadísticas oficiales por no “existir” en el POT, según el líder y actual presidente de la Junta de Acción Comunal Fernando Lozano Porras, basándose en el análisis que arrojó el censo realizado por la Red Interinstitucional de Organizaciones del Barrio La Cruz y la Honda (RIOBACH) en abril de 2009, este sector está conformado por 1489 habitantes, distribuidos en 400 hogares y con situaciones de marginalidad muy similares a las del barrio la Cruz.

En su mayoría, son afro-descendientes y campesinos que tuvieron que abandonar sus tierras para salvaguardar sus vidas, y la de aquellos que estaban o están bajo su responsabilidad. Son niños, niñas, adolescentes y adultos que hacen parte de la primera, segunda y reciente generación de pobladores de la zona nororiental de Medellín (emigrantes del conflicto interno del país a lo largo de 40 años, y al mismo tiempo, errantes que avizoraron nuevas oportunidades para mejorar su calidad de vida); son ellos los que han caracterizado las formas de vida, movilidad y relación social de estos territorios.

Por eso, no resulta extraño encontrar familias disfuncionales, dispersas y extensas, donde no hay una cabeza que oriente o que responda ante las vicisitudes de sus miembros, pues suelen estar conformadas por madres solteras, padres solteros, familiares y parejas duo-locales (de residencia separada), donde se generan patrones de crianza basados en la autoridad rígida, con límites poco flexibles aplicados dentro de una autoridad vertical, cuyas creencias se basan en la legitimación de la cultura del castigo como medio de educar, de obtener obediencia, de someter y de imponer; y, paradójicamente, a ello también se le

suma, que en algunas de esas familias reina la permisividad para asumir responsabilidades y acatar las normas mínimas en espacios compartidos, como la casa, el barrio y la escuela.

En los recorridos y visitas domiciliarias realizadas al barrio la Cruz y al Sector de la Honda entre septiembre y diciembre de 2009, se lograron identificar 398 NNA que se encontraban desescolarizados, y a partir del diligenciamiento de la ficha de registro individual, se pudo constatar que dicha desescolarización obedecía a diferentes causas: **desmotivación** (20.6%), **desplazamiento forzoso** (14.6%), **falta de cupo** (13.6%), **dificultades económicas** (11.6%), **falta de oferta educativa** (8%), **no les gusta estudiar** (6.5%), **experiencias escolares negativas** (5%), **carencia de documentación, uniformes y útiles** (4%), **ubicación de la institución** (4%), y **otros** (12,1%).<sup>9</sup>

Como se puede inferir de esta muestra, son muchas y muy variadas las causas que están incidiendo para garantizar la educación como un derecho completo de niños, niñas y adolescentes en este sector de Medellín, aunque llama la atención que los mayores porcentajes corresponde a situaciones relacionadas con la **Accesibilidad** (desplazamiento forzoso, dificultades económicas, carencia de documentación, uniformes y útiles, ubicación de la institución), y a la **Adaptabilidad** (desmotivación, no les gusta estudiar, y experiencias escolares negativas), lo cual muestra la necesidad de continuar profundizando en políticas públicas que garanticen el pleno ejercicio del derecho a la educación, y de desarrollar acciones tendientes a transformar las instituciones educativas en escuelas inclusivas, para que se vuelvan acogedoras y motivantes hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Además, a través del diálogo directo y de la observación participante se pudo constatar también que para muchos de los pobladores de esta zona la escuela no reviste mucha relevancia, en tanto no la ven como el mejor camino para mejorar la calidad de vida de todas y todos, sino incluso, como un impedimento para que los

---

<sup>9</sup> Sistematización Fichas de registro individual. EBN. Sept.-Dic de 2009.

niños, niñas y adolescentes prontamente sean productivos en la economía familiar; algunos la ven como una oportunidad para que estos accedan a una alimentación, que a veces resulta ser la única del día; y otros muchos, acuden a matricular a sus niños, niñas y adolescentes porque es un requisito que les exigen para poder recibir los subsidios que otorga el gobierno (familias en acción, desplazados, entre otros).

Ahora bien, retomando el sistema de las 4-A propuesto por Tomasevski (1999), en este mismo resultado encontramos los siguientes aspectos:

- ⊙ **Accesibilidad:** unas condiciones familiares que no permite que los niños ingresen a las instituciones educativas, generando en los niños condiciones propicias para el trabajo infantil; este hecho se ve reflejado cuando los niños, niñas y adolescentes no asisten a las instituciones educativas, debido a que hacen recorridos en otras zonas de la ciudad, o en labores de reciclaje principalmente; otra carencia en el acceso es la poca oferta de instituciones en la zona, lo cual hace difícil el desplazamiento de los niños hacia ciertas instituciones educativas, agravado además, por el hecho de ser un sector donde perviven situaciones de conflicto armado; también se debe tener en cuenta el papeleo tedioso y hasta excesivo exigido por parte de algunas instituciones para la matrícula de los niños, niñas y adolescentes, pareciendo desconocer su condición de desplazados.
  
- ⊙ **Asequibilidad:** este aparte tiene una gran relación con el anterior, pues no hay una oferta educativa suficiente y pertinente para los habitantes de la zona; a este aspecto se debe agregar la carencia de instalaciones adecuadas, debido a que salones que son para 35 estudiantes la mayoría sobre pasa de 47 estudiantes, generando una condiciones de hacinamiento; además, frente a estas condiciones también se cuenta desafortunadamente con docentes poco preparados para atender este tipo de población. Aunque a la zona llegan muchas ONGs con programas educativos y formativos para la población, no existe una dirección y coordinación adecuada por parte de los entes

municipales responsables, y muchas veces se produce un atiborramiento de intervenciones en las instituciones educativas por parte de organizaciones que ni siquiera se conocen entre sí, aunque desarrollen programas similares para una misma población, generándose ineficiencia en las acciones adelantadas, a pesar de que haya disponibilidad de recursos.

- ⊙ **Aceptabilidad:** en esta línea se evidencia una escuela segregadora que no reconoce al otro, lo cual desencadena una cultura y unas prácticas excluyentes, que se evidencia en un aprendizaje que no se comparte, y en unos procesos disciplinarios donde no se escucha al que supuestamente agrade, y negándole el ser reconocido como el “otro”.
- ⊙ **Adaptabilidad:** al interior de las instituciones educativas se aprecia poca tolerancia tanto en el trato entre compañeros, como de estos con los docentes; por ello, hay un constante desacato a las normas; son muy recurrentes las prácticas discriminatorias, el racismo, la baja autoestima, la falta de reconocimiento del otro y las concepciones negativas sobre la vida entre los estudiantes, lo cual pone en alto riesgo la permanencia de estos en la escuela; hay poca flexibilidad en los métodos y estrategias de enseñanza, al igual que en los currículos y planes de estudio, lo cual dificulta la implementación de estrategias de aprendizaje situado, como el trabajo colaborativo, los proyectos de aula o el aprendizaje basado en problemas, considerados muy pertinentes para esta zona y esta población.

#### **4.2. CARACTERIZACIÓN EN TÉRMINOS DE INCLUSIÓN, DE LAS CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS RECEPTORAS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DEL PROGRAMA EBN DEL BARRIO LA CRUZ Y DEL SECTOR DE LA HONDA DE LA COMUNA 3 DE MEDELLÍN, A PARTIR DE LOS PARÁMETROS DEL ÍNDICE DE INCLUSIÓN ADAPTADO A COLOMBIA.**

La caracterización en términos de inclusión de las instituciones educativas Gente Unida, Colegio Básico Caminos de Paz, Ramón Múnera Lopera y Bello Oriente CEBOGA, receptoras de niños, niñas y adolescentes del programa la Escuela Busca al Niño-a del Barrio la Cruz y el Sector de la Honda de la Comuna 3 de Medellín, es un esfuerzo de sistematización de la experiencia pedagógica vivida por los maestros en formación en el desarrollo de su proyecto de investigación dentro de estas instituciones.

Dicha caracterización consta de dos partes: en la primera, se hace una descripción y análisis de las políticas, prácticas y culturas inclusivas de las instituciones educativas receptoras de niños, niñas y adolescentes escolarizados por la estrategia EBN en la Comuna 3 de Medellín; en la segunda, se hace un cuadro valorativo sobre el proceso de implementación en las instituciones educativas receptoras de niños escolarizados por la estrategia EBN en la Comuna 3 de Medellín, de los parámetros del índice de inclusión desde las cuatro áreas de gestión: directiva, administrativa, académica y comunidad.

#### **4.2.1. Descripción y análisis de las políticas, prácticas y culturas inclusivas de las instituciones educativas receptoras de niños, niñas y adolescentes escolarizados por la estrategia EBN en la Comuna 3 de Medellín.**

##### **☉ Colegio Gente Unida “Luz de Oriente”.**

La Fundación Gente Unida inició sus labores en el año 1992, cuando un grupo de jóvenes y el sacerdote Jorge Villalobos, preocupados por la situación de pobreza en la que viven muchos colombianos, comenzaron a trabajar en el barrio Moravia de Medellín, en un salón que compraron en 1993, después de llegar a la conclusión que la única manera de ayudar a esta población era desde el campo de la educación. Actualmente cuentan con cuatro colegios en los barrios más marginados de la ciudad de Medellín: Santo Domingo, Villa Café, Moravia y La Honda. En este último sector se encuentra el Colegio Gente Unida Luz de

Oriente, en el cual se tuvo la oportunidad de intervenir durante la realización de la práctica pedagógica.

El Colegio Gente Unida es una institución de cobertura educativa, contratada por el Estado para cubrir la oferta educativa de La Honda. En esta institución se reciben a todas las personas sin distinción alguna, pero no porque exista ya una plena conciencia de la necesidad de ser una escuela inclusiva, sino principalmente porque sus ingresos dependen de los estudiantes matriculados. Visto desde esta lógica, a las instituciones de cobertura les conviene tener muchos niños, niñas y adolescentes (NNA) matriculados así no tengan la infraestructura suficiente para albergarlos.

Los espacios que posee el colegio son amplios e iluminados, y cuentan con un diseño apropiado para el acceso a sus instalaciones, pero el exceso de polvo y tierra que se acumula allí por los vientos y por las calles y caminos colindantes que no están pavimentados, hace que sus aulas y, en general, toda la institución adquiera un color amarillento y con malos olores, lo cual no posibilita un buen ambiente para la formación de todos los niños, niñas y adolescentes (NNA) que allí estudian.

Esto se pudo constatar a través de conversaciones informales con niños y niñas del sector, a quienes se les preguntaba que por qué no les gustaba estudiar o qué le aburría de la escuela, y muchos de ellos respondían que *“la falta de orden y los malos olores de las aulas”*. A estas condiciones físicas se le suma además, la cantidad de estudiantes promedio por salón, aproximadamente 53. El exceso de estudiantes por salón limita la calidad en los procesos formativos y genera inadecuadas condiciones para la interacción, por ejemplo, agresiones constantes entre los niños, niñas y adolescentes, exceso de ruido que no permite una concentración de los estudiantes y dificultades para el trabajo en equipos o el diálogo constante entre profesores y estudiantes.

Sin embargo, la más preocupante situación de vulnerabilidad del Colegio Gente Unida, consiste en la inexistencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en

tanto conlleva a una clara exclusión de toda la comunidad para pensar en conjunto la institución que quieren y necesitan de acuerdo al contexto donde habitan. Por ello, el Colegio Gente Unida no se ha pensado aún en términos estratégicos ni cuenta con una lectura del contexto que le permita direccionar desde una misión, visión, objetivos, principios y valores, una educación pertinente y significativa, donde la prioridad sea el derecho a la educación sin ninguna situación que lo flagele o limite.

Si no existe P.E.I. como referente, la aplicación de una política de inclusión que garantice que todos los niños, niñas y adolescentes (NNA) accedan y permanezcan en el sistema educativo se hace muy difusa y poco efectiva. A su vez, los proyectos educativos transversales que tienen como supuesto una educación integral no están acordes a las directrices generales de la institución, sino que cada uno se conforma y se constituye de manera fragmentaria, apuntando a fines e ideales diferentes, pues no están ligados al P.E.I. y son pensados por uno o varios maestros (as) sin ninguna participación de los estudiantes ni de los padres de familia, es decir, sin un reconocimiento de las necesidades e intereses del entorno.

Como dice López (2008), es necesario un conocimiento muy cercano de los niños y niñas que llegan a la institución educativa; de sus saberes y prácticas socioculturales, de sus historias y sus medios, para afrontar el mundo en que viven. El desconocimiento de las particularidades propias de la población que atiende y una escasa interacción entre el entorno y el colegio, tal como sugieren Boot y otros (2000), hace que se aumente las barreras para el aprendizaje de todos los niños, niñas y adolescentes de la institución. En este sentido, es claro que los maestros y maestras juegan un papel importante, porque son los sujetos que en la práctica guían la formación de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en el colegio. En los distintos acercamientos y talleres que se tuvieron con los profesores de la institución, se pudo constatar el desconocimiento que tienen de la realidad de NNA a los cuales enseñan, de sus intereses, de sus problemas y sus particularidades, lo cual refleja, en palabras de López (2008), que no están

provistos de las condiciones para leer e interpretar los mundos de los niños, niñas y adolescentes que acceden a sus aulas.

Otro de los grandes retos de este colegio es la gestión de conflictos, pues de acuerdo con las observaciones realizadas, acá se tiende mucho a tratar de resolverlos con gritos, expulsiones, llamados de acudiente (los cuales tienen que permanecer en la jornada académica durante una semana para poder recibir nuevamente a los estudiantes), situaciones que son frecuentes en el colegio porque la población que allí estudia tiene altos niveles de agresividad por las mismas condiciones que les ha tocado vivir, por lo tanto se hace necesario implementar otras formas de tratar y resolver los conflictos, sin que se genere una exclusión del sistema educativo, es decir, una expulsión que le impida el derecho a la educación.

El colegio Gente Unida, tiene un gran potencial humano en muchos de sus maestros y maestras. Al constatarse esta situación, en el proceso de la práctica pedagógica, se propuso a los y las maestras de Gente Unida iniciar una serie de capacitaciones con el fin de reflexionar sobre las prácticas dentro del aula y comprender qué tan incluyentes o excluyentes era cada uno, lo cual suscitó en algunos de ellos, un cambio en las percepciones del proceso de enseñanza – aprendizaje, teniendo en cuenta los intereses de los niños, niñas y adolescentes (NNA) para una formación de calidad, generando conocimiento desde estrategias inclusivas, como las situaciones de aprendizaje, el proyecto de aula y el trabajo cooperativo.

Esta nueva dinámica, apoyándonos en López (2008), muy posiblemente les permitirá ser maestros (as) reflexivos (as) de sus prácticas pedagógicas, de sus voces, de sus entornos; capaces de autocriticar y modificar conscientemente aquello que reste valor a su propuesta educativa, y de auto-gobernarse, en tanto fortalecen su vocación hacia el trabajo colectivo, hacia la investigación sobre la enseñanza y sobre la ciencia, fundamentada en la ética y la idoneidad profesional; maestros y maestras aportantes a la construcción de propuestas para la solución

de problemas, capaces de generar en sus educandos una visión responsable del mundo y de la vida en todas sus manifestaciones.

Reconocer el entorno como un medio eficaz para aprender y poner en práctica los conocimientos abstractos a través de las salidas de campo fueron herramientas fundamentales para avanzar en la interacción entre la teoría y la práctica, un aspecto nodal que, según Ainscow (2004), junto con la investigación – acción en el aula disminuyen las barreras que impiden permanecer en el sistema educativo.

No obstante, al Colegio Gente Unida le falta aún un gran camino para ser una escuela inclusiva, por lo cual se debería comenzar por propiciar prácticas más flexibles como en la formulación de los contenidos, en la ejecución, en el manejo del tiempo. Flexibilidad como alternancia de actividades, de modos de expresión, de recursos. Desarrollar una pedagogía de la flexibilidad, de la sorpresa. Acercarse, como diría Louis Legrand, a una “Pedagogía del asombro”. (Citado por Estrada, 2004).

El colegio en su totalidad requiere de una educación en la diversidad, o más bien un reconocimiento de la diversidad que habita sus aulas, sus corredores, sus oficinas; debe ver en la homogeneidad su gran enemigo y en la diversidad su gran aliado, pues es sólo reconociendo y educando en la diversidad donde, según Blanco (2008), se logra una escuela inclusiva, posibilitando el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas, ya que según esta misma autora la plena participación y aprendizaje de cada persona sólo tendrán lugar si la educación que se brinda es pertinente para todo el alumnado y no sólo para aquéllos que provienen de las clases y culturas dominantes.

No puede haber verdadera inclusión si hay una negación o desvalorización de identidad personal y cultural, ni puede haber aprendizaje significativo si no se parte del conocimiento y experiencias previas de los alumnos, que están mediatizados por la cultura y el grupo social a los que pertenecen. Por eso es fundamental, según Palacio (2007), la participación activa, crítica y comprometida

de los educadores con respecto a la diversidad cultural, mediante estrategias pedagógicas donde se valore la persona como tal, superando todas las situaciones de prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias para lograr una reivindicación de su dignidad humana.

Pensarse en el contexto y no sólo en los contenidos, en la diversidad que lo habita, en su potencial humano, en sus directrices, en sus políticas excluyentes, reflexionando conjuntamente con la comunidad educativa sus prácticas, sus intereses y sus necesidades, le permitirá al Colegio Gente Unida construir una cultura inclusiva, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a todo sujeto el derecho inalienable de no ser excluido.

Pero para esto, según Lobato (2001), se requiere de una cooperación entre el Estado, la escuela, la familia y la comunidad, donde se celebre la diversidad y lo más importante, una re-concepción de la escuela para que sea capaz de favorecer el mejor desarrollo de todos los miembros de dicha comunidad, re-significando el conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenido de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) que harían de la escuela un espacio para la inclusión.

© **Institución Educativa “Colegio Básico Caminos de Paz”, operada por la Fundación Golondrinas.**

La institución se encuentra ubicada en la comuna 3, Sector Altos de la Cruz (Manrique) de la ciudad de Medellín, y fue creada por iniciativa del Sacerdote Miguel Pérez, quien a principios del año 2009 emprendió con la comunidad la tesonera tarea de su construcción con aproximadamente 50 niños y niñas, pero que para el año 2010 ya contaba con 106 niños, niñas y jóvenes entre 6 y 16 años, clasificados en tres grados: primero, segundo y tercero de primaria.



Según palabras del Padre Miguel, “*en el sector habitan muchos niños y jóvenes que por alguna razón no están en proceso de escolarización*”, por lo cual es más que necesaria una escuela; de igual forma afirma que allí “*se reciben a todos los niños, niñas y adolescentes que han sido expulsados o echados de la instituciones del sector*”. La pregunta que se suscita de esto es: ¿Quién da el derecho a las instituciones educativas del sector para expulsar o echar a los niños, niñas y adolescentes? ¿Es un asunto casual, cultural o político?

La escuela de este sector es todavía un proyecto en construcción, pues no cuenta con las condiciones mínimas de infraestructura para legalizarse ante la Secretaría de Educación. Sin embargo, la idea que tiene el padre Miguel es convertir este espacio en un operador de cobertura educativa para así poder tener más alternativas educativas en la zona, y de esta manera prevenir que los niños, niñas y adolescentes (NNA) de estos sectores se dediquen a delinquir, que los envíen a trabajar, que estén en la calle, que salgan a pedir, que los coopten las bandas del sector o que caigan en la drogadicción. Desde la propuesta que tiene el Padre Miguel, se piensa una escuela donde la formación esté centrada en valores y donde se incluyan tanto a los niños como a los padres de familia. Este proyecto estaría abierto a la comunidad en general, sin importar la religión que se profese.

A través de la Estrategia la Escuela Busca al niño y a la niña (EBN) se planteó la posibilidad de generar un dialogo con la Secretaría de Educación para que el Padre fuese el operador de cobertura, pero como se expresó anteriormente, al no cumplir con las condiciones exigidas para convertirse por sí mismo en operador, le correspondió a la Fundación Golondrinas prestar este servicio educativo, dado que contaba con la experiencia y acreditación requerida.

Los niños, niñas y adolescentes (NNA) presentan altos grados de vulnerabilidad social, debido en primer lugar al contexto en el cual se tienen que desenvolver, caracterizado por situaciones de violencia permanente, que provocan miedo y terror entre los pobladores de la zona. Así mismo, muchos de estos NNA

proviene de otros colegios de los cuales han sido expulsados por diferentes motivos, indisciplina o académicos, o están desescolarizados debido a que deben trabajar en el rebusque, para poder sobrevivir con sus familias.

La institución educativa Colegio “Básico Caminos de Paz” también se encuentra en construcción con respecto a su documentación institucional, pues sólo cuenta con borradores iniciales de su PEI y Manual de Convivencia. Entre tanto, el actual operador de cobertura, la Fundación Golondrinas, no proporcionó a los maestros en formación el acceso a dichos documentos. En la institución no hay plan de mejoramiento ni autoevaluación. Tampoco se cuenta aún con proyectos transversales.

De acuerdo a lo observado durante el tiempo que duró la intervención en la institución educativa, se constatan también prácticas pedagógicas excluyentes o discriminatorias ejercidas por algunos docentes y directivos de la institución educativa sobre los niños, niñas y adolescentes escolarizados: imposición de la autoridad, gritos y regaños en público, entre otras. Algunas de las expresiones emitidas por estos docentes y directivos dejan ver la necesidad de trabajar procesos formativos sobre el significado y alcance de la inclusión educativa. Dos ejemplos de ello: a) Un cierto día la secretaria de la institución le manifestaba su sorpresa a una de las docentes por ver el juicio de los niños de su grupo, a lo cual respondió la profesora: *“es que ya los tengo domados”*; otro día, mientras los maestros en formación realizaban una actividad con el grado de aceleración, el Padre Miguel escuchó mucha bulla en el salón, por lo cual se arrimó por la ventana y dijo en voz alta: *“ya saben que la jornada va a seguir siendo hasta las dos de la tarde, y al que no le guste... vaya buscando cupo en otro colegio”*.

Llama la atención también, que la mayoría de los niños, niñas y adolescentes escolarizados en esta institución todo el tiempo están gritando, y casi nunca hablan con suavidad, sino con un tono de voz muy alto; y cuando en ocasiones algunos del grupo se quedan quietos, piden que les pongan algo para hacer en el

cuaderno o a dibujar. Desde lo observado, se puede inferir que los niños, niñas y adolescentes (NNA) están muy acostumbrados al grito como mecanismo para obedecer y acatar órdenes, pues es a partir del grito y la amenaza con el libro de disciplina que le hacen caso a la docente encargada. Otro hecho que reafirma lo dicho anteriormente, es que varios de los niños, niñas y adolescentes (NNA) son casi siempre los que intentan organizar el grupo para que dejen el desorden con expresiones como: *“a todos los que estén hablando los vamos a anotar... y sépanlo que mañana le decimos al padre”*.

Este tipo de prácticas, que ya hace parte incluso de la cotidianidad de estos niños, niñas y adolescentes, tanto en sus casas como en la escuela, representa de cierta manera un indicativo de la falta de reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes, y de que ellos lo que quieren es hacerse notar, aunque sea a través del regaño, con lo cual se van reproduciendo prácticas discriminatorias y excluyentes. De ahí la pertinencia de hacer énfasis en la construcción de un proyecto sobre convivencia, pues es muy notoria la falta de este tipo de propuestas que emprenden un lazo de conocimiento y acercamiento de la comunidad con aquellas directrices de convivencia establecidas (normas, reglas y acuerdos),

#### © **Institución Educativa Ramón Múnera Lopera.**

La institución educativa Ramón Múnera Lopera fue fundada en 1971 en un lugar que era utilizado especialmente para jugar fútbol. Surge con el nombre de “Escuela Rural El Raizal”, de la necesidad de contar con una institución educativa cercana para los niños, niñas y jóvenes del sector. En la actualidad cuenta con un total de 25 aulas en tres sedes (la central, Ramón Múnera Lopera; y otras dos, denominadas Bello Oriente y Altos de la Cruz), y con la capacidad de atender 2200 estudiantes desde niños de primero hasta jóvenes que hacen parte del CLEI.

Esta institución educativa atiende una población estudiantil muy vulnerable, debido no sólo a la constante zozobra que se vive en la comuna 3, donde factores como

el desempleo de los adultos y jóvenes en edad de laborar hacen que los niños, niñas y adolescentes puedan ser presa fácil de factores que afectan tanto su diario vivir, como su desempeño académico (ser asociados a combos de la zona, ser utilizados como caletas humanas para el paso de drogas, armas etc.), sino también a que sus núcleos familiares constan en gran parte de personas que no saben leer ni escribir, un referente que condiciona negativamente la permanencia de ellos en la escuela.

A partir de las observaciones de campo se pudo evidenciar que a pesar de atender una población con alto nivel de vulnerabilidad social, en la institución educativa todavía no se ha logrado incorporar como algo cotidiano las políticas, culturas y prácticas inclusivas. Aunque desde la misión de la institución se promueva el ideal de “formar” seres humanos con responsabilidad ética y moral, es común ver a muchos docentes utilizando lenguajes despectivos para tratar de “disciplinar” a los niños, niñas y adolescentes (NNA), y asumiendo el libro de disciplina como la medida más eficaz de control, sin fomentar el diálogo como un camino alternativo.

La calidad del proceso formativo de los niños, niñas y adolescentes se ve afectado entre otras causas, por la saturación de algunos salones, que a pesar de estar diseñados para atender un máximo de treinta y cinco personas, en realidad albergan más de 45 estudiantes; no hay un adecuado uso y aprovechamiento de los equipos de cómputo con que cuenta la institución: existe una gran cantidad de equipos en mal estado, y en dos de ellas (sede principal y Altos de la Cruz), sólo se utilizan para las clases de tecnología. Cosa distinta ocurre en la sede de Bello Oriente, donde la sala de informática es usada todo el tiempo por estudiantes, profesores y comunidad en general, lo cual se constituye en una posibilidad de inclusión; además, es poca la adaptabilidad que se ve en el sistema educativo, ya que todavía se continúa enseñando de una manera muy tradicional.

Entre los aspectos positivos a resaltar en la IE Ramón Múnera Lopera con respecto a las políticas, prácticas y culturas inclusivas, merece destacarse el hecho de asumir como una de sus metas institucionales el lograr la permanencia y

continuidad de los niños, niñas y adolescentes en la institución educativa; el impulso y participación en programas de bienestar social y comunitario como “Buen Comienzo”, “Pro Niño”<sup>10</sup>, Grupos Juveniles Creativos, Cooperativismo y la Escuela Busca el Niño-a, entre otros.

También es importante resaltar que la institución educativa cuenta con muchos docentes que han asumido los procesos de formación permanente y la reflexión de las prácticas pedagógicas no como una carga o un requerimiento más, sino como una necesidad y un deber ético como profesionales de la educación. Este grupo de docentes, aunque pocos en número, se preocupan no sólo por los estudiantes a los cuales tienen a cargo, sino por todos los estudiantes como un sujeto colectivo, con el cual deben trabajar para que salga adelante y se sepa enfrentar a las demandas y retos de la sociedad actual; además, son conscientes de que a los estudiantes hay que llegarles de una manera diferente, y que esos cambios por pequeños que sean pueden propiciar cambios a largo plazo.

### © **Institución Educativa Colegio Bello Oriente CEBOGA.**

El Colegio Bello Oriente está ubicado en el barrio que lleva el mismo nombre, en la carrera 23B #84B-27, sector que limita por el sur con el barrio la Cruz; por el norte con el barrio Carambolas; por el Oriente con la cota que marca el perímetro urbano de la ciudad, dando paso a la parte rural del corregimiento de Santa Elena y por el occidente, con la parte alta de los barrios Jardín y San José la Cima N°2. Surge como resultado de una demanda a la atención de la infancia y adolescencia, producto de una sumatoria de esfuerzos e ideales de un grupo de estudiantes en la década de los 80”s bajo el lema de “educar con amor”, sustentado en la perspectiva ecuménica de la inclusión. Actualmente opera bajo la figura de cobertura educativa.

---

<sup>10</sup> Entidad gubernamental del municipio de Medellín que desarrolla programas de atención a la primera infancia desde el fortalecimiento y estimulación de las habilidades lúdico- deportivas.

El Colegio Bello Oriente cuenta con dos sedes: una que queda en el sector del Tubo y que funciona en un local alquilado construido con material prefabricado, en el cual se imparte educación básica inicial (Preescolar y Básica Primaria); y la sede principal, que se encuentra en Bello Oriente, que tiene cinco bloques donde se encuentran las aulas de clase, las oficinas, una biblioteca y una sala de sistemas.

El colegio es grande, pero aparte de las estructuras físicas, no tiene zonas verdes. Se cuenta con una cancha, pero no es apta o segura para el trabajo lúdico o deportivo, debido a que está desnivelada y posee grietas y elevaciones; sin embargo, es un lugar de común encuentro de la comunidad educativa, en especial, en los diferentes eventos culturales. Existe también un aula múltiple, pero que se utiliza de bodega y de adaptación de aulas, debido al crecimiento de la población estudiantil de los grados superiores, en este caso, de los grados octavos, novenos y décimos.

Es importante destacar que el Colegio Bello Oriente CEBOGA lidera y gestiona para su ejecución varios programas orientados a la atención de la primera infancia. De igual forma, buscando satisfacer los deseos de muchos de los padres de sus estudiantes de aprender y mejorar sus conocimientos para poder apoyarlos y mejorar su calidad de vida, crearon la tercera jornada para adultos dentro de la institución.

Ahora bien, para poder responder con eficiencia y eficacia a los retos y demandas que la sociedad les plantea, han asumido el proceso de implementar el sistema de gestión de calidad, a la luz de la exigencia del ICONTEC, de las nuevas políticas educativas, y de la Cartilla 34 que promulga directrices para la puesta en marcha del programa de educación inclusiva desde las diversas gestiones de la institución educativa.

**4.2.2. Cuadro valorativo sobre el proceso de implementación en las instituciones educativas receptoras de niños escolarizados por la estrategia EBN en la Comuna 3 de Medellín, de los parámetros del índice de inclusión desde las cuatro áreas de gestión: directiva, administrativa, académica y comunidad.**

En el programa de Educación Inclusiva con Calidad del Ministerio de Educación Nacional, el Índice es la herramienta de autoevaluación que permite conocer las condiciones de inclusión de las instituciones educativas. Está diseñado para motivar a las comunidades educativas a compartir y construir nuevas iniciativas, y valorar con detalle las posibilidades reales que existen con el fin de cualificar las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de todos sus estudiantes (MEN, 2008: 35). Para obtener el Índice de Inclusión, tal como lo propone el MEN, se hace necesario desarrollar un proceso metodológico sistemático que dura alrededor de tres años, donde se utiliza un cuestionario estructurado diseñado para tal efecto, que se compone por descriptores que orientan la evaluación del proceso y sus componentes inclusivos en cada área de gestión:

<p><b>Área A. Gestión Directiva</b></p> <p>A1 Direccionamiento Estratégico y Horizonte Institucional            A2 Gerencia Estratégica            A3 Gobierno Escolar            A4 Cultura Institucional            A5 Clima Escolar            A6 Relaciones con el entorno</p>	<p><b>Área B. Gestión Académica</b></p> <p>B1 Diseño pedagógico (curricular)            B2 Prácticas Pedagógicas            B3 Gestión de aula            B4 Seguimiento académico</p>
<p><b>Área C. Gestión Administrativa</b></p> <p>C1 Apoyo a la gestión académica            C2 Administración de la planta física y de los recursos            C3 Administración de servicios complementarios            C4 Talento Humano            C5 Apoyo financiero y contable</p>	<p><b>Área D. Gestión de la Comunidad</b></p> <p>D1 Inclusión            D2 Proyección a la comunidad            D3 Prevención de riesgos</p>

Sin embargo, para efectos de esta investigación, y considerando lo limitado del tiempo para la misma, se optó por hacer un ejercicio analítico comparativo de las gestiones institucionales en términos de inclusión, utilizando la misma estructura y descriptores sugeridos por el MEN para la obtención del índice de inclusión, y con la información institucional disponible, las observaciones no participativas y el trabajo de campo realizado por los maestros y maestras en formación en cada una de las instituciones educativas que participaban del proyecto EBN.

**ÁREA A. GESTIÓN DIRECTIVA**

**A.1** Direccionamiento Estratégico y Horizonte Institucional

**A.1.1** Misión, visión, principios institucionales.

**A.1.2** Metas institucionales.

**A.1.3** Conocimiento y apropiación del direccionamiento.

<b>GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE</b>	<b>COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA</b>	<b>COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"</b>	<b>RAMON MUNERA LOPERA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<p>No existe el <b>P.E.I</b> ni algún documento reglamentario que sustente la teleología de la Institución, y no de la Fundación.</p>	<p>Posee un <b>P.E.I</b> con una estructura teleológica de correlación a la Institución y la Corporación Fundante CEBOGA, lo cual se sustenta en su proyecto institucional y su Manual de Convivencia; estos documentos son vigentes en la actualidad y han tenido adaptaciones en la versión número 2.</p>	<p>No existe un <b>Proyecto Educativo Institucional</b>, ni tampoco cuenta con una estructura consolidada de <b>Manual de Convivencia</b>, ambos documentos son borradores.</p>	<p>Posee un <b>P.E.I</b>, el cual se encuentra estructurado bajo los parámetros de funcionamiento y reglamentación como entidad educativa pública.</p> <p>Entre las metas del PEI se encuentran referencias como la de obtener muy buenos resultados en las Pruebas Saber y lograr la permanencia y continuidad de los niños, niñas y adolescentes en la institución educativa. En el perfil deseado para los estudiantes de la institución se encuentra que tengan respeto consigo mismos y con sus compañeros, y que puedan ser conciliadores.</p> <p>Así mismo cuenta con un <b>Manual de Convivencia</b> en el cual se estipulan los elementos teleológicos de la Institución, sin embargo, estos varían de acuerdo a la sedes.</p>	<p>De acuerdo a estos ítems muchas de las instituciones no poseen esto como un requerimiento fundamental e importante, desconociendo la importancia de la identidad y el sentido de la labor, cabe anotar, que las instituciones que posee este requerimiento son Instituciones Privadas por cobertura, con excepción de Bello Oriente CEBOGA, asunto que pone en riesgo el proceso de formación y la relevancia del <b>derecho a la educación</b> con calidad.</p>

A.2 Gerencia estratégica				
<p>A.2.1 Liderazgo.  A.2.2 Articulación de planes, proyectos y acciones.  A.2.3 Estrategia pedagógica.  A.2.4 Uso de información interna y externa para la toma de decisiones.  A.2.5 Seguimiento y autoevaluación.</p>				
GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE	COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA	COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"	RAMON MUNERA LOPERA	OBSERVACIONES
<p>La institución educativa se ha convertido en un receptor de diversos programas, grupos y proyectos externos sin establecer un vínculo directo con los programas, proyectos y planes de la institución, por ende, se ven difusos, disfuncionales y simplemente se instauran desde el asistencialismo.</p>	<p>El colegio Bello Oriente dentro de su programación anual posee una serie de programas, proyectos y planes que se desarrollan por jefaturas y áreas de saber, las cuales responden de forma mensual a las necesidades y actividades que se requieren, tanto dentro de los eventos culturales, deportivos, académicos y de bienestar.</p> <p>A ellos, se suman las relaciones con el Inder, el Colombianito, Pan y Paraíso, la EBN, Universidad Eafit, y la Universidad de Envigado.</p>	<p>La institución educativa se convierte en epicentro receptor de diversos proyectos y propuestas de la ciudad dentro de la zona en pos de la Infancia y la Adolescencia, como es el caso del trabajo con "Ciudad Don Bosco".</p> <p>Así mismo, la propuesta que el Padre Miguel Pérez emprende con la comunidad educativa en la satisfacción de una de las necesidades esenciales, la <b>alimentación</b>.</p>	<p>La Institución educativa como entidad pública responde a una serie de programas, proyectos y propuestas de corte académico, cultural, deportivo y de bienestar; sin embargo, son propuestas emprendidas y ejecutadas desde las esferas institucionales e interinstitucionales, como PRO-NIÑO, Telefónica y Convivencia Ciudadana de la Alcaldía de Medellín.</p>	<p>Una de las fortalezas en este aspecto, reside en que las diferentes instituciones educativas son abiertas a la conformación de una plataforma de aprendizaje, apoyo y formación integral de sus educandos y así mismo de su comunidad, pero ante ello, deben sistematizar la información de acuerdo a unos fines claros, concretos y adecuados para su población, y así evitar el asistencialismo inmediato.</p> <p>De igual forma, es recomendable la planificación de la información y su adecuada distribución y ejecución</p>

<b>A.3 Gobierno escolar</b>				
<b>A.3.1</b> Consejo Directivo. <b>A.3.2</b> Consejo Académico. <b>A.3.3</b> Comité de Evaluación y Promoción. <b>A.3.4</b> Comité de Convivencia. <b>A.3.5</b> Consejo Estudiantil. <b>A.3.6</b> Personero Estudiantil.				
<b>GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE</b>	<b>COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA</b>	<b>COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"</b>	<b>RAMON MUNERA LOPERA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<p>Estas son estructuras tradicionales del Gobierno Escolar que permiten comprender y accionar las diferentes responsabilidades dentro de la institución, sin embargo, existe una debilidad en su consolidación y de igual manera como ente responsable de estos procesos.</p>	<p>El Gobierno Escolar dentro de la institución es identificado claramente dentro de su rol y representantes, donde cabe anotar que al interior sus denominaciones varían con base a la pedagogía del amor y la andrología que sustenta la filosofía del colegio, caso concreto es el del Comité de Evaluación y Promoción = Comité de Apoyo al Estudiante.</p> <p>La comunidad educativa de una u otra forma se hace partícipe de cada uno de estos espacios, y los reconoce.</p>	<p>Esta estructura es incipiente por el corto recorrido de la Institución, sin embargo, existen estamentos como un elemento esencial para su funcionamiento.</p> <p>Lo complejo de ello es que la institución no cuenta con sus representantes a lo largo de la jornada escolar sino a lo largo de la semana o quizás del mes, por ende, la resolución de asuntos, reuniones o eventos deben ser previamente programados, citados y convocados.</p>	<p>La existencia y desempeño de la estructura del Gobierno Escolar prevalece y es un incentivo fuerte dentro de la comunidad educativa, a partir de ello, se devela su reconocimiento de la comunidad del sector y de la ciudad de Medellín.</p>	<p>El Gobierno Escolar debe y seguirá siendo un marco referencial de trabajo intra-institucional, del cual debe partir el proceso de Evaluación y Mejoramiento de los diferentes procesos de sus miembros en las diferentes esferas que lo vinculan y lo hacen partícipes desde ese espacio, la escuela.</p>
<b>A.4 Cultura Institucional</b>				
<b>A.4.1</b> Mecanismos de comunicación. <b>A.4.2</b> Trabajo en equipo. <b>A.4.3</b> Reconocimiento de logros. <b>A.4.4</b> Identificación y divulgación de buenas prácticas.				

GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE	COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA	COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"	RAMON MUNERA LOPERA	OBSERVACIONES
<p>Por su carácter de Institución educativa por cobertura, los mecanismo de comunicación, la renovación constante de su información y la cooperación del trabajo colaborativo y en equipo en pos de vislumbrar logros, dificultades y alcances desde la práctica pedagógica y desde la institución educativa, son muy variables y no están formalizados.</p>	<p>Desde la institución educativa se fomenta el trabajo en equipo dentro de sus miembros a expensas de sus roles y funciones, haciendo presente el trabajo auto-evaluativo y evaluativo dentro de la propuesta institucional del Autogobierno.</p>	<p>De acuerdo a su modalidad de trabajo la vinculación de sus miembros desde el trabajo en equipo es complejo pero parte como principio de la institución.</p>	<p>La institución educativa por su recorrido y experiencia cuenta con elementos sólidos para el desempeño dentro del aula, la institución y la comunidad.</p> <p>Se realizan constantes encuentros en miras de fortalecer, mejorar y proponer planes de mejoramiento y proyectos de trabajo institucional para sus miembros.</p>	<p>Se debe hacer real ímpetu en el proceso de evaluación y la actitud propositiva para el mejoramiento como comunidad educativa, partiendo de la oportuna, constante y eficiente distribución de la información a través de los diferentes medios posibles.</p>
<p><b>A.5 Clima escolar</b></p>				
<p><b>A.5.1</b> Pertenencia y participación.  <b>A.5.2</b> Ambiente físico.  <b>A.5.3</b> Inducción a los nuevos estudiantes.  <b>A.5.4</b> Motivación hacia el aprendizaje.  <b>A.5.5</b> Manual de convivencia.  <b>A.5.6</b> Actividades extracurriculares.  <b>A.5.7</b> Bienestar estudiantil.  <b>A.5.8</b> Manejo de conflictos y casos difíciles.</p>				
GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE	COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA	COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"	RAMON MUNERA LOPERA	OBSERVACIONES
<p>La institución educativa cuenta con planta física en buen</p>	<p>El Colegio Bello Oriente, por ser un colegio por cobertura, no cuenta con los recursos</p>	<p>La institución educativa no cuenta con una planta física apropiada para sus</p>	<p>En cuanto a su estructura física se presenta dentro de los parámetros adecuados pero</p>	<p>Dentro de estos referentes se hace necesario hacer un llamamiento a la elaboración y/o</p>

<p>estado, aunque con limitaciones de espacio para el esparcimiento y la práctica deportiva.</p> <p>El debido proceso se lleva de forma informal y no se ejecuta bajo parámetros pactados y reconocidos.</p> <p>Se evidencia que la oportunidad de estudiar es real, pero no siempre bajo las mejores condiciones, aludiendo a los espacios físicos (seguros, adecuados) y la motivación de los estudiantes por pertenecer al proceso de formación, en sí, permanecer en la escuela.</p>	<p>necesarios para tener una planta física con elementos modernos y adecuados para sus estudiantes.</p> <p>El Manual de Convivencia se convierte en la carta de navegación dentro del espacio escolar, exigiendo su conocimiento para su vinculación y participación, y de igual forma.</p> <p>El colegio así mismo ofrece y abre los espacios para el desarrollo de actividades extra escolares de corte académico, deportivo y cultural (Porrismo, Pro-Niño y Semilleros).</p> <p>Dentro del aspecto del Bienestar estudiantil, se hace fundamental su alimentación y su manutención escolar, aspectos que son suplidos por entidades externas que cooperan con la institución.</p>	<p>estudiantes pero muestra progresivamente su mejoramiento.</p> <p>En cuanto al manejo de conflictos y dificultades se parte de la imagen del Padre Miguel, ya que es quien encabeza la institución y la autoridad, además no se cuenta con un Manual de Convivencia que jerarquice las faltas y proponga su debida atención y procedimiento.</p> <p>Por otro lado, la institución también cuenta con ayudas de cooperantes externos para el sustento básico de utensilios escolares y alimentación de sus miembros.</p>	<p>progresivamente se va siendo insuficiente para su creciente aumento población.</p> <p>El debido proceso se sustenta en su Manual de Convivencia, en pos de la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, este debe ser por consiguiente un documento de conocimiento público y de todos los miembros de la comunidad.</p> <p>Otras entidades, grupos y programas se proyectan en la institución, y de una u otra forma se vinculan también con las propuestas de la ésta, en pos de garantizar el bienestar de sus estudiantes.</p>	<p>renovación de directrices de convivencia (MANUAL DE CONVIVENCIA), para el adecuado procedimiento de los diferentes casos y/o dificultades que se presentan.</p> <p>En esta misma vía, la protección y defensa de los derechos de los niños, niñas ya adolescentes no debe sustentarse simplemente en un asistencialismo, sino que todo ello, debe ser direccionado a una propuesta en común dentro y fuera de la institución educativa.</p>
--	---	---	--	--

#### **A.6 Relaciones con el entorno**

**A.6.1** Padres de familia.

**A.6.2** Autoridades educativas.

**A.6.3** Otras instituciones.

**A.6.4** Sector productivo.

GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE	COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA	COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"	RAMON MUNERA LOPERA	OBSERVACIONES
<p>La participación y presencia de los padres de familia en la institución es algo complejo debido a las características de la población que reside en el sector (trabajadora), asunto que pone en cuestionamiento el acompañamiento del proceso de aprendizaje-enseñanza de sus hijos (as).</p> <p>Y de igual forma su participación dentro de la institución educativa ante los diversos eventos, programas y planes de trabajo de Familias, hijos y escuela.</p>	<p>La Familia se convierte en un ente activo y fundamental en el proceso de aprendizaje-enseñanza, reconociendo las dificultades de desplazamiento, movilidad y encuentro.</p> <p>Paralelamente a esto la relación con la comunidad juega un papel importante en la cooperación del proceso de formación, dentro de la instancia de aceptación y cooperación.</p>	<p>El asunto del trabajo con Padres y Madres de Familia es un asunto que parte esencialmente de la obligatoriedad que el Padre Miguel ha impuesto para la revalidación del puesto de los estudiantes y su asistencia en la alimentación, pero no de la motivación y autoconciencia de los propios padres y madres de familia.</p>	<p>El trabajo con Padres y Madres es un asunto fundamental dentro del proceso de formación que la institución se traza, teniendo en cuenta que la mayoría de la población es menor de edad.</p> <p>Se trata de promover un gran trabajo con la comunidad y otras instituciones no gubernamentales, grupos juveniles creativos que son quienes manejan la huerta, además el programa de ahorros y finanzas que es patrocinado por una cooperativa; estos programas hacen parte de los proyectos institucionales, que según palabras de algunos de los profesores, se puede ver como inclusión.</p>	<p>Una vez más el trabajo con las Familias debe trazarse como una de las prioridades de cada institución, en pos de convertir esos espacio y encuentros en algo necesario para ellos y la para la institución.</p>

### AREA B. GESTIÓN ACADÉMICA

#### B.1 Diseño pedagógico (curricular )

- B.1.1** Plan de estudios.
- B.1.2** Enfoque metodológico.
- B.1.3** Recursos para el aprendizaje.
- B.1.4** Jornada escolar.
- B.1.5** Evaluación.

GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE	COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA	COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"	RAMON MUNERA LOPERA	OBSERVACIONES
<p>El diseño pedagógico es algo difuso y ambiguo, ya que se enfrentan a realidades complejas como: <b>procesos de aceleración, analfabetas, Necesidades Educativas Especiales.</b></p> <p>Estas problemáticas se convierten en retos que no son tratados desde la intervención pedagógica y en ocasiones los niños, niñas y adolescentes que tienen estas características son relegados, omitidos o expulsados del sistema educativo.</p> <p>El manejo de recursos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje no son muy frecuentes ni evidentes, aunque se debe reconocer que muchos de los y las docentes sí hacen esfuerzos y entregan todo lo mejor de sí para mejorar sus prácticas de enseñanza.</p>	<p>Se parte de la línea de investigación pedagógica, el <b>diario pedagógico</b> que se sustenta en la búsqueda, reflexión y comprensión de los <b>dispositivos didácticos</b>, en pro de mejorar y cualificar los diferentes procesos de enseñanza- aprendizaje.</p> <p>De igual forma, esto vincula la revisión constante de planes y programas de forma interdisciplinar.</p>	<p>Se lleva a cabo un diario pedagógico pero este se evidencia como un diario de campo, el cual no aporta muchos elementos de encuentro y discusión entre sus pares.</p> <p>Los docentes son autónomos en el diseño de sus planes y herramientas didácticas.</p>	<p>Su modelo pedagógico se enfoca en el aspecto constructivista y crítico social.</p>	<p>Dentro de estos elementos se hace necesario hacer un esfuerzo por ser reflexivos y críticos ante los procedimientos de enseñanza dentro del contexto y sus debilidades y fortalezas.</p> <p>Donde el asunto de la evaluación no se toca de fondo, pero se sabe que existe, y que es un resultante de un proceso premisa que debe generar discusión.</p>

**B.2 Prácticas pedagógicas**

**B.2.1** Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales.

**B.2.2** Estrategias para las tareas escolares.

**B.2.3** Uso articulado de los recursos para el aprendizaje.

**B.2.4** Uso de los tiempos para el aprendizaje.

<b>GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE</b>	<b>COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA</b>	<b>COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"</b>	<b>RAMON MUNERA LOPERA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<p>Las planeaciones son semanales, pero no se cuenta con una programación anualizada, lo cual dificulta la coordinación de eventos y la organización por procesos.</p> <p>Los aspectos que se trabajan se hace de acuerdo a los núcleos o áreas de saber por nivel.</p>	<p>Se parte de la evaluación institucional, conformando la planeación anual que permite configurar posteriormente la planeación mensual de acuerdo a cada departamento (áreas), y finalmente de forma autónoma, el docente diseña los dispositivos didácticos para su ejecución.</p>	<p>No existe una planificación institucional de las actividades pedagógicas, sino que cada docente planea el desarrollo de sus cursos.</p>	<p>Dentro del cronograma bimensual se abren espacios de capacitación y planeación conjunta por jornadas, en aras de fortalecer sus conocimientos y así mismo cumplir con los estándares exigidos.</p>	<p>Es importante considerar que todos estos aprendizajes necesitan ser programados, en el sentido de que para abordarlos es preciso marcarse objetivos y contenidos, diseñar actividades de desarrollo y evaluación y prever los recursos necesarios. Las unidades didácticas, cualquiera sea la organización que adopten, se configuran en torno a una serie de elementos que las definen. Dichos elementos deberían contemplar los siguientes aspectos: descripción, objetivos didácticos, contenidos, actividades, recursos materiales, organización del espacio y el tiempo y la evaluación.</p>

**B.3 Gestión de aula**

- B.3.1** Relación pedagógica.  
**B.3.2** Planeación del aula.  
**B.3.3** Estilo pedagógico.  
**B.3.4** Evaluación en el aula.

<b>GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE</b>	<b>COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA</b>	<b>COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"</b>	<b>RAMON MUNERA LOPERA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<p>La relación pedagógica, el saber y los estudiantes, están mediatizados por un promedio o un cumplido (deber, tarea).</p> <p>No existe una reflexión sobre la práctica pedagógica que propenda por su mejoramiento dentro de los aspectos didácticos, lúdicos y el empleo de medios.</p> <p>De igual forma, la evaluación se trabaja como un aspecto sumatorio y cuántico, no como un asunto progresivo, paulatino y complejo.</p>	<p>Se parte de la pedagogía del amor, y la andragogía, ya que el colegio también da la oportunidad de educación para adultos.</p> <p>De acuerdo a estos ítems, se fortalece el trabajo cooperativo dentro del gremio docente por departamentos y la evaluación resulta un asunto importante pero no definitivo, donde al estudiante se le brindan las diferentes oportunidades de fortalecer sus conocimientos, habilidades y destrezas, como es el caso, de los Semilleros.</p>	<p>No existe aún un trabajo cooperado entre los y las docentes, para construir espacios de reflexión de sus prácticas pedagógicas. Tampoco existen planeaciones conjuntas de aula ni de proyectos transversales.</p>	<p>Se parte de un enfoque constructivista pero aún se perciben matices de la pedagogía tradicional, propiamente en el manejo del discurso, el adoctrinamiento y el manejo de la disciplina.</p>	<p>Se debe considerar primero que la enseñanza es un arte pero a su vez un asunto de científicos sociales y pedagogos, que tiene por objeto el descubrimiento, apropiación cognoscitiva y aplicación adecuada y correcta de las leyes y regularidades que rigen y condicionan los procesos de aprendizaje, conocimiento, educación y capacitación, donde estos deben ser entonces principios de ordenamiento en el tiempo y en el espacio de las acciones, imprescindibles y necesarias que han de realizarse para que tales procesos resulten a la postre eficiente y eficaces, tanto para el educando como para el educador.</p>

**B.4 Seguimiento académico**

- B.4.1** Seguimiento de resultados académicos.  
**B.4.2** Uso pedagógico de la evaluación externa.  
**B.4.3** Seguimiento a la asistencia.  
**B.4.4** Actividades de recuperación.

<b>GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE</b>	<b>COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA</b>	<b>COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"</b>	<b>RAMON MUNERA LOPERA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<p>Dentro de los intereses de la institución no se resalta como preocupación central los procesos de sus estudiantes, ya que tampoco constituye un requerimiento incesante por parte de sus padres. Sin embargo, la institución ofrece procesos de recuperación, pero estos no se estructuran de forma adecuada o coherente, ya que se inscriben dentro de las actividades extra escolares de otras entidades, organismo o programas.</p> <p>Se lleva un control de la asistencia y permanencia de los mismos dentro de la institución.</p>	<p>La asistencia resulta ser un aspecto importante de la parte directiva como del cuerpo docente, ya que configura una responsabilidad con los estudiantes ante los entes del estado y sus familias, y de igual forma establecer un seguimiento y control de permanencia, deserción y reintegro al proceso educativo.</p> <p>Por otra parte las oportunidades de fortalecer sus conocimientos, habilidades y destrezas hacen parte del diseño del Plan de Mejoramiento y Recuperación.</p>			

**ÁREA C. GESTIÓN ADMINISTRATIVA**

**C.1 Apoyo a la gestión académica**

- C.1.1** Proceso de matrícula.  
**C.1.2** Archivo académico.  
**C.1.3** Boletines de calificaciones.

<b>GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE</b>	<b>COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA</b>	<b>COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"</b>	<b>RAMON MUNERA LOPERA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<p>Se manejan los diferentes registros y se abren las oportunidades e información de matrícula, sin embargo, la permanencia de los niños, niñas y adolescentes en la institución parte por la falta de documentación, aspecto que no acepta la institución.</p> <p>Se manejan logos y sellos correspondientes para este tipo de información.</p>	<p>Constantemente se abre los procesos de matrícula con el propósito de establecer procesos de nivelación y reconocimiento de saberes.</p> <p>En cuanto a los archivos, registros académicos y documentación, se encuentran archivados en físico dentro del centro administrativo de la institución; además, a lo largo del proceso la documentación puede ser entregada.</p> <p>También se manejan los sellos, y logos respectivos para diligenciar este tipo de documentación e informes.</p>	<p>Se establece un proceso de matrícula pero este no da abasto por la falta de cupos (capacidad física).</p> <p>Los archivos se manejan de forma física y son manipulados por la secretaria de la Fundación.</p>	<p>Aunque se tiene formalizado el proceso de matrícula, por la alta demanda de cupos en cualquier período del año, no resulta ser suficiente. Se destaca como algo positivo, que los procesos de matrícula son bastante flexibles, con aquello de que si no tienen la documentación completa o se les hace muy complicado la adquisición de los uniformes se les facilita un tiempo prudencial para que en el caso de la documentación la puedan adquirir y con los uniformes, tengan la facilidad económica para conseguirlos.</p> <p>El archivo es de forma física y está organizado y sistematizado por los funcionarios administrativos de la institución.</p> <p>Se manejan los sellos y logos respectivos.</p>	

<b>C.2 Administración de la planta física y de los recursos</b>				
<b>C.2.1</b> Mantenimiento de la planta física. <b>C.2.2</b> Programa para la adecuación y el embellecimiento de la planta física. <b>C.2.3</b> Seguimiento al uso de espacios. <b>C.2.4</b> Adquisición de los recursos para el aprendizaje. <b>C.2.5</b> Suministros y dotación. <b>C.2.6</b> Mantenimiento de equipos y recursos para el aprendizaje. <b>C.2.7</b> Seguridad y protección.				
<b>GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE</b>	<b>COLEGIO BELLO ORIENTE CBOGA</b>	<b>COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"</b>	<b>RAMON MUNERA LOPERA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Este ítem no fue evaluado	Este ítem no fue evaluado	Este ítem no fue evaluado	Este ítem no fue evaluado	
<b>C.3 Administración de Servicios Complementarios</b>				
<b>C.3.1</b> Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud (enfermería, odontología, psicología).				
<b>GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE</b>	<b>COLEGIO BELLO ORIENTE CBOGA</b>	<b>COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"</b>	<b>RAMON MUNERA LOPERA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<p>Transporte escolar no hay, pero existe un convenio con la Alcaldía del tiquete estudiantil, el cual en cierta medida no es útil para la población.</p> <p>El restaurante escolar es sostenido por las ayudas de Bienestar Social de Medellín, con las dos modalidades: preparado y vaso de leche.</p> <p>Cuenta con una cafetería que es administrada por una licitación de la comunidad.</p> <p>A nivel de salud, no se cuenta</p>	<p>Transporte escolar no hay, pero existe un convenio con la Alcaldía del tiquete estudiantil, el cual en cierta medida no es útil para la población.</p> <p>El restaurante escolar es sostenido por las ayudas de Bienestar Social de Medellín, con las dos modalidades: preparado y vaso de leche. También se cuenta con el convenio don PAN y PARAISO.</p> <p>Se cuenta con una cafetería</p>	<p>Transporte escolar no hay, pero existe un convenio con la Alcaldía del tiquete estudiantil, el cual en cierta medida no es útil para la población.</p> <p>El restaurante escolar es sostenido por las ayudas de Bienestar Social de Medellín, con las dos modalidades: preparado y vaso de leche, que administra directamente el Padre Miguel.</p> <p>No se cuenta con una</p>	<p>Transporte escolar no hay, pero existe un convenio con la Alcaldía del tiquete estudiantil, el cual en cierta medida no es útil para la población.</p> <p>El restaurante escolar es sostenido por las ayudas de Bienestar Social de Medellín, con las dos modalidades: preparado y vaso de leche.</p> <p>Se cuenta con una pequeña tienda.</p>	<p>Comúnmente se llama Bienestar al estado o situación de satisfacción o felicidad del que tiene buena posición económica y una vida desahogada; se refiere a la satisfacción de las necesidades básicas fundamentales como son la educación, salud, alimentación, seguridad social, vivienda, desarrollo urbano y medio ambiente.</p> <p>La institución educativa no debe ser ajena a esa situación, debe asumir un</p>

con centro médico, ni con los servicios de enfermería, odontología ni psicología.	(tienda) que es administrada por uno de los miembros de la comunidad.  No hay enfermería ni consultorio odontológico, pero si existe un Comité de Primeros Auxilios a cargo de estudiantes de la Defensa Civil y docentes; también se cuenta con un consultorio de psico-orientación y psicología.	cafetería (tienda).  No hay enfermería, ni consultorio odontológico, ni psicólogo.	No hay enfermería, ni consultorio odontológico ni psicólogo.	liderazgo con una posición ética, moral y de responsabilidad que le permita seguir construyendo un mejor futuro; es un proceso de construcción permanente y participativo, buscando crear, mantener y mejorar las condiciones que favorezcan el desarrollo del estudiante, el mejoramiento de su nivel de vida y el de su familia, incrementando los niveles de satisfacción, eficiencia e identificación institucional.
---	--	--	--	--

**C.4 Talento humano**

- C.4.1** Perfiles.
- C.4.2** Inducción.
- C.4.3** Formación y capacitación.
- C.4.4** Asignación académica.
- C.4.5** Pertenencia del personal vinculado.
- C.4.6** Evaluación del desempeño.
- C.4.7** Estímulos.
- C.4.8** Apoyo a la investigación.
- C.4.9** Convivencia y manejo de conflictos.
- C.4.10** Bienestar del talento humano.

<b>GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE</b>	<b>COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA</b>	<b>COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"</b>	<b>RAMON MUNERA LOPERA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Todos estos elementos son un componente de manejo interno de la Fundación Gente Unida al cual no se tuvo un acercamiento o conocimiento profundo.	El perfil de los docentes y estudiantes parte como requisito fundamental de su inscripción a la familia <b>CEBOGA</b> , y se avizoren	Todos estos elementos son un componente de manejo interno de la Fundación Golondrinas, al cual no se tener acceso.	Se rige bajo las políticas de la Secretaria de Educación de Medellín de acuerdo a la programación de actividades del núcleo <b>916</b> .	

	<p>dentro de los principios institucionales <b>ecumenismo, servicio, trabajo en equipo, amor y fe en Jesús.</b></p> <p>El desempeño académico corresponde al perfil profesional, por lo cual a lo largo del año lectivo escolar se realizan tres evaluaciones de <b>desempeño</b>, en la cuales también se fortalecen jornadas pedagógicas, académicas y culturales que permiten enriquecer habilidades y/o realizar auto evaluaciones de mejoramiento, ya que la estabilidad del <b>talento humano</b> es un fuerte dentro de la comunidad educativa.</p>			
<b>C.5 Apoyo financiero y contable.</b>				
<p><b>C.5.1</b> Presupuesto anual de FDE.  <b>C.5.2</b> Contabilidad.  <b>C.5.3</b> Ingresos y gastos.  <b>C.5.4</b> Control fiscal.</p>				
<b>GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE</b>	<b>COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA</b>	<b>COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"</b>	<b>RAMON MUNERA LOPERA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
No hubo acceso, solo se hace claridad en cuanto a los ingresos de la institución, que son de procedencia de entidades privadas y la Fundación Gente	No hubo acceso, solo se hace claridad en cuanto a los ingresos de la institución que son de procedencia de entidades privadas y la	No hubo acceso, solo se hace claridad en cuanto a los regresos de la institución que son de procedencia de entidades privadas en	Es una entidad educativa de carácter público.	

Unida hace parte de la política de educación por cobertura.	Corporación CEBOGA hace parte de la política de educación por cobertura.	asociación con la Fundación Golondrinas.		
---	--	--	--	--

### ÁREA D. GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

#### D.1 Inclusión

##### D.1.1 Proyecto de vida.

GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE	COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA	COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"	RAMON MUNERA LOPERA	OBSERVACIONES
Al no poseer un PEI en el que se direcciona el tipo de hombre y mujer que quiere formar para la sociedad, la institución educativa Gente Unida todavía no muestra un claro proyecto de vida, el cual ayude a los estudiantes a conocerse y genere las condiciones para el desarrollo de un proyecto de vida en los estudiantes. Sin embargo algunos docentes dentro de sus áreas tratan de abordar esta temática	Dentro de los elementos fundamentales de la institución, <b>la defensa y protección de la vida</b> se convierte en un asunto fundamental, el cual se ve trazado por los diferentes estamentos de la Institución y la comunidad de CEBOGA. De igual forma se configura dentro de los diferentes proyectos académicos y culturales, es decir, la proyección de vidas, historias y experiencias de sus hogares y su comunidad, donde un componente de crecimiento conjunto es la configuración de PROPUESTAS, denominadas TRABAJO DE GRADO (Quinto y Undécimo) que permiten evidenciar conocimientos y deseos configurados en construcciones desde, para y por la Escuela.	Aunque no tenga explícitamente algún documento en el que se proyecten acciones para trabajar los proyectos de vida de los niños, niñas y adolescentes, a través de las conversaciones con el Padre Miguel se pudo evidenciar la intencionalidad que tiene la institución educativa para fomentar la construcción de proyectos de vida a través de la formación en valores.	Desde el PEI se promueve el ideal de "formar" seres humanos con responsabilidad ética y moral, lo cual implica el desarrollo de acciones que ayuden a cada uno de los estudiantes a conocerse a sí mismos, para elaborar y poner en marcha sus proyectos de vida.	

## D.2 Proyección a la comunidad

- D.2.1 Escuela de padres.  
 D.2.2 Oferta de servicios a la comunidad.  
 D.2.3 Servicio Social estudiantil.

GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE	COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA	COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"	RAMON MUNERA LOPERA	OBSERVACIONES
<p>La escuela de padres se realiza cada periodo, allí se tratan temas como la farmacodependencia, sexualidad, afecto y crianza positiva a partir de ahí se dan actividades dentro de la institución como actos culturales, donde los padres participan activamente.</p> <p>En lo referente a la oferta de servicios, existe un programa liderado por Profamilia y Metrosalud, el cual busca sensibilizar frente al tema de control de natalidad, como planificar y repensar el tener hijos.</p> <p>Servicio social: los estudiantes realizan su alfabetización en la modalidad de contabilidad con los negocios de la zona, ayudándolos a organizar los libros contables y los planes de mejoramiento.</p> <p>De igual manera hay otros jóvenes multiplicadores quienes reciben capacitación en educación sexual y reproductiva y</p>	<p>Este oferente se constituye en un paso progresivo de mejoramiento, tanto dentro del compromiso de la familia como el acompañamiento de la institución.</p> <p>Por otra parte, se evidencia un acompañamiento a los estudiantes con su responsabilidad social o servicio estudiantil, posibilitándoles una gama de oportunidades para el acompañamiento, apoyo y trabajo comunitario. (Se manejan formatos de cumplimiento y certificación).</p>	<p>La institución educativa realiza una vez al mes la escuela de padres, la cual es de carácter obligatoria para todos, en la cual desarrollan actividades relacionadas con valores como: equidad, igualdad, respeto por la diferencia, cooperación y solidaridad; estas actividades algunas veces la realiza "Ciudad Don Bosco", y en otras, la gestión social de EBN.</p> <p>De acuerdo a lo hablado con el padre Miguel, los sábados se desarrolla en las instalaciones del colegio alfabetización de los adultos del sector.</p> <p>La institución educativa no realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector</p>		

posteriormente, ellos hacen actividades con la comunidad en dichas temáticas				
<b>D.3 Participación y convivencia</b>				
<b>D.3.1</b> Participación de los estudiantes. <b>D.3.2</b> Asamblea y Consejo de los padres de familia. <b>D.3.3</b> Participación de los padres de familia.				
<b>GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE</b>	<b>COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA</b>	<b>COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"</b>	<b>RAMON MUNERA LOPERA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
	<p>La institución educativa realiza sistemáticamente encuentros de familia, estudiantes y escuela para la construcción de eventos, el mejoramiento de situaciones convivenciales (Asambleas) y la oportuna información de cambios institucionales.</p> <p>Aspecto a superar: La asistencia de las familias.</p>	<p>En la institución educativa los estudiantes tienen pocas oportunidades de representar la institución y participar en actividades de diversa índole que se realizan en la institución.</p> <p>En la institución no se ha constituido una asociación de padres de familia, por tanto la participación de ellos se reduce a las reuniones que se hacen cada mes.</p>		
<b>D.4 Prevención de riesgos</b>				
<b>D.4.1</b> Prevención de riesgos físicos. <b>D.4.2</b> Prevención de riesgos psicosociales. <b>D.4.3</b> Programas de seguridad.				

<b>GENTE UNIDA LUZ DE ORIENTE</b>	<b>COLEGIO BELLO ORIENTE CEBOGA</b>	<b>COLEGIO CAMINOS BASICOS DE PAZ "GOLONDRINAS"</b>	<b>RAMON MUNERA LOPERA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<p>No existe un comité dentro de la institución, pero se coordina con la Defensa Civil del sector.</p> <p>Existe un plan de emergencia y la interventoría visitó la institución, sugirió ciertos arreglos físicos y se trató de responder a ello.</p> <p>Se realizan talleres de capacitación y prevención de la salud con una frecuencia de dos por semestre y la coordinadora de convivencia realiza visitas domiciliarias a los niños, niñas y adolescentes con problemáticas específicas.</p> <p>Todos los niños, niñas y adolescentes cuentan con el seguro de COPASO y la policía de infancia y adolescencia sigue los casos específicos de vulneración de derechos</p>	<p>Posee un Comité de Prevención, Primeros Auxilios y Movilidad, el cual es liderado por estudiantes de la institución que hacen parte de la Defensa Civil del sector.</p>	<p>No existe un comité dentro de la institución, pero se coordina con la Defensa Civil del sector.</p>	<p>No existe un comité dentro de la institución pero se coordina con la Defensa Civil del sector; sin embargo, constantemente se hacen participes de simulacros de evacuación, atención en primeros auxilios y prevención tanto a los docentes como a los estudiantes.</p>	<p>Es un asunto que se desconoce pero es fundamental dentro de cada espacio escolar, y debe ser consolidado.</p>

### **4.3. PROPUESTA DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN ESCUELAS INCLUSIVAS.**

*En la actual sociedad de la información, donde la educación no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que establece el alumnado en todos sus ámbitos de acción, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje aparece como una respuesta educativa que rompe con la estructura tradicional de la escuela para abrir sus puertas a la participación de toda la comunidad.*

*Ramón Flecha (2003: 1)*

*“Transformar una escuela es mucho más que transformar una escuela. Es transformar su estructura interna, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo. Las escuelas no son islas, por tanto el cambio es un cambio que influye y tiene la influencia del entorno al que sirve. Además, implica el cambio de mentalidad del profesorado, las familias y el alumnado. Cada uno y cada una reasume un papel mucho más participativo, consciente de su tarea fundamental”*  
*(Valls, 2000: 222).*

#### **4.3.1. ¿Qué son y qué importancia revisten las comunidades de aprendizaje como estrategia hacia la transformación de las instituciones educativas en escuelas inclusivas?**

El término "*Comunidad de Aprendizaje*" se ha extendido durante los últimos años, con significados y usos muy diversos, y abarcando muchos campos: la educación/capacitación, la información/comunicación, la participación, la organización social, el desarrollo local, el desarrollo humano, la política, los negocios, las religiones. Muchos asocian Comunidad de Aprendizaje con centro educativo o aula de clase; otros se refieren a otro tipo de instituciones o a redes institucionales, a una comunidad virtual o bien a un asentamiento humano. Lo que tienen en común las diversas acepciones son las nociones de comunidad (real o virtual) y de aprendizaje (presencial o a distancia, escolar y extra-escolar, a lo largo de toda la vida), junto con premisas de identidad, pertenencia, inclusión, diálogo, interacción, comunicación, colaboración, flexibilidad, diversidad, equipo (Torres, 2001:1).

Desde la perspectiva teórica de esta investigación, se entenderá por *Comunidad de Aprendizaje*:

*Una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y al desarrollo humano, para educarse a sí misma, a niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias (Torres, 2001: 1)*

Son muchos y muy variados los factores que en el contexto actual están haciendo que tome fuerza y pertinencia la propuesta de las comunidades de aprendizaje: la tendencia a la “glocalización”<sup>11</sup>, como respuesta a los procesos de globalización, que ha hecho resurgir lo local y el llamado “desarrollo comunitario”; el achicamiento del Estado y de su papel, y el acelerado proceso de descentralización, junto con la complejización de la sociedad civil, la activación de alianzas entre diversos sectores y actores, y el ensanchamiento de la participación ciudadana en diversos ámbitos, como el educativo; el surgimiento y expansión acelerada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs); la renovada importancia dada a la educación y el énfasis sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida como eje organizador de la sociedad del futuro, definida como una “sociedad del conocimiento” y una “sociedad del aprendizaje”; el reconocimiento creciente de la diversidad y de la necesidad de propender a diversificar la oferta educativa, a la innovación y a la experimentación de modelos diferenciados, sensibles a las realidades y requerimientos de cada situación concreta; el desencanto con el actual sistema escolar, y la búsqueda de vías y modos nuevos para pensar la educación escolar y la educación en general, propendiendo por un cambio de paradigma para la educación (Torres, 2001: 2).

---

<sup>11</sup> Manuel Castells hace referencia al concepto *glocalización*, entendida como la articulación entre lo global y lo local desde una visión urbana, como una noción que hoy se aplica tanto a la economía (la ciudad como medio económico adecuado para la optimización de sinergias), como a la cultura (las identidades locales y su relación dialéctica con el universalismo informacional de base mediática). La glocalización supone para él destacar el ámbito urbano y el papel gestor-coordinador-promotor de los gobiernos locales para la implementación de políticas que tienen en cuenta unos referentes globales y que se posicionan respecto a ellos. En síntesis: globalización más proximidad. Nota tomada del artículo “La glocalización de la comunicación” de la Dra. Sonia Fernández Parrat, de la Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en internet: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/ambitos/7-8/arti08.htm>

Según Coll, las comunidades de aprendizaje se han ido configurando como alternativa a una forma de entender la educación que otorga prácticamente en exclusiva a la educación formal y a las instituciones de los sistemas educativos - escuelas, centros de educación secundaria, centros universitarios, centros de formación superior, etc.- la responsabilidad de la formación de los niños, los jóvenes y los ciudadanos y ciudadanas en general (Coll, 2001:1).

Las Comunidades de Aprendizaje se basan en la transformación social y cultural del centro educativo y su entorno comunitario fundamentado en el aprendizaje dialógico (que engloba y supera el significativo). Esto supone inicialmente, construir el sueño del nuevo tipo de escuela, producto del diálogo y consenso entre el mayor número de sectores implicados (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, líderes sociales y comunitarios, empresarios, gobernantes, entre otros). Al sueño le sigue la selección de prioridades y transformar el contexto. Todas las personas que se relacionan con el proyecto deben participar en esa transformación. Si la institución educativa va por un lado, las familias por otro y las organizaciones de la comunidad por otro, queda asegurado el fracaso de mucha gente y de la propia institución. Todos estos estamentos deben buscar llegar por la vía del diálogo, a un compromiso común que incluso se concrete en la firma de un Pacto Social por la Educación y el Aprendizaje (Flecha, 1997: 2).

El interés y la utilidad potencial de la teoría y la práctica de las Comunidades de Aprendizaje como fuente de inspiración para pensar y concretar en qué ha de consistir este cambio y cómo es posible acometerlo reside tanto en su capacidad para transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, como en su capacidad para movilizar recursos ajenos a estas instituciones y ponerlos al servicio de la educación y la formación de las personas (Coll, 2001: 4).

Las comunidades de aprendizaje se plantean como una respuesta educativa igualitaria a una sociedad de la información para todos y todas, en las que se parte

de que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la mejor educación, tienen capacidades para conseguirla y de que nadie está condenado de antemano a tener una posición educativa y cultural marginal (Valls, 2000: 222).

Las Comunidades de Aprendizaje deben abrir vías para la participación de todos y todas. Para ello, se hace imprescindible transformar las relaciones de poder que habitualmente se mantienen en la escuela por una nueva estructura más abierta, participativa e igualitaria. Esto no implica perder de vista que existen distintas funciones y responsabilidades dentro de la comunidad, es decir, que es diferente ser familiar que profesor, profesora, colaborador o colaboradora (Flecha, 2003: 5).

De ahí que, para transformar las instituciones educativas en Comunidades de Aprendizaje se hace necesario generar dentro de las mismas, estructuras menos complejas, menos rígidas, mecanismos flexibles de concertación para toda la comunidad, y pensar la formación vinculada al desarrollo de las comunidades, esto es, la multiplicación de lugares y agentes formativos dentro de las comunidades:

*“Los retos que se plantea el proyecto de comunidades de aprendizaje exigen la participación de la comunidad en todos los espacios, incluida el aula. El diálogo en la escuela tiene que abarcar al conjunto de la comunidad de aprendizaje, incluyendo familiares, voluntariado, profesionales, alumnado y profesorado. Todas las personas influyen en el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente. El centro educativo se transforma en un espacio en el que las familias comparten sus preocupaciones, resuelven sus dudas, encuentran soluciones conjuntas a los problemas de su vida diaria y, sobre todo, se forman. Puesto que toda la comunidad decide desde un principio cuál es la educación que quiere para sus hijas e hijos, todo el mundo es responsable. Tanto el aula como los órganos de dirección y gestión del centro dejan de ser el coto privado de profesores y profesoras para dejar paso a la participación coordinada de padres, madres y voluntariado. La estructura escolar se flexibiliza a favor de la optimización del aprendizaje” (FLECHA, PADRÓS, PUIGDELLÍVOL, 2003: 5).*

#### **4.3.2. Fundamentación pedagógica de las comunidades de aprendizaje.**

De acuerdo con Vals (2000: 224), *“Las comunidades de aprendizaje se plantean sobre la base de la pedagogía crítica, es decir, aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el*

*cambio social y la disminución de las desigualdades (de género, etnia, raza, posición económica, etc) a través de la educación (Ayuste, 1994). Eso es, un aprendizaje que, en la actual sociedad de la información, cambia en su relación con el entorno y cambia el entorno (Vygotsky), que se basa en la acción comunicativa (Habermas), que confía en la capacidad de la agencia humana para luchar contra la reproducción de los sistemas (Giddens), que asume que el fin de la sociedad industrial radicaliza el riesgo, pero es capaz de superarlo con un nuevo tipo de relaciones humanas y de actividades políticas (Beck), que tiene en su centro la pedagogía del diálogo y de la esperanza (Freire).”*

Las Comunidades de Aprendizaje se pueden proponer, según Torres (2001: 5), como un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia afuera, capaz de influenciar los modos tradicionales de pensar y hacer política educativa, tanto en el nivel local como regional y nacional, así como los modos convencionales de cooperación internacional en educación. Tal modelo podría contribuir a superar algunos problemas y sesgos tradicionales dentro del campo educativo, tales como:

- ⊙ *Falta de una visión sistémica e intersectorial de lo educativo, es decir, la relación dinámica entre los diferentes componentes del sistema educativo.*
- ⊙ *Divorcio entre escuela y comunidad, educación escolar y extra-escolar, educación formal y no-formal. La escuela no está inserta en la realidad de las comunidades.*
- ⊙ *Uniformidad de la educación y dificultad para entender y asumir la diversidad.*
- ⊙ *Énfasis sobre la cantidad y los resultados, descuidando la calidad y los procesos. La escuela tradicional pretende mayor cantidad de contenidos y memorización de éstos.*
- ⊙ *Reforma educativa entendida eminentemente como reforma escolar, sin tocar la estructura del sistema educativo.*
- ⊙ *Reformas verticales, sin consulta, participación social e involucramiento de las instituciones y los agentes educativos.*
- ⊙ *Predominio de la lógica de proyectos aislados, sin articularlos a proyectos macros y al contexto.*
- ⊙ *Prioridad sobre las cosas antes que sobre las personas y las relaciones que intervienen en la educación y los aprendizajes.*

Las Comunidades de Aprendizaje, vistas así, se constituyen en una respuesta pensada desde las mismas comunidades para superar las insuficiencias presentadas por el sistema educativo, que no siempre prepara para la vida, y para

responder de manera pertinente y adecuada a las exigencias del mundo de hoy. Desde esta propuesta pedagógica, la comunidad y la escuela no son dos entidades separadas. La escuela es parte de la comunidad y se debe a ella. Estudiantes y profesores son miembros plenos de la comunidad. Además de su identidad de estudiantes y profesores, son personas, sujetos sociales, agentes comunitarios, ciudadanos. Por eso, no sólo es posible, sino fundamental, encontrar puntos en común y establecer alianzas entre familia y escuela, padres y profesores, estudiantes y profesores, estudiantes y padres, y entre todos ellos y el conjunto de la sociedad local.

En ese sentido, las comunidades de aprendizaje no se plantean como un modelo cerrado, limitado al ámbito local, deslindado del Estado e incluso pensado como alternativo a éste, sino que se conciben como una propuesta de política educativa, centrada alrededor de una estrategia de desarrollo y transformación educativa y cultural a nivel local, con protagonismo ciudadano y teniendo en la mira el desarrollo local y el desarrollo humano (Torres, 2001: 2).

El proyecto pedagógico de las Comunidades de Aprendizaje está sustentado, de acuerdo con Torres (2001: 5-7) en las siguientes premisas básicas:

- ⊙ *El sistema escolar no es el único sistema educativo (la familia y los medios de comunicación son también sistemas educativos, pero no escolares).*
- ⊙ *Lo importante es el aprendizaje más que la educación por sí misma. No toda educación o toda enseñanza redundan en aprendizaje (de hecho, puede haber enseñanza sin aprendizaje: profesores o padres de familia que enseñan, y alumnos o hijos que no aprenden). Asimismo, puede haber aprendizaje sin enseñanza (por ejemplo: el aprendizaje que resulta de observar, leer un libro, trabajar, resolver un problema, ver una película, conversar, intercambiar experiencias, debatir en un foro, viajar, etc.).*
- ⊙ *Hay muchos centros de aprendizaje: el hogar, el sistema escolar, la naturaleza, la calle, la comunidad, el trabajo, la iglesia, el grupo de amigos, los medios de comunicación, la biblioteca, el Internet, etc. Y hay muchas fuentes de aprendizaje: el juego, la lectura, la experiencia, la observación, la reflexión, la conversación, la práctica, el ensayo y el error, el autoestudio, etc. Todos ellos son relevantes y complementarios para asegurar aprendizajes significativos en el contexto del aprendizaje permanente.*
- ⊙ *Toda comunidad tiene sus propias instituciones, agentes y redes de enseñanza y aprendizaje operando formal e informalmente a través de la familia, la escuela, la organización comunitaria, el parque, la biblioteca, la plaza, la cancha deportiva, el*

*centro comunitario, el centro de salud, la iglesia, el club, la cooperativa, el museo, el taller, la fábrica, la tienda, las fiestas y tradiciones de la localidad.*

- ⊙ *Cada persona y cada miembro de la comunidad es potencialmente un educador y un educando, con capacidad tanto para enseñar como para aprender. Es responsabilidad colectiva, y de la propia educación, desarrollar esas capacidades y talentos.*
- ⊙ *Comunidad y escuela no son dos entidades separadas. La escuela es parte de la comunidad y se debe a ella. Alumnos y profesores son miembros plenos de la comunidad. Además de su identidad de alumnos y profesores, son personas, sujetos sociales, agentes comunitarios, ciudadanos. Es posible y fundamental encontrar puntos en común y establecer alianzas entre familia y escuela, padres y profesores, alumnos y profesores, alumnos y padres, y entre todos ellos y el conjunto de la sociedad local.*
- ⊙ *El aprendizaje no tiene edad. Cualquier edad es buena para aprender. Cada una - infancia, juventud, edad adulta- tiene sus peculiaridades, oportunidades, debilidades y fortalezas.*
- ⊙ *La educación de niños y la educación de jóvenes y personas adultas se necesitan y complementan mutuamente. La educación de adultos (padres y madres de familia, agentes educativos, miembros de la comunidad, etc.) es condición esencial para la educación y el desarrollo de niños y jóvenes, así como para el desarrollo comunitario y social.*
- ⊙ *El aprendizaje, para ser tal, debe ser significativo para quien aprende. Es decir, debe conectarse con sus intereses, motivaciones y necesidades, con sus conocimientos y experiencias previas, y motivar a continuar aprendiendo.*
- ⊙ *La cooperación y la solidaridad deben ser vistos como norma y como recurso no únicamente para tareas de la supervivencia sino para asegurar los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que forman parte del fondo cultural y educativo de una comunidad.*

Por su parte, Valls (2000: 230-233), plantea que las comunidades de aprendizaje se caracterizan también por seguir unas orientaciones pedagógicas que buscan fundamentalmente definir qué proceso y qué transformación se lleva a cabo para conseguir que cada uno de los niños y niñas tengan iguales oportunidades que los y las demás. Dichas orientaciones o postulados son:

- ⊙ **La participación.** *Para conseguir el objetivo de una educación de calidad que supere la exclusión social, el aprendizaje escolar no puede quedar en manos sólo de las y los maestros, sino que en él deben participar todos los agentes educativos posibles: profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio, compartiendo la meta global de la formación, y trabajando conjuntamente en la planificación, realización y evaluación de las actividades de la institución educativa.*
- ⊙ **La centralidad del aprendizaje.** *Lo fundamental en este proceso es conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas condicionen la igualdad de resultados*

*educativos. Para ello se buscan fórmulas alternativas a la estructura tradicional que se ha mostrado muchas veces ineficaz para luchar contra el fracaso escolar. Algunas opciones pueden ser la organización de grupos interactivos en los cuales los niños y las niñas comparten sus conocimientos, sin necesidad de una agrupación homogénea en cuanto a sus conocimientos; la planificación flexible, pero con propósitos claros y compartidos, de la enseñanza por parte de todo el colectivo; convertir la institución educativa en un eje educativo de toda la comunidad, donde los padres y madres de familia y toda la comunidad contribuyan con la formación de los y las niñas, pero también se puedan formar como madres y padres y como personas; asumir el aprendizaje dialógico como el fundamento de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje; enfatizar las tareas relacionadas con el lenguaje, la expresión y el razonamiento como instrumentos básicos; y la organización de la enseñanza a partir de la resolución de problemas, porque no sólo se trata de aprender a aprender, sino también a razonar y a juzgar la información que se recibe.*

- ⊙ **Las expectativas positivas.** *Se parte del presupuesto de que las y los educandos tienen más capacidades de las que normalmente utilizan para el aprendizaje escolar, y de que con el aprendizaje dialógico podrán superar esa situación actual. Si se insiste en los peligros y en las dificultades, estos aparecen aún mayores de lo que realmente son. Por ello, los objetivos y los medios que se ponen a su alcance no serán de mínimos sino de máximos, porque lo se busca es que desarrollen todo su potencial al máximo e intensamente. De ahí que el estímulo esté orientado a resaltar el éxito, fomentar la autoestima, el control personal del propio proceso educativo y la ayuda para mejorar la cooperación.*
- ⊙ **El progreso permanente.** *Todo el proceso educativo y el proceso de transformación en una comunidad de aprendizaje han de ser evaluados constantemente por todas las personas implicadas, y, a veces, por entes externos, porque la evaluación es considerada una parte del proceso educativo para llegar a una ciudadanía crítica y reflexiva.*

#### **4.3.3. Prácticas inclusivas para re-significar la escuela como comunidades de aprendizaje.**

Más que inventar nuevas estrategias con nombres sofisticados, de lo que se trata es de retomar lo positivo de experiencias exitosas desarrolladas en diferentes contextos, pero que pueden ser tomadas como ejemplos para desarrollar procesos de inclusión en las instituciones educativas receptoras de niños, niñas y adolescentes del programa EBN de

la Comuna 3 de la ciudad de Medellín, con las cuales se pudo tener un acercamiento durante la práctica.

Algunas de las prácticas inclusivas sugeridas por los estudiosos de la educación inclusiva, y vivenciadas por los y las maestras en formación en el trabajo desarrollado desde la Estrategia EBN, que podrían re-significar la escuela como comunidades de aprendizaje son:

☉ **Prácticas pensadas en y para el contexto.**

Todos los agentes de la comunidad educativa como el Estado, las instituciones educativas, los maestros, las familias, los niños, niñas y adolescentes (NNA), las comunidades y las universidades o normales, como las instituciones formadoras de maestros, deben partir del reconocimiento del contexto para posibilitar las transformaciones en el mismo; es decir, todas las prácticas cotidianas dentro y fuera de la escuela deben partir de un conocimiento profundo y significativo del entorno donde están inmersos los sujetos que participan en el proceso de formación en la escuela.

La relación tradicional de la escuela con las personas de su entorno, que solían adoptar una actitud pasiva para la recepción de un servicio público, debe ser sustituida por una interacción mucho más estrecha y activa, en que familiares, profesorado, alumnado y toda la comunidad cambien radicalmente su comportamiento y se erijan en protagonistas de la educación en todas sus dimensiones.

Cuando las barreras entre la escuela y su entorno desaparecen para conformar una comunidad de aprendizaje, el contexto en toda su globalidad cambia radicalmente. Y lo hace, sobretodo, por la participación activa de todos los miembros que la componen, convertidos en agentes educativos capaces de dar respuesta a las demandas que plantea hoy la sociedad de la información. La escuela o el profesorado, de forma aislada, difícilmente podrían afrontar con éxito

esta tarea. Este proceso de transformación parte de unas altas expectativas hacia las posibilidades del alumnado y de toda la comunidad. No se trata de evitar que los niños y niñas suspendan ni de que abandonen la escuela para disminuir así los índices de fracaso escolar, sino de desarrollar al máximo las capacidades de todos y todas. No se pretende compensar los déficits, sino acelerar el aprendizaje para proporcionar a toda la comunidad educativa los aprendizajes instrumentales que se requieren en la sociedad de la información. (Flecha, 2003: 3-4).

Partir de este conocimiento permite la transformación de prácticas excluyentes que dificultan el pleno ejercicio del derecho a la educación. Garantizar este derecho requiere de un *“conocimiento muy cercano de los niños y niñas que llegan a la institución educativa; de sus saberes y prácticas socioculturales, de sus historias y sus medios para afrontar el mundo en que viven. Es claro, que al docente hay que llenarlo de significado, o más que eso, proveerlo de condiciones para leer e interpretar el mundo de los niños (as) que acceden a sus aulas”* (López, 2008: 68).

Pero si bien esta labor es fundamental para las prácticas pedagógicas del maestro, no es el único actor responsable de tener en cuenta el contexto en el cual el niño se desenvuelve e interactúa, donde construye sus representaciones sociales y simbologías culturales; los demás actores son igualmente responsables de conocer el entorno donde el accionar de las prácticas toman forma y posibilitan una disminución o un aumento de las barreras en el aprendizaje y la participación de los niños, niñas y adolescentes en la escuela.

Conocer el contexto requiere de una actitud de acogida, de proximidad y de apropiación de medios por parte de los agentes de la comunidad educativa, que provoquen el diálogo entre los referentes culturales en los cuales están inmersos y las prácticas que se requieren para lograr una escuela inclusiva. Esto sólo es posible cuando los actores toman conciencia de la importancia del contexto cotidiano donde se desenvuelve el sujeto, pues es sólo a partir de este conocimiento donde se puede comenzar a transformar las prácticas que niegan el derecho de todos los ciudadanos a la educación.

Un ejemplo claro, fue el que se vivió en el Colegio Gente Unida Luz de Oriente; allí, trabajando con los niños, niñas y adolescentes en una situación de aprendizaje sobre los derechos, los maestros en formación de ciencias sociales y pedagogía infantil que desarrollaban su práctica, se sintieron de cierta manera “fracasados”, porque les era imposible realizar adecuadamente la actividad programada, ya que los NNA se agredían, gritaban y se retiraban, incluso antes de haberse podido iniciar. Ante este sentimiento de frustración, se sentaron a conversar, y a partir de la lectura y la reflexión de lo sucedido, llegaron a la conclusión, que era indispensable realizar un trabajo de construcción conjunta de la norma, porque estos niños, niñas y adolescentes no la tienen muy incorporada, debido en parte, a la disfuncionalidad de la mayoría de las familias de este sector. A partir de esto, se pensó una situación de aprendizaje donde se abordara este ámbito; se hizo a partir de un trabajo por grupos, en donde a cada uno le correspondía socializar y representar las normas que se debían tener presente en algún espacio, como la casa, la iglesia, un medio de transporte. Posteriormente, con todo el grupo se elaboraron las normas que tendrían en cuenta en las actividades extra-clases. Esta situación resultó todo un éxito, y a partir de ahí, trabajar con los NNA fue mucho más fácil y satisfactorio.

### ⊙ **Reconocimiento de la diversidad, pero con igualdad de diferencias.**

Las prácticas inclusivas están sustentadas en la diversidad como una expresión de identidad, cuyo valor es la diferencia que se observa en cada sujeto que participa en la escuela, espacio llamado a tener en cuenta la heterogeneidad como un recurso indispensable que le permite a todos y todas la aprehensión de los códigos sociales y culturales. Reconocer la diversidad como práctica posibilita la reconfiguración del sistema educativo, es decir, pasar de una escuela homogénea y excluyente a una escuela inclusiva, donde la diversidad sea una expresión valiosa en el proceso formativo. Pero para lograr este paso, se hace necesario asumir la diversidad como camino, y no como objetivo, el cual debe ser, en sentido Freireano “*la igualdad de diferencias*”, tal como lo plantea Flecha y Puigvert:

*Freire siempre ha defendido una igualdad que incluye el igual derecho que tienen todas las personas, grupos y pueblos a vivir sus propias opciones. Desde su Latinoamérica siempre se ha opuesto a una igualdad homogeneizadora que supone en la práctica la imposición de una única cultura a todos los pueblos y personas. Y también ha luchado radicalmente contra una diversidad y diferencia que deja en segundo plano la igualdad de derechos de todas las personas y grupos.*

*[...] Diversos o diferentes hemos sido siempre, incluso hubo épocas en que se consideraba que los nacidos en unas familias eran de sangre azul y en otras de sangre roja; más tarde también se consideró que los nacidos en algunas familias debían tener un tipo de educación y los nacidos en el resto de familias otra. Lo realmente nuevo es tratar que seamos iguales, el objetivo freireano de unidad en la diversidad o igualdad de las diferencias supone que todas las personas, sin distinción de clase social, género, cultura o edad tengan derecho a una educación igualitaria. La diversidad no es el objetivo sino el camino para llegar al verdadero objetivo que es la igualdad, impidiendo que ésta se desfigure en homogeneidad. Pero cuando la diversidad suplanta del primer plano a la igualdad, se debilitan los esfuerzos por superar las desigualdades” (Flecha y Puigvert, 1998: Pág 7-8)*

De ahí que desde la perspectiva de las Comunidades de Aprendizaje y del aprendizaje dialógico en el que éstas se sustentan, no se puede reconocer y defender la “diversidad” si ésta se plantea aislada de la igualdad, pues termina generando desigualdades, tal como lo sostiene Valls:

*La igualdad incluye el derecho de cada persona a escoger ser diferente y a ser educada en esa diferencia. No se trata de primar una determinada cultura obligatoriamente, sino de que todas las personas puedan acceder a determinados elementos culturales, los más elevados posibles.*

*[...] El objetivo de la unidad en la diversidad implica que todas las personas tienen derecho a una educación igualitaria, sea cual sea su género, clase, cultura, edad, etc. A través de la diversidad se llega a una situación de igualdad que no es homogénea. Si se prima la diversidad, en cambio, las situaciones de desigualdad tenderán a permanecer. Cuando la diferencia se plantea aislada de la igualdad, genera desigualdades. El aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias, afirmando que es posible vivir juntos y juntas en una verdadera igualdad que incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente (Valls, 2000: 148-149).*

Una práctica de la diversidad entonces, entendida desde esta perspectiva de igualdad, pasa por tener una postura ética frente el racismo, el sexismo, la explotación, la xenofobia, la homofobia y otras relaciones sociales deshumanizadoras que conllevan a vulnerar el derecho a la educación de muchos niños, niñas y adolescentes. Por eso “es fundamental la participación activa, crítica

*y comprometida de los educadores con respecto a la diversidad cultural, mediante estrategias pedagógicas donde se valore la persona como tal, superando todas las situaciones de prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias para lograr una reivindicación de su dignidad humana” (Palacio, 2007: 206).*

No obstante, si bien el maestro es un eje dinamizador de las transformaciones que debe sufrir la escuela excluyente, ese proceso de cambio requiere de una co-responsabilidad del Estado, las instituciones educativas, los maestros, las familias, los niños, niñas y adolescentes, el entorno y las instituciones formadoras de maestros, para que interactúen y participen en la reconfiguración de la nueva escuela, posibilitando el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas desde una perspectiva de igualdad de diferencias.

La percepción y la vivencia de la diversidad nos permiten, por otro lado, construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros. La plena participación y los aprendizajes de cada persona sólo tendrán lugar si la educación que se brinda es pertinente para todo el alumnado y no sólo para aquéllos que provienen de las clases y culturas dominantes. No puede haber verdadera inclusión si hay una negación o desvalorización de la identidad personal y cultural, ni puede haber aprendizaje significativo si no se parte del conocimiento y experiencias previas de los alumnos, que están mediatizados por la cultura y el grupo social a los que pertenecen (Blanco, 2008; 11).

La diversidad como expresión de toda práctica inclusiva hace visible fortalecer las experiencias como signo de vida, reflexionar y actuar trascendiendo las barreras que marcan las hegemonías y el poder basado en la homogeneidad y la exclusión. Al igual que permite dejar de ser indiferente con la diferencia. Según Estrada (2004), la heterogeneidad de los estudiantes incita a proponerles estrategias diferentes para alcanzar sus logros, respetando la singularidad de cada uno y motivando la expresión individual en función de una mayor socialización en y para la diversidad, mediante códigos comunes que fortalezcan la promoción decidida de ésta.

A partir de la experiencia de práctica pedagógica realizada en las instituciones educativas receptoras de niños, niñas y adolescentes escolarizados por la estrategia *La Escuela Busca el Niño-a* en la Comuna 3 de la ciudad de Medellín, se pudo constatar que es posible comenzar a construir Comunidad de Aprendizaje siguiendo esta ruta del reconocimiento de la diversidad con igualdad de diferencias, tal como se pudo vivenciar en el trabajo colaborativo realizado por uno de los maestros en formación a un proyecto de aula sobre la diversidad que tenía la profesora de 5C del Colegio Gente Unida Luz de Oriente.

Se inició con un video de motivación donde se evidenciaban las diferentes expresiones de diversidad en Colombia; a partir de éste se realizó una salida de campo por el barrio, para observar la diversidad presente en el contexto externo, en la institución, y en el mismo grupo de clase. Después que los niños y niñas identificaban estos elementos, debían realizar una consulta y exposición sobre los diferentes grupos poblacionales y culturales de Colombia. El día de la socialización se inició la actividad con una muestra musical sobre la diversidad, donde participaron todos los niños y niñas del grupo; y luego, en un ejercicio de reflexión colectiva se realizó un paralelo para comparar, contrastar y evidenciar las manifestaciones de la diversidad en Colombia. Durante todo este proceso formativo los estudiantes mostraron gran interés y participaron activamente.

### ⊙ **Prácticas de cooperación**

Las prácticas de cooperación posibilitan un reconocimiento de la diversidad, porque para un trabajo grupal se requiere que cada sujeto que lo integra aporte sus capacidades en función de un éxito para todos, pero para esto se requiere transformar las acciones y actitudes inducidas por representaciones sociales que valoran la competitividad por encima de la cooperación. En este sentido:

*La educación inclusiva nos exige abandonar, en nuestra mente y forma de actuar, los modelos competitivos y clasificadorios tradicionales para adoptar, en cambio, modelos de cooperación, apoyo y valoración de las cualidades únicas y propias de cada individuo. Para ello es importante que, de forma paralela a las transformaciones institucionales y curriculares, nos demos el espacio y el tiempo*

*necesario para reflexionar acerca de lo que significa abrir los ojos a la diversidad propia de nuestra naturaleza, en nuestras distintas capacidades, culturas o religiones y, fundamentalmente, al enorme potencial que implica desarrollarse y trabajar cooperativamente aprovechando dicha diversidad. (Lobato, 2001: 15)*

Asumir prácticas de cooperación no sólo permite valorar el trabajo en equipo que se puede realizar en función de un bien común, también posibilita un cambio de pensamiento sobre el liderazgo que según Ainscow (2004) permite pasar de un modelo transaccional, donde el liderazgo está atravesado por relaciones de jerarquía y control, a un modelo transformacional, que trata de distribuir y potenciar, es decir, donde pueden contribuir todos los sujetos participantes, estableciendo relaciones de poder más horizontales que verticales. Esto requiere de un uso de las capacidades y conocimientos de cada individuo del grupo, los cuales permitirían alcanzar la finalidad que todos se habían propuesto.

La implementación del aprendizaje cooperativo en las instituciones educativas contribuye significativamente a la transformación de éstas en Comunidades de Aprendizaje, al fortalecer el aprendizaje dialógico y potenciar el desarrollo de capacidades tanto intelectuales como sociales de los estudiantes, debido principalmente a los procesos de interacción y cooperación, y no de competición:

*El aprendizaje cooperativo es una relación en un grupo de estudiantes que requiere interdependencia positiva (un sentido de salvarse o hundirse juntos), responsabilidad personal (cada uno de nosotros ha de contribuir y aprender), habilidades interpersonales (comunicación, unidad, liderazgo, toma de decisiones y resolución de conflictos), promover la interacción cara a cara, y método (reflexionar sobre lo bien que está funcionando el equipo o sobre cómo puede funcionar mejor). (Johnson, R y Johnson, D. 1999. Citado en Valls, 2000: 153)*

Según Molina (2005: 241-242), las escuelas que se dedican sistemáticamente a la resolución de problemas de forma colaboradora pueden desarrollar e implementar continuamente nuevas ideas, convirtiéndose en comunidades de aprendizaje, en tanto persiguen propósitos comunes con un compromiso colectivo a sopesar regularmente el valor de los mismos, modificándolos cuando tenga sentido y desarrollando continuamente modos más efectivos y eficientes de lograrlos. Sin embargo, aunque esta es una visión inspiradora, las escuelas suelen estar lejos de alcanzarla, por lo cual se requiere crear ciertas condiciones para que estas

comunidades de aprendizaje consigan las finalidades pretendidas. Una forma viable de avanzar en ese propósito se resume en el cuadro que se presenta a continuación, elaborado por esta autora a partir del estudio realizado por Brandt (1998)<sup>12</sup>, quien, apoyándose en los principios que promueven el aprendizaje de los sujetos, deriva las actuaciones que deben emprender las escuelas como comunidades de aprendizaje:

<b>CONDICIONES QUE POTENCIAN EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA</b>	
<b>Principios de aprendizaje:</b>	<b>Las escuelas como COMUNIDADES DE APRENDIZAJE deben:</b>
1. Las personas aprenden lo que es significativo para ellas.	1. Tener estructuras motivadoras que animan la conducta deseable.
2. Aprender es desarrollo.	2. Tener miembros capaces de identificar con exactitud las fases del desarrollo de la organización.
3. Las personas aprenden si aceptan metas desafiantes pero posibles de lograr.	3. Tener metas compartidas desafiantes pero posibles de lograr
4. Mucho aprendizaje ocurre a través de interacción social.	4. Intercambiar información frecuente con fuentes externas relevantes.
5. Las personas aprenden diferentemente unas de otras.	5. Recoger y tratar información del mejor modo para satisfacer sus intereses.
6. El aprendizaje que tiene éxito implica usar estrategias que deben aprenderse.	6. Refinar continuamente sus procesos básicos.
7. Las personas aprenden construyendo nuevo conocimiento sobre el ya logrado.	7. Tener una base de conocimiento institucional y procesos para crear nuevas ideas.
8. Las personas necesitan retroalimentación para aprender.	8. Conseguir retroalimentación de los productos y servicios.
9. Un clima emocional positivo fortalece el aprendizaje.	9. Tener una cultura organizativa de apoyo.
10. En el aprendizaje influye el ambiente total.	10. Ser sistemas abiertos, sensibles al ambiente externo.

Uno de los mayores logros en este aspecto fue con los maestros titulares, con los cuales se realizaba una planeación conjunta, entre docente y practicante, para intervenir en el aula. Esto se hacía con ocho días de anterioridad a la intervención,

<sup>12</sup> BRANDT, R.: Powerful Learning, 1998, ED420649.

la cual también se hacía de manera conjunta, así como la evaluación y el fortalecimiento que se debía realizar al proyecto de aula que se estaba implementando en este trabajo cooperativo. Fue de gran importancia porque se pudo fortalecer entre ambos los diferentes procesos que se llevaban al aula.

Sin duda, las prácticas cooperativas en una relación bidireccional con la diversidad crean escenarios propicios para que se pueda dar el cambio de una escuela excluyente, a una donde la inclusión posibilita garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes, que por relaciones sociales deshumanizadoras se les ha vulnerado.

### ⊙ **El maestro como dinamizador de la inclusión y participando de las comunidades de aprendizaje.**

Aunque al maestro se le ha visto como el salvador y responsable de todo el acontecer en la escuela, a éste, solo se le pueden encomendar tareas que estén a su alcance, y además relacionadas con un trabajo en el que participen todos los agentes de la comunidad educativa.

Pero sin duda, el maestro es el dinamizador de muchos de los procesos inclusivos que facilitan la disminución de las barreras de aprendizaje, a éste le corresponde la difícil tarea de formarse y formar en la pertinencia social e histórica, ya que desempeña un rol social y político; rol que le permite enfrentarse a un nuevo sentido de lo social, y, además, incentivar a que otros sujetos participen de su configuración:

*[...] a medida que las comunidades cambian sus modos de agruparse, se configuran nuevas prácticas de vida que generan interrogantes sobre las estructuras sociales y políticas que tiene el país. La educación, como práctica social se enfrenta a un nuevo sentido de lo social y con ello, el nuevo maestro (a) se debe caracterizar por la incorporación de otros sujetos que participan de su configuración. Un maestro reflexivo de sus prácticas, de sus voces, de sus entornos; que autocritique y modifique conscientemente aquello que reste valor a su propuesta educativa; un maestro que se gobierne en tanto fortalezca su vocación hacia el trabajo colectivo, hacia la investigación sobre la enseñanza y sobre la ciencia, fundamentada en la ética y la idoneidad profesional; un maestro que aporte a la construcción de propuestas para la solución de problemas y para*

*crear en sus educandos visión de mundo y sentido de las diferentes formas de vida (López (2008: 99)*

En este sentido es urgente y necesario que los y las docentes reflexionen sobre sus prácticas y sobre todo en lo concerniente a las de inclusión/exclusión que generan desde su discurso, su modo de interactuar con los estudiantes y su manera de referirse al otro, porque es esencialmente allí donde el docente juega el papel más importante, el de formar sujetos críticos, participativos, propositivos y sobre todo que construyan una autoestima elevada que les permita soñar y creer que es posible cambiar su realidad mediante la educación.

De otro lado, para que el docente se convierta en dinamizador de la inclusión es necesario que éste se interese por sus estudiantes, por el contexto que los rodea y por sus problemáticas, para esto es necesario según Estrada (2004), reconocer al alumno como un sujeto que ya tiene representaciones propias de la situación de formación. Este reconocimiento en palabras de la autora:

*[...] modifica considerablemente la relación maestro-alumno, incluso revierte la antigua organización jerárquica, demandando un maestro diferenciado y diferenciador, dispuesto a renovar las condiciones de la formación, mediante la puesta en marcha de estrategias pedagógicas cooperativas entre alumnos, y entre alumnos y maestros, que los lleven a tomar conciencia de sus capacidades para desarrollarlas, desbloqueando el deseo de saber, y hallando caminos para facilitar la inserción social y conjurar el fracaso escolar. Para ello, hay que insistir en procesos que mejoren las relaciones entre docentes y estudiantes, enriquecer la interacción social y los procesos de apropiación de los conocimientos, así como favorecer el despliegue de las capacidades del alumno para que se vuelva cada vez más autónomo (Estrada, 2004: 81)*

Estas responsabilidades recaen directamente sobre las prácticas del maestro como eje dinamizador de todos los procesos que permiten reducir al máximo la exclusión de niños, niñas y adolescentes del sistema educativo. Un maestro reflexivo, crítico y consciente de la importancia de su labor crea las condiciones necesarias para que no se vulnere el derecho a la educación, generando y posibilitando nuevas configuraciones de escuela, donde la interacción de todos los agentes educativos sea la clave para lograr una sociedad más justa y equitativa.

Ahora bien, la estructura general del sistema educativo y su inclinación tecnocrática derivada de las reformas implementadas a partir de la década de los

90', caracterizadas por un énfasis en el componente administrativo, la incorporación activa al mundo de la educación de la lógica y la terminología empresariales, la evaluación de resultados y la rendición de cuentas por parte de la escuela frente a los padres de familia y la sociedad, se han visto reflejados también de forma significativa en la personalidad y en las prácticas de los y las docentes, a quienes se les exige no sólo responder por su área de desempeño académico, sino también asumir otras responsabilidades que poco o nada tienen que ver con su rol de maestro: vigilantes, cuidadores de baños, organizadores de eventos sociales, psicólogos, orientadores familiares, administradores, auditores de calidad, técnicos en planificación y gestión, médicos, trabajadores sociales, entre otras. Atrapados inexorablemente en una red cada vez más extensa de formatos, fichas, libros y procedimientos, los y las docentes no tienen casi tiempo para reflexionar sobre sí mismos y sobre su propia práctica pedagógica, para intercambiar con otros colegas, ni mucho menos para acompañar de manera directa el proceso formativo de sus estudiantes.

De ahí, la pertinencia de comenzar a construir con los y las docentes una propuesta como la de Comunidades de Aprendizaje en cada una de las instituciones educativas, porque tal como lo sugiere Molina:

*Ser parte de una comunidad de aprendizaje reduce el tradicional aislamiento del profesorado, incrementa el compromiso con la misión y las metas de la escuela, genera responsabilidad compartida en el desarrollo integral de los estudiantes, produce aprendizaje poderoso que ayuda a definir la buena enseñanza y la buena práctica del aula ayudando, en definitiva, a comprender mejor el contenido de la actuación y el rol del profesor. Partir de un propósito compartido da sentido a sus actuaciones, hace posible tratar y estudiar temas y problemas en común, aumenta la interacción entre los miembros, proporciona continuidad e integración en el currículo y ofrece al grupo identidad y cohesión.*

*Una comunidad de aprendizaje puede ser un agente poderoso que ayuda a los profesores a reflexionar sobre sus creencias, pero, además, proporciona un espacio interactivo que permite conectar a los profesores y su conocimiento práctico del aula con el panorama más amplio del conocimiento profesional. Poder compartir la especialización de los diferentes miembros, afrontar problemas complejos, multiplicar los limitados recursos, ofrecer la posibilidad de aumentar la habilidad de hacer más con menos también representan claros beneficios.*

*Pertenecer a una comunidad de aprendizaje produce en los profesores mayor satisfacción y moral más alta, logrando, en consecuencia, reducir el absentismo y*

*la tensión que la tarea docente suele generar. Pueden concretar y contextualizar sus interrogantes en las experiencias e historias de aula compartidas con los colegas, entender nuevas conexiones entre la teoría y la práctica, experimentar numerosas oportunidades de observar múltiples y variadas prácticas de enseñanza, tomar decisiones arriesgadas con la seguridad de que encontrarán apoyo en los colegas, examinar las creencias que manejaron su práctica e indagar de forma colaboradora sobre las perspectivas de los otros (Molina, 2005: 240).*

### © **Pedagogía de la flexibilidad.**

La escuela de hoy debe repensarse y decidir si desea seguir perpetuando las prácticas excluyentes o modificar el escenario de la participación, tanto de los profesores como de los estudiantes, una configuración que abogue por la educación como una tarea política.

Se hace necesario que se comiencen a pensar otras nuevas formas relacionadas con prácticas más flexibles como *“en la formulación de los contenidos, en la ejecución, en el manejo del tiempo. Flexibilidad como alternancia de actividades, de modos de expresión, de recursos. Desarrollar una pedagogía de la flexibilidad, de la sorpresa. Acercarse, como diría Louis Legrand, a una “Pedagogía del asombro”* (citado por Estrada, 2004: 81)

Se hace necesario, entonces, una escuela abierta a los cambios, donde se reconozca la diversidad, las manifestaciones de un país pluriétnico y multicultural, donde cada uno de los habitantes tiene ciertas necesidades que deben ser suplidas por el sistema educativo, el cual debe ser incluyente; desde allí abrir la posibilidad de generar voces alternativas que estén en pro de esa diferencia, donde se reconfiguren las condiciones para que la escuela sea un lugar para todos, donde se diseñen estrategias múltiples para los múltiples aprendizajes que coexisten en ella.

Al hablar de flexibilidad también se debe hacer referencia a cambios en el currículo, que como sostiene Blanco (2004), si realmente es flexible facilitaría más la transversalidad para el currículo en conjunto como para cada área de contenido; también facilitaría a los maestros, buscar maneras alternativas para que se cumplan los objetivos de aprendizaje. A modo de ejemplo se podría ver como la

enseñanza de lecto-escritura o matemáticas podrían ser abordadas desde historia y geografía o desde cualquier otra área, pues todas, de una manera u otra, exigen un dominio mínimo de competencias básicas. Otra manera puede ser con los proyectos de aula, que no estén cubiertos como contenidos regulares, pues es una forma de que los estudiantes que van perdiendo la motivación, vean lo que se les enseña más adecuado a su entorno.

Ahora bien, la adaptación curricular no es sólo para ayudar a los estudiantes, sino también a los docentes en sus estilos de trabajo, por lo cual resulta pertinente considerar las recomendaciones de Blanco (2004), quien sugiere unas adaptaciones que debería tener el currículo para hacerse flexible:

- ⊙ *Currículo especificado en términos de objetivos más amplios que en contenidos detallados.*
- ⊙ *Enfoques transversales.*
- ⊙ *Libertad para la escuela y los docentes, quienes en su campo de acción puedan proponer sus propios enfoques curriculares.*

Si estas propuestas logran concretarse, los estudiantes realmente tendrían un aprendizaje significativo y acorde con su contexto. Pero si estamos intentando dar cambios en el currículo también debemos hablar de cuáles son los cambios que debería tener la evaluación para que deje de ser vista como si el estudiante adquiere y domina los temas mas no los interioriza ni los incorpora en su cotidianidad. Algunas recomendaciones en ese sentido serian:

- ⊙ *Que cada estudiante sin importar sus capacidades avance a su propio ritmo.*
- ⊙ *Que los estudiantes que poseen problemas en algunas áreas de aprendizaje reciban apoyo creativo más no discriminatorio.*
- ⊙ *Desarrollar formas flexibles de acreditación: en la medida del caso evitar la manera como siempre se ha evaluado; se debería potenciar otro tipo de habilidades en los y las estudiantes.*

**Situación de Aprendizaje “TITIRETEANDO”: un ejemplo de flexibilidad desarrollado en la IE Ramón Múnera Lopera de la Comuna 3 de Medellín**

Después de realizar un diagnóstico de las situaciones de vulnerabilidad y las posibilidades de inclusión que tenían los niños, niñas y adolescentes (NNA) en la IE Ramón Múnera Londoño, se decidió estructurar un proceso de acompañamiento tanto académico como psicosocial, considerando que: a) muchos de los NNA presentaban dificultades de lectoescritura; y b) la mayoría de los niños mostraban bastante timidez,

no sólo en el aula, sino también en espacios más abiertos como el recreo.

Fue a partir de esa necesidad detectada que se ve la pertinencia de diseñar e implementar una situación de aprendizaje denominada: "Titiretiando". Trabajar con títeres les permite a los niños, niñas y adolescentes mejorar su percepción y motricidad, que a la vez contribuyen a fijar sus intereses en nociones concretas, pues es claro que ellos se interesan más por historias que describen acontecimientos cotidianos, tanto de la escuela como de su vida familiar y social de una manera amena y divertida, sin sentir que están siendo "evaluados".

El trabajo con títeres tenía como objetivos básicos: a) Estimular la creatividad como otra forma de aprender para la vida; b) Fomentar el autoconocimiento, a través del reconocimiento del cuerpo, las sensaciones y los sentimientos como la alegría y la tristeza; y c) Mejorar los vínculos de convivencia entre niños y niñas de diferentes edades.

Algunos logros obtenidos: a) La puesta en escena de una de las obras construidas con los jóvenes de bachillerato (uno de los dos grupos que se conformó), quienes se presentan ante sus compañeros de la institución educativa, venciendo los temores de enfrentar a un público que pocas veces presta atención, como es el de los estudiantes; b) Con los niños niñas de primaria se logra la construcción de un libreto y que mejoren sus relaciones con el resto de estudiantes de la institución.

### © La investigación-acción, una práctica en la escuela inclusiva.

Entre la teoría y la práctica existe una relación dialéctica, es decir, que ambas, teoría y práctica, se enfrentan y cuestionan una a otra en un dialogo continuo. En este sentido, la práctica posibilita nuevas construcciones teóricas sobre una realidad o un fenómeno en particular, en este caso las prácticas inclusivas pueden llegar a generar teoría sobre el accionar en la escuela inclusiva. Por otro lado, la teoría orienta las prácticas que posibilitan garantizar el derecho a la educación, por ello se encuentran en una relación bidireccional.

Teoría y práctica son dos elementos fundamentales en la investigación- acción, la cual *"se refiere a un procedimiento de investigación que emprenden los profesionales en sus puestos de trabajo. En este caso, el objetivo consiste en mejorar la práctica y la comprensión mediante una combinación de reflexión sistemática y de innovación estratégica"* (Ainscow, 2004: 66). Según este autor, la investigación de los profesionales o agentes de la comunidad educativa es un medio para reconfigurar y estimular el desarrollo de unas prácticas más inclusivas.

Es así como una práctica investigativa posibilita la reflexión y toma de conciencia de cuáles son las acciones que impiden o crean una barrera para que los niños, niñas y adolescentes participen y se les garantice el derecho a la educación; *“su mayor valor reside en un potencial para estimularnos a examinar y reflexionar nuestras propias formas de trabajar y a cuestionar las premisas que informan y configuran esas prácticas”* (Ainscow, 2004: 82). En este sentido, la investigación-acción es una herramienta fundamental para la reflexión, y se convierte en una estrategia para llenar de significado a la escuela inclusiva.

⊙ **Trabajo en red entre las organizaciones de la comunidad y la escuela por hacer de la educación inclusiva y las Comunidades de Aprendizaje una estrategia de política pública.**

El trabajo en red es un referente que existe por los vínculos que se establecen entre personas de diferentes condiciones sociales económicas y culturales que habitan en un lugar determinado; estos vínculos son de orden afectivo, reivindicativo u organizacional. Avanzar en la construcción de redes de organizaciones que piensen la inclusión y el fortalecimiento del derecho a la educación, constituye una práctica inclusiva de carácter estratégico, pues implica un esfuerzo mancomunado entre las instituciones educativas, las asociaciones de padres y madres de familia, las organizaciones comunitarias y las ONGs que tengan trabajo comunitario en las zonas, para construir planes y alianzas interinstitucionales, redes de innovación, redes de instituciones educativas, y proyectos educativos y culturales comunitarios con enfoques inter-sectoriales y territorializados, que hagan de la educación y el aprendizaje las llaves maestras del desarrollo social; pero además, porque a través de este tipo de prácticas se puede llegar a incidir en el diseño e implementación de estrategias de políticas públicas como las Comunidades de Aprendizaje, que apoyándonos en Torres (2001:5), apuntaría a tres niveles:

- a) **la comunidad local:** *desarrollando el fondo de aprendizaje y recursos educativos y culturales de la comunidad, incluido el desarrollo y la transformación de las instituciones escolares operando a nivel local.*

*b) **los niveles intermedios:** desarrollando un conjunto importante y diverso de experiencias de aprendizaje basadas en la comunidad, articuladas, evaluadas y sistematizadas, a fin de que puedan compartir entre sí y con otros las lecciones aprendidas, y servir de referente e inspiración para esfuerzos similares en otros contextos. En este nivel intermedio se ubican dirigentes comunitarios, agentes educativos, profesionales e instituciones tanto públicas como privadas, medios de comunicación y opinión pública en general.*

*c) **los decisores de política:** dando visibilidad, articulando en red y difundiendo las experiencias entre personas e instituciones claves que toman decisiones de política educativa tanto a nivel nacional como internacional.*

Todas estas prácticas inclusivas que se han venido desarrollando en el texto y otras muchas que podrían ser adicionadas frente a cómo afrontar los procesos excluyentes que se dan dentro de la escuela y los contextos, están inscritas dentro del propósito de reconfigurar una sociedad sin exclusiones, donde se goce de las mismas posibilidades de participación de la educación y la cultura universales.

## 5. CONCLUSIONES.

- ⊙ La educación como derecho humano y bien público permite a las personas ejercer los otros derechos humanos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente como personas y continuar aprendiendo. Re-significar el derecho a la educación como un derecho completo, implica comprenderlo no sólo desde el sistema de las cuatro A (Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad) sugerido por Naciones Unidas, sino también como el derecho a la cultura, la ciencia, la tecnología y las TIC's. Es necesario y urgente, en consecuencia, ampliar el concepto de educación que se maneja en la actualidad con el fin de revisar, a partir de él, la manera como están organizados los sistemas educativos y las soluciones adoptadas para satisfacer las necesidades educativas del conjunto de la población
  
- ⊙ La vulnerabilidad social y educativa son fenómenos que deterioran el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasan el desarrollo de los pueblos. Por este motivo, tal como lo sostiene el Ministerio de Educación Nacional, merece enfrentarse con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan. Hoy está más que demostrado que el principal instrumento para ese cambio es la educación. Para lograrlo, se hace necesario transformar las instituciones educativas en escuelas inclusivas, incorporando en su cotidianidad y en sus diferentes gestiones, las políticas, prácticas y culturas inclusivas.
  
- ⊙ De acuerdo con los diagnósticos elaborados sobre las situaciones de vulnerabilidad en el barrio la Cruz y el Sector de la Honda de la Comuna 3, se pudo constatar que son muchas y muy variadas las causas que están incidiendo para garantizar la educación como un derecho completo a los niños, niñas y adolescentes en este sector de la ciudad, aunque sobresalen las situaciones relacionadas con la Accesibilidad (trabajo infantil, desplazamiento

forzoso, dificultades económicas, carencia de documentación, uniformes y útiles, poca oferta de instituciones educativas, conflicto armado y trámites de ingreso), y la Adaptabilidad (desmotivación, no les gusta estudiar, experiencias escolares negativas, poca tolerancia, desacato a las normas, prácticas discriminatorias, concepciones negativas sobre la vida y poca flexibilidad curricular y pedagógica), lo cual muestra la necesidad de continuar profundizando en políticas públicas que garanticen el pleno ejercicio del derecho a la educación, y desarrollar acciones tendientes a transformar las instituciones educativas en escuelas inclusivas, para que se vuelvan acogedoras y motivantes hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

- ⊙ En la actual sociedad de la información, donde la educación no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que establecen entre los distintos actores sociales en todos sus ámbitos de actuación, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje aparece como una respuesta educativa igualitaria pensada desde las mismas comunidades para superar las insuficiencias presentadas por el sistema educativo que no siempre prepara para la vida, quienes asumen un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y al desarrollo humano, para educarse a sí misma, a niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias. El interés y la utilidad potencial de la teoría y la práctica de las Comunidades de Aprendizaje como fuente de inspiración para pensar y concretar la transformación social y cultural de las escuelas y su entorno comunitario, reside tanto en su capacidad para transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, como en su capacidad para movilizar recursos ajenos a estas instituciones y ponerlos al servicio de la educación y la formación de las personas. Se parte del presupuesto de que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la mejor educación, tienen capacidades para conseguirla y de que nadie está condenado de antemano a tener una posición educativa y cultural marginal.

- ⊙ La educación no salvará al mundo pero sin ella no se alcanzará ningún nivel de equidad; la educación por sí misma no hará el cambio, pues las transformaciones tienen que ser un asunto de co-responsabilidad y movilización de maestros, estudiantes, directivos, padres y madres de familia, y comunidad en general, asumiendo el rol de ser multiplicadores y multiplicadoras del *Derecho a la Educación como un Derecho Completo de todos y todas*, trabajando incansablemente desde una conciencia ciudadana, para que no sólo sea posible su exigibilidad social, política y jurídica, sino para que sea asumido por el Estado y la sociedad en general como un *derecho humano fundamental*. Si las instituciones educativas van por un lado, las familias por otro y las organizaciones de la comunidad por otro, quedará asegurado el fracaso frente a este propósito. Todos estos estamentos deben buscar llegar por la vía del diálogo, a un compromiso común que incluso se concrete en la firma de un *Pacto Social por la Educación y el Aprendizaje como un Derecho Completo*.
  
- ⊙ Los procesos de práctica pedagógica desarrollados por los y las practicantes en contextos de vulnerabilidad social, contribuyen significativamente a la formación personal y profesional de las y los futuros maestros en la Licenciatura en Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, en tanto permite comprender de manera teórico-práctica, los problemas y realidades sociales, tales como los relacionados con los procesos de exclusión/inclusión dentro y fuera de las instituciones educativas, y el papel que debe jugar la pedagogía en su transformación.

## 6. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES.

- ⊙ Es fundamental continuar con el trabajo realizado con los niños, niñas y adolescentes (NNA) escolarizados por EBN, y que se convierta en una propuesta pensada para que tenga un mayor impacto en la población hacia la cual va dirigido y poder llegar a incidir en espacios políticos, para que la estrategia se convierta en una política pública. Para ello, se hace indispensable comprometer de forma directa a todos los actores en la consecución de ese objetivo común: al Estado, la familia, las instituciones educativas y la comunidad en general.
  
- ⊙ El acompañamiento pedagógico a los niños, niñas y adolescentes escolarizados por la estrategia EBN, debe ser permanente y enfocarse no sólo en aprender unos contenidos escolares, sino a que sean mejores seres humanos y al desarrollo de sus competencias básicas y ciudadanas; se debe buscar también acercarse a las familias, como un núcleo fundamental para que los NNA no se desanimen y piensen en volver a irse de la escuela.
  
- ⊙ Después de aplicar algunas estrategias pedagógicas dentro de las I.E vemos que es muy difícil, más no imposible pensar otras formas de enseñar y de aprender no sólo los contenidos propios de las ciencias, sino también generar en los NNA la posibilidad de pensar y de hacer posible un proyecto de vida, de ahí que pensemos en una articulación entre la escuela, la familia, el contexto cercano a la institución y de la comunidad en general como garantes de la educación de los NNA y de todas las demás personas. En este sentido es importante darle fuerza a las Comunidades de aprendizaje como una forma de gestionar la educación, puesto que desde esta propuesta se piensa la confluencia de todos los actores que intervienen en los procesos educativos pensados no desde las exigencias de las normativas, sino desde las mismas comunidades y desde sus

necesidades y posibilidades, generando así lazos de confianza y de solidaridad.

- ⊙ Debido a que la situación de desescolarización es una prioridad social que afecta el desarrollo de las comunidades, las propuestas de atención pedagógicas y psico-sociales no deberían dirigirse sólo a intervenir para afrontar la desescolarización, sino también a prevenir sus causas, es decir hacia las situaciones de vulnerabilidad.
  
- ⊙ Para que el proceso de escolarización sea efectivo, se deben generar cambios en el currículo, reconociendo las necesidades de los estudiantes, porque cuando los programas escolares no se adaptan a los estudiantes para generar motivación frente al estudio suelen convertirse en más de lo mismo, en currículo ordinario y lineal. Como consecuencia de ello, los programas escolares plantean una secuencia rígida que pocas veces tiene en cuenta sus experiencias previas, y desafortunadamente lo que sucede es que los sujetos no mejoran ni en su proceso académico e interpersonal llevando al abandono de la escuela. De ahí que la enseñanza y el aprendizaje de las motivaciones y actitudes como parte del currículo juegue un papel importante dentro de esta propuesta, pues se vuelven una herramienta valiosa, ya que en momentos donde el ambiente tanto al interior del aula como en las actividades extracurriculares se vuelve un poco denso colabora con traer la calma de nuevo, sin necesidad de recurrir a las maneras tradicionales de enseñanza que tanto repudiamos.
  
- ⊙ Por lo expresado anteriormente, consideramos que se debe hacer un mayor énfasis en los derechos de los niños y en las responsabilidades de los padres hacia sus hijos. Por lo tanto, la construcción de tejido social induce a mejorar las motivaciones generales que se ven reflejadas en la comunidad y que fortalece el ingreso y la permanencia de los niños a la escuela, pues se plantea no como un requisito sino como un proyecto de vida a partir de la resignificación que se tiene de la educación, no como

meta para suplir las necesidades básicas, sino como propósito de autorrealización.

- ⊙ El trabajo conjunto de planeación y puesta en marcha de las situaciones de aprendizaje a partir de los proyectos de aula y los temas abordados por los y las docentes desde sus planes de área, sirvió para mostrarle a los docentes que existen una gran cantidad de técnicas desde las cuales se puede desarrollar un tema propiciando la participación de los estudiantes; de igual forma esta actividad de planeación permitió tanto a los docentes de las I.E, como a nosotros mismos, la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que se tienen, algunas de ellas con fuertes rasgos excluyentes y poco abiertas al cambio.
  
- ⊙ A las instituciones educativas receptoras de NNA del programa EBN de la Comuna 3 de Medellín, se les sugiere como una acción de mejoramiento, que no asuman este tipo de iniciativas como una carga más dentro de su rutina institucional o como un requisito que deben cumplir con una entidad territorial como la Secretaría de Educación, sino que vean esto como una oportunidad para avanzar en su proceso de transformación como escuelas inclusivas. En ese sentido, se hace indispensable que se planifique estratégicamente el trabajo de inclusión, a partir del enfoque y la metodología propuestos por el Índice de Inclusión adaptado a Colombia; que se posibilite el trabajo pedagógico de los maestros y maestras en formación dentro y fuera de las aulas; implementar paulatinamente las estrategias del trabajo colaborativo y los currículos y metodologías flexibles, como vías para transformar las prácticas, culturas y políticas de las instituciones educativas en dirección hacia implementar en la práctica los postulados de la educación inclusiva.
  
- ⊙ En un proyecto interinstitucional como lo es La Escuela Busca al Niño (a), se deben mejorar las formas de comunicación en todos los aspectos, desde

la presentación en las instituciones, para que ello no genere tensiones o malas interpretaciones por parte de los docentes, y para que permitan a los maestros en formación trabajar al interior del aula de clase; con las familias de los niños, para que no confundan el apoyo que se brinda en el aspecto del mero asistencialismo, por ello el acompañamiento familiar debe ser en términos de sujetos de derechos que se conviertan en sujetos activos y los aparte de esos esquemas de mendigos, en los cuales se han insertado.

- ⊙ Ese necesario que este tipo de estrategias estén pensadas para trabajar de la mano con otras instituciones y organizaciones que intervienen en las Comunas, ya que de esta manera habría un trabajo articulado y se generarían cambios estructurales que tuvieran el impacto que todos estos actores desean, y no se perderían esfuerzos, porque se trabajaría en torno objetivos comunes.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

### 7.1. BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

AINSCOW, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. (Trad. Pablo Manzano). Narcea, S.A de ediciones, Madrid. p. 308.

BLANCO, R. (2008). *Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia*. En: Revista de Educación, 347 (Versión electrónica) pp. 33-54

BOOTH, T. Ainscow, M. Black-Hawkins, K. Vaughan, M & Shaw, L. (2000) *Índice de Inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO & CSIE. (Trad. Ana Lucía López). Recuperado el 25 de agosto de 2010 en:

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

CALVO Álvarez, María Isabel (2009). Participación de la Comunidad. En: Aspectos Claves de la Educación Inclusiva. SARTO Marín, Pilar. VENEGAS Renauld, Eugenia. (Coord.). Publicaciones del INICO. Salamanca.172 p. Recuperado el 10 de agosto de 2010 en: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>

CALVO, Gloria (2009). *Inclusión y formación de maestros*. En: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2009) - Volumen 7, Número 4. Disponible en internet: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art4.pdf>

COLL, César (2001). *Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la Educación: El punto de vista del Fórum Universal de las Culturas Barcelona-2004*. Simposio Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje. Organizado por el Fórum Universal de las Culturas Barcelona-2004. Barcelona, Octubre 5-6 de 2001. Artículo disponible en internet:

[http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las\\_comunidades\\_de\\_aprendizaje\\_y\\_el\\_futuro\\_de\\_la\\_educacion.pdf](http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf)

DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, presidida por Jacques Delors. Disponible en internet: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

DIAZ BARRIGA, Frida. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5. Nº 2. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

FERNÁNDEZ LUDEÑA, Alejandro (2008). *La Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe: abriendo caminos para una sociedad más justa*. Fundación InteRed en colaboración con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Libro digital disponible en internet: [http://www.educarsumando.org/media/documentos/educacion\\_inclusiva.pdf](http://www.educarsumando.org/media/documentos/educacion_inclusiva.pdf)

FLECHA, Ramón; PADRÓS, María; y PUIGDELLÍVOL, Ignaci (2003). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad*. Organización y Gestión Educativa, Nº5 septiembre-octubre 2003, pp.4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A. Recuperado el 19 de Mayo de 2010 en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES%20-%20TRANSFORMAR%20LA%20EDUCACION.pdf>

FLECHA, Ramón y PUIGVERT, Lidia (1998). *Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales*. En: Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 33 (1998). ISSN 0213-8646. Artículo disponible en internet: <http://livearchive.org/2010/pdf/aportaciones-de-paulo-freire-a-la-educacion-y-ciencias-sociales/>

FLECHA, Ramón (1997). *Aprendizaje dialógico y participación social*. Disponible en internet: [http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/apren\\_dialogico.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/apren_dialogico.pdf)

GALEANO, María Eumelia (2008). Enfoques cualitativos y cuantitativos de investigación. Dos maneras de conocer la realidad social. En: Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: EAFIT.

JODELET, D. (2000) Representaciones Sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En: Develando la Cultura, Estudios en Representaciones Sociales. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 7-30.

LOBATO QUESADA, Xilda (2001). Diversidad y Educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio. Paidós educador.

LOBATO Quesada, Xilda (2004). Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: profundización teórica y evidencias empíricas. Ediciones Universidad de Salamanca 475 p.

LÓPEZ, D.P. (2008) La práctica pedagógica para otra concepción de escuela: Una experiencia vivida por estudiantes y egresadas vinculadas al proyecto "Patio 13" de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana. Tesis: Maestría en educación con énfasis en pedagogía y diversidad cultural. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín (CD-ROM). p. 170.

MARIN Arias, María Gabriela (2009). *Atención Educativa en Contextos Interculturales*. En: Aspectos Claves de la Educación Inclusiva. SARTO Marín, Pilar. VENEGAS Renauld, Eugenia. (Coord.). Publicaciones del INICO. Salamanca 2009.172 p. Recuperado el 10 de agosto de 2010 en: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2008). Educación inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad". Guía y Herramienta. Serie Guías N°34. Cartilla Educación Inclusiva.

Documento disponible en internet:  
[http://64.76.85.60/tda2/hermesoft/portal/home\\_1/rec/arc\\_5074.pdf](http://64.76.85.60/tda2/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_5074.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2006). Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016. Recuperado el 25 de agosto de 2010 en [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_compendio\\_general.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2005). Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables. Bogotá, Colombia. Documento digital disponible en internet:  
[http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia\\_politica\\_vulnerables.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf)

MOLINA RUIZ, Enriqueta (2005). *Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa*. En: Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 235-250. Disponible en internet:  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_12.pdf)

NOTARIO DE LA TORRE, Ángel. (1999), Apuntes para un Compendio de Metodología de la Investigación Científica. Universidad Pinar del Rio, Cuba. Sin más datos.

PALACIO, L. (2007). *Tesis sobre Exploración de las prácticas discriminatorias en la Institución América de la Ciudad de Medellín que incide en la experiencia escolar del estudiantado afrocolombiano*. Disponible en CD-ROM, en la Biblioteca Central de la Universidad de Antioquia.

PEREZ, Gómez, Ángel (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, cuarta edición. Madrid. 319 p.

SEPÚLVEDA, Isabel; y HERRERA, Luis Fernando (2008). *¡Pasa La Voz!: Madres y padres promueven y exigen el Derecho a la Educación*. Medellín: Corporación Región. 134 p.

TOMASEVSKI, Katarina. (1999). Naciones Unidas (NU), Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomaševski, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/1999/49, 13 de enero de 1999. Disponible en internet: [http://www.observatoriopoliticasocial.org/images/PDF/Biblioteca/biblioteca\\_2010/ONU\\_docs/Informes\\_relatores/Educacion/1999\\_informe\\_de\\_la\\_relatora\\_especial\\_sobre\\_el\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion.pdf](http://www.observatoriopoliticasocial.org/images/PDF/Biblioteca/biblioteca_2010/ONU_docs/Informes_relatores/Educacion/1999_informe_de_la_relatora_especial_sobre_el_derecho_a_la_educacion.pdf)

TOMASEVSKI, Katarina (2001). Naciones Unidas (NU). Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2001/52, 11 de enero de 2001. Disponible en internet: [http://www.observatoriopoliticasocial.org/images/PDF/Biblioteca/biblioteca\\_2010/ONU\\_docs/Informes\\_relatores/Educacion/2001\\_informe\\_de\\_la\\_relator\\_especial\\_sobre\\_el\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion.pdf](http://www.observatoriopoliticasocial.org/images/PDF/Biblioteca/biblioteca_2010/ONU_docs/Informes_relatores/Educacion/2001_informe_de_la_relator_especial_sobre_el_derecho_a_la_educacion.pdf)

TOMASEVSKI, Katarina (2003). Naciones Unidas (NU), Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomaševski, presentado de conformidad con la resolución 2002/23 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2003/9, 16 de enero de 2003. Disponible en internet: [http://www.observatoriopoliticasocial.org/images/PDF/Biblioteca/biblioteca\\_2010/ONU\\_docs/Informes\\_relatores/Educacion/2003\\_informe\\_de\\_la\\_relatora\\_especial\\_sobre\\_el\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion.pdf](http://www.observatoriopoliticasocial.org/images/PDF/Biblioteca/biblioteca_2010/ONU_docs/Informes_relatores/Educacion/2003_informe_de_la_relatora_especial_sobre_el_derecho_a_la_educacion.pdf)

TOMASEVSKI, Katarina (2004). *Indicadores del derecho a la educación*. En: Revista IIDH. Vol.40. Julio-Diciembre de 2004. San José (Costa Rica): Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Pág. 341-388. Disponible en internet: [http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD\\_1231064373/Revista%20IIDH-](http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_1231064373/Revista%20IIDH-)

[40.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD\\_1231064373%2FRevista+IIDH-40.pdf](#)

TORRES, Rosa María (2006). *"Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela"*. Conferencista invitada, X Congreso Nacional de Educación Comparada "El derecho a la educación en un mundo globalizado" (Donostia-San Sebastián, España, 6-8 septiembre 2006). Documento disponible en internet: [http://www.oei.es/inicial/articulos/derecho\\_educacion.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/derecho_educacion.pdf)

TORRES, Rosa María (2001). *"Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y desde el aprendizaje"*. Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001. Documento disponible en internet: <http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/ComuApre4.pdf>

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien (Tailandia). Disponible en internet: [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca (España), 7-10 junio de 1994. Disponible en internet: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF).

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar (Senegal). 26-28 abril. Disponible en internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO (2004) *Temario abierto sobre educación inclusiva*, materiales de apoyo para responsables de políticas públicas Santiago de Chile.

UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), 29-30 de marzo. Buenos Aires (Argentina). Disponible en internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

UNESCO (2008). *“La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”*. Conferencia Internacional de Educación, 25-28 de noviembre. Documento de Referencia. Ginebra. Disponible en internet: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONF\\_INTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONF_INTED_48-3_Spanish.pdf).

UNESCO (2010). *Informe sobre la Educación para Todos en el Mundo –“Llegar a los marginados”*– Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Impreso en Francia por la UNESCO. Primera edición 2010. ISBN 978-92-3-304129-5.

VALLS, María Rosa (2000). Tesis Doctoral: *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universidad de Barcelona. Disponible en internet: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0526108-091716/>

## 7.2. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

ALBER, María José (2007). Métodos cualitativos de investigación. En: *La investigación educativa: claves teóricas*. España: McGraw-Hill.

ANDER-EGG, Ezequiel (2001). *Métodos y técnicas de investigación social I. Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen. Pág. 29-73.

\_\_\_\_\_ (2004). Métodos y técnicas de investigación social II. La ciencia: su método y la expresión del conocimiento científico. Argentina: Grupo Editorial Lumen. Pág. 121-191.

BOSSO Gustavo (2001). Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del Siglo XXI

CERDA, Hugo (1993). Problema e investigación. En: Los elementos de la investigación. Bogotá: El Búho. Pág. 139-167.

ESTRADA, L. (2004) Pedagogía Diferenciada, La escuela para las Diferencias. Tesis para optar el título de Maestría en formación de maestros. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín. (CD-ROM). p. 97.

FREIRE, Paulo (1992). La pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI.

GUILLEN DE REZANO, Clotilde (1967). Los centros de interés en la escuela octava edición Buenos Aires.

HURTADO DE BARRERA, Jacqueline (2005). Cómo formular objetivos de investigación. Un acercamiento desde la investigación holística. Caracas: Fundación Sypal, Ediciones Quirón e Instituto Universitario de Tecnología José Antonio Anzoátegui.

GIROUX Henry (1999). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Siglo veintiuno editores. 4a edición. México, 329P.

MARTINEZ MIGUÉLEZ, Miguel (2001). El método de la Investigación-Acción. Copyright©2001 m. Avizora.com. Disponible en internet: [http://www.avizora.com/publicaciones/monosavizora/el\\_metodo\\_de\\_la\\_investigacion\\_accion.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/monosavizora/el_metodo_de_la_investigacion_accion.htm)

PÉREZ SERRANO, Gloria. (Coord.) Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas. Narcea, s. A. De ediciones Madrid. Sin más datos.

TAMAYO HINCAPIÉ, María Aidé (2006). Centros de interés libre y creativo. Reflexiones y herramientas para su implementación. Corporación Región, Medellín

MARTINEZ-OTERO Perez, Valentín. Teoría y práctica de la Educación. [Sin más datos]

McLAREN, Peter (1998). Multiculturalismo Revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio. Siglo XXI. 307 p.

Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares en: [www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p15.4.htm](http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p15.4.htm). Consultado el 1 de junio de 2010.

## 8. ANEXOS

### 8.1 FORMATOS UTILIZADOS

#### 8.1.1 Ficha identificación de niños, niñas y adolescentes desescolarizados.

Este formato se utilizó para los recorridos hechos en la zona de intervención e identificación inicial de los NNA desescolarizados.

LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO-A  
(ETAPA III - FASE 1 BÚSQUEDA)



ZONA DE INTERVENCIÓN											BÚSQUEDA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DESESOLARIZADOS (EBN001 DE OCT/25/2009)					
Comuna:		Barrio:		Asentamiento o sector:												
No.	Nombres	Apellidos	Fecha de nacimiento			Edad	Género M/F	Causa de desescolarización	Grado al que aspira	Responsable del niño-a o adolescente		Dirección CL= Calle, CR=Carrera	Teléfono			
			dd	mm	aaaa					Nombres y Apellidos/Parentesco	Cédula					
1										Parentesco:						
2										Parentesco:						
3										Parentesco:						
4										Parentesco:						
5										Parentesco:						
6										Parentesco:						
7										Parentesco:						
8										Parentesco:						
9										Parentesco:						
10										Parentesco:						
11										Parentesco:						
12										Parentesco:						
13										Parentesco:						
14										Parentesco:						
15										Parentesco:						

Diligenciado por: \_\_\_\_\_ Fecha: 

--	--	--	--

  
dd mm aaaa

#### 8.1.2 Ficha de Registro Individual.

Este formato se utilizó para encuestar la familia de los NNA desescolarizados, de este formato se extrajo información para identificar las

diversas situaciones de vulnerabilidad de las familias de los NNA identificados a través de la estrategia EBN.

FICHA DE REGISTRO INDIVIDUAL NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DE ESCOLARIZADOS											
								Formulario N° <span style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;"> </span>			
No diligenciar: espacio reservado para el diligente											
<b>NOMBRE DEL PROYECTO</b>						<b>FECHA Y HORA DE APLICACIÓN DE LA ENCUESTA</b>					
						DD	MM	AAAA	HORA		
1. ZONA DE INFLUENCIA											
1. PAÍS	2. DEPARTAMENTO	3. MUNICIPIO	4. COMUNA O CORREGIMIENTO	5. BARRIO O VEREDA	6. SECTOR O ASENTAMIENTO						
2. INFORMACIÓN GENERAL DEL ENCUESTADO											
1. PRIMER APELLIDO		2. SEGUNDO APELLIDO		3. PRIMER NOMBRE		4. SEGUNDO NOMBRE		5. PARETE EN COMUNIDAD CADOLÉSCENTE			
5. DOCUMENTO DE IDENTIDAD		6. DIRECCIÓN		7. TELÉFONO		8. CELULAR		<input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Hermano-a <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Abuelo- <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Otros parientes <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Otro no			
3. DATOS PERSONALES DEL NIÑO-NIÑA-ADOLESCENTE											
1. PRIMER APELLIDO		2. SEGUNDO APELLIDO		3. PRIMER NOMBRE		4. SEGUNDO NOMBRE		FOTO			
12. DOCUMENTO DE IDENTIDAD 1 <input type="checkbox"/> Registro civil 2 <input type="checkbox"/> Tarjeta de Identidad 5 <input type="checkbox"/> No tiene 6 <input type="checkbox"/> NS/NR		5. FECHA DE NACIMIENTO		DD	MM	AAAA	6. EDAD			7. SEXO 1 <input type="checkbox"/> M 2 <input type="checkbox"/> F	8. TIPO DE SANGRE GS RH
9. PAÍS DE NACIMIENTO		10. DEPARTAMENTO DE NACIMIENTO		11. MUNICIPIO O CIUDAD DE NACIMIENTO							
13. No DOCUMENTO DE IDENTIDAD		14. LUGAR DE EXPEDICIÓN		15. FECHA DE EXPEDICIÓN		16. SOPORTE DOCUMENTO IDENTIDAD 1 <input type="checkbox"/> SI 2 <input type="checkbox"/> NO				17. SOPORTE CARNÉ VACINAS 1 <input type="checkbox"/> SI 2 <input type="checkbox"/> NO	
18. SERVICIO SALUD 1 <input type="checkbox"/> Subsidiado 2 <input type="checkbox"/> Contributivo 3 <input type="checkbox"/> No tiene 4 <input type="checkbox"/> NS/NR		19. ENTIDAD PRESTADORA DEL SERVICIO DE SALUD		20. SOPORTE CARNÉ DE SALUD 1 <input type="checkbox"/> SI 2 <input type="checkbox"/> NO		21. SI SIEMPRE TIENE N. <input type="checkbox"/> NS/NR				22. NIVEL 23. No CARNÉ SI BEN 1 <input type="checkbox"/> SI 2 <input type="checkbox"/> NO	
25. DIRECCIÓN		26. TELÉFONO		27. CELULAR							
4. INFORMACIÓN ACADÉMICA											
1. PAÍS		2. DEPARTAMENTO		3. EN QUÉ AÑO		4. INSTITUCIÓN EDUCATIVA				5. POBLACION EN EXTRAEDAD 1 <input type="checkbox"/> SI 2 <input type="checkbox"/> NO	
6. DEPARTAMENTO		7. MUNICIPIO		8. SOPORTE ESTUDIOS REALIZADOS 1 <input type="checkbox"/> SI 2 <input type="checkbox"/> NO		9. POBLACION EN EXTRAEDAD 1 <input type="checkbox"/> SI 2 <input type="checkbox"/> NO					
10. GRADUACIÓN ASPIRA A LA VEJEZ		BÁSICA PRIMARIA 1   2   3   4   5		BÁSICA SECUNDARIA 6   7   8   9   10   11		11. GRADUACIÓN ASPIRA A LA VEJEZ				12. CUI A. 1   2   3   4   5   6   NS/NR	
5. SITUACIÓN ACTUAL DE VULNERABILIDAD											
1. COMUNIDAD ÉTNICA 1 <input type="checkbox"/> Afrodescendiente 2 <input type="checkbox"/> Raizales 3 <input type="checkbox"/> Indígenas 4 <input type="checkbox"/> Rom 5 <input type="checkbox"/> No aplica		2. DESPLAZAMIENTO 1 <input type="checkbox"/> Intermunicipal PAÍS DEPARTAMENTO MUNICIPIO AÑO 2 <input type="checkbox"/> Interurbano COMUNA BARRIO AÑO aplica				Necesidades Educativas Especial 1 <input type="checkbox"/> Visual 2 <input type="checkbox"/> Auditiva 3 <input type="checkbox"/> Motriz 4 <input type="checkbox"/> Cognitiva 5 <input type="checkbox"/> No aplica 6 <input type="checkbox"/> NS/NR		4. OTRAS SITUACIONES 1 <input type="checkbox"/> Menor trabajador 2 <input type="checkbox"/> Jóvenes iletrados 3 <input type="checkbox"/> Población rural dispersa 4 <input type="checkbox"/> Extrema pobreza 5 <input type="checkbox"/> No aplica			
6. CAUSAS DE DEESCOLARIZACIÓN DEL NIÑO-NIÑA-ADOLESCENTE											
<b>RELACIONADAS CON EL NIÑO-NIÑA-ADOLESCENTE</b> <input type="checkbox"/> Necesidades Educativas Especiales <input type="checkbox"/> Falta de motivación hacia el estudio <input type="checkbox"/> Problemas de adaptación al medio escolar <input type="checkbox"/> Problemas de disciplina o conducta <input type="checkbox"/> Problemas de salud <input type="checkbox"/> Víctima de acoso o maltrato <input type="checkbox"/> Trabajo infantil <input type="checkbox"/> Extraedad <input type="checkbox"/> Baja autoestima <input type="checkbox"/> Fracaso escolar <input type="checkbox"/> Ausencia de la I.E. coincidente con períodos de exámenes <input type="checkbox"/> Embarazo adolescente <input type="checkbox"/> NS/NR <input type="checkbox"/> No aplica <input type="checkbox"/> Otras			<b>RELACIONADAS CON LA FAMILIA</b> <input type="checkbox"/> Carencia de documentación <input type="checkbox"/> Dificultades económicas para hacer frente a gastos escolares <input type="checkbox"/> Residencia en zonas retiradas o aisladas con difícil acceso <input type="checkbox"/> Movilidad geográfica por razones laborales o familiares <input type="checkbox"/> Asignación al NNA de diferentes obligaciones familiares <input type="checkbox"/> Falta de valoración del medio esc <input type="checkbox"/> Falta de control, autoridad o problemas de relación familiar <input type="checkbox"/> Largos jornadas laborales <input type="checkbox"/> Drogo dependencias y problemas asociados <input type="checkbox"/> Hermanos/as con historial absentista <input type="checkbox"/> Desatención, despreocupación, abandono hacia el NNA <input type="checkbox"/> Bajos índices de escolaridad			<b>RELACIONADAS CON LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS</b> <input type="checkbox"/> Falta de cupos <input type="checkbox"/> Educación no ajustada a las necesidades socioeducativas del NNA <input type="checkbox"/> Problemas de relación entre NNA-profesora <input type="checkbox"/> No existen Instituciones Educativas cercanas <input type="checkbox"/> Existencia de conflictos relativos a la convivencia  <b>RELACIONADAS CON EL ENTORNO SOCIAL</b> <input type="checkbox"/> Desplazamiento intermunicipal y/o interurbano <input type="checkbox"/> Participación en actividades lúdicas, no concordantes con su edad <input type="checkbox"/> Poca movilidad a causa del conflicto armado <input type="checkbox"/> Grupo de iguales con conductas de riesgo <input type="checkbox"/> Discriminación por orientación sexual <input type="checkbox"/> Discriminación étnica					

7. DATOS DE LA VIVIENDA														
1. TIEMPO DE VIVIR EN EL BARRIO <input type="checkbox"/> Meses <input type="checkbox"/> Años		2. SEGÚN TENENCIA 1 <input type="checkbox"/> Propia 3 <input type="checkbox"/> Alquilada individual 5 <input type="checkbox"/> Prestada 2 <input type="checkbox"/> Propia financiera 4 <input type="checkbox"/> Alquilada inquilinada 6 <input type="checkbox"/> Ocupante de hecho				3. SEGÚN TIPO 1 <input type="checkbox"/> Pieza 3 <input type="checkbox"/> Casa 2 <input type="checkbox"/> Ranch 4 <input type="checkbox"/> Apto			4. SEGÚN RIESGO 1 <input type="checkbox"/> Ninguno 3 <input type="checkbox"/> Inundación 5 <input type="checkbox"/> NS/NR 2 <input type="checkbox"/> Deslizamiento 4 <input type="checkbox"/> Sismos					
5. SERVICIOS PÚBLICOS <input type="checkbox"/> Agua <input type="checkbox"/> Gas Natural <input type="checkbox"/> Telefonía <input type="checkbox"/> Recolección basura <input type="checkbox"/> No tiene <input type="checkbox"/> Energía <input type="checkbox"/> Gas (Pipeta) <input type="checkbox"/> Alcantarillado <input type="checkbox"/> Servicios Sanitarios <input type="checkbox"/> NS/NR						6. ESTRATOSOCIOECONÓMICO Según recibos servicios públicos 0   1   2   3   4   5   6   NS   NR								
8. FAMILIA														
1. No DE HOGARES QUE VIVEN CON EL NNA <input type="checkbox"/>		2. CUANTAS PERSONAS VIVEN CON EL NIÑO-NIÑA-ADOLESCENTE ADULTOS <input type="checkbox"/> NIÑOS-NIÑAS-ADOLESCENTES <input type="checkbox"/>				3. CUANTOS NNA NUNCA ESTUDIAR <input type="checkbox"/>		4. CUANTOS NNA NUNCA HAN ESTUDIADO <input type="checkbox"/>		5. CUANTOS NNA HAN DESERTADO <input type="checkbox"/>				
6. CUANTOS ADULTOS LEEN Y ESCRIBEN <input type="checkbox"/>		7. CUANTOS ADULTOS QUIEREN ESTUDIAR <input type="checkbox"/>		8. CUANTOS ADULTOS NUNCA HAN ESTUDIADO <input type="checkbox"/>			9. QUÉ ESTUDIOS QUIEREN REALIZAR <input type="checkbox"/> Académico <input type="checkbox"/> Técnico <input type="checkbox"/> Tecnológico <input type="checkbox"/> Universitario							
9. COMPOSICIÓN FAMILIAR														
1 <input type="checkbox"/> Nuclear		3 <input type="checkbox"/> Extensa ampliada		5 <input type="checkbox"/> Monoparental femenina		7 <input type="checkbox"/> Padrastral simple		9 <input type="checkbox"/> Adoptiva		11 <input type="checkbox"/> Vive con amigos		13 <input type="checkbox"/> Abandono		
2 <input type="checkbox"/> Extensa		4 <input type="checkbox"/> Extensa modificada		6 <input type="checkbox"/> Monoparental masculina		8 <input type="checkbox"/> Padrastral compuesta		10 <input type="checkbox"/> Fraternal		12 <input type="checkbox"/> Hogar sustituto		14 <input type="checkbox"/> NS/NR		
10. ECONOMÍA FAMILIAR														
1. PROMEDIO DE INGRESOS Diario _____ Quincenal _____ Semanal _____ Mensual _____						2. DESTINACIÓN DE LOS INGRESOS <input type="checkbox"/> Alimentación <input type="checkbox"/> Vivienda <input type="checkbox"/> Vestido <input type="checkbox"/> Recreación <input type="checkbox"/> Servicios públicos <input type="checkbox"/> Educación <input type="checkbox"/> Salud <input type="checkbox"/> Otro. Cuál? _____								
11. GRUPO FAMILIAR														
No	Nombres		Apellidos		No. Documento	Tipo*	Estado Civil	Parentesco	Edad	M/F	Escolaridad	Ocupación	Teléfono	Accidente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
1						1								<input type="checkbox"/>
2														<input type="checkbox"/>
3														<input type="checkbox"/>
4														<input type="checkbox"/>
5														<input type="checkbox"/>
6														<input type="checkbox"/>
7														<input type="checkbox"/>
8														<input type="checkbox"/>
9														<input type="checkbox"/>
#														<input type="checkbox"/>
12. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES DEL ENCUESTADO-A														
En relación a las Instituciones Educativas del barrio/sector, qué sugerencias o recomendaciones haría sobre la estructura física, los docentes, la metodología de la enseñanza, ... para una mejor educación de sus hijos.														
13. OBSERVACIONES GENERALES DEL ENCUESTADOR														
DATOS DEL ENCUESTADOR														
NOMBRE Y APELLIDOS							DOCUMENTO			TELÉFONO				
5 - Documento de identidad del que dispone la persona 1. Registro Civil 4. Libreta militar 2. Tarjeta de identidad 5. No tiene 3. Cédula de ciudadanía 6. NS/NR		6 - Estado civil actual de la persona 0. No aplica 3. Vudo-a 1. Unión libre 4. Separado-a 2. Casado-a 5. Soltero-a		7 - Parentesco con relación al niño, niña, adolescente 1. Madre 5. Hermano-a 2. Padre 6. Abuelo-a 3. Madrastra 7. Otros parientes 4. Padrastra 8. Otros parientes		10 - Escolaridad: Nivel de estudios alcanzado 0. Ninguno 5. Técnico 1. Primaria terminada 6. Tecnólogo 2. Primaria no terminada 7. Universitario 3. Secundaria terminada 8. Postgrado 4. Secundaria no terminada 9. NS/NR		11 - Ocupación: Actividad semanal anterior 0. Ninguna 5. Rentista 1. Trabajando (empleado) 6. Pensionado 2. Buscando trabajo 7. Rebusque 3. Estudiando 8. Otra 4. Oficios del hogar 9. NS/NR						

### 8.1.3 Formato Diario de Campo y Pedagógico



#### MODELO DIARIO DE CAMPO/PEDAGÓGICO GESTIÓN PEDAGÓGICA EBN

Actividad No. \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Tipo de Actividad: (Ej. Una conferencia, una clase, reunión de profesores, convivencia, visita institucional, taller, sesión de seminario...)

---



---



---



---

Objetivo: (No es el objetivo con el cual se programó la actividad, sino con qué fin participó -Usted- en la actividad objeto de registro)

---



---



---

Descripción: (Cómo se llevó a efecto la actividad. Es “dibujar” con palabras la realización de los hechos. En investigación cualitativa y concretamente en los métodos Etnográficos, se atribuye especial valor a esta parte.)

---



---



---



---

Experiencia: (Qué aprendí del evento, qué conceptos teóricos pude verificar, cómo se aplicaron, cómo se desarrollaron o se pusieron a prueba. En la misma forma, se pueden escribir las necesidades teóricas que suscitaron los hechos.)

No confundir con: Cómo me sentí, cómo me fue, qué acierto o qué fallas observé... no son sus observaciones del evento, ya que éstas irán mejor en el punto anterior.

---



---



---



---



---

NOTA: Pueden adicionarse otros aspectos, siempre y cuando se consideren útiles para los objetivos de la sistematización de la experiencia, por ejemplo:

Evaluación de la actividad, sugerencias, modificaciones que podrían mejorar la actividad, otros.

### 8.1.4 Formato Informe Semanal de Actividades.

En este formato se realizaba el informe semanal de las actividades que se realizaban en las IE y en los espacios de aprendizaje extraescolar, aquí se describían las situaciones que sucedían en los espacios de práctica y se escribían las situaciones que eran para el análisis en los espacios de seminario de práctica.

	
<b>INFORME SEMANAL ESTUDIANTES</b>	
Nombre del maestr@ en formación :	
Institución educativa o espacio de aprendizaje:	
Fecha:	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción de actividades desarrolladas:</li> <li>2. Análisis de Logros y Dificultades:</li> <li>3. Reflexión de lo sucedido.</li> <li>4. Comentarios, observaciones, sugerencias...</li> <li>5. <b>INFORME ACADÉMICO Y COMPORTAMENTAL POR PARTE DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DE</b> : Niños, niñas y adolescentes de la estrategia EBN ( con los cuales cada uno de ustedes realiza procesos de intervención: en el aula, acompañamiento en actividad extraescolar, talleres, seguimiento a la asistencia y al rendimiento escolar, (datos actualizada de cada uno de los NNA ):</li> </ol>	
<b>NOMBRES COMPLETOS :</b>	
<b>Institución Educativa :</b>	
<b>Jornada:</b>	<b>Grupo:</b>
<b>Nombre del Docente director del grupo :</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reporte de no asistencia a la institución y razones (llamar a la familia )</li> <li>• Retiro de la institución y razones:</li> <li>• Descripción cualitativa del estudiante sobre su condición académica y comportamental :</li> <li>• Descripción de las estrategias que se están desarrollando para mejorar su proceso (remisión a la mesa de inclusión, trabajo en el aula, apoyo pedagógico extraescolar).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otras manifestaciones y comentarios que realiza el estudiante y pueden ser de interés para la estrategia:</li> </ul>	

### **8.1.5. Formato Entrevista No Estructurada a docentes**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ENTREVISTA HECHA A LOS PROFESORES DEL COLEGIO GENTE UNIDA**

La presente entrevista busca conocer las percepciones que tiene los docentes sobre las situaciones de vulnerabilidad de los Niños, Niñas y Adolescentes que se encuentra en el colegio y de igual forma mirar las posibilidades de inclusión tanto de la institución como de los mismos Niños, Niñas y Adolescentes.

**Nombre del entrevistado:**

- ¿Conoce usted el sistema para evaluar el derecho a la educación conocido como el sistema de las 4Aes (asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad) y cree usted que en el colegio se cumplen todos estos parámetros?
  
- ¿Cómo se construyen los proyectos obligatorios transversales?
  
- ¿Conoce el proyecto de la deserción?
  
- ¿Conoce el índice de inclusión? y sabe ¿Qué procesos de inclusión se llevan a cabo en la institución?
  
- ¿Para usted la estrategia EBN qué le podría aportar a la institución?

## 8.2 DISEÑO SITUACIONES DE APRENDIZAJE

### LAS PERCEPCIONES DE LA ESCUELA DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES”

#### OBJETIVOS

**Objetivos académicos:** indagar sobre las percepciones que tienen los NNA de lo que les gusta y lo que les disgusta de la escuela

#### TOMA DE DECISIONES

**Tamaño del equipo:** aproximadamente 45 divididos por jornadas de a 15

**Características de los miembros del equipo:** NNA que se encontraban desescolarizados y ahora hacen parte de la estrategia EBN en el Colegio Gente Unida de una población en situación de vulnerabilidad

#### DISPOSICIÓN DEL AULA:

Un salón donde halla espacio para realizar primero actividades lúdicas de integración y posteriormente la actividad

#### PLANIFICAR EL MATERIAL

Lápices  
Colores  
Sacapuntas  
Crayolas  
20 hojas de block rosado  
20 hojas de block azul  
Marcadores  
Borrador

#### ASIGNAR ROLES QUE ASEGUREN LA INTERDEPENDENCIA

Este punto no se está aplicando porque no es una estrategia de enseñanza situada.

#### EXPLICAR LA TAREA QUE HAN DE REALIZAR

Antes de iniciar el taller se pondrán las reglas que se deben tener en cuenta para una buena comunicación dentro de los talleres:

- Siempre se debe pedir la palabra antes de hablar.
- Todo el grupo debe tener una escucha activa cuando uno de los miembros del grupo está hablando.
- Respetar el comentario y la opinión de cada miembro del grupo.
- Siempre utilizar el dialogo para resolver dificultades o conflictos que se puedan presentar dentro del grupo.
- El trato con todos los miembros del grupo y los maestros debe ser respetuoso y amigable.

Luego se invitara a los asistentes a dibujar y /o escribir sobre lo que les gusta de la escuela en la hoja rosada para luego hacer lo mismo en la hoja azul con lo que no les gusta de la escuela. Para finalizar, se socializaran los trabajos de manera libre.

#### ESTRUCTURAR LA INTERDEPENDENCIA DE METAS:

Las metas que se desean con las actividades propuestas es que los integrantes del grupo puedan pensar y reflexionar sobre lo que les gusta de la escuela y lo que no les gusta

escuela,

El objetivo es que los maestros en formación podamos identificar los espacios, lugares, prácticas, situaciones y realidades. Esto con el fin de caracterizar las posibilidades de vulnerabilidad e inclusión dentro de la

### **ESPECIFICAR LAS CONDUCTAS DESEADAS**

Se pretende fortalecer la participación, la escucha activa, la solidaridad, el respeto por el derecho de sus ideas, la reflexión y la conformación como equipo de trabajo

### **EVALUAR LA CALIDAD Y CANTIDAD DEL APRENDIZAJE**

Individual: que cada uno cumpla con los objetivos del trabajo.

Grupal: que se alcancen las metas y los objetivos propuestos.

### **MEDIOS**

No se requieren medios.

## **TALLER: LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (NNA)**

### **OBJETIVO.**

Dar a conocer los derechos que tienen todos los NNA, reflexionando sobre cada uno de ellos y el deber que conllevan, y buscando desarrollar en los NNA competencias comunicativas y ciudadanas.

### **METODOLOGÍA.**

A través de un proceso participativo, se buscará que todos los NNA se vinculen activamente dentro de la actividad.

### **PASOS**

1. En cartulinas de diferentes colores se escriben los derechos de los NNA, utilizando un lenguaje comprensible para todos y todas (Derecho a la vida, y si nos enfermamos, a que nos atiendan oportunamente; derecho a expresarnos libremente; derecho al amor y al cuidado de nuestros padres; derecho a tener un nombre y una nacionalidad, a amar y conocer nuestra patria; derecho a la integralidad física, y especial cuidado cuando tenemos dificultades para ver, oír, hablar y caminar; derecho a vivir en una casa digna, a estar limpios y abrigados; derecho a ser tratados igualmente los negros, los blancos, los indígenas y los discapacitados; derecho a estudiar y jugar; derecho a una alimentación sana, suficiente, nutritiva y variada).
2. Las cartulinas con los derechos de los NNA se distribuyen a lo largo del tablero, dejando espacio suficiente entre ellas.
3. A cada NNA se les entrega una lámina alusiva a un derecho, explicándoseles que a medida que se vaya leyendo cada derecho, el que tenga una lámina relacionada con ese derecho, sale y la pega frente a la cartulina correspondiente.
4. El maestro que esté orientando la actividad no debe hacer ningún comentario sobre la actividad realizada por los NNA hasta que estos no terminen de pegar las láminas que tienen.
5. Una vez terminada la actividad, y de ser necesario, el maestro en formación hará las observaciones que estime necesarias con referencia a la forma como los NNA colocaron sus láminas, sometiendo a consideración de todo el grupo, si están o no de acuerdo y por qué con la ubicación de cada lámina. Además, en este momento, también se les puede motivar para que el que desee, cuente anécdotas o historias que conozca sobre cada uno de los derechos.
6. Posteriormente, para reforzar el conocimiento sobre sus derechos, se distribuyen los NNA que estén participando en la actividad en grupos de dos o tres, y se les entrega unas frases escritas en cartulinas pequeñas para que reflexionen y decidan si les parece correctas o incorrectas de acuerdo a lo trabajado anteriormente.

7. En el centro del tablero se coloca una cartulina grande dividida en dos cuadrantes, resaltando en cada uno de ellos las palabras CORRECTO E INCORRECTO.
8. El maestro en formación invita a que después de discutir en grupo, uno de ellos salga y pegue la frase donde consideren adecuado, explicando el por qué, y que el resto del grupo diga si están de acuerdo o no. Las frases utilizadas son las siguientes: No importa que haya guerra; mi papá o mi mamá me pueden pegar con un palo si me porto mal; es mejor quedarme callado para no equivocarme; si me enfermo, me deben atender en cualquier centro de salud oportunamente; mientras los niños juegan al fútbol, las niñas deben jugar a las muñecas; si mi casa se inunda o se cae, me toca dormir en la calle; las aceras no son obligatorias para caminar, lo puedo hacer por la mitad de la calle; los papás y las mamás deben respetar y cuidar a sus hijos; las mamás y los papás, deben pasear con sus hijos; la paz es un derecho que tenemos todos y todas; las bibliotecas, los computadores y el internet no son necesarios para los niños y las niñas; yo tengo derechos, y tengo deberes; mi mamá y mi papá me colocan un nombre y un apellido, y me registran si quieren; las mamás en embarazo deben alimentarse bien para que los niños nazcan sanos; los niños ricos merecen mejor trato que los niños pobres; yo no debo comer frutas y verduras; todos los niños y las niñas merecemos el mismo trato; si la plata no alcanza, los niños deben salir a trabajar.

## **GESTORES DE LA CONVIVENCIA**

### **PRESENTACIÓN:**

Gestores de convivencia es una propuesta que apunta a generar espacios de encuentro de los NNA para fortalecer los procesos de convivencia dentro de la IE, se pretende recurrir a medidas puntuales para resolver los problemas que generan determinadas situaciones de conflicto escolar para promover prácticas de convivencia. En este sentido es importante generar acciones en la IE para que los y las estudiantes reflexionen y analicen situaciones conflictivas, y desde las situaciones cotidianas en las que ellos mismos estén involucrados, por lo tanto busca promover e implementar alternativas no violentas en la cotidianidad de la IE con el propósito de construir lazos sociales. Es por esto que se propone que esta situación de aprendizaje apunte a generar en los y las NNA autonomía, de tal modo que puedan por sí mismos, crear normas y valores propios.

### **JUSTIFICACION:**

Esta situación de aprendizaje surge de las condiciones de vulnerabilidad en las cuales la población se encuentra por lo tanto se pretende que los niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar las competencias ciudadanas desde sus habilidades y destrezas. Ya que le da sentido a indagar en sus múltiples dimensiones: la dimensión personal, de los proyectos de vida; la formas de ver y de ser con el mundo, donde la relación con el otro es fundamental en los diferentes procesos de socialización y de aprendizaje dentro de la IE.

### **OBJETIVO:**

Conocer y reflexionar sobre los problemas de convivencia que se presentan en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede San Lorenzo, con el fin de generar unas estrategias de intervención que mejoren las prácticas de convivencia.

### **METODOLOGIA:**

La metodología propuesta parte de la base de los talleres y donde el trabajo grupal constituye la manera de propiciar una mayor participación de todos integrantes del grupo. Es

un espacio que permite que cada persona pueda contribuir al proceso del grupo desde sus conocimientos, vivencias, habilidades y diferencias. Además, este tipo de trabajo está orientado a estimular la creatividad de los participantes.

### COMPETENCIAS A DESARROLLAR

- ⊙ Comprender qué es una norma y qué es un acuerdo.
- ⊙ Comprender que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar.
- ⊙ Conocer y respetar las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona.
- ⊙ Reconocer el valor de las normas y los acuerdos para la convivencia en la familia, en el medio escolar y en otras situaciones.
- ⊙ Ser el mediador en conflictos entre compañeros y compañeras, cuando me autorizan, fomentando el diálogo y el entendimiento.

### SECUENCIA DE ACTIVIDADES

#### Semana 1

#### Objetivo:

Creación del comité de convivencia de la IE con el grupo de NNA EBN

#### Actividad:

#### PASOS:

- Presentación de la actividad, en la cual se van a dejar claros cuales son los objetivos de la actividad que se va a realizar, y se van a construir colectivamente unos parámetros mínimos para el desarrollo de la actividad; por ejemplo: pedir la palabra, escuchar al otro cuando habla, ser respetuosos con los compañeros.
- Presentación por parejas  
El grupo de NNA que está participando en la actividad se van a reunir por parejas, pero la pareja no puede ser alguien que conozca, allí se van a contar algunas de las cosas que los identifica, por ejemplo: el nombre, el color que más les gusta, lo que más les gusta de la escuela para realizar esto tienen un tiempo de 5 minutos, después de esto se hace una socialización de lo que nos dijo la pareja que escogimos y esta va a ser la forma de presentarnos.
- Identificación de la problemática  
Después se les pide que se organicen en varios grupos (5 participantes por grupo) y se hace entrega de unas tarjetas de cartulina, en estas tarjetas ellos van a escribir cuales son las situaciones que generan más conflicto en sus salones y en el colegio y como estas situaciones los afectan a todos, después en colectivo socializar las situaciones que se identifican.
- Después de identificar las situación que impiden la convivencia en la escuela se les preguntara a todos ¿Qué acciones realizamos cada uno de nosotros para mejorar la convivencia en la escuela? Con esto se espera que ellos mismos generen unos acuerdos para mejorar la convivencia y se espera que con ellos se cree un comité de convivencia "Gestores de la convivencia". Por último se les entrega a cada grupo materiales para la elaboración de un cartel en el cual van a plasmar de forma creativa las acciones que se plantean para mejorar la convivencia en el colegio y se van a pegar por la Institución para que todo el colegio conozca dichas acciones.

**Material:**

- Tarjetas de cartulina
- Marcadores
- Cinta
- papel craff o pliegos de papel bond
- hojas de colores
- colores.

**Semana 2****Objetivo:**

Construir con el grupo de gestores de la convivencia las acciones para impactar a los demás compañeros de la institución y potenciar los liderazgos que los NNA EBN.

**Actividad:****PASOS:**

- Iniciamos la actividad recordando los parámetros mínimos de convivencia para realizar la actividad (pedir la palabra, escuchar al otro cuando habla, ser respetuosos con los compañeros).
- Seguido iniciamos la elaboración de escarapelas, y diferentes distintivos con el fin de identificarnos como “GESTORES DE LA CONVIVENCIA”, para que todos en el colegio nos reconozcan.
- Terminada dicha actividad, buscamos entre todas unas frases que impacten para hacer unas carteleras para pegar en la institución, por ejemplo: el semáforo de la discusión en la cual se ponen ROJO Para las situaciones problemática de convivencia, AMARRILLO acciones que busquen hacer pensar y reflexionar sobre dicha situación Y VERDE acciones que busquen solucionar conflictos que se presenten.

**Material:**

- Tarjetas de cartulina
- Marcadores
- Cinta
- papel craff o pliegos de papel bond
- hojas de colores
- Colores
- Escarapelas
- vinilos

**Semana 3****Objetivo:**

Toma de descansos para visibilizar y potenciar a los NNA “Gestores de la convivencia”

**Actividad:****PASOS:**

- Iniciamos la actividad recordando los parámetros mínimos de convivencia para realizar la actividad (pedir la palabra, escuchar al otro cuando habla, ser respetuosos con los compañeros).

- Planeación de un socio-drama en el cual se muestre a los demás compañeros las practicas cotidianas que impiden la convivencia en la I.E y de igual forma generar con todos las acción para la transformación de dichas situaciones
- Para la puesta en escena del socio-drama hacemos una lluvia de ideas con los NNA sobre lo que ellos han visto las semanas anteriores que son las practicas más comunes que impiden la convivencia en la I.E, y les pedimos que representen una situación que muestre dichas prácticas (una pelea, los gritos entre los mismos compañeros). La idea con esto es que ellos hagan dicha representación en los descansos y así generar un impacto en la I.E, de igual forma mostrar que “los Gestores de la convivencia” son aquellos que vienen realizando una serie de acciones que ayuden a mejorar dicha problemática en la institución.
- Para dicha toma de descansos cada uno de los NNA tendrá puesta en un lugar visible las escarapelas, y diferentes distintivos que se crearon en la sesión anterior con el fin de identificarnos como “GESTORES DE LA CONVIVENCIA”, para que todos en el colegio nos reconozcan. Y entiendan la importancia de lo que se viene realizando para mejorar la convivencia.

**Material:**

- Las Escarapelas y los distintivos que se habían realizado en la sesión anterior
- Papelografo
- Marcadores

**Semana 4**

**Objetivo:**

Poner en común las prácticas de convivencia que existen en la I.E y que se han intervenido para su transformación

**Actividad:**

**PASOS:**

- Iniciamos la actividad recordando los parámetros mínimos de convivencia para realizar la actividad (pedir la palabra, escuchar al otro cuando habla, ser respetuosos con los compañeros).
- Trabajamos por grupos de a 5 ó 6 participantes, en los cuales se va a elaborar un periódico mural escribiendo pequeños artículos e ilustrándolos con fotos recortadas, dibujos, y fotos tomadas donde se evidencie lo que se viene haciendo, como por ejemplo la toma del descanso a través del socio-drama, todo el grupo de NNA que Hace parte de los “GESTORES DE LA CONVIVENCIA. Dichos periódicos se pegarán en diferentes espacios de la I.E, como si se tratara de las páginas de un periódico. A su vez, estas se pegan en la pared, donde tod@s las puedan leer.

**Materiales:**

- Tarjetas de cartulina
- Marcadores
- Cinta
- papel craff o pliegos de papel bond
- hojas de colores
- colores.

**BIBLIOGRAFIA**

- Colegios que construyen convivencia. Propuesta pedagógica para la resolución de conflictos escolares. Serie lineamientos de política. Alcaldía Mayor de Bogotá. [sin

más datos].

- Marfan, Miguel, Bustillos de Núñez, Graciela, Vargas Vargas, Laura. Técnicas participativas para la educación popular. Bogotá: Creset, 1987
- MEN (2004). Estándares Básicos en Competencias ciudadanas. Serie guía 6. [sin más datos].

## “CONOCIÉNDONOS Y RECONOCIÉNDONOS”

### **Presentación:**

Conociéndonos y reconociéndonos es una propuesta que tiene como objetivo central propiciar espacios de encuentro para fortalecer en los niños, niñas y adolescentes la autoestima, el auto concepto, la imagen y la identidad, en un reconocimiento de sí mismo, del otro y del espacio. Que con la exploración e indagación realizada en el primer semestre del año, en la institución educativa Ramón Múnera Lopera, y secciones Alto de la cruz y Bello oriente, se logra ver desafortunadamente problemas afectivos que generan una cadena que se evidencia en problemas de convivencia, que desafortunadamente también se ve reflejado en su rendimiento escolar,

### **Justificación:**

Como ya se había dicho esta situación de aprendizaje surge de acuerdo al análisis realizado, durante el primer semestre del año, además se puede decir que no es para dar clase de materia tradicional, es implementar actividades para que por medio de ellas los niños y niñas se suelten y se sientan mucho más cómodos a la hora de aprender y no solo sea por la nota adolescentes puedan desarrollar procesos asociados al lenguaje desde sus habilidades y destrezas. Le da sentido a indagar en sus múltiples dimensiones: la dimensión personal, las lecturas del mundo, de las ideologías, de los proyectos de vida.

### **Objetivos:**

Conocer la experiencia de maestros reales que trabajan en la escuela para que de esas voces se conozca la infancia, la cotidianidad escolar y la relación de los maestros y los estudiantes con el saber académico y formativo.

Crear espacios vivibles y posibles de enseñanza y aprendizaje

Experimentar una secuencia de actividades planeadas,

### **Metodología:**

La propuesta está diseñada a modo de taller en el que la participación activa es fundamental. Las actividades son concebidas por momentos 1. Trabajo con música, 2. Desarrollo y análisis de imágenes

**Habilidades involucradas:** Lectura - escritura – escucha – habla – matemáticas: adición, conversión de medidas, entre otras.

## SECUENCIA DE ACTIVIDADES

**Actividad uno:** Se les pondrá música las cuatro estaciones de Vivaldi, como aspecto introductorio, para que después o a medida que vayan escuchando la canción pinten de acuerdo a como la interpretan

**Logros:** Esta es la etapa de sensibilización es la forma de ir conociendo poco a poco como piensan los NNA

**Actividad dos:** manejo de imágenes e interpretación de las mismas

**Logros:** para mejorar aquello de la etapa de sensibilización y seguir indagando sobre sus percepciones

**Actividad tres:** Te regalo la palabra DRAGÓN para que la uses simbólicamente, es decir, el significado que le darás a ésta es distinto a su definición convencional ¿A qué se le podría dar el nombre de Dragón por una característica especial que, en parte, lo asemeja a este tipo de animales o a los mundos en los que viven?

**Logros:** motivar los procesos de lecto escritura de manera divertida

**Actividad cuatro:** Describe un mundo ideal para ti. Plantea cinco “condiciones” o elementos imprescindibles para que ese mundo sea posible

**Actividad cinco:** foro musical con la canción color esperanza de diego torres

#### Cronograma

Fecha y Hora	objetivo	Descripción de la actividad	N° de personas atendidas	tiempo	materiales
1718 y 23 Agosto 10 y 11 am 1pm	Etapa de sensibilización	Con la música de Vivaldi las cuatro estaciones se les pedirá que dibujen y escriban su percepción sobre la música		45 minutos	20 lápices, lápices de colores surtidos, Resma pap periódico
24 ,25, 30 y 31 Agosto 1 de septiembre		Manejo de imágenes		45 minutos	Imágenes, pintura, hoja de papel
,13 14, 15 20 21y22septiembre	Motivar la lecto escritura	Utilización de la palabra dragón y el significado que cada estudiante le da		45 minutos	hoja de papel colombiano o de colores lápices, colores
27,28 y 29 septiembre 4,5, y 6 de octubre		Describe un mundo ideal para ti. Plantea cinco “condiciones” o elementos imprescindibles para que ese mundo sea posible		45 minutos	hoja de papel colombiano o de colores lápices, colores
19 ,20 25 ,26 y 27Octubre		Trabajo con la canción color esperanza de		45 minutos	hoja de papel colombiano

		diego torres			o de colores lápices, colores
2 y 3 de noviembre					

### “TITERETIANDO”

**Presentación:**

Gracias al acompañamiento que se ha venido haciendo tanto académico donde se evidencia que en la mayoría de los NNA presentan dificultades de lecto-escritura y en lo social, donde la mayoría de los niños muestran bastante timidez no solo en el aula sino que también en espacios como el recreo y sumado a ello el seguimiento que se ha hecho también a determinados proyectos, (la huerta, los grupos juveniles creativos, pro niño, elección personero,) toma mayor fuerza el implementar una propuesta como la de los títeres pues con ella a los niños se les puede mejorar la percepción y la motricidad que ayudan a fijar sus intereses en nociones concretas, es claro que los niños se interesan más por historias que describen acontecimientos concretos tanto en la escuela como en su vida familiar y aquellos en los cuales ellos tienen directa incidencia,

**Justificación:**

El trabajo con títeres es una forma de estimular como se había dicho ya, en el párrafo anterior para estimular e instruir de una manera distinta a la convencional, y por medio de ellos mostrar aspectos que no son fáciles de evidenciar y que con ayuda de los títeres se hace más fácil, pues los títeres nos ayudan a contar historias, de nuestra comunidad y colegio de manera amena y divertida.

**Objetivos:**

Fomentar la creatividad, cuando se es creativo se brinda un ambiente sano que estimula otras formas de aprender  
Fomentar el auto conocimiento por medio de este aspecto se pretende que reconozcan su cuerpo y las sensaciones de alegría, tristeza,  
Fomentar vínculos de convivencia entre niños de diferentes edades

**Metodología:**

Formar equipos de trabajo con los niños EBN y con otros que demuestren interés por las actividades, no siendo grupos muy grandes que sobrepasen no más de 15 NNA sin importar que grado sean

**Habilidades involucradas:** Lectura - escritura – escucha – habla – matemáticas: adición, conversión de medidas, entre otras.

**SECUENCIA DE ACTIVIDADES**

**Actividad uno:** A cada niño se le entregara o se le asignara libremente los materiales para que elabore su propio títere, ya sea a semejanza de ellos o de una persona a la cual ellos admiran El docente en formación dirigirá la sección paso por paso para la elaboración primero de la cabeza y las manos, después de ello se les dejara pintar estas partes de los colores que ellos quieran, después se procederá a elaborar los cuerpos de los personajes

**Logros:** Implementar obras de teatro simples pero con contenido para la toma de los descansos

**Actividad dos:** inicio de elaboración de guion para la obra de teatro, sumado a ello la continuación de la elaboración del títere, el cuerpo, las manos la cabeza etc.

**Actividad tres:** en esta oportunidad se da inicio a la construcción de la cabeza de los títeres de igual manera, se sigue en la construcción del guion de acuerdo a una situación donde a chicos y chicas les llame la atención para ir implementando la obra de teatro

**Logros:** motivar los procesos de lecto escritura de manera divertida

**Actividad cuatro:** adecuación de la obra de teatro, primeros ensayos

**Actividad cinco:** decoración teatrín

#### Cronograma

Fecha y Hora	objetivo	Descripción de la actividad	N° de personas atendidas	tiempo	materiales
17,18 y 23 Agosto 12 -2pm	Implementar obras de teatro simples pero con contenido para la toma de los descansos	A cada niño se le entregara o se le asignara libremente los materiales para que elabore su propio títere, ya sea a semejanza de ellos o de una persona a la cual ellos admiran El docente en formación dirigirá la sección paso por paso para la elaboración primero de la cabeza y las manos, después de ello se les dejara pintar estas partes de los colores que ellos quieran, después se procederá a elaborar los cuerpos de los	24	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• telas o retazos de colores</li> <li>• Vinilos</li> <li>• Pinceles</li> <li>• lanas de colores</li> <li>• Colbon (pega Tela)</li> </ul>

		personajes			
24 y 25 Agosto 12 - 2pm	Promover los procesos de Lectura - escritura – escucha – habla	inicio de elaboración de guion para la obra de teatro, sumado a ello la continuación de la elaboración del títere, el cuerpo, las manos la cabeza etc.	24	2 horas	Sumado a los materiales anteriores hojas de papel  Lápices  Globos,  Engrudo
30 ,31 de agosto y 1 septiembre	adecuación de la obra de teatro, primeros ensayos	Por medio de situaciones de su diario vivir sumado los ensayos previos se da inicio a los primeros ensayos de la obra de teatro	24	2 horas	
6,7y8 septiembre	Fomentar el trabajo en equipo	decoración teatrín	24	2 horas	Pinturas, pinceles, hojas, tela,
13,14y 15 septiembre	Ensayos obra de teatro	Aumentar la convivencia	24	2 horas	Hojas de papel
20,21 y 22 septiembre	Puesta en escena		24	Durante los descansos	refrigerios
27,28 y 29 de septiembre	Adecuación nueva obra de teatro creación de nuevos títeres o adecuación de los hechos		24	2 horas	A concertar
4, 5 y 6 Octubre	Ensayos obra de teatro nueva		24	2 horas	
19 y 20 de octubre	Decoración teatrín		24	2 horas	

25, 26 y 27 de octubre	Presentación obra de teatro		24	Durante los descansos	refrigerio
2 ,3,8,9 y 10 de noviembre	Rotación de las obras por todas las sedes			Durante los descansos	Refrigerio transporte

### Bibliografía

- Cerda G. Hugo, Cerda G. Enrique (1989). El teatro de títeres en la educación. Ed. Andrés Bello , Chile
- Rábago Palafox Gabriela (1982). El taller de los títeres Ed. Pax México

## 8.3 REGISTRO FOTOGRÁFICO



Actividad extraescolar con NNA



Actividad extraescolar con NNA



Situación de aprendizaje "TITIRETIANDO"



Orientaciones de aula "TALLER SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NNA"



Orientaciones de aula "TALLER SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NNA"



Orientaciones de aula "PERCEPCIONES DE LOS NNA SOBRE LA ESCUELA"

Situación de aprendizaje "TITIRETIANDO"



Orientaciones de aula "TALLER SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NNA"



Situación de aprendizaje "TITIRETIANDO"



Situación de aprendizaje "CONOCIENDONOS Y RECONOCIENDONOS"



Búsqueda e identificación de NNA