

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS ESCOLARES DE  
DESPLAZAMIENTO FORZADO**



**MARCOS MANUEL ORTEGA GONZÁLEZ**

**LUIS FERNANDO VEGA VEGA**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LÍNEA FORMACIÓN DE MAESTROS  
MEDELLÍN  
2014**

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS ESCOLARES DE  
DESPLAZAMIENTO FORZADO**

**MARCOS MANUEL ORTEGA GONZÁLEZ**

**LUIS FERNANDO VEGA VEGA**

Trabajo presentado como requisito para optar por el título de  
Magíster en Educación

Asesora

**ISABEL CRISTINA CALDERÓN PALACIO**

Magíster en Educación Universidad de Antioquia

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LÍNEA FORMACIÓN DE MAESTROS  
2014**

A nuestros seres queridos: Luis Fernando, Diego Andrés, Fernando José, Luisa  
Fernanda, Jessica, Emira Luz y María Bernarda.

## AGRADECIMIENTOS

### **Sentimientos de gratitud:**

A Dios Todopoderoso, por darnos el regalo maravilloso de ser maestros.

A nuestra asesora, Isabel Cristina Calderón, por su confianza y apoyo incondicional.

A los maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y especialmente a quienes les fuimos confiados para que nos orientaran este trabajo.

Al Rector y demás docentes de la Institución Educativa Belén, por permitirnos entrar en su Institución y vivir con ellos esta aventura.

**Maestría en Educación**  
**Línea Formación de Maestros**



1 8 0 3

**Tesis:**

**Las prácticas pedagógicas en contextos escolares de desplazamiento forzado**

**Por**

**Marcos Manuel Ortega González**

**Luis Fernando Vega Vega**

**Asesora**

**Isabel Cristina Calderón Palacio**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

**Caucasia, julio de 2014**

## Contenido

### INTRODUCCIÓN

#### 1. ESTADO DEL ARTE Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

##### 1.1. ANTECEDENTES

##### 1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

##### 1.3. JUSTIFICACIÓN

##### 1.4. OBJETIVOS

##### 1.4.1. GENERAL

##### 1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

#### 2. MARCO CONCEPTUAL

#### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

##### 3.1. UN ENFOQUE CUALITATIVO-DESCRIPTIVO

##### 3.2. EL MÉTODO ETNOGRÁFICO

##### 3.3. CONSIDERACIONES ÉTICAS

##### 3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

##### 3.4.1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y DIARIO DE CAMPO

##### 3.4.2. OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

##### 3.4.3. LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

##### 3.4.4. LAS NARRATIVAS

##### 3.4.5. ANÁLISIS DOCUMENTAL

##### 3.5. PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

##### 3.5.1. ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS

##### 3.5.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

#### 4. TENSIONES QUE SE GENERAN EN OTROS MODOS DE SER MAESTROS

##### 4.1. EL MAESTRO DE BELÉN: SU VOZ Y SU EXPERIENCIA.

##### 4.2. POSICIONES DE MAESTROS, TENSIONES Y FUERZAS QUE ENGENDRAN NUEVOS SABERES

##### 4.3. HUELLAS DEL CONFLICTO QUE DIBUJAN Y DESDIBUJAN EL OFICIO DEL MAESTRO

##### 4.4. MODOS DE SER MAESTROS MÁS ALLÁ DEL AULA, MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA.

##### 4.5. CONSIDERACIONES FINALES

#### 5. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA QUE CIRCULA EN BELÉN

##### 5.1. RELATOS, HUELLAS E ITINERARIO QUE CONFIGURAN EL CONTEXTO

- 5.2. LA COTIDIANIDAD DE LA ESCUELA
  - 5.3. EL ROSTRO DE UN FENÓMENO INDESEABLE.
  - 5.4. UNA SEUDO-CULTURA DE VIOLENCIA REFLEJADA EN LOS JUEGOS ESCOLARES
  - 5.5. SHALOM, UNA ESTRATEGIA EN LA ESCUELA PARA EL RESCATE DEL “SER” HUMANO.
  - 5.6. PRÁCTICAS QUE EMERGEN ENTRE LO RUTINARIO Y LO NOVEDOSO
  - 5.7. CONSIDERACIONES FINALES
  - 6. CONCEPCIÓN DE HOMBRE Y SOCIEDAD QUE SE TEJE EN EL CONTEXTO
    - 6.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS QUE SE CONSTRUYEN EN BELÉN
    - 6.2. UN ESTADO BENEFADOR A CAMBIO DE UNA SOCIEDAD ESCOLARIZADA
    - 6.3. EL DESPLAZADO EN LA CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.
    - 6.4. CONSIDERACIONES FINALES
  - 7. CONCLUSIONES
- BIBLIOGRAFÍA
- ANEXOS

## **LISTA DE IMÁGENES**

Imagen 1. Ubicación geográfica de Montelíbano

Imagen 2. Categorización para el desarrollo e implementación del análisis e interpretación de la información.



## **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Categorización de la planta de docentes

## LISTA DE ANEXOS

**ANEXO 1:** Guía de entrevista para directivos docentes.

**ANEXO 2:** Guía de entrevista para docentes.

**ANEXO 3:** Guía de entrevista para padres de familias.

**ANEXO 4:** Guía de entrevista para estudiantes.

**ANEXO 5:** Protocolo de observación etnográfica.

**ANEXO 6:** Plano topográfico de la I.E. Belén.

**ANEXO 7:** Nomenclatura fuentes primarias de campo.

**ANEXO 8:** Galería fotográfica.

## RESUMEN

Este trabajo de investigación busca describir, desde la perspectiva etnográfica, las prácticas pedagógicas que se configuran en un contexto escolar en condiciones de desplazamiento forzado. La investigación aborda el problema desde tres categorías de análisis: la práctica pedagógica, los modos de ser maestro y desde la concepción de hombre y sociedad que se teje en el contexto de estudio. A partir de éstas, se desarrolla un trabajo de observación y de reflexión, a través de una presencia localizada de los investigadores en el escenario específico de estudio; no sin antes haber construido un marco conceptual alrededor del problema planteado, que permite una comprensión y validación de los hallazgos de manera más certera.

El estudio se desarrolla en una Institución educativa, marcada en todos sus niveles, por los efectos del desplazamiento forzado, y enfoca su atención en la manera cómo la Institución, el gobierno y la sociedad afectada, han establecido una dinámica que les permite configurar unas formas propias de asumir ese desafío, teniendo como eje articulador, a la escuela y en concreto la práctica pedagógica que circula en ella.

**PALABRAS CLAVE:** escuela, práctica pedagógica, modos de ser maestro, hombre y sociedad, desplazamiento, políticas, saber y poder, tensiones.

## **ABSTRACT**

This research work aims to describe, from an ethnographic perspective, the pedagogical practices that are configured in a school context with forced displacement conditions. The research address the problem from three categories of analysis: the pedagogical practice, the ways to be a teacher and from a conception of man and society that is built in the context of study. From them, an observation and reflection work is developed through the presence of the research in the specific scenario of study but not without have built a conceptual framework around the problem stated which allow a comprehension and validation of the findings in an accurate way.

The study is developed in a school marked, in all its levels, by the effects of the forced displacement, and focus its attention in the way how the institution, the government and the affected society, have established a dynamic that allow them to configure their own ways to assume that challenge, having as a focal point, the school and more specifically the pedagogical practice that is around it.

**KEY WORDS:** School, pedagogical practice, ways to be a teacher, man and society, displacement, politics, knowledge and power, tensions.

## INTRODUCCIÓN

Las últimas décadas de la historia de nuestro país se han caracterizado por un incremento sostenido del desplazamiento forzado, resultado de un estado de guerra y violencia manifestadas en distintas facetas y escenarios. La confrontación armada ha arrastrado bajo sus efectos a la población civil, convirtiéndola en víctimas de las operaciones militares, desconociendo casi por completo sus derechos sociales e individuales, incluso el Derecho Internacional Humanitario. Muchos de los cinturones de miseria urbana son producto de la reacomodación obligada, por el arribo paulatino de un sinnúmero de personas desplazadas que proceden de las zonas de confrontación. Todo este panorama nos obliga a asumir una mirada crítica y reflexiva en torno a nuestro papel de investigadores, desde la academia y frente a las estrategias del Estado para enfrentar el problema del desplazamiento forzado.

## **La escuela, el docente y la investigación**

“Cuando el mundo va más rápido que uno, uno se hace a un lado para que pase y siga su rumbo al barranco... Y los desplazados y los damnificados que se jodan. Y sobre todo no sostener ninguna tesis. Jamás. Se sienta uno tranquilo en una terraza a mirar, y mientras se va tomando su copa va observando el desfile de cadáveres”.

(Fernando Vallejo, La Rambla paralela)

La apuesta de todo investigador en pedagogía y educación, ante esta realidad, tiene que ser por la educación, como un medio para romper el círculo de la pobreza y de precariedad que agobia a estos contextos sociales. Quienes observamos e investigamos seguimos, como todo lo que dice en este trabajo, situados en la escuela y desde el oficio del maestro. Ya que es en la escuela donde se invisibilizan o se reconocen muchos efectos del desplazamiento forzado y posiblemente el mejor lugar desde donde se pueda intervenir directamente.

### **Condiciones del contexto**

La Institución Educativa Belén, es una escuela ubicada en un barrio del sur del municipio de Montelíbano (Córdoba). El municipio es una pequeña urbe marcada por la influencia minera de la compañía CERROMATOSO S. A. de la que se extrae ferroníquel para la exportación. Sin embargo, es una región con una fuerte vocación agropecuaria, regada por el valle del río San Jorge. Su zona rural sigue siendo una gran abastecedora de alimentos. Por ser una zona que limita con grandes reservas forestales, extensas selvas de bosques tropicales, esta región ha sido, desde hace décadas, muy apetecida por brazos fuertes del narcotráfico para cultivar la droga,

quienes en alianza con grupos armados ilegales se han posesionado del territorio. Esto, unido a la confrontación militar permanente (Guerrilla-paramilitares-ejército) han provocado una alta tasa de desplazados, entre los cuales identificamos campesinos, jornaleros, labriegos, entre otros, quienes poco a poco han engrosado los cinturones de miseria en la zona urbana de Montelíbano.



Mapa Ubicación geográfica del municipio de Montelíbano

La institución está ubicada en la zona 6 de la cabecera municipal. Su radio de acción comprende alrededor de 14 barrios del sur del municipio y encierra una población con características particulares<sup>1</sup>, en las que se dibuja una realidad para sus habitantes, y en especial para los estudiantes que se atienden en la Institución.

Entre estas características del contexto, emergen algunas subyacentes en problemas de tipo social, axiológico, antropológico y psicológico de los actores, que han sido marginados de su

---

<sup>1</sup> A simple vista las características de los estudiantes de Belén son las mismas de otro colegio de un barrio sub-urbano de cualquier ciudad de nuestro país y en especial de este municipio. Pero hay que hacer la distinción entre el contexto Belén y los demás contextos escolares de Montelíbano. Esa diferencia se marca especialmente en el comportamiento socio-cultural. La manera como ven las cosas y los conceptos que tienen de ellas, depende de su naturaleza de afectados. Se presenta un dilema entre sus creencias antes de la experiencia de víctimas y las que asumen en su nuevo contexto. Sus principios de acción se mueven en función de resolver urgencias vitales sin atender normas de moralidad. Por ejemplo: el concepto de familia patriarcal pasa a un concepto de familia matriarcal. La pureza de las adolescentes como una virtud intrínseca de la familia, pasa a ser un hecho insignificante ante las premuras de subsistencia. El estudio es garantía de ayuda estatal en términos de insumos de subsistencia y no como promesa de un mejor futuro. En el contexto Belén no es escenario de guerra, sino un escenario de afectados, de traumatizados por el desarraigo; lo que trae consigo, miedo, silencios, resentimientos e inseguridad. Pero una inseguridad no por cruce de disparos, sino resultado de la lucha permanente por la subsistencia.

espacio geográfico, familiar y cultural, por causa del conflicto armado. Éstos, tienden a emerger en medio de las interacciones socio-culturales, entre los que vale la pena resaltar, fenómenos como el de la desintegración del grupo familiar, en donde los padres por factores sociales han tenido que cambiar sus roles laborales. Este cambio de roles se ve forzado por la cantidad de hogares con promedios entre 6 u 8 miembros viviendo en casas que tienen una sola habitación; casas que en el mejor de los casos, están construidas con muros de cemento y teja rústicos, pero prevalecen los muros de tabla y plástico. Se ve reforzado también por niños al cuidado de niños, porque sus progenitores trabajan como amas de casa internas en casa de familias, o porque sus padres trabajan en lugares remotos y sólo los pueden ver cada 15 ó 30 días, cuando salen de sus lugares de trabajo. Estas situaciones conllevan a que el patriarcado tradicional se haya convertido en un matriarcado obligado, pues, es la madre la que lucha en día a día para cuidar y sostener el hogar en ausencia del padre.

Otro fenómeno relevante en este contexto es el del detrimento o transferencia de los valores, desde donde encontramos a jóvenes que desconocen la tradición de formar familias monoparentales. Se casan con jóvenes de su misma edad y luego se separan como si nada hubiese pasado. Son objetos de prostitución y reclutamiento por bandas delincuenciales, las cuales inducen a los jóvenes y niños a desertar de sus hogares ante cualquier llamado de atención que le hagan sus padres. En estos espacios geográficos, son relevantes los crímenes selectivos a personas de la comunidad, pero ante estos; prevalece el silencio, el anonimato y la impunidad, realidades que acrecientan más el dolor y el resentimiento. De igual forma, aflora el fenómeno de violencia, generado en las actitudes y acciones de intolerancia, agresividad o pasividad extrema; tanto a nivel de la comunidad como a nivel personal. Estos comportamientos se reflejan



al interior de las aulas escolares, convirtiéndose estos últimos casos, ya en referentes indispensables que debe atender el maestro desde su práctica pedagógica.

En relación a práctica pedagógica permeada por estas problemáticas, es necesario precisar la manera como se constituye el colectivo docente que enfrenta esta realidad. En la actualidad, en esta Institución educativa laboran 99 docentes, los cuales están categorizados de la siguiente forma, 42 están vinculados a la carrera docente por actos administrativos oficiales y los rige lo establecido en el decreto ley 2277 de 1979 y 57 están vinculados a la carrera docente por actos administrativos oficiales y los rige el decreto ley 1278 de 2002. Del total, 57 son mujeres y 42 son hombres; 2 son bachilleres pedagógicos, 11 son normalistas superiores, 77 son licenciados y 9 son profesionales de otras áreas del conocimiento. Esta clasificación se puede observar en la siguiente matriz. (Documento DANE. Institucional, abril 25 2013)

PLANTA GENERAL DE DOCENTES I. E. BELÉN											
MONTELÍBANO/CÓRDOBA											
NIVEL DE ENSEÑANZA	TIPO DE VINCULACIÓN (DECRETO)										GRAN TOTAL
	DOCENTES 1278					DOCENTE 2277					
	ESP.	LIC	PROF.	NOR.	TOT	ESP.	LIC	PROF.	NOR.	TOT	
PREESCOL	4	2	1	1	8						8
PRIMARIA	2	14	2	8	26	8	7			15	41
SECUNDY MEDIA	1	15	7	1	24		24		2	26	50
<b>GRAN TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>31</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>58</b>	<b>8</b>	<b>31</b>		<b>2</b>	<b>41</b>	<b>99</b>
ESP. =Especialista LIC. =Licenciado PROF. =Profesionales TOT. =Total											

Tabla N°1. Categorización de la planta de docentes

Esta categorización, muestra ciertas tensiones<sup>2</sup> y posiciones que se mueven al interior de la Institución y que asumen los maestros desde sus prácticas y saberes. Siendo quizás las mismas prácticas, espacios en donde surgen elementos favorables para caracterizar modos particulares de ser maestro en un contexto de desplazamiento forzado, de conformidad con las demandas<sup>3</sup> de esta población en particular y las directrices que emana el Estado a través de su normatividad.

Este informe de investigación, analiza estas realidades, y la manera como las prácticas pedagógicas que han configurado los maestros en su institución educativa responden a las necesidades de un contexto escolar afectado por el desplazamiento forzado. Asumiendo la práctica pedagógica como un sistema de relaciones que articula, el conocimiento pedagógico como práctica de saber que posee el maestro, con el contexto socio-cultural de los sujetos que aprenden y los procesos intelectivos propios de las ciencias para el acceso al conocimiento. De acuerdo a lo anterior, otro de los propósitos de este informe, es identificar las formas de ser maestro que emergen y se hacen manifiestas en este contexto particular. Igualmente se pretende vislumbrar el tipo de hombre y de sociedad que se educa, en este entramado complejo de interacciones humanas, con el fin de comprender en su justa dimensión, los alcances que la escuela tiene para proponer alternativas pedagógicas que respondan a este desafío.

---

<sup>2</sup> Por un lado unos maestros centrados en la formación humana como manera de atender acertadamente la población víctima del desplazamiento, quienes encuentran en estos maestros un punto de apoyo para minimizar sus traumas psicosociales y psicológicos. Por otro lado, unos maestros que reconocen dichos traumas pero su foco de atención está en una formación centrada en el contenido como tema prevaleciente en la misión escolar. Finalmente un tercer grupo de maestros que articulan en su punto de reflexión la formación humana, la cognición y las estrategias emergentes para asistir a los alumnos en sus falencias vitales.

<sup>3</sup> Demandas de una escuela que aborde el tema del desplazamiento a través de unas metodologías que trasciendan lo rutinario, convencional y opresivo. Demandas de un maestro creativo, que reconozca en el contexto unas problemáticas que determinan su accionar. Demandas de un Estado que, más allá de asistir necesidades orgánicas en estos niños, focalice acciones centradas en el derecho, la seguridad, la protección y el aseguramiento de procesos de formación sostenidas en el tiempo. Un estado que prepare a la escuela y al maestro para enfrentar el desafío de estos contextos escolares.

Para lograr estos propósitos se hizo un estudio de corte etnográfico<sup>4</sup>, que permitió adentrarse en la naturaleza de estas prácticas y de la subjetividad de los miembros de la comunidad objeto de estudio, apoyados en principios del interaccionismo simbólico<sup>5</sup> (Woods, 1998), ejercicio que permite interpretar la realidad observada y describirla en su estado natural, considerando la visión intrapersonal y las subjetividades que van surgiendo. Para incursionar en la subjetividad de los educandos, maestros, padres de familia y develar realidades, fue de fundamental importancia la observación participante, como técnica por excelencia de los enfoques etnográficos. Sin embargo vale aclarar, que la narrativa con que se presentan los testimonios se constituyen en el estilo de presentación, más no en el modelo por excelencia del estudio, pese a que fue una técnica con la cual se logró penetrar la subjetividad de los actores.

A partir de esta metodología de trabajo, el estudio asume a los maestros como sujetos y no como objetos de estudio, más allá de su práctica de enseñanza, permitiendo reconocer en estos un saber que se produce desde la experiencia, lo cual está relacionado con la comunidad, con el contexto histórico y con el discurso (entre el saber que enseña y el de la pedagogía). Por tanto, se piensa el maestro como un sujeto activo en la producción de saber pedagógico, que asume los problemas del contexto y los transforma en objetos de su práctica.

---

<sup>4</sup> Se habla de etnografía para referirse a una etnografía posclásica, a diferencia la etnografía clásica. La primera sigue la línea de la Escuela de Chicago que aplica los principios de la etnografía a problemáticas urbanas. A diferencia de la Etnografía clásica que se enfoca en la cultura de pueblos indígenas y grupos afines. (Flórez, 2004)

<sup>5</sup> Por la naturaleza de este trabajo y la manera como nos acercamos a los sujetos, surgió la necesidad de apoyarnos en principios del interaccionismo simbólico desde la perspectiva de Peter Wood. Según él, este enfoque trata típicamente la vida cotidiana a pequeña escala, y procura comprender procesos, relaciones, la vida grupal, las motivaciones y las adaptaciones; la simbología que está detrás de las conductas de los sujetos. Permitted reconocer simbología que develaban formas de ser, saber y hacer, típicas de el contexto Belén, las cuales se manifiestan como respuestas a los imperativos del sistema en todos sus niveles: Estado, institución, aula de clase.

El análisis de las tensiones emergentes en el colectivo de maestros, la mirada de éste como sujeto y la manera como ellos asumen las demandas del contexto para recrear la enseñanza, permite identificar tres categorías de análisis.

En la primera categoría se describen unos modos particulares de ser maestro, que han emergido en el devenir histórico de Belén, como respuesta a las demandas de un contexto que enfrenta las problemáticas del desplazamiento forzado. Esta descripción está atravesada por las tensiones que se generan como producto de lo que piensan, dicen y hacen los maestros, en función de responder a necesidades y expectativas de la población objeto de estudio.

En la segunda categoría se describen las prácticas pedagógicas de la Institución educativa, con el fin de mostrar la manera cómo éstas emergen, se configuran y circulan en un escenario marcado por el fenómeno de desplazamiento forzado. Es necesario anotar, que la práctica pedagógica es una noción que da cuenta del funcionamiento de la escuela, de lo formativo, de lo pedagógico y que se expresa en diferentes escenarios de la misma. Según Martínez (1990) es una noción que articula tres elementos fundamentales: una Institución: la escuela; un sujeto: el maestro, el saber pedagógico: los conocimientos, la enseñanza y la forma como se relaciona la ciencia con ésta. Estos tres elementos constituyen una relación compleja y permanente, que no es estática, sino por el contrario, dinámica y cambiante; como cambiantes son las condiciones que emergen en este contexto tan particular. Se habla de una relación compleja, porque el entramado que la conforman, hace que en determinado momento, estos elementos se impliquen, se crucen o se complementen, uno con otros.

La tercera categoría analiza, el tipo de hombre y sociedad que deviene de ese entramado constituido entre: las interacciones sociales, los problemas vitales, esas carencias existenciales y

la manera como el sistema, a través de sus imperativos de intervención, los asume en función de las regulaciones institucionales a través de la academia.

Entre los hallazgos más significativos que se encontraron en este estudio, afloran el de la dicotomía que genera el Estado con su política de intervención homogeneizadoras desde lo global, sin reconocer las necesidades tan particulares que se presentan en el diario vivir de las interacciones sociales que comparten los estudiantes y por ende el maestro en la aldea local, donde ejerce la práctica pedagógica. Desconociendo planteamientos tan importantes como los de Shullman (1990) en cuanto a la importancia y relevancia que genera el conocimiento de un contexto educativo, para afianzar el maestro su saber y desarrollar prácticas que vayan en pro de fortalecer tales condiciones sociales y las capacidades cognoscitivas de los estudiantes.

De igual forma se encontraron voces de los maestros que son el producto de unos procesos colectivos de reflexión, que van surgiendo en medio de las interacciones sociales que se viven en los contextos donde él desarrolla su práctica, que le dan respuesta a las necesidades sentidas de la comunidad y que apuntan por el rescate de un ser, que ha sido marginado de su cultura y su realidad como producto de un conflicto armado, que él no decidió escoger por voluntad propia. Dando alta relevancia a los planteamientos de De Tezanos (2006) en cuanto al significado tan importante que tiene el maestro como sujeto que posee un saber pedagógico propio, que le permite reflexionar en cuanto a su deber ser y lo instala en un poder ser, por las particularidades de aquellos contextos en donde desarrolla su práctica pedagógica.

Desde el método, se encontró que muchas de esas interacciones sociales de agresividad, resentimientos, traumas y violencia entre otros, que son imágenes diarias de los estudiantes en los diferentes espacios institucionales, (Aulas, patios, calle) no son más que representaciones simbólicas de

una cultura que se reproduce a partir del fenómeno del desplazamiento en una macroestructura o un sistema, en este caso; la escuela el cual es un centro de acopio de las vivencias, realidades, necesidades y expectativas de la población desplazada en general.

Estos hallazgos dejaron ver dos tipos de maestros muy significativos en el fortalecimiento de los procesos sociales y cognoscitivos de esos estudiantes, que conviven en los contextos de desplazamiento. Maestros que con su saber, fomentan prácticas que acompañan al sujeto en su desarrollo, en las tareas de la vida y que se preocupan por el reconocimiento de su ser como tal, la convivencia y la superación del dolor personal, causado por la pérdida de su identidad y valores culturales. Encontramos un maestro emancipador y otro autónomo, los cuales más que reproductores de patrones hegemónicos del sistema, son coequiperos de los sujetos que aprenden, re-estructuras permanentes de las directrices del Estado, para sacar adelante su población objeto de formación.

## **1. ESTADO DEL ARTE Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. ANTECEDENTES**

Para efectuar un rastreo sobre investigaciones relacionadas con el problema que se ha venido planteando, hay que tener en cuenta el sistema de relaciones que se tejen alrededor de dos objetos en estudio, una población escolar en situación de desplazamiento y la práctica pedagógica que desarrollan los maestros en este contexto.

Según ACNUR (2010), Agencia de la ONU para los Refugiados, en el mundo existen alrededor de 36,6 millones de refugiados entre ellos, 15,6 millones son desplazados internos, de los cuales se considera que Colombia posee alrededor de 3,8 millones, según Acción Social

(Programa del Gobierno Nacional de Colombia para la atención a población vulnerable). De esta población el 49,07% son niños, niñas y jóvenes menores de 17 años.

Después de la segunda guerra mundial muchos países han desarrollado experiencias educativas tendientes a atender la población afectada por el conflicto, principalmente en Europa y Asia. Sin embargo, éstas muestran acciones desde la escuela, la sociedad civil o de la autoridad educativa, pero desde la perspectiva de la práctica pedagógica son escasas tales acciones.

Rodríguez (2007) desarrolló un estudio sobre la escuela en contextos de desplazados titulado: *El desplazamiento forzado: un reto para transformar la escuela*. En su problema planteó como tesis central la función de la escuela como agente socializador, formador de sujetos y gestora de transformaciones, frente a unos sujetos particulares, poseedores de una cultura, necesidades, habilidades, capacidades e intereses específicos, que requieren del fortalecimiento de su identidad, lastimada y quebrantada a raíz del desplazamiento.

Su propósito estuvo enfocado hacia el papel de la escuela frente al fenómeno del desplazamiento y la manera como ésta había implementado estrategias administrativas y pedagógicas para intervenir el problema. Se enfocó también en la manera como los niños desplazados asumían la escuela bajo condiciones tan particulares.

A través de un enfoque cualitativo y siguiendo un método de estudio de caso de corte etnográfico, Rodríguez (2007) pudo establecer que las características cognitivas psicológicas y sociales de los niños desplazados se manifiestan a través de conductas agresivas, intolerantes e indiferencia por el trabajo escolar. Esta afirmación de Rodríguez se hace pertinente en el

presente trabajo de investigación, porque nos muestra unas características muy particulares de uno de los dos objetos que se relacionan (población desplazada \_ práctica pedagógica). En la misma se percibe que los sujetos víctimas de este fenómeno reflejan conductas muy particulares que los llevan a requerir un tipo de formación especial, que demanda de un maestro que conozca de antemano la realidad próxima de sus estudiantes. Ante esta realidad cabe preguntarse entonces: ¿Cuál es la forma de ser maestro que se implementa en este contexto? ¿Cómo responde el maestro con su saber a las necesidades próximas que manifiestan estos estudiantes en sus comportamientos? ¿Qué tipos de prácticas pedagógicas, son las más pertinentes, para mejorar esas problemáticas psicosociales que muestran los estudiantes? ¿Qué acciones pedagógicas implementa la escuela, que ayuden a mejorar la formación de los estudiantes en estos contextos de? ¿Qué interés muestra el padre de familia por la formación de sus hijos y por la práctica de enseñanza del maestro?

De igual manera, encontró la carencia institucional de un reconocimiento a la diferencia y a la heterogeneidad, una relación docente – alumno de corte vertical basada en el autoritarismo y unas prácticas pedagógicas que no consultan para nada estas características especiales.

Por otro lado, según el informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Sr. Vernor Muñoz del Consejo de Derechos Humanos, sostiene que el maestro y los procesos intermedios que vinculan a los individuos con la sociedad, son de fundamental importancia para los resultados de los alumnos (ACNUR, 2010).

En este estudio, se asocia el hacinamiento escolar y la falta de capacitación del profesorado con las limitaciones que tienen éstos para responder de manera adecuada a los desafíos y



necesidades que le exige un contexto, tan heterogéneo como el grupo de desplazados, especialmente los traumatizados por el conflicto. Encontró que en la mayoría de los países la baja calidad de los aprendizajes está relacionada con bajas expectativas de los docentes, debido a que sus esfuerzos no se ven estimulados por el apoyo a sus iniciativas pedagógicas, implementadas desde la práctica de su saber.

A pesar de que estos estudios indagan sobre políticas globales y nos dan una idea de la situación general que viven los docentes en contextos de desplazamiento forzado, dan especial interés a la cobertura y en menor grado a la capacitación, pero no indagan sobre las prácticas pedagógicas que configuran los maestros desde la práctica de su saber (Zuluaga 1999) de tal manera que se puedan determinar unos supuestos teórico-conceptuales a partir de tales configuraciones, para construir un horizonte desde el cual formular modelos pertinentes de alcance global.

En el 2006 a través de un convenio, ACNUR le transfería al Ministerio de Educación Nacional (MEN), unas estrategias pedagógicas para su implementación inicial, como ejercicio piloto, para ser aplicadas a escolares y adultos en contextos de desplazamiento forzado. Se trataba de modalidades entre las que se destacan los llamados “Círculos de Aprendizaje” en el marco del programa Pedagogía y Protección de la Niñez (PPN). De acuerdo con el informe abordado se puede interpretar, que éstas son estrategias que buscan darle al docente herramientas pedagógicas para actuar con asertividad en contextos de desplazamiento forzado. Pero prácticamente estas estrategias son aplicadas indiscriminadamente, en contextos de población vulnerable distintos a desplazados (ello no significa que no haya sido beneficioso su aplicación).

Bajo esta perspectiva, la práctica pedagógica queda a merced nuevamente de políticas de Estado que no tocan su realidad.

En términos normativos la Ley 387 de 1997, establece los lineamientos generales para la prevención del desplazamiento forzado; el Decreto 2562 de 2001 reglamenta la Ley 387 de 1997 en cuanto a la prestación del servicio público educativo y el documento que emitió el Gobierno Nacional en el 2005 “Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables” en la que se dan las orientaciones sobre cómo atender desde el Estado a estas poblaciones.

Pero parece ser que sigue quedando en el tintero un trabajo contundente sobre la práctica pedagógica, frente a una problemática (el desplazamiento), la cual ha sido enfrentada desde diversas perspectivas: desde lo social, lo económico, lo político, lo cultural, e incluso desde lo educativo, pero dentro del marco educativo no se ha enfatizado en un proceso, que es decisivo para el logro de los resultados esperados: analizar la relación entre el papel del docente y la práctica pedagógica como instancias generadoras de un saber pedagógico que puede contribuir a la intervención de las realidades próximas que viven los sujetos víctimas del desplazamiento.

Las acciones más fuertes para intervenir los contextos educativos de desplazamiento forzado las ha emprendido el Gobierno Nacional, sin que ello signifique que hayan sido las más efectivas y eficaces en relación con los propósitos. Además que han sido estrategias de emergencia hetero-estructuradas para el contexto escolar y para el maestro como soporte y dinamizador del proceso. No hay hasta este momento conocimiento de emergencia de propuestas auto-estructurantes desde el contexto escolar y desde el maestro. En todo momento éste se ve desplazado a un papel

instrumental que media entre un modelo exógeno a su saber y un fenómeno atípico de la enseñanza que debe enfrentar: el desplazamiento

La tensión que se ha presentado históricamente desde el poder que ejerce el Estado en su intervención reguladora con la implementación de sus políticas y el saber pedagógico que ha de dar respuesta a las realidades, necesidades y problemas próximos, que encierran en los diferentes contextos a los sujetos en formación, marca así mismo un dilema. El maestro necesita emprender unas acciones que desde su práctica pedagógica (saber) busquen transformar realidades de miedo, temor y silenciamiento, que son el devenir diario de los sujetos inmersos en este fenómeno y que están adscritos al proceso de formación de ese contexto. Pero en muchas ocasiones, estas políticas reguladoras no le permite, a este maestro que vive la experiencia, pasar la línea de la norma vigente. Por lo cual surgen entonces, interrogantes como: ¿Cómo los maestros trascienden las normas para ser y hacer escuela desde la realidad de las comunidades? ¿Qué fundamentos legales amparan desde la Institución escolar, esos comportamientos asumidos en sus prácticas pedagógicas? ¿Qué respuestas mediatas e inmediatas se generan en los padres de familia y en los estudiantes, cuando se implementan estas acciones pedagógicas?

Una de estas acciones impulsadas por el Gobierno Nacional son las investigaciones realizadas por la Corporación para el Desarrollo Humano HUMANIZAR, sobre el papel de la escuela en contextos de desplazamiento. Entre éstas se destaca la propuesta ESCUELA Y DESPLAZAMIENTO. En su primera versión, se dispuso difundir en todo el territorio nacional afectado por el fenómeno, unas estrategias y recursos pedagógicos y metodológicos, que fueran alternativas para atender la situación de alumnos y alumnas víctimas del conflicto armado, lo que demandaba una urgencia de poner a dialogar la escuela con el entorno en que está inserta, con la

historia y la cultura que trae la población desplazada. Para esto realizó una indagación con estudiantes y maestros afectados por este fenómeno, poniendo de manifiesto las impresiones que este fenómeno deja en sus afectos y proyectos de vida.

Por otro lado, El MEN (2004) en el marco de la propuesta Escuela y Desplazamiento y en lo concerniente a los maestros, plantea que:

Se busca que los docentes encuentren la oportunidad para replantearse muchas de sus prácticas y para validar otras que en su experiencia han generado aportes a la solución de esta problemática, con el fin de desarrollar los componentes cognitivo, psicomotriz y psicoafectivo de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento. (p. 194).

Ello indica que para alcanzar el propósito planteado en la propuesta, el Gobierno Nacional estaba contando esencialmente con el trabajo del docente, ya que en la investigación una de las fuentes más generadoras de conocimiento fueron precisamente éstos. La investigación aplica una serie de talleres con los maestros y maestras, al igual que los niños, niñas, jóvenes y padres de familia. Luego de la sistematización de esta información los investigadores pudieron construir un cuerpo de conocimiento sobre el contexto y situación en tiempo real.

A pesar que son contextos bastante diferentes al de este estudio, estos argumentos dan un claro horizonte desde donde mirar la práctica pedagógica del maestro en esta comunidad. Mientras ellos miran el saber del docente desde un contexto que es escenario de acciones de confrontación violenta permanente y además de desplazados, el presente caso se sitúa en una

comunidad que no es escenario de confrontación, sino que es una zona de recepción de mucha población víctima del conflicto y que han llegado en calidad de desplazados.

Posteriormente, en el 2004, el MEN desarrolló su nueva versión de la propuesta: Escuela y Desplazamiento II. Ya hecho el primer ejercicio, no sólo de investigación sino también de intervención, se continuó desarrollando la propuesta, ahora con acciones encaminadas a atender población desplazada no solo desde lo masivo sino también desde lo individual, atención más integral, desde lo educativo, pero también desde lo psicosocial, desde lo alimentario, la vivienda, la salud, pero esencialmente articulando todos los componentes como un sistema. Como se puede apreciar, maestros y maestras son los dinamizadores de los procesos de intervención a esta población, desde la perspectiva de la propuesta.

En el documento de la propuesta, en su capítulo IV “El maestro y la maestra: constructores del desarrollo humano”, los investigadores concluyen como condicionantes para que el docente pueda definir su papel frente al fenómeno, lo siguiente:

Los valores, habilidades y competencias para la vida inculcados por los docentes no pueden competir con las emociones, encanto y fascinación que los actores armados producen en los adolescentes. El reto que tienen los docentes, quienes no alcanzan a elaborar las amargas experiencias que provoca la violencia en ellos (desesperanza, miedo e impotencia, etc.) y que afectan la relación maestro-alumno y viceversa. Y la tensión en que se debaten los docentes, cuando intentan por todos los medios salir de la zona para preservar su vida o evitar ese estado de zozobra frente al compromiso ético, de acompañar a los niños víctimas de un conflicto que les es ajeno.(Bruner, 1998, p. 95).

Las conclusiones a que llegaron estos investigadores, les permitió sugerir unas herramientas pedagógicas y algunas recomendaciones sobre cómo los maestros y maestras podrían asumir un papel más decisivo y eficiente en el tratamiento asertivo con población escolar, en medio del conflicto armado, afectada por la violencia, o afectada por desplazamiento intra o interurbano.

Por parte del Gobierno Nacional emerge la estrategia “Dispositivo de Emergencia”, que antes que una estrategia concreta, es una manera de conceptualizar la propuesta “Escuela y Desplazamiento”. Este dispositivo se fundamenta en tres consideraciones: a) Este fenómeno social requiere respuestas rápidas y pertinentes, b) Una adecuada lectura de los elementos que lo configura en aras de reconstruir el tejido social y c) La categoría de “crisis” y “emergencia” exigen una re-significación de la estructura institucional escolar.

Esta propuesta, toca elementos importantes para un estado de crisis social, especialmente en lo relativo al derecho a la educación y al carácter humanitario que hay que imprimirle al fenómeno al momento de analizarlo e intervenirlo. Desde el punto de vista pedagógico para la atención educativa, presenta una alternativa pertinente, a saber: en primer lugar, logra atravesar los desarrollos pedagógicos de la política educativa del MEN, por contextos afectados por formas de violencia; en segundo lugar, la propuesta se soporta sobre aportes de los maestros y maestras recogidos a través de un proceso de investigación; y por último, puso en diálogo a la escuela con el entorno en que está inserta, a través de una resignificación de las conductas de los niños y de las percepciones de los maestros frente al problema.

En concreto, aporta un llamado “dispositivo de emergencia” como estrategia para la atención oportuna a unas contingencias de orden vital de los sujetos afectados y un fundamento humanitario, en tanto convoca una responsabilidad ética del maestro y demás sujetos orientadores, que buscan mitigar el sufrimiento causado por el fenómeno del desplazamiento y la articulación al PEI<sup>6</sup> de una serie de estrategias, para la formación de la ciudadanía en este nuevo contexto. Estas estrategias están inspiradas en modelos como: Aprendizaje significativo, aplicación de pedagogías activas y las dimensiones del desarrollo humano prioritarias sobre los conocimientos convencionales.

Pero esta propuesta, insiste en presentarle a las escuelas y especialmente al maestro un discurso y una práctica posibles, a quienes se ha ignorado todo un bagaje teórico práctico que han construido desde su directa y permanente interacción con el contexto particular. Se insiste en dar a los maestros unas estrategias construidas en otro contexto producto de reflexiones de maestros pero sobre otras realidades. Es decir, se sigue insistiendo en ver al docente desde una perspectiva instrumental al que solo se le confiere una responsabilidad metodológica (Zuluaga, 1999).

Finalmente, el trabajo de Rodríguez (2007) rompe con estos patrones característicos antes mencionados. Se aproxima a este trabajo de investigación en el sentido que se ubica en la escuela y propone rescatar el papel de ésta como agente socializador y de manera especial en contextos de sujetos lastimados pero poseedores de una cultura propia que necesitan revivir. Rodríguez (2007) se queda en la perspectiva de la escuela, no trasciende el papel del docente desde la práctica de su saber.

---

<sup>6</sup> Proyecto Educativo Institucional.

Aunque desarrolla su estudio con una perspectiva cualitativa de corte etnográfico, no incursiona en el contexto para desentrañar desde el consenso con los sujetos ese cúmulo de subjetividades, intersubjetividades y percepciones que emergen en esa realidad, como se pretende en esta investigación. Sin embargo se pueden aprovechar algunos hallazgos que de antemano sirven de referentes para sospechar, que la escuela de esta naturaleza no está atendiendo a una educación para la diferencia.

Cuatro de siete trabajos investigativos citados aquí cuentan con el soporte del Gobierno Nacional, pero en relación con el presente estudio, se puede concluir, que son propuesta surgidas de manera exterior a la realidad escolar y tienden a homogenizar el fenómeno. No se puede ignorar, que a pesar ser un mismo problema sus manifestaciones varían en los diferentes contextos. De igual forma ignora la práctica de saber del maestro relegándolo a un plano instrumental y metodológico. Este estudio por el contrario trabaja sobre la hipótesis de que la práctica del saber pedagógico del maestro es la base para la configuración de modelos particulares o la producción de saberes que tienen la potencia de leer el contexto, intervenirlo y en ocasiones contribuir a su transformación.

## **1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El presente plantea realidades complejas y aparentemente contradictorias, por un lado el desarrollo y el progreso de discursos que promueven el bienestar, el individualismo y el consumo, lo cual se hace posible a través de las transformaciones culturales y económicas de la



globalización. Por otro lado el miedo, la incertidumbre como amenazas constantes de las sociedades contemporáneas que promueven los discursos del control, en este contexto todos somos potencialmente víctimas. Así emerge la figura del refugiado, el desplazado, el vulnerable como sujetos que configuran esta nueva sociedad.

Es en estas condiciones, donde se sitúa la presente investigación, en las cuales el discurso de la verdad está atravesado por unas relaciones poder - saber que configuran unas maneras de ser, de decir y de hacer. Esta es la razón por la cual se toma como punto de partida la problemática socio - política del desplazamiento, en tanto que ésta le plantea a la escuela y al maestro nuevas preguntas; puesto que los escolares víctimas del desplazamiento, son ahora víctimas de sus temores y rechazos.

La población objeto de estudio se caracteriza por unas particularidades individuales y colectivas y por una gran diversidad en sus manifestaciones culturales, educativas, afectivas y psicosociales, producto del desarraigo forzado. Estos sujetos demandan de la escuela, una atención que responda igualmente, a sus necesidades y expectativas. En esta compleja red de relaciones en el contexto escolar, circula el poder y los saberes que históricamente se han ido construyendo, de-construyendo y re-construyendo en función de las necesidades, intereses y problemas, que por naturaleza, generan las interacciones sociales, especialmente las que presentan particularidades como las que hemos venido describiendo.

Esta visión del problema se traslada al contexto de la práctica pedagógica, cuando el maestro tiene que incorporar a su práctica acciones tanto asistencialistas como de autorregulación. En este sentido se habla de autorregulación cuando el sujeto, por sus mismas condiciones sociales se

ve obligado a establecer, parámetros y criterios de autonomía, lo que en palabras de Foucault (1988) se denomina modos de subjetivación del maestro. Esto obliga a la Institución a replantear el concepto de autoridad y de norma, las cuales necesariamente se tendrían que ajustar a los principios de las sociedades, en donde los sujetos se mueven en función de su propia autonomía, pero en el marco de unos parámetros que lo condicionan hacia una metas finales.

En este contexto emerge la figura del desplazado, como un sujeto que solo es visibilizado por la sociedad para ser señalado y subestimado, en el mejor de los casos, como “intruso”, y con él dos estigmas que lo mediatizan, una situación de guerra y un sentimiento de miedo. Es una realidad que se replica día a día en la escuela. Este es el panorama que encuentra el maestro, el cual debe enfrentar desde su práctica de saber pedagógico. Tenemos así una polarización de las conductas socio-afectivas de los escolares que pueden transitar de manera inesperada, de un extremo a otro, denotando una impredecible manera de actuar. Por otro lado, se da el fenómeno de la deserción escolar frente a la cual, el maestro, en ausencia de un modelo o estrategia institucional (o del Estado), tiene que movilizar sus propios saberes en aras de facilitar a estos escolares un ambiente digno y propicio para su formación.

En este sentido es que este trabajo de investigación, asume la “Práctica Pedagógica”, como un concepto que permite articular la realidad y la experiencia de los maestros, las prácticas de enseñanza, las políticas institucionales, las políticas estatales y las problemáticas socio-culturales. Se podría pensar que en el plano de la pedagogía como práctica de saber podrían emerger prácticas, discursos, estrategias que podrían presentar posturas alternativas para enfrentar dicha problemática.

La práctica pedagógica, por tanto, permitirá visibilizar la tensión entre una necesidad de formación que demandan los estudiantes víctimas del desplazamiento en razón de sus características particulares y las condiciones de los profesores y de la Institución para responder a ésta, es decir, por un lado unos sujetos insertos en la urdimbre de un contexto extraño para ellos, resultado la exclusión y de la estigmatización de la que han sido víctima; unido a esto la incertidumbre sobre, cuál ha de ser su destino urgente e inmediato. Sujetos que se debaten entre el deber ser y el poder ser, entre la prevención y la confianza y por otro lado una Institución con unas prácticas pedagógicas que intentan transformar estas realidades. Una mirada inicial y por supuesto no exhaustiva, permite detectar maestros temerosos, prevenidos y confundidos, en una maraña de medidas institucionales que poco o nada consultan su saber pedagógico, ni a la urgencia manifiesta de estos escolares; pesimistas frente a las respuestas que los discursos pedagógicos y de otras ciencias subyacentes, puedan dar a las urgencias de los estudiantes, en materia de la formación escolar.

En este sentido se puede decir a manera de hipótesis, que tal pesimismo está asociado a los precarios resultados académicos, no sólo de las pruebas censales que miden el nivel de asimilación de los chicos en habilidades cognitivas<sup>7</sup>, sino también en términos de formación

---

<sup>7</sup> Las pruebas valoran las competencias que han desarrollado los estudiantes hasta tercer grado, hasta quinto grado (cubriendo el ciclo de básica primaria), y hasta noveno grado (sexto a noveno – ciclo de básica secundaria). Su diseño está alineado con los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, que son los referentes comunes a partir de los cuales es posible establecer qué tanto los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto están cumpliendo unas expectativas de calidad en términos de lo que saben y lo que saben hacer.

<sup>7</sup>La competencia se define como un “saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas”. Las competencias son transversales a las áreas curriculares y del conocimiento; sin embargo, en el contexto escolar estas se desarrollan a través del trabajo concreto en una o más áreas.

ciudadana y humanística, ni que decir del rendimiento académico que reflejan los resultados parciales en términos de notas finales del curso lectivo. Con relación a estos últimos, por ejemplo, se puede establecer que la mortalidad académica durante los años 2009 y 2010 alcanzó una tasa de 5% en virtud de la norma (Decreto 0230, 2002) que exigía como máxima mortalidad esta cifra. Pero a juzgar por la altísima tasa de educandos ubicados en el rango “Aceptable” (mínima nota aprobada) en la mayoría de las áreas de conocimiento, se considera que esta tasa se multiplicaría por cuatro, aproximadamente (DANE, 2010).

Ante esta serie de tensiones emerge una problemática centrada en la figura del maestro como soporte que necesita crear y recrear, de-construir y construir, desde su práctica de saber pedagógico, sobre un contexto particular. En esta perspectiva el maestro aquí comprometido se enfrenta a líneas de fuerza de poder y de saber, pues necesita articular de manera sistemática y creativa su práctica de saber con las políticas educativas convencionales. Teniendo en cuenta que éstas han sido inspiradas desde horizontes teóricos generales aplicables a una homogeneidad de contextos. Si el Estado ha agotado sus esfuerzos en políticas intervencionistas que responden, más a una exigencia de las agencias internacionales, que a una demanda real de una población afectada, cabe preguntarse:

¿Cómo se ha transformado la escuela para afrontar el fenómeno del desplazamiento? ¿Cómo se ven afectados la práctica pedagógica y en concreto el maestro, por este fenómeno? ¿Qué nuevas alternativas se construyen desde la cotidianidad de los maestros para responder a las

---

<sup>7</sup>(Ministerio de educación Nacional) 2006. *Estándares Básicos de Competencias en lenguajes, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.* Bogotá: (Ministerio de Educación Nacional, documento N°.3, p.12)

necesidades formativas de los estudiantes en situación de desplazamiento? ¿Cuáles son los modos de ser maestro y hacer escuela que emergen en medio de esta problemática social? ¿Cómo la práctica pedagógica responde a las demandas de los estudiantes desplazados?

### 1.3. JUSTIFICACIÓN

Históricamente en Colombia las políticas educativas orientadas a los grupos vulnerables se convierten en políticas de un gobierno que una vez culmina su periodo, desaparecen dejando los procesos en un estado de incertidumbre<sup>8</sup>. Frente esta manera de hacer las cosas a los maestros les toca poner en juego toda su capacidad creadora y su saber pedagógico para superar toda serie de dificultades en la formación de los niños y jóvenes. Esta realidad conlleva a visibilizar, los discursos, las prácticas, los métodos, los conocimientos y todos los saberes, que los maestros han movilizado para responder en el contexto escolar a unas urgentes necesidades de formación.

Esta investigación es relevante porque indaga por las prácticas o saberes que se generan desde lo local para responder a las necesidades de los contextos escolares, que deben enfrentar el fenómeno del desplazamiento, por tanto se pretende interrogar el fenómeno del desplazamiento desde una perspectiva pedagógica. Específicamente se centra en cómo este fenómeno ha

---

<sup>8</sup> Ello se afirma en función de que algunos programas educativos, a pesar de que han sido buenos para solucionar problemas educativos en algunas regiones del país, una vez que se cambian los ejes de los programas de gobierno tienden a desaparecer, entre ellos citamos: TELESECUNDARIA, el cual fue uno de los programas pilotos auspiciados por el gobierno de Andrés Pastrana, en el año 2000 como mecanismo para solucionar la problemática educativa en la zona rural, pero desaparece con el gobierno de Álvaro Uribe, tras implementarse en el su programa la Revolución Educativa, de igual forma se cita uno de los programas banderas de la Revolución Educativa, Transformemos (2004), el cual se implementó con el propósito de atender la demanda educativa de la población adulta en todo el territorio Nacional y en especial, la población reinsertada; pero que desaparece en el eje del gobierno de Juan Manuel Santos. [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-82504\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-82504_archivo.pdf).

transformado la práctica pedagógica y en concreto la práctica de los maestros. Para ello se parte del caso de la I.E Belén ubicada en el Municipio de Montelíbano (Córdoba)

En Colombia, en los últimos 5 años el fenómeno del desplazamiento se ha incrementado afectando sobre todo a la población infantil. Ante esta problemática la infancia queda desamparada y la escuela es la Institución social que debe enfrentar cara a cara este fenómeno, planteando a los niños y niñas una alternativa de formación y de acogida. En este orden de ideas esta investigación permitió analizar desde una perspectiva pedagógica: la escuela, la práctica pedagógica, el maestro y la formación.

Por otro lado, la gran preocupación hoy son los altos índices de delincuencia urbana, prostitución, drogadicción, vandalismo, entre otros, que inexorablemente vienen en aumento, delincuencia que en muchos de los casos están asociados a comunidades desplazadas cuyos jóvenes son presa fácil para el reclutamiento de las bandas criminales. En este sentido, es muy importante para los profesionales de la docencia comprometidos con el mejoramiento y la innovación de la práctica pedagógica, comprender la esencia de los problemas que la aquejan, a fin de aportar a la superación de dichas dificultades.

Esta fue la convergencia con la que esta investigación, problematizó las prácticas pedagógicas en contextos de desplazamiento forzado, a fin de conocer desde esas percepciones, subjetividades y experiencias, para convertirlas luego, en una problematización que propicie la generación de un conocimiento, que permita comprender el sistema educativo de la Institución y a través de esto vislumbrar posibles lecturas a este fenómenos desde la pedagogía.

La relevancia de este estudio es precisamente poner de presente las alternativas que desde la práctica pedagógica han venido implementando los maestros y qué tanto estas prácticas responden a un fundamento, que desde la teoría y la reflexión crítica den respuestas a las necesidades formativas de esta población.

Siguiendo esta perspectiva, esta investigación visibilizó las prácticas pedagógicas desarrolladas en la escuela que podrían o no responder a un formalismo plasmado en el currículo, o bien ser experiencias pedagógicas inéditas, conscientes o inconscientes, individual o colectivamente construidas, que, en el afán profesional de los maestros por remediar esta situación social problemática, han cobrado significación y merecen un espacio de reflexión desde una perspectiva pedagógica.

Este estudio busca describir desde un escenario socio-cultural de la escuela y en su propio ambiente cotidiano, una realidad, en la cual los sujetos e investigador se compenetran para consensuar significaciones, subjetividades, intersubjetividades y representaciones simbólicas que emergen en las prácticas de saber que los maestros han venido configurando en respuesta a este contexto social. Lo que necesariamente implica desde una perspectiva cualitativa-etnográfica, aplicar algunas técnicas que nos permitan incursionar estas realidades con la certeza de recuperar la información necesaria para hacer la lectura que nos hemos propuesto.

Entendiendo por escenario sociocultural, “una construcción social, una unidad espacial, integrada por un tejido social particular que tiene como sustento una determinada base de recursos materiales. Esta es articulada por ciertas formas de producción, consumo e intercambio y coordinada por instituciones y por las formas de organización que operan en ella, por medio de

las prácticas, estrategias y percepciones” (Romero, 2012) donde prevalecen interacciones humanas de sujetos que se mueven en pro de restablecer una vida social digna, que se compagine con los conceptos, creencias y principios que lo guiaban en lo rural, en donde prevalecían aspectos como el de una responsabilidad de sustento fundada en el sostenimiento del hogar por parte del padre, algunos principios de virtuosidad en la mujer, las responsabilidades domésticas del hogar en manos de la madre, la producción agropecuaria en pequeña y mediana escala, con el fin de sostener el grupo familiar, entre otros. Romero 2012 (citado por Newby & Sevilla, 1981), Principios transformados hoy día en estos sujetos, por la acción del desplazamiento forzado que ocasionan los grupos al margen de la ley en la zona rural, hacia la vida urbana en pro de resguardar la seguridad personal y la de su familia. Y para la que el maestro y la escuela no estaban preparados en su momento histórico y con la que tiene la obligación de sobrevivir y enfrentar desde una práctica fundada en la experiencia personal y el poco conocimiento que le pueden brindar sus colectivos de maestros.

Estos procesos de desplazamiento, están generando otros principios y connotaciones sociales, que se fundan en una ruralidad donde las responsabilidades del padre, se ven desplazadas por las pocas oportunidades que le ofrece un mundo laboral, para el que no está preparado. En donde la mujer, tiene que asumir la responsabilidad del sostenimiento del hogar, como trabajadora de servicios domésticos en casa de familias, amparada en la experiencia de esas responsabilidades domésticas que aprendió en su vida rural. En donde se transforma a la virtuosidad de las jóvenes y de la mujer, por una venta de servicios sexuales a terceros, con el fin de obtener prebendas que ayuden a resolver necesidades básicas de la familia. Lo cual se transforma en palabras de Shucksmith 1989 (citado por Romero, 2012) en un fenómeno de pluri-actividad “un fenómeno reciente en el tiempo, lo que se transformó fue la naturaleza de otras fuentes de ingreso y empleo



en dirección de actividades y de negocios no agrícolas” Y en las que el maestro y la escuela quedaron acéfalos de un padre que no puede ayudar en la tarea de formación y control de las responsabilidades de los niños desde el hogar, para dar cumplimiento a las tareas escolares. Factores estos que limitan el papel del maestro y la escuela, ya que el afianzamiento de los procesos y conocimientos que se imparten en las aulas, no son reforzados desde la casa por la ausencia de los padres y en donde el niño como tal, es retrasado en su proceso de aprendizaje escolarizado.

De igual forma, este proceso de desplazamiento afecta la vida y desarrollo de los niños en las diferentes interacciones que se generan en el contexto, ya que a estos se le delegan las responsabilidades del cuidado de hermanos más pequeños, mientras sus padres se rebuscan el pan diario, de igual forma se les permite en el afán de mejorar las condiciones económicas de la familia, que estos salgan a las calles en pro del rebusque en oficios varios, entre los que vale la pena resaltar por su frecuencia (el lavado y cuidado de motos en el centro del municipio, ayuda en los almacenes de verdulería y en el mercado municipal, la venta de limones, pescado y fritos por las calles en el mejor de los casos; O como “mulas” portadoras de armas y droga en el peor de ellos, al servicio de los grupos que cohabitan en el contexto) convirtiéndose estos, en factores que limitan a la familia en el proceso de interacción educativo de sus hijos y alejan el interés del niño por el estudio, ya que al encantarse por formas alternas de asumir responsabilidades laborales informales que le ayudan a encontrar dinero para comprar sus cosas y ayudar a su familia, terminan por abandonar la escuela y sus responsabilidades a tempranas edades; relegando el interés del estudio a un segundo plano, y en medio de ello, la tarea del maestro hacia

un servicio que poco o nada le ha de servir para resolver sus problemas de alimentación, seguridad e interacciones.

## **1.4. OBJETIVOS**

### **1.4.1. GENERAL**

Describir las características de la práctica pedagógica, ante las necesidades formativas de la población escolar en situación de desplazamiento, en la I.E. Belén.

### **1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar los modos de ser maestro que emergen en respuesta a las demandas de la población escolar víctima del desplazamiento.
- Describir la manera como la práctica pedagógica responde a las demandas de formación de esta población.
- Identificar en las prácticas pedagógicas emergentes la concepción de hombre y sociedad que se tejen.

## 2. MARCO CONCEPTUAL

Según Durkheim (2009), “La primera función de la educación no es el desarrollo de las habilidades y potencialidades de cada individuo, sino que consiste en el desarrollo de aquellas capacidades y habilidades que precisa la sociedad (...)”. (p. 2). Todas las sociedades tienen necesidad de una cierta especialización. Una de las funciones de la educación es preparar a los sujetos para el medio particular al que están destinados. Pero este propósito de la educación sería inconcebible sin el concurso de la función docente.

De acuerdo con Shullman (1987) un docente puede transformar la comprensión, las habilidades de desempeño y valores o actitudes deseadas, en acciones y representaciones pedagógicas. Por ello indica que la docencia se inicia cuando el docente reflexiona en qué es lo que debe ser enseñado y aprendido y cómo será aprehendido por los estudiantes. Es en estos procesos reflexivos donde las creencias, teorías implícitas y otras formas de pensamiento interactúan con las condiciones contextuales, para configurar las acciones que se cristalizan en el aula.

Para Grossman (1990) el docente debe dominar al menos cuatro áreas generales: el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento del contexto.

Con respecto a lo que plantea Grossman, el conocimiento del contexto es la categoría que, para esta problemática, cobra mayor prioridad, puesto que es, la que ha brindado los elementos que nos han permitido conocer, qué piensan, qué perciben o qué significados tienen los maestros, los educandos y los padres de familia sobre un fenómeno, que cotidianamente convive con ellos y que se refleja en el aula, en diversas manifestaciones socio-afectivas de los escolares. Estas manifestaciones emocionales y socio-afectivas han determinado un tipo de relaciones que marcan la particularidad de este contexto.

Al respecto, Bello, Cardinal & Arias (2000) plantean la necesidad de reflexionar sobre las consecuencias que, en lo emocional y relacional, genera en los jóvenes y niños el conflicto armado, de manera general, y situaciones como el desplazamiento, de manera particular. Pero lo más importante es mirar cómo las relaciones sociales, familiares e intrapersonales han sido modificadas por el fenómeno y saber entender el impacto psicosocial que ello genera en los sujetos, particularmente en el contexto escolar y a su vez analizar cómo éste se adapta para responder a las necesidades de esta población.

Lo anterior nos obliga a inferir sobre los interrogantes que surgen a partir de dichos impactos. Maturana (1990) afirma que los seres humanos somos humanos en el lenguaje y en la relaciones con los demás, lo que hace que haya movimiento en el tiempo y en la interacción con el contexto en el que nos movemos. Por ello, es necesario ver las emociones como expresiones dentro de un contexto y en el marco de las relaciones afectivamente relevantes para los sujetos.

Desde el punto de vista socio-afectivo, y por los efectos que el desplazamiento genera en nuestros niños y jóvenes, resulta necesario un cuestionamiento crítico y reflexivo acerca de los

alcances que este tipo fenómeno social puede tener. Pero en este ejercicio de identificación de las emociones, miedos, resentimientos, desesperanzas, sentimientos, nuevos sueños, sueños frustrados, entre otros, que han heredado nuestros niños y jóvenes de ese nefasto estado de violencia; es el que nos ha permitido trascender hacia nuevos escenarios de construcción conceptual.

Se trata ahora de visibilizar un sistema de relaciones que los actores de este escenario han construido, ese cuerpo de conocimiento sobre el contexto de sus alumnos y que los han puesto en juego en su práctica pedagógica. Poner de presente la rúbrica que posee esta experiencia pedagógica, acertada o desacertada, pero que experimenta el sello de estos particulares estados afectivos, característicos de una sociedad en crisis que clama por una oportunidad de cambio.

Para efectos de este informe investigativo, hemos tomado como punto de partida la noción de práctica pedagógica desde la perspectiva de Zuluaga (1999) cuando plantea ésta como saber que da cuenta de una serie de relaciones que se tejen alrededor del quehacer del maestro. Ya no desde la perspectiva instrumental o procedimental del mero proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como posibilidad de relacionar el saber pedagógico del maestro con el contexto social y cultural, que demanda alternativas de solución a sus necesidades de formación en el contexto.

Ubicarnos en esta perspectiva permite reconocer que la práctica pedagógica está inserta en un campo conceptual de amplio espectro, dado que, según Zuluaga (1999)

La práctica pedagógica es un sistema de relaciones que emerge en el campo educativo, articulando modelos pedagógicos con los cuales se orienta la enseñanza, la diversidad de

conceptos, de campos heterogéneos de conocimiento, los discursos teóricos que fundamentan los saberes pedagógicos y el contexto, de tal manera que ésta se configure como una noción analizadora del desplazamiento forzado en el marco de la escuela, la enseñanza, el maestro, el alumno y la relación pedagógica, en tanto este fenómeno desborda la escuela, el aula; la enseñanza y requiere ser leído desde una categoría, con la amplitud suficiente para pensarla, puesto que en la práctica pedagógica se articula la Institución, el sujeto y el discurso, lo que permite circular, entre la interioridad y exterioridad de la escuela. (p. 18).

Hasta este punto se ha mostrado cómo la práctica pedagógica funge como noción metodológica. Sin embargo, es necesario re-contextualizar otras perspectivas de ésta, que posibiliten nombrar lo que hace el maestro, lo que acaece en la escuela y que requiere ser leído desde esta noción, en tanto permite pensar al maestro como artesano intelectual (De Tezanos, 2006).

En esta investigación se hizo referencia al concepto de práctica pedagógica, fundado en los aportes que han realizado autores como Zuluaga (1999), De Tezanos (2006) y Shullman (1986) que la consideran como una dinámica de “saber y poder” alternativos, que las políticas de Estado, la reflexión pedagógica, las necesidades del contexto y los problemas e intereses de los estudiantes, le conceden al maestro, dentro de cualquier época histórica; para transformar el entorno social desde la institucionalidad, en donde se lleva a cabo su quehacer. En esta dinámica el discurso está atravesado por relaciones de poder (Foucault, 1988) que producen en ciertas épocas la emergencia de saberes, instituciones y sujetos que no sólo responden a demandas, sino que también establecen estas demandas.

En lo relacionado al saber pedagógico De Tezanos (2007) plantea que:

Es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura. Los profesores producen saber, un saber particular y específico que recibe la denominación de pedagógico, que da identidad al oficio de enseñar y a sus oficiantes. Éste sólo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizaje de los alumnos y toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean material didáctico de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes. Estos elementos y fundamentalmente las relaciones entre ellos están en el origen del saber pedagógico. (p.13)

Estos saberes están dirigidos a alcanzar transformaciones en diferentes ámbitos sociales, resolviendo las situaciones que se presentan en la cotidianidad. Por lo tanto, el saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión y tradición del oficio. Donde la práctica se constituye en la cotidianidad, en la casuística del día a día, la reflexión en el proceso, casi natural sobre dicha cotidianidad, que permite el vínculo crítico de los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio y por último con la tradición desde donde se hace presente el saber acumulado por la profesión (De Tezanos, 2007).

Según Foucault (1997) el saber está configurado por elementos que aparecen en la práctica discursiva y funcionan como lo previo a los que más tarde tendrá la posibilidad de constituirse como un discurso científico. Según Zuluaga (1999) el saber nos permite explorar desde la



práctica pedagógica en sí misma, hasta las relaciones de la pedagogía con la vida cotidiana de la escuela y el entorno socio-cultural, pasando por las relaciones de la práctica política.

Como se observa, el saber emerge en medio de relaciones poder, que en la escuela se convierten en el eje central de la dinámica del proceso educativo, poniendo en circulación diversas maneras de ser maestro, cuando se trata de construir, circular o distribuir el conocimiento desde la práctica cotidiana.

En el problema de la práctica pedagógica en contextos escolares de desplazamiento forzado, los conceptos de saber y de poder cobran demasiada importancia, por cuanto los maestros se ven enfrentados a una realidad que les es hostil en el sentido de estar situados en un dilema ontológico y epistemológico, frente los cuales no están formalmente preparados, para sortear situaciones tan complejas, como las que presentan estas comunidades: heterogeneidad poblacional, grupos etarios, problemas psicosociales, conflictividad como efecto emocional, miedos, represiones y en fin un sinnúmero de anomalías que subyacen el fenómeno.

Según Rojas (2007) cualquier transformación social debe estar asociada a la evolución del conocimiento que puede ocurrir en el marco de procesos educativos, individuales, como resultado de privilegios individuales (en el acceso a la información, por ejemplo) o colectivos, si la producción de conocimiento y la interpretación de la realidad convocan diferentes formas de ver el mundo.

En este sentido, el proceso educativo es un espacio privilegiado para abordar temáticas tan complejas desde el punto de vista social y político como el desplazamiento forzado en

circunstancias de conflicto armado. La comunidad educativa está en el centro de la crisis, bien sea porque la padece, la investiga, la confronta o la ignora, según las circunstancias.

En este contexto el maestro desde su práctica le toca construir un discurso emergente, nutrido de su experiencia, de su conocimiento del contexto histórico-social, de sus fundamentos teóricos y de las interrelaciones que se tejen al interior de esta problemática. Pero este discurso requiere ser validado desde el debate, la reflexión, la escritura, la academia, para así poderlo configurar como una nueva y particular forma de conocimiento.

Ese discurso es el conocimiento pedagógico del que nos habla Woods (1986) quien al respecto afirma que “Este uso recetario, anecdótico, fraccionado, escaso de conocimiento académico, hace que el conocimiento pedagógico no constituya una base adecuada para acción profesional, pese a que exista en él un fondo de sabiduría”.(p.16). El autor habla de una “certeza abierta”, es decir, el maestro actúa por intuición sobre la base de un conocimiento aprendido, pero abierto a corregir si se equivoca. Pero actúa con certeza en el sentido de que de él se espera que sepa, que tome decisiones oportunas, que resuelva problemas en un acto. Ello supone del maestro una conciencia de que la certeza y el conocimiento son requisitos profesionales del maestro (Woods, 1986).

En este orden de ideas el autor afirma, que ello “Implica una imperfección cerrada” es decir, que por la gran variabilidad y cantidad de casos a los que se ve enfrentado aprender a conocer, sino a todos, a la mayor parte de ellos. Esto es lo que hace que el maestro sea el único poseedor del conocimiento pedagógico” (Woods, 1986 p. 16).

Este conocimiento pedagógico opera básicamente sobre representaciones, percepciones, significados que se esconden detrás de las acciones y prácticas cotidianas, en fin estas subjetividades constituyen un todo complejo desde el cual el maestro tiene la imperiosa necesidad de interpretar. En los contextos escolares de desplazamientos estas subjetividades permean todo saber pedagógico que circula en los escenarios de la práctica pedagógica.

Para el caso de los escenarios sociales afectados por el conflicto armado y siguiendo a González (2002) la subjetividad es un sistema dialéctico y complejo en donde el sujeto responde a la comprensión del conjunto de tensiones, de contradicciones, de interrelaciones dentro de un conjunto de procesos que permiten la configuración de la subjetividad y en donde éste es generador de sentidos. Hernández (2007) habla de dos tipos de subjetividades: la subjetividad social relativa a los contextos colectivos en los que el sujeto actúa y la subjetividad individual concebida como proceso dinámico en permanente constitución y asociada a la personalidad del individuo.

En estos escenarios de desplazamiento forzado las subjetividades no son entidades estáticas sino cambiantes, que se transforman en función de las experiencias que cada cual mantiene con otras personas y las propias experiencias de conocer. Pero vale la pena aclarar que esta mirada de las subjetividades abarca un campo tan amplio que exige, no sólo la mirada a las subjetividades de los estudiantes, sino también las subjetividades de los maestros y los padres. La constitución del conocimiento pedagógico de parte del maestro lleva implícito la subjetividad de éste, que debe ponerla a en juego, tal vez de manera inconsciente, con la subjetividad del alumno.

Como señala Moore (1994) se aprende e interpreta “intersubjetivamente”, a través de interacciones sociales con otros sujetos y contextos culturales, a modo de una “anatomía vivida” que tiene lugar en un espacio geográfico personal extenso y múltiple situado en diferentes localizaciones y posiciones.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1. UN ENFOQUE CUALITATIVO-DESCRIPTIVO**

Este estudio se desarrolló a partir de un trabajo de indagación de tipo descriptivo, desde un enfoque cualitativo, apoyado en el método etnográfico, siguiendo a Sandoval (1996) no partió de un plan sistemáticamente estructurado, sino que se fue construyendo sobre la marcha bajo una estructura que respondió a los sucesivos hallazgos, a la emergencia de nuevas maneras de visionar la realidad y a los consensos que se fueron configurando.

En los contextos escolares de desplazamiento se presenta, no solo una heterogeneidad de grupos humanos, debido a las diversas procedencias, sino también una variedad impredecible de significados, subjetividades y representaciones, que emergen de las interrelaciones, lo que hace que este enfoque de investigación responda metodológicamente a esta dinámica social. Sabemos por Rodríguez (1996) que se puede construir un mapa siguiendo las interacciones humanas situadas en una misma estructura de comportamiento y siguiendo diferentes comportamientos sociales dentro del grupo humano.

El propósito metodológico se fundamentó entonces, en penetrar por dentro de este contexto, conscientes de su complejidad y de la imposibilidad de los investigadores de mantener una postura neutral, sobre todo cuando se sabía de antemano que para este tipo de problemáticas el investigador debe poseer la habilidad de interpretar la realidad observada y describirla en su

estado natural, considerando la visión intrapersonal y las subjetividades que van surgiendo en las relaciones entre los sujetos; según Giddens (1986) y Barone 1990 (citado en Woods, 1998) siendo conscientes (los investigadores) de sus propias preconcepciones, que insalvablemente van a permear de alguna manera la interpretación final, pero que se trata es de establecer una especie de complementariedad entre las dos tensiones metodológicas: la subjetividad y objetividad del investigador.

A partir esta intención metodológica, se describió, no desde la postura empírico-analítica de la medición de variables o para formular hipótesis, sino desde una perspectiva interaccionista, en el sentido de configurar conceptualmente la manera como los maestros vivencian los comportamientos, simbolizaciones, representaciones y subjetividades de estos actores en su interacción cotidiana en la escuela.

Vale aclarar que este enfoque se convirtió en un horizonte metodológico, que la construcción del objeto de investigación permitió plantear, sin llevar dicho enfoque fielmente a la práctica como una fórmula de cabal cumplimiento. Como horizonte permitió aventurarse a penetrar el campo, pero reconociendo que no es posible estructurar anticipadamente un diseño metodológico para explorar una realidad que no se conoce, máxime cuando se trata de sondear un campo tan complejo como son las subjetividades de grupos humanos. Pero sí es preciso percatarse de la asociación que existe entre la naturaleza del problema de estudio con perspectivas metodológicas que, desde la teoría, pueden compaginarse con los objetivos planteados.

Por otra parte la necesidad de establecer un vínculo, entre los participantes y los investigadores con el cual construir una fuente de análisis, surgen los relatos, como una de las estrategias más prominentes dinamizada del observador participante. La narrativa como estrategia metodológica permitió movilizar, desde la cotidianidad, la habilidad de construir con un lenguaje natural, historias de vida, biografías y autobiografías, anécdotas, y observaciones. Esta gran diversidad de creencias, pensamientos y principios para la acción, subyacentes a dichos relatos, emergieron demandando un esfuerzo hermenéutico del investigador para desentrañar significados.

### **3.1. UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO**

Este estudio se ubicó en un contexto escolar, entendiendo éste, no como mero espacio físico delimitado, sino como un sistema de relaciones que desde la práctica pedagógica articula diversas categorías sociales: los maestros que hacen permanentemente una lectura ontológica, epistemológica y axiológica del acto educativo, unos sujetos que aprenden mediados por unas condiciones particulares y colectivas, un entorno social que constituye un escenario de donde parten y hacia dónde deben llegar los impactos de la enseñanza y unas políticas públicas que ejercen cierta fuerza de poder en la toma de decisiones de los sujetos involucrados.

Pese a las apreciaciones de Wolcott (1993) sobre la intención etnográfica mirada desde el campo de la antropología, nuestro estudio aplica un enfoque etnográfico basado en la propuesta de Wood (1998) quien al respecto, propone zanjar el abismo entre el maestro y el investigador, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica; para ello propone la etnografía como una especie de caja herramientas que permite, posicionar al maestro

en un escenario investigativo, pero además conducir la investigación a las manos de un sujeto poseedor de un conocimiento pedagógico: el maestro; asociación que se constituye en un sustrato para construir conocimiento científico desde la práctica pedagógica.

Wolcott (1993) mirando la etnografía desde la antropología ha considerado la cultura como el eje de las investigaciones etnográficas. Sin embargo, plantea que en el campo educativo, la cultura se revela en lo que la gente hace, en lo que la gente dice que hace, en lo que la gente dice, en lo que gente dice que lo hace, lo que realmente hace y lo que dice que debería hacer. Para ello el investigador debe emplear distintas estrategias entre las que sugiere por ejemplo las técnicas de observación participante, las palabras de los informantes a través de las entrevistas o una combinación de estas dos, en la búsqueda de la información en el campo. Pero advierte que por sí solo la abstracción del concepto etnográfico, no basta, porque no se practica de esa forma. Hacer explícita la etnografía es casi como hacer explícita la cultura. Queremos aclarar esta postura de Wolcott porque este estudio no se ciñe estrictamente a este concepto clásico de etnografía. Pero tampoco lo desconoce, dentro de un marco general, en donde, indudablemente tendremos que apelar a esta postura, cuando esta investigación trascienda hacia temas mucho más arraigados a la cultura del colectivo que se estudia en este momento.

No obstante lo anterior, la recogida de datos se llevó a cabo a la luz de un enfoque etnográfico que nos permitió inmiscuirnos en un mundo construido de concepto, símbolos, creencias y principio de acción y organización que consideramos se pueden atribuir al contexto social en el cual se investigó frake 2009 (citado por Wolcott, 1993). Esta mirada del comportamiento social denota una mirada hacia la cultura o a las distintas micro culturas Goodenougt 1976 (citado por Wolcott, 1993) (manera de concebir las cosas), diversidad que a la



postre, constituye la cultura colectiva. Esta aproximación a la etnografía nos permitió saber lo que no contaron los participantes o lo que se escondió detrás de los relatos. Gracias a ese cuerpo anecdótico construido de manera asistémica, en la cotidianidad de la comunidad, se pudo visibilizar lo que no se contó, pero que fluía soterradamente tras cada señal, símbolo, creencia, pensamiento o principio de acción

Pero aparte de lo anterior, las razones más fuertes por las que enfocamos esta investigación bajo la lente de la etnografía, se justifican desde la propuesta de Woods (1998) Ésta permitió visibilizar lo que hacen los maestros en este contexto, cómo se comportan y cómo interactúan. Esta perspectiva permitió descubrir sus creencias, sus valores, sus perspectivas y motivaciones, sus subjetividades sobre las subjetividades de los sujetos que aprenden; y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra.

Se trató pues, según Woods (1998) de meterse por dentro de este grupo de personas —maestros, alumnos y padres de familia— hacer todo desde dentro de las perspectivas de estos sujetos. Lo que contó, fueron sus significados, su simbología e interpretaciones (no explícitas por supuesto, pero si subyacentes en sus palabras y acciones). Ello implicó hablar su lenguaje con todos sus matices, penetrar sus fronteras para mirarlos desde su interior, aunque ello demandó una permanencia más o menos prolongada en el seno del grupo. Pero esta mirada fue holística, continúa, recurrente, repetitiva sobre los mismos tópicos o sobre las mismas capas y comportamientos sociales, lo que permitió corroborar impresiones que a primera vista no es posible darle crédito.

Desde la etnografía se posibilitó hacer un estudio bajo tales exigencias, criterios y condiciones. Sin embargo, como se debe suponer, no se trató de hacer una fotografía superficial de la realidad, sino por el contrario develar lo que hay detrás del punto de vista de los maestros, de los alumnos o de los padres y las perspectivas de cada uno de ellos. Se logró percibir en las explicaciones o en las conductas observadas, pautas susceptibles que permitieron sugerir ciertas interpretaciones (Woods, 1998) pero siempre con la firme intención de capturar esta realidad en su estado natural. Ahora, como lo plantea Sandoval (1996) estas conductas, percepciones y subjetividades de los sujetos tienen que ser interpretadas, más que de manera individual o personal, en las interacciones sociales que cotidianamente se vivencian en el ámbito escolar.

### 3.2. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Vale la pena anotar, que por las condiciones éticas que se establecen desde el campo de la investigación social, los investigadores se limitaron a explorar, indagar, observar y describir la realidad del contexto y de los actores, sin vulnerar la intimidad o la privacidad de éstos. En todo momento medió el respeto a las personas, a sus condiciones sociales, morales, culturales, religiosas, en fin; sus diferencias individuales y colectivas. Por tanto el trabajo no se enfocó a la valoración o a dar significados objetivos de hechos o actuaciones, sino que se centró en describir tal como lo manifiesta la realidad, testimonios, escenarios y circunstancias que, a la luz de horizontes conceptuales de la ciencia, en determinado momento, aportarán a la comprensión global del problema investigado.

De igual forma, en este trabajo investigativo se tuvo en cuenta que por las condiciones descritas por algunos de los personajes abordados (docentes), es necesario mantener en confidencialidad esos testimonios y brindar protección a sus narrativas, con el fin de no colocar en riesgo su integridad física, ni la de su familia en años posteriores a la publicación del mismo.

Ante esta indagación realizada, los investigadores creemos pertinente y necesario por ética, que se debe retribuir los hallazgos más importantes a las directivas y miembros de la comunidad educativa, con el fin de que se conozcan las problemáticas más relevantes que a nuestro juicio; deben ser abordadas por parte de ellas, para mejorar los diferentes problemas que agobian ese contexto escolar, en cuanto a la práctica pedagógica que se implementa.

### **3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**

#### **3.3.1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y DIARIO DE CAMPO**

Este estudio se fundamentó en la observación participante, debido a que permite abordar las realidades de las prácticas pedagógicas de los maestros desde adentro de su realidad. A partir de esta técnica se comenzó la observación del problema de manera generalizada para luego ir estableciendo escenarios más específicos para un mejor análisis en campos más limitados.

La razón por la cual el equipo de investigación, hizo uso de esta técnica es porque permite la observación desde la menor distancia posible ya que los investigadores penetran el grupo y comparten con los sujetos todas las actividades y el desarrollo de procesos y habilidades cognitivas, pueden ser observados, a través de las diferentes estrategias que utilizan los maestros y de la interacción permanente. Así, como lo plantea Woods (1998) el investigador se convirtió en un miembro y puede operar por reflexión y analogía, analizando sus propias reacciones y motivaciones, cómo y cuándo ocurren en el curso del proceso del que forma parte.

Esta técnica se soportó en el diario de campo, el cual se constituyó en ese instrumento en el que se registraron en forma continua y sistemática toda la información recolectada pertinente para los propósitos de la investigación.

### 3.3.2. OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

En este caso los investigadores desempeñaron sus funciones de conformidad con las características que plantea el método etnográfico, en el mismo se siguieron patrones de observación, las situaciones de interés sobre las cuales se ha decidido observar tanto de manera participante como no participante. El investigador aquí fue, teóricamente ajeno los procesos, de tal forma que se le permitiera observar las cosas, tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible. A sabiendas que de alguna manera la presencia de un observador no participante puede incidir tendenciosamente en las interpretaciones, en este caso los investigadores cumplieron cabalmente con los criterios pactados para el acceso a los grupos, con los tiempos y con los itinerarios establecidos.

#### **Eventos que se observaron:**

- Comportamientos y discursos de los docentes en sus relaciones con los estudiantes:
  - en el aula,
  - en los patios de la Institución,
  - en actividades de esparcimiento,
  - en las actividades de campo,
  - en las salas de laboratorio, de sistemas o de talleres y,
  - en actividades extracurriculares.
- Comportamientos y discursos de los docentes en sus relaciones con los padres de familia:
  - en entrevistas individuales sugeridas por el docente,

- en entrevistas individuales sugeridas por el padre de familia,
- en reuniones grupales programadas por el docente,
- en reuniones fortuitas o repentinas,
- Relaciones entre directivos y docentes.
- Relaciones entre directivos y estudiantes.
- Relaciones entre directivos y padres de familia.
- Relaciones entre administrativos, directivos, docentes, estudiantes y padres de familias.

### 3.3.3. LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

En el ejercicio de recolección de información el equipo investigador hizo uso de técnicas como la entrevista semi-estructurada en las siguientes modalidades:

#### - **Entrevista focal**

Su carácter colectivo permitió abordar a fondo un número muy reducido de tópicos a tratar de acuerdo a la naturaleza de esta investigación. De acuerdo a los objetivos se eligieron temas muy relevantes que permitieron en cada sesión, sólo a aquellos actores del contexto que tenían cierto conocimiento de dichos temas. Esta técnica fue utilizada tanto como fuente básica de recolección de datos y como medio de profundización en el análisis de los datos observados.

#### - **Entrevista individual**

Se realizaron entrevistas individuales a maestros, estudiantes y padres de familia, haciendo énfasis en los primeros, pero de manera individual con un plan de preguntas abiertas y desencadenantes de tal forma que permita la disertación natural del entrevistado. En ésta, el entrevistador permitió la amplitud de las respuestas y orientó la dirección de las mismas a través de preguntas derivadas. Este tipo de entrevista demandó una actitud de mutua confianza que el entrevistado debe construir previamente, a fin de establecer un ambiente coloquial y espontáneo, pero al mismo tiempo de seguridad en la información suministrada por el maestro investigado.

#### - **Informantes claves**

En la investigación se tuvieron en cuenta para cumplir esta función, a aquellos participantes que por sus vivencias, capacidad de empatía que presentan dentro del contexto, nos dieron luces para identificar por su conocimiento del contexto, la experiencia y otros valores agregados a personas que podían compartir fuente importante de información. Este tipo de entrevistas también facilitó descubrir fuentes de información valiosa, que a los investigadores por sí solos no les era posible detectar.

### **3.3.4. LAS NARRATIVAS**

Las narrativas como técnica de recolección de información, permitió sumergirse en los relatos que narran experiencias pedagógicas para desentrañar sutiles percepciones y saberes de los maestros. Es una oportunidad para comprender e introducirse en las prácticas pedagógicas individuales y colectivas que los maestros recrean vívidamente con sus propias palabras en un determinado momento o lugar (Suárez, 2007).

### **3.3.5. ANÁLISIS DOCUMENTAL**

En este proceso, la Institución nos abrió las puertas para revisar ciertos documentos y registros institucionales, para guía del proceso, se siguieron ciertas actividades planteadas desde Sandoval (1996), el cual las orienta desde cinco etapas:

- Rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles



- Clasificación de los documentos identificados
- Selección de documentos pertinentes a los propósitos de esta investigación.
- Lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados.
- Lectura cruzada y comparativa de los datos documentales seleccionados como pertinentes.

Este ejercicio permitió capturar la información más valiosa, descripción de los acontecimientos rutinarios, los problemas y reacciones más usuales de las personas o culturas objeto de análisis, conocer los nombres y roles de las personas claves en el escenario escolar.

### **3.4. PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

#### **3.4.1. ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS**

Se digitaron las transcripciones en un procesador de palabras y luego se crearon archivos bajo una denominación lógica, de categorización, con el propósito de tener mayor y mejor accesibilidad con el origen de la información que nos dio luces para ahondar en la problemática y los hallazgos. Esta digitación se realizó en un archivo plano, en el cual no se usaron convenciones, ni señalizaciones especiales; para evitar las interferencias al momento de procesar técnicamente los textos transcritos.

#### **3.4.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Para hacer factible y productivo el trabajo de análisis de la información recogida se estructuró dicho análisis a través de los siguientes tópicos de referencia:

- Organización de los datos disponibles: se llevó a cabo a través de tres etapas
- Etapa descriptiva: acopio de toda la información obtenida de manera textual
  - Segmentación de datos: agrupación por categorías
- Interrelación de categorías: síntesis y conceptualización de datos.
- Generación de significados: esta se llevaron a cabo a través las siguientes tácticas:
- Identificación de patrones y temas: tuvo que ver con el rastreo sistemático de temas que se repiten, un análisis de causas y explicaciones, un examen de las relaciones interpersonales y el uso de constructos teóricos.
- Identificación inicial de información relevante: trata de identificar cuál ha de ser la información que posteriormente va a conducir a la conclusión final más razonable.
- Agrupación: es un proceso de categorización y ordenamiento de acuerdo a tales categorías, de los eventos, cosas, actores, procesos escenarios y situaciones detectadas. Para ello se construyeron matrices que ayudaron a la sistematización de las relaciones encontradas.
- Conteo: esta táctica consistió en contar la frecuencia con que se repite un evento que ha sido aislado de la información global por responder a unos rasgos distintivos, comunes o que siguen un mismo patrón.
- Conceptualización o teorización: desarrollados los pasos anteriores, los cuales han refinado la información de acuerdo a los criterios establecidos, en esta etapa se procedió a la construcción de conocimientos, conceptos y teorías.



Imagen N° 2. Categorización para el desarrollo e implementación del análisis e interpretación de la información.

#### 4. TENSIONES QUE SE GENERAN EN OTROS MODOS DE SER MAESTROS

##### 4.1. EL MAESTRO DE BELÉN: SU VOZ Y SU EXPERIENCIA.

“Cuánto le aprendimos a Pedro Dimas”. Decía amenamente Juan Cárdenas, cuando en su casa nos reunimos a conversar sobre la vida escolar, en esa villa de los tormentos llamada Belén. Todos los allí presentes sabían de la odisea que habíamos emprendido en este estudio, pero estábamos tan distensionados que, más que una entrevista formal, era un conversatorio casual más, como los que solían cuajarse en cualquier lugar donde nos encontrásemos un grupo de colegas de esta línea. Juan nos contó que Pedro era un maestro de “agallas”. Cumplía su jornada

laboral como Coordinador del colegio, desde las seis del amanecer hasta las dos de la tarde. Era un gladiador de sol a sol. Sus mil y una miradas dominaban todo el panorama de aquel laberinto de niños, niñas y jóvenes que pululaban los espacios escolares, cuando entraba en la faena rutinaria. Los amaba entrañablemente, con gran sentido del humor su trato encarnaba confianza y seguridad, pero en materia de respeto y responsabilidad no aflojaba ni un ápice. A las dos de la tarde, emprende rumbo a su casa a fustigar el cansancio. Pero casi que uno puede esperar su hora de retorno. A eso de las cinco de la tarde, regresa en su motocicleta azul de siglo pasado, saturada de polvo grasiento color ocre, característico del suelo de la zona. Entra por salir a la escuela, y de ahí rumbo, a esa inmensa galería de cambuches de plástico y cartón. Su misión de visitar el barrio, no era un capricho. Era parte de su emprendedor propósito, de reconocer en carne propia, cómo vivían sus alumnos. (Vega, L.F 2012. Notas de campo octubre 03)

Nunca recibió un tinto, pero con mucho gusto se tomaba un vaso de agua, casi que uno por vivienda visitada. Tiene agallas, tomar agua sin tratar, cuando su organismo estaba acostumbrado a hacerlo con agua, no solo potable, sino hervida en su casa. Agua no apta para el consumo, poderosa causa de la disentería y de los dolores estomacales en los niños de la escuela. Ello no era un secreto médico, pero sí la causa de tantas ausencias de los niños al aula de clase. Pues bien, unas eran de cal y otras de arena. Muchas veces fue recibido con cajas destempladas. ¡¡¡aaah!!...¿Qué le pasó a Roamir ahora? Respondían“-¡No solo me llama al colegio a joderme la vida, sino que ahora tengo que aguantármelo en la casa también!-... Expresiones como éstas o parecidas fueron muy comunes, como forma de recibir a Pedro. Pero eran gajes del oficio, pensaba. En otras, la mamá, el papá y los hermanitos reflejaban gran asombro, a veces susto, a veces alegría, al ver al “Coordinador” en su propia casa. En estas ocasiones no era necesario

apelar a la diplomacia, más bien apelaba a la ternura, al coloquio, a la familiaridad cargada de provincia. Así entablaba un diálogo ameno. En esto Pedro era un experto. De tal forma que sus interlocutores reflejaban un semblante de confianza y de cordialidad. En este momento el terreno estaba listo para sembrar, pensaba Pedro.

Juan relata tan asombrosa aventura. Es que también a Juan le tocó duro en Tierra adentro, como Rector del bachillerato de ese pueblo. Contó, que cuando arreciaban los ataques de los grupos armados, los niños y jóvenes abandonaban las aulas, migraban, se desplazaban. Algunos eran reclutados. Las niñas también desertaban del aula, alguna presa fácil de la prostitución, pues su perspicaz pubertad sucumbía bajo el influjo del dinero o del temor. Nadie hacía ni decía nada. Juan emprendía el riesgoso trabajo de reunir a la comunidad y persuadirla de la necesidad de salvar la escuela. Tenía “agallas” pienso, al igual que Pedro. (Entrevista personal, Directivo N° 3. Oct. 07 de 2012) En fin, su experiencia se compaginaba con la de Pedro en las caminatas a esa maraña de barrios, caseríos, cambuches y demás; en ese escenario de zozobra, miedos y desesperanzas. Juan y Pedro, Antonio, Miguel, Sofía y muchos otros maestros de Belén fueron formando una especie de legión, que incorporaba en su ser maestro, una nueva misión. ¿Qué nuevo rol de maestro encarna esta experiencia para el colectivo de maestros de Belén? ¿Cuál es el perfil del maestro que trasciende los muros de la escuela para rescatar a sus estudiantes del conflicto armado y el desplazamiento? ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que emergen en contextos de conflicto y desplazamiento?

## 4.2. POSICIONES DE MAESTROS, TENSIONES Y FUERZAS QUE ENGENDRAN NUEVOS SABERES

El comedor escolar sirve de “salón elíptico” para las acaloradas discusiones que se cuajan, alrededor de muchos de los temas de una trama llamada Belén. Era un galpón de teja y postes de concreto, abierto y a la intemperie, con piso de cemento rústico; distaba mucho de lo soñado para este tipo de disertaciones. Pero ese era el escenario, más que el confort, lo valioso era lo que ahí se cocinaba, a través del diálogo, el debate y la disensión.

Ese día, no sabíamos realmente por donde empezó el debate. El hecho es que nos llamó la atención las palabras de Miguel<sup>9</sup>, quien impulsando una tesis, sentenciaba: “...ese muchacho será el sicario que más tarde te asesinará a ti, a mi o a cualquiera de nosotros”. Grotesca expresión, que nos hizo erizar la piel. Pero, claro, nosotros estábamos fuera de contexto. Tratamos de ponernos en la línea de fuego como se diría en el argot militar. No para surfear con las ideas y opiniones que flotaban en el debate, sino como observadores que precisan hacer lectura clara de un discurso que emerge. (Diario de campo, debate de docentes sobre el modelo pedagógico, restaurante escolar. Oct. 2011)

En uno de los relatos de Miguel en la entrevista focal, recordamos con curiosidad, cuando contaba con algo de buen humor: “yo veía que ese niño andaba calladito, no hacía nada en clase, se arrinconaba siempre por allá. Entonces le pregunté ¡oh mijito! ¿Tú que tienes? El me respondió; Es que yo no he comido nada hoy. Yo le dije: ven acá mijito, ve donde doña Rebeca

---

<sup>9</sup> Nombre ficticio de un educador

(la señora de la cafetería) y dile que te entregue, a mi nombre, una maltica y una empanadita, y te la comes. Claro, el niño fue, se comió su empanadita con su malta y de una vez cambió el semblante. ¿Ustedes creen que ese niño no va a querer prestarle atención a mi clase? ¿Cuál ha de ser la actitud de ese niño cuando yo le hable? Cuando quise coger el hilo de la discusión, la remembranza de este episodio me ayuda demasiado, porque ya tenía la noción de donde quería llegar Miguel con aquella expresión tan espeluznante referida al sicario.

Trataban de determinar el Modelo Pedagógico de la Institución. Ya la experticia les había enseñado que el modelo pedagógico se construye desde la realidad de la escuela, no desde los postulados fríos y planos de las teorías. El argumento que trataba de esgrimir Miguel, cuestionaba aquella práctica centrada en el discurso hegemónico del contenido, del conocimiento y la enseñanza magistral. En cambio impulsaba la idea de una práctica centrada en la persona, en lo humano, una práctica que partiera de las necesidades del sujeto. Un contexto de desplazamiento tiene que conmovir al maestro hacia otros modos de ser maestro que se alejan de los modos convencionales. Continuó cuestionando, “¿Qué hacemos con forzar unos conocimientos en los niños, que al final van a ser áridos y sin sentido, porque la carencia en las bases no le van a permitir alcanzar niveles superiores de conocimiento. Ello lo que ocasiona, será repetición y repetición de grados y finalmente una deserción mayor en esta Institución. Ese alumno en la calle, ¿En que se convertirá? Pero si por el contrario, apostamos al rescate del sujeto como persona, que potencie su talento, que recobre la confianza y la esperanza en sí mismo, más tarde tendremos un sujeto motivado, reflexivo y crítico hacia el aprendizaje y dispuesto a los conocimientos superiores” (Diario de campo, debate de docentes sobre el modelo pedagógico, comedor escolar. Oct. 2011). Los escritos resultados de la expedición pedagógica señalan: “El encargo social de la escuela no queda satisfecho sólo con impartir conocimiento a

los estudiantes”. (Martínez, Unda & Medina, 1997, p. 2) Ahora la expresión grotesca que erizó mi piel tenía sentido. Ahora podemos hilvanar lo que Pedro, Miguel y Juan, como líderes de un colectivo asumían como noción de formación en Belén.

Nuestra piel como observadores cada vez se le vuelve más sensible a lo que ve y oye. Por ello escuchar esta discusión nos transporta cada vez a episodios ya observados que sirven de eslabones para concatenar nociones. Cuando escuchamos a Miguel aflúan en nuestras mentes aquellas escenas que un día también nos conmovieron. Por ejemplo, cuando unos chicos de grado noveno, sentados en la baranda de la segunda planta platicaban, con cierto aire despectivo los resultados del bimestre. ¡Me quedé con Octavio! Decía la más delgada.

Supuse que era el licenciado Octavio, profesor de esa jornada. Decir “Octavio”, a secas, puede connotar, o bien demasiada confianza o bien una manera despectiva de referirse al profesor, pensaba yo. Ahora, “me quedé...” otra expresión en que pensar. “me quedé con Octavio” Volví a suponer: “reprobó la materia que orienta el profesor Octavio”. Pero nosotros seguíamos ahí, haciendo las anotaciones mientras ellos impávidos a nuestra presencia proseguían su plática:

“¡Ahh...me tiré seis, ya no tengo nada que hacer!” Decía el de la cresta tiesa.

“¡Yo no jodo más con esa vaina!” -replicaba el otro, el del morral a la espalda-. Éste, el más elocuente de los tres proseguía:

-A Octavio se le quedaron 28 de los 29 jajajaja...hasta Aura se jodió con ese *man-*

Entendía que Aura era la niña más pila del salón. (Vega, L.F Diario de campo, observación estudiantes en descanso 9ºA. Julio de 2011)



Ese día del debate entendimos este episodio, pues, alguien de manera denodada defendía la tesis que, más que, gastar tiempo en visitas, ferias, concursos, pasantías, olimpiadas y todas esas cosas que... “son muy buenas no lo niego”, decía, lo más importante es preparar a estos chicos académicamente. “Una vez que lleguen a la universidad los van a reventar y uno como maestro es el que queda mal” decía, y proseguía: “pienso que a estos muchachos hay que exigirles, su nivel cognitivo tiene que mejorar y no podemos distraer su atención en otras cosas. Además, eso de ayudarles en sus necesidades es tarea de los padres. Hay que concientizar a los padres de que la educación es obligación de todos. Por mi parte, alumno que no me trabaje, por estar metido en esas actividades, asume las consecuencias porque yo no lo pasé” (Autor Diario de campo, observación sala de profesores. Oct. de 2012) ¿Acaso la educación, siendo obligación de todos, no implica otros escenarios más allá de la academia, más allá de lo programado y más allá de lo normado?

Nos quedamos sorprendidos, porque al decir el maestro: “son muy buenas no lo niego”, uno se preguntaría ¿Para qué son buenas? pues en su modelo de enseñanza no encajan. Otras expresiones que me hicieron reaccionar: “...alumno que no me trabaje...” “yo no lo paso”. Fue entonces cuando recordamos a la profesora María Llanos<sup>10</sup> con su famosa Red de Jóvenes Belenistas, todos estos chicos y chicas eufóricos “fajaos” bailando danza, dramatizando, otros en pasantía como pequeños científicos. Y de igual forma imaginaba al profesor José, quien desde alguna capital del país con sus chicas superpoderosas en fútbol, trataban de hacer cosas maravillosas. Tal vez sería ésta la única oportunidad que tendrían estos titanes de ser alguien en su vida, pensaba. Tal vez la universidad era una excelente opción, pero tener ahora la oportunidad de sentir que se “es” en medio de tantas penurias, es inaplazable.

---

<sup>10</sup> Nombre ficticio de una profesora

Aquí lo que podríamos observar es un escenario, en donde la autonomía del maestro para tomar posición sobre las problemáticas, es un factor determinante a la hora de decidir la construcción de un modelo de formación. El cual debe permitir afirmar posibilidades de vida distintas desde el ámbito de la escuela (Martínez, Unda & Medina, 1997). Esta autonomía estaría dada por la capacidad del equipo docente para gestionar proyectos de experimentación en el campo de la práctica pedagógica, susceptibles de ser instalados sus resultados, en el espacio de lo público, en el adentro y afuera de la escuela. En donde el saber pedagógico del maestro lo potencia para ejercer la libertad de cátedra, entendida como libre creación de los objetos de enseñanza y producción de la dimensión multisensorial de dichos objetos (Echeverri, 1999). Aquí emerge otro elemento: la posición del maestro para construir currículos alternativos y dejar de ser operario de lineamientos y directrices que poco o nada tienen que ver con las realidades de los contextos.

#### **4.3. HUELLAS DEL CONFLICTO QUE DIBUJAN Y DESDIBUJAN EL OFICIO DEL MAESTRO**

Cuando Edier me dijo: ¡Profe, la verdad es que yo no estoy para que me jodan la vida! Una extraña sensación de impotencia y de duda invadió mi conciencia. ¿Qué me quiso decir Edier con esa expresión? Me debatía entre el temor, la conmiseración y la rabia. Pero tenía que tomar una decisión urgente y firme. Edier era un chico de unos 17 años. Ese día vestía como típicamente solía verlo uno en la escuela. Su uniforme algo descuidado, se notaba ajado, guarro y maloliente. El polvillo amarillo ocre impregnado en sus zapatos (debían ser negros lustrosos, en

otros tiempos), y sus medias tobilleras monáseas también por el polvo, mostraban que la limpieza personal no era un hábito en su vida. Su corte de cabello, pulsera y tatuajes de la nueva ola, daban la sensación de un joven perspicaz y dueño de sí, se percibía en él una actitud muy intuitiva y prevenida en su trato. Pero en el fondo de su voz y de su mirada, alguien acucioso podría descubrir nobleza y bondad. Sin embargo, y muy a pesar de las laceraciones, que la expresión de Edier pudiera minar mi pundonor de autoridad, me sobrepuse para decirle en tono familiar y afectuoso:

¡No mijo, no se trata de eso, se trata de entendernos mejor entre los tres y llegar a la mejor solución! Como Coordinador de este claustro y convencido de un modo personal de tratar estas situaciones, era lo menos que podía hacer o decir. Dije los tres, porque el chico estaba acompañado de su hermana mayor. Una mujercita de una 24 o 25 años, de semblante sereno y cariñoso.

Edier era un estudiante de los grados superiores, gran jugador de fútbol, surgido de la escuela de fútbol que a duras penas funcionaba bajo los esfuerzos del profesor José desde hacía algunos años atrás. En uno de esos encuentros, en pleno terreno de juego, alterado por los choques propios del juego, Edier había sido expulsado del juego, lo que provocó en él un estado de ira que lo llevó a agredir física y verbalmente al Juez del partido. Su conducta antideportiva le costó la expulsión del campeonato y una suspensión temporal de clases. Una vez informado de la sentencia, Edier busca nuevamente al Juez, lo agrade y le dice en tono amenazante y firme:

“estás muertecito viejito, a mí nadie me jode, tu hueles a vela, eres difunto”.

Se pudo ver la transición en los rostros de los presentes. De la curiosidad se pasó al estupor. Una amenaza en esos términos, en el contexto de Belén era de temer. Cundió un silencio seco,

hueco, frío, mientras Edier arreglándose su indumentaria, con mirada iracunda y tosca se va retirando. Eran esos episodios los que ahora lo tenían entre la espada y la pared. Sin embargo, me la jugué por Edier, me comprometí con él a reconsiderar la sanción a cambio que me contara su “problema”. Intuía que algo pasaba en la vida de Edier. Mi presentimiento no versaba sobre lo que había hecho con el Juez del juego, sino el motivo por el cual actuaba de esa forma y se expresaba de la manera en que lo hacía. Es que sus palabras en Belén no connotan lo que en otros contextos podría connotar. Estas palabras engendraban una cultura de violencia con la que no se juega. Y en medio de estas connotaciones estaba la vida y honra del maestro. No había lugar a la evasión, no había lugar al paliativo. Aquí el maestro está obligado a tomar decisiones, no hay lugar a la duda, ni a la ambigüedad; la vida, la mente y los cuerpos de unos sujetos están en juego, incluyendo la del maestro.

La hermana con actitud conciliadora le decía: “Edier por favor cuéntale ya al profesor, mira que él te prometió que no te va a pasar nada” y prosiguió: ¿Tú no confías en el profesor? “Claro que sí”, -Inquirió Edier- ¿Entonces? Cuestionaba la hermana. Edier bajó su mirada como queriendo sacar de la punta de sus zapatos las palabras que los tranquilizarían a todos. El silencio de la espera generaba en mi garganta cierta resequedad y un sudor invisible inundaba mi piel. Pero ya no aflojaría en materia de autoridad. Estaba decidido, hoy, Edier daría un gran paso en su vida. Su vida de estudiante no había sido muy excelsa que digamos. Riñas tras riñas, choques y más choques con compañeros y profesores eran el pan de cada día, su condición de temible y líder entre sus pares lo colocaban en el ojo del huracán. Nunca llegaban sus padres a las citaciones del colegio. Era de conocimiento ya, que sus padres deambulaban todo el día y todos los días buscando algo para ganar el pan para su pequeño ejército de ocho hijos. Su hermanita ahí presente era su único respaldo en la faena escolar, se notaba el afecto que los unía. Provenían de

la zona costanera de Urabá, venían arrinconados por la violencia. Edier, se había acostumbrado a buscar también el dinero para sufragar sus gastos de joven independiente y de la nueva ola. (Observación trabajo de campo con estudiantes. Oct. 17 de 2011)

Estas escenas se constituyen en representaciones simbólicas, de una etopeya que caracteriza el contexto de un maestro, que se debate entre su deber ser como humano y su deber como sujeto de una institucionalidad. Ello permite configurar unos modos particulares que caracterizan a estos maestros, quienes se aferran a sus propias posiciones de maestros, pero que finalmente, es en la dinámica que rige su colectivo, en donde se termina por sostener una u otra posición. Pero frente a estos dilemas ¿Qué posiciones debe adoptar el maestro? ¿Vulnerar la confianza del estudiante o vulnerar el “deber ser” ante la norma, puede compaginarse en algún modo de ser maestro? ¿Alcanzan estas ambivalencias, a romper las imágenes que se construyen alrededor del hacer del maestro desde ser, el hacer y el poder?

Ya no había caso, Edier estaba abocado a revelar su misterio. En adelante esta escena se tornó sombría, tensa y lúgubre. Pero al mismo tiempo habría un horizonte de esperanza, para este sujeto que creyó encontrar en la práctica del delito, una salida razonable a su precaria situación de pobreza. A sabiendas que trajinaba sobre el filo de una espada. Sin embargo ahí estaba este gladiador llamado maestro, dispuesto a jugársela por Edier. Trémulo de miedo Edier confesó en medio de la presión afectuosa de su hermana. “Profe, tengo a mi novia preñada, a Dulce María, la de décimo grado” Preso del asombro pude respirar con algo de tranquilidad. En Belén esta noticia no era ninguna épica. Decenas de niñas embarazadas adornaban la monotonía de los cuerpos púberes que cotidianamente pululaban la escuela, incluso muchas menores de 14 años. La revelación de Edier que llegaría más tarde no era tan tenue como el embarazo de su novia.

¡Por favor Edier, dile al profe lo otro, eso de Dulce María no, lo otro por favor! El profesor, que creyó sortear fácilmente el misterio de Edier, volvió a sumirse en el desasosiego.

Edier había sido presa de un grupo de sicarios y como militante era el conductor de la motocicleta color blanco de 250 de cilindraje, era cómplice de múltiples “vueltas”<sup>11</sup> en el pueblo y fuera de él. Más allá de ello Edier había reclutado dos compañeros de la escuela, éstos eran presa del delito también. En este instante esta confesión se convirtió en un *bumerang* para el maestro que hacía un instante pensó en que todo pintaba dentro de lo normal. Edier tuvo el valor de contar su tragedia. Había una mezcla de vergüenza, miedo, tristeza y desesperanza en sus palabras. Su altivez de antes, ahora se convirtió en zozobra. Para el maestro no fue menos. Los dos sujetos fundidos ahora en un mismo mar de incertidumbre conjugan sus pasiones. Uno con la esperanza de librarse por fin de la penumbra del delito y del riesgo de muerte al que lo había llevado su ignorancia. El otro porque transitaba entre el “deber ser” dentro la institucionalidad, y la pasión de ser un maestro que ve en el otro un ser humano formable a pesar de las condiciones, solidario con su estudiante, que tal vez no tenga a nadie más en con quien contar, ni más oportunidad de ser escuchado con el corazón.

Era el momento de las decisiones trascendentales. La sociedad ha permeado la escuela de todos los flagelos que cohabitan en ella. La práctica pedagógica, y el maestro como eje que la soporta, deben sortear esta compleja realidad. La posición del maestro frente a estas situaciones debe nutrirse, no sólo de la experiencia sino de la práctica de su saber.

---

<sup>11</sup> A menudo se escucha en el lenguaje de los jóvenes pandilleros, o en situación de calle la expresión “vuelta” para referirse al acometido de un acto delincuencia, llámese: hurto, atraco, extorsión, homicidio, etc.

Deben surgir así, unas formas de ser maestros, en donde estos se consideren a sí mismos como portadores de unos saberes y unas experiencias típicas de este contexto. Convencidos de que no dependen de respuestas externas a sus interrogantes y retos que le plantean las vivencias de sus estudiantes y la realidad de los contextos. Tampoco podrán esperar respuestas de parte de los programas de formación, de investigación o de políticas educativas de parte del Estado (Martínez, Unda & Medina, 1997). Sus respuestas son el producto de un saber construido desde la experiencia del adentro y desde su propia historicidad.

#### **4.4. MODOS DE SER MAESTROS MÁS ALLÁ DEL AULA, MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA.**

“Soy maestro de escuela 25 horas al día y en cada rincón del universo” escuché decir a uno de mis mejores maestros, de mi escuela primaria, en uno de esos tediosos pero regocijantes sermones de cada semana. Yo he usado esa frase muchas veces en mis sesiones, como tutor en programas de formación de maestros. Y claro, esta máxima, es costosa para ser real, casi que pudiera asegurar que es una utopía. Es más que todo una expresión que quiere resaltar la naturaleza de una ética existencial del maestro. Y pareciera que en Belén encontráramos un ejemplo de cómo un maestro se aproxima sorprendentemente a dicha máxima.

Pamela, desencadenó todo un desafío para su profesora en el grado “Transición A”. Tocaba velar su sueño sobre la mano del pupitre casi todos los días. A los cinco años en su primera incursión a la vida en el aula, no debería ser raro que Pamela acostumbrara a dormirse en clase, aunque era la única que se dormía de los veinticinco bulliciosos que albergaba el aula de

“Transición A”. Algunas veces la maestra, al verla pestañear en su pupitre, la llevaba a su casa, que quedaba a una cuadra del colegio, se la encomendaba a la mamá para que la dejara dormir y que luego al despertar, la llevara nuevamente al colegio para que reanudara sus actividades. No sabemos si los estatutos educativos permiten eso, pero creo que un gesto de estos, aparte de ser justo, encarna una salida muy creativa y caritativa además, que sólo una maestra afectuosa puede hacer.

La familia de Pamela, provenía desplazada del Bajo Cauca antioqueño, eran cuatro hijos y una madre soltera. Soltera por efectos de la misma guerra que vive la zona. Como dice la misma señora, para sobrevivir tiene uno que “hacer de tripas corazón”. Los acompaña un tío, hermano de la señora que en algo los ayuda a sobrevivir. La señora vende comestibles y golosinas todo el día en la entrada del colegio, con lo que solventa en parte sus necesidades primarias.

Conocer estas realidades es parte de lo que la maestra debe y tiene que hacer, para poder escuchar, más que con el oído, con el corazón, el clamor implícito en esta manera de vivir de la familia de Pamela. Sin embargo, para la maestra no es suficiente el motivo de la somnolencia de la niña, aduciendo una condición natural de niña de cinco años. Por ello al incursionar más, en la vida familiar, aparecen otros elementos asociados que ponen en el limbo su deber como maestra. Pues, la tensión entre el “deber ser” y el “poder ser”, vuelve a constituirse como una posibilidad de preguntarse por el sentido de la práctica pedagógica ante este modo particular de ser maestra.

Pamela, había hecho estremecer los corazones de quienes osaron indagar su realidad. Por las noches, la negación del sueño provenía del miedo, el cual, luego se convertía en una pesadilla interminable. Pues su infantilidad sucumbía cruelmente ante la ignominia del irrespeto, que la



acechaba en medio de la oscuridad del cambuche. Su vida deambulaba entre el irrespeto de su tío, la indiferencia de su mamá y la obligatoriedad de un aula de clase. Un aula casi sin sentido para ella, excepto por el afecto de una maestra, quien en todo momento le entregó lo mejor de sí, más allá del aula y más allá de la escuela, ayudándole a renacer en su ser de niña, una esperanza en la vida ¿Acaso, ser maestra bajo estas tramas sociales se agota en el ejercicio frío y plano de la clase? En estos contextos de desplazamiento, ¿Ser maestra o maestro se agota en la indiferencia, producto de miedos y amenazas? Para estos contextos van surgiendo ciertos modos de ser maestro, que se escapan de la regularidad institucional, de los estatutos del saber, de la experticia del aula. Transformar la vida de Pamela, restituir sus derechos y ponerla en los brazos de su infancia, implicaba para la maestra un desafío. Primero, entender que el caso de Pamela no es aislado, sino que constituye un elemento común en la realidad de Belén. Por tanto, entender esta realidad compromete a la maestra a explorar y a tomar decisiones sobre la manera cómo abordar desde su práctica esta condición. Segundo, entender que su campo de acción de maestra rebasa el contexto del aula, rebasa los tiempos formales de enseñanza y finalmente rebasa los objetos institucionalizados de instrucción. Tercero, resolver la disyuntiva que le presenta el deber de denunciar ante la justicia las injusticias, pero al mismo tiempo, el miedo. Por un lado el miedo a las retaliaciones contra la integridad de los sujetos afectados, en este caso la niña. Por otro lado poner en riesgo su propia seguridad personal. (Observación trabajo de campo con estudiantes. Agosto de 2012)

#### **4.5. CONSIDERACIONES FINALES**

Finalmente, cabe destacar que en este contexto caracterizado por vulneración de tantos derechos personales y colectivos, efecto de una pseudo-cultura de la violencia, ejercer el oficio de

maestro, implica un empoderamiento<sup>12</sup> de nuevos modos de ser maestro. Siendo éstos el producto de esas posiciones que asumen los maestros frente a tantas adversidades, incertidumbres, dubitaciones y obligaciones.

La tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten lo nuevo y lo viejo en un mismo maestro, en un mismo centro escolar, nos muestra una escuela viva, atravesada por vectores con distintas orientaciones y magnitudes de fuerza, movida por sus actores, los cuales a su vez tienen distintas maneras de entender y realizar sus prácticas, de entender y realizar los ‘cambios’. Se ensayan y se asumen relaciones diferentes con el conocimiento, con los contextos, con el poder; procesos diferenciales de subjetivación y de construcción de lo colectivo (Martínez, Unda & Medina, 1997).

Por lo tanto las complejidades de la formación en un contexto de desplazamiento como éste, trasciende las prescripciones académicas y administrativas que intentan regular las actuaciones de los cuerpos y de las mentes de sujetos allí involucrados. Los sistemas hegemónicos de regulación de la escuela pierden su efecto, en estos contextos, ya que este modo de vida no fue el escenario sobre la cual se inspiraron dichos sistemas. El afuera se convierte en un campo hacia el cual el maestro se proyecta como un agente de cambio. Pero ese afuera no le aporta respuestas certeras a sus interrogantes referidos los dilemas del adentro. El adentro debe proporcionarle de la manera más vigorosa, respuestas a sus preguntas, en tanto los saberes que allí se construyen, son el producto de las interacciones y de ese entramado de relaciones, tejidas por los sujetos, en donde el maestro es el soporte que da sentido a tales construcciones.

---

<sup>12</sup> Para nuestro estudio, entendemos el empoderamiento como la capacidad de ejercer poder para generar cambios positivos, en un contexto determinado, en virtud de las competencias, del conocimiento del contexto, de la experiencia y del saber pedagógico construido por el colectivo docente.

Los saberes que sustentan este modo de ser maestro en Belén, indudablemente, están implícitos en sus prácticas específicas. En su práctica cotidiana, se combinan: su propia historia e intereses de los maestros, los saberes implícitos en distintos momentos históricos de la pedagogía y las peculiaridades del contexto. Por ello la noción de saber en este contexto nos remite al conocimiento de la realidad específica, en la cual nos movemos cotidianamente, de la manera más heterogénea; retomando la cuarta categoría que plantea Grossman (1990)<sup>13</sup>, el conocimiento del contexto como elemento esencial en la configuración de la práctica pedagógica.

---

<sup>13</sup>Shullman (1987) propuso que la persona que se dedica a la docencia tiene un conocimiento base que, al menos, incluye siete categorías: el conocimiento del contenido, de lo pedagógico general, de lo curricular, de lo pedagógico del contenido, de los aprendices y sus características, de los contextos educativos y de los fines educativos. Para 1990 estas categorías son redefinidas por Pamela Grossman (1990) en cuatro áreas generales: el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento del contexto. Esta última clasificación ha sido la que ha orientado mayoritariamente el desarrollo de este programa de investigación.

## **5. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA QUE CIRCULA EN BELÉN**

### **5.1. RELATOS, HUELLAS E ITINERARIO QUE CONFIGURAN EL CONTEXTO**

La señora Toña ni se inmutaba con nuestra presencia en el restaurante. Éramos de siete a doce maestros que constantemente nos reuníamos en uno de tres ranchos de palma amarga, que ella tenía para atender a los comensales de su negocio. Como estos concurrían más que todo los fines de semana, nosotros los maestros de Belén aprovechábamos la frescura del sitio para hacer nuestras reuniones, más casuales que programadas. Con los zapatos repujados de barro amarillo ocre en sus suelas y el pantalón siempre remangado uno o dos pliegues, los maestros nos apostábamos en las largas mesas y en los taburetes de la señora Toña. El restaurante de la señora, quedaba a unas tres o cuatro casas de la entrada principal del colegio Belén, Centro Educativo en el que “nos tocaba” laborar. Y muchas veces su restaurante fungía como aulas de clase porque las de la escuela no eran suficientes para los chicos que se matriculaban. (Entrevista personal docente N°2. Oct. 08 de 2012)

Pero era curioso que nuestro sitio fuera el restaurante de la señora Toña, teniendo nuestras instalaciones escolares ahí a nuestra disposición. La explicación era muy sencilla. Era como una manera de escapar, a la vocinglería bochornosa de los chicos y a la incomodidad de no tener en que sentarse, por el intenso calor y el tedio que producían las paredes carcomidas por el tiempo. Afuera de estas, crujían las gruesas ramas de unos grandes árboles de mango que ofrecían un

sombrío lúgubre, lejos de ser un ambiente de suave natura que agradara al pensamiento. Los infantes revoloteaban impávidos estos pasillos fríos, demasiado luctuosos, los pisos de tierra de superficies demasiado irregular. El adulto transeúnte los miraba tal vez con algo de lástima, algo de pesar o con algo de admiración. El ambiente carcomido por el abandono estatal desdibujaba también las ganas de vivir el lugar. Sin embargo, un rato aquí y otro allá, los maestros estaban ahí como fotógrafo de pueblo, listos para disparar su cámara y obtener su mejor retrato. Quiero decir, tratando de encontrar sus mejores modos de enfrentar la precariedad y la incertidumbre. (Entrevista personal docente N°2. Oct. 08 de 2012).

Así transcurrían los primeros días de nuestra experiencia en Belén. Entre el año 2001 y 2005 contaba un maestro de los sobrevivientes hoy, de esa época de afujías e incertidumbres. Éramos unos 10 maestros para un promedio de 320 infantes. En muchas ocasiones caminé los pringosos lodazales color amarillo ocre, tratando de reconocer esa mole de población que había cubierto los antiguos potreros, antes propiedad de ganaderos de la zona, los cuales convertidos en políticos, habían acondicionado dichos potreros en barrios para albergar una ola gigantesca de población, que venía alzándose como consecuencia de la estampida que causaban los ataques y amenazas de los grupos guerrilleros y paramilitares que azotaban la zona del Alto San Jorge y bajo Cauca. (Entrevista personal docente N°2. Oct. 08 de 201).

Una madre de familia del barrio contaba (digo el barrio, pero en realidad son como unos 8 barrios) que salieron solo con los harapos que vestían. Eran una familia de siete hijos, entre los cinco y quince años. Allá en el campo de donde provenían eran don fulanito o doña fulanita, pues su parcela estaba tan bien asistida que les producía para vivir dignamente sin ser ricos. Su única riqueza era su honra, rectitud y tesón para labrar la tierra. Ello le hacía merecedor de ese

“don fulanito”, lo cual les henchía el pecho de orgullo. Ahora anónimos, ignorados, rechazados o señalados en el barrio “César Cura” (Nombre que le dio el político que fundó el barrio en campaña electoral, así se llamaba su tío rico ya fallecido). Trabajan de seis a seis en lo que le salga, la mamá en casa de familia. Es la nana de niños que no son los suyos. Mientras los suyos pasan el día como pichones en el nido sin plumas todavía para poder levantar el vuelo. El padre, no se sabe lo que hace, a veces trae, a veces no, para comprar el mínimo vital. Comprar, porque de donde ellos venían, poco se compraba, la mayor parte ya estaba ahí de pan coger. Ahora, contaba con nostalgia, se compra el agua, el aire, el sueño, los sueños de los hijos, el pan, todo, todo. (Entrevista personal madre de familia N° 1. Nov 01 de 2012).

En el campo los chicos iban a la escuela, Ahora lo primero que hizo fue ir a Belén a buscar cupo para su “pelaos”. Recuerda que para matricularlos le pidieron el papel de desplazado, pero a ella la invadió tanto la tristeza porque sin el papel no podía matricular a sus hijos. Su tarea fue andar a pie durante muchos días los largos trayectos para diligenciar el papel de desplazado ante el Personero. Largos trayectos porque su barrio y el colegio, que antes eran zona rural, son ahora zona urbana. Es que Belén (Antes “Pueblo de las Viejas” era una vereda lejana) está muy distante, sin medio de transporte la señora caminaba por ahí, hora y media o dos horas para llegar al centro y de ahí seguramente, nunca el personero estaría disponible. Si estaba, pararse en las largas filas equivale a caminar dos o tres veces el trayecto hasta Belén. Pero ella contó con una alegría inmensa el día que le dieron el papel, se sintió tan contenta, porque al fin sus hijos tendrán escuela, decía ella. (Entrevista personal madre de familia N° 1. Nov 01 de 2012).

Por esos días Belén pasó de 320 a 750 alumnos en poco tiempo y casi que sin darnos cuenta hoy cuenta con alrededor de 3000 matriculados. Nació “Villa Clemen” otro barrio que surgió

bajo las mismas circunstancias que el anterior. Pero aclaro, Belén o “Pueblo de las viejas”<sup>14</sup> era un paraje muy acogedor, de esos de antaño, donde todos son como una sola familia, pobres pero honrados todos y cohesionados por el afecto pueblerino. Uno iba de visita y sentía que no estaba en Montelíbano, sino en otro lugar. Se conversaba por los puntales de las cercas vecinas, llegaba un visitante y todos lo sabían en el acto. Eso se perdió de un momento a otro. Ahora ocho barrios y nace además “Villa Clemen”, una precaria pero inmensa urbe. Uno de esos días pisando el ocre de sus lodazales, mirando la galería interminable de cambuches y esa marañas de cartones, pensaba para mis adentros: “medio Montelíbano” convertido en un cinturón de miseria. Un reto inaplazable para la escuela. Ésta ya no puede ser la escuelita de antes. (Entrevista personal docente N° 1. Oct 08 de 2012). Ahora tiene que adecuarse, transformarse para enfrentar ese gigante nacido del desplazamiento forzado. Nuevas culturas que se suman a la existente diversidad, nuevas necesidades y mayores incertidumbres, efecto de esta nueva oleada, que de repente irrumpe en la tradición belenista que parecía inamovible. La escuela tiene que cambiar al unísono que cambia la dinámica social, máxime cuando dicha dinámica le está exigiendo urgentes transformaciones, que den respuestas a nuevas y apremiantes demandas.

El restaurante de la señora Toña deja de ser centro de apoyo escolar o de tertulias magisteriales. El desborde de población amerita ahora una formidable campaña de emancipación de la escuela Belén, en principio, como escenario de atención asistencial, en segundo como el centro de formación que pretende cambiar las vidas de esa muchedumbre anónima y heterogénea que ha irrumpido de manera tan inesperada.

---

<sup>14</sup> Nombre que en tiempos pasados se le había dado a esa vereda cercana a la cabecera municipal, que ahora, por acción de la expansión urbana se había convertido en un barrio más, llamado ahora barrio “Belén”

Se puede pensar con Echeverry, Flórez & Quiceno(1999), que la escuela es un nombre construido con distintos objetos y una función universal para diferentes sociedades. Aunque la escuela cambie su función específica, su valor cultural y su carácter simbólico; sigue siendo la misma en su importancia, en su significación y en su consideración de ser un medio o instrumento de cambio social.

## **5.2. LA COTIDIANIDAD DE LA ESCUELA**

Hablando de muchedumbre, ese día miraba yo pasmado, como había proliferado la población escolar de Belén. Llegaba como de costumbre dispuesto a la faena, pero como los filósofos quise detenerme a mirar lo ordinario para descubrir lo extraordinario. Me aposté bajo el imponente árbol de mango que sombreaba la entrada principal.

Un tumulto de chicos, niños, niñas y jóvenes un poco más espigados, se agolpan frente al gran portón de zinc galvanizado. Daba la sensación de un flujo caótico de gente que podría desembocar en una asonada, por el bullicio que emanaba del tumulto. Pero no, al poco tiempo se hizo familiar tal revolución. Fueron entrando ordenadamente en medio del desorden, todos los estudiantes, uno a uno y todos a la vez. Dos maestros apostados, cada uno a lado y lado del portón. Eso sí, ellos seguían muy atentos la entrada de los chicos. Otros, un poco más adentro, observaban acuciosos la presentación física de los entrantes. Éstos avanzaban fingiendo mucha calma y rectitud, pero cinco metros más allá emprenden la carrera hacia el pequeño tumulto que esperaba en el pasillo de su salón de clase. (Entrevista personal docente N° 2. Oct 08 de 2012).



También entraban maestros y maestras en el mismo río de los chicos. Unos miraban su reloj y sincronizaban su mirada con el rostro de los demás compañeros, que ya estaban apostados desde temprano en el portón de zinc galvanizado, pero proseguían su arribo sin pausa. De vez en cuando un padre de familia o persona particular que daba la sensación de ser tutelar de algún chico; con mirada trémula saludaba, y con su dedo índice solicitaba permiso de entrar, pero avanzaba sin hacer pausa en el portal de entrada. (Entrevista personal docente N° 2. Oct 08 de 2012).

Por fin se cerraba el imponente portón, la hora cero había llegado. Unos pocos chicos llegaban corriendo hacia la entrada del mismo. Pero ya era tarde para entrar. Otros arribaban también pero con parsimonia, sabían que ya no había nada que hacer. Pero todos los que allí quedaron apilados en la afueras del portón, sabían que tenían que esperar las medidas de control disciplinario, para los que llegan tarde. Cinco minutos más tarde con rostros algo desencajados caminaban rumbo a su jornada de clase. Sin embargo una tertulia irregular de maestros se cuajaba al fondo cerca de la Rectoría. Risas, rumores, noticias, comentarios y hasta recomendaciones de rigor se podían escuchar. Los chicos esperaban, tanto los muy puntuales como los impuntuales, revoloteando en cada entrada de las aulas. Como esperando iniciar la faena, pero el gladiador no llegaba. El jolgorio de la tertulia irregular proseguía. No podía durar tanto. Por fin, se esparce la informal reunión y se inicia la faena.

Y éste no es un episodio particular. Es un día cualquiera de la cotidianidad de Belén. Siempre hay un Coordinador, algún maestro encargado de la disciplina, presto a atender las eventualidades del inicio de la jornada. La escuela Belén es un escenario que deja leer muchas situaciones asociadas a la condición de desplazamiento que caracteriza este contexto poblacional.

Es un escenario en el que emerge una suerte de peculiaridades reflejadas en los cuerpos y en las mentes de unos sujetos (estudiantes, padres y maestros), que impredeciblemente las exteriorizan en el coloquio del aula y de los distintos espacios escolares. Ante esta realidad ya visibilizada, es un imperativo inaplazable para la Institución Educativa Belén, dar respuestas a dicha realidad.

El inicio de la jornada diaria de clase marca ya un modo muy particular de cómo se asumen las relaciones entre los actores en relación con las normas reguladoras internas. Estas formas de control nos dan una noción de lo que va a suceder de allí en adelante, como efectivamente sucede y es narrado posteriormente. Este episodio muestra una faceta producto del ascenso, de un estado caótico de un Belén que apenas afloraba (Entrevista personal docente N° 2. Oct. 08 de 2012), hacia otro estadio en que los docentes habían podido encontrar formas creativas de regularizar dicho caos. Pudiera pensarse que es común que ello suceda en cualquier contexto escolar de comunidades subnormales, pero para nuestro caso el asunto está revestido de un significado diferente. Según lo narrado en la entrevista, aquellos momentos de caos eran de vida o muerte. El respeto por el otro era un chiste, se podía pasar de la altanería a la agresión física sin restricción alguna, la figura del maestro pasaba desapercibida, la indiferencia frente a la norma era un común denominador. Entonces estos pasajes de la cotidianidad escolar en Belén nos permiten ver una dinámica de cambio que merece ser analizada en su justa dimensión, como en efecto se hace en adelante.

### **5.3. EL ROSTRO DE UN FENÓMENO INDESEABLE.**

Ver el rostro del desplazamiento forzado en la escuela no es de extrañar. El maltrato físico, no solo de golpes sino también de unos cuerpos y unos rostros que muestran las trazas de la

ansiedad y de la angustia. Padres que son citados por los maestros para que expliquen porque sus hijos han llegado con el cuerpo maltrecho. No lo dudan en confirmar que los han castigado por mal comportamiento. (Observación trabajo de campo con estudiantes. Abril 30 de 2012) Algunos hilvanan alguna excusa que los exima de cualquier juicio crítico del maestro. Otro padre es citado porque su hijo no está asistiendo al colegio sin noticia alguna. Los maestros ya saben la respuesta, diferentes en su argumentación, pero en esencia la respuesta es la misma. “Pasan el mayor tiempo solos, pues su mamá y yo tenemos que trabajar”. Si el chico es pequeño, sus hermanos mayores no están atentos a alistarlo para el colegio y si es un joven ya, no llega a clases por estar atendiendo a sus hermanitos. Teniendo en cuenta que son familias de oscilan entre 3 y 6 hijos y hay muchos casos en que en una misma casa viven varias familias. Parece ser que el signo del hacinamiento persigue a estos sujetos. Fenómeno que en la escuela Belén no es la excepción. (Entrevista personal Directivo docente N° 2. Oct 07 de 2012).

Llegar tarde al colegio o no llegar durante varios días es común para los niños de Belén, la mayoría de las veces con justa causa, en otras ocasiones con excusas más triviales. ¿Pero cuál ha de ser la justa causa? Abandono, como ya se dijo. Pero peor aún, niños que trabajan, algunos presa de la explotación, para ayudar a sostener los gastos familiares. Otros, por hambre, por falta de indumentaria adecuada, otros por la angustia de ver a sus padres agrediéndose. Otros ya conquistados por el vicio o por pandillas que lo absorben la mayor parte del tiempo. En fin, nuestra escuela es un crisol donde se conjugan tantas penas, que ver, oír y vivir en medio de ellas, terminan por comprometerte, al menos a comprender su dimensión. (Entrevista personal directivo docente N° 3. Oct. 07 de 2012).

Son tantas las urgencias que aparecen cotidianamente en la escuela Belén que pareciera que fuera un microcosmos prototipo de las esferas más marginadas de nuestro país. El fenómeno da lugar por ejemplo a casos de matoneo o de extorsión. Como el día en que llegó el papá de Raúl, un niño de grado segundo, con escasos ocho años. Vi en sus ojos (del papá) rabia, vergüenza, tristeza; mientras me relataba que su hijo Raúl estaba siendo extorsionado por un compañerito de clase. Mi primera impresión fue de sorpresa, era consciente de muchas travesuras de los chicos de mi escuela, pero de ahí a la extorsión, no estaba en mis cabales escuchar semejante barbaridad. Una vez el caso en la oficina del coordinador, se inicia un proceso de juzgamiento. Pero qué podría yo hacer, al señor se lo llevaban los mil demonios. Y hasta razón tendría. Se notaban en él rasgos de rectitud y honestidad en la manera como se expresaba, que a la postre, a uno lo compromete aún más. Se supo entonces por el relato del niño, que un compañero de igual edad que él lo amedrentaba diciéndole que si no le daba la plata de la merienda del día lo iba a golpear y si le decía a alguien lo iba a “joder” más duro a la salida. Se nos erizó la piel, y sentíamos que la saliva que fluía por nuestra garganta no lograba lubricar lo suficiente para tranquilizarnos. Bueno, se tomaron los detalles sobre el caso a fin de llamar al “acusado”. (Observación trabajo de campo con Padres de Familias. Abril 27 de 2012).

En frente de todos, el otro niño dio un ejemplo de gallardía y de decisión. Reconoció que efectivamente él arrebatava la merienda a su compañero. Noté con cierta extrañeza que en su lenguaje no existió nunca la palabra “extorsión”. Y claro eso solo nosotros los adultos lo podemos llamar así. En su mente y en su cuerpo eso no existe. En su mente y en su cuerpo solo puede existir hambre, rabia, envidia. Sus palabras aclararon todo sin mucho ruido. “Yo le quito los quinientos pesos, porque me da rabia que a mí en mi casa no me dan nada, ni siquiera el desayuno, todos compran algo, mientras yo nada, solo viéndolos a ellos comer y yo con hambre”

La ira del señor se fue transformando en una actitud solidaria. Después de la partida del padre a maestro y coordinador les quedaba la dura tarea de resolver el dilema de sancionar o perdonar la acción del joven. (Observación trabajo de campo con Padres de Familias. Abril 27 de 2012). Tremendo dilema que no suele uno encontrar en los manuales de enseñanza que reposan en los anaqueles de la escuela. Un episodio más que nos compromete a esa tarea inmaterial pero permanente del maestro, oculta pero latente, compleja pero real.

La práctica pedagógica que circula en Belén no es una práctica que se pueda configurar solo desde estatutos preestablecidos. Es una práctica que deviene de una dinámica de reflexión permanente de los maestros, sobre esa serie de eventos inesperados, que sólo en un contexto como este se dan, son eventos causados por las características inherentes a estos núcleos de población marcados por la violencia. Eventos que son retomados por los maestros e incorporados en su práctica, rompiendo con las concepciones sociales de la escuela tradicional e implicando nuevos procesos en el aula. La práctica pedagógica entonces se nutre de toda una serie de vivencias cotidianas, pensamientos, creencias e imaginarios colectivos; los cuales a través de la reflexión colectiva de los maestros<sup>15</sup> se van constituyendo en estatutos particulares para construir la escuela.

Y es que cuando hablaba el Coordinador sobre la manera cómo actúan los niños de Belén, uno podría preguntarse, ¿Cómo enfrentar desde la práctica pedagógica, este sin número de situaciones tan complejas e inesperadas? En las que incluso el maestro, arriesga su integridad

---

<sup>15</sup> El diseño del modelo pedagógico curricular fue el producto de un procesos de reflexión sobre la realidad escolar (a lo largo de más de un año) a través de sucesivas sesiones de trabajo y evaluación de resultados. Los proyectos, como Shalom, Red de Jóvenes, Escuela de Padres, requirieron muchas horas de discusión, construcción colectiva, deconstrucción y sistematización.

personal con el solo hecho de ver, oír y opinar. Es una práctica permeada de miedos, incertidumbres, zozobra, resistencia, etc.

Son casos en donde el común denominador encierra el hacer del maestro y fija en sus mentes ciertas tristezas que lo llevan a reflexionar sobre el verdadero papel que debe desarrollar en el contexto, en donde quizás no es tan importante enseñar a sumar, restar y leer en función de competencias y pruebas estandarizadas que no miden la injusticia y la inequidad.. Sino que el estudiante aprenda a surfear esas oportunidades de delinquir que le ofrece el medio y que de cierta manera, lo llevan a solucionar en forma rápida un problema económico que agobia su familia y a él como tal; causado muchas veces por las ganas de conseguir aquello que el consumismo le ofrece en forma persistente. (Entrevista personal docente directivo N° 1. Oct 04 de 2012).

Son prácticas que llevan a dejar de lado lo regularizado, porque se queda corto ante la necesidad inherente que tiene ese maestro, de ayudar al estudiante que está siendo tentado por uno u otro grupo delincuenciales de los que operan en la zona, a hacer parte activa de ellos; los cuales lo encantan con facilidad. Porque le ofrecen de manera oportuna y pertinente el auxilio vital que no le puede dar la familia, la Institución o el Estado. Muchos de estos jóvenes, son llamados a colaborar en “vueltas”, incluso, contra personas que le están dando la mano. Pero, ¿Qué “vueltas”? Pero esta llamada “vuelta” puede implicar a su familia. Porque el impredecible estado de ánimo de ese sujeto lo lleva transitar, entre una actitud demasiado irreverente, agresiva o resistente; o un carácter demasiado retraído, sumiso o escurridizo, etc. (Entrevista personal docente directivo N° 1. Oct 04 de 2012).

#### **5.4. UNA SEUDO-CULTURA DE VIOLENCIA REFLEJADA EN LOS JUEGOS ESCOLARES**

Una galería de locales escolares dispuestos discordantemente en la topografía del plantel, unos viejos árboles de mango y un campo de recreación más allá de la zona construida, sirven de escenario para el campo de batalla de “guerrilleros”, “paracos” y “policías”. Así se denominan los niños entre ellos cuando juegan en tiempos de descanso. Teniendo en cuenta que muchas veces el este tiempo, no son los treinta minutos reglamentarios estipulados en el horario. Muchas veces el mismo, se prolonga por horas dado que regularmente faltan maestros por algún motivo, de manera justificada o no.

Los niños agrupados en “pandillas” conformadas bajos unos criterios que los adultos no podríamos discernir, inician una pertinaz persecución, pandillas contra pandillas. Es muy difícil establecer qué pretenden realmente unos de otros, pero la persecución es tenaz, no escuchan, ni ven, ni entienden razones de los maestros, cuando estos intentan frenar tal estampida. “Balas” van y “balas” vienen. Los cuerpos de las personas que circulan en medio de tal contienda, se ven amenazados de ser lacerados por las pepas de los árboles de Amelino que sirven de balas a los grupos en contienda. Las mochilas que hasta ese momento servían para guardar útiles escolares, ahora están convertidos en morrales repletos de “munición”. Algunos niños usan “pasamontañas” improvisados con alguna camiseta o cualquier otro harapo. Las lesiones no se hacen esperar, algunos quedan tan maltrechos que se acurrucan a llorar, sin alguien se acerque a socorrerlo. Otros aguantan el dolor y prosiguen en su misteriosa causa. Nadie se queja ante los

superiores so pena de ser rechazado por el grupo. En algunos casos porque algún maestro o adulto casualmente se percata de la situación, pero los niños insisten en que eso es solo su manera de jugar, pretendiendo justificarla por encima de las normas disciplinarias, incluso el niño lesionado insiste en que eso es normal.

Son muchos los juegos que podríamos describir, que reflejan una pseudo-cultura de la violencia. “La mata Voladora”, consistente en arrancar del campo una planta llamada “escobilla”, que al ser arrancada trae adherida en su raíz un peñasco de tierra compacta. Esta planta funge como un “proyectil” de guerra que es lanzado por un niño a sus “enemigos” por la espalda, causándole serias lesiones, que muchas veces son de consideración. Otro de los juegos es llamado por ellos “la garrocha”. Este se asemeja a la corrida de toros. Un niño hace el papel de toro, correteando a los otros con un palo atravesado entre sus dos manos, mientras otros lo garrochan. La Garrocha es una aguja de coser que llevan entre sus dedos, con la cual pinchan al “toro” por la espalda, causándoles serias heridas que muchas veces sangran de manera alarmante. Y finalmente otro juego: “el atraco”. Este consiste en arrebatarles a los demás sus meriendas o golosinas mientras están en descanso. Lo hacen de manera sorpresiva y agresiva, sin importar si es compañero de curso, si mayor o menor, hombre o mujer; no discrimina ninguna condición. Existen clanes para “atracar”. Todos los alumnos del plantel están en riesgo de ser “atracados”. El botín debe ser repartido entre los integrantes del clan. El afectado debe guardar silencio so pena de ser agredido por el clan del victimario. Si un victimario no distribuye el botín será acusado por los otros ante los maestros o directivos. (Observación trabajo de campo, patios escolares. Sep. 18 al 25 de 2012).



Es un sinnúmero de expresiones que surgen tras las interacciones de los niños, niñas y jóvenes de la Institución, que buscan dar vida a expresiones “cotidianas” de su contexto. Como también es muy relevante la actitud bipolar que se observa en la población y a la que tiene que apuntar la práctica pedagógica: por un lado, niños demasiado agresivos, irreverentes, violentos, malintencionados y por otro lado, niños demasiado pasivos, retraídos, ensimismados y silenciosos. Y lo más grave, que estos sujetos van incorporando en su ser estos modos de violencia como algo natural. Ante tan complejas expresiones de sus cuerpos y de sus mentes, vale la pena preguntarse entonces. ¿Será que las representaciones presentes en estas interacciones sociales de los niños de Belén, podrán ser modificadas desde la práctica pedagógica que circula en la Institución? ¿Estará respondiendo la Institución Educativa a las necesidades sentidas de un contexto heterogéneo, o sólo se preocupa por responder a unas exigencias academicistas y homogeneizadoras del Estado?, ¿Continúa el maestro, siendo marginado de la producción del saber que históricamente ha portado en sus prácticas?

No es fácil responder estos interrogantes, pese a que en este estudio existen testimonios de prácticas muy singulares marcadas por la creatividad y de una rúbrica propia de esta escuela. Porque el hecho no es una práctica novedosa, sino una práctica que se enfoque a la necesidad, desde el punto de vista de la pertinencia. Muchas carencias, como la de mobiliario, aulas, maestros y recursos de apoyo para el aprendizaje, se sumaron para acrecentar ese ambiente enrarecido, propicio para posesionar más las manifestaciones agresivas y violentas en las interacciones sociales de la población escolar, tanto dentro como fuera del plantel.

## **5.5. SHALOM, UNA ESTRATEGIA EN LA ESCUELA PARA EL RESCATE DEL “SER” HUMANO.**

El colorido de las faldas y corpiños, alpargatas, sombreros, pañoletas que portaban muchos niños contrastaba con la sobriedad y costumbre de los uniformes. Igualmente el colorido de uniformes de fútbol que con orgullo vestían los niños y de los que poco querían desprenderse, adornaban el ambiente. Máscaras, zancos y enseres de teatro eran el pan de cada día en las manos de muchos escolares. Todas estas nuevas facetas eran el producto de la recién nacida “Red de Jóvenes Belenista”, una organización dentro del marco del Proyecto “Shalom”.

“A bailar se aprende bailando” decía la profe Berlys y con ello, los niños y niñas del grupo de danza se “fajaban” a bailar: María varilla” (Porro), la “Pulla pullará” o la “danza del diablo” (Danza negra). Al principio movimientos toscos, descoordinados y tensos, pero luego va apareciendo una armonía que le va dando al baile un carácter de obra artística. Los niños y niñas, con sus piecitos ampollados y empolvados; su rostros chorreantes de sudor, pero eufóricos por la alegría de estar haciendo algo diferente, algo que va con su naturaleza de niños y de jóvenes, algo que les llega al alma. Igualmente pasaba con los chicos de los equipos de fútbol, se podía leer la dicha en sus semblantes. Solía vérselos cotidianamente por los pasillos y patios de la escuela, parecía una manada de paticos tras la mamá pata. Un maestro que si acaso en su vida jugó fútbol, tal vez sí. Pero el profe Nicolás como cariñosamente lo llamaban los niños, ahora era el “entrenador” favorito de esa camada de futuros talentos del terreno de juego. Por otro lado el maestro Luis, con su legión de pequeños actores y actrices, hacían formidables escenas en el

tablado. Un tablado imaginario, porque lejos de tener un escenario en donde trabajar, cualquier rincón del pasillo, del patio o de un salón de clase fungía como tal. Pero impresionante era ese entusiasmo con que los pequeños actores encarnaban sus personajes.

Ahora el ambiente de la escuela empezó a cambiar. Hay algo nuevo en qué entretenerse, en que pensar y con qué soñar. Todos los maestros son parte de un proyecto que promete un mejor porvenir en cuanto a un ambiente más agradable, una mejor motivación para esos chicos y chicas llenos de tantas angustias. Ahora se percataron que eran poseedores de excepcionales talentos o que simplemente “servían” para algo en la vida. Las clases de cada maestro ahora tenía un nuevo ingrediente, el proyecto Shalom. Cada clase estaba impregnada por esta causa. Cada uno desde su área o curso le aporta a la variedad de oportunidades que ofrecía el proyecto Shalom. Ya los niños no se ausentan del aula por apatía, para evadir el tedio de la clase, sino que las ausencias de los mismos obedecía a una necesidad generada por las actividades propias del proyecto, llámese danza, teatro, fútbol u “onda<sup>16</sup>”. Porque “onda” era otro de los proyectos de Shalom que más satisfacciones produjo al alumnado de Belén y además a su cuerpo de maestros y directivos. La “Red de Jóvenes Belenistas” ahora tenía sentido. Desde ésta se irradia un nuevo ambiente a toda la población. El alumnado en general afirma su identidad belenista, hay una razón para cambiar. Todos y cada uno quiere involucrarse en algo de esa red. Y algo bien importante, la clase rutinaria, ahora tiene un motivo para innovar.

A propósito del proyecto “Onda”, la maestra Cecilia con su equipo de colaboradores, tienen ya sus tiquetes para volar a Bogotá a llevar sus pequeños científicos. Habían comenzado con un

---

<sup>16</sup> Programa del MEN y COLCIENCIAS para el fomento de las competencias ciudadanas, científicas e investigativas, para la población escolar. [http://www.colciencias.gov.co/programa\\_estrategia/programa-ondas](http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/programa-ondas)

pequeño proyecto de aula. Éste pudo involucrar luego a niños y niñas de otros grupos y maestros de otras áreas. Con sus batas blancas, unas arrugaditas pero limpias, otras muy bien planchadas, se veían todos los días adelantando su proyecto, en un lugar u otro, en un momento de clase o de descanso, pero allí estaban, perseverantes tanto niños como maestros responsables. Se aproxima la fecha de presentarse en el concurso municipal del programa “Onda”. La meta era clasificar. Por fin Belén sería “famoso en algo”, era lo que impulsaba a ese grupo de niños que soñaban con ser los mejores científicos del mundo, como se los repetía constantemente su maestra. Si clasificaban en el foro municipal pasarán al foro departamental. Un gran reto, pero, ¡sorpresa!, no solo lograron clasificar en el municipio sino que lo hicieron a nivel del departamento. Ello generó una euforia generalizada en todos niveles de la escuela. Los padres por primera vez fueron actores espontáneos del proyecto. Se acercaron a sus hijos más que nunca. Ahora los miraban con orgullo. Se pusieron a la orden del colegio para cualquier reto, sin más condiciones que ser aceptados. (Entrevista personal, docente 06. Oct. 12 de 2012).

Con tiquetes en mano, la profe Cecilia con sus pequeños científicos, vuelan a Bogotá a presentar su proyecto en el centro de eventos “Compensar” de la capital. Belén el pequeño gigante estaba frente a frente con los mejores del país. Increíble experiencia, pero era el fruto de un gran sueño y de una gran tarea, emprendida en medio de la precariedad. Porque todos estos proyectos surgieron de la precariedad de la escuela, no hubo aportaciones financieras, ni recursos suficientes. Todo lo logrado se hizo esgrimiendo lo poco que se tenía. El gran aporte, fue el innegable arrojo con que los maestros y directivos involucrados emprendieron esta empresa y la alegría y entusiasmo de los niños. Ante el despliegue de estos nuevos desafíos cabe preguntarse entonces: ¿Cómo estas series de estrategias implementadas por los maestros, se entretejen para

configurar su propia práctica pedagógica? ¿Cuál es el nuevo sentido que tiene para los niños, la clase desde la perspectiva de esta nueva práctica?

Por fin se cristaliza una de las tantas ideas amasadas en las tertulias informales que cotidianamente se daban entre los maestros. En un principio en el restaurante de la Seño Toña y finalmente en el kiosco del colegio, o en cualquier otro rincón. Una idea que sin pretender ser la panacea del cambio, se erigía como articuladora de un proceso de aprendizaje con pertinencia: formar pequeños científicos, hacer de la enseñanza una práctica que conllevara a los niños a apropiarse al conocimiento a partir de la experiencia y a través del contacto con la ciencia y con la vida, por la vía de la observación y del descubrimiento. Y sería desde todas y cada una de las áreas del conocimiento donde se impulsaría este reto. (Entrevista, grupo focal de bachillerato. Agosto 13 de 2012). El proyecto ondas liderado por la profe Libia, ahora es de todos los maestros, como lo es el proyecto “Fútbol”. Los niños que emprendieron el proyecto “fútbol” hoy son el estandarte, no solo de Belén, sino de Montelíbano, de Córdoba y de la región Caribe, pues, han llegado tan lejos, que en las competencias “Supérate con el deporte”, fueron a Bogotá como dignos representantes de la región Caribe. ¿No es acaso, sorprendente que en medio de tantas penurias, la práctica pedagógica; pueda potenciar estos talentos? ¿Podrían estos logros traducirse en impulsores de una nueva cultura de paz y convivencia? ¿Será la escuela, un espacio que motiva a los sujetos, para surgir en medio de tantas adversidades?

Estos eran precisamente los interrogantes iniciales del proyecto Shalom y su “Red de Jóvenes Belenistas”. Así lo planteaba la ideóloga del proyecto la profe Gloria Matheu y ahora se respondía por sí mismo en los resultados obtenidos. (Entrevista personal, docente 06. Oct. 12 de 2012). Un nuevo ambiente se respiraba en Belén, los niños empezaron a sentir que Belén valía la

pena, que esos ídolos que iban triunfando más allá de los muros escolares eran sus referentes. Ahora en el aula había un motivo para aprender, para aprender de otras formas, algo energizante había en el ambiente. El lenguaje que circulaba era alentador, fraterno, afectivo, y estaba lleno de orgullo; ser belenista por fin los impulsaba a soñar y defender sus sueños. Esta nueva dinámica nos transporta a aquella visión de escuela y de maestro que generaron los viajes de la Expedición Pedagógica en su momento:

En este relevo, marcado por el intento de construir colectivamente saber pedagógico a partir de la realización de los viajes, queremos describir lo viejo y lo nuevo de la escuela, lo que afirma y lo que rompe, lo antiguo y lo novedoso, lo lejano y lo cercano, lo semejante y lo diferente de las prácticas. Actores, escenarios y saberes adquieren rostros distintos y entre éstos se tejen múltiples combinaciones y recomposiciones, expresión de variedad y riqueza. Formas distintas de hacer escuela, de ser maestro, dispersión, arco iris de experiencias que intentan hablar por sí mismas y que buscan niveles de coordinación entre ellas para, «sacar de la soledad al maestro innovador», como diría algún viajero, para romper, en general, con la insularidad a que han sido sometidas las prácticas de los maestros. (Martínez, Unda & Medina, 1997).

Romper con la monotonía de la clase tradicional, implicaba entonces rescatar estas nuevas visiones, que se venían generando, a partir de los proyectos y estrategias construidas desde el colectivo de maestros. Había que aprovechar los momentos de lucidez, en la configuración de nuevos discursos para soportar la práctica pedagógica, para construir saber pedagógico; más allá de la euforia de ese momento histórico, marcado por un activismo que rompía con la fría y el tediosa escuela informe de otros tiempos.

Ya no resultaba muy sorprendente ver a los maestros y maestras apostarle a nuevas maneras de motivar y enseñar a sus alumnos. De aquella clase basada en el contenido y en frío control disciplinario, se pasaba a una clase más cálida y dinámica centrada en los intereses del ser. Era una transformación que nos colocaba en el umbral de un nuevo concepto de escuela, un modelo propio y por consiguiente de una práctica pedagógica consecuente con esta nueva dinámica social.

Por ello, en nuestro papel de observadores participantes, pudimos entrever en las escenas de enseñanzas, que algo empezó a cambiar en el aula con referencia a la historia que habíamos conocido y vivido en parte, de la I. E. Belén. ¿Acaso no había motivos suficientes para cambiar, ante ese vuelco determinante que estaba viviendo la escuela? ¿Acaso la práctica pedagógica no se nutre de las condiciones del contexto y de los intereses de los sujetos?

## **5.6. PRÁCTICAS QUE EMERGEN ENTRE LO RUTINARIO Y LO NOVEDOSO**

La maestra sentada al fondo del aula como una alumna más. Se respira un ambiente de confianza, pero prima el orden y la disciplina. Todos los niños y niñas se apresuran a formar grupos, pero siempre mirando hacia la parte frontal del aula, hacia el lugar acostumbrado para pararse la maestra, que en esta ocasión no está en ese lugar. Los grupos van pasando uno por uno, cada grupo de tres integrantes. Cada grupo, a su turno, pasa al frente y sobre el escritorio del profesor, trata de hacer entender al resto de compañeros una demostración de un concepto en el campo de las matemáticas. Se trata de demostrar patrones de medidas, comparación de

magnitudes y medidas de volumen. Utilizan para ello varios recipientes hechos en cartón, con diferentes figuras y tamaños: cilindro, cono y cubo. Quieren demostrar que la capacidad de cada uno es independiente a la forma y que hay una relación entre las medidas de sus lados con su capacidad, para ello han llevado arroz. En fin, desarrollan la clase tratando de demostrar algunas relaciones que se dan entre las medidas, su volumen y su capacidad. Se nota interés por ver cómo los compañeros que están al frente han preparado su demostración. Luego hay un espacio de tiempo para que los compañeros hagan preguntas y el grupo se esmera por despejar las dudas. Se forman cortas discusiones porque los alumnos del grupo expositor tratan de persuadir a los compañeros escuchantes para que no hagan preguntas, pero estos siguen preguntando. La profesora solo interviene para preguntarles, con la intención que puedan explicar puntos que son cruciales en el dominio de la temática. Al final la profesora los felicita por la manera como se preocuparon y el ingenio que tuvieron para preparar sus materiales y hacer sus demostraciones.

Oscar nos muestra otra faceta, que en su momento se sumaba a un inventario de creatividades que valía la pena sopesar en contrastación con otras observaciones. En uno de esos momentos nos percatamos que desarrollaba su clase a través de una película. Los jóvenes se muestran muy motivados en la película. Algunos muy contados se notan distraídos, especialmente algunas niñas, hablan entre sí sin prestar atención en la película. Otros hacen parejas, hombre y mujer, los dos sentados en una misma silla, se nota mucha confianza, se podría decir que existe alguna relación más allá de simple amistad, por la manera como se miran, como se acarician, y cómo se estrechan entre sí en ciertos instantes. Sin embargo, están muy atentos a la trama de la película. La intención del profesor, según me platicó, era que los chicos, al final de la película, pudieran hacer un análisis del contenido y luego producir un escrito que refleje algunas habilidades comunicativas.



A diferencia de Oscar, Sergio, un maestro que se caracteriza por su liderazgo, perteneciente a esa generación procedente de las escuelas rurales, desarrolla su clase de manera magistral, pero ésta muestra una dinámica agradable porque inicia planteando un ejemplo de oración y los alumnos, discuten entre ellos para tratar de identificar la función enunciativa de la misma y el tipo de oración. Esta dinámica genera expectativa en el grupo porque los chicos tratan de acertar en sus respuestas, estableciéndose una especie de competencia entre ellos, lo que le da a la clase un toque lúdico. El maestro trata de forzar las respuestas de los alumnos, más por la comprensión y el análisis, que por acertijo.

Sentíamos en la clase de Sergio, que los alumnos eran considerados como sujetos autónomos y capaces de expresarse. Ello no nos sorprendería si no hubiésemos conocido tiempo atrás unos individuos retraídos, parcos en su expresión y beligerantes en su manera de actuar. Por ejemplo, cuando asistimos acuciosos a la clase de Jorge, el profesor de castellano. Inicia su clase mientras nosotros tratábamos infructuosamente de descifrar la temática. Los chicos están organizándose en círculo, se notaba una tensión en ellos, una rara expectativa que oscila entre nerviosismo y ansiedad. El maestro pasa lista. Una vez cierra su registro de asistencia pregunta por el primer grupo. Salen dos estudiantes. Un chico y una chica, se sientan frente a frente, los dos en el centro del círculo del colectivo. Hay un instante de silencio. ¡Que naturalidad tan pasmosa! El maestro irrumpe casi que exigiendo que inicie algo, debía ser algo así como la sesión, los dos chicos comienzan una entrevista simulada, pero lo hacen de forma magistral, se notaba que habían preparado un guion, los demás en suspenso. Mientras transcurrían las preguntas y respuestas el maestro guardaba silencio. Una vez terminado este primer acto, todos aplaudieron y se notó el sonrojo de los dos chicos, mientras regresaban a sus puestos. El maestro toma la palabra para

explicar, las fallas y los aciertos. Lo hace de manera muy sutil, da recomendaciones para los demás grupos.

Esta clase muestra que, a pesar de aquella serie de frustraciones reflejadas en la timidez y el ostracismo de los jóvenes, el ambiente construido por el maestro alrededor de su clase, ha facilitado a los chicos una apertura y otra manera de enfrentar sus desafíos de aprendizaje. La manera como entraron en escena muestra un potencial latente. Pero es determinante también la manera cómo el docente estimula tal apertura, con las herramientas pedagógicas y didácticas, con las que sorprende cada día a sus alumnos.

## **5.7. CONSIDERACIONES FINALES**

Una hipótesis que nos anima a creer en el proyecto Belén, es la lógica que el cuerpo docente, tanto de maestros como de maestras le viene apostando en medio del proceso con la construcción, de-construcción y reconstrucción de prácticas, saberes y discursos. Todo ello en pos de configurar una práctica pedagógica propia; que dé cuenta de un contexto que posee sus propias representaciones y creencias. Dando sentido con ello, al planteamiento de Durkheim (2009), en cuanto a esa “función tan importante que debe cumplir la educación, en lo referente al desarrollo en el individuo de aquellas capacidades y habilidades que precisa la sociedad (...)” (p.2). “Ya que todas las sociedades tienen necesidad de una especialización específica”. Siendo estos contextos de desplazamientos por sus condiciones psicosociales tan particulares, unas comunidades especiales que dentro de la sociedad local, requieren un trato que no es posible

responder desde lo global. Es en medio de esta dicotomía, donde el maestro dueño de un saber que ha ido construyendo en su experiencia y en la reflexión, se torna como agente importante en la transformación de lo que viene del sistema, para atender y dar respuesta a lo indispensable dentro de las necesidades particulares.

En Belén circulan tres elementos que confluyen en la configuración de la práctica pedagógica. Éstos permiten visibilizar modos de hacer de los maestros, asociados a unas características leídas en este contexto particular. En primer lugar un maestro que se esfuerza por asociar a su práctica en el aula, las vivencias cotidianas, las manifestaciones talentosas y artísticas y los conocimientos previos o de la experiencia de los sujetos, para afianzar el conocimiento formal propio de las ciencias y de la cultura. Con lo cual este maestro, busca integrar en voz de Grossman (1990), el conocimiento del contexto, por medio del uso del conocimiento pedagógico que posee del campo disciplinar que orienta, y el conocimiento de su ciencia como tal; para ayudar al sujeto en formación a mejorar esas capacidades que el entorno social le exige. En segundo lugar, un maestro que afianza los conocimientos convencionales de la ciencia, en una práctica de carácter más formal, basada en problemas y por ende, en el descubrimiento, como estrategia para el desarrollo de habilidades, competencias y procesos de pensamiento. Procesos con los que logra integrar y establecer relación desde la categoría de conocimiento de su campo disciplinar en voces de Grossman (1990), con el conocimiento empírico que ha estructurado en su formación el estudiante, para alcanzar algunas de las competencias mínimas que exige el sistema como tal desde el aula de clases al maestro. Finalmente un maestro que integra en el aula, la formalización del conocimiento con la dimensión trascendental del “ser” como humano. Lo que implica una mirada a la cognición desde la afectividad y la motivación. Aspecto que permite fungir en el maestro, ya no una

formación academicista, sino por el contrario la búsqueda de un sujeto más reflexivo de los hechos que en la vida, le han marginado de su cultura e identidad. Bello, Cardinal & Arias (2000).

Entonces, todos esos miedos, creencias, prevenciones y resistencias, propios de unos sujetos víctimas del desarraigo, comienzan a tener eco a partir de la práctica pedagógica que se va configurando en la escuela y en el saber del maestro. La escuela entonces funge como una especie de laboratorio en donde se despliegan, no sólo las representaciones y concepciones de los sujetos que aprenden, sino también aquellos saberes que los maestros construyen desde la experiencia. Pero una experiencia que se aleja por largos momentos de los imperativos del sistema y se instala en la cotidianidad. No porque tales imperativos no sean necesarios o provechosos, sino porque éstos no responden a las demandas del contexto en particular, estos han sido pensados de manera homogeneizante y como tal pasan desapercibido ante las urgencias vitales y existenciales de esta población.

## **6. CONCEPCIÓN DE HOMBRE Y SOCIEDAD QUE SE TEJE EN EL CONTEXTO**

### **6.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS QUE SE CONSTRUYEN EN BELÉN**

En los capítulos anteriores, hemos venido realizando una descripción de los modos de ser maestro y las prácticas pedagógicas que han marcado la Institución, para dar respuesta a unas necesidades que se hicieron visibles en el período comprendido entre el año 2001 y 2012, en la Institución Educativa Belén. Conociendo de antemano, que tales prácticas y modos particulares emergen en respuesta a un fenómeno social; el de desplazamiento forzado. El cual es una causa de desarraigo del territorio, que afectó a los labriegos y campesinos, que llegaron a este municipio (Montelíbano) de la zona del alto San Jorge y de algunas subregiones del Bajo Cauca Antioqueño. Ello, no sólo ha configurado unas prácticas pedagógicas específicas y unos modos particulares de hacer del maestro, sino que estas emergencias han potenciado una nueva concepción de sujeto, personal y colectivo, en virtud de sus condiciones sociales particulares.

En este contexto caracterizado por un sinnúmero de contingencias sociales, atípicas y heterogéneas, en donde afloran múltiples formas socio-culturales, diversos modos de expresión y de asumir los conflictos, múltiples cosmovisiones, en fin, un entramado complejo de interacciones; se hacen visibles unas concepciones de hombre y sociedad, que están en constante transformación por efectos del fenómeno del desplazamiento y otras condiciones de éste.

Hablando con Margarita Llanos, nos impactó la manera como ella concebía los cambios que se operaba en los niños, por lo menos en teoría, en los primeros días de Shalom. “son líderes opacados, pero puede ser que con una manito, les ayudemos a mejorar su vidas”. Vimos que indudablemente, Margarita tenía un principio rector de su trabajo. Y este principio luego se convirtió en un estandarte de todos los maestros que participaban de Shalom. Pero es necesario reconocer una manera de concebir al hombre y a la mujer que deseamos formar. Ella asumía a sus alumnos como muñecos de arcilla fresca, ordinarios, fríos, opacados, grises en sus vidas, que para ser tratados, necesitan un maestro con alma de alfarero, que pueda convertirlos con su dedicación y esfuerzo, en obras de arte. Más que sus palabras, era su actitud y ejemplo cómo Margarita transmitía a los maestros una manera de mirar a sus alumnos. Los creía dignos autores de la transformación de sus propias vidas. (Entrevista personal, docente 06. Oct. 12 de 2012).

Lo anterior, muestra que en Belén se tejen unas concepciones de hombre y sociedad que dista mucho de las concepciones con las que se pretende responder a las demandas de una sociedad global de mercado, si nos había asombrado la peculiaridad del contexto Belén en su condición de contexto de desplazamiento, la manera como se concibe, intencional o desprevenidamente el sujeto belenista. Algo hay en esta manera de mirar al sujeto, que no encaja en los datos promedio de otros contextos. Desde los maestros se proyecta una mirada al sujeto belenista, que poco a poco se transmite en los alumnos. De no ser así hubiese sido imposible un posicionamiento de la postura colectiva que hoy existe.

En una de las entrevista Margarita nos contaba uno de muchos testimonios con los que ella esgrimía las razones que la motivaban a seguir adelante. Uno de sus discípulos hoy es estudiante de una prestigiosa universidad. A través de sus cursos universitarios se ganó el derecho a

participar en un curso sobre liderazgo que ofreció el departamento. Él mismo, al encontrarse casualmente con su maestra, reconoció que Shalom le había dado las bases para exteriorizar su talento, el cual hoy le daba grandes satisfacciones en su vida universitaria. César relató a Margarita cómo estos procesos de socialización le habían servido para su realización personal. Había ingresado a su actual empleo como auxiliar, pero gracias a sus actitudes de líder y motivador de otras personas lo habían ascendido a un cargo administrativo. Esta es una especie de simbiosis, en la que a medida que das a tus alumnos, recibes testimonios de logros satisfactorios, los cuales se convierten en los insumos para convertir, esas experiencias en saberes de orden superior. (Entrevista personal, docente 06. Oct. 12 de 2012).

La vida en Belén, no fue fácil, no lo es, ni lo será nunca, pero sí ha dado lugar para que se construyan nuevas concepciones de hombre y mujer y por lo consiguiente de sociedad. Para entender que lo estandarizado es una quimera, que para poder comprender un contexto determinado, con condiciones tan disímiles, es necesaria una cosmovisión propia, acorde con las necesidades particulares. Pero son los maestros, desde su papel en la práctica pedagógica, los que van configurando estas perspectivas. Pero estas posturas no eximen a los individuos de su papel integrante en las esferas de lo público y de la cultura nacional. Antes por el contrario, lo deben posicionar con mayor potencia como ciudadano que defiende su derecho a la diferencia, en el marco de la ley. Así la escuela y el maestro se han encargado de formar para distintos momentos, distintos tipos de ciudadanos, cada vez que cambian los fines y tipos de hombre requeridos por la sociedad. Por ello cobra sentido las palabras de Mockus, “el ciudadano será lo que sean sus maestros” (2005, citado en Saldarriaga, 2006, p. 261).

## **6.2. UN ESTADO BENEFACTOR A CAMBIO DE UNA SOCIEDAD ESCOLARIZADA**

Ir a la escuela parece ser un anhelo de niños, niñas y jóvenes. Asumir los convencionalismos de la escuela, además de tantas precariedades familiares, parece ser un reto admirable de los padres y tutelares, por el ahínco que muestran por conseguir un cupo en Belén. Y no solo por lograr el ingreso de los hijos al sistema, sino también por lograr su permanencia. A no ser por la manera como justifican la inasistencia de los niños, no nos percatáramos del trasfondo del asunto. Nunca los vemos defender con mayor vehemencia su derecho a una certificación de permanencia escolar, que cuando son instados a hacerlo en la oficina de “Familias en acción”, so pena de perder su subsidio económico, al que por ley tienen derecho. Ahí reconocemos el carácter controlador de los organismos del Estado para la atención a poblaciones vulnerables. También entendemos cómo las necesidades de dichas comunidades se convierten en aliados de dichos entes, para lograr introyectar en los sujetos una cultura de la escolaridad. (Entrevista personal, administrativo N° 1. Oct. 31 de 2013)

En la cotidianidad de la Institución la cantidad de papelería se convierten en la rutina de la secretaría del colegio. Se refería ella a aquellos episodios de atención al público, en donde tenía que multiplicar esfuerzos para poder atenderlos a todos. (Entrevista personal, administrativo N° 1. Oct. 31 de 2013). Y estas palabras las confirmamos en nuestras observaciones habituales. Ese día, hice parte como uno más dentro del tumulto que frente a la entrada de la oficina de secretaría



se cuajaba, a fin de obtener una certificación de permanencia escolar. Algunos se quedaban mirándome curiosamente, como queriendo preguntar algo, otros con ojos inseguros y desconfiados me miraban soslayadamente en intervalos muy cortos. Vociferaban de todo un poco, pero al percatarse de mi presencia, desviaban abruptamente la senda del diálogo. Yo seguía ahí, como leyendo lo ilegible, en mis mamotretos de papeles, que guardaba en una carpeta color café, carcomida del sudor y del uso. Estoy seguro que muchos sabían que yo no estaba en pos de solicitar documento alguno.

La formación, la enseñanza o la instrucción, no son conceptos que interesen de primera mano a los padres de familia de Belén y mucho menos a los chicos. (Hay casos de casos donde uno ve alumnos o padres evidentemente interesados). Lo promedio, es el interés de subsistencia, lo que los mueve, más que un interés calificativo en la formación de sus niños. (Entrevista Grupo Focal docentes Pre- escolar. Mar. 09 de 2012). Ello explica en parte las fuertes falencias en los conocimientos, habilidades y competencias para aprender. Pero ello explica aún más, cómo muchos jóvenes alternan su vida entre actividades de dudosa naturaleza y su asistencia a clase. Las dos cosas le van a proporcionar medios de subsistencia, medios que les han sido esquivos con mucha frecuencia. Provoca un sentimiento de impotencia mezclado con tristeza y desesperanza, ver cómo muchos jóvenes, incluso niños o niñas, vinculados a labores ilícitas, producto de las necesidades vitales que laceran sus vidas. (Entrevista personal, docente N° 2. Oct. 08 de 2012).

Uno como observador, tiene la repugnante sensación de ser cómplice inútil de tan cruel trama social. Podemos así entender con mayor apertura lo que vive un maestro de Belén, frente a una intrincada realidad que no le deja alternativa distinta, a la de ser un confidente que escucha

con los oídos del corazón a sus alumnos, con la impotencia de no poder hacer nada, más allá de alimentar sus sueños, anhelos y desafíos. Es este entramado complejo de problemas que gravitan alrededor de la práctica pedagógica, lo que permite a los maestros reflexionar acerca de una concepción de sujeto y de sociedad, que indudablemente implican dicha práctica. Por ello seguir ahondando en el análisis nos aboca a cuestionarnos: ¿Cómo la concepción de hombre y sociedad determinan la práctica pedagógica? o ¿Cómo la práctica pedagógica permite configurar una determinada concepción de hombre y sociedad en este contexto?

En Belén ha cobrado mucho vigor la tensión entre asistencialismo versus permanencia escolar. De tal forma que en las mentes y en los cuerpos de los sujetos, la concepción de hombre está ligada al concepto de subsistencia. (Entrevista Grupo Focal docentes Pre- escolar. Mar. 09 de 2012). Esta situación (La subsistencia), hace que los procesos de formación se enfoquen de alguna manera a propósitos de subsistencia. Aquí la concepción de calidad de vida se reduce a la capacidad de suplir las necesidades vitales básicas. La práctica pedagógica, aunque propende por desarrollar aprendizajes cada vez más superiores, no puede sustraerse a estos elementos fundadores del sujeto belenista. “Los imperativos del sistema inciden directamente sobre el comportamiento de las personas. Pero estas no se limitan a responder a los imperativos de este modo; sino que construyen sus propias respuestas” (Wood, 1998, p. 67).

Las respuestas del maestro de Belén a las medidas asistencialistas del sistema, no se comparecen con los propósitos formativos, por los que propenden dichas medidas. Podríamos entender estos como una forma de control que garantizará, que la comunidad afectada por el desplazamiento, se mantenga cohesionada alrededor de un eje formalizador que es la escuela. De lo contrario, sin un propósito articulador, el afán de dicho colectivo por la supervivencia, puede

ocasionar la dispersión y deterioro del tejido social, que potencialmente construye la escuela. Pues, es aquí donde la práctica pedagógica se nutre de las características sociales, asignándole unas funciones a los sujetos de esa práctica; en tanto estas concepciones incorporadas en la práctica pedagógica, son insumos fundadores de los distintos discursos que se van instalando en el funcionamiento de la Institución.

En Belén, las respuestas de los alumnos y padres, no son precisamente las que el sistema y los maestros esperan: un empoderamiento de la actividad educativa como fuente de desarrollo personal y social de largo plazo. Más bien, lo que se ha logrado instalar en las mentes y en los cuerpos es la urgencia de satisfacer, no las necesidades básicas de aprendizaje por lo menos, sino las necesidades vitales de subsistencia. (Entrevista personal directivo N° 2 Oct. 07 de 2012).

Como se observa: el docente Álvaro Bolívar: "...lo llamé y le pregunté, jovencito ¿Por qué andas así? El niño se sorprendió al principio. Luego vi que se familiarizó con mi pregunta. Su camisa estaba ajada y amarillenta, sus cabellos despeinados y en general su indumentaria expelía olor a mugre, por calzado llevaba unas alpargatas de cuero, carcomidas por el uso e hilvanadas burdamente en algunos dobleces con hilos de colores. En fin su apariencia me laceraba el alma. Sin embargo, el niño ya más tranquilo me respondió "mi papá dice que si ando bien presentado perdería lo que nos manda el gobierno". Lo último que imaginaba escuchar eran esas palabras, pero no había nada que hacer, me hundí en un mar de desconcertantes cavilaciones."(Entrevista personal directivo N° 3 Oct. 07 de 2012).

Indudablemente que el desarraigo del que ha sido víctima el sujeto desplazado lo ha llevado a reforzar unas prácticas que lo sitúan en el lugar de necesitado para recibir los beneficios del

Gobierno de manera pasiva, lo que lleva a unas actitudes de irresponsabilidad social y tergiversación de lo público. Este hecho por supuesto, conlleva a una atención del Estado situada en esta categoría, lo que ha simplificado su compromiso; es más, le ha facilitado su papel manipulador de esta asistencia en favor del monopolio de intereses políticos y populistas. Pero o ¿Cómo la escuela reproduce las prácticas del estado de bienestar? ¿Cómo la práctica pedagógica refuerza esta noción de lo público?

### **6.3. EL DESPLAZADO EN LA CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.**

El desarraigo territorial, cultural y afectivo de la población escolar de Belén, muestra su rostro en las manifestaciones e interacciones cotidianas, en el adentro y en el afuera de la escuela. Y la lectura que uno como observador hace de ellas, le permite ubicar tales conductas en el plano de lo existencial, en lugar de aquella concepción vitalista, que propició el surgimiento de los derechos de los sujetos y el deber del Estado, frente a las urgencias generadas por el desarraigo. Estamos hablando de urgencias de subsistencia: vivienda, vestido, alimentación y salud. Es decir aquellas necesidades referidas a la protección de la vida, a la defensa de la integridad, a la seguridad, etc. (Restrepo, 1999, p. 28)

Pero el desarraigo trae consigo otros efectos en los sujetos, no perceptibles a simple vista, que tocan dimensiones constitutivas del ser humano, aún más profundas que las urgencias corpóreas, que no sólo laceran la vida física del ser humano, sino sus raíces espirituales, su condición existencial y su dignidad personal. Estas necesidades existenciales pasan

desapercibidas en ese sistema de relaciones sociales que circundan la condición de desplazado de estos sujetos. Estas no han logrado ascender a la escala de derechos, ni de deberes. Nadie las percibe, todos las ignoran, nadie responde por ellas. (Restrepo, 1999, p. 28)

Niñas y niños prostituidos, otros sumergidos la droga, otros conquistados ya por bandas criminales, otros presa de la mendicidad, niños agresivos, beligerantes en su trato, rebeldes, prevenidos y subsumidos por la apatía hacia las formas de control que exigen la formación escolar en el aula; facetas que no son de extrañar en el contexto Belén. Pero ante tanta lluvia de ayudas asistenciales, programas de restablecimiento social, campañas de inscripción a nuevos programas sociales; lo lógico es que los cambios se presenten en la medida que se suplen estas necesidades, pero no sucede así. Los cambios operan muy lentamente. Es decir, por sí solas las medidas del Estado operan muy lentamente en la transformación de tales fenómenos sociales. Cabe preguntarse entonces ¿En dónde está la base del problema, si se supone que sus necesidades vitales han sido atendidas, pero los resultados no son los esperados?

Esa manera de actuar y esos modos de vida que han adoptado los sujetos, que en principio fue un mecanismo para asegurar su supervivencia, pueden ser el producto de aquellas necesidades no perceptibles en la cotidianidad: los miedos, el resentimiento, la desesperanza, la angustia y la incertidumbre de un futuro incierto. Todo ello pertenece a una dimensión existencial de la vida de las personas, las cuales, al sentir que su condición humana ha sido cercenada con la negación de su legado cultural, de su libertad para comunicarse, de su privacidad, de su referente espacio-temporal, de sus sueños. etc. Vivir en una casa entregada por el Estado, por ejemplo, no puede generar en sus moradores el mismo valor que produce el arraigo, de saberse poseedor de ella, por ser el producto de sus anhelos y de sueños, contruidos

desde los ideales del hogar. Son esas manifestaciones existenciales las que se ubican en un plano diferente a las de subsistencia vital. El hambre puede ser saciada, como la sed, el frío o el calor; puedes sentir la seguridad de tener un médico en tu cabecera, pero, ¿Cómo transformar la nostalgia de saberse extraño en cada rincón y en cada momento? ¿Cómo eliminar el fantasma del miedo? ¿Cómo convertir la desesperanza en esperanza? ¿Cómo comunicar tus cuitas a personas que te miran como forastero? ¿Acaso estas necesidades son menos esenciales a la naturaleza humana que las corpóreas?

En un instrumento de indagación aplicado a jóvenes víctimas de desplazamiento, de la secundaria en Belén, analizábamos con curiosidad algunas de sus respuestas, que nos posibilitaron hacer ciertos tipos de descripciones que propiciaron inferencias:

A la pregunta: ¿Cuál crees que es el principal problema de tu familia?, 40% de los entrevistados se refirió a problemas de comunicación, 40% se refirieron a falta de orientación familiar y un 60% se refirió a la pobreza. Esto nos lleva a pensar, que la pobreza (entendida como la carencia de los medios vitales de subsistencia), por percepción básica tiende a ocupar el primer lugar, pero sorprende que esos dos primeros datos sean tan altos, cuando son categorías muy difíciles de percibir y mucho más de expresar en la voz de los jóvenes.

Ahora, ¿Qué es lo que subyace en la expresión comunicación u orientación familiar? Obviamente, un sentimiento de soledad en medio del tumulto, una falta de referentes axiológicos a seguir, en una familia que naufraga en sus principios y valores o una carencia de lazos afectivos que minan el autoestima y la confianza. Se vislumbra aquí un hombre que, en medio de la muchedumbre se siente aislado, incomunicado, incomprendido; un hombre al que le arrebataron los lazos que lo ataban a su pasado y su cultura, perdiendo así su identidad y sus

raíces. Un sujeto que al perder las posesiones que lo rodeaban, siente que con ellas se ha perdido la prolongación del cuerpo (Restrepo, 1999).

Cuando en las prácticas pedagógicas de Belén emergen ciertas posiciones de maestros, lo que se refleja son representaciones que éstos han construido como resultados de las interacciones con los sujetos que aprenden. Las angustias de adolescentes embarazadas, o los jóvenes que en su primera experiencia sexual se convirtieron en padres precoces, niñas y niños como ignorantes útiles traficando alucinógenos; son experiencias que de alguna manera han sido incorporadas en el saber del maestro como realidades desde las cuales tiene que partir su práctica. Pero también la práctica pedagógica ha sido ese espacio en el que se construyen sujetos nuevos y autónomos, que tratan por muchos medios de cambiar el lenguaje del dolor por el de la esperanza, de remover del alma el resentimiento y arrullar el gesto bondadoso del perdón como la mejor forma de demostrar la entrega humana.

Cuando la profe Margarita logró movilizar tantas potencialidades de los niños y niñas belenistas y de muchos maestros, y ponerlas en función del desarrollo de los conocimientos, lo que se demuestra es que hay una nueva mirada al ser humano, como elemento dinamizador de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Recordemos que este es uno de los modos de ser maestro en Belén, un maestro que centra su práctica de saber en la comprensión del ser humano, como dimensión que fomenta la razón de existir y el sentido de la vida, en estos seres ávidos de encontrarse consigo mismos y con los demás.

#### 6.4. CONSIDERACIONES FINALES

Por lo anterior, cabe señalar entonces que es necesario que las instituciones educativas y los maestros tengan claridad acerca de los valores que se necesitan para conseguir, en una línea de tiempo, una persona que se asuma como un ciudadano que tiene derechos y deberes, con un proyecto de vida que le posibilite vivir dignamente. Para lo cual es necesario e indispensable que el maestro, sea un sujeto, sujeto de poder (Foucault, 1988) que desde su conocimiento de causa, esté en las condiciones de producir para ciertas épocas la emergencia de saberes, instituciones y sujetos que no sólo responden a demandas, sino que también sean capaces de establecerlas en función de lo que requiere la sociedad. Estas respuestas tienen que generarse de manera creativa desde sus propias realidades, por precarias que estas sean, siempre con apertura hacia todo lo emana del sistema, siempre y cuando se compagine con las expectativas de su contexto. Pero aun cuando éstos, aplican estrategias responsables fundadas en estos principios y valores propios de la vida del ser humano, los gobiernos anhelando el mismo propósito, lo desvirtúa, por la aplicación de aquellas políticas reguladoras ciegas a la realidad del contexto, que poco tienen que ver con las necesidades sentidas de esos contextos particulares y que son las que en realidad pueden marcar los derroteros de formación de la sociedad, en determinados momentos históricos producto de la lectura y reflexión que el maestro ha hecho De Tezanos (2006), como ocurre en Belén. Aquí el maestro, tiene claridad acerca del tipo de hombre que conceptualmente se quiere formar para la sociedad, como producto de la reflexión y experiencia que ha reconstruido en su campo de saber, en función de su dimensión existencial. De Tezanos (2006). Pero el gobierno en un protagonismo mediático, sólo satisface en los sujetos aquellas necesidades básicas de subsistencia, que son urgentes y necesarias, pero desconoce la trascendental importancia de otras



urgencias existenciales, menos perceptibles a la mirada global, y que sí nutren esa dimensión humana por la que lucha el maestro, para potenciar ese ideal de hombre y sociedad, que el Estado, maestro y escuela se han propuesto formar.

## **7. CONCLUSIONES**

La práctica pedagógica en la I.E Belén, que enfrenta la problemática del desplazamiento forzado, permite la emergencia de tensiones que se activan por la búsqueda de reivindicar condiciones para el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa afectada. Por un lado, se visibilizan maestros como sujetos activos y no como solo objetos subyacentes a un proceso, es decir, su práctica va más allá de la enseñanza entendida como transmisión de contenidos, permitiendo reconocer en éstos un saber que se produce desde la experiencia, el cual está relacionado con la comunidad, con un contexto histórico y con un discurso que emerge y circula como respuesta a unas demandas particulares; Por otro lado, están los maestros que restringiéndose a la demanda estatal, pretenden hacer caso omiso de las situaciones del contexto para llevar a cabo el ideal estandarizado de la calidad de la educación, a saber: altos niveles en las pruebas censales. Estas prácticas activan tensiones y luchas en la Institución, que permiten hacer visibles saberes, prácticas y experiencias que producen unas subjetividades y unas prácticas pedagógicas, que se pretenden resaltar en este apartado final. Dichos discursos y prácticas nos llevan a las siguientes conclusiones:

1. Los maestros han asumido desde la práctica, unas posiciones frente a tantas adversidades, incertidumbres, dubitaciones y obligaciones que le depara este contexto. La tensión entre posiciones múltiples y variadas, nos muestra una escuela viva, atravesada por vectores con distintas orientaciones y magnitudes de fuerza, movida por sus actores, los cuales a su vez tienen distintas maneras de entender y realizar sus prácticas y de asumir los cambios necesarios. Se ensayan y se asumen relaciones diferentes con el conocimiento, con los contextos, con el poder y el saber; procesos diferenciales de subjetivación y de construcción de lo colectivo (Martínez, Unda & Medina, 1997). En medio de estas posiciones, emerge una tensión que visualiza la importancia de la formación docente, en función de las necesidades y demandas del contexto en

donde presta sus servicios, como medio eficaz para lograr un objetivo común en el cuerpo docente desde la institucionalidad. De igual forma, permite identificar el perjuicio que hace a la educación la falta de control, por parte del Estado, el cual aunque se preocupa por emanar leyes, decretos y resoluciones que estén en función de brindar atención integral de las características de una población en particular, (Negra, India o Desplazada, entre otras), no realiza un seguimiento continuo a su proceso de operativización en el campo de aplicación.

2. Las complejidades en la formación, en un contexto de desplazamiento como éste, trasciende las prescripciones académicas y administrativas que intentan regular las actuaciones de los cuerpos y de las mentes de sujetos allí involucrados. Los sistemas hegemónicos de regulación de la escuela no pierden su efecto, pero se adaptan de una manera particular, ya que los modos de vida particulares no fueron los escenarios sobre los cual se inspiraron dichos sistemas. Para dar respuestas a sus interrogantes, los maestros deben buscar respuestas, tanto en el adentro como en el afuera de la escuela y además en la las interacciones entre los dos campos, condicionados por unas circunstancias particulares del contexto.

3. Los saberes y las prácticas en los que se visibilizan estos modos de ser maestro en Belén, indudablemente, están implícitos en la cotidianidad de los sujetos en donde se combinan, las historias de vida e intereses de los maestros, los saberes implícitos en distintos momentos históricos de la pedagogía y las peculiaridades del contexto. Ante esta lucha de intereses que priman en medio de la formación que se imparte por una institución educativa como Belén, por parte de su cuerpo docente, se hace necesario y pertinente que se abran por parte del proceso de regularización del Estado, espacios de reflexión crítica en las instituciones educativas, sin importar cuál sea el contexto en donde se desenvuelva; con el fin de buscar que se equilibre el proceso de formación en función de unos objetivos misionales y no de intereses particulares. De

esta forma la noción de saber que ha venido construyendo el maestro en su desarrollo histórico, nos ha de remitir al conocimiento de una realidad específica. En esta nos podemos mover cotidianamente, de una manera muy heterogénea, pero en función de un objetivo misional común.

4. Se vislumbra una lógica a la que el cuerpo docente le viene apostando y es a esa práctica pedagógica que se ha configurado de manera emergente; que da cuenta de un contexto que posee sus propias representaciones y creencias, en un proceso de construcción, de-construcción y reconstrucción constantes de prácticas, saberes y discursos. Las prácticas pedagógicas que se han configurado en la lógica de estos contextos por parte del maestro, buscan dar sentido al aprendizaje de unos conocimientos en función de la vida del sujeto, realzar el conocimiento vivo que trae el estudiante de su vida cotidiana, rescatar al sujeto de su encanto por el dinero rápido y fácil. Y lo más importante, tratan de reintegrarlo y adaptarlo al mundo urbano, algo nuevo y desconocido para él.

5. En Belén circulan tres elementos que confluyen en la configuración de su práctica pedagógica: un maestro que se esfuerza por asociar a su práctica en el aula, las vivencias cotidianas, las manifestaciones talentosas y artísticas y los conocimientos previos o de la experiencia de los sujetos, para afianzar el conocimiento formal propio de las ciencias y de la cultura, un maestro que afianza los conocimientos convencionales de la ciencia, en una práctica de carácter más formal, basada en problemas y por ende, en el descubrimiento, como estrategia para el desarrollo de habilidades, competencias y procesos de pensamiento y un maestro que integra en el aula, la formalización del conocimiento con la dimensión trascendental del “ser” como humano. Lo que implica una mirada a la cognición desde la afectividad y la motivación, proceso que es importante y pertinente en la reconstrucción del saber que viene haciendo el

maestro desde su práctica, por las condiciones psicosociales que presenta el sujeto desplazado, quien ha perdido el interés por la resiliencia tras el trauma de la violencia y la guerra.

6. Los miedos, creencias, prevenciones y resistencias, propios de unos sujetos víctimas del desarraigo, comienzan a tener eco a partir de la práctica pedagógica que se va configurando en la escuela y en el saber del maestro. Así la escuela es entonces ese escenario anónimo en donde se despliegan, no sólo las representaciones y concepciones de los sujetos que aprenden, sino también aquellos saberes que los maestros construyen desde la experiencia. Pero una experiencia que se nutre de la regularización del sistema, la cual se recrea en el saber del maestro y en la cotidianidad un contexto particular.

7. Es necesario que las instituciones educativas y los maestros tengan claridad acerca de los valores que se necesitan para conseguir, en un tiempo y un espacio determinado, un ser humano que se asuma como un ciudadano, que tiene derechos y deberes y con un proyecto de vida que le posibilite vivir dignamente. Para lo cual es necesario e indispensable que el maestro, sea un sujeto de poder (Foucault, 1988) que desde su conocimiento de causa, esté en condiciones de producir para ciertas épocas saberes, instituciones y sujetos, que no sólo respondan a demandas, sino que también sean capaces de establecerlas en función de lo que requiere la sociedad. Estas respuestas tienen que generarse de manera creativa desde sus propias realidades por precarias que estas sean.

8. Desde el método etnográfico, se visualizó que los comportamientos agresivos o de pasividad extrema que presentan los estudiantes en las aulas o fuera de ellas, al igual que el que expresan los padres cuando son citados por los comportamientos de los estudiantes; en contra de los directivos, o docentes de la institución, son simbolismos que no corresponden a los conceptos, principios y valores que cultivaban en sus lugares de arraigo, que estos no son más

que nuevos esquemas mentales que se han forjado a partir del fenómeno del desplazamiento y de la misma sociedad consumista que marca la ruralidad, en donde por efectos de las transformaciones de los roles en la vida familiar; se han deteriorado aspectos como la comunicación, el interés por el estudio de los hijos y se afincan más en la captación de ayudas y beneficios que desde la escuela como tal se pueden conseguir para la subsistencia del grupo familiar.

Finalmente creemos que nuestro estudio, aporta elementos que pueden abrir caminos a nuevas investigaciones en el tema de la educación en el contexto de los desplazados en Colombia. Hemos abordado la emergencia de las prácticas pedagógicas en tales contextos, pero quedan muchos tópicos para abordar, entre los que podríamos destacar:

- a. El sentido de las políticas públicas sobre educación de desplazados en Colombia, en la perspectiva de analizar la emergencia de éstas, con o sin el concurso de la opinión pública, especialmente de los afectados, basados obviamente en un ejercicio investigativo.
- b. El papel del maestro frente al desafío de formar en contextos de desplazamientos, teniendo en cuenta sus condiciones laborales, garantías sociales y de formación profesional, las cuales son problemáticas y deben replantearse, teniendo en cuenta las diferentes maneras de hacer escuela, de hacer pedagogía en cada contexto.
- c. La investigación y la innovación en contextos escolares de desplazamiento forzado, la potenciación de experiencias significativas y el apoyo a dichas iniciativas.

- d. La etnografía como experiencia y como estrategia de gestión escolar en contextos de vulnerabilidad, lo que facilita conocer, de-construir y construir la escuela desde el adentro.
  
- e. La construcción de modelos pedagógicos en escuelas afectadas por el desplazamiento forzado, a partir de una mirada a la práctica pedagógica como eje articulador del proceso de formación del nuevo ciudadano.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, D., Calderón, I. & Ospina, J. (2008). *El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007)*. (Tesis de Maestría no publicada, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/443/1/ElMaestroColombiano.pdf>
- Bello, M. N., Martín C. E. & Arias, F. J. (2000). *Efectos psicosociales del desplazamiento*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Madrid: Hora.
- Bustelos, E. (2005) *Infancia en Indefensión*. En Revista Salud Colectiva, N° 1 (3), (Septiembre – Diciembre), pp. 253 – 284. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-82652005000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-82652005000300002&script=sci_arttext)
- Brunner, J. (1998). *El maestro y la maestra: constructores de desarrollo humano y social*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84313\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84313_archivo.pdf)
- Coursen-Neff, Z., Sheppard, B. (2011). *Las escuelas como campos de batalla*. Recuperado de <http://www.hrw.org/es/world-report-2011/las-escuelas-como-campos-de-batalla>.



- Decreto 1278 de 19 de junio de 2002 del Ministerio de Educación Nacional.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1ra edición.
- De Tezanos, A. (2007) *Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante*. En Revista Educación y Ciudad, No 12, pp. 8-26. IDEP (Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico).
- Díaz, M. (1990). *Dela práctica pedagógica al texto pedagógico*: En Pedagogía y saberes N°. 1, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Madrid: Plaza de Edición.
- Echeverry, J. (1999). *La nueva escuela Normal...en busca de la pedagogía y el tiempo. Expedición Pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. pp 4-7.
- Echeverry, A., Flórez, R., Quiceno, H. & Zuluaga O. (1999). *Dimensión históricoepistemológica de la pedagogía*. En Pedagogía y Educación. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Foucault, M. (1997). *Arqueología de Saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. En Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep.), pp. 3-20. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0188-2503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>
- González, F. (2002). *Sujeto y Subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. México. Thomson.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hernández, F. (2007). *Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria*. En Revista Perspectiva, Florianópolis, Vol. 25, pp. 171-206.
- Jaramillo, A., Villa M., & Sánchez L. (2004). *Experiencias y percepciones*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/region/miedo.pdf>
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno editores.
- Kelinger, F.& Lee, B. H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- LEY 387 de julio 18 de 1997. *Prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia*. Bogotá. Congreso de la república.

- Martínez, A. (1990). *Una mirada arqueológica de la pedagogía*. En Revista Pedagogía y saberes, N° 4, Universidad Pedagógica Nacional.
  
- Mejía, M. (2004). *Leyendo las políticas educativas de la globalización. Presentación en el panel sobre reformas educativas en América Latina en el XX Congreso de la CIEC Santiago de Chile*. Enero 8-14. Recuperado de [http://www.planetapaz.org/campanas/educacion/politicas\\_educativas.pdf](http://www.planetapaz.org/campanas/educacion/politicas_educativas.pdf).
  
- Martínez, A. & Medina, M. (2001a). *Consideraciones en torno a la expedición pedagógica: el riesgo de sentirnos de nuevo*. En Revista Acción Pedagógica, Vol.10, No. 1 y 2, Universidad Nacional de Colombia, pp. 4-13.
  
- Martínez, A. & Medina, M. (2001b). *Tercer encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.
  
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Ediciones pedagógicas chilenas.
  
- Mercado, R. (1991). *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*. En Revista Infancia y Aprendizaje, pp. 55, 59, 72.

- Max-neef, M. (1998). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo-Uruguay: Editorial Nordan-Comunidad.
  
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Escuela y Desplazamiento*. Segunda versión. Bogotá. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-84313\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-84313_archivo.pdf)
  
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Plan sectorial2011-2014*. Documento No.9. Bogotá. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/articulos-298826\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/articulos-298826_recurso_1.pdf)
  
- Mockus, A. (2002). *Divorcio entre ley, moral y cultura*. En *Magazín Aula Urbana*, Bogotá, IDEP, N° 33, febrero-marzo, pp. 14-17. \_Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/analisispolitico/ap21.pdf>
  
- Moore. H. A. (1994). *Passion for difference*. Bloomington, In: Indiana University Press.
  
- Moreno, O., J. M (1998). *Comportamiento antisocial en los centros escolares*. En *Revista Iberoamericana de Educación Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación*. N° 18, Septiembre-diciembre, pp. 189-204 .Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a09.htm>
  
- Rojas, J. (2007). *El conflicto y el desplazamiento niegan el derecho a la educación*. En *Magisterio*, N° 28 (agosto -septiembre). Recuperado


de[http://www.magisterio.com.co/web/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124&catid=57&Itemid=63](http://www.magisterio.com.co/web/index.php?option=com_content&view=article&id=124&catid=57&Itemid=63).

- Rodríguez, E. (2007). *El Desplazamiento Forzado: un reto para transformar la escuela*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Tecnológica, Pereira. Recuperado de [recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisdigitales/texto/36125R696df.pdf](http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisdigitales/texto/36125R696df.pdf)
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Rojas. J. (2007). *El conflicto y el desplazamiento niegan el derecho a la educación*. En *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*. N° 28. (julio – septiembre), pp. 16-20.
- Romero. J. (2012) *Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en Debate*. En revista: *Psicoperspectivas* N° 1. (junio 3) pp. 8-31. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/16>
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- Sandoval, C. (1993). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

- Shullman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. En Educational Researcher, N° 15, pp.4-14.
- Shullman, L. & Wittrock, M.(1987). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Suárez, J. (2010). *Profesionalización docente y la noción Maestro Investigador: en perspectiva global – local*. En Revista UNI/PLURIVERSIDAD, Universidad de Antioquia, Volumen 10, N° 1, pp. 1 -12. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/7201/6654>
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el Arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Wolcott, H. (1993). *Lectura de antropológicas para educadores. Wisconsin: Trotta*
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Santa Fe de Bogotá: Anthropos.

## ANEXOS

ANEXO 1

 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803	<b>INVESTIGACIÓN: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS ESCOLARES DE DESPLAZAMIENTO FORZADO.</b>	<b>Entre vista No.</b> _____ —		
	<b>GUÍA DE ENTREVISTA PARA DIRECTIVOS DOCENTES</b>	<b>Día</b>	<b>Mes</b>	<b>Año</b>

<b>INSTI TUCIÓ N EDUC ATIVA “BELÉ N”</b>			
<b>Lugar:</b>		<b>Código del entrevistado:</b>	<b>Nivel:</b>
<b>Recolec tor de la inform ación:</b>			

**NOTA ACLARATORIA:** las preguntas aquí formuladas son solo referentes para acercarse al campo de estudio, pero en la medida en que el investigador se introduce en el dialogo con los sujetos, la entrevista se va transformando en un coloquio, que fomenta la confianza mutua, dando lugar a que fluyan otras preguntas derivadas de

*cada respuesta, sin que las personas se sientan vulneradas en su privacidad personal. Por tanto se aclara que el material recopilado, no va a mostrar una concordancia rigurosa entre las preguntas planeadas y las preguntas formuladas en campo. Sin que ello signifique que la información recuperada no sea de validez necesaria.*

**Preguntas:**

*¿Qué diferencia encuentra usted entre la población de la I. E. belén y las poblaciones de otras instituciones?*

*¿Qué diferencia encuentra usted enmarcada entre esa historia que usted vivió en Tierradentro y la que vivió en Belén?*

*¿Podríamos decir que la sociedad les vende a los muchachos cosas más atractivas que el mismo colegio?*

*¿Qué tipos de poblaciones existen en el contexto?*

*¿Cómo es el comportamiento del padre de familia de belén?*

*¿Tendríamos que transformar esa mentalidad del padre de familia?*

*¿Piensa usted que el maestro no está preparado para ese contexto?*

*¿Qué motiva al padre de familia desplazado a mantenerlo en belén?*

*¿Desde tu visión que sentimiento expresa el padre de familia de belén cuando es citado por la Institución cuando era llamado a recibir informe de tipo académico o disciplinario?*

*¿Qué ocurre en la población cuando llegan las ayudas del estado?*

*¿Cómo actúa cuando está la ayuda humanitaria? ¿Cómo se vive esa realidad?*

*¿Cuáles fueron las ayudas que alcanzaste a percibir que se les entregó a la comunidad?*

*¿Cuál es la población atendida por estas ayudas humanitarias?*

*¿Usted estuvo al frente del programa de transformemos, que tipo de personas llegaron al programa?*

*¿Qué nivel de aceptabilidad tiene la Institución para la comunidad? ¿Estos participan activamente, no participan, se meten en los procesos de la escuela?*

*¿Qué edades tiene esta población en los programas regulares?*

*¿Cómo es el comportamiento en general de la población estudiantil?*

*¿Recuerda algún evento esporádico que haya ocurrido en la Institución y que haya*




*afectado el comportamiento de los estudiantes (dañando cosas, deteriorando o robando en la Institución)?*

*¿Tiene conocimiento de miembros de la comunidad que hayan amedrentado a docentes, estudiantes o directivos?*

*¿Cómo es el docente de belén?*

*¿Cómo persona, como te sentiste al trabajar en belén?*

ANEXO 2

 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803	<b>INVESTIGACIÓN: LAS PRÁCTICAS          PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS          ESCOLARES DE DESPLAZAMIENTO          FORZADO.</b>	<b>Entre          vista          No.</b> _____ -		
	<b>GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES</b>	<b>Día</b>	<b>Mes</b>	<b>Año</b>

<b><i>INSTI          TUCIÓN          N          EDUC          ATIVA          “BELÉ          N”</i></b>			
<b><i>Lugar:</i></b>		<b><i>Código del entrevistado:</i></b>	<b><i>Nivel:</i></b>
<b><i>Recolec          tor de          la          inform          ación:</i></b>			

***Preguntas:***

***¿Cuánto años de servicio, como docente tiene usted?***

***¿Qué diferencias encuentra usted entre las poblaciones de estas instituciones?***

*¿Qué le ha permitido identificar esa pobreza en los estudiantes y padres de familias?*

*¿Cómo es el estudiante de belén?*

*¿Cómo era la relación entre los muchachos, que alcanzó a percibir usted en ese tipo de relación de hermandad entre los docentes y los muchachos?*

*¿En ese momento había muchos problemas de violencia verbal y física entre los muchachos?*

*¿En qué consistía SHALOM? ¿Qué docentes participaron de este proyecto?*

*¿En el 2012, cómo ve usted a ese padre de familia acá en la Institución?*

*¿Cree usted que en nuestra población existen muchos problemas psicosociales?*

*¿Piensa usted con la experiencia del salón de clases y la experiencia de SHALOM, la parte ética y formativa del ser humano, tiene que ser transformada más hacia la vida misma que hacía lo académico?*

**PARA GRUPO FOCAL DE DOCENTES:**

*¿Qué características observan ustedes en la población desplazada, que piensan ustedes respecto a esa situación?*

*¿Ha logrado la Institución que los maestros, adapten metodologías específicas, apropiadas?*

*¿Se han detenido ustedes a pensar, qué es lo que hace que esta población sea diferente a la población de otras escuelas?*

*¿Qué han hecho los docentes para subsanar ese vacío que va quedando en los estudiantes?*

*¿Qué encontraron ustedes en el aula de clase y qué se está haciendo en el aula de clase?*

*¿Cuál es la problemática actual, que ustedes podrían describir con respecto a las características de esa población, pero en el escenario del aula de clase, relación maestro-alumno, relación maestro?*

*¿Creen ustedes que hay docentes que han propuesto alternativas de aprendizaje y enseñanza diferentes a las tradicionales que hay y que impacto ha tenido eso por ejemplo a nivel de la Institución, a nivel de equipo de docentes?*

*¿Qué piensan ustedes frente al papel que juegan como docentes en ese discurso*


*pedagógica?*

*¿Podríamos decir entonces que las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula frente a esa población con estas características tan especiales, son más del ingenio del maestro que de una directriz institucional?*

*¿Cómo perciben ustedes el problema desde el punto de vista sico-social, emocional, socio-afectivo, psicológico?*

*¿Podemos decir que ustedes perciben un ambiente hostil, a punto de sentir temor de intervenir?*

ANEXO 3

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<b>INVESTIGACIÓN: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS ESCOLARES DE DESPLAZAMIENTO FORZADO.</b>	<b>Entre vista No.</b> _____ -		
	<b>GUÍA DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA</b>	<b>Día</b>	<b>Mes</b>	<b>Año</b>

<b>INSTI TUCIÓN N EDUC ATIVA “BELÉ N”</b>			
<b>Lugar:</b>		<b>Código del entrevistado:</b>	<b>Nivel:</b>
<b>Recolec tor de la inform ación:</b>			

**Preguntas:****ENTREVISTA MADRE DE FAMILIA**

*¿Qué fenómeno exactamente la hizo desplazarse hasta acá donde vive hoy?*

*¿Qué trajo algo de lo que tenía allá?*

*¿Por qué le da miedo declarar ante las autoridades todo esto que me está diciendo?*

*¿Cómo era la actitud de la gente cuando Usted llegó?*

*¿Y qué hizo para que sus hijos estudiaran?*

*¿Cómo es la situación de sus hijos en la Institución Educativa Belén?*

*¿Cómo vio usted la escuela de Belén en ese entonces?*

*¿Cómo ha sido la historia de sus hijos allá en Belén?*

*¿Cree Usted que el gobierno le ayuda lo suficiente?*

*¿Cree Usted que la escuela es importante para Usted, su familia y para su comunidad?*


*¿Cómo ve usted al docente de Belén? ¿Cómo ese es el profesor para usted?*

*¿Qué ha hecho por sus hijos?, ¿Que ha hecho por usted?*

*¿Qué es lo bueno que Usted ha visto de la escuela y que ha visto de malo?*

*¿Cómo la tratan a usted esas organizaciones como Red Juntos o Familias en Acción?*

ANEXO 4

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p><b>INVESTIGACIÓN: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS ESCOLARES DE DESPLAZAMIENTO FORZADO.</b></p>	<p><b>Entre vista No.</b> _____ —</p>		
	<p><b>GUÍA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES</b></p>	<p><b>Día</b></p>	<p><b>Mes</b></p>	<p><b>Año</b></p>

<p><b>INSTI TUCIÓN N EDUC ATIVA “BELÉ N”</b></p>			
<p><b>Lugar:</b></p>		<p><b>Código del entrevistado:</b></p>	<p><b>Nivel:</b></p>
<p><b>Recolec tor de la inform ación:</b></p>			

<p><b>Preguntas:</b></p>
<p><i>¿Qué significa para usted la Institución Educativa Belén?</i></p>
<p><i>¿Qué problemas encuentra usted en Belén?</i></p>
<p><i>¿Cree Usted que la escuela ha influido positivamente en su vida?</i></p>

*¿Cuáles son los problemas más graves de su barrio y como se ve Usted afectado?*

*¿Cuál es la situación de su familia en cuanto a alimentación, vivienda, educación salud?*

*¿Cómo es la relación tuya con tu familia, con tus padres y hermanos?*

*¿Cómo joven, que clase de apoyo cree que necesita Usted y sus compañeros de escuela y de barrio?*

*¿Cuál cree Usted que son los problemas más graves que afectan a los jóvenes de la escuela Belén?*


*¿Qué opinión te merecen tus profesores?*

*¿Son los profesores esas personas en quienes sientes un apoyo, un amigo, un guía?*

*¿Cuáles son tus sueños, tus anhelos y tus metas en al vida?*

*¿Cómo crees que la escuela y tus maestros te pueden ayudar a conseguir tus metas?*

### ANEXO 5

	<b>INVESTIGACIÓN: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS ESCOLARES DE DESPLAZAMIENTO FORZADO.</b>	Entre		
		vista		
		No.		
		_____		
		—		
	<b>PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA</b>	<b>Día</b>	<b>Mes</b>	<b>Año</b>

<b>INSTI TUCIÓ N EDUC ATIVA “BELÉ</b>			
---	--	--	--



<i>N°</i>			
<i>Lugar:</i>		<i>Objeto o sujeto observado:</i>	<i>Hora:</i>
<i>Recolector de la información:</i>			

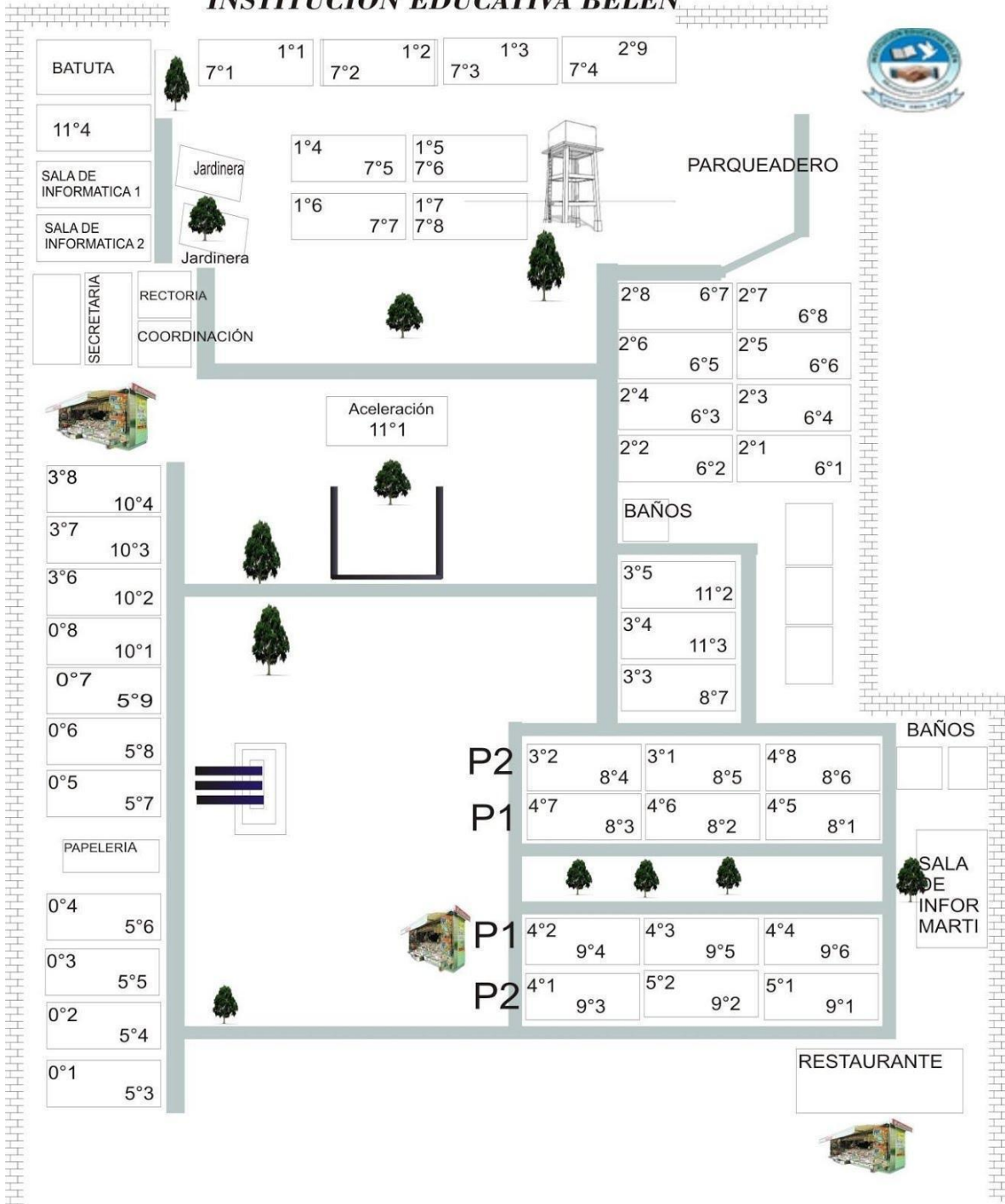
<i>Condiciones ambientales:</i>

<i>Acto o escena observada (Descripción):</i>

<i>Actores o sujetos observados (Características):</i>

<i>Gestos, sentimientos o emociones significativo:</i>

**ANEXO 6**  
**PLANO TOPOGRÁFICO DE LA I. E BELÉN**  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA BELÉN**



**ANEXO 7**

<b>NOMENCLATURA FUENTES PRIMARIA DE CAMPO</b>				
<b>TECNICA</b>	<b>ESTAMENTO</b>	<b>IDENTIFICACIÓN</b>	<b>ESCENARIO</b>	<b>FECHA</b>
<b>Entrevista</b>	<b>Administrativos</b>	Administrativo 1:	Secretaria	Octubre 31 de 2012
		<b>Directivos Docentes</b>	Directivo 1:	Personal
	Directivo 2:		Personal	Octubre 07 de 2012
	Directivo 3:		personal	Octubre 07 de 2012
	Directivo 4:		Personal y grupo focal Bto	Agosto 13 de 2012
	<b>Docentes</b>	Docente 1:	Personal	Octubre 08 de 2012
		Docente 2:	Personal	Octubre 08 2012
		Docente 3:	Personal	Nov. 15 de 2012
		Docente 4:	Personal-Escuela de padres	Octubre 08 de 2010
		Docente 5:	Personal-Escuela de padres	Octubre 08 de 2012
		Docente 6:	Personal-proyecto "Shalom"	Octubre 12 de 2012
		Docente 7:	Personal-Grupo focal Bto	Agosto 13 de 2012
		Docente 8:	Personal-Grupo focal Bto	Agosto 13 de 2012
		Docente 9:	Personal-Grupo focal Bto	Agosto 13 de 2012
		Grupo focal docentes	2do grado	Marzo 05 de 2012
	Grupo focal docentes	3er grado	Marzo 06 de 2012	
	Grupo focal docentes	4to grado	Marzo 07 de 2012	
	Grupo focal docentes	Pre-escolar	Marzo 09 de 2012	
	<b>Padres de familia</b>	Madre de familia 1:	Hogar	
		<b>Estudiantes</b>	Estudiante 1:	6to grado
Estudiante 2:	10° grado		todos	
Estudiante 3:	10° grado			
Estudiante 4:	11° grado			
Estudiante 5:	11° grado			
Estudiante 6:	11° grado			
<b>Bienestar estudiantil</b>	Madre de Familia2	Comedor escolar	Octubre 31 de 2012	
	<b>Observación directa participante.</b>	<b>Estudiantes</b>	Integrados	Patios escolares
Integrados			Aula de clase-Aceleración del aprendizaje	Septiembre 25 de 2012
<b>Docentes</b>		Docente 1:	Aula de clase-Aceleración del aprendizaje	Septiembre 25 de 2012
		Docente 2:		Septiembre 26 de 2012

		Docente 3:		Septiembre 25 de 2012
	<b>Padres de familia</b>	Integrados	Patios escolares	
<b>Observación directa no participante.</b>	<b>Estudiantes y docentes</b>	Video 1: 8° grado;	Aula de clase-Mat.	Octubre 04 de 2012
		Video 2: 9° grado;	Aula de clase-Leng.	Octubre 04 de 2012
		Video 3: 9° grado;	Aula de clase-leng.	Octubre 04 de 2012
		Video 4: 8° grado;	Aula de clase-E. Rel	Octubre 04 de 2012
		Video 5: 8° grado;	Aula de clase- Leng.	Octubre 04 de 2012
		Video 6: Vista exterior	El miedo	Octubre 04 de 2012
<b>Revisión documental</b>	<b>General</b>	Planta de personal docente	Rectoría	
		Sistema de evaluación	Coordinación	
		PEI	Coordinación	
		Proyectos transversales	Coordinación	
		Estadística de Matricula	Secretaría	

**ANEXO 8**  
**GALERÍA FOTOGRÁFICA**





