

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**PROYECTO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA III**

**PROYECTO LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO- A ETAPA 2**

**REPRESENTACIONES, MOTIVACIONES Y ACTITUDES FRENTE A LA  
EDUCACIÓN.**

**IMPLICACIONES EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE LA POBLACIÓN EN  
SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL EN EL BARRIO MORAVIA.  
MUNICIPIO DE MEDELLÍN**

**ESTUDIANTES.**

Ana Catalina Buriticá Vásquez. CC 39 177 318.

Lina María Calle Sánchez. CC 43 256 879.

Paula Andrea Hernández Ospina. CC 43 205 246.

Lina Marcela Hoyos García. CC 43 206 554.

Gloria Milena Zapata Saldarriaga. CC 32 242 814.

**ASESORA.**

Mariela Rodríguez Arango

JUNIO - 2007

## Tabla de contenido

<b>Antecedentes</b>	<b>3</b>
<b>Planteamiento del problema</b>	<b>28</b>
<b>Justificación</b>	<b>34</b>
<b>Objetivos del proyecto</b>	<b>42</b>
<b>Marco conceptual</b>	<b>43</b>
<b>Metodología</b>	<b>64</b>
<b>Categorización, sistematización, análisis e interpretación (Diarios de campo, ensayos, historias de vida)</b>	<b>70</b>
<b>Informe final</b>	<b>154</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>184</b>
<b>Recomendaciones</b>	<b>187</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>190</b>

## Antecedentes

El proyecto La Escuela Busca al Niño-a (EBN) implementado en Medellín, tiene como antecedente inmediato el proyecto EBN desarrollado en Armenia por la Secretaria de Educación Municipal y la Universidad del Quindío – Programa de Pedagogía Reeducativa-. El Proyecto EBN Medellín retoma de esta experiencia, el diseño del proyecto en tres fases y ejecuta su propia propuesta. El Proyecto la Escuela Busca al Niño Armenia surge a finales de los años noventa, a partir de la identificación por parte de ambas instituciones del alto porcentaje de población escolar por fuera de la educación formal. Se suma a esta iniciativa EBN, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF- en el año 2000, y la Caja de Compensación Comfenalco, firmándose un convenio interadministrativo entre estas tres instituciones y se propone como una estrategia para la integración de los excluidos. Es un proyecto fundamentado en el reconocimiento de que muchos niños, niñas y adolescentes por diferentes razones han abandonado la escuela, nunca han asistido a ella o han sido excluidos, vulnerando con esto su derecho a la educación.

El propósito del proyecto es el de “generar posibilidades de inclusión para población en condiciones de mayor riesgo, motivándolos hacia el estudio y mejorando las capacidades de las escuelas para su integración y permanencia”. El objetivo general es “promover gradualmente la reinserción de niños, niñas y adolescentes que se encuentran por fuera de la educación formal a través de la participación activa de la familia y la comunidad”<sup>1</sup>.

El proyecto se plantea en tres fases:

---

<sup>1</sup> Tomado de LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO-A Medellín. Etapa I Noviembre de 2004 - abril 2006. INFORME FINAL (borrador 2. Secretaria de Educación de Medellín, Universidad de Antioquia, UNICEF, Corporación Región. Apoya CONFECOOP. Medellín, Mayo 31 de 2006

1. Proceso de búsqueda y diagnóstico de niños, niñas y adolescentes por fuera de la escuela.
2. Brindar a los niños, niñas y adolescentes la posibilidad de retomar su escolaridad a través de la implementación de pedagogías lúdicas activas.
3. Acciones para ubicar en el sistema escolar regular a los sujetos que hubiesen superado las fases anteriores.

Para una mejor comprensión del proyecto EBN Medellín, se referencian tres aspectos importantes del contexto en el cual se inscribe la estrategia: el político – educativo, el social y el local.

### ***Contexto político educativo.***

El proyecto interinstitucional La EBN , ha sido liderado por la Alcaldía de Medellín y su Secretaria de Educación como parte del Programa “Medellín la Más Educada”, el cual hace parte de la línea estratégica 2 del Plan de Desarrollo 2004-2007: “Medellín social e incluyente”, con el programa acceso e inclusión, este atiende necesidades y problemas como el déficit de cobertura en preescolar y media, extraedad, y analfabetismo en población vulnerable; deficiencia en retención, calidad y pertinencia. El programa “Medellín la Más educada” plantea hacer de la educación la primera gran inversión social en la ciudad, para brindar una educación con calidad y pertinencia a los ciudadanos y ayudar a combatir la exclusión de miles de adolescentes de los sectores populares. La educación debe ser vista desde el contexto cultural como un fenómeno permanente y polifacético al que todos contribuimos y que cubija al individuo durante todo su proceso de desarrollo.

El programa tiene como objetivo formar niños y adolescentes estudiantes con competencias básicas, ciudadanas y laborales, que les permita conocer y acceder al mundo laboral y productivo, forjarse su proyecto de vida de manera que contribuya al desarrollo socioeconómico de su entorno.

### ***Contexto social***

El contexto social lo conforma la problemática del desplazamiento forzado y, particularmente, el desplazamiento interno e intraurbano.

#### *El desplazamiento forzado en Medellín.*

Hasta hace poco tiempo, la categoría internacional que describía la situación de las personas obligadas a vivir fuera de su lugar de origen era la de refugiados, “aquella persona que se encuentra fuera de su país de origen y no puede retornar a causa de un temor bien fundado de persecución debido a su raza, religión, nacionalidad, opinión política o pertenencia a un determinado grupo social”<sup>2</sup>. De manera creciente y paralelo a los refugiados, comenzó a registrarse un fenómeno que, aunque provocado por razones similares a las del refugio tiene un elemento que lo diferencia: el desplazamiento interno forzado: las personas que, igualmente amenazadas, se ven obligadas a abandonar sus lugares pero no atraviesan la frontera nacional.

Los desplazados en Colombia han sido amenazados y perseguidos no porque sean abiertamente opositores de la institucionalidad o porque tengan una determinada creencia religiosa, sino porque viven en un lugar X, sobre el que se posan intereses geopolíticos y económicos movilizados por actores armados por lo

---

<sup>2</sup> ACNUR. Balance a la política de atención al desplazamiento interno forzado en Colombia. 1999-2002. citado por: Villa, Marta. El desplazamiento forzado en Medellín. Del fenómeno del desplazamiento a la construcción social del desplazado.

que son inculpados de supuestas adhesiones a ellos, es decir, son perseguidos no por lo que hacen, sino por lo que se dice que son.

*Desplazamiento interno e intraurbano.*

En los años noventa el tema de las migraciones vuelve a ser relevante y visible al reconocer la magnitud del fenómeno en el país: en 1995 se calcula que, según datos de la Conferencia Episcopal -1995-, desde 1984 alrededor de 627.720 personas habían sido desplazadas por la violencia en el país. Resultado de esto en 1995 se produjo el primer acto legislativo que orientaba la acción gubernamental frente al desplazamiento formado en el marco de una política de derechos humanos y, posteriormente, en 1997, acorde con parámetros internacionales se expidió una ley, para la atención de la población desplazada en Colombia. Esta ley define la persona desplazada como aquella que:

*“Se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario, u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteran drásticamente el orden público”*  
(Colombia, Congreso de la República, ley 387 de 1997).

Para el 2004, investigaciones recientes realizadas por el Observatorio del Desplazamiento del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia, hablan de alrededor de 180.000 personas llegadas de la ciudad en situación de desplazamiento, localizados en 53 asentamientos nucleados, construidos a través de invasión en la periferia de la ciudad, 11 asentamientos nucleados en barrios

populares ya establecidos y, en forma dispersa, en 64 barrios de la ciudad. Es decir, para el 2004, según datos de Gloria Naranjo<sup>3</sup> (citado en Sistematización Etapa 1), la población desplazada se ubica en 13 de las 16 comunas que conforman la ciudad.

Es así como el desplazamiento intraurbano ha sido reconocido como una tipología de desplazamiento interno unido a lo que se ha denominado la urbanización de la guerra, al traslado de la confrontación armada, que antes parecía exclusiva del campo, a la ciudad. En Medellín esto se manifiesta en la disputa entre paramilitares y guerrilla por el dominio de grandes sectores de la ciudad, en el intento del estado por tomar el control militar de estos territorios y, particularmente, en la estrategia utilizada por todos ellos, de desestabilizar y crear una situación de terror y control de la población civil.

### ***Contexto local.***

El contexto local se analiza desde las dinámicas sociales y de crecimiento hasta las condiciones socioeconómicas de la población, la descripción de los espacios de trabajo, la situación de la educación en la zona centro oriental.

Durante el desarrollo del proyecto EBN en la etapa 1, los espacios y poblaciones atendidas fueron:

1. Pacífico – Altos de la Torre.
2. Las Torres, La Esperanza, Esfuerzos de Paz 1, Unión de Cristo.
3. Esfuerzos de Paz 2.
4. Barrio La Sierra, y Villa Turbay.

---

<sup>3</sup> Tomado de LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO-A Medellín. Etapa I Noviembre de 2004 - abril 2006. INFORME FINAL (borrador 2. Secretaria de Educación de Medellín, Universidad de Antioquia, UNICEF, Corporación Región. Apoya CONFECOOP. Medellín, Mayo 31 de 2006

5. Santa Lucia las Estancias y Las Mirlas.
6. Ocho de Marzo, Barrio de Jesús, Juan Pablo II.
7. Trincheras o Altos del Salvador, Nacional y Loreto<sup>4</sup>.

En la etapa 2, el proyecto cubre las comunas 4 y 2, respectivamente Aranjuez y Santa Cruz de la ciudad de Medellín y desarrolla acciones de sostenibilidad entre marzo de 2006 y junio de 2007. De esta manera el proyecto buscará insertarse progresivamente al sistema educativo y aportar a la construcción de políticas públicas para la superación de situaciones de desescolarización y de sus aspectos críticos, en perspectiva del pleno disfrute del Derecho a la Educación en el marco de los derechos de la infancia de la totalidad de los niños, niñas y adolescentes de Medellín.

Para este fin el proyecto brinda acompañamiento pedagógico desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y, en la etapa 2, lo hace en convenio con las facultades de Ciencias Sociales y Humanas y de Comunicación Social, a partir de la conformación de equipos interdisciplinarios de trabajo, constituidos por maestros en formación de diferentes licenciaturas y un equipo de apoyo conformado por practicantes de Psicología, Trabajo Social y Educación Especial. Por otra parte busca potencializar el reencuentro de los niños, niñas, adolescentes y sus familias, con el sentido de la escuela como agente dinamizador de proyectos de vida y de transformación social.

### **Descripción de contexto.**

Esta caracterización fue tomada del diagnóstico psicosocial realizado por el equipo de apoyo.

---

<sup>4</sup> Tomado de LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO-A Medellín. Etapa I Noviembre de 2004 - abril 2006. INFORME FINAL (borrador 2. Secretaria de Educación de Medellín, Universidad de Antioquia, UNICEF, Corporación Región. Apoya CONFECOOP. Medellín, Mayo 31 de 2006



El barrio Moravia de la ciudad de Medellín y las zonas que lo componen, se inician como asentamientos poblacionales que surgieron en la década de los sesenta, producto de los flujos migratorios ocasionados por la violencia entre activistas de partidos políticos y rurales del departamento. Estos barrios nacen como procesos ilegales de urbanización que desencadenan una lucha por la resistencia contra el desalojo, lo cual trajo consigo una trayectoria organizada que ha tenido momentos tanto de auge como de reflujo, dependiendo de las presiones de la urbanización y de la evolución del conflicto urbano. Es una constante permanente durante toda su historia, la de presentar siempre bajos ingresos económicos para los habitantes debido a las características peculiares de sus pobladores.

#### Ubicación Geográfica.

Esta comunidad habita en la base de la ladera Nororiental, en la comuna 4 (Aranjuez) de la ciudad. Allí viven aproximadamente 40.000 personas en 8.300 viviendas, con un promedio de 4.8% habitantes por cada uno. Está conformado por los sectores de La Bombonera, Cancha Central, El Morro, El Oasis, Caribe, La Herradura y la comuna 2, sector de Sinaí; los cuales se han consolidado alrededor del antiguo basurero municipal, lo que genera una situación de alto riesgo físico y ambiental para las familias que la habitan.

Los orígenes del barrio Moravia se remontan a la década de los sesenta cuando la estación de ferrocarril “El Bosque” estaba ubicada en ese sector; en sus alrededores la actividad económica se centraba en la búsqueda y obtención de materiales, como arena y piedra en el río Medellín. También tuvo mucha influencia en el aumento de habitantes del barrio, la cantidad de empleos generados en el momento de la construcción de la carrera 52, conocida hoy con el nombre de Carabobo.

Más adelante en el año de 1977, con la decisión del Municipio de ubicar en este sector el basurero de la ciudad, crece rápidamente la población debido a la oportunidad que representaba este sitio para la subsistencia de aquellas familias que recurrían al reciclaje como forma de ganarse la vida; luego en el año de 1983, con la primera intervención social por parte del Municipio se le permitió tener al barrio un trazado urbano con calles pavimentadas y manzanas, además de empezar a contar con servicios públicos y con la canalización de las quebradas El Molino y La Bermejala que atraviesan el barrio de Moravia.

La población de Moravia proviene de diferentes zonas del país a razón de desplazamientos forzados o voluntarios, entre ellas, un número considerable de población afro descendiente. Un elevado porcentaje ha estado viviendo allí por más 15 de años, aunque también existe una gran cantidad de habitantes que son nacidos en la ciudad de Medellín, pero por su situación de pobreza han encontrado en los sectores un lugar para establecerse.

Sus casas están construidas con una diversidad de materiales, tales como cartón, barro, madera, plásticos, tejas y latas de zinc; algunas pocas viviendas localizadas en su mayoría en el sector de El Bosque se encuentran construidas con materiales convencionales, como ladrillo y cemento y un número reducido de ellas tiene involucrado dentro de su infraestructura arquitectónica columnas y otras partes hechas en concreto.

Con relación a las rutas y vías de acceso, se observa que además de ser rudimentarias, son estrechas y sin pavimentar, algunos inclusive son senderos, por lo cual la circulación por ellas se hace difícil, obstaculizando el paso entre sectores; el suelo de estas vías no es del todo estable por ser un conglomerado de basuras ubicadas allí desde hace varias décadas y no cuentan con la capacidad para que transiten vehículos por ellas, a excepción del ingreso principal que es un poco más amplio y medianamente soporta la circulación de automóviles.

En la actualidad esta comunidad cuenta con varias organizaciones, las cuales en su mayoría están lideradas por las Juntas de Acción Comunal:

*Salud:* Centro de Salud Moravia (en construcción), Centro de Salud San Camilo, Mesas de Salud (Brigadas a cargo de la Institución Universitaria CES).

*Recreativos:* Ludoteca INDER, semilleros de fútbol a cargo de las Juntas de Acción Comunal –JACs-.

*Culturales:* Red de Escuela de Música de Medellín, Red Cultural liderada por las JACs.

*Económicos:* Capacitaciones por parte de Microempresas de Antioquia, grupo de Mujeres Siempre Unidas lideran taller de confecciones

*Espirituales:* Los sectores cuentan con un culto evangelizador.

*Educativos:* Dentro del margen espacial de los sectores se encuentran Instituciones Educativas (IE) formales, como: Francisco Miranda, Universidad Cooperativa de Colombia, Colegio Moravia, Julio Arboleda, Javiera Londoño, Fe y Alegría, Gente Unida, Seguros Bolívar Centro de Servicios de Aprendizaje – SENA-, algunos preescolares creados y administrados por la JAC ,en donde atiende la población infantil en edad preescolar entre otros, y con el apoyo de las Universidades de: Antioquia, Nacional, Luís Amigó, Pontificia Bolivariana, entre otras entidades.

*Otras organizaciones de apoyo:* Entre estas se encuentran las madres comunitarias del ICBF, grupo de la tercera edad, comedor para adultos, talleres

dirigidos a la población desmovilizada, programa La Aguapanela: grupo de 120 niños-as atendido por el líder comunitario Arturo Vergara, y el proyecto educativo La Escuela Busca al Niño-a.

En cuanto a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que hacen presencia en estos sectores, se pueden mencionar entidades como el INDER, el Instituto Popular de Capacitación, la Fundación Vivan los Niños, Antioquia Presente y Metrosalud.

Dentro de los aspectos socioeconómicos, obtienen sus recursos del comercio, diversidad de pequeños negocios, ventas ambulantes, las fami-empresas y el reciclaje que se percibe en todos los sectores del barrio.

#### *Aspectos característicos de las familias*

El barrio Moravia nació de forma irregular, pues desde varias décadas atrás se conformó por familias desplazadas que huían de la violencia. Aquí se ha encontrado similitud entre estas, pues en su mayoría están conformadas por madres cabezas de familia, quienes conviven con otros miembros familiares o no, dando paso a diversas tipologías, tales como: *familias de tipo extensa* (conformada por varios miembros de la familia cubriendo 3 o más generaciones), *ampliada* (puede existir consanguinidad o no entre sus miembros), *monoparental* (conformada por un solo progenitor), *familia simultánea* (en la que uno o ambos cónyuges provienen de relaciones disueltas y configuran parejas con cónyuges nuevos).

Reconocer estas tipologías de familia permite entender el comportamiento de sus miembros y en este caso el de los niños, niñas y adolescentes pues ellos son el reflejo de lo que viven a diario en sus hogares. Para ello es esencial identificar

qué lugar ocupan ellos dentro de la familia y cómo interiorizan los valores, derechos y deberes que estas les inculcan, ya que ello será determinante en las formas de relación y comunicación con sus pares y personajes representativos durante todo su ciclo vital.

Los niños-as de la comunidad de Moravia en su mayoría evidencian una confusa asimilación de la representación de autoridad, puesto que una de las particularidades de sus grupos convivientes tiene que ver con la gran cantidad de miembros que la conforman y la manera como algunos de estos se movilizan dentro y fuera de la familia, caracterizándose por ser representantes de una autoridad temporal para el sujeto, donde ésta no es vista desde una sola persona; es variable, lo que no permite a estos menores una identificación clara, provocando que no se reconozca ni se asimile de manera adecuada dicha figura, y por tanto, del mismo modo se asuma la norma.

A la hora de la toma de decisiones, control familiar, reglas y normalización, en muchas de estas familias existe un sistema de autoridad autocrático que se basa en la imposición de los deseos de los padres sobre sus hijos, y generalmente de forma rígida y estricta. No se da espacio a la comunicación, consecuente con el bloqueo de todo intento de diálogo y acercamiento. Cuando este tipo de autoridad predomina en la familia, se crean dificultades en las relaciones de sus miembros dando lugar a la agresión verbal, física y moral, y en ocasiones pasa a ser un constante ejercicio de violencia el que se impone como forma de relación. Se presentan situaciones de violencia intrafamiliar que desencadenan problemáticas de orden psicológico como: desordenes emocionales y de la conducta, depresiones marcadas, duelos no elaborados, entre otros, que de alguna manera han afectado la estabilidad emocional de los niños-as y adolescentes reflejándose estas actitudes en los espacios donde se desarrollan las actividades.

Aunque existe un reconocimiento del padre y la madre como figuras de autoridad en algunas familias, en su generalidad, no hay aceptación de los valores y normas por parte de los hijos quienes en su mayoría hacen caso omiso de las peticiones o exigencia de estos, situaciones que hacen que las interacciones entre los miembros del hogar se tornen agresivas e intensas, pues prevalecen los gritos, tonos amenazantes y castigos físicos. Se evidencia además, que a pesar de ser la madre quien permanece la mayor parte del tiempo en el hogar ésta no representa una figura de autoridad para los hijos quienes quebrantan las órdenes y prohibiciones (horarios de llegada al hogar, encomiendas, restricción de amistades, etc.). Es importante aclarar que en numerosas familias quien ejerce la autoridad en el hogar no siempre es respetado como tal.

En muchos casos el padre representa una figura poco visible debido a que se encuentra fuera del hogar la mayor parte del tiempo en búsqueda del sustento; otros son para los niños-as una imagen confusa y muchas veces intimidante, pues han vivido el abandono paterno, muy común en este contexto cuando se debe asumir responsabilidades económicas. Como consecuencia de esa pérdida, los niños-as carentes de la presencia del padre o de figuras que asuman este rol, no crean una figura lo suficientemente representativa ni una identificación necesaria para regular su conducta en los diferentes espacios de socialización.

En el plano normativo se ejercen en gran parte de estos grupos convivientes normas *rígidas e impuestas*. Aquí no se toleran críticas, ni consensos entre los miembros. La norma se hace cumplir a través de la amenaza, solo la impone la persona que posea el “poder”, transmitiendo un patrón de norma que se basa en la imposición de deseos de uno sobre otro lo que ocasiona que el ambiente familiar se vuelva más tenso aún, pues los hijos asumen las normas como formas de castigo y represión y no de orden y enseñanza para su educación misma, y los padres no la visualizan con el fin de introducir valores para la vida de sus hijos. De igual forma, se visualizan algunos casos que rompen con la generalidad: familias

donde los asuntos que le competen a todos sus miembros se toman en común acuerdo; se concertan las decisiones con argumentos relacionados con normas respetando a las personas (padre, madre o a quien se le delegue la función temporalmente) en su ejercicio de autoridad.

En cuanto a la comunicación en esta comunidad, se manifiesta en muchos casos de una manera disfuncional no existiendo un adecuado diálogo que favorezca el intercambio de información correcta y pertinente. De igual forma se evidencia en gran medida una comunicación difusa, es decir, utilizan maneras de expresarse (corporales o verbales) que no permiten una adecuada relación, pues se les hace complicado escuchar al compañero o resolver problemas por medio del diálogo; situación que se repite en la mayoría de los hogares de estos niños-as y adolescentes, donde el diálogo no es utilizado como opción primaria, sino que eligen tipos de comunicación como: *Culpador* o *Recriminador* cuyo fin es culpar a otra persona para que crea que es fuerte; *Distractor* o *Impertinente*, donde dice y hace cosas que no corresponden a la ocasión, elude los problemas, nunca enfrenta sus sentimientos, entre otros tipos de comunicación lo que ocasiona la mayoría de conflictos en los hogares.

Lo anterior plantea la necesidad de buscar en el espacio académico un tercero que intervenga, para mostrar otras alternativas de comunicación que resulten eficientes a la hora de expresarse y que a su vez sea el puente principal entre el respeto y la sana convivencia con los otros.

Se debe hacer claridad en cuanto a la existencia de familias –una minoría- donde expresan claridad en lo verbal y no verbal, las ideas son coherentes, también es notorio que el diálogo es enriquecedor, frecuente, y tranquilo. Se opinan las ideas sin temores y sin recriminaciones.

Por otro lado, los roles dentro de estas familias se dan por atribución o sea según el género, en donde la mujer es quien debe ejercer el rol de ama de casa y el hombre es quien trabaja para sostener económicamente el resto de la familia. Muy poco se evidencia en la realidad vivida allí que en algunas familias la mujer es quien cumple rol de proveedora económica y el hombre es el responsable de cuidar los hijos y cumplir con las funciones del hogar.

También existen roles por asignación, o sea porque realmente no hay otra opción de elegir, prevaleciendo en familias de tipo monoparental, en donde el adulto, -en muchos casos las abuelas-, son quienes cumplen y desempeñan roles de padre y madre a la vez, por tanto efectúa tareas en el hogar y de igual forma asume el sostenimiento económico.

Es importante mencionar que los roles en las familias de estos sectores no se encuentran bien definidos, pues los niños-as en su mayoría asumen tareas y responsabilidades que no son acordes a su edad ni a sus capacidades, asumiendo estos roles como proveedores económicos (en el reciclaje y la venta de dulces) o cuidadores de sus hermanos más pequeños, originando a su vez motivos que llevan a la desescolarización.

#### *Aspectos característicos de los niños, niñas y adolescentes*

El ingreso a la escuela plantea al niño-a uno de los retos evolutivos más complejos. En esta etapa de la vida él debe poner a prueba tanto la calidad de sus relaciones vinculares, su autonomía, el logro de su confianza básica y seguridad, así como la interacción con su medio social y familiar, siendo la familia el primer espacio en el que el niño crea sus primeros vínculos con personas significativas afectivamente con las que establece relaciones y construye bases emocionales



que le brindarán esa confianza en el mundo<sup>5</sup>. El establecimiento de *vínculo* está mediado por la necesidad inherente de todo ser humano de ser cuidado y protegido y se puede definir como aquella relación particular que permite un intercambio afectivo entre los miembros que lo componen.

El niño se vincula inicialmente con aquellos seres más cercanos (la madre o su representante). Posteriormente, por medio de las personas significativas y el vínculo creado, el niño puede afrontar la “angustia por separación”<sup>6</sup> propiciando la creación de nuevos vínculos que se encuentran al servicio de su proceso de desarrollo e intercambio social.

Algunas observaciones dan cuenta de su relación con eventos circunstanciales asociados a factores externos en el ambiente familiar o social, generando bloqueos cognitivos y fallas en el establecimiento de relaciones con personas representativas como los maestros y otros niños. Otros dan cuenta de una disminución de la capacidad para jugar y disfrutar creativamente.

En otros casos no se observa la carencia, sino por el contrario el exceso en la consolidación de los vínculos, generando en el niño un apego ansioso. La excesiva dependencia por parte de la madre o quien cumpla su función, incluido el padre, así como algunas conductas sobreprotectoras en los procesos de apego<sup>7</sup> generan en el niño sentimientos de incapacidad e ineficiencia, obstaculizando de esta manera el camino hacia la autonomía. El niño, persiste entonces en la idea

---

<sup>5</sup> Las teorías del desarrollo propuestas por algunos autores como M. Mahler y D. Winnicot, dan cuenta de cómo el infante debe recorrer un largo y complejo camino evolutivo que lo lleva de la dependencia absoluta a la independencia relativa, de la omnipotencia materna a la autonomía que le permite desenvolverse en el mundo exterior utilizando sus potencialidades y capacidades creadoras.

<sup>6</sup> Término utilizado por algunos autores para designar la amenaza que representa para el niño el estar separado de la madre temporalmente.

<sup>7</sup> El apego es una necesidad (de Protección) primaria de todo infante, es una cualidad flogenética diferente de la capacidad da amar.

imaginaria de la omnipotencia materna. En estos casos se observa una incapacidad para generar vínculos externos, se transmite al niño la angustia de separación y éste siente su separación temporal como una pérdida irremediable.

Muchos niños, niñas y adolescentes han creado “apego” con ciertos integrantes del grupo de maestros en formación del proyecto y del equipo de apoyo, manifestando por ejemplo no querer estudiar si ellos no están. Por un lado se podría ver como una posible excusa para desertar del proceso y seguir desescolarizado y desde otra perspectiva puede ser visto como la necesidad que han desarrollado, ante la falta de afecto en algunos hogares, la cual se intenta subsanar con las habituales demandas y manifestaciones de cariño con los profesores e integrantes del grupo de apoyo.

Esta relación puede ser una buena posibilidad para extender ese vínculo y llevarlo a otras personas y otros espacios a partir del lazo afectivo que instauran con las personas del proyecto que son representativas para ellos, y así no crear dependencia y un consecuente *sentimiento de abandono*.

La observación de los procesos de aprendizaje, el desempeño escolar y el modo de interacción pueden dar cuenta de los aspectos evolutivos comprometidos y de algunas especificidades que comprometen la integridad psíquica de muchos niños y niñas.

Debido a que la historia de vida de los habitantes de Moravia ha estado caracterizada por la situación de vulnerabilidad social, ha condicionado sus formas de relacionarse con las personas con las que cohabitan el mismo espacio físico, más la condición de desplazamiento (por violencia en la mayoría de casos) que involucra la pérdida o ausencia de figuras paternas, ha propiciado espacios de desarrollo para los niños y niñas marcados por el abandono. Algunas madres

dejan el hogar para conseguir el sustento, permaneciendo al cuidado inconstante e inconsistente de otras personas como hermanos mayores, tíos-as, abuelas o vecinos, dando lugar a una carencia de oportunidades para experiencias afectivas que afirmen la valoración, la capacidad y la autonomía, y por el contrario propician situaciones que reafirman la desvaloración y la dependencia contribuyendo a una pobre autoestima manifestada en niños-as inseguros, evasivos, tímidos, retraídos, que la mayoría de las veces asumen conductas compensatorias de agresividad como única forma de relacionarse en el medio que habitan.

Al utilizar la técnica del dibujo libre, la población infantil habla con propiedad del proyecto que realizaron y se percibe una conciencia de sí, un cuerpo integrado y un esquema corporal definido. Allí representan contextos violentos que tienen que ver con la cotidianidad del lugar, plasman un ideal de *ser* influenciado por los adultos con quienes conviven y con quienes se topan y de ellos aprenden una forma de priorizar sus intereses y necesidades, asumiendo en muchos casos como propias las necesidades de los adultos y desconociendo las suyas; así mismo no se evidencia reconocimiento de sus derechos como niños-as<sup>8</sup>.

Su realidad está anclada a una necesidad real o imaginaria que los motiva a una búsqueda permanente de aquello que les compense todo tipo de carencias; los proyectos de vida de la mayoría están orientados básicamente al *tener*, a una extrema valoración de las posesiones materiales.

Solo en un pequeño porcentaje, de los niños-as expresan como proyecto de vida una orientación al *ser* y en estos casos, en sus mentes, hay una marcada disposición hacia las metas esperadas (ser médico, ingeniero, secretarias, enfermeras, estudiar) con la posibilidad de tener oportunidades y éxito material.

---

<sup>8</sup> Los niños-as del proyecto reconocen como principal necesidad la carencia económica. Ellos centran su atención en la urgencia de satisfacer sus necesidades básicas materiales y esto motiva una actitud permanente de interés por lo material que casi logra hacer invisible las expresiones de otras necesidades.

El imaginario que tienen sobre “Escuela” tiene que ver más con un lugar físico que con un espacio de aprendizaje académico y vivencial. En cuanto a la EBN, es posible que la vean y la vivan como un lugar donde se pueden depositar los temores, las frustraciones, las necesidades y los deseos, y aliviane la carga que no les es permitida poner en su propia gente, en su propio contexto. Otros lugares no ofrecen esa posibilidad ni permiten mostrar que el intercambio con el otro en un espacio de aprendizaje con enormes ganancias que ayudarán a pensar la vida de forma diferente.

Indagar en qué medida la calidad de los vínculos tiene repercusiones en el desempeño escolar de los niños-as y qué influencia tiene con relación a su medio socio-familiar facilita preguntas para comprender cómo se relaciona con el mundo: ¿por qué percibe el mundo como amenazante o inseguro y necesita montar una defensa a partir de la agresión?, ¿lo percibe dañino o sin normas?, ¿a qué se debe que tenga ese concepto de sí mismo?, ¿para qué busca confirmar ese concepto en cada relación?<sup>9</sup>

Por otro lado, es evidente un avance con respecto a las actividades grupales que se proponen. Así siempre esté presente la quietud y pasividad inicial (resistencia) y les haya gustado más trabajar individualmente en un comienzo, muestran interés en la actividad y hay disposición de trabajo ante la invitación persuasiva de los maestros y equipo de apoyo. Las instrucciones son mejor asimiladas y consideradas; han adquirido un sentido de pertenencia por el material de trabajo y se notan cambios favorables en relación a su cuidado personal; se comienza a dar un proceso de internalización de límites y normas, llegan puntuales y respetan la intervención de los representantes del proyecto respecto a una situación

---

<sup>9</sup> La búsqueda de confirmación es lo que se llama “Reafirmación narcisista” en la que una persona con determinada estructura de personalidad necesita que le confirmen el concepto que tienen de ella misma. Si se cree incapaz o se desvaloriza, perspicaz o intelectual, buscan quien le confirme su supuesto. Todo esto pasa dentro de su subjetividad y generalmente se encuentra en el plano inconsciente.

específica; el irrespeto por el otro, aunque, siempre está presente, ha disminuido y se dan más situaciones en las que en lugar de responder con un golpe piden al maestro o integrante del equipo de apoyo que llame la atención. Saben en quienes depositar las expresiones de aceptación y rechazo (sea niño o adulto).

Es necesario enunciar que de una a otra zona del barrio Moravia, la percepción es relativa y el trabajo en unas se hace más complejo y de más cuidado que en otras. Pero es bien sabido por todos los integrantes de la EBN que los procesos comienzan a tener efectos en los niños y niñas, en los profesionales en formación y en el proyecto mismo.

También es sabido, que el aspecto afectivo por excelencia que vincula a los niños niñas y adolescentes (y adultos en general) es la agresión. En este sentido la agresión juega un papel importante en la medida que se impone como forma de relación con el otro a manera de sometimiento cuando el sistema de valores ha sido introyectado conforme a unas vivencias en las que en los niños y niñas del proyecto ha estado ausente la educación y afecto familiar y escolar.

Ellos manifiestan conductas impulsivas y en el aula se dividen en diferentes grupos, éstos se unen según sus intereses y gustos en común, por habilidades y destrezas físicas y en ocasiones cognitivas. Sin embargo, estas relaciones dentro del espacio de aprendizaje, se convierten en una excusa para excluir de las actividades a los demás compañeros que no se encuentran dentro del grupo de amigos. Se evidencia un rechazo constante por aquellos con los que no se ha logrado crear empatía, y si un grupo nuevo ingresa, afecta significativamente la dinámica establecida siendo necesario retomar, recordar y señalar puntos para normatizar el comportamiento.

Se observan algunos casos de exclusión<sup>10</sup> en los ejercicios planeados en equipo: la edad (los grandes con los grandes y los pequeños con los pequeños), el sexo (las niñas con niñas, los niños con niños) y en casos muy puntuales la raza (pocos no trabajan con compañeros por ser de etnia diferente), elementos que si bien pudiesen explicarse desde la necesidad de vínculos identificatorios son traspasados al lugar de la dificultad de convivencia.

Las habilidades cognitivas, emocionales, sociales suelen ser motivos de discriminación entre los niños, niñas y adolescentes del sector evidenciadas en ocasiones en el uso de burlas ridiculizantes. También separan a una persona del resto del grupo simplemente porque “no les cae bien” y generalmente terminan en golpes que es la respuesta más común que se vive día a día; no usan el diálogo, hay irrespeto por la palabra del otro (por imitación se roban la palabra), no asimilan la importancia de escuchar a su compañero como un medio para resolver conflictos y para canalizar su afecto. Viven en una constante lucha por ejercer el poder y en ocasiones someten a sus compañeros con amenazas y malos tratos.

Se puede identificar una conducta desafiante ante los docentes, les gritan, no obedecen, no siguen las reglas en las actividades y estropean los trabajos de sus compañeros; no siguen instrucciones y hacen caso omiso de las sugerencias de los profesores. Algunas veces se alían entre dos de ellos para simular una pelea con el fin de alarmar al maestro y así introducirlo en un juego planeado. La violencia verbal y física, las burlas, gritos, provocaciones, peleas, discusiones sobre conflictos e intromisiones instaura la *necesidad permanente* de regular sus conductas.

---

<sup>10</sup> Es muy importante mencionar que muchos padres de familia (y los mismos niños-as) expresan gran interés en los internados, lo que fomenta la marginación por parte de la misma familia -así no tengan esa lectura presente- y que supone algo más que la solvencia de necesidades económicas. Este es un imaginario de la comunidad aún por indagar.

En ocasiones la “agresión” en este contexto no es necesariamente un agravio que lanza un niño(a) a otro, sino que es una manera en que se recrean -que no deja de ser ruda- en la que aprenden “pautas de comportamiento social” a través de sus particulares juegos que son determinados por la realidad sociocultural que allí se vive. Estas expresiones hacen referencia a la necesidad que tienen algunos de integrarse con otros compañeros y de hacer un llamado de atención ante la posible indeterminación que se padeció en espacios diferentes a los que ofrece el proyecto.

De esta manera pasan progresivamente por sistemas sociales que influyen en sus valores y en sus comportamientos, y la EBN desde el quehacer planeado o improvisado tiene una influencia que trasciende en ellos.

Es claro que las dificultades plantean lentitud a todo proceso, pero también existen muchas fortalezas que han posibilitado avances importantes. Muchos de los estudiantes manifiestan respeto y reconocen al docente como figura de autoridad, reconocen un referente siempre y cuando se les da la instrucción clara y precisa (una consigna fácil y atractiva), hay aceptación de las indicaciones y cumplimiento de los acuerdos, atienden a la norma (lo hacen mejor cuando se establece desde el comienzo y no únicamente cuando se presenta la situación problemática), responden a las planeaciones, realizan todos los ejercicios propuestos y demuestran gran empatía por éstos.

Algunos niños, niñas y adolescentes dejan ver su rol de liderazgo, otros son muy participativos, y los que no, comienzan a serlo con una pequeña insistencia por parte de algún coordinador de actividades. Además, aprenden a sentir la necesidad de comportarse de forma cooperativa, a conseguir objetivos colectivos y a resolver conflictos entre individuos.

En el aspecto educativo, algunos miembros de la comunidad contemplada en el EBN han tenido experiencias educativas previas a las del proyecto. De éstas, según lo manifiestan los mismos estudiantes, se han visto obligados a retirarse por varias causas, entre ellas la falta de recursos económicos, pocos cupos escolares, problemas de disciplina, el maltrato de algunos docentes, la maternidad a temprana edad, desplazamiento, necesidades laborales de los niños, falta de interés tanto familiar como personal, prácticas pedagógicas poco efectivas y en algunos casos por las dificultades en las habilidades cognitivas que presentan ciertos alumnos definidos en su bajo rendimiento académico.

Las experiencias negativas que han vivido los niños, las niñas, adolescentes y sus familias con el desempeño de la escuela, han incidido en que se genere un distanciamiento entre las instituciones educativas y las familias, y se ha evidenciado a través de la observación participante y la interacción con ellos que reconocen la educación como un mecanismo para mejorar sus ingresos económicos y suplir las necesidades básicas de alimentación, salud y vivienda, mas no como una posibilidad de autorrealización.

Teniendo en cuenta lo anterior para analizar la adquisición de aprendizajes necesarios para el ingreso a la Escuela, se puede decir que la desvinculación del sistema educativo ha contribuido en el desarrollo de sus habilidades básicas. La mayoría de los estudiantes presentan mas fortalezas y habilidades en el área de pensamiento lógico, manifiestan mayor motivación para la realización de estos ejercicios que para las tareas planteadas en lecto-escritura, la mayoría reconocen y escriben su nombre, conocen algunas letras o manejan el código escrito de manera convencional, y en matemáticas casi todos cuentan hasta el 10 y reconocen algunos números de manera escrita, clasifican con facilidad, figuras u objetos, sea por color, tamaño o forma.



A pesar de las dificultades en general que presentan en las áreas de lecto-escritura y matemáticas, se hace evidente la alta motivación que tienen por desarrollar estas actividades de aprendizaje académico. No es el caso en las actividades lúdicas y reflexivas, pues manifiestan poco interés, se inquietan y no participan activamente en éstas; lo que dificulta los procesos de interacción, auto-evaluación y coevaluación entre los estudiantes y el equipo interdisciplinario.

De igual manera el grupo es bastante homogéneo en cuanto a los niveles de motivación y respuesta frente a las actividades escolares, pues se perciben cambios de ánimo constantes entre ellos, lo que dificulta el buen desarrollo de las tareas. Pero cuando se percibe una alta motivación expresada explícitamente, la participación es activa y masiva.

Algunos manifiestan que la experiencia escolar es positiva, en tanto se adquieren nuevos aprendizajes, pero se escuchan expresiones de rechazo, frente a los maestros y maestras de las instituciones, como: “regañones” y “a mí me pegaban”; otros dicen que no se sienten interesados porque no los dejan hacer lo que les gusta sino lo que los profesores dicen. Estas dificultades de permanencia en la tarea o en el espacio escolar se hacen más evidentes en los jóvenes o en los niños-as más grandes.

En la zona la edad de ingreso al sistema escolar varía de los 5 a los 9 años debido a las diferencias culturales de los habitantes quienes conciben edades diferentes para que los niños y niñas inicien su ciclo escolar. En algunas familias -en su mayoría del campo- se tiene el imaginario de que un niño está listo para ingresar a los 8 ó 9 años de edad y las familias de las ciudades piensan que a los 6 ó 7 años es preciso que inicien la escolaridad.

Es importante resaltar que la dinámica escolar que se vive en el espacio educativo de la zona se ve afectado por la manera tan particular como se solucionan problemas entre los niños, pues es en este espacio donde detonan problemáticas propias de las diferencias entre la comunidad, y más específicamente de las zonas donde se viven situaciones concretas en cuanto a la relación (como agruparse por género) lo que conlleva a un modo particular de comunicarse para la solución de problemas. Por ejemplo, su vocabulario es ofensivo y degradante, y su comunicación gestual y corporal es agresiva cuando algo les molesta, pero también espontánea y agradable cuando algo les gusta. La mayoría de los niños y niñas, tienen dificultades para autorregularse, lo que genera respuestas impulsivas en casi todas sus acciones desde responder una pregunta con un tono elevado de voz, hasta golpear o insultar cuando algo no anda bien para ellos.

A nivel comunicativo se percibe un avance en las habilidades para resolver problemas, pues, en un principio, todo se solucionaba con gritos, insultos o golpes<sup>11</sup> y ahora iniciado el acompañamiento del proyecto, cuando se presenta un problema, se utilizan las estrategias de diálogo entre los niños o jóvenes con la presencia de un docente que medie solicitada por ellos mismos.

Con base en lo anterior, se puede decir que los estudiantes tienen una baja capacidad de permanencia en las actividades lo mismo que en la jornada, se limita a periodos de tiempo cortos para sostener su atención en el desarrollo de la misma. Durante la actividad se dispersan, discuten, pelean, se salen del salón o del espacio destinado a la tarea, juegan o cambian la actividad de manera autónoma. En otros casos se retiran sin previo aviso durante toda la jornada. En estos casos al momento de impartir una instrucción se debe repetir porque se hace difícil centrar su atención.

---

<sup>11</sup> Es muy importante mencionar que el modo de relación de la comunidad de Moravia se da a partir de estas “alternativas” de comunicación. Las dificultades para respetar la norma son visibles pues en esta comunidad las respuestas son desafiantes en muchos momentos. Ello es característico en sus habitantes.

Durante el desarrollo de una actividad se percibe la recuperación de la información inmediata, pero cuando se requiere evocar información o contenidos ya trabajados son pocos los niños que lo realizan con facilidad lo que ha dificultado el avance fluido de las temáticas y generando en los estudiantes más atentos poca motivación para participar de las actividades. Con base en lo anterior, no se puede afirmar que tipo de memoria predomina en los niños y niñas debido que centran su atención en lo que se les torna más interesante y esto varía un poco de caso a caso.

En cambio a nivel perceptivo los estudiantes son ampliamente detallistas visualmente, pues son observadores e identifican con facilidad los cambios positivos y/o negativos presentes en su entorno y en las personas que los rodean. A nivel auditivo se percibe que hay una atención, aunque muy dirigida por sus motivaciones, esta es una de las habilidades que más se hace necesario estimular. Se puede decir que su percepción a nivel visual y auditivo se relaciona para sus particulares maneras de adquirir nuevos conocimientos, pues la imagen debe ir acompañada preferiblemente de la información verbal.

De otra manera en el ámbito psicomotriz, la motricidad gruesa de los niños y niñas se ve estimulada, son ágiles en los movimientos y en el desplazamiento, reconocen y utilizan las partes de su cuerpo. En cuanto a la motricidad fina se percibe que muchos niños requieren de una mayor estimulación, pues para realizar actividades de recortar, pegar, agrupar fichas, realizar trazos o escribir, entre otras, algunos presentan dificultades y sus grafías son poco legibles.

## Planteamiento del problema

¿CÓMO INCIDEN LAS REPRESENTACIONES, MOTIVACIONES Y ACTITUDES FRENTE A LA EDUCACIÓN, EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL EN EL BARRIO MORAVIA, MUNICIPIO DE MEDELLÍN, PARTICIPANTES EN EL PROYECTO LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO( EBN) ETAPA 2?

La educación ha sido definida como un derecho fundamental de todas las personas, estipulado en diferentes normas a nivel internacional, nacional, regional y local. Algunas de estas normas internacionales son: El Foro Mundial sobre la Educación (1990); La Declaración Universal de los Derechos de las Personas; La Conferencia de Jomtiem “Educación para todos” (1990); El Marco de Acción de Dakar (2002); La Declaración de Salamanca (1994), entre otras.

En el ámbito nacional es necesario citar la Constitución Política de 1991 (Artículos 13, 16, 67, 25), la Ley General de Educación/ Ley 115 de 1994; el Plan Decenal de Educación (1996 –2005); anotando que cada una de estas leyes están dirigidas hacia el acceso con equidad de las personas a la educación, independiente de sus diferencias de género, nacionalidad, etnia, religión, cultura, preferencia política y recursos económicos.

No obstante, se ha identificado que “el déficit planetario nos muestra un estado muy precario de desarrollo de la educación, no habiéndose alcanzado la alfabetización de las personas adultas ni la posibilidad de acceso general de niños, niñas y adolescentes al sistema escolar. Según datos de la UNESCO en el mundo hay cerca de 100 millones de niños y niñas que no asisten a la escuela”<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Moncada C Ramón. Correa, M Lina. 2005. El derecho a la educación, Manual para su exigibilidad. Corporación REGIÓN. Medellín.

De igual manera, en datos presentados en el año 2000 por La Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina, (CEPAL), en América Latina existen 220 millones de pobres, y más de la mitad de ellos son niños, niñas y adolescentes<sup>13</sup>.

La anterior situación, evidencia la inequidad y desigualdad de algunos países para enfrentar el fenómeno de la globalización económica y cultural, con un déficit aproximado de 10% de analfabetismo adulto, 30% en la escolaridad básica y un 80% en educación superior, como datos estadísticos generales del déficit de cobertura<sup>14</sup>.

En la mayoría de los países latinoamericanos en los años noventa, se reportó un incremento del 90% en el acceso a la educación primaria y un 70% en secundaria. Sin embargo, se evidenciaron altos porcentajes de deserción escolar, donde los alumnos por diversas razones abandonaban la escuela sin bases educativas, conocimientos, destrezas y capacidades, que les permitieran desempeñarse de forma autónoma en la comunidad.

Algunos autores como Ernesto Espíndola y Arturo León (2002), consideran que “los sistemas educativos de buena parte de los países de Latinoamérica comparten en mayor o menor medida los siguientes rasgos: insuficiente cobertura de la educación preescolar, elevado acceso al ciclo básico y escasa capacidad de retención tanto en el nivel primario como en el secundario. Así, la repetición y el retraso escolar –fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción escolar- unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, conspiran contra el aprovechamiento del potencial de los niños y niñas

---

<sup>13</sup> Gentili Pablo. 2001. Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar. En: Cuadernos de pedagogía. Monográfico N° 308. Diciembre. Argentina.

<sup>14</sup> - Ídem

desde temprana edad. Sus efectos negativos se acumulan a lo largo del ciclo escolar, incidiendo de manera muy desigual en las oportunidades de bienestar, sobre todo entre los sectores más pobres”<sup>15</sup>.

Para el caso de Colombia se ha logrado un desarrollo significativo en el proceso de cobertura educativa especialmente en la educación básica primaria, sin embargo los datos estadísticos nacionales e internacionales (100% de cobertura), no consideran la desigualdad e inequidad en su distribución, pues según el informe sobre el estado del derecho a la educación y las recomendaciones al gobierno Colombiano desde La Organización de Naciones Unidas, para el derecho a la educación (Febrero 2004) siguen mostrando que en Colombia no se garantiza el derecho a la educación a pesar de la normatividad nacional e internacional existente.

De igual manera se presentan otros factores que influyen o repercuten en dicha problemática, como son por ejemplo las leyes internas desfavorables, el disfrute del derecho a la educación, condiciones inadecuadas de contratación de maestros, problemas de infraestructura, materiales y recursos o de mala calidad, así como las consecuencias del conflicto armado, dentro de muchas otras variables existentes.

A pesar de las políticas de gobierno, dicha problemática no excluye al Departamento de Antioquia, específicamente al Municipio de Medellín, donde se reportan altos niveles de desescolarización.

---

<sup>15</sup> Ernesto, Espíndola. Arturo, León. 2002 Deserción Escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana de Educación # 30 septiembre-diciembre. Editorial Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Según las estadísticas de educación Municipal para el año 2005, el número de niños desescolarizados es de 19,423%, con un superávit de cupos en educación básica con tasas de cobertura bruta de 117% en primaria y el 101% en secundaria; la tasa de deserción escolar es de 4.3% en instituciones oficiales y el 2.6% en instituciones privadas, lo cual significó que para año 2004, el porcentaje fue de 14.635 niños, niñas y adolescentes desescolarizados y por lo tanto en situación de vulnerabilidad.

El estado actual de la desescolarización en la ciudad de Medellín se encuentra transversalizado por la deficiente demanda de la población debido a variables de tipo económico como extrema pobreza y altos costos en la canasta educativa, al impacto psicosocial generado por la violencia, maltrato y conflicto armado, donde se encuentran los menores; la exclusión escolar por razones culturales o institucionales; el desplazamiento forzado; factores socioculturales como población en situación educativa precaria; déficit en la cobertura por infraestructura escolar; aspectos administrativos; desconocimiento procedimental, prioridades laborales, extraedad y necesidades educativas especiales.

Dentro de los problemas de tipo psicosocial generados en las personas (adultos y niños) en torno a las situaciones de desplazamiento, desescolarización y vulnerabilidad, se encuentra la falta de motivación para ingresar al sistema educativo y para mantenerse en él, la cual surge por diversos factores de índole social, cultural, económico, psicológico e intrafamiliar, caracterizada y determinada por las concepciones, actitudes y bajos niveles de expectativas frente a las oportunidades que pueda brindar la escuela y la educación. Con ello tiende a reproducirse la desigualdad de oportunidades de una generación a la siguiente, permitiendo que graviten en la incertidumbre personal y social en cuanto a las posibilidades futuras de bienestar y de participación ciudadana.

Los factores motivacionales (extrínsecos e intrínsecos) como por ejemplo las metas, las atribuciones, los logros, el sentido de competencia personal y social, poseen serias repercusiones, como variables relacionadas con las concepciones y actitudes de los niños, niñas, adolescentes y sus familias frente a la educación y la escuela, como también con las expectativas y proyectos de vida que pudiesen construir a partir de sus imaginarios e historias de vida.

Según lo anterior, se presentan manifestaciones como apatía, rechazo, indiferencia y resistencia ante la cultura escolar, o implicaciones de tipo psicosocial y emocional provenientes de las situaciones relacionadas con las experiencias de desplazamiento que ocasionan en mayor o en menor medida trastornos emocionales como miedos, agresividad, ansiedad, depresión, desesperanza aprendida, baja autoestima y autopercepción negativa, cuya consecuencia se manifiesta en la percepción de incompetencia personal y social.

Una muestra de la problemática anterior se identifica en el análisis de los resultados de la etapa I del proyecto EBN, sobre los “aspectos críticos de desescolarización”. En éste, se alude al impacto psicosocial identificando actitudes de agresión, dificultad para mediar los conflictos y para expresar sus intereses de manera argumentada, pacífica y concertada, pasividad o retraimiento; se expresan prácticas sociales de confrontación con la autoridad, así como comportamientos autoritarios con sus pares; generando algunas dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje<sup>16</sup>.

Teniendo en cuenta el panorama general de la situación de desescolarización en el ámbito local, se evidencia que los problemas psicosociales que generan concepciones, motivaciones y actitudes, inciden de manera determinante tanto en

---

<sup>16</sup> Gonzáles, E. Gómez, L. Ruiz L y otros. (2006). La Resignificación del Educador Especial en contextos de vulnerabilidad social. Tesis de Pregrado no publicada. Universidad de Antioquia. Medellín.



los procesos de inclusión como de permanencia escolar; razón que justifica abordar desde la investigación y las propuestas de atención, las necesidades psicosociales de estas personas, con la finalidad de comprender las realidades Inter e intra subjetivas.

Dichas realidades, como se encuentran concebidas en el proyecto EBN, significa reconocer la realidad y los contextos de los actores, la relación de las personas entre si, consigo mismas y con el ambiente, admitiendo la existencia de procesos sociales en los cuales los niños, niñas, adolescentes y sus familias van configurando y reconfigurando historias, percepciones y representaciones de la realidad, siendo así que el principio orientador no puede ser otro más que el de la búsqueda del bienestar, de las condiciones óptimas para poder ser y hacer en armonía con la naturaleza y con los demás seres humanos.

## Justificación

En la perspectiva de políticas y orientaciones internacionales y nacionales emanadas de los organismos antes mencionados y según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, toda persona tiene derecho a la educación, la cual debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental.

El Proyecto la EBN, tiene como propósito "generar posibilidades de inclusión para niños y niñas en condiciones de mayor riesgo; motivándolos hacia el estudio y mejorando las capacidades de las escuela y la sociedad, para su integración y permanencia" (Manuel Manrique. Representante de UNICEF para Colombia y Venezuela. 2004). En este sentido, el proyecto EBN Medellín, etapa II se enmarca dentro del programa de la Alcaldía de Medellín y su Secretaría de Educación, "Medellín la mas Educada" en el componente de acceso e inclusión del Plan de Desarrollo 2004-2007.

Así mismo, el proyecto EBN responde a las políticas nacionales que en materia educativa pretenden garantizar el acceso y la permanencia al servicio público educativo de niños, niñas, adolescentes y adultos sin distinciones de raza, género, ideología, religión, o condición socioeconómica; articulándose al Plan Sectorial de La Revolución Educativa – Colombia Aprende –desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y La Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales y de los lineamientos de políticas para la atención educativa a poblaciones vulnerables (2005).

En su definición este proyecto se entiende como una "estrategia que busca contribuir en el ámbito local a "la superación de la exclusión por desescolarización y de la vulnerabilidad social, el disfrute del derecho a la educación propio de los

niños, niñas y jóvenes entre 7 y 15 años”<sup>17</sup>. En este sentido, la vulnerabilidad se entiende como una situación relacionada con factores externos a los cuales se ve expuesto una persona, familia o grupo relacionado con condiciones de pobreza extrema, desempleo, subempleo, desplazamiento forzado, como también con factores referidos a características personales, familiares o grupales o capacidad de afrontamiento de estos riesgos o como los define Arraigada (2006) “inseguridad y riesgos frente a las crisis, incapacidad de respuesta, inhabilidad de adaptación, frágiles activos y estrategias de uso de esos activos, así como pocas oportunidades brindadas por la sociedad y el mercado”<sup>18</sup>.

Si bien el concepto de vulnerabilidad no presenta al momento precisiones y unicidad teórica y conceptual es común entenderlo desde su significado en el cual explica y alude a una situación de fragilidad, debilidad, a la posibilidad de ser objeto de daño físico, moral, psicológico, y en general comprendería una serie de fenómenos y acontecimientos causales de conflicto, desequilibrio, o crisis en cualquiera de las dimensiones en que se desenvuelve e integra el ser humano.

El concepto y la situación de vulnerabilidad ha sido objeto de análisis sociopolítico, y en esta medida los distintos gobiernos han definido políticas dirigidas hacia su disminución entre estas, por ejemplo, planes, programas, y proyectos en el ámbito educativo tal y como se señalan anteriormente.

---

<sup>17</sup> Tomado de LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO-A Medellín. Etapa I Noviembre de 2004 - abril 2006. INFORME FINAL (borrador 2. Secretaria de Educación de Medellín, Universidad de Antioquia, UNICEF, Corporación Región. Apoya CONFECOOP. Medellín, Mayo 31 de 2006.

<sup>18</sup> Arraigada, Irma. 2005. Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. Revista de la CEPAL 85. Abril Pág. 106

Sin embargo el fenómeno de la vulnerabilidad precisa de otra serie de análisis como también de propuestas encaminadas al abordaje e intervención desde distintas disciplinas, organismos y profesionales que consideren desde lo educativo y específicamente desde un enfoque psicopedagógico, las variables e implicaciones psicológicas, es decir, para el aprendizaje, cognitivas, afectivas, emocionales, interpersonales, intrapersonales de la situación de vulnerabilidad.

Teniendo en cuenta lo anterior y concretamente los propósitos, estructura y funcionamiento del proyecto EBN en Moravia, a partir de la formulación de proyectos didácticos y psicosociales dirigidos hacia las familias, escuela receptoras y los niños, niñas y adolescentes, es necesario considerar que a la dimensión psicológica del ser humano y su articulación con la educación, la situación de vulnerabilidad, tiene consecuencias significativas para la generación y caracterización de los procesos motivacionales y actitudinales de las personas, en este caso los niños, niñas, adolescentes, sus familiares y los docentes de las escuelas receptoras.

Para el proyecto la EBN, (docentes, equipo de apoyo y administración), es requisito considerar como objeto de estudio, análisis e intervención aquellos factores internos de la vulnerabilidad referidos a las características intrasubjetivas, pues el éxito del mismo, no se relaciona exclusivamente con los índices y porcentajes de niños escolarizados, como tampoco se puede limitar a considerar que el logro de la inclusión educativa se mide por el número de niños que son ubicados en las escuelas, o que los índices de analfabetismo y desescolarización disminuyen por el hecho de estar ubicados en las Instituciones Educativas. El problema real del proceso radica en el logro de la permanencia y en el mejoramiento de las condiciones que desde las familias, escuelas receptoras, docentes y de los mismos niños ha de posibilitar procesos educativos de calidad, como también procesos de aprendizaje.

En palabras del autor Pablo Gentili, aunque en América latina se han intensificado las políticas y programas para la disminución de la exclusión educativa, no significa que esta haya desaparecido, aun existen 39 millones de analfabetos absolutos. “Que todos tengan acceso a la escuela, no significa que todos lo tengan al mismo tipo de escolarización [...] debilitar los obstáculos que frenaban el acceso a la escuela no ha comportado el fin de las barreras discriminatorias, sino su desplazamiento hacia el interior de la Institución escolar. Tonalidades diferentes en la exclusión y consecuentemente, nuevos escenarios de segregación y resistencia. La exclusión educativa no ha cesado. Simplemente se ha desplazado”<sup>19</sup>

Dentro de las características psicológicas, educativas y sociales de la población, en particular familias, niños, niñas y adolescentes de Moravia que participan en el proyecto, la vulnerabilidad en el contexto de la pobreza tiene repercusiones deprivadoras que afectan la capacidad de resiliencia, de potencialidad, auto percepción de competencia y finalmente las expectativas de desarrollo y de vida.

Una propuesta entonces de atención pedagógica y psicosocial, en este contexto y población, exige la integración de variables motivacionales y de actitudes hacia la educación y la escuela, relacionadas con la desescolarización. Las actitudes y motivaciones desarrolladas, aprendidas y transmitidas familiar, social y culturalmente frente a la escuela y la educación, se convierten en aspectos críticos tanto para la escolarización como para la calidad educativa, como también para los procesos de aprendizaje y la sostenibilidad en el sistema, encontrándose por

---

<sup>19</sup> Gentili Pablo. 2001. Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar. En: Cuadernos de pedagogía. Monográfico N° 308. Diciembre. Argentina.

ejemplo que gran parte de los niños, niñas y adolescentes desertores del sistema educativo o incluso que nunca han ingresado, presentan "resistencias" hacia la cultura escolar manifiestas en la dificultad para adaptarse a la normatividad, las reglas, las dinámicas, las responsabilidades y compromisos educativos, sin embargo, esta resistencia debe comprenderse como el componente conductual de una actitud fruto de los niveles de motivación y de su interdependencia con los componentes cognitivos y emocionales de la misma, relacionado con aprendizajes vitales, experiencias y las historias de vida inherentes a las condiciones propias de la vulnerabilidad.

Al realizar este proyecto de investigación se pretende identificar, analizar y comprender cuáles son y cómo influyen las representaciones, motivaciones y actitudes, que poseen los niños, niñas y adolescentes desescolarizados del sector de Moravia de la ciudad de Medellín, frente a la escuela y la educación, y a su vez como afectan los procesos de inclusión y permanencia educativa.

En las situaciones de pobreza extrema y exclusión social, que caracterizan a la población en situación de vulnerabilidad, se hacen más visibles las limitaciones de los sistemas y las políticas educativas y sociales, en tratar de brindar condiciones básicas para su subsistencia y mejoramiento de las condiciones de participación, accesibilidad y derechos; primando en la población la necesidad de buscar posibilidades distintas para garantizar condiciones mínimas de satisfacción de sus necesidades básicas, por ejemplo, subempleos, empleos informales, que en muchos casos son asumidos directamente por la población infantil, obstaculizando el ingreso y la continuidad en el proceso escolar; generándose en ellos una nueva representación sobre las metas dirigida a la satisfacción de las necesidades primarias.

En este sentido, una política educativa, como también los planes y programas dirigidos hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, la disminución de los índices de analfabetismo y desescolarización, ya sea, en el plano local, regional, nacional o internacional, debe considerar no solo las condiciones sociopolíticas económicas y educativas, sino también, las condiciones psicológicas intrínsecas relacionadas con la historia de vida personal, con factores afectivos, emocionales, intrafamiliares, concepciones, actitudes y motivos inherentes al individuo, y que han sido desarrolladas, aprendidas y construidas a partir de las mediciones sociales y culturales propias de los entornos que les rodean.

Por esto, es necesario centrar la atención en las condiciones y variables psicosociales (afectivas, cognitivas, emocionales, motivacionales y actitudinales), existentes en la población en situación de vulnerabilidad social, como factores que inciden en la inclusión educativa y social y para la escolarización que hoy en día se exigen, lo cual lleva a interrogar a los sistemas educativos y la escuela sobre ¿qué es lo que espera de los niños?, ¿cuál es el tipo de alumno que está en condiciones de responder a la dinámica que el sistema propone?, ¿En qué alumno están pensando los sistemas y las políticas educativas cuando diseñan sus estrategias pedagógicas? y ¿cómo se preparan las escuelas para recibir este tipo de población?, teniendo presente que la responsabilidad de la escolarización, se divide entre el Estado, Familia y Sociedad civil pues la desescolarización, es la expresión de un desajuste entre dichas instituciones.

Señalar dicha problemática social implica un llamado a los sistemas educativos por el hecho de no desarrollar estrategias adecuadas a las necesidades de estos niños y adolescentes para garantizarles una educación de calidad, poniéndoles condiciones que les son difíciles de cumplir. Las escuelas generan desescolarización cuando esperan que sus alumnos puedan asistir a clases en momentos del año en que su participación en determinadas actividades productivas es vital para la supervivencia de sus familias y comunidad, al exigir

un uniforme y útiles de estudio al que solo se puede acceder comprándolos, o al pago de derechos de matrícula cuando ni siquiera tienen dinero para suplir sus necesidades básicas, al dar tareas para el hogar a aquellos niños que no cuentan con las condiciones mínimas para hacerlas, o esperar pautas de comportamiento inexistentes en sus familias; también en la implementación de prácticas no inclusivas o discriminatorias cuando aceptan los niños pero con la convicción de que por su condición social, étnica, racial, psicológica, cognitiva, emocional, de ritmos, estilos y motivaciones para el aprendizaje, no podrán tener un adecuado desempeño, poniendo en riesgo las posibilidades de permanencia en el sistema educativo.

La sociedad también genera desescolarización, presentándola quizá como el mayor obstáculo para que las familias accedan a aquellos recursos que garanticen a sus niños condiciones para participar exitosamente del proceso educativo, la violación de derechos humanos, la no-seguridad social y política de los ciudadanos, privando a sus miembros del acceso a un trabajo digno y estable, estigmatizando y culpabilizando a los perdedores, promoviendo políticas económicas y sociales que profundizan las desigualdades y fragmentación social y negando los recursos necesarios para que todos puedan acceder a la educación como un derecho fundamental, cambiando las propuestas educativas escolares vigentes.

Así, las familias carecen de un modo creciente de recursos y activos socialmente contruidos para afrontar la cotidianeidad y acceder a un bienestar básico. Quienes no cuentan con ninguna forma de capital, al no recibir ningún tipo de recursos que le provea la sociedad, están condenados a la pobreza y la exclusión.

Estas situaciones le agregan nuevas responsabilidades al sector educativo, pues además de las dificultades cotidianas, ahora deben enfrentar problemas como la



extraedad, bajo rendimiento educativo, traumas emocionales, carencia de documentación y certificados, situación económica de las familias que obligan a los niños a trabajar y los bloqueos emocionales que agudizan los problemas en el aprendizaje<sup>20</sup>.

Por esto, se hace necesario diseñar estrategias metodológicas que puedan ser aplicadas en grupos de niños y jóvenes heterogéneos, donde realmente se de respuesta a la diversidad cultural e individual de la sociedad actual y a las necesidades que esta trae implícita, en pro del crecimiento o desarrollo de la interacción social entre personas culturalmente distintas y en vía de cualificar los procesos de escolarización y el rol del maestro; haciendo valer lo que se plantea desde la Constitución Política de Colombia en el artículo 67, “la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, formando al Colombiano en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia; y responsabilizando al Estado, la sociedad y la familia de la educación”<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> López, Néstor. Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. Buenos Aires. 2004.

<sup>21</sup> Constitución Política de Colombia. Artículo 67.

## Objetivos del proyecto

### General

Analizar las representaciones, motivaciones y actitudes frente a la educación de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social del barrio Moravia, Municipio de Medellín y sus implicaciones en el proceso de inclusión educativa.

### Específicos

- Identificar las características psicosociales de tipo motivacional y actitudinal de los niños, niñas, adolescentes y sus familias que permitan comprender sus expectativas respecto a la educación.
- Analizar las relaciones entre las representaciones, motivaciones y actitudes de la población frente a la escuela y la educación, y la influencia en el logro de los objetivos en la etapa 2 del proyecto la EBN.
- Formular algunas orientaciones generales dirigidas al proyecto la EBN que permitan el mejoramiento del proceso de inclusión y garanticen la permanencia educativa.

## Marco conceptual

El marco conceptual del proyecto de investigación, se enfoca desde una perspectiva pedagógica y psico-social; esta basado en aportes teóricos acerca de los conceptos de inclusión y diversidad educativa, vulnerabilidad, desplazamiento, desescolarización, motivaciones y actitudes. Estas categorías se abordan desde un breve recorrido histórico, en sus fundamentaciones psicopedagógicas, sociales y referentes de tipo legal en los casos necesarios.

A nivel mundial, desde las propuestas de la UNESCO con la declaración Universal sobre la Diversidad Cultural ( noviembre 2 - 2001), la asamblea general de las Naciones Unidas promulgó su plan de acción y declaró el 21 de Mayo “Día mundial de la diversidad cultural para el diálogo y el desarrollo” (Resolución 57/249) teniendo en cuenta que desde disposiciones internacionales se está reconociendo la existencia de múltiples culturas y al mismo tiempo se promueve el respeto por la diferencia, generando encuentros interculturales.

Estos movimientos permiten que los países en vías de desarrollo como el nuestro, hagan parte del desarrollo Intercultural, instaurando dentro de sus planes de desarrollo acciones que movilicen el respeto y cumplimiento frente a la Diversidad Cultural.

Como lo expone Carlos Vladimir Zambrano (2000)<sup>22</sup>, si todos los pueblos conservaran intactos sus mundos, desembocaríamos en un estancamiento cultural. El impulso para los cambios en las percepciones de las sociedades,

---

<sup>22</sup> Zambrano C. 2000. Diversidad Cultura Ampliada y Educación para la diversidad. Revista NUEVA SOCIEDAD Numero 165.Caracas (Venezuela)

proviene de la emergencia y producción de una percepción ampliada de la diversidad, ésta no solo es signo de vitalidad y progreso, sino de poder humano.

Por consiguiente la discusión frente a la diversidad cultural se traslada a la escuela y al campo de la educación y la pedagogía, porque es en este espacio donde se terminan encontrando todos los conflictos de tipo social, debido a que allí detonan las mismas tensiones propias de la cultura.

Para promover la diversidad en el campo social y educativo, de conformidad con las tendencias y orientaciones internacionales, en Colombia se cuenta con las siguientes disposiciones nacionales en la Constitución Política de 1991:

- Todos los pueblos colombianos tienen derecho a ser reconocidos y protegidos por el Estado en su diversidad étnica y cultural (Art. 7)
- Las lenguas amerindias y criollas son oficiales en sus territorios y la enseñanza de sus hablantes deberá ser bilingüe (Art. 10)
- Prevalece la libertad y la igualdad ante la ley sin ningún tipo de discriminación por razones de su raza, origen, lengua, religión, opinión política.(Art. 13, 18, 19 y 20)

A parte de ser un derecho nacional, la diversidad es también “una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para mejorar y enriquecer las condiciones, relaciones sociales y culturales entre las personas y los grupos sociales.” (Jiménez y Montserrat 1999)<sup>23</sup> Pero estas relaciones según lo expresa López Melero (1997) referido por los autores antes citados, suponen una aceptación subjetiva, valoraciones de rechazo (discriminación, antipatía, racismo, intolerancia) o de aceptación y comprensión (simpatía, tolerancia, solidaridad) que nos remiten al establecimiento de jerarquías entre las personas. Este hecho da

---

<sup>23</sup> Jiménez Paco y Vila Suñe Montserrat. 1999 De la Educación Especial a Educación para la diversidad.. Ediciones ALJIBE. Málaga (España).

cuenta de una realidad presente, que o bien estanca los procesos de socialización, o los moviliza.

La atención a la diversidad desde el campo educativo no solo debe pensarse a la luz del pluralismo cultural, sino también desde “los nuevos colectivos y las nuevas situaciones que es necesario atender desde la educación general. En España la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE. 1990) da cobertura legal a esta nueva filosofía de una escuela abierta a la diversidad, donde se vele por el respeto a la diferencia como un proceso normal, pues se trata de una acción de justicia y de derecho, en virtud de la cual, todos tienen posibilidad de tener su lugar, ser aceptado y recibido en el seno de la mayoría” (Arnaiz Pilar 2005. citada por Jiménez y Montserrat)

La Educación para la diversidad es necesaria porque, es irrefutable la existencia de una realidad social donde se encuentran un sin número de culturas que si bien generan crisis, también permiten la evolución cultural. Un ejemplo de esto, es el fenómeno del desplazamiento que propicia el encuentro de varias culturas en las grandes ciudades.

No se puede negar la necesidad de un movimiento de educación para la diversidad, que permita hacer transformaciones para atender las necesidades surgidas en el espacio educativo; que movilizando, la reconstrucción del conocimiento y el respeto a la pluralidad y las diferencias particulares y colectivas, posibilite una sociedad democrática, donde debe primar la participación, la libertad, la justicia, el respeto mutuo, la capacidad crítica, como está estipulado en la Constitución Nacional. Por último, el reto de este movimiento es promover condiciones para que se den prácticas educativas en y para la diversidad.

En los antecedentes históricos de la filosofía de la educación para la diversidad y de la inclusión, es necesario citar los principios de normalización, individualización y accesibilidad según el informe Warnock de Inglaterra (1978), a partir del cual se genera un movimiento para la integración educativa de personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), el cual ha facilitado algunos logros en cuanto al derecho a la educación para todo tipo de alumnos independientemente de sus características exógenas o endógenas, pero a su vez se han manifestado ciertas limitaciones, cuyo análisis revela cambios importantes en su orientación e implementación, emergiendo posteriormente la filosofía inclusiva, que se desarrolla teniendo en cuenta varias directrices psicológicas, pedagógicas, sociales, éticas entre otras.

Así mismo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la resolución de 1993, sobre las normas uniformes de las naciones y la igualdad de oportunidades para las personas en situación de discapacidad, plantea la educación inclusiva, bajo una legislación claramente establecida que involucra la escuela y la comunidad con responsabilidades compartidas en una educación sensible a las diferencias, aclarando que la alusión a las NEE y a la discapacidad es importante en tanto se identifican como antecedentes significativos de esta nueva ideología.

Por otra parte la declaración de Salamanca (1994) pone de relieve que las escuelas con una orientación inclusiva “son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la Educación para Todos; proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo el sistema educativo”.

Las fundamentaciones psicopedagógicas y sociales de la educación inclusiva y para la diversidad, son varias y de naturaleza distinta; desde este punto de vista,

existe una concepción del desarrollo de origen social; es decir, se reconoce la importancia decisiva de la interacción para el desarrollo y el aprendizaje y la responsabilidad social al determinar la naturaleza de las experiencias que se ofrecen al alumnado, por lo que se atribuye a la escuela un papel clave como contexto de desarrollo humano.

La reflexión sobre la práctica en la atención de las diferencias individuales ha llevado a los gobiernos, instituciones y profesionales a atribuir mayor responsabilidad a los aspectos institucionales que afectan a la escuela como sistema, que a los puramente individuales. De una visión más centrada en el “individuo que se integra” se pasa a una concepción de políticas e instituciones que responden de forma diferencial y eficaz a las distintas necesidades de los alumnos.

Existen además razones de tipo ético que claman por el derecho a la participación social de todas las personas; nunca las condiciones personales de discapacidad, etnia, religión, género, económicas pueden ser motivo de exclusión.

En el Plan Sectorial de Desarrollo la “Revolución Educativa” 2002 – 2006, el gobierno colombiano incorpora políticas de cobertura, calidad y eficiencia, en cuyo primer componente se señala la responsabilidad del estado para poner en marcha mecanismos que garanticen la ampliación y calidad del sistema educativo, para incluir niños y jóvenes en edad escolar, especialmente a los más vulnerables.

Consecuente con lo anterior y según Arraigada Irma (2005)<sup>24</sup>, vulnerabilidad se relaciona con dos dimensiones: una externa y objetiva que se refiere a los riesgos externos a los que puede estar expuesta una persona, familia o grupo

---

<sup>24</sup> Arraigada, Irma. 2005. Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. Revista de la CEPAL 85. Abril Pág. 106

(desplazamiento forzado, desempleo, pobreza) y otra dimensión interna y subjetiva que se refiere a la falta de recursos personales, familiares o grupales, para enfrentar estos riesgos sin sufrir pérdidas. El concepto de vulnerabilidad social, intenta determinar cuál es la situación actual de riesgo que emerge y se condiciona en el futuro, y por tanto la importancia y necesidad de diseñar e implementar nuevas políticas públicas que conduzcan a estos grupos poblacionales a reconocerse como sujetos de derechos y a ser partícipes de los mismos. (Paula Andrea Torres, Edy Johana Gonzáles, Lina Gómez y otras. 2006)<sup>25</sup>.

En el contexto colombiano los grupos poblacionales que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, según los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional –MEN- son comprendidos, como aquellos que están en una situación producto de la desigualdad por diversos factores, que les impide beneficiarse de las riquezas del desarrollo humano y en este caso, de las posibilidades de acceder al servicio educativo, estos son: población con NEE, población étnica conformados por poblaciones afrocolombianas, indígenas, raizales y el pueblo ROM; población joven y adulta iletrada; población rural dispersa y población de frontera. Por lo tanto dentro de la población vulnerable se encuentran las personas en situación de desplazamiento, fenómeno que ha excluido a miles de niños, niñas y jóvenes del sistema educativo.

Por otro lado, pero como un fenómeno contribuyente al anterior, el desplazamiento se define como una migración provocada, en gran parte por el enfrentamiento, la acción, la interacción o la simple presencia de uno o más actores armados en las llamadas zonas de violencia. [...] Sin embargo, la principal causa de

---

<sup>25</sup> Acevedo, Lina y Herrera Maria. 2004. Efectos del desplazamiento en el proceso educativo de niños y niñas del programa aceleración del aprendizaje-Medellín 2002- 2003. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de ciencias sociales y humanas. Departamento de trabajo social.



desplazamiento forzado en Colombia tiene relación con la violencia política que se desarrolla en el escenario de una confrontación armada entre grupos guerrilleros y el estado, con la consiguiente violación de los derechos humanos, y transgresiones al derecho internacional humanitario [...] El desplazamiento nace también de la impunidad que a su vez alimenta las diversas manifestaciones de justicia privada (Conferencia Episcopal de Colombia. 1995).

Esta es una manifestación dramática de la violencia que obliga a centenares de personas dentro del territorio nacional (rural y urbano) a salir de sus lugares de procedencia, vivienda y trabajo para reacomodarse en otros espacios casi siempre urbanos, ante la ausencia de garantías para sus vidas, bienes y en detrimento de sus derechos fundamentales. En las ciudades, los barrios que normalmente reciben a estas familias desplazadas son los más pobres y no se encuentran preparados para asumir la llegada de nuevos habitantes, empeorándose así la carencia de servicios básicos para muchos niños y niñas y para las comunidades receptoras.

En esta situación, los niños y sus familias, además de estar expuestos a situaciones de violencia, a la ruptura con sus costumbres, al desarraigo del hábitat, sufren la incertidumbre de no poder volver a sus lugares de origen por falta de garantías para su vida, comprobándose la asociación del desplazamiento con el aumento de los casos de abuso sexual, maltrato, trabajo infantil, desescolarización y la vinculación de los niños y niñas a la vida laboral y callejera.

Para el caso especial del sistema educativo, es preciso introducir procesos de gestión y currículos flexibles que garanticen la continuidad y el acceso a la educación de los niños, niñas y jóvenes desplazados; situación que le agrega nuevas responsabilidades al sector educativo, pues además de las dificultades cotidianas, ahora debe enfrentar problemas como la extraedad, el bajo nivel

educativo, el trauma emocional, la carencia de documentación y certificados, la situación económica de las familias que obliga a los niños a trabajar y los bloqueos emocionales que agudizan los problemas de desarrollo y aprendizaje.

De lo anterior se desprende incluso un cuestionamiento crítico a los currículos que son funcionales a la homogenización en la formación y a la rigidez de un tiempo secuencial previsto; aspectos que no admiten la alteridad, la diversidad, que está altamente implicada en los grupos de desplazados. (Tomado del documento: Una escuela para los nuevos vecinos)

Para que el proceso de inclusión social y educativa sea efectivo, se deben diseñar currículos teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, pues cuando los programas escolares no se adaptan al alumno para suplir sus necesidades suelen convertirse en versiones repetitivas o no significativas del currículo general. También ocurre que esos programas escolares plantean una secuencia rígida de pasos evolutivos sin adaptarlos a la edad cronológica, necesidades funcionales, experiencias del alumno, y lo que ocurre en estos casos es que los estudiantes no mejoran en su proceso de crecimiento académico.

Se debe tener en cuenta que la escuela tiene importancia en la medida en que prepara para la vida, para el empleo, para la independencia, para la participación en la comunidad y todos estos aspectos deben ser una parte importante de cualquier currículo escolar, independientemente de las características de la población.

Esta situación obliga a cambios radicales, si lo que finalmente se pretende es que todos los estudiantes, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales a través de prácticas educativas más efectivas, que transformarían las actitudes sociales y profesionales hacia la población más desfavorecida, donde no se permita la

segregación ni la marginación por motivos de las diferencias en la capacidad de rendimiento o por otras razones.

Dentro de las variables psicosociales intervinientes que se derivan de la situación de vulnerabilidad y que por tanto afectan los procesos de inclusión educativa y social, se encuentran los factores de motivación relacionados con el proceso educativo.

La creencia tradicional sostenida por algunas teorías psicológicas, es que la motivación es un rasgo propio de cada persona, que se mantiene relativamente constante a lo largo del tiempo y que es difícil de modificar. Desde esta perspectiva, es el alumno el responsable de su alto o escaso interés por estudiar. Sin embargo, las teorías más actuales sobre la motivación, ponen de relieve que los motivos de un alumno deben entenderse a partir de sus experiencias previas, como un producto de la interacción del alumno con los diferentes contextos en los que está presente el sentido del aprendizaje escolar. Por esta razón como señala Alonso Tapia (1996)<sup>26</sup>, el alumno no está motivado o desmotivado en abstracto, sino en función del significado que tiene para ellos el trabajo escolar.

No se puede olvidar que el aprendizaje no solo se moldea en los centros educativos, sino también, en contextos no escolares: la familia, la clase social, la cultura. Hay alumnos cuyas condiciones sociales, culturales y familiares proporcionan menos estímulos para considerar atractivo el esfuerzo que supone el aprendizaje.

Lo anterior implicaría que un alumno motivado es aquel que:

- Despierta su actividad como estudiante, a partir de convertir su interés por estudiar una cierta disciplina, en acciones concretas de inscribirse a un programa o a una materia determinada;

---

<sup>26</sup> Tapia, Alonso 1997. Motivar para el aprendizaje, Edebé. Barcelona. Cáp. 1 y 2.

- Dirige sus estudios hacia metas concretas, procurando elegir un programa o una materia que tenga objetivos de aprendizaje congruentes con sus metas personales;
- Sostiene sus estudios en una forma tal que, con esfuerzo y persistencia, llega a conseguir las metas predeterminadas.

Existen diferentes modelos teóricos para explicar el por qué de la motivación en el aula, los cuales son evolutivos y enfatizan en el aprendizaje y/o el desarrollo.

Como primero, se presenta El Modelo Realista y Mecanicista, desde este punto de vista, se piensa que el mundo, sus cosas, y relaciones se pueden llegar a conocer perfectamente. Para ello, hay que usar un bien método, y el mejor de todo es, sin duda, aquel que acaba formulando leyes y principios naturales, que se comprueban y contrastan en la realidad. La motivación se explica por la participación de elementos simples como los impulsos, las atribuciones o las unidades de información. Una actuación completa en el ser humano no es nada más que el resultado adictivo de estos elementos o procesos simples. En el mundo educativo, esta teoría deriva en una concepción de la educación muy centrada en el aprendizaje o en la enseñanza de planteamientos conscientes de explicarse o de planificar la acción (psicología conductual).

El Modelo Organicista. Aquí el bebé empieza manifestando sus necesidades primarias y a medida que progresa, se le van presentando nuevas necesidades de manera que podrá ir avanzando hacia la felicidad y la autorrealización. Para el psicoanálisis, este camino será algo más tortuoso, aunque cargado de deseos. Como fuere, la metáfora esencial de estos modelos es pues, la vida, el camino del desarrollo, las rutas por las que otros ya pasaron y que debemos atravesar. En la educación, esta metáfora se plasma en su interés por centrarse en las etapas evolutivas del individuo. Y la motivación como intervención ocupa un lugar marginal en tanto que el ser humano tiene, en forma congénita un impulso hacia el

cambio y el progreso, el papel de lo educativo es alimentar esta tendencia natural y evitar que se pierda.

El Modelo Contextualista, acepta un fuerte marco genético pero valora la experiencia social del sujeto, combinando así las perspectivas centradas en el aprendizaje con las centradas en el desarrollo. La metáfora esencial de estos modelos es la historia. La educación no avanza si los conocimientos que se presentan a los alumnos están muy alejados de sus habilidades, el clima social del aula comienza a ser relevante, también las funciones y las actividades. La motivación ocupa un papel importante, en tanto es necesaria para conseguir el interés por el aprendizaje.

Y por último, la Teoría Sociohistorica (TSH), que ofrece Vygotsky no realizó aportes directos respecto a la motivación, pero los principios de la perspectiva histórica dialéctica son aplicables a esta problemática.

La transición desde el plano inter al intrapsicológico es denominada internalización y este proceso se da dentro de lo que se denomina “Zona de desarrollo próximo” (ZDP), se afirma, a partir de aquí, que la enseñanza efectiva es la que se sitúa en la “Zona de desarrollo Próximo” y fuera de ella se produce frustración o aburrimiento.

Vygotsky plantea dentro de dicho concepto, que el desarrollo infantil evoluciona a través de la participación del niño en actividades ligeramente distantes de su competencia (en su zona de desarrollo próximo), con la ayuda de adultos o niños más hábiles. De este modo, la “ZDP” es una región dinámica, sensible al aprendizaje de las destrezas propias de la cultura en las que el niño se desarrolla, participando en la resolución de problemas junto a otros miembros de su grupo cultural que tiene una experiencia mayor.

Otro concepto interesante desde la perspectiva sociohistórica es que sí el vehículo de transmisión de las funciones psicológicas es social, debemos estudiar el

desarrollo del niño como un proceso dinámico en el cual la cultura y el pequeño interactúan dialécticamente. Por esto, la participación infantil en actividades culturales, bajo la guía de compañeros más capaces, permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución del problema de un modo más maduro que el que pondría en práctica si actuara por sí solo. La creación cultural canaliza las destrezas de cada generación; así, el desarrollo individual está mediatizado por la interacción con otras personas más hábiles. (Vygotsky, 1978 citado en Rogoff, 1993)<sup>27</sup>.

Desde la perspectiva de la TSH, al igual que ocurre en relación a los procesos cognitivos, la internalización del lenguaje se convertiría también en un vehículo para la transmisión de la motivación humana.

Cabe observar que dado que la escuela es una actividad institucionalizada de claro origen social, existen en ella determinadas maneras de motivar el aprendizaje. Del mismo modo, la teoría curricular incluye la adquisición de habilidades y actitudes, además de conocimientos, en tanto que habría que promover la inclusión de la adquisición de determinados patrones o sistemas motivacionales entre los objetivos del currículum. Se trata de optar por los patrones más adaptativos, esto son, los que promueven sistemas autorregulados con clara orientación hacia el aprendizaje.

Cierta serie de ideas que operan como mediadores de patrones motivacionales son promovidos en la escuela: el tipo de meta que se enfatiza en el aula, el tipo de inteligencia que promueve el docente, la interpretación que se realiza del éxito y del fracaso, el énfasis en el control conciente del proceso de aprendizaje, el tipo de atribuciones que se fomentan, el modo en que la actividad misma se organiza dentro del aula, o el interés manifestado por una actividad.

---

<sup>27</sup> Rogoff, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.

Dicho interés por una actividad es "despertado" por una necesidad. Una necesidad es el mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser fisiológico o psicológico. La motivación surge del deseo de satisfacer esa necesidad. Por otra parte, las metas que elegimos son dirigidas por los incentivos inherentes a ellas.

Un incentivo es una fuerza externa que genera actividades relacionadas con la meta por alcanzar. La motivación se dirige hacia el logro de metas que tienen ciertos incentivos. Finalmente, la persistencia al realizar una cierta actividad está basada en la esperanza de tener éxito.

La esperanza es la probabilidad que existe de lograr una cierta meta. La motivación varía de acuerdo con las posibilidades de alcanzarla.

Los modelos más recientes sobre la motivación para el aprendizaje han incorporado el concepto de "meta" como el elemento fundamental, sin el cual es difícil entender la actividad propositiva del alumno. Tanto (Dweck & Covington, 1985, 1992, citado en Marchesi, 1999)<sup>28</sup>, afirman que la motivación que manifiesta una persona está en función de las creencias y metas a las que se adhiere en un momento determinado. Es decir, son las representaciones cognitivas de lo que se desearía conseguir o evitar lo que influye decisivamente en la motivación para aprender.

Existen diferentes tipos de metas que pueden agruparse en dos categorías; la primera categoría son las metas extrínsecas, aquellas de integración al grupo social, el propósito de este tipo de metas es el de verse valorado o reconocido por un grupo de referencia.

---

<sup>28</sup> Marchesi, Alvaro. Coll, Cesar. Palacios, Jesús. 1999. Desarrollo psicológico y educación. Cap 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Segunda edición. Alianza editorial, S.A., Madrid,

Otra meta frecuente es el mantenimiento del autoconcepto en donde los objetivos se subordinan a preservar o aumentar la autoestima. Además existen metas instrumentales en donde se busca un beneficio ajeno al contenido de la labor.

El segundo tipo son las metas intrínsecas, donde la preocupación del estudiante se centra en comprender el contenido, saber más sobre un tópico en particular, la ambición del conocimiento, experimentar el progreso o el dominio de una habilidad, etc.

Mas no todos los alumnos persiguen las mismas metas, se evidencian diferentes necesidades o deseos al momento de aprender:

*Deseo de dominio y experiencia de la competencia:* Los estudiantes se interesan por adquirir conocimiento y dominar las competencias.

*Deseo de aprender algo útil:* El no saber de modo preciso para qué puede servir lo que se estudia puede resultar desmotivante incluso para aquellos alumnos que buscan aprender o adquirir competencias, pues se considera mejor ser competente en algo que resulta útil, que en algo que no se sabe para qué sirve.

*Deseo de conseguir recompensas:* A menudo se piensa que lo que motiva a los alumnos no es el aprendizaje sino lo que podemos conseguir con él. Y si bien es cierto que facilita el que los alumnos lleguen a interesarse más por la tarea que por la recompensa, cuando el nivel inicial de interés es muy bajo o cuando es necesario alcanzar cierto nivel elemental de destreza para disfrutar con su realización, esta motivación puede ser útil.

*Necesidad de la seguridad que da el aprobado:* Por lo general, los objetivos que más se evalúan exigen de los alumnos, principal aunque no exclusivamente, recordar reglas de solución de problemas y capacidad de aplicarlas de modo más bien mecánico. Consecuentemente, será preciso reflexionar sobre las



implicaciones de los modos de evaluar para determinar como modificarlas a fin de que contribuyan a facilitar la motivación por el aprendizaje.

*Necesidad de preservar la autoestima:* El miedo al ridículo, a perder la estima personal frente a los demás, produce una inhibición de la tendencia espontánea a pedir aclaraciones cuando no se sabe, con perjuicios obvios en el aprendizaje. Así mismo, una preocupación excesiva por la estima personal, puede llevar a un alumno a priorizar formas de estudio inadecuadas para el aprendizaje en profundidad. Pero la preocupación por la estima también puede generar efectos positivos, se ha observado por ejemplo que ante el fracaso, los alumnos que habían desaprobado, tendían a aprobar en la segunda oportunidad cuanto mayor era su preocupación por 'quedar bien'.

*Necesidad de autonomía y control de la propia conducta:* La preocupación por actuar de forma autónoma puede tener consecuencias positivas en lo que refiere al trabajo escolar. Pero para que se produzca la experiencia de autonomía y control personal es necesario que el alumno perciba, que poseer las competencias facilita la posibilidad de elegir, él debe comprender que el trabajo escolar lleva de hecho ejercicio y adquisición de competencias. Si solo se percibe lo primero y no lo segundo, los alumnos no vivirán el trabajo escolar como algo que merece ser vivido como propio y lo rechazarán.

*Necesidad de la aceptación personal incondicional:* Teniendo en cuenta el modo en que la percepción de aceptación personal afecta a la motivación, y teniendo en cuenta que existen numerosos comportamientos específicos a través de los que se puede transmitir que aceptamos a una persona, sí se desea que los alumnos perciban esta aceptación, es necesario que los profesores revisen no solo las pautas específicas de actuación docente, sino las pautas generales de interacción verbal y no verbal con las que comunicamos a los alumnos y alumnas la aceptación incondicional que de ellos se tiene y el interés en su progreso personal.

Otro punto a analizar dentro de esta categoría son las condiciones que influyen en el desarrollo de un patrón motivacional en el aula. Una de estas es el “diseño curricular” definido, como todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno con posibilidad de aprender conceptos, procedimientos y actitudes.

También las diversas concepciones de nuestras habilidades, aquí se puede considerar a la inteligencia como un rasgo global y estable o concebirla como una capacidad para solucionar problemas. Si se considera la segunda acepción, la inteligencia es algo que puede desarrollarse y las tareas pueden ser concebidas como oportunidades para aprender más e incrementar la propia competencia.

Dentro del desarrollo de dichas competencias cobra total relevancia la ventaja del éxito y la desventaja del fracaso; cuanto mayor éxito una persona tenga, esta experimentará una mayor motivación. Si se acumulan los fracasos las expectativas de éxitos disminuyen notablemente por lo tanto conviene propiciar una reducción del fracaso escolar; más en muchas ocasiones, ante el fracaso reiterado no se disminuye el empeño sino que por el contrario, se potencia el esfuerzo, pero esto no es igual en todas las personas.

Por último, está socialmente establecido que la escuela es una actividad instrumental para conseguir un futuro valor en el mercado. Cuando la actividad comienza a no garantizar tal valor, la actividad pierde sentido e incentivo. En definitiva, es adecuado procurar que las actividades propuestas generen la posibilidad de tener la experiencia de que se está aprendiendo algo.

Por lo anterior, existen componentes para una adecuada intervención motivacional, como:

- Planteo general teórico y metodológicamente sustentado: no hay mejor práctica que una buena teoría.

- Realizar una evaluación completa de la situación: analizar el grado de autonomía y competencia, los metas que se plantea el alumno y las personas relevantes que participan de la actividad, la forma de planificar y controlar la actividad y la evaluación de los auto mensajes, atribuciones y expectativas. Más importante que la evaluación en sí misma, es hacer concientes a los actores de su falta de motivación por el aprendizaje.
- Determinar la dirección del cambio motivacional: La fuente de información para determinar los objetivos del cambio motivacional surge de lo que la evidencia empírica actual ha destacado y determinado como criterios fundamentales para esa intervención motivacional.
- Planificar el modo de intervención: se sugiere comprender los elementos significativos del nuevo patrón, aprender en la práctica, identificar las condiciones, saber cuando y como actuar y aprender a conocer y valorar las ventajas del cambio (beneficios sociales y personales)

Además de principios para la organización de la instrucción en la motivación:

- Formas de presentar y estructurar la tarea: Captar la atención y la curiosidad por la tarea, mostrar la relevancia de los contenidos más significativos de la actividad, Conseguir mantener el mayor nivel de interés por el contenido de la actividad.
- Desarrollo de la actividad escolar: Fomentar mayor nivel de autonomía y autodeterminación y dar el máximo nivel de actuación al alumno, facilitar la experiencia del aprendizaje, desarrollar tareas que supongan un desafío razonable y organizar la interacción entre los alumnos (grupos cooperativos en la medida de lo posible).
- Organizar la interacción entre docentes y alumnos: antes de la tarea será conveniente orientar al estudiante más hacia el proceso que hacia el resultado, durante la actividad, alentar la planificación en metas realistas, valorar el esfuerzo y la tolerancia frente al fracaso y al finalizar informar sobre el

resultado considerando el progreso (logros y fallos) así como la conciencia sobre lo que se ha aprendido.

- Con relación a la evaluación: Se recomienda que los alumnos consideren la propia evaluación como una oportunidad de aprendizaje evitando la comparación con los demás y alentando la comparación consigo mismo.

En última instancia, la falta de motivación para el aprendizaje escolar puede explicarse por la confluencia de un conjunto de factores: una experiencia continua de fracaso, falta de confianza en las propias posibilidades, una atribución del fracaso a causas externas e incontroladas como las experiencias familiares, culturales, sociales y escolares, que no valoran el esfuerzo en la adquisición de capacidades y competencias.

Lo anterior puede ser parcialmente cierto, e implicaría atribuir la responsabilidad a “las actitudes personales” con que acuden a la escuela todos los estudiantes. Ya que no se pueden negar realidades tales como, la falta de apoyo o compromiso de los centro educativos; los medios económicos de que dispone una familia, junto con su capital cultural y social; la comunicación entre los mismos; el nivel del lenguaje; el interés de los padres por la educación de sus hijos, que repercutirán directamente en la generación de las actitudes ante el contexto educativo.

Las actitudes son aprendidas, tienden a permanecer bastantes estables con el tiempo y son dirigidas siempre hacia un objeto, persona o idea particular.

Una vez formada, es muy difícil que se modifique una actitud, ello depende en gran medida del hecho de que muchas creencias, convicciones y juicios se remiten a la familia de origen. En efecto, las actitudes pueden haberse formado desde los primeros años de vida y haberse reforzado después. Otras, se aprenden de la sociedad, pese a todo, las actitudes pueden modificarse, lo cual obedece a diversos motivos y a la información que se tiene acerca del objeto.

Una actitud es una "forma de respuesta compleja y estable de un sujeto que supone la evaluación de un objeto, persona, grupo o entidad abstracta y que consta de aspectos cognitivos, afectivos y conductuales"<sup>29</sup>.

Estas se componen de tres elementos; el conductual, el cual quedaría reflejado en nuestra predisposición a comportarnos en una situación; el cognitivo, vendría definido por la representación mental que poseemos de algo, así, como las creencias, opiniones y pensamientos que poseemos; y el componente emocional o afectivo, puede expresarse verbalmente o mediante la activación fisiológica.

Las emociones están relacionadas con las actitudes de una persona frente a determinada situación, cosa o persona. Ahora bien, en la actitud (preámbulo para ejercer una conducta), podemos encontrar varios puntos, entre los que se distinguirán los pensamientos y las emociones. Por ejemplo, si un niño alcanza logros significativos en su proceso de escolarización y éstos son reconocidos y recompensados en su entorno familiar, la actitud será favorable, encontraremos pensamientos positivos referentes a dicho proceso; así como, emociones de simpatía y agrado por los estudios. Las emociones son así ingredientes normales en las actitudes.

Existen diferentes teorías de la actitud, entre ellas:

*Teoría del aprendizaje:* Según ésta, aprendemos actitudes del mismo modo en que aprendemos todo lo demás. Al aprender la información nueva, aprendemos los sentimientos, los pensamientos y las acciones que están en relación con ella. En la medida en que seamos recompensados (reforzados), el aprendizaje perdurará. Esta teoría del aprendizaje concibe a las personas como seres

---

<sup>29</sup> García F. José Manuel. Discapacidad Intelectual. Desarrollo de la comunicación e intervención. ED CEPE . Madrid. 2002

primariamente pasivos, cuyo aprendizaje depende del número y de la fuerza de los elementos positivos y negativos previamente aprendidos.

*Teoría de la consistencia cognitiva:* aquí, la incoherencia entre dos estados de conciencia hace que las personas se sientan incómodas. En consecuencia, cambian sus pensamientos o sus acciones, con tal de ser coherentes.

*Teoría de la disonancia cognitiva:* Festinger sostiene que siempre que tenemos dos ideas, actitudes u opiniones que se contradicen, estamos en un estado de *disonancia cognitiva* o desacuerdo. Esto hace que nos sintamos incómodos psicológicamente y por eso hemos de hacer algo para disminuir esta disonancia.

Otras situaciones que pueden producir disonancia cognitiva son aquellas en las que hacemos algo contrario a nuestras creencias más firmes sobre lo que es correcto y apropiado, cuando sostenemos una opinión que parece desafiar las reglas de la lógica, cuando ocurre algo que contradice nuestra experiencia pasada o cuando hacemos algo que no va con nuestra idea sobre quiénes somos y para qué estamos.

De acuerdo con el análisis atributivo de la formación y cambio de actitudes, las personas contemplan sus comportamientos y atribuyen lo que sienten a lo que hacen.

El planteamiento mencionado anteriormente de un modelo interactivo entre sociedad, familia y escuela, y retomando específicamente a los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a culturas minoritarias y clases sociales populares, puede de alguna manera predeterminar las actitudes hacia los centros educativos, ya que muchas de estas personas se encuentran en situación de desventaja, salvo que la escuela haga un esfuerzo para adaptarse a su situación específica. De otra forma un porcentaje importante de estos alumnos tiene el riesgo, pocos años después al comenzar su escolarización, de no encontrar sentido alguno al aprendizaje, generándose diferentes tipos de actitudes.

Existen diferentes tipos de actitudes que a continuación se mencionaran:

1. Actitud emotiva: Cuando dos personas se tratan con afecto, se toca el estrato emocional de ambas. Esta se basa en el conocimiento interno de la otra persona. El cariño, el enamoramiento y el amor son emociones de mayor intimidad, que van unidas a una actitud de benevolencia.

2. Actitud desinteresada: Esta no se preocupa ni exclusiva ni primordialmente por el propio beneficio, sino que tiene su centro de enfoque en la otra persona y no la considera Como un medio o instrumento, sino como un fin. Está compuesta por cuatro cualidades: *Apertura, Disponibilidad, Solicitud y Aceptación.*

3. Actitud manipuladora: Solo ve al otro como un medio, de manera que la atención que se le otorga tiene como meta la búsqueda de un beneficio propio.

4. Actitud interesada: Puede considerarse como la consecuencia natural de una situación de Indigencia del sujeto: cuando una persona experimenta necesidades Ineludibles, busca todos los medios posibles para satisfacerlas; por ello, Ve también en las demás personas un recurso para lograrlo.

5. Actitud integradora: La comunicación de sujeto a sujeto, además de comprender el mundo interior del interlocutor y de buscar su propio bien, intenta la unificación o Integración de las dos personas.

## Metodología

El enfoque y metodología de una investigación se determinan según la naturaleza del objeto y la manera como esté formulado el problema. De conformidad con lo anterior y con los procedimientos a emplear, la metodología del proyecto no plantea una dicotomía entre los paradigmas positivistas y pospositivistas acerca de la investigación y la construcción del conocimiento, por el contrario se apoya en los supuestos que en este sentido abogan por la “investigación holística” o la “investigación total” tal y como lo han sugerido autores como Miguel Martínez, Carlos Sabino y Guillermo Briones, entre otros, pues el proceso investigativo contiene ambos enfoques cualitativo y cuantitativo, como formas complementarias de recolectar, codificar, procesar y analizar la información, las cuales permiten acceder a diferentes aspectos o manifestaciones de un mismo evento u objeto de indagación.

El diseño metodológico es cuanticualitativo en la medida que se utilizan instrumentos como el test de actitudes y de motivación de los cuales se obtienen datos y análisis de tipo estadístico, pero al mismo tiempo se aplican técnicas e instrumentos de recolección de datos como la observación y la entrevista para el estudio de caso.

En este sentido desde el punto de vista de la investigación cualitativa etnográfica y hermenéutica, de conformidad con los planteamientos dados en la propuesta de práctica y proyecto pedagógico de la facultad y la concepción de investigación propia del núcleo de Seminario de Investigación Formativa y Práctica Pedagógica del programa. En lógica con lo anterior y en el marco de la investigación educativa se identifica la metodología de Investigación Acción- Educación (IAE) ya que permite la participación y ejecución directa de los equipos profesionales contribuyendo así a la formulación y cualificación de los procesos de inclusión en el seno mismo de las comunidades e instituciones, como también en la



potenciación del desarrollo de los mismos sujetos de la investigación y de la articulación entre la docencia y la investigación.

**El trabajo de campo:** se desarrolló en diferentes momentos (identificación y diagnóstico de la población, apoyo pedagógico y sistematización, análisis e interpretación de los resultados), pero como es propio de la Metodología Holística y de la Investigación Acción Educativa, se realizó acompañamiento pedagógico y psicosocial de manera constante y al mismo tiempo el ejercicio investigativo.

En un primer momento se hizo contacto inicial con la comunidad y la población que participa en el proyecto EBN.

En un segundo momento se realiza la fase de detección de la población desescolarizada se procede a la realización de un sondeo inicial o premuestreo en el cual se emplearon las técnicas de:

1. Observación participante: mediante las acciones docentes y comunitarias exigidas en el macroproyecto EBN (reuniones comunitarias, visita domiciliaria, talleres lúdicos recreativos, sesiones de clase). El instrumento básico de recolección de información es el diario de campo y pedagógico elaborado por el docente investigador a partir del registro descriptivo.
2. La entrevista que exige diferentes procedimientos y fuentes de información:
  - Entrevista individual al niño y a un integrante de la familia para diagnóstico Psicopedagógico y psicosocial inicial, según requerimientos del macroproyecto EBN.
  - Entrevista grupal –informal- semiestructurada a niños para la observación y aplicación del test.
  - Test de Actitudes y Motivaciones frente a la educación: Dentro de los múltiples procedimientos y técnicas escalares para la medición de actitudes se encuentra el modelo del *diferencial semántico* a través del

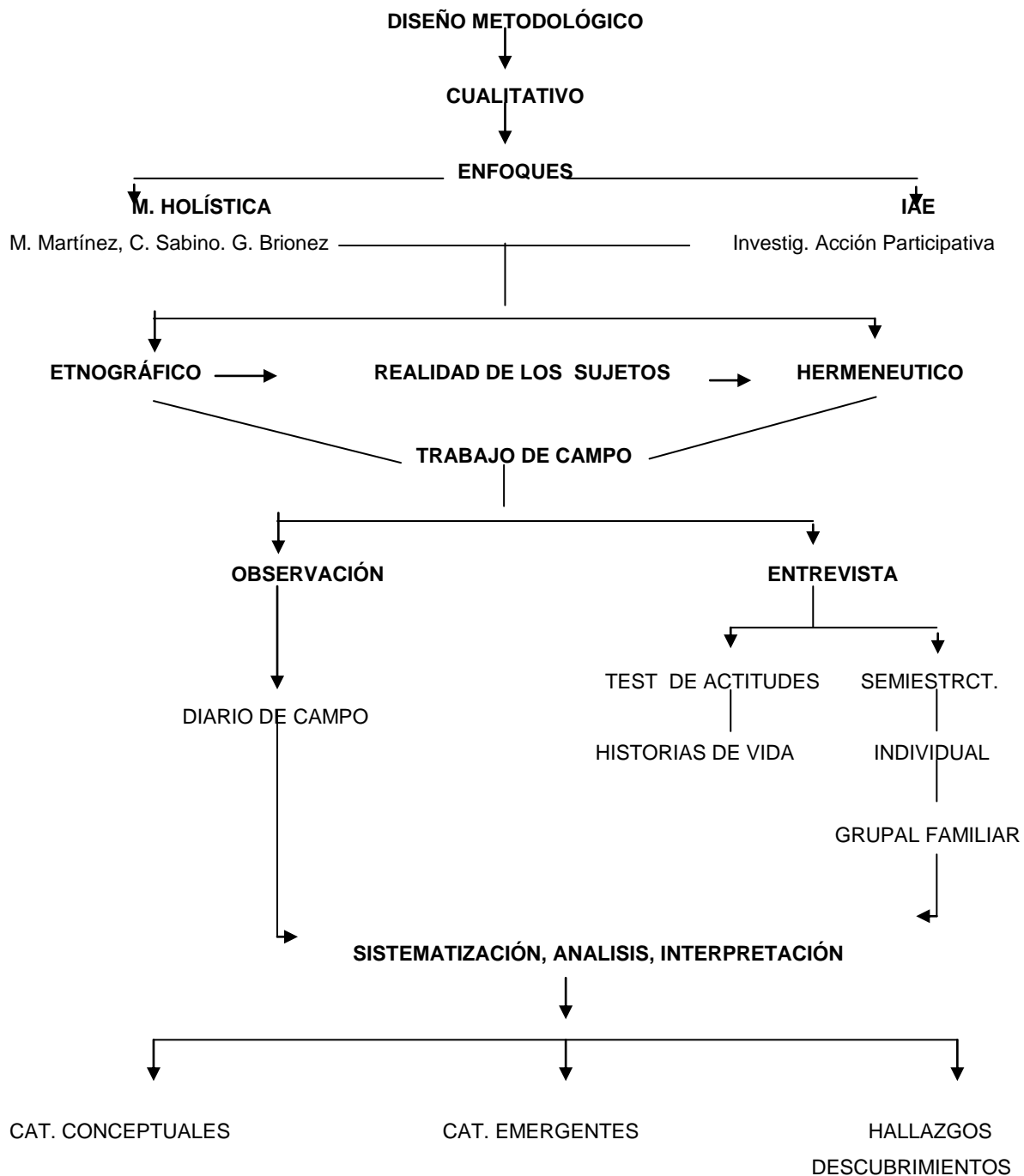
cual se busca medir el sentido y las connotaciones afectivas y emocionales de las palabras y los conceptos. Este método se desarrolla considerando que existe un continuo de números limitados, en términos bipolares en los cuales se enmarcaría cualquier concepto, no constituyendo en si misma una prueba psicológica ya que es posible adaptarse a los objetivos específicos de toda investigación psicológica, social y educativa, cumpliendo los requisitos psicométricos exigidos en cuanto a validez, confiabilidad y objetividad.

- Historias de vida o estudio de caso: A partir de los resultados de las dos entrevistas grupales y la observación previa. Dado que el método se basa en el estudio de caso, estos serán seleccionados entre los más representativos y significativos según los resultados obtenidos en las observaciones y test de actitudes y motivaciones.

En un tercer momento se procede a categorizar, sistematizar, analizar e interpretar la información recolectada, utilizando datos estadísticos mediante la escala Liker para el caso del test de actitudes y motivaciones, pero en general se parte del análisis categorial mediante la delimitación de categorías conceptuales previamente determinadas, desde el marco conceptual (representaciones, motivaciones y actitudes), como también sobre categorías emergentes o halladas durante el trabajo de campo (influencia familiar, del contexto y condiciones económicas). En este orden de ideas, el informe final del proyecto se estructura sobre los procesos descriptivos, explicativos y comprensivos propios de la etnografía y la hermenéutica.

En dicho momento se realizan estos procesos extrayendo hechos significativos y categorías de análisis retomados a partir de la observación y que fueron registrados en el diario de campo, como también del análisis e interpretación de las historias de vida elaboradas.

Por último se realizan las respectivas recomendaciones a las entidades implicadas, o que han hecho parte de la investigación; entre estas, el Proyecto EBN, La Facultad de Educación, Las escuelas receptoras y sus docentes y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).



## Cronograma:

<b>Este cronograma esta ajustado al macroproyecto EBN y la práctica y el proyecto pedagógico, pero se circunscribe a los tiempos del CODI en caso de ser aprobado</b>											
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>Ago</b>	<b>Sep</b>	<b>Oct</b>	<b>Nov</b>	<b>Dic</b>	<b>Ene</b>	<b>Feb</b>	<b>Mar</b>	<b>Abr</b>	<b>May</b>	<b>Jun</b>
Participación comisiones y equipos de trabajo macroproyecto EBN(Asesores, área, zona, apoyo)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Presentación del proyecto a la convocatoria del CODI , El comité de Practica y coordinación de EBN.			X								
Diseño de instrumentos para la recolección			X	X							
Inicio del trabajo de campo (reuniones de equipo EBN, visitas a las zona)			X	X	X	X	X	X	X	X	X
Diagnostico del sector. Detección Población.			X	X							
Implementación de la propuesta de Proyecto EBN etapa II.			X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aplicación de Pruebas piloto (entrevistas, test de motivación, actitud concepciones ) y reformulación.				X							
Selección de la población				X							



## **Categorización, sistematización, análisis e interpretación**

### **Test de actitudes frente a la escuela y educación.**

Dentro de los múltiples procedimientos y técnicas escalares para la medición de actitudes se encuentra el modelo del diferencial semántico a través del cual se busca medir el sentido y las connotaciones afectivas y emocionales de las palabras y los conceptos. Este método se desarrolla considerando que existe un continuo de números limitados, en términos bipolares en los cuales se enmarcaría cualquier concepto, no constituyendo en si misma una prueba psicológica ya que es posible adaptarse a los objetivos específicos de toda investigación psicológica, social y educativa, cumpliendo los requisitos psicométricos exigidos en cuanto a validez, confiabilidad y objetividad.

En la estructura de una prueba de diferencial semántico se deben tener en cuenta los siguientes criterios: la importancia del primer criterio, adecuación de las escalas bipolares (en términos de adjetivos), al objeto actitudinal, en este caso la escuela y la educación, y el segundo criterio, la composición factorial, es decir los múltiples ítems considerados en la escala.

Los siguientes datos fueron recolectados por medio de la aplicación de un “Test de Actitudes frente a la Escuela y la Educación”, en el Municipio de Medellín, barrio Moravia, en los sectores de Moravia Central, El Morro, La Herradura, Oasis, Caribe, Sinaí y Bombonera. Éste se aplicó a 67 niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de desescolarización, en edades entre los 7- 16 años, que manifiestan poco interés por ingresar al sistema educativo, con el fin de identificar sus actitudes.

Para la elaboración del “*Test de Actitudes frente a la Escuela y la Educación*” fue necesario organizar los ítems de acuerdo con los componentes de las actitudes a manera de categorías de análisis.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que el primer bloque de preguntas, esta guiado por el componente cognitivo, dirigido por las representaciones, creencias y concepciones frente a la escuela, el estudio, las tareas, los profesores, el trabajo, la educación y el aprendizaje a partir de las definiciones dadas por los niños. Por lo tanto la frecuencia de respuesta más alta que se registro fue agradable, seguido de muy agradable y por último desagradable. Teniendo en cuenta los rangos de edad.

En un primer grupo de 7 a 9 años, se aplicó la prueba solo a niños, donde sus respuestas apuntan a muy agradable, seguidas de agradable, lo que indica que existen cogniciones positivas hacia la temática. En un segundo grupo se encuentran niños y niñas entre 10 y 12 años, en ambos se ve una alta prevalencia en las respuestas que se enfocan hacia agradable, en las niñas seguido de muy agradable y en los niños seguido de desagradable. Se puede decir entonces, que se presentan representaciones positivas frente a la escuela y la educación, pero cuando se observa una inclinación negativa frente a la temática, son los niños los que la manifiestan.

En el tercer grupo de edades comprendidas entre los 13 y 16 años, se puede identificar que las respuestas apuntan hacia agradables en ambos géneros, pero en cuanto a la respuesta, muy agradables, se ve una mayor inclinación por parte de las adolescentes, caso contrario ocurre con los adolescentes, cuyas respuestas se ven más dirigidas hacia desagradable.

Se observa que las concepciones relacionadas con actitudes positivas frente a la escuela y la educación se forman a partir de un constructo social, teniendo en

cuenta según el origen, que una actitud apropiada “es aquella que promueve la capacidad para llevar a cabo transacciones con el entorno que desemboquen en el mantenimiento de uno mismo, el crecimiento y la mejora” (Johnson y Johnson 1986. citado por Verdugo)<sup>30</sup>, pero estas se analizan en los niños según el rango de edad, donde se puede ver que a menor edad cronológica, existen actitudes más positivas frente a la escuela. También se determinan por el género, ya que las cogniciones de las niñas y las adolescentes son más positivas, que en los niños y adolescentes.

El segundo bloque de preguntas fue elaborado, pensando en el componente conductual que da cuenta de la manera de actuar de la población frente a diversas situaciones escolares que se orientan en dos sentidos; por un lado hacia el conocimiento intrapersonal sobre su participación en las responsabilidades dentro del grupo, relaciones interpersonales en cuanto actividades, agrado o desagrado frente al aprendizaje escolar, y por el otro, hacia factores exógenos como la función de la escuela según el aprendizaje. En este bloque se indaga en términos de la atribución al nivel de mayor o menor frecuencia, respecto al ítem formulado y el objeto actitudinal, según la intensidad: siempre, algunas veces y nunca.

Las respuestas de los niños entre 7 y 9 años, se inclinaron por algunas veces, seguida de siempre; en el rango de edad de los 10 a los 12 años, tanto en niños como en niñas se puede ver la prevalencia de la respuesta algunas veces, pero en cuanto a la respuesta siempre, se ve incidencia en el género femenino, y nunca en el género masculino, lo que evidencia que en el momento de analizar el componente conductual de las actitudes, se perciben conductas negativas más notorias en niños que en niñas. En el último grupo de edad de 13 a 16 años, se manifiesta con mayor claridad la diferencia de prevalencia en las respuestas según el género, así los jóvenes responden equitativamente en siempre y algunas

---

<sup>30</sup> VERDUGO, Ángel. GENARO R. Cristina. ARIAS M Benito. Personas con Discapacidad Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras. Capítulo 3 Actitudes Sociales y Profesionales hacia las Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid. Siglo XXI. 1995.



veces, no obstante en las niñas se ve con claridad la inclinación a responder siempre, seguida de nunca y por último algunas veces.

Lo anterior demuestra que más del 50% manifiesta motivación frente al aprendizaje, aproximadamente en la misma proporción otorgan valor significativo al hecho de asistir a la escuela. Mas del 90% tienen una actitud positiva y de alta motivación frente al aprendizaje académico, sin embargo el 50% de los niños, niñas y adolescentes encuestados expresan una actitud relativa (algunas veces) con respecto a las relaciones interpersonales y responsabilidades en el grupo; es decir que el componente conductual, se transversaliza con el componente socio-afectivo, incidiendo de forma negativa en la dinámica escolar. Lo que significa que los aspectos sociales tienen una mayor influencia en las actitudes negativas y los bajos niveles de motivación comparativamente con los académicos.

Sin embargo, el último grupo de preguntas sobre el componente emocional, se analizó según el rango de edad y el género de la siguiente manera: en los niños – niñas de 7 a 9 años se da inclinación a la respuesta si, y con poca frecuencia en no, y no sabe. En los niños y niñas de 10 a los 12 años prevalece la respuesta “si” en ambos géneros, en las respuestas de “no”, se puede observar constante tanto en niñas como en niños. Lo anterior da cuenta de que, frente al componente emocional de las actitudes, se manifiesta una ambivalencia en cuanto a las respuestas, ya que no se visualiza con claridad, es decir no se definen entre el si y el no. En el grupo de edades contempladas entre los 13 y 16 años, tanto en hombres como en mujeres, se ve una tendencia a la respuesta “si”, y con poca frecuencia a la respuesta “no”. Lo que indica en relación con el componente emocional de las actitudes que se manifiestan expectativas positivas frente a la escuela y la educación.

Con base en lo anterior y en relación con la recolección de información y el análisis obtenido a partir de la observación participante y sus registros descriptivos

en el diario de campo, tal y como se verá en su sistematización, se puede concluir que las respuestas apuntan a una motivación positiva frente a la educación y la escuela, ya que, los niños han construido unas cogniciones, es decir unas representaciones sobre las mismas muy determinadas por el sentido de valor social, cultural y el deber ser. Sin embargo las acciones o sus conductas dan muestra de la falta de coherencia entre estas y la manera de actuar en los espacios escolares, evidenciándose en la inasistencia a las clases, la deserción escolar, desescolarización.

A continuación se presenta un cuadro de sistematización en el que se indican las frecuencias de respuesta. Cada uno de los ítems tiene tres posibilidades de respuesta con puntuaciones de 1 a 3, Muy Agradable (3), Agradable (2), Desagradable (1).

PREGUNTAS	Muy agradable (3)	Agradable (2)	Desagradable (1)
1. Ir a la escuela es:	<b>16</b>	<b>44</b>	<b>7</b>
2. El estudio es:	<b>16</b>	<b>43</b>	<b>8</b>
3. Las tareas son:	<b>15</b>	<b>34</b>	<b>18</b>
4. Los profesores y las profesoras son	<b>15</b>	<b>33</b>	<b>19</b>
5. El trabajo es:	<b>14</b>	<b>34</b>	<b>19</b>
6. La educación es:	<b>24</b>	<b>38</b>	<b>5</b>
7. Aprender algo nuevo es:	<b>31</b>	<b>35</b>	<b>1</b>

Cada uno de los siguientes ítem tiene tres posibilidades de respuesta con puntuaciones de 1 a 3, Siempre (3), Algunas veces (2), Nunca (1)

PREGUNTAS	Siempre (3)	Algunas veces (2)	Nunca (1)
Me relaciono de forma adecuada en las actividades escolares:	<b>27</b>	<b>35</b>	<b>8</b>
Me gusta aprender cosas nuevas:	<b>57</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
Asumo responsabilidades dentro del grupo:	<b>16</b>	<b>33</b>	<b>11</b>
Aprendo cosas útiles en la escuela:	<b>48</b>	<b>18</b>	<b>1</b>
Ir a la escuela es perder el tiempo:	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>47</b>

Cada uno de los siguientes ítem tiene tres posibilidades de respuesta con puntuaciones de 1 a 3, Si (3), No (2), No sabe (1), para indicar el grado de actitud que poseen los niños, niñas y jóvenes sobre la escuela y la educación.

PREGUNTAS	SI (3)	No (2)	No sabe (1)
1. Pienso estudiar en el futuro:	<b>48</b>	<b>1</b>	<b>18</b>
2. Estudiar lo que uno quiere es mejor, que estudiar lo que dice la maestra:	<b>40</b>	<b>23</b>	<b>4</b>
3. Pienso que la escuela educa a los niños:	<b>61</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
4. La educación me brinda mejores posibilidades:	<b>60</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
5. Ir a la escuela me permite superarme en mis estudios:	<b>45</b>	<b>20</b>	<b>2</b>
6. Me gustan las tareas difíciles:	<b>27</b>	<b>33</b>	<b>7</b>
7. Hago las tareas porque me gusta:	<b>47</b>	<b>14</b>	<b>6</b>
8. Hago las tareas solo porque la profesora me las califique:	<b>41</b>	<b>24</b>	<b>2</b>

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que el primer bloque de preguntas, está guiado por el componente Cognitivo, dirigido por las representaciones, creencias y concepciones frente a la escuela, el estudio, las tareas, los profesores, el trabajo, la educación y el aprendizaje. Por lo tanto el porcentaje más alto de frecuencia que se evidenció es agradable, seguido de muy agradable y por último desagradable. Se puede ver que las representaciones positivas frente a la escuela y la educación son un constructo social donde se inscribe la población encuestada.

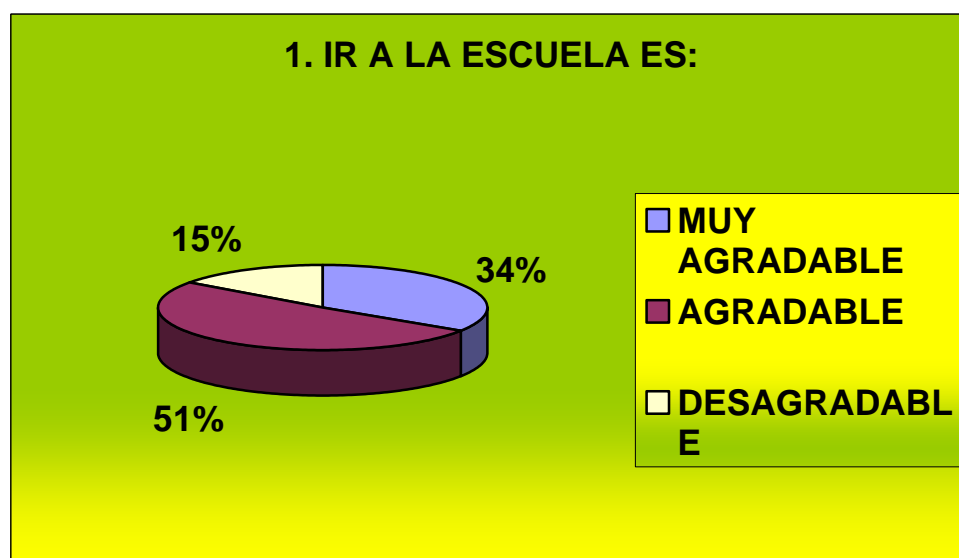
El segundo bloque de preguntas fue elaborado, pensando en el componente conductual ya que da cuenta de la manera de actuar de la población frente a diversas situaciones escolares como: relaciones interpersonales, agrado, utilidad del aprendizaje y responsabilidades escolares. Más del 50% manifiesta motivación frente al aprendizaje y aproximadamente en la misma proporción otorgan valor significativo al hecho de asistir a la escuela, más del 90% tienen una actitud positiva y de alta motivación frente al aprendizaje académico, sin embargo el 50% de los niños, niñas y adolescentes encuestados expresan una actitud relativa (algunas veces) con respecto a las relaciones interpersonales y responsabilidades en el grupo; es decir que el componente conductual, se transversaliza con el componente socio-afectivo, incidiendo de forma negativa en la dinámica escolar, lo que significa que los aspectos sociales pudieran tener una mayor influencia en las actitudes negativas y los bajos niveles de motivación comparativamente con los académicos.

Con base en lo anterior y en relación con los datos y análisis obtenidos a partir de la observación participante, se puede concluir que las respuestas apuntan a una motivación clara frente a la educación y la escuela, ya que, los niños han construido unas cogniciones, es decir unas representaciones sobre la escuela y la educación, muy determinadas por el sentido de valor social, cultural y el deber

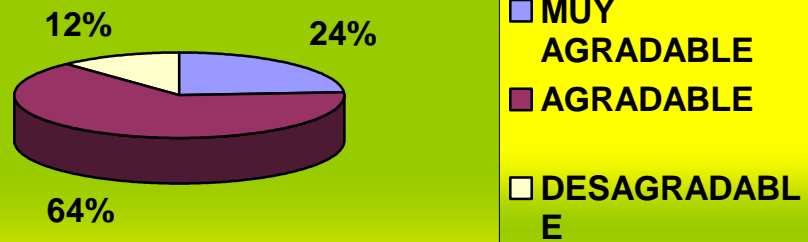
ser. Sin embargo las acciones dan muestra de la falta de consecución entre estas representaciones y la manera de actuar en los espacios escolares, evidenciándose en la inasistencia a las clases, la deserción escolar, desescolarización.

## ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA INFORMACIÓN

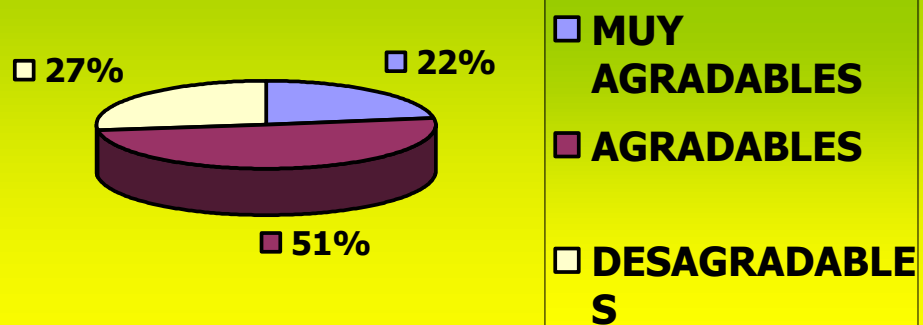
Primer bloque de preguntas:



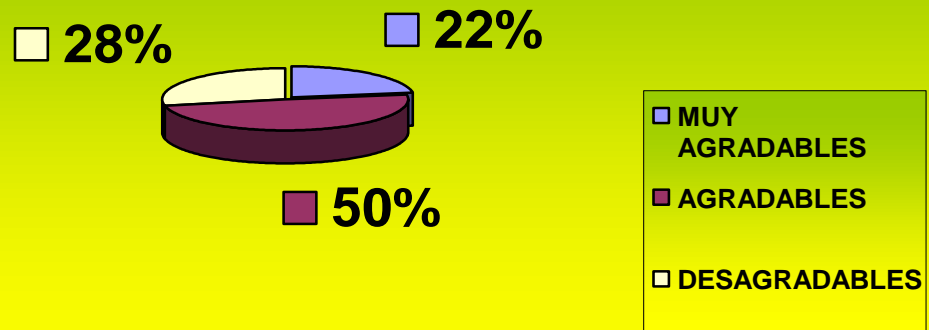
## 2. EL ESTUDIO ES:



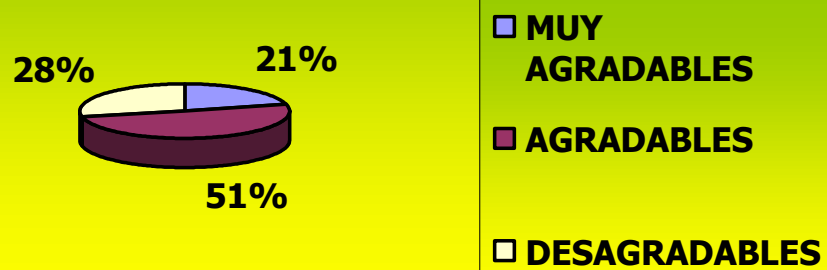
## 3. LAS TAREAS SON

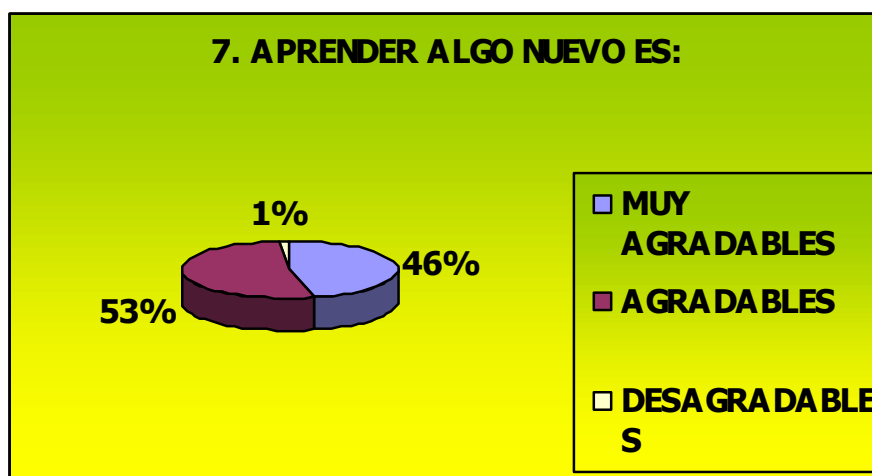
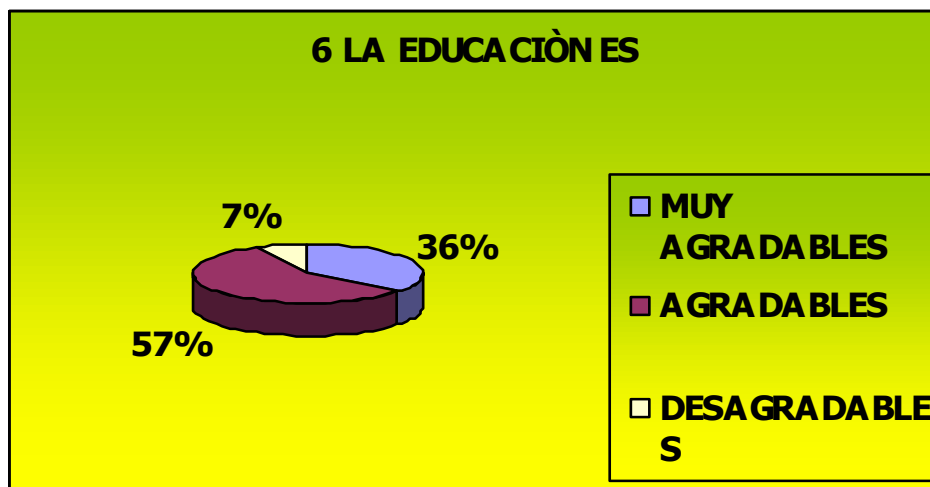


#### 4. LOS PROFESORES Y LAS PROFESORAS SON:



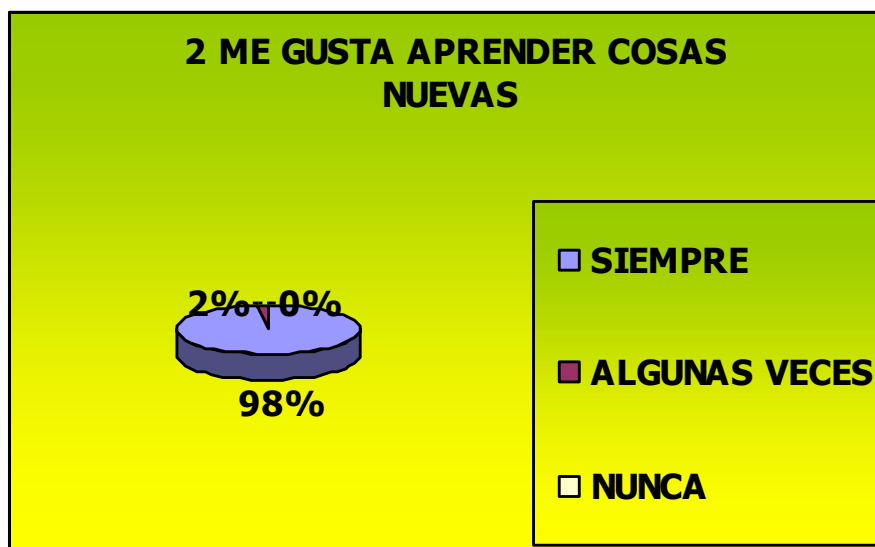
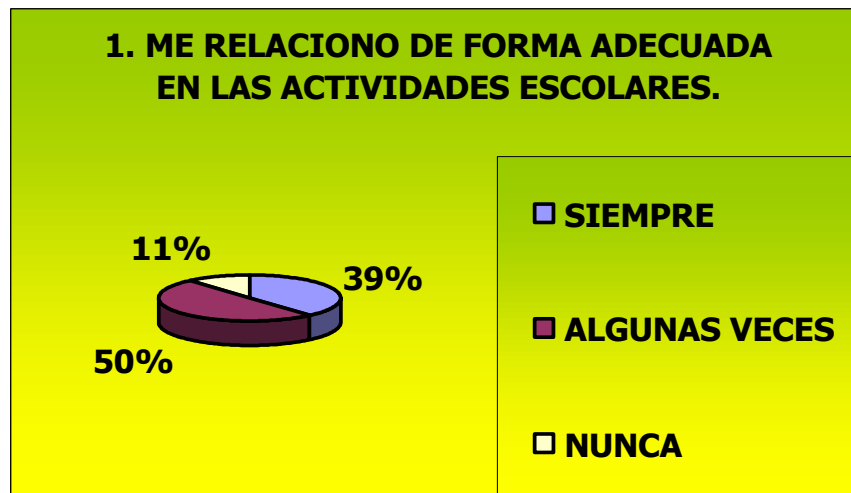
#### 5 EL TRABAJO ES

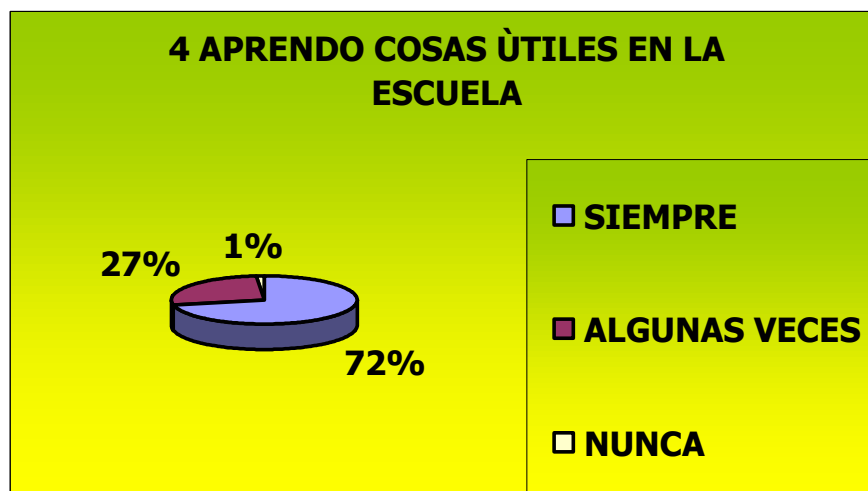






Segundo bloque de preguntas:







## Sistematización y Categorización de Diarios de Campo.

**OBSERVADOR 1. CATALINA BURITICÁ.**

**FECHAS DE SISTEMATIZACIÓN: NOVIEMBRE - MARZO.**

CATEGORÍAS	HECHOS SIGNIFICATIVOS	ANÁLISIS
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	<p>9 de Noviembre de 2006.</p> <p>La mayoría de la población a la cual indagamos si estaban estudiando, decían que querían seguir estudiando, que el año entrante les conseguirían cupos.</p>	
TIPOS DE METAS	<p>9 de Noviembre de 2006.</p> <p>Los niños y jóvenes no se sienten motivados a estudiar porque en la escuela los resultados no se ven inmediatamente, mientras que trabajando los resultados se ven inmediatamente.</p> <p>En ciertas conversaciones con los niños, su proyecto de vida, no va más allá de terminar el bachillerato, no saben que existe o qué es una universidad, solo piensan en terminar la básica secundaria y se proyectan en empleos como niñeras, tenderos, conductores, albañiles, , muy de la</p>	<p>Es una cultura donde el proyecto de vida y el establecimiento de metas, no es un aspecto latente. Lo cual tiene relación directa con la motivación humana, ¿qué los motiva a ellos a seguir adelante, a superar logros, a situarse en otros entornos, a plantearse otro tipo de expectativas frente a la vida, o a plantearse otro tipo de necesidades, más que las de subsistencia diaria?. El interés por una actividad es despertado" por una necesidad. Una necesidad es el mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser fisiológico o psicológico. La motivación surge del deseo de satisfacer esa necesidad. Por otra parte, las metas que elegimos son dirigidas por los incentivos inherentes a ellas.</p>

	mano con las ocupaciones que generalmente observan en su diario vivir.	
COMPONENTE CONDUCTUAL (FACTORES PSICOSOCIALES, INTERPERSONALES)	8 de Febrero de 2007.  En las visitas domiciliarias, encontramos dos niños que no querían asistir a las sesiones de trabajo porque los otros Niños iban demasiado sucios y se rascaban las cabezas, mientras que ellos van muy organizados. Su madre también se encuentra de acuerdo con dicha posición y dice que al respecto no puede obligarlos a asistir.	
MOTIVACIÓN DE LOGRO	9 de Febrero de 2007.  Los niños generalmente piden que se les coloquen tareas, como si estuvieran cansados de no hacer nada, o de recompensar todo el tiempo que han perdido sin estudiar.	
COMPONENTE COGNITIVO	15 de Febrero de 2007.  De alguna manera podría estar implícito en el miedo que los niños sienten al ser alejados de sus familias, hogares, hermanos por Bienestar familiar, que la educación o el acceso a la misma es muy	Ellos atribuyen aquí, cierta importancia a la educación, porque si no acceden a ella, pueden ser separados de su familia. Aquí la teoría de la atribución tendría cierta relevancia ya que estas atribuciones podrían influir en las creencias, emociones y conductas frente al objeto motivacional (escuela y educación), ignorando los determinantes de su conducta.

	importante, y que por no acceder a ella, pueden estar corriendo el peligro de pasar por lo anterior	
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EXTRÍNSECA	9 de Marzo de 2007.  Alexander expresa “a mi estudiar no me sirve para nada” que él iba a trabajar construcción como el papá que se ganaba 30 mil al día, y 350 mil mensuales, y que no necesitaba de la universidad para trabajar construcción, que a él solo le gustaba trabajar eso, no otra cosa” y al plantearle que en esta labor no siempre iba a conseguir trabajo, él seguía cerrado en que siempre iban a construir y que lo iban a contratar.	Uno de los factores más relevantes sobre el tema de motivación, es el componente conductual (actitudes-expresiones), donde ponen de relieve que los motivos al actuar por parte de un alumno, deben entenderse a partir de sus experiencias previas, como un producto de la interacción del niño con los diferentes contextos en los que está presente el sentido del aprendizaje escolar.  Es decir, la importancia del tipo de representaciones o esquemas cognitivos que las personas construyen o interiorizan acerca de la realidad. Estas cogniciones determinan las motivaciones, y estas a su vez definen las actitudes como “respuestas complejas y estables de un sujeto”. (García Fernández, 2005), siendo así que esta se identifica como una determinada manera de actuación en el ser y el hacer.  Por esta razón como señala Alonso Tapia (1996), el alumno no está motivado o desmotivado en abstracto, sino en función del significado que tiene para ellos el trabajo escolar.  Y en este contexto donde nos encontramos trabajando, la educación y escuela, además de las experiencias que los niños viven a diario, donde se hace más imprescindible la subsistencia diaria que la educación, esta última, no tiene el significado o
TIPOS DE METAS		
COMPONENTE CONDUCTUAL (FACTORES PSICOSOCIALES, INTERPERSONALES)		
MOTIVACIÓN DE LOGRO		

		<p>relevancia que debería dársele, como algo que los proyectará y los hará trascender en un futuro, que podría mejorar su calidad de vida, es más, estos niños en su gran mayoría nunca han llegado a visualizarse dentro de un proyecto de vida. La educación no es una necesidad reconocida ni sentida.</p> <p>Además, he aquí la importancia de los aspectos psico-sociales, como la falta de estimulación, escucha, afecto, nutrición adecuada, dialogo, satisfacción de necesidades básicas, formación académica, en la formación u origen de las actitudes, cuando se hace referencia a lo que el profesor Enrique Batista, expone en su texto, “ El concepto de Actitud”, cuando dice que éstas se adquieren mediante la incorporación, por aprendizaje, ellas no se pueden desligar del medio social en que se aprenden y se mantienen, además de la aceptación, identificación o introyección de actitudes paternas o de otras personas significativas.</p> <p>Teniendo en cuenta que la mayoría de padres de familia son analfabetas, se desempeñan en empleos de bajo perfil como reciclaje, albañilería, ventas ambulantes, empleadas domesticas, y generalmente viven en hacinamiento, una casa compartida por dos familias o más familias, donde para ninguna de estas, la educación representa una</p>
--	--	---

		necesidad y oportunidad para obtener mejores resultados a lo largo de su vida, ya que de estas dos familias, en el proyecto se encuentran todos los hijos, y la mayoría de la población con la que el niño se desenvuelve subsiste a partir del reciclaje y son analfabetas. Así, las acciones sociales de una persona reflejan sus actitudes y tendencias en pro o en contra de objetos sociales en este caso la educación.
--	--	--

**OBSERVADOR 2. PAULA ANDREA HERNÁNDEZ.**  
**FECHAS DE SISTEMATIZACIÓN: FEBRERO - MARZO.**

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>HECHOS SIGNIFICATIVOS</b>	<b>ANÁLISIS</b>
LA MOTIVACIÓN  ORIGEN DE NIVEL DE MOTIVACION  CAUSAS: SOCIOFAMILIARES	6, 8 y 9 de Febrero de 2007.  La familia es una directriz fundamental en el proceso, ya que es la encargada de motivar a los niños en asistir a las clases o desmotivarlo a que lo haga.	La familia es el primer espacio de socialización, donde el sujeto construye sus pensamientos, ideas, opiniones, además esta transmite las motivaciones frente a la educación.
LA MOTIVACIÓN  ORIGEN DE NIVEL DE MOTIVACIÓN  CAUSAS:	26, 27 y 28 de Febrero de 2007.  Debido a las representaciones, concepciones y motivaciones que tenían los padres hacia la educación, actualmente sus hijos le ven poca	



SOCIOFAMILIARES	importancia.	
MOTIVACIÓN DE LOGRO	<p>14, 15,20 y 21 de Marzo de 2007.</p> <p>En el transcurso de las temáticas de la unidad integradas de aprendizaje se ve identificado en Natalia Morales, Catherine Munera, Johana, Juan Pablo Ríos una iniciativa hacia el aprendizaje, de igual manera por terminar las tareas, ejercicios lo mejor posible, teniendo en cuenta el grado de complejidad que requiere hacerlo.</p>	<p>Esta situación particular con estos niños por iniciar, permanecer y terminar las tareas, es debido a la motivación permanente de los maestros hacia ellos, por medio de estímulos positivos como: (lo estas haciendo muy bien, tu puedes, vuelve a intentarlo, continua haciéndolo así), ya que movilizan procesos de autoconfianza, de seguridad, de autoestima acciones que repercuten en la motivación de los chicos por la educación.</p>

**OBSERVADOR 3. MILENA ZAPATA.**  
**FECHAS DE SISTEMATIZACIÓN: FEBRERO - ABRIL.**

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>HECHOS SIGNIFICATIVOS</b>	<b>ANÁLISIS</b>
MOTIVACIONES	<p>13, 14 y 16 de Febrero de 2007.</p> <p>Se dio la oportunidad de que todos contarán una noticia que les haya llamado la atención, y narraron historias de ovnis, espantos (aprovecharon que era martes trece), enfermedades raras y chismes de algunos personajes famosos. Todos mostraron gran interés en la actividad, era obvio que el tema de las cosas</p>	<p>Si bien es cierto, que desde algunas teorías psicológicas, es el estudiante el responsable de su alto o escaso interés por estudiar, se debe tomar en cuenta que los motivos de un niño o joven deben entenderse a partir de sus experiencia previas, como un producto de la interacción del estudiante con los diferentes contextos en los que está presente el sentido del aprendizaje escolar. Es por ello, que en la medida en que los aprendizajes se acercan a la realidad del sujeto, son más significativos.</p>

	<p>inexplicables los motivaba sin importar la edad o el sexo.</p>	
	<p>13, 14 y 16 de Febrero de 2007.</p> <p>“Miller”, que se ha caracterizado dentro del aula por ser muy conflictivo con pares y docentes, gritando y golpeando violentamente, además nunca se ve motivado en las actividades propuestas. En esta oportunidad Miller me sorprendió, dando ideas muy valiosas para la construcción de la noticia y tomando la actividad con seriedad y respeto, aspectos que mis compañeros y yo no habíamos tenido la oportunidad de observar en él. (diario 2)</p>	
	<p>20, 21 y 22 de Febrero de 2007.</p> <p>“estábamos tan aburridos que nos vinimos solos para Medellín y</p>	<p>La falta de motivación para el aprendizaje escolar puede explicarse por la unión de un conjunto de factores: una experiencia continua de fracaso, falta de confianza en las propias posibilidades, una</p>

	<p>llamamos a mi mama para que nos recogiera en la carretera”.</p>	<p>atribución del fracaso a causas externas e incontroladas como las experiencias familiares, culturales, sociales y escolares, que no valoran el esfuerzo en la adquisición de capacidades y competencias.</p>
	<p>10 de Abril de 2007.</p> <p>Se desarrolló una actividad en la que los alumnos debían construir su genograma, en ésta se pudieron observar diferentes aspectos de la vida familiar de los estudiantes, malos tratos por parte de los padres, abandono, la violencia intrafamiliar, el cambio de roles y el manejo inadecuado de la autoridad, son algunas de las condiciones en las que viven estos niños.</p>	<p>Casos de malos tratos se dan en todos los grupos religiosos, étnicos y raciales, y en todas las áreas geográficas. La gran mayoría de casos de maltrato infantil se dan en las familias con menos recursos, tal vez debido a la falta de oportunidades educativas para poder manejar las frustraciones emocionales y económicas.</p> <p>Tal vez el tipo más común de malos tratos en estos niños es el abandono, es decir, el daño físico o emocional a causa de deficiencias en la alimentación, el vestido, el alojamiento, la asistencia médica o la educación por parte de los padres.</p> <p>Para intentar resolver el problema de los niños maltratados es necesario que la sociedad entienda mejor el papel vital que juegan aquí las fuerzas sociales y económicas. La prevención eficaz requiere un cambio fundamental de los valores sociales y de las prioridades públicas que permita aliviar las condiciones de pobreza, desempleo, vivienda inadecuada y mala salud de la gran mayoría de familias con este tipo de problemas. También es necesario poner un mayor énfasis en los derechos de los niños y en las responsabilidades de los padres hacia sus hijos.</p>

		<p>Estas situaciones de maltrato afectan en gran medida la motivación de los niños-as y jóvenes por el estudio y los procesos de aprendizaje; la familia cumple un papel fundamental a la hora de motivar a sus hijos por el estudio, un ambiente tranquilo en el hogar facilita la construcción de conocimientos y hace de la escuela un lugar agradable.</p> <p>Cuando la familia genera a través de diferentes estrategias motivación por el aprendizaje, los niños desde pequeños pueden mostrar un gran interés por aprender y dominar su entorno, por ser competentes, por superarse y superar los retos con los que se enfrentan.</p> <p>Sin embargo no todos los niños manifiestan esta motivación con el mismo interés, ni ésta permanece siempre igual. Enfrentarse con desafíos de dificultad moderada, experimentar el éxito y atribuirlo a uno mismo es la clave para que los alumnos desarrollen un fuerte sentimiento de competencia, sentimiento fundamental a la hora de afrontar el aprendizaje escolar. (J. Alonso Tapia. Motivar en la escuela, motivar en la familia. EDICIONES MORATA. Madrid 2005)</p>
	<p>12 y 13 Abril de 2007.</p> <p>En la primera sesión el equipo de apoyo propuso a los niños realizar un paralelo por medio de dibujos, en el</p>	<p>Los docentes podemos motivar a nuestros alumnos teniendo en cuenta no solo la actividad escolar, sino también, entendiéndolo que la actividad escolar se realiza en un entorno social, los alumnos no se relacionan sólo con las tareas. También interactúan</p>

	<p>que se evidenciaran lo que les gusta y lo que no les gusta de la escuela. La mayoría manifestó que no le agradan los gritos, los regaños y los golpes que propician algunos maestros de escuela; a otros le desagradan las tareas, los horarios, las normas, las evaluaciones entre otros.</p>	<p>con profesores y compañeros a los que se dirigen y de los que reciben valoraciones, peticiones, comentarios, muestras de afecto o rechazo, etc., que tienen un significado para el estudiante más allá del aprendizaje, pues éste, al relacionarse, no busca sólo conseguir metas vinculadas al aprendizaje, sino también a la aceptación y valoración personal de sus compañeros y profesores. Esta interacción se produce dentro de un marco de reglas más o menos organizado de modo que “si este entorno social no reúne ciertas condiciones, alumnos y alumnas pueden perder el interés por aprender y dejar de esforzarse, y dar prioridad la consecución de metas relacionadas con la autoafirmación y la aceptación interpersonal”.</p> <p>(J. Alonso Tapia. Motivar en la escuela, motivar en la familia. EDICIONES MORATA. Madrid 2005)</p>
	<p>12 y 13 de Abril de 2007.</p> <p>Los aspectos que manifestaron más le motivan de la escuela, son aprender cosas nuevas, compartir con los compañeros entre otras.</p>	<p>Los estudiantes orientados hacia las metas de aprendizaje, se plantean unas metas relacionadas con la búsqueda de conocimiento, con adquirir o perfeccionar ciertas habilidades; se orientan hacia metas personales y autónomas mediante las cuales puedan actuar a partir de elecciones propias, sin seguir imposiciones; de este modo, se prefieren las tareas que les posibilitan actuaciones que pueden controlar.</p> <p>(Huertas Juan Antonio. Motivación, querer aprender. Grupo Editor S.A. Madrid 2006)</p>

**OBSERVADOR 3. LINA MARCELA HOYOS GARCÍA.  
FECHAS DE SISTEMATIZACIÓN: FEBRERO - MARZO.**

CATEGORÍAS	HECHOS SIGNIFICATIVOS	ANÁLISIS
MOTIVACIÓN	<p>6 de Febrero de 2007.</p> <p>Al final de la jornada en medio de un pequeño espacio reflexivo me doy cuenta que fue muy poca la información que arrojó la actividad básicamente porque ninguno de los ejercicios estaban preparados.</p>	<p>Los procesos educativos precisan de estructura y finalidad, para ello es necesario favorecer aprendizajes significativos, basados en los intereses de los alumnos.</p> <p>Así como plantea la concepción constructivista y la teoría cognoscitiva; la primera sustenta que el objetivo de la educación es promover los procesos de crecimiento personal de los alumnos de acuerdo a las características personales y culturales del grupo social al que pertenecen.</p> <p>La segunda teoría expresa que los docentes deben fomentar el desarrollo de los procesos cognitivos del alumno a partir de la identificación de los conocimientos previos que sirvan de apoyo o cimiento de los nuevos aprendizajes en el que el niño se apropie y refuerce su propio conocimiento. Por lo tanto, las condiciones que se deben tener en cuenta para el logro de un aprendizaje significativo son: la motivación y actitud del niño; la no imposición de conocimientos pero sí relación entre los anteriores y la estructuración de actividades con materiales y contenidos con sentido lógico. Por ende, en ello no cabe la improvisación sino la planeación de las tareas con un objetivo específico encaminado a la enseñanza de conocimientos que le permitan a los alumnos desenvolverse día a día.</p>

	<p>6 de Febrero de 2007.</p> <p>Las tareas fueron realizadas por siete de los niños que tenía, el resto no participaron esencialmente por la poca motivación que tienen para el área de lecto-escritura.</p>	<p>Existen diferentes comportamientos o actitudes que dan muestra de una desmotivación de algunos niños frente a las actividades, si bien es necesario preparar las tareas teniendo en cuenta los intereses de ellos, es también prioritario explicar el propósito de las mismas, pues existen ejercicios en el que los docentes buscan promover habilidades de tipo social y la mayoría de los niños no las ejecutan porque no le encuentra sentido.</p> <p>Por lo tanto, la forma de presentar y estructurar la tarea, el modo de realizar la actividad; el manejo de los mensajes que da el docente y el modelado que hace para afrontar la tarea, pueden favorecer en una motivación hacia la tarea misma en la que la satisfacción personal y la autovaloración de su desempeño posibilite no sólo el aprendizaje sino la búsqueda permanente de nuevos conocimientos.</p>
	<p>15 de Febrero de 2007.</p> <p>Los alumnos salen y entran del lugar, en este espacio no existe una imposición frente al mantenimiento de ellos allí; el dialogo es el mejor aliado para motivarlos.</p>	
	<p>6 de Marzo de 2007.</p> <p>La falta de compromiso de Julián y Joan Stiven me inquietan; se dedican a mirar a sus compañeros. Esta es</p>	

	una permanente de ambos (hermanos); se muestran reacios a asistir a las actividades del proyecto y al indagar cual era el motivo de la ausencia, responden que se quedan dormidos.	
	6 de Marzo de 2007.  La mayoría de los alumnos ejecutan las tareas por una motivación externa, sus metas están dirigidas a los estímulos materiales o verbales que puedan obtener por su trabajo, en cambio no se evidencian motivaciones por el aprendizaje que puedan obtener en la actividad.	La mayoría de los alumnos ejecutan las tareas por una motivación externa, sus metas están dirigidas a los estímulos materiales o verbales que puedan obtener por su trabajo, en cambio no se evidencian motivaciones por el aprendizaje que puedan obtener en la actividad.

**OBSERVADOR 3. LINA MARÍA CALLE.**  
**FECHAS DE SISTEMATIZACIÓN: FEBRERO - ABRIL.**

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>HECHOS SIGNIFICATIVOS</b>	<b>ANÁLISIS</b>
MOTIVACIONES Origen. Teoría Humanista de Maslow.	9 de Febrero de 2007.  ...Luisa, una niña de 12 años que, según lo que expresan sus compañeros, "Ella se deja tocar, de los viejos, por plata", es agresiva verbal y físicamente con sus compañeros y muestra un marcado	Desde la teoría Humanista de Abraham Maslow (1968, 1970) donde plantea que las motivaciones se jerarquizan, si Luisa, no satisface sus necesidades "Fisiológicas" de alimentación, entonces se podrá obtener una actitud indiferente frente al aprendizaje y la escuela. Pues "si una necesidad no esta satisfecha, la otra no es prioritaria" En Moravia, esta situación es bastante recurrente. La mayoría de los



	rechazo por trabajar con compañeros hombres.	niños están privados de la satisfacción de esta necesidades básicas.
MOTIVACIÓN  C Emocional Resiliencia. Discusión Emocional.	2 de Marzo de 2007.  Afortunadamente contamos con la presencia de Lesethe y de Juan David que en este momento son Damnificados del Incendio. Su presencia permitió que todo el grupo hablara desde lo emocional y la perdida, con mayor fluidez. La conversación se inicio con la pregunta. ¿Qué sintieron en el momento del Incendio? A lo que respondieron que “sintieron miedo y ganas de correr”, Nelson Steven dijo “yo llore mucho, porque pensé que se nos había quemado la escuela, y dije, ahora ¿donde vamos a estudiar?”, wirbin dijo “no sentí miedo pero me dio escalofrío” Lisethe dijo “yo me puse muy asustada y lo primero que hice, fue coger a mi hermanita pequeña, y salí corriendo” y en este momento dijo “menos mal tengo a mi familia viva”	Estos comentarios mueven muchas emociones en uno como persona y como profesional. Fue importante que los niños hablaran de la situación, porque esto permite saber como se sienten y como les afecta esta realidad que están viviendo.  Es importante que hablen de esto porque les permite dejar salir el dolor y la tristeza que sienten, para que al identificar la emoción, puedan hacer más consciente la respuesta de la misma.
	21 de Marzo de 2007.  Se discutió con la madre de Dawer, alrededor de las normas,	

	<p>preguntándosele qué normas tenía el joven en el hogar, cómo las asumía y qué consecuencias tenía cuando no lo hacía. A lo que la madre respondió, que con él es imposible dijo “él solo entiende a los golpes. Ese muchacho me tiene loca”</p>	
	<p>10 de abril de 2007.</p> <p>Para los niños la familia es importante, esto se hizo evidente durante el desarrollo de la actividad, pues se pudo observar su motivación, en la preocupación por hacer un trabajo limpio y organizado, detalle que no se había percibido con tanta insistencia en otros momentos, también se percibió tranquilidad y permanencia en la tarea.</p>	<p>Es importante tener en cuenta que las actitudes y motivaciones frente a la actividad están determinadas por unos conocimientos previos y dentro del contexto que a diario viven los niños. Esta situación facilita los resultados obtenidos. Cuando los maestros tienen en cuenta estos aspectos que son importantes para los niños, obviamente van a obtener objetivos posibles de ser alcanzados y medidos en cuanto al aprendizaje significativo.</p> <p>La familia como espacio de múltiples aprendizajes, positivos o negativos juega un papel importante en la generación de actitudes positivas o negativas frente a la escuela. Cuando esta no es una influencia positiva para el desarrollo y el aprendizaje de su hijo, se hará evidente en varios sentidos. Cuando un padre no está comprometido con el proceso de escolarización, se puede notar en el desempeño de su hijo.</p> <p>En este sentido unos de los aspectos importantes para tener en cuenta en las motivaciones, es la puntualidad y la asistencia, pues determinan la alta o baja motivación frente a un acontecimiento. Los niños más constantes y más puntuales, son aquellos que de igual manera se perciben motivados por el</p>

		<p>aprendizaje y la escuela. Esto se hace evidente en sus altos niveles de desempeño y en el cumplimiento de sus tareas.</p> <p>Por otra parte, se puede decir que quienes no son puntuales, ni constantes en su asistencia, son también aquellos que presentan bajos niveles de rendimiento y casi nunca llevan las tareas. Por lo que se realizaron unas conversaciones- entrevistas de las que se puede decir que en cuanto a los componentes cognitivos y conductuales hay una gran distancia. Para los niños, es importante estudiar, ir a la escuela, aprender. Pero en el momento de actuar, prefieren trabajar, o hacer otras actividades, pues la Educación y la Escuela, son importantes para todo el mundo, pero realmente no todos quieren acceder por interés propio.</p> <p>Los imaginarios cobran importancia porque, en el caso de Sandra, se asocia la educación y la escuela al campo laboral, que desde las representaciones de la joven, es el que permite ascender económicamente en la vida.</p> <p>Los maestros son una influencia clara que permite visualizar como la motivación en la escuela se puede alimentar o debilitar, por esto un profesional de la educación, debe de ser cuidadoso con todo lo que dice y hace, pues no esta formando muñecos que se pueden desechas si salen deformes o imperfectos, esta formando personas que sientes, se hacen y de</p>
--	--	---

		<p>la misma manera se pueden deshacer, con una palabra. Esta situación es bastante preocupante porque en muchas ocasiones el poco tacto de los profesores para solucionar una problemática, genera en los estudiantes molestias e incomodidades, que se pueden traducir en desinterés o desmotivaciones frente al espacio escolar. Me pregunto ¿si esto ocurrió con maestros del proyecto, que se supone que trabajan con una metodología diferente, que ocurrirá con los maestros de las instituciones Receptoras? No quiero ni pensarlo, es preocupante que los docentes no se miren de manera retrospectiva y hagan caso omiso de sus propias equivocaciones.</p> <p>Los docentes entran en el listado dentro de un paralelo de agrados y de desagradados frente a la escuela. Donde en los desagradados estaban aspectos como: Cuando los niños se pelean, lo insultan a uno, el salón esta sucio, la profesora nos regaña, los niños llegan tarde, juegan brusco en el recreo, los compañeros no me dan comida, me roban mis útiles, me pegan y la profe no hace nada. Como se puede ver, todos los anteriores, responden a las normas básicas de convivencia, dentro del espacio escolar. Es importante que esto este ocurriendo porque si ellos reconocen que se debe y que no se debe hacer en la escuela, les posibilitara la permanencia escolar.</p> <p>Cuando se visualiza una dificultad es un primer paso para que se de, el proceso de desaprender y volver</p>
--	--	--

		a aprender, que es bastante lento. Es importante que para las escuelas receptoras, se propongan actividades como estas, para facilitar la inclusión social y escolar de los niños, niña y jóvenes de la mejor manera posible.
--	--	---

<p>MOTIVACIÓN</p> <p>Puntualidad. C. Conductual.</p>	<p>11 de Abril de 2007.</p> <p>Cuando llegamos a la cancha, los maestros estaban repartiendo material para la elaboración de tarjetas, a los niños que llegaron puntuales...</p> <p>...Abordar el tema de la puntualidad, es importante tenerlo en cuenta, porque analizándolo a la luz del Componente Conductual de las Actitudes, se puede destacar, la falta de motivación frente a la escuela, pues hay niños que llegan a las 9:00am, otros a las 10:00am y otros durante el descanso para jugar y después se van, como es el caso de Jesús..</p>	
	<p>11 de Abril de 2007.</p> <p>Jesús que es un joven de 13 años que presenta una inconstancia frente al proyecto, durante todo el proceso, es decir, viene cuando quiere, se va de igual manera cuando así lo decide y durante las actividades, cuando no se ve interesado, las critica, entonces nos dispusimos a conversar al respecto, pero la conversación se convirtió en entrevista.</p>	
	<p>11 de Abril de 2007.</p>	

	<p>Dawer que es uno de los jóvenes, que dejo de asistir al Proyecto, porque él no quiere ir a la escuela y cuando se entero de que les estábamos buscando cupos para ingresar, dejo de asistir. Su madre ve con preocupación esta situación, pero expresa que ya esta cansada, y dice “ya no sé que hacer con ese muchacho, él no quiere hacer nada”</p>	
<p>MOTIVACIONES Maestros</p>	<p>11 de Abril de 2007.</p> <p>Durante la actividad se nombraron las cosas que no les gusta a los niños, niñas y jóvenes de la escuela, y estos fueron los resultados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando los niños se pelean.</li> <li>• Cuando lo insultan a uno.</li> <li>• Cuando el salón esta sucio.</li> <li>• Cuando la profesora nos regaña.</li> <li>• Cuando los niños llegan tarde.</li> <li>• Cuando juegan brusco en el recreo.</li> <li>• Cuando hay cucarachas.</li> <li>• Cuando los compañeros no me dan comida.</li> <li>• Cuando me roban mis útiles.</li> <li>• Cuando me pegan.</li> <li>• Cuando me pegan y la profe no</li> </ul>	

	<p>hace nada.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cuando todos se salen del salón.</li></ul>	
	<p>12 de Abril de 2007.</p> <p>Cuando llegamos, las maestras estaban un poco alteradas por una situación ocurrida el día de ayer con un profesor de la otra zona (Andrés). Ellas dicen que cuando se le perdió el bolso grito a los niños y ordeno que fueran a la casa de cada uno a buscarlo, pero al final, después de que los niños se fueron bastante ofendidos, descubrieron que Verónica otra de las profesoras, se lo había llevado.</p>	



**OBSERVADOR 1. CATALINA BURITICÁ.**  
**FECHAS DE SISTEMATIZACIÓN: NOVIEMBRE - MARZO.**

CATEGORÍAS	HECHOS SIGNIFICATIVOS	ANÁLISIS
ACTITUDES COMPONENTE CONDUCTUAL	<p>9 de Noviembre de 2006.</p> <p>“Nosotros (los niños y adolescentes) no queremos estudiar, solo trabajar o quedarnos en casa, tomamos la decisión de no volver a la escuela”</p>	<p>A partir de estas expresiones, existe la predisposición o tendencia a comportarse de manera negativa y renuente hacia la escuela y educación, sea por causas de interacción con el medio social, cultural y escolar. Pero lo grave aquí, es que toman las tempranas edades, y como dice José María García, las actitudes constituyen una parte importante de relacionarse con el mundo, la mayoría se suelen formar a edades tempranas, y no resulta fácil su modificación.</p>
CAUSAS DE LAS ACTITUDES, FAMILIARES	<p>9 de Noviembre de 2006.</p> <p>Los padres de familia, al enterarse del objetivo del proyecto, se muestran interesados en que sus hijos asistan a las actividades, manifestando la importancia de finalizar los estudios o por lo menos la básica secundaria, para mejores oportunidades. mandarlos a las actividades propuestas</p>	
ACTITUDES COMPONENTE CONDUCTUAL	<p>1 de Febrero de 2007.</p> <p>La madre del niño manifiesta que desde que Anderson se retiro de la IE porque la maestra lo</p>	

	<p>catalogó como un alumno que no aprendía, se a tornado muy rebelde, grosero y poco colaborador en el hogar.</p>	
<p>CAUSAS DE LAS ACTITUDES, ESCOLARES</p>	<p>1 de Febrero de 2007.</p> <p>El niño Anderson (La Herradura), fue catalogado por la maestra como un niño que no aprende, y tuvo repitencia escolar (segundo grado), por esto, decidió salirse de la IE, sin finalizar el año escolar.</p>	<p>Las experiencias directas poco adecuadas en el ambiente escolar, es uno de los aspectos que se muestran más influyentes en la formación de actitudes específicas frente a escuela y educación, ya que se convierte en una vivencia personal, que da un conocimiento negativo o aversivo frente al objeto actitudinal, así como las sensaciones que experimentan, lo que se podría denominar “condicionamiento clásico” en las leyes básicas del aprendizaje.</p>
	<p>9 de Febrero de 2007.</p> <p>Las madres preguntan ¿qué hacer cuando a sus hijos los han catalogado en las escuelas como niños que no aprenden, por esto al explicarles el objetivo del proyecto, indagan si por medio de este, los niños van a poder culminar lo estudios, y comienzan a motivar a los niños a levantarse más temprano y a</p>	
<p>CAUSAS DE LAS ACTITUDES, (FAMILIARES)</p>	<p>21 de Marzo de 2007.</p> <p>La abuela de una de las niñas desescolarizada agrade verbalmente a los maestros en</p>	<p>Dentro de todas las posibles causas para el origen de la motivación y generación de actitudes, ya sea por la socialización en un entorno cultural concreto, por influencia y transmisión de valores desde el sistema familiar, o por el conocimiento que una persona posee acerca del objeto</p>

<p>COMPONENTE CONDUCTUAL</p>	<p>formación, expresándoles además, que no volvieran, y que “el tiempo que llevan viviendo en este sector han recibido varias amenazas de muerte porque son mujeres solas, que por esta razón no tienen amistades ni se relacionan con nadie, y que las niñas estuvieron un tiempo escolarizadas con el padrecito de Moravia, pero que de allí también tuvieron que salirse por que a unas de ellas la iban a chuzar. A mi no me gusta que estudien aquí en la casa están muy bien”.</p>	<p>actitudinal, es decir un estado, sentimiento, pulsión, necesidad interna, que suscita a la acción, en este caso, acciones negativas frente a la escuela y educación. Podría decirse que en esta población de niños y jóvenes desescolarizados de Moravia, todas las causas confluyen, y cada una tiene un papel determinante y significativo, como también se concluye que todos los motivos son conscientes e inconscientes, presionados inexorablemente por urgencias, pulsiones e instintos, o atraídos inevitablemente por incentivos, metas, propósitos y valores. (Cofer y Apley, 1971)</p>
<p>COMPONENTE EMOCIONAL</p>		<p>Pero, como dicen Cofer y Apley en su texto Psicología de la motivación, “las necesidades del hombre están limitadas al cuerpo, pero los deseos del hombre, se elevan por encima de estas necesidades, podría considerarse entonces, los motivos como una energía que surge de la insatisfacción y se dirige hacia la satisfacción. Pero también con un organismo que puede ser estimulado y que es capaz de responder diferencialmente a la estimulación”.</p> <p>Teniendo en cuenta lo anterior, la estimulación que reciben estos niños y jóvenes en los hogares frente a la importancia de la educación se refleja cada día en las actitudes observables de sus familias, como la negación de la asistencia a este espacio educativo que es tan imprescindible, de donde se desprenderá inevitablemente las metas o expectativas de estos mismos sujetos frente a este espacio de formación. Una persona que tiene una meta elige un plan para alcanzarla, tiene expectativas de eficacia y de resultado sobre ella, y después de la acción concreta para conseguir la meta, realiza atribuciones de</p>

		<p>sus resultados. Las metas influyen específicamente en la conducta del sujeto, a partir de cuatro mecanismos básicos: Dirigiendo la atención, movilizándolo el esfuerzo por la tarea, movilizándolo el esfuerzo por la tarea y facilitando la estrategia a desarrollar (Huertas). Pero que tipos de metas a nivel de crecimiento personal va a establecer esta población, cuando ni siquiera asisten a un espacio de formación, y lo más importante que patrones motivacionales se dará en ellos en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
--	--	--

**OBSERVADOR 2. PAULA ANDREA HERNÁNDEZ.**  
**FECHAS DE SISTEMATIZACIÓN: NOVIEMBRE - MARZO.**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>HECHOS SIGNIFICATIVOS</b>	<b>ANALISIS</b>
<p>ACTITUDES CONDUCTUALES</p>	<p>17 de Noviembre de 2006.</p> <p>La actividad que mas me llaman la atención son la de dibujar en la escuela, por que tenemos libertad de escoger el tema</p>	<p>Por medio de las actividades artísticas, se puede cautivar la atención de los niños hacia la escuela, a su vez que se trabajan conceptos de una manera más integradora.</p>
<p>ACTITUDES COGNITIVAS</p>	<p>6, 8 y 9 de Febrero de 2007.</p> <p>La escuela es muy buena por que se canta, se juega y se aprende cosas</p>	<p>Es de anotar que la escuela es vista como un espacio de socialización y Construcción de conocimiento a través del desarrollo de las actividades lúdico-pedagógicas.</p>

	que le van a servir para cuando uno sea grande	Existe la concepción de aquel lugar donde se aprende temáticas importantes que le van a permitir desenvolverse en el entorno con mas posibilidades que una persona que no ingreso al sistema educativo.
ACTITUDES COGNITIVAS	6, 8 y 9 de Febrero de 2007.  La escuela es un espacio donde se aprende a escribir, leer, sumar, restar a través del juego y las actividades lúdicas.	
ACTITUDES C. ACTITUDINAL	6, 8 y 9 de Febrero de 2007.  La educación es una alternativa de empleo, pero no es una prioridad.	Es necesario resaltar que para algunos padres de familia la educación es una mejor opción de vida , que te brinda mejores oportunidades en el ámbito social.
ACTITUDES C. COGNITIVO	6, 8 y 9 de Febrero de 2007.  "yo quiero estudiar para ser profesora, tener trabajo y poder tener plata para comer bastante"	Por medio de la educación los niños ven la forma de conseguir algunas necesidades básicas del ser humano, que por dificultades conocidas no acceden a ella.
ACTITUDES EMOCIONALES	13, 14 y 15 de Febrero de 2007  Recibe agresión física, verbal, sicológica por parte de las personas a cargo del cuidado de niño, lo cual genera actitudes de violencia con otros niños y rechazo del grupo.	El maltrato que recibe el niño en su hogar sustituto, genera problemas en las relaciones con sus pares y adultos, donde se ve afectado la dinámica escolar.

<p>CAUSAS DE LAS ACTITUDES ESCOLARES</p>	<p>13, 14 y 15 de Febrero de 2007.</p> <p>En relación con los proceso cognitivos específicamente la atención la población se dispersa constantemente en el desarrollo de las actividades.</p>	<p>La implementación de normas por parte de los docentes hacia los niños, causan actitudes negativas de desinterés en las actividades, ya que es una población que no ha estado escolarizada y no la ha construido.</p>
<p>CAUSAS DE LAS ACTITUDES ECONOMICAS</p>	<p>26, 27 y 28 de Febrero de 2007.</p> <p>Yo quisiera tener un mejor empleo para que a mis hijos no les falte nada y que puedan ir a estudiar.</p>	<p>Los pocos ingresos económicos de los padres de familia, demandan a los niños una actividad laboral, donde se ven obstaculizados los procesos escolares de los mismos.</p>
<p>CAUSAS DE LAS ACTITUDES ESCOLARES</p>	<p>26, 27 y 28 de Febrero de 2007.</p> <p>Las actitudes negativas hacia las tareas han disminuido gracias a las dinámicas escolares</p>	<p>La innovación de estrategias en el espacio de trabajo, ha permitido conseguir en los niños una actitud positiva frente a la escuela.</p>
	<p>26, 27 y 28 de Febrero de 2007.</p> <p>“ mi mamá era analfabeta y siempre me dijo que no era importante estudiar, que había que trabajar para conseguir la comida, pero con el paso del tiempo me di cuenta que estaba equivocado ”</p>	<p>La cultura juega un factor importante en la construcción de aquellas representaciones especialmente en poblaciones vulnerables, ya que es una comunidad inmediate, donde las preocupaciones son del día a día y no por el futuro de la persona.</p>
	<p>26, 27 y 28 de Febrero de 2007.</p> <p>“ El estudio te da mejores proyectos de vida, oportunidades de empleo,</p>	

	ocupar el tiempo en cosas productivas	
	26, 27 y 28 de Febrero de 2007.  " con el estudio tenemos la oportunidad de ser profesionales, tener una familia feliz, no pertenecer a grupos armados y una opción de vida	
	26, 27 y 28 de Febrero de 2007.  " si uno no estudia no consigue nada, la educación significa mejor preparación laboral y crecimiento personal "	
	26, 27 y 28 de Febrero de 2007.  " Hay que estudiar para conseguir una casa, comer, aprender cosas y ser importante	
COMPONENTE COGNITIVO	5, 6,7 de Marzo de 2007.  Sebastián 12 años desertor del sistema educativo, dice: "Las tareas tan malucas que colocaban en la escuela vieja (planas), ahora me gusta ir a clases por que los profes de la Escuela Busca al Niño nos enseñan cosas importantes y jugamos mucho.	En el transcurso de la práctica y proyecto de investigación en la zona de Sinai, ya se han podido identificar algunas estrategias pedagógicas para mantener el interés, la permanencia y la motivación de los niños, niñas y jóvenes por la escuela a partir de unidades integradas de aprendizaje, que permite el abordaje de varias temáticas en actividades que pueden ir desde la teoría a la práctica.
COMPONENTE CONDUCTUAL	5, 6 y 7 de Marzo de 2007.	Para muchos jóvenes la escuela es un lugar donde se pierde el tiempo y donde no se consigue bienes

	<p>Expresiones de un joven de 15 años:          " el estudio es perder el tiempo, hay que conseguir plata"</p>	<p>materiales inmediatos. Una de las razones es porque tienen unas concepciones y unas representaciones de que existen otras formas de conseguir dinero ligadas al contexto donde interactúan.</p> <p>Es por esta razón que existe tanto joven desescolarizado actualmente, ya que no ve la educación como una riqueza conocimientos y que posteriormente te brinda una estabilidad económica</p>
<p>CAUSAS DE LAS ACTITUDES ESCOLARES</p>	<p>5,6 y 7 de Marzo de 2007.</p> <p>Santiago Echevarria          " yo no estudiaba porque no tenía plata y no me gustaban las tareas que ponían en la escuela.</p>	<p>En relación con la formación de docentes en las facultades de Educación es muy importante reevaluar los componentes curriculares del plan de estudio, ya que a la hora de estar ejerciendo la docencia, los profesores diseñan temáticas sin tener en cuenta las necesidades e interés de los alumnos, la diversidad, la complejidad de los contenidos y la didáctica para enseñar, Motivo por el cual se presenta desmotivación en la educación.</p> <p>De igual manera es necesario replantear el manejo de la norma de los profesores de las instituciones educativas, ya que, es una de las causas de la deserción escolar que se presenta en este sector.</p>
<p>CAUSAS ECONOMICAS DE LAS ACTITUDES</p>	<p>5,6 y 7 de Marzo de 2007.</p> <p>Mayerli mí papá no tiene plata por eso yo no estudio</p>	<p>Es muy constante escuchar a los niños, niñas y jóvenes que una de las causas por la que no ingresan o no permanecen en sistema educativo regular es la falta de recursos económicos, donde se priorizan los ingresos diarios en la necesidades básicas de la</p>



		<p>familia como alimentación, vivienda.</p> <p>Es de anotar que en la observación y en la interacción comunicativa con padres de familia y con algunas personas del barrio, se menciona que la educación es importante, no obstante alto porcentaje de la localidad deserto del sistema educativo por causa de la pobreza de sus hogares y la necesidad de asumir responsabilidades económicas desde edades tempranas.</p>
CAUSAS ECONOMICAS DE LAS ACTITUDES	<p>5,6 y 7 de Marzo de 2007.</p> <p>Natalia " no tenemos plata para que me paguen la escuela.</p>	
CAUSAS ECONOMICAS DE LAS ACTITUDES	<p>14,15 y16 de Marzo de 2007.</p> <p>Juan Esteban 15 años "mis papás no me obligan a estudiar</p>	
	<p>14,15 y 16 de Marzo de 2007.</p> <p>Daniela Echevarria 15 años "no me gusta y no hay plata en mi casa</p>	
	<p>14,15 y 16 de Marzo de 2007.</p> <p>Jonatan Echevarria 16 años " tengo que trabajar para ayudar con el mercado en la casa"</p>	

<p>COMPONENTE COGNITIVO</p>	<p>14,15 y 16 de Marzo de 2007.</p> <p>Maestra en formación</p> <p>“yo no se como enseñarles, trabaje con ellos” se expresa así a dos niños con necesidades educativas especiales</p>	<p>Para los maestros en formación de las diferentes áreas la falta de conocimiento sobre las necesidades educativas especiales, genera en ellos una ansiedad frente a los procesos de enseñanza - aprendizaje, lo cual repercute en un aislamiento, rechazo y discriminación en las aulas escolares.</p> <p>Esta actitud de los maestros repercute directa o indirectamente en las actitudes y motivaciones de los niños con NEE, ya que se ve afectada la motivación en la asistencia a las clases y por ende hacia la educación.</p> <p>Es cierto que actualmente se trabaja entorno a la inclusión educativa ¡pero realmente si están preparados los maestros para enfrentar todos estos cambios de paradigmas dirigidos hacia la atención a la diversidad.</p>
<p>CAUSAS DE LAS ACTITUDES ECONOMICAS</p>	<p>14, 15, 20 y 21 de Marzo de 2007.</p> <p>Los niños no asisten a las clases, muchas veces por que no tiene que comer y se marean todo el tiempo</p>	<p>La falta de una alimentación adecuada en los niños provoca una debilidad que trae como consecuencia poco rendimiento escolar, desatención e inasistencia en las clases</p>
<p>COMPONENTE CONDUCTUAL</p>	<p>26,27 y 28 de Marzo de 2007.</p> <p>Marta Balbuena</p> <p>“como a mi no me reconocieron el certificado de estudio de los niños en el Municipio y los voy a retirar de la</p>	<p>Con el inicio del proyecto municipal que tiene como objetivo brindar un subsidio a las familias que tienen hijos menores de 12 años y que estén estudiando, ingresan EBN varios niños, niñas con el fin de obtener dicho subsidio. Por lo tanto en familias donde fue negado el certificado de estudio los padres de familia deciden retirar a sus hijos. Es muy preocupante</p>

	escuela, ustedes no sirven.	<p>observar que las familias ven el proyecto educativo con intenciones y beneficios económicos de este, mas no como un proceso que requiere del acompañamiento constantes de ella para que sus hijos accedan a la educación.</p> <p>De igual manera los hijos en esta cultura se convierten como una fuente ingresos económicos</p>
--	-----------------------------	---

**OBSERVADOR 3. MILENA ZAPATA SALDARRIAGA.**  
**FECHAS DE SISTEMATIZACIÓN: FEBRERO - MARZO.**

CATEGORIAS	HECHOS SIGNIFICATIVOS	ANÁLISIS
COMPONENTE CONDUCTUAL	<p>13, 14 Y 16 de Febrero de 2007.</p> <p>No se respetan los espacios de aprendizaje, ni a los docentes, lo importante es defenderse del otro sin importar nada ni nadie.</p>	<p>La comunidad y el contexto, no ofrece muchas alternativas, prevalece la subsistencias antes que la formación educativa, es una lucha de poder constante entre los habitantes del sector, la violencia y la agresividad aun en niños, es un factor determinante en sus proyecciones de vida; no se establecen metas a corto o largo plazo, lo importante es vivir el presente supliendo las necesidades básicas de alimentación, vestido y vivienda.</p>
COMPONENTE CONDUCTUAL	<p>20, 21 y 22 de Febrero de 2007.</p> <p>Jonatan es uno de los alumnos más conflictivo dentro del grupo, es grosero, desafiante, le gusta llamar la atención irrespetando las normas en las actividades,</p>	<p>Aunque no es lo correcto, es de recordar que antes de ser maestras, somos personas con habilidades y limitaciones, se nos agotan las estrategias dentro del salón de clase y hay situaciones que se nos salen de las manos.</p> <p>Es importante reconocer que en muchos casos las acciones de los docentes, como malos tratos, estrategias de enseñanza tradicionales, relaciones autoritarias,</p>

	<p>gritando y golpeando a sus pares, en la mayoría de las ocasiones es imposible de controlar y algunas de las docentes se han llegado a desesperar, retirándolo de las actividades e incluso del aula.</p>	<p>irrespeto, son las causas más comunes de deserción escolar. La actitud de los maestros reprimidos forma sujetos inconformes y posiblemente desmotivados para el aprendizaje, pues es claro que no se puede dar de lo que no se tiene.</p>
<p>COMPONENTE CONDUCTUAL</p>	<p>27, 28 de Feb y 2 de Marzo de 2007.</p> <p>No desean trabajar y estudiar al mismo tiempo porque “eso es perder el tiempo” se sienten muy grandes para aprender algo y no “piensan perder el tiempo con pendejadas”.</p>	<p>La pobreza definida como una circunstancia económica en la que una persona carece de los ingresos suficientes para acceder a los niveles mínimos de atención médica, alimento, vivienda, vestido y educación; es otro de los principales agentes por el cual los jóvenes no acceden a la institución educativas, pues deben trabajar para suplir las sus necesidades básicas y las de sus familias.</p>
<p>TIPO DE ACTITUDES</p>	<p>6, 7 y 8 de Marzo de 2007.</p> <p>Al momento de aplicar el Test de actitudes, sus respuestas fueron muy positivas frente a los procesos educativos, se mostró interesado por aprender y no hubo ni una sola respuesta en la que se pueda identificar su desmotivación por el estudio, factor que dificulta el análisis de caso, pues no hay coherencia entre lo que pude observar en él durante este tiempo con sus</p>	<p>Al momento de aplicar el Tes de actitudes, sus respuestas fueron muy positivas frente a los procesos educativos, se mostró interesado por aprender y no hubo ni una sola respuesta en la que se pueda identificar su desmotivación por el estudio, factor que dificulta el análisis de caso, pues no hay coherencia entre lo que pude observar en él durante este tiempo con sus respuestas.</p>

	respuestas.	
--	-------------	--

**OBSERVADOR 4. LINA MARCELA HOYOS.**  
**FECHAS DE SISTEMATIZACIÓN: FEBRERO - MARZO.**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>HECHOS SIGNIFICATIVOS</b>	<b>ANÁLISIS</b>
CAUSAS DE LA DESESCOLARIZACIÓN	7 de Febrero de 2007.  En el contexto de Moravia se perciben diferentes causas de la desescolarización algunas dadas por las situaciones mismas del barrio y otras por las condiciones personales de los niños y sus familias.	
ACTITUDES	8 de febrero de 2007.  Las actitudes de la familia frente a la educación son diversas, existen madres que la consideran como una alternativa eficaz que puede ampliar los proyectos de vida de una persona, tal como lo expresa una madre encuestada: "la educación nos sirve para tener un mejor futuro, un mejor empleo y poder desenvolverse en la ciudad"	Esta forma de pensar se constituye en una buena estrategia para posibilitar la vinculación de los hijos a las instituciones educativas sin dejar de lado otra serie de circunstancias, como las económicas y el cuidado de hermanos menores que también interrumpen dicho proceso.
CAUSAS DE LA	8 de Febrero: de 2007.	Dentro de las causas de la desescolarización se

<p>DESESCOLARIZACIÓN</p>	<p>Tal es el caso de una familia en la que 4 de sus hijos se encuentran desescolarizados y la causa como expresa su madre “es la pereza para madrugar, además las profes de la escuela le pegan a los niños”.</p>	<p>pueden definir dos líneas: aquellas que hacen parte del sujeto que aprende, es decir los factores internos y los que tienen que ver con los factores externos. Dentro de los primeros se ha evidenciado la desmotivación de los alumnos por la educación y la indisciplina que en la mayoría de veces se entiende de como agresión verbal y/o física de los niños hacia los docentes, que puede tener su causa en las condiciones del medio social en el que se desenvuelven los niños. En el segundo grupo de factores se resaltan: las dificultades económicas que presenta la mayoría de la población de Moravia y que tiene como consecuencia en muchos casos el trabajo infantil; el analfabetismo de padres que se definen como la falta de modelos significativos a seguir para un adecuado proceso educativo; el maltrato de los docentes llevan a la incorporación de actitudes negativas frente a las instituciones educativas; además, como causas de la desescolarización se presentan el cuidado de hermanos menores y el madre-solterismo.</p> <p>Cada una de estos motivos se puede explicar a través de la constitución de las actitudes, se ha señalado que éstas tienen su origen en: (1) el acercamiento de la experiencia, o integración de varias experiencias pero con similitud entre ellas. (2) Experiencias adicionales permiten que la actitud sea mas concreta y se diferencie de otras. (3) los traumas o experiencias sobresalientes constituyen una tercera causa posible de surgimiento de actitudes. (4) la aceptación por identificación o proyección de actitudes paternas o de otras personas significativas es, con frecuencia, una</p>
--------------------------	---	--

		<p>fuente de actitudes.</p> <p>Así pues, siendo la familia el primer núcleo socializador y el modelo de aprendizaje de los sujetos, la experiencia o mas bien el apoyo de los padres favorece o permite una mayor conciencia de la importancia de la educación como proceso que a largo plazo incrementa las oportunidades laborales y a su vez los ingresos económicos que llevan a la estabilidad del hogar. Tal como lo expresa Enrique E. Bastista, “la actitud como parte del proceso de aprendizaje social, se adquiere entonces, en la relación de los individuos entre sí, es decir se origina, si así se quiere afirmar, a través de un proceso de comunicación” (Escalas de Actitudes para la Investigación Sociológica, Psicológica y Pedagógica, Pág. 4).</p> <p>De igual manera, Tal como lo expresa Enrique E. Bastidas “las actitudes se adquieren mediante incorporación, por aprendizaje; ellas no se pueden desligar del medio social en que se aprenden y se mantienen. La manifestación de la actitud misma, además, depende del contexto social”. (Escalas de Actitudes para la investigación sociológica, psicológica y pedagógica, Pág. 6). Visto de esta manera, se hace necesario entender que ciertas actitudes negativas de los niños –as que asisten al proyecto, se han gestado en experiencias pasadas y que las nuevas estrategias de enseñanza que les ofrece la EBN, son una oportunidad de aprender a resignificar sus percepciones ante la escuela y la educación, además</p>
--	--	--

		<p>de sentirse acogidos por unos docentes preparados desde el reconocimiento de la diversidad.</p> <p>Por otra parte, teniendo en cuenta la teoría motivacional planteada por Maslow, se entiende que la posibilidad de suplir las necesidades básicas o fisiológicas pueden promover la motivación de las personas hacia otro nivel, según su postura serían las de seguridad, luego las sociales, las de Estima y por último las de Autorrealización. Entendido esto como un proceso se puede plantear que la motivación y por ende la posible escolarización de los alumnos puede verse soslayada cuando se suplen las diferentes necesidades y si se utilizan las estrategias didácticas pertinentes que transformen las posturas de los niños frente a los actos educativos.</p>
	<p>8 de Febrero de 2007.</p> <p>Las visitas domiciliarias y las reuniones con padres se constituyen en un mecanismo pertinente para la recolección de información entorno a las actitudes que presentan las familias y por lo tanto los niños, frente al proceso educativo.</p>	
	<p>8 de Febrero de 2007.</p> <p>La posibilidad de que los padres</p>	



	<p>reflexionaran frente a las causas de la desescolarización de sus hijos, apuntan a razones muy generales como la falta de recursos económicos; sin embargo, la característica “la indisciplina” de los niños fue uno de los motivos que a pesar de ser tan personal, puede dentro del contexto y por las características de los niños ser otro rasgo generalizado</p>	
	<p>27 de Febrero de 2007.</p> <p>Tal como lo expresa un Jeimar un Joven de 15 años, “a no profe, yo me salí del colegio porque ese profesor un día me pegó porque yo no quería hacer nada”.</p>	
	<p>6 de Marzo de 2007.</p> <p>La reunión familiar resultó muy productiva, el padre resumió su vida y les dijo a sus hijos la importancia de estudiar: “ve mi hijo/a yo porque era muy pobre y tenía que caminar mucho para ir a la escuela y cuando llegaba me tocaba ponerme a trabajar la tierrita por eso es que o casi no sé y me ha tocado tan duro, por eso estudien ustedes para que sean</p>	

	alguien en la vida y consigan un buen trabajito”.	
	6 de Marzo de 2007.  De igual manera, sumado a su falta de motivación tiene como dificultad la incompatibilidad horaria del proyecto EBN y su empleo.	

**OBSERVADOR 5. LINA MARIA CALLE.****FECHAS DE SISTEMATIZACIÓN: NOVIEMBRE - ABRIL.**

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>HECHOS SIGNIFICATIVOS</b>	<b>ANÁLISIS</b>
ACTITUDES ORIGEN TRANSMISIÓN FAMILIAR  REPRESENTACIONES DE ESCUELA. TAREAS EN EL	22 de Noviembre de 2006.  ...A los pocos minutos, salió una niña, hermosa, con una sonrisa tímida e inocente, la joven de 11 años quien estaba a cargo, nos dijo “yo no estudio porque mi mama trabaja y tengo que cuidar a mi hermanita, además de todo estudiar es muy maluco”.	Se sigue presentando de manera recurrente el origen de las actitudes negativas en los niños, a causa de representaciones familiares, donde se prioriza el trabajo, o el cuidado de los hermanos menores. En este caso, la niña manifiesta poca motivación por el estudio, pero no plantea argumentos claros que indiquen, dicha Desmotivación. Sin embargo, tiene unas prioridades claras, desde las responsabilidades asignadas.

HOGAR.		
<p>ACTITUDES</p> <p>TRANSMISIÓN FAMILIAR.</p> <p>EXPECTATIVAS REPRESENTACIONES.</p>	<p>1 de Febrero de 2007.</p> <p>Con el grupo de apoyo hicimos una indagación sobre las expectativas que tienen los niños-as y jóvenes del proyecto frente a la vida. Muchos dicen que están interesados en ser paramilitares, soldados y unos pocos, bomberos y arqueros de fútbol</p>	<p>En esta situación, se ven modelos aprendidos en el contexto social. En estas comunidades, posee el poder quien ejerce la violencia, quien genere mas miedo en los demás, mayor capacidad de sobrevivir, pues el dialogo es mirado como un símbolo de debilidad, mas que todo entre los hombres.</p> <p>Con base en esta realidad se imprimen o se transmiten unas actitudes de hermanos, padres y madres a hijos y el ciclo continua. En ocasiones se encuentra uno con madres que prefieren que sus hijos trabajen o ayuden en el hogar.</p>
<p>ACTITUDES C. CONDUCTUAL.</p> <p>INFLUENCIA FAMILIAR, EN LAS REPRESENTACIONES</p>	<p>6 de Febrero de 2007.</p> <p>En esta primera visita, se pudo entender la dinámica familiar en la que creció Martha, pues su padre es drogadicto desde que ella era pequeña, su hermano de 17 años también; tiene cuatro hermanos mas, que son mayores, pero no los conoce, porque se los llevo Bienestar Familiar y la señora dice que no se los quisieron devolver.</p>	<p>Al dar inicio el proyecto, fue de las jóvenes más inconstantes y renuentes a participar de las actividades, su participación dentro del proyecto era de observador y es un rasgo que he percibido en la mayoría de los adolescentes. Además son la población más vulnerable porque ya hacen parte de realidades difíciles de atender, como la prostitución, el consumo de sustancias psicoactivas, y la violencia entre otros.</p>
<p>ACTITUDES. C EMOCIONAL.</p> <p>FALTA DE CUIDADOS.</p>	<p>6 de Febrero de 2007.</p> <p>...Ese mismo día fuimos a la casa de Kevin que es un niño de 6 años de Edad, en este momento se encuentra en Bienestar Familiar porque el</p>	<p>Si el niño cuenta con acompañamiento Psicológico, es posible que pueda ingresar a la escuela con actitudes positivas, pero este hecho, desafortunadamente ocurre con frecuencia en el país, y cuantos niños tienen que convivir con el problema a diario. Esta situación genera</p>

	<p>pasado viernes 2 de Febrero nos contaron los maestros en formación, de Caribe, que lo violaron...</p>	<p>desinterés y por ende desmotivación frente al aprendizaje escolar.</p>
<p>ACTITUDES: A CONDUCTUALES</p>	<p>9 de Febrero de 2007.</p> <p>Durante el desarrollo de la actividad, se percibe que los niños hacen lo que quieren en este espacio, se muestran representativamente agresivos y con un lenguaje inapropiado. Frente a esta situación las maestras en formación que se encontraban ese día, se mostraban, no sé sí impotentes o indiferentes. Pues en la capilla dañan las cosas, cogen todo, rallan las sillas y no tienen normas.</p>	<p>Los niños en su mayoría, presentan una conducta antinormativa, Desde la postura de Johnson y Johnson(1986) “son conductas inapropiadas, todas aquellas que dan lugar a una vida problemática, debido a la disminución de las habilidades para el mantenimiento de uno mismo, para el desarrollo de formas de vida constructivas y saludables” en este sentido, es importante reconocer que los niños presentan una actitud negativa frente a las normas, desde las de organización, hasta las que se proponen para vivir en sociedad. Así los niños presentan renuencia en la manera de responder al estímulo de la norma, casi siempre de la misma manera.</p>

<p>ACTITUDES. COGNITIVAS.</p> <p>REPRESENTACIONES APRENDIDAS FRENTE A LA ESCUELA.</p> <p>ORIGEN- TRANSMISIÓN FAMILIAR.</p>	<p>9 de Febrero de 2007.</p> <p>Luisa no tiene expectativas hacia el futuro que tengan algo que ver con la educación y dice que “estudiar es maluco porque lo regañan mucho a uno”. Sin embargo se nota que el proyecto ha hecho eco en ella porque ahora no falta, aunque llegue tarde. En una visita domiciliaria me entere de que su madre es adicta a la marihuana y al bazuco y un hermano mayor también. La madre tampoco se muestra motivada por que sus hijos estudien y manifiesta que nunca se ha preocupado por eso, ella dice que ellos se criaron solos, no recuerda la edad de sus hijos, no los ha registrado, y dice con algo de culpabilidad que se tiene que poner las pilas para sacarles los papeles.</p>	<p>Teniendo en cuenta las actitudes que se adquieren con la experiencia y cuando se cuenta con un modelo como el que tiene Luisa</p> <p>Sé que cuando los niños se habitúen a aprender cosas nuevas y a estar reflexionando sobre el futuro, es posible que se cree la necesidad de avanzar académicamente y construir una realidad diferente para ellos.</p> <p>Aquí se ponen en juego las representaciones, las creencias y opiniones que se tienen frente al medio escolar, pero contando con un conocimiento del contexto familiar, se puede decir que, la transmisión de valores dentro del sistema familiar, incide de manera determinante en las creencias frente a una situación, en este caso la escolarización de Luisa.</p>
<p>ACTITUD EMOCIONAL- AFECTIVA.</p> <p>DESMOTIVACIÓN VS DROGADICCIÓN</p>	<p>15 de Febrero de 2007.</p> <p>Se hicieron visitas domiciliares en Oasis. Fuimos a la casa de Omar el niño de 12 años que presenta problemas con sustancias psicoactivas (marihuana) la madre nos informo acerca de su</p>	<p>En el caso de Omar, que presenta problemáticas con sustancias psicoactivas, es posible que utilice estas, como un mecanismo que disminuya el dolor, por la perdida, como no ha obtenido resultados, se encuentra en un duelo cíclico, donde sus reacciones son de violencia y depresión en forma cíclica.</p>

	<p>escolarización y la mejoría que ha tenido, pero manifiesta preocupación porque permanece toda la tarde en la calle, lo que la angustia porque piensa todo el día en lo que pueda estar haciendo.</p> <p>Pues hace unos años perdió a su padre y hace poco perdió su mejor amigo.</p>	
<p>ACTITUD CONDUCTUAL.</p> <p>BAJA MOTIVACIÓN POR LAS ACTIVIDADES ESCOLARES.</p>	<p>15 de Febrero de 2007.</p> <p>Posteriormente, fuimos a la casa de Walter que es el niño con mayores problemas de Oasis, pues se está metiendo en problemas de drogas, alcohol y cigarrillo, y es un niño de 11 años con antecedentes familiares de violencia y asesinatos. Este joven es uno de los líderes negativos en el salón y desde que él está, hay situaciones inmanejables dentro del grupo. Se ve el poco interés que tiene por el espacio escolar, en su inasistencia al proyecto y la manera como reniega de todos los llamados de atención, también se muestra indiferente frente a una instrucción dada.</p>	<p>La conducta de Walter es inconstante por que se encuentra en duelo hace 6 años, por la muerte de su madre. Pero por lo general, la reacción a cualquier estímulo, es agresiva e impulsiva.</p> <p>Frente a la escolarización expresa que no le gusta y la abuela dice que siempre se “vuela” de la escuela y del proyecto también sale y entra cuando quiere.</p> <p>Se ve en él que las actitudes frente a la escolarización son negativas, porque se perciben sentimientos autodestructivos, de depresión, ira y ansiedad, y esta última la intenta controlar con sustancias psicoactivas como marihuana, cigarrillo, o licor.</p>

<p>ACTITUDES. C COGNITIVO.</p> <p>RUTINAS, ADAPTACIÓN AL MEDIO ESCOLAR.</p>	<p>20 de Febrero de 2007.</p> <p>La actividad que estaban desarrollando con los maestros que era el saludo y el orden del día. Esto me parece importante porque los maestros se están preocupando porque los niños adquieran hábitos diarios, como saludar, y conocer la fecha y los horarios que se manejan.</p>	<p>Esto permite que en el momento en que estén escolarizados, su permanencia no se vea afectada, pues ya estarán habituados a una rutina escolar, y se están movilizando las ideas frente a un aspecto del entorno escolar, la rutina y cumplimiento de horarios</p>
<p>ACTITUD C. COGNITIVO</p> <p>IMAGINARIOS. RACISMO Y VIOLENCIA INTRAPERSONAL, SOLUCIÓN DE CONFLICTOS.</p>	<p>20 de Febrero de 2007.</p> <p>También Dawer un joven de 13 años que rechaza y critica a Rosita, una niña afrocolombiana de la misma edad que él. Este día se presentó una situación conflictiva entre los dos, porque Dawer le hacia los siguientes comentarios a Rosita; "Negra", "Negra hijueputa" entre otros, ella respondió de manera violenta, empujándolo y él también la atacó.</p>	<p>Las situaciones de racismo se viven con frecuencia en la escuela, pero ya dependerá del tacto que tenga la maestra o el maestro para manejarlo, pues estas representaciones sobre el otro se pueden "corregir" o afianzar cuando un modelo como el maestro tiene una actitud positiva o negativa frente al estímulo.</p>
<p>ACTITUDES C CONDUCTUAL</p>	<p>21 de Febrero de 2007.</p>	<p>Los niños que presentan NEE, con frecuencia, desarrollan actitudes negativas frente a la escuela,</p>

<p><b>BAJA MOTIVACIÓN POR NEE.</b></p>	<p>Cuando los niños estaban centrados en la actividad, nos fuimos a hacer acompañamiento con las familias. Iniciando en la casa de Víctor, un niño de 7 a 8 años que presenta altos rasgos de Déficit de Atención con Hiperactividad, pues con dificultad atiende indicaciones y se autorregula, pues no analiza el entorno cuando hace una acción, habla en cualquier momento de un tema diferente al que se este discutiendo y ataca a cualquier compañero, en ocasiones sin razón evidente, es impulsivo para dar respuestas y quiere realizar una acción antes de que se le termine de dar la instrucción.</p>	<p>porque empiezan a sentir que sus capacidades se encuentran por debajo de las de sus compañeros, esta situación sumada a que algunos maestros, no apoyan, sino que debilitan el estudiante, afianzan las actitudes negativas y las respuestas negativas constantes en el salón de clases.</p>
<p><b>VULNERABILIDAD CATÁSTROFES.</b></p>	<p>1 de Marzo de 2007.</p> <p>Luego del incendio el 27 de febrero de 2007 Cuando entre a la zona, me sentí, muy extraña, el panorama fue aterrador, mientras caminaba, por la cuadra donde esta la parroquia-escuela, solo vi una casa de una de las estudiantes, llamada Sandra, que estaba en ruinas, solo se veían cenizas y escombros. Cuando llegue a la “escuela”, adentro habían personas durmiendo, y por fuera se</p>	<p>Es difícil pero hay que comprender que en estas comunidades se vive una realidad, que solo se puede conocer y analizar si se ha compartido un espacio con los habitantes. Por esta razón, entiendo que como hay unas necesidades básicas, cada persona, se preocupa por la supervivencia propia, debido a que no cuentan en el momento con oportunidades laborales que les permita, asegurar un equilibrio económico.</p>



	encontraban solo los niños que no se les había quemado la casa.	
ACTITUD C. EMOCIONAL. DUELO, DEPRESIÓN INFANTIL.	1 de Marzo de 2007.  Esta situación de calamidad, es difícil de superar en los adultos, pero más difícil aún en los niños, que no cuentan con un acompañamiento, esta es causas de que los niños presenten actitudes negativas y baja motivación por ingresar al sistema escolar, pues cuando un niño esta deprimido, esto se manifiesta en agresión física y verbal con los compañeros o maestros, también en bajas de atención y rendimiento en la tarea, debido a esto muchos docentes no reconocen que hay una situación en la vida del niño que le impide, rendir con los resultados esperados, y por tan motivo no atiende el problema, lo evade y rechaza en ocasiones el portador del problema, el niño.	<p>Cuando un niño se encuentra en proceso de elaboración de Duelo, la falta de acompañamiento psicológico, propicia que las estrategias que utiliza para expresar su dolor sean por lo general, conductas violentas o de retraimiento durante las actividades Escolares, generando bajos niveles de rendimiento y de permanencia en la tarea.</p> <p>Por tal motivo en el espacio escolar, la depresión infantil, no es atendida de una manera adecuada y muchos niños son expulsados de la misma, movilizandando cada vez más de manera negativa las actitudes del niño frente al espacio escolar.</p>
ACTITUD CONDUCTUAL.  ACTITUD DISPERSA FRENTE A LAS ACTIVIDADES ESCOLARES.	7 de Marzo de 2007.  Presentación del Proyecto a la Ciudad. En niños como Iván, Walter, Nelson, Luís Alforzo, se percibe que su actitud frente a las actividades	La actitud, de dispersión es constante en muchos de los niños, manifestando, poco interés y poca motivación frente al espacio de aprendizaje. Es

	<p>educativas, es negativa, debido a que se dispersan y se niegan a realizarlas, todo el tiempo interrumpen, señalan al otro, buscan conflicto con sus Compañeros. Generando un ambiente escolar pesado, para trabajar.</p>	<p>posible también que la reacción utilizada, tenga que ver con una dificultad para regular su conducta en momentos específicos.</p> <p>Pues en el hogar, no hay alguien que les enseñe a regular las conductas, es posible que por el contrario estas reacciones sean constantes en los modelos que tienen los niños.</p>
<p>ACTITUD. EMOCIONAL Y CONDUCTUAL.</p>	<p>7 de Marzo de 2007.</p> <p>Presentación del Proyecto a la Ciudad. Dawer, que no se centro en ningún momento. Es un joven que presenta un bajo nivel de permanencia en la tarea, lo que genera dificultades para participar, y por consiguiente "Fracaso Escolar".</p>	<p>El Fracaso escolar es una de las causas más notables, en la actitud negativa que tienen algunos niños, cuando no reciben resultados esperados de inmediato se muestra la frustración en las actividades.</p> <p>Por lo general las conductas que no generan resultados, movilizan emociones como la Frustración</p>
<p>ACTITUD EMOCIONAL</p> <p>MOVILIZACIÓN CONSTANTE Y EXTRAORDINARIA DE LAS VIVIENDAS.</p>	<p>8 de Marzo de 2007.</p> <p>Aproximadamente una hora más tarde llegaron los niños del Morro, una de las zonas de Moravia que fue reubicada, en Pajarito, barrio de San Cristóbal, Municipio de Antioquia. Como todos no fueron reubicados, los niños, niñas y Jóvenes que</p>	<p>Como en esta comunidad se presenta un movimiento constante en los habitantes, de vivienda, por razones de voluntad, desalojo, calamidad, o violencia. Se origina en las personas, dificultades para superar las pérdidas, y se evidencia que antes de elaborar una pérdida ya tienen que enfrentarse a otras.</p> <p>Esta emoción, bloquea, así la disposición para</p>

	<p>quedaron, fueron divididos, en Cancha Central y Caribe, Zonas de Moravia. Cuando llegaron se veían tímidos inseguros y algunos se negaban a entrar.</p>	<p>responder de manera positiva a otras situaciones, como puede ser la Educación y el aprendizaje.</p>
<p>ACTITUD C. COGNITIVO.  REPRESENTACIONES MOTIVACIONES. ESCALA DE NECESIDADES DE MASLOW.</p>	<p>8 de Marzo de 2007</p> <p>Por lo tanto me acerque a algunos jóvenes sentados en un parque, y les pregunte si les gustaba la escuela y me dijeron “No y sabe que, no nos insista que ya los profes nos tiene mamados de preguntarnos cuando vamos a ir” Se les aclaro que ese no era el objetivo, solo quería saber porque no les gusta. Luego se mostraron mas abiertos y me dijeron “Bueno todo bien ayudemos a la profe”. Durante la aplicación del test se escucharon frases como: “A uno si le gusta estudiar, pero los cuhos le dicen que ya le pueden dar estudio, ni plata, entonces ¡usted sabe! A uno le gusta tener sus cosas y le toca ponerse a trabaja”, “Ir a la escuela es perder el tiempo, ha, si uno no pone cuidado” “ A lo bien la escuela es muy buena pero es que uno es muy perezoso” “No, la escuela es buena, pero es que...a uno lo</p>	<p>Son tantas frases, que permiten visualizar los referentes de escuela que tienen los jóvenes y como hay un reconocimiento de la importancia de esta, en la vida de las personas, pero también, como el trabajo ofrece oportunidades inmediatas en sus vidas. Esta es una de las causas más constantes que he observado en la comunidad, de que los niños y jóvenes no se interesen en acceder al medio escolar.</p> <p>Y “una de las repercusiones del trabajo infantil y juvenil más ampliamente aceptadas, es que dicho fenómeno va en contravía de la asistencia escolar de los menores. Dada la supuesta simultaneidad con que se toma la decisión de que el niño/joven trabaje o estudie. Jacoby (1994) plantea que el ingreso del menor al mercado laboral se da según las restricciones crediticias de su familia, haciéndose paulatinamente necesario que el niño/joven deje de asistir a la escuela” Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales, Colombia. Vol4 N° 1 Enero- Junio de 2006. (Pág. 185)</p>

	caciquean (mandan) mucho y así no aguanta”.	
<p>ACTITUD EMOCIONAL. FACTOR ECONOMICO.</p> <p>INESTABILIDAD EN LA MOTIVACIÓN ESCOLAR.</p>	<p>8 de Marzo de 2007.</p> <p>Me encontré con Martha la joven de 13 años, que había empezado su escolarización y me contó que le toco salirse de la escuela, porque no tenía con que pagar la matricula. Es preocupante la inestabilidad de ella, porque antes, se mostraba apática con el proyecto EBN, por el hecho de estar jugando con los niños, luego estaba motivada y asistía constantemente y posteriormente se matriculo en un Colegio y ahora no quiere estar en el proyecto, ni quiere asistir a la escuela. Pero una dificultada mayor es que se fue a vivir a la Aurora, y esta distancia impide que se pueda seguir un acompañamiento directo y constante con ella.</p>	<p>En el caso de Martha, se perciben dos situaciones, por un lado esta la falta de acceso al espacio escolar por el factor económico, aunque vivimos en un país donde la educación es “gratuita” si ella no tiene con que pagar la matricula, entonces no puede estudiar.</p> <p>Y por otro, la motivación intermitente que tiene frente a la escolarización, es decir, hay momentos en los que se manifiesta la motivación en su constancia y otros en los que su actitud dice lo contrario, esto se da por que en cada momento el componente emocional de las actitudes, empieza a actuar, cuando algo no le agrada, lo evita y cuando le agrada, se acerca, como lo plantean Johnson y Johnson (1986)</p>
<p>ACTITUDES C. CONDUCTUAL. (AGRESIVIDAD Y RESPETO POR LA NORMA</p>	<p>20 de Marzo de 2007.</p> <p>Una situación de difícil manejo, fue la de Jhonatan Andrés, un niño de aproximadamente 6 años de edad</p>	<p>Se puede ver como las dificultades con las normas, son una problemática constante en este contexto. Pues desencadenan un sinnúmero de dificultades, desde la baja motivación, cuando no les interesa a los niños, niñas y jóvenes, cumplir</p>

	<p>que no asume sus responsabilidades, en cuanto a tareas y labores dentro de un grupo, insultó y mordió a la Profesora Georgina, tomo los micrófonos de la iglesia y amenazó con tirarlos</p>	<p>horarios o tareas, hasta la falta de respeto por figuras de autoridad como los docentes. “Cuando las normas de conducta no son claras o no se encuentran a la mano, la gente evalúa sus habilidades y opiniones comparándolas con los otros. Entre mayor sea el parecido de los observadores con sus modelos, mayor será la probabilidad de que acciones semejantes a las de aquellos sean consideradas apropiadas.” (Schunk, 1987)</p> <p>Por lo que estas actitudes negativas frente al espacio Escolar, se le pueden atribuir a que la norma en los espacios de escolarización no esta clara, ni para los estudiantes, ni para los docentes, y cuando esta situación ocurre, se desencadenan problemáticas como; la poca capacidad de tolerancia entre los niños, niñas y jóvenes, pues las problemáticas se resuelven por medio de golpes e insultos; Se excluyen por diferentes motivos, por raza, en el caso de Wirbin y otros, contra Liseth y Gustavo, que sostienen sus argumentos de rechazo en imaginarios que muy seguramente aprenden en el hogar. Otra situación de rechazo es generada, por condiciones de Discapacidad o diferencia en los ritmos de Aprendizaje, donde los niños son señalados por sus compañeros debido a sus particularidades.</p> <p>La situación anterior se sustenta en el componente Cognitivo de las actitudes, pues los</p>
--	--	---

		<p>niños actúan de esta manera debido a imaginarios e ideas que tienen frente a la persona en situación de discapacidad. En el caso de Azael por ejemplo, se evidencia el rechazo de la mayoría de sus compañeros, y si la profesora no hace nada frente a esta situación, los estudiantes lo verán como algo natural de lo que tomaran partido en el momento en que se presente la situación.</p> <p>En este caso se ha percibido que Azael ha manifestado poca motivación traducida en inconstancia en la asistencia, no solo de él sino de otros estudiantes. Pues cuando el espacio escolar no brinda experiencias positivas, la reacción de los niños, niñas y jóvenes, será de evadir la experiencia. Así, se sugiere que el maestro en el aula diseñe algunas estrategias, partiendo de varias corrientes, en este caso se propone la Teoría Cognitivo Social que se basa en que “las metas y las expectativas son mecanismos de aprendizaje importantes” (Bandura 1986-1991).</p> <p>Por otro lado esta la dificultad para solucionar problemas de tipo social, esta situación genera tensiones entre los compañeros, que los maestros no han sabido solucionar, pues las reacciones violentas parten de la un afán por autoprotegerse, parecido a lo que plantea Maslow en la Teoría Humanista, donde explica que la necesidad Fisiológica busca la supervivencia de la vida. Estos niños se ven amenazados la mayor parte</p>
--	--	---

		<p>del tiempo, debido a las concurrentes experiencias de inseguridad, dolor y carencias que, atentan contra su seguridad, como el desplazamiento por violencia, las catástrofes (derrumbes, incendios, desalojos, entre otros) y en el hogar con la misma familia, donde en algunos casos son golpeados o amenazados por sus padres o cuidadores. Estas situaciones generan, reacciones violentas, que cuando se visualizan en el espacio escolar, generan una problemática tal, cuya única solución es la expulsión.</p>
<p>ACTITUDES. C. EMOCIONAL C. CONDUCTUAL.</p>	<p>21 de Marzo de 2007.</p> <p>Jesús un joven de 14 años que se retiro del proyecto con anterioridad, para ingresar a un internado. Durante su estadía con EBN, se vio inconstante en la asistencia y desmotivado por trabajar con niños tan pequeños; pero volvió a su casa, por mal comportamiento.</p>	

<p>ACTITUDES</p> <p>C. CONDUCTUAL C. EMOCIONAL.</p>	<p>22 de Marzo de 2007.</p> <p>Wirbin es un caso particular, porque en la evaluación Psicopedagógica, se pueden evidenciar grandes habilidades cognitivas, para su edad, pero en el área social, se ven las dificultades para interactuar con pares, es poco respetuoso (grita) con los docentes, aunque se puede ver que reconoce las figuras de Autoridad en algunos ocasiones pero no atiende a los llamados de atención,</p>	
<p>ACTITUDES</p> <p>C. EMOCIONAL C. COGNOSCITIVO.</p>	<p>22 de Marzo de 2007.</p> <p>Gustavo y Liseth, dos niños damnificados por el incendio, se les ve discutiendo todo el tiempo con los demás compañeros, sobre asuntos de raza donde se escuchan expresiones como “más negra será tu madre” o “vos que tenes que reciclar.”</p>	
<p>ACTITUDES</p> <p>C. COGNOCITIVO C. EMOCIONAL.</p>	<p>28 de Marzo de 2007.</p> <p>llego Víctor, estaba descalzo, sin bañarse y con una pantaloneta sucia, cuando me vio se escondió detrás de unas tablas y me dijo “yo no voy volver aya” le pregunte porqué y me</p>	



	<p>dijo: “es que los profes me regañan mucho y los compañeros me molestan y me pegan”, y le dije que todos lo estaban esperando, sonrío y dijo, “ha... bueno yo voy mañana” Me despedí de la señora y le insistí, que no dejara perder el proceso del niño con el proyecto.</p>	
--	---	--

<p>ACTITUDES</p> <p>C. COGNOSCITIVO</p> <p>C. EMOCIONAL</p>	<p>29 de Marzo de 2007.</p> <p>En cuanto a la socialización, veo que los demás niños y jóvenes lo critican, lo agreden verbal y físicamente y esto le genera rencor e impotencia frente a sus compañeros. He escuchado que le gritan “Especial”, “Mongolo” y otras expresiones, lo que desencadena reacciones violentas en él.</p>	
<p>ACTITUDES</p> <p>C. COGNITIVO.</p>	<p>11 de Abril de 2007.</p> <p>Durante la entrevista, entre otros datos importantes, se puede rescatar este.</p> <p>¿Qué quieres ser cuando seas grande? Yo quiero ser soldado, ¿por qué? Para vigilar, para matar...</p> <p>¿Cómo lo piensas hacer? Estudiando en una Escuela.</p> <p>¿Si te consiguiéramos cupo, tu estudiarías? No.</p>	
<p>ACTITUDES.</p> <p>C. COGNITIVO.</p>	<p>11 de Abril de 2007.</p> <p>De la entrevista con Sandra de 13 años.</p> <p>¿Dónde aprendes más, en la calle o en la Escuela?</p> <p>En la escuela (con gesto de que es obvio)</p>	

	<p>¿Qué cosas útiles aprendes en la Escuela?</p> <p>A escribir, Estudiar lo más importante, porque cuando uno crece y no estudia no lo dejan estar en esos trabajos, porque le dicen a uno, usted no puede ser Medico o Profesora porque no estudio.</p>	
<p>ACTITUDES ORIGEN- FAMILIAR.</p>	<p>11 de Abril de 2007.</p> <p>Luego de mucho llamar a Gabriel, salió un señor sin camisa, de aproximadamente unos 60-65 años de edad, diciendo él no esta y cuando le pregunte donde estaba, dijo yo no sé, como el sale y se va sin decir nada. Lo que me preocupo mucho, porque se pudo percibir la falta de interés por sus hijos. Y lo que mas me impacto fue que me pregunto, usted de donde es, le conté que Gabriel asistía antes al proyecto y me dijo que él no sabia. En ese momento no se ni lo que sentí.</p>	

## Historias de vida

1. ... *“Mi nombre es Estefanía, tengo 12 años y soy de Medellín, primero vivía en Andalucía la Francia (Medellín), después nos fuimos para Santander (departamento), y de Santander para acá para la casa propia, de nosotros, y después me llevaron para el Chocó a visitar a mi mamita porque mi papá se había muerto.*

*Yo vivo con mi mamá, mi mamita, un tío mío y mi hermanita y mi sobrinito.*

*Yo no estudio jiji ufffi jji hace años, hice hasta segundo (primaria) y me retiré porque en el colegio que me habían metido las profesoras me pegaban mucho, mucho, porque sí uno no sabía hacer un número le pegaban mucho, porque si uno no sabía leer le pegaban mucho, me pegaban con correa de cuero.*

*Yo primero estudiaba en el colegio de Andalucía y allá me pegaban y me regañaban también mucho, después cuando me fui a vivir donde mi mamita en el Chocó allá me metieron y también me pegaban con una regla de madera y con una correa de cuero, y después la profesora consiguió un rejo de vaca y me pegaba con eso, y el director también, y mi mamá no podía ir a decir nada porque no tenía el Pasaje; apenas aquí en Andalucía, ella le dijo al rector que no me podían pegar porque ellos no me daban nada, que apenas a mí me tenían allá estudiando pero que nadie tenía porque pegarme, que era ella, porque era la que me estaba manteniendo y me estaba teniendo, entonces el profesor le dijo jji que así eran las reglas jji, entonces mi mamá me saco de ahí y nunca más me buscaron colegio en otra parte, mi mamá no me metía otra vez porque me sacaban muchos morados.*

*De resto me gustaba todo, porque los otros profesores eran muy buenos, pero lo que no me gustaba era que los más grandes le pegaran a los niñitos, y ahí era cuando yo me metía y le pegaban a uno.*

*Yo no sé leer ni escribir, pero me gustaría aprender.*

*Mi hermanita tiene 13 años, y ya de resto los otros viven en el Chocó, pero yo también tengo una hermanita única que vive con mi mamá y mi persona, y a mi hermanita no le gusta enseñarme a mí, pero mi mamá me ayudaba hay veces, porque ella trabajaba en una panadería y entonces no me podía ayudar mucho, sino que es que mi mamá donde trabajaba tenía que trabajar noche y día, hay veces que la dejaban ir a dormir a la casa entonces aprovechaba y me ayudaba.*

*La materia que más me gusta es leer y escribir, y la que no me gusta casi es restar y sumar, pero yo pienso que el estudio es importante porque cuando uno sea ya grande uno ya va a poder leer y escribir, cuando le pregunten algo, uno hay mismo lo escribe, a mi me gustaría, pero es que yo no se leer ni escribir.*

*Yo siempre rezo, para que yo nunca vaya a tener un hijo, lo único que yo quiero hacer cuando sea grande es que yo coja a mi sobrinito para que sea hijo mío, y mantenerlo y darle un estudio bien bueno, yo quiero que mi sobrinito sea hijo mío porque yo lo cuido y lo quiero mucho, desde que mi sobrinito nació, yo me iba en el Chocó a trabajar en las casas de la amiguitas mías, yo le lavaba los platos a las mamás y ellas me pagaban y yo iba y le compraba la leche, los pañales, mi hermanita si quiere al bebé pero ella no trabaja, por eso yo quiero trabajar.*

*Por eso es importante estudiar, porque puede que uno no sepa leer, pero a mí a veces mis amiguitas me dicen, venga vamos que yo le voy enseñando, y yo voy con ellas; pero yo sin estudiar, sin saber leer y escribir, sin ir a la escuela, en unos años me veo toda perdida, pues, sí yo no se leer, entonces como le voy a dar*

*cosas a mi sobrinito, sabiendo que primero tengo que aprender para poder trabajar y darle el gusto que yo quieras darle a mi sobrinito.*

*Más adelante cuando yo trabaje, me gustaría vivir con las mejores amigas mías y con mi mamá, y yo quisiera trabajar siempre para mi mamá, porque mi papá a mi no me daba nada, sino mi mamá siempre me daba todo, y mi papá se murió y nunca me llegó a dar nada, siempre que me sacaba, yo le decía que me diera ropa, y nada, y como él me quería mucho el pelo y un día a mi me dieron muchos piojos, entonces mi mamá le dijo que si no me compraban un tratamiento para que matáramos los piojos, entonces que me mochaba el pelo, y entonces mi papá después me compró el tratamiento y ya como mi mamá no tenía trabajo para comprarme el tratamiento entonces mi mamá me mochó el pelo y yo lo tenía hasta las rodillas, yo quede como un hombre.*

*A mi papá lo mataron aquí en el centro de Medellín, porque un tío mío había salido de la cárcel, entonces mi tío tenía muchos enemigos, entonces mi papá le dijo que sí se iban a ir a tomar, a celebrar porque ya había salido, y por allá llegaron los enemigos de mi tío que lo iban a matar entonces mi papá se metió y mataron a mi papá, y a mi tío. Pero a mi tío le pusieron disque una cosa para que reviviera y mi papá si se murió ahí mismo; no sé si mi tío quedo vivo, pero le pusieron una cosa disque para que no se muriera y después mi mamita dijo que le quitaran eso y mi tío se murió.*

*Me dio mucha tristeza cuando mi papá se murió, no ve que yo me iba a matar con un cuchillo cuando mi papá se murió, y mi mamá no me dejó, yo quería mucho a mi papá y a mi mamá no, pero a pesar de todo yo siempre quiero mucho a mi mamá, es que ella me pega muy duro”...*

Teniendo presente que uno de los factores más significativos en el incremento de la desescolarización tanto en los niños y adolescentes, es la falta de motivación por asistir a la escuela, debido a causas tales como, carencia de recursos económicos, desplazamiento forzado, priorización de otras necesidades básicas, por encima de las de crecimiento personal, falta de cupo en las instituciones educativas, interés familiar, maltrato y experiencias poco favorecedoras con algunos docentes; ésta última cobra especial relevancia y fuerza en la historia de vida de Estefanía.

La niña, presenció una experiencia poco favorecedora con algún maestro en un momento de su vida, lo que influyó directamente en el distanciamiento entre Estefanía, su entorno familiar y la escuela, manifestando sentimientos de rechazo, indiferencia y resistencia ante la cultura escolar, con implicaciones de tipo psicosocial, tales como, representaciones y actitudes poco favorecedoras frente a la escuela, que a la edad de 12 años la niña aun no halla accedido al código escrito, y por ende se presente una situación de extraedad; como también implicaciones de tipo emocional, ya que generalmente expresa que ha ingresado a varias instituciones donde se ha repetido la misma situación, asociación que realiza, desde aquel hecho significativo de maltrato, con el ingreso a cualquier institución educativa.

Lo anterior se resume en un intento de defensa y autoprotección frente al hecho significativo que ha marcado su vida escolar, conllevando a una insuficiente capacidad de afrontamiento y una distorsión cognitivo-emocional asociadas a actitudes poco resilientes para recobrar las ganas y la motivación para regresar a la escuela.

La vulnerabilidad psíquica en este caso, representa una dificultad para la elaboración y resolución de las situaciones de amenaza y sufrimiento e implica un

incremento de la vulnerabilidad mental, traduciéndose en conductas guiadas por bajos niveles motivacionales y actitudinales.

Lo anterior, aunado a la situación de vulnerabilidad social actual en que vive esta familia, y de donde proviene de alguna manera la vulnerabilidad psíquica de Estefanía, ya que la madre es la única proveedora de recursos económicos de dos hogares, del propio, y del de su madre, quien vive con sus otros hijos en el Chocó. Por lo que el estado de desescolarización de todos los menores del hogar, ha pasado ya a un segundo plano, debido a la escasez de recursos económicos, y la constante renuencia de Estefanía de no querer ingresar a la Institución educativa.

En este caso, los factores motivacionales (extrínsecos e intrínsecos) como por ejemplo las metas, las atribuciones, los logros, el sentido de competencia personal y social, el acompañamiento familiar, la forma de llegar a alcanzar las metas y logros, sufren serias repercusiones, frente a las expectativas y proyecto de vida que esta niña empieza a construir, ya que ella expresa generalmente sus ganas de aprender a leer y a escribir, pero por fuera de la institución educativa, con sus amigas o la madre, pero también reconoce que en este momento se siente perdida sin saber que hará en un futuro sin haber accedido al código escrito, y más cuando superpone esta situación al hecho de que sin saber leer y escribir, no podrá ofrecer, en términos de mejor calidad de vida otras opciones a su madre y sobrino.

De lo anterior también se deduce que la niña no dirige sus estudios hacia metas concretas, procurando elegir un programa o una materia en la cual tenga objetivos de aprendizaje congruentes con sus metas personales; sino más bien, que por medio de aprender a leer y escribir, podrá acceder a mejores posibilidades materiales (cambio de domicilio, vestuario, alimentación).



Como consecuencia de lo anterior, en la jerarquía de necesidades y motivaciones por el logro de la pertenencia social, la autoestima y la autorrealización, estas se ubican en un plano no preponderante dentro de sus prioridades, como por ejemplo el conocimiento y la educación, ya que no representan en sus metas un elemento significativo en la escala o jerarquía de satisfacción de necesidades para la supervivencia como especie, y en su lugar si lo son por ejemplo la alimentación, el cobijo, la protección ambiental, y el solo acceso a la lectura y la escritura, porque piensa esto como una alternativa que le podrá brindar mejores posibilidades.

En esta perspectiva de las personas en situación de vulnerabilidad, tanto social como psicológica, la educación puede verse en dos sentidos; primero de forma positiva, en la cual ésta no es un fin en sí mismo, sino una forma para acceder a un medio de preparación para un desempeño laboral que permitirá obtener un recurso económico con el fin de satisfacer las necesidades básicas, mejores empleos, un mejor trabajo o salario, es decir como una meta instrumental en donde se busca un beneficio ajeno al contenido de la labor educativa.

En segundo lugar existe otro sentido, que podría representar un nivel de motivación de logro en cuanto a la autoestima, la pertenencia social y la autorrealización, pero que no está concebida en las motivaciones y metas de Estefanía, dadas sus dificultades para la adaptación a los ambientes escolares y a los maestros, dificultades de aprendizaje, como también sus situaciones exógenas en cuanto a su participación en el sostenimiento económico de la familias, los compromisos asumidos dentro del hogar, como el arreglo de la casa, el cuidado de su sobrino y de los hermanos más pequeños, orientado más bien hacia los niveles primarios de satisfacción de necesidades.

Por esto, la desecolarización de Estefanía puede concebirse en dos sentidos, en la medida que el interés, la preocupación y el deseo por estudiar se ven soslayados por otro tipo de intereses, preocupaciones y necesidades, entre estas la fisiológicas, y segundo, su mala experiencia con los maestros, ocasiona

dificultades para aprender cogniciones social y culturalmente valoradas como positivas, generando desaprendizajes sobre la vida escolar e instaurando esquemas, adaptaciones, respuestas, formas de vivir, pensar y hacer, cada vez mas distanciada de la escuela sin importar las consecuencias.

2. Marta Yesenia, es una joven que nace en el barrio Moravia, un 2 de Febrero de 1993, bajo condiciones económicas y familiares bastante difíciles, pues la adicción de su padre a las drogas, generaba constantes conflictos entre la madre de la joven y él, debido a que no asumía los gastos propios de una familia, es decir su alimentación, vivienda y vestido.

Ella no recuerda en que momento su padre se fue de la casa. En ese entonces, la madre había perdido cuatro hijos que le quito Bienestar Familiar, dice ella que fue a causa de las bajas condiciones económicas, pues cuando salía a pedir o a reciclar, como la mayoría de habitantes del barrio, se tenia que llevar a sus hijos. Frente a esta situación Martha reclama de manera constante, a su madre, porque no conoce a sus hermanos.

Uno de los eventos significativamente tristes de su vida, que recuerda, fue a los seis años, cuando acompañaba a su madre a reciclar como de costumbre, ese día entre tantos, la señora, estaba muy ocupada y cuando dio vuelta, se encontró con que su hija estaba “pegada” de una botella de sacol, a lo que respondió, golpeándola y regañándola. Pues como su padre es “vicioso”, temió que su hija se volviera igual.

Meses mas tarde, ingresa a la escuela, y dice que su primera experiencia fue ¡maluuuca!, porque la profesora le pegaba mucho, la regañaba por todo y la hacia llorar. Debido al maltrato que recibía en la institución, la joven repitió cuatro

primeros, pues dice que no le gustaba hacer las tareas que le ponía “esa vieja” como la llama con algo de rencor, expresa que ella sí aprendía, pero era muy perezosa.

Posteriormente y con el afán de que su hija contara con los medios básicos de alimentación y vivienda, es llevada a un internado, en esta institución curso de 2º a 4º de primaria. Recuerda con agrado la experiencia, porque la trataban muy bien, aunque le ponían hacer mucho aseo, por esta razón se aburrió y se escapó, cuando se fue, volvió a su barrio, a enfrentarse de nuevo con las dificultades económicas, la falta de recursos para estudiar y con las necesidades que cada vez se hacían mas visibles en su hogar. Donde cada vez que su madre se enfermaba, todos enfermaban de hambre.

Por tal razón, como se acostumbra en el barrio Moravia, desde que un niño, niña o joven, pueda caminar, se piensa que esta listo para el mundo laborar y en sentido figurado, deja de hacer parte de la familia como un hijo, para convertirse en un proveedor. No ocurrió algo diferente con Martha, pues salió a las calles a buscar el pan de cada día, reciclando y en esta búsqueda se encontró con la marihuana, empezando a consumirla, a la edad de los 11 años. Pues cuando salía a hacer el “recorrido” (termino utilizado para pedir limosna) se iba con su hermano, tres años mayor que ella, que consume de todo tipo de drogas; esta situación afianzo mas el consumo de la joven.

Un año mas tarde ingreso a la Institución Educativa La Miranda, una de las escuelas receptoras del proyecto EBN, y expresa que sus dificultades en aya se debían a que a veces no hacia las tareas por estar pensando en los problemas que había en la casa, además como no contaba con los recursos económicos para asumir las demandas de la escuela, le tocaba trabajar.

Hace seis meses aproximadamente, le ocurrió algo muy curioso, ella misma se dirigió a un plantel educativo para pedir cupo, y le dieron plazo de una semana para la matrícula \$7.000, que por obvias razones no tenía, entonces como no llevo el dinero, no pudo acceder a su derecho a la educación.

Frente a las expectativas que tiene en su vida, hay claridad, en tanto expresa que su sueño es ser Doctora o Profesora, se percibe un gesto de frustración en su rostro, cuando menciona el tema, mientras se hace la pregunta “¿pero con qué plata voy a estudiar?”. ¡No ve que no ay plata!

Una de las problemáticas que vive en este momento es que, hace parte de una de las familias que fueron trasladadas para la Aurora (Municipio de San Cristóbal, lejano a su antiguo barrio). Pero las condiciones en ese lugar son cada vez más difíciles, aunque cuentan con vivienda y servicios públicos, no tienen como adaptarse económicamente, pues no estaban acostumbradas a pagar cuentas de servicios, transporte, ni mercado, porque se han dedicado a la mendicidad y el reciclaje, casi que toda su vida.

Si en Moravia contaban con medios económicos tan bajos y su nivel de vida se encontraba por debajo de las necesidades básicas, en la aurora, nunca se iban a adaptar.

En la actualidad sigue asistiendo al proyecto con el interés de ingresar a la escuela para terminar sus estudio

Desafortunadamente el caso de esta joven, es un caso entre miles de los que se pueden escuchar y ver en la comunidad de Moravia, donde el afán de sobrevivir día a día, impide que los sueños y las metas trasciendan a otro nivel, en este

sentido la educación. Así las motivaciones se verán cada vez mas lejos de esta y mas cerca del trabajo, como es el caso del trabajo infantil.

Esta situación se puede establecer como un fenómeno social, debido a que esta afectando directamente el desarrollo social y la vida de la comunidad misma. La condición de pobreza y vulnerabilidad social en la que se encuentra la joven, se esta convirtiendo en un obstáculo para cumplir sus metas académicas. Por esta razón, debe dedicarse a actividades laborales, en ves de estar disfrutando su derecho a la educación “gratuita”.

Con base en la situación planteada, es importante pensar cuánto tiempo deberá Martha postergar sus intereses para suplir sus necesidades de primer orden, (alimentación y vivienda). Como es de esperarse, las motivaciones, si estas se aplazan, perderán cada vez mas fuerza generando consecuencias negativas para su vida, como la frustración, el rencor social y una baja capacidad de resiliencia.

3. La madre de Jesús, llego a la ciudad de Cali, huyendo de una finca donde vivía con el padre del joven, pues se sentía mal de salud y su compañero no atendió a sus peticiones de abandonar el lugar, así fue como a los 17 años embarazada y enferma lo abandono.

Jesús nació en un barrio marginal en la ciudad de Cali el 23 de mayo de 1993, en la pobreza absoluta, pues dice su madre que tuvo que depender de la caridad de sus vecinos porque no tenia ni para comprarle un pañal. Así fue como el joven tuvo su primer vestido. Durante la dieta del parto, le tocaba hacer recorridos, (pedir limosna de casa en casa) para buscar que comer y que darle a sus hijos. En estas

condiciones vivió el niño hasta que cumplió los cuatro años, compartían el reducido espacio con su hermano, 2 años mayor que él, su tío, 5 años mayor que él, su abuela y su madre.

En la actualidad tiene cuatro hermanos mas, entre ellos una bebe de 6 meses, y dice que él trabaja para que a su hermanita no le falte nada. Jesús nunca ha tenido lo necesario, ni siquiera lo básico, pues desde pequeño pedía o trabajaba, para buscar que comer, es por esta razón que se preocupa tanto por sus hermanas menores.

Inicio su proceso escolar a los 8 años, aunque su rendimiento académico era bueno, se caracterizaba por ser un niño violento con sus compañeros y grosero con los maestros. Termino 3º luego, reincido cuarto pero lo interrumpió porque su madre estaba en dieta, por lo tanto se preocupo mucho y empezó a trabajar, para que la carga no le quedara tan pesada a su madre. Ella dice “ él se cree el papá de la casa, aunque tiene un hermano y un tío, los dos son mayores que `el.” Sin embargo no asumen las responsabilidades que asume por decisión propia Jesús.

Otra situación que puede ser causante del desinterés que manifiesta frente a la educación, es que cuando pedía un lápiz, o la lista de útiles escolares, nunca había para dársela, pues si en su casa había para uno de sus hermanos, no tenían para dos, y su madre piensa que eso le “mato” la esperanza de estudiar.

La ausencia de su padre también, influye para que esté desmotivado con la vida y el estudio, por eso no asume normas en ninguna parte, ni en el hogar, ni en la escuela, ni en la calle, pues nunca se ha visto a la cara con él, por lo que reclama de manera constante a su madre y asume que ella es la culpable.

El de Jesús es uno de los miles de casos que ocurren de manera natural en nuestro país. La explotación laboral infantil, pues la abuela lo instiga para que trabaje, pidiéndole comida y plata, aunque su madre no esté de acuerdo.

Jesús trabaja desde que tiene memoria, en una caballeriza, vendiendo quesadillas, reciclando, lavando carros en horario nocturno. Frente a esta realidad que le a tocado vivir, expresa que el mas difícil fue cargar pasto en la caballeriza porque era muy pesado.

Por su parte manifiesta de manera enfática que no le gusta estudiar, porque odia hacer tareas y estar encerrado, dice “lo único que me gusta de la escuela es la educación física y salir a paseos”.

En consecuencia con lo anterior, y con el afán que tiene de trabajar y conseguir dinero, sus expectativas para el futuro son, ser soldado. Dice “ese es mi sueño, pero a mi mamá no le gusta.” La madre se siente impotente, porque sabe que Jesús cuenta con las capacidades cognitivas para estudiar, pero no tiene los medios necesarios, ni siquiera los básicos, para apoyarlo en sus estudios. Dice ella con los ojos humedecidos, ¡qué ironías! ¡no?. Le gusta mas trabajar que estudiar, porque gana plata y no pierde el tiempo en una escuela, todo, para poder comer.

En este momento, asiste al proyecto con muy poca regularidad y cuando va, se queda por cortos periodos de tiempo y luego se va. Se esta dedicando al reciclaje para proveer la casa de algunas necesidades y está cuidando a su hermana menor.

La preocupación actual de su madre es que esté entrando tan tarde de la calle, porque en estos contextos se pueden aprender muchas cosas, malas y buenas, pero más las primeras que las ultimas.

Las necesidades han ayudado a que Jesús se concentre en trabajar, se percibe en su actitud indiferente con la educación y la escuela, que el joven se siente incomodo en su situación de pobreza expresando que quiere ser “alguien en la vida” y que quiere tener mucha plata. Esta situación la afianza su abuela.

También la falta de estimulación, para ingresar al espacio escolar, ha generado actitudes de recazo frente a la educación. Jesús es un joven que de ves en cuando va al proyecto, cuando le da el afortunado “capricho”. En este sentido es importante resaltar que se han intentado varias estrategias para motivarlo, desde sus intereses cotidianos, como el fútbol, y las actividades artísticas hasta trabajar en su casa de manera personalizada para que el proceso no se pierda.

Pero definitivamente con las motivaciones lo que se puede hacer es, alimentarlas o debilitarlas, esto es labor principalmente de la familia y el docente, sin dejar de lado la sociedad; pero en el caso de este joven donde hay claridad sobre la importancia del trabajo, muy por encima de la educación y además sus necesidades así se lo exigen; es difícil establecer un norte para el abordaje de su situación. Pues si bien el contexto, la familia y las condiciones socioculturales influyen para movilizar las actitudes y motivaciones en los sujetos; es y será decisión de los mismos establecer criterios personales frente a determinada situación, como es el caso, frente a la escuela y la educación.

Sus intereses son económicos, pero también debido a sus prioridades, se vuelven inmediatos, por lo que el estudio se convierte en un “obstáculo” que aplazaría el logro de estos intereses.

Desde la teoría humanista de Maslow, se puede decir que como Jesús no tiene subsanadas sus necesidades básicas, las demás restan importancia, debido a que él trabaja para comer, así, si continua inmerso en la situación de vulnerabilidad social y psicológica en que se encuentra, difícilmente, será posible que movilice



sus motivaciones y actitudes frente a la educación y por ende no se podrá asegurar un proceso escolar continuo.

## Informe final

Este proyecto de investigación fue realizado en el marco del proyecto la EBN etapa 2, llevado a cabo en el barrio Moravia del municipio de Medellín, en el convenio interinstitucional entre las organizaciones mencionadas en los antecedentes, pero a su vez forma parte del proceso de formación de maestros de la facultad de educación de la U de A, en la medida que participan estudiantes y docentes de la licenciatura de Educación Especial de los espacios de conceptualización correspondientes a Práctica y proyecto pedagógico I, II y III inscritos en el núcleo de Seminario de Investigación Formativa y Práctica Pedagógica. Estos tres espacios de conceptualización fueron cursados en los semestres I y II de 2006 y I de 2007, tiempo en el cual se fortalecieron las condiciones del contexto y para el convenio entre las instituciones participantes, se dio la preparación previa de los y las maestras en formación para su participación en el proyecto EBN, así como su ejecución y lo concerniente a la formación en investigación, el diseño, formulación del proyecto y por último su implementación.

En tanto, el proyecto de investigación se articula a la docencia, la extensión y la investigación y en esta medida logra desarrollarse a partir del mes de septiembre de 2006 momento en el cual, se da inicio al proceso de búsqueda activa y acompañamiento pedagógico de los niños desescolarizados en las distintas zonas de Moravia, teniendo en cuenta que en este tiempo se procede a la utilización de técnicas como el análisis documental para el reconocimiento inicial de la población y del entorno, a partir de la lectura de diversos informes, así como de la sistematización de la etapa I del proyecto EBN, procedimiento que permitió identificar de forma general algunas circunstancias referidas a las causas de desescolarización por deserción en la población infantil, lo cual constituyó un insumo básico para la formulación del problema.

Como proceso investigativo empieza a configurarse en la medida que desde la observación etnográfica llevada a cabo durante el proceso de lectura de la realidad para la elaboración de los diagnósticos iniciales, se van identificando diversas problemáticas relacionadas con la desescolarización y la falta de permanencia en la escuela y a nivel general en el proyecto EBN. Durante el proceso I, denominado como búsqueda activa se procede durante los meses de octubre a enero a la elaboración de los diagnósticos del contexto y de la población, es decir el diagnóstico psicosocial y pedagógico.

Una vez logrados estos diagnósticos con el fin de diseñar las propuestas para el proceso II de acompañamiento pedagógico y psicosocial, se ratifica con mayor firmeza el problema a investigar, el cual delimitó en torno a los factores de representaciones, motivaciones y actitudes de los niños-as, adolescentes y sus familias hacia la educación y la manera como estos inciden en la desescolarización, como también en los proceso de inclusión educativa como objetivos básicos del proyecto EBN.

El trabajo de campo en investigación se dio fundamentalmente a través de técnicas como la observación y la entrevista.

La observación participante se implementó mediante las visitas domiciliarias, los recorridos barriales y la intervención psicosocial a las familias y a los grupos de niños-as y adolescentes realizada por las maestras en formación y cuyo instrumento fundamental fue el diario de campo, el cual contempló proceso de registro desde el mes de noviembre hasta el mes de abril.

La entrevista se aplicó a través de tres modalidades, en primer lugar el formato de vista domiciliaria, el test de actitudes y la historia de vida.

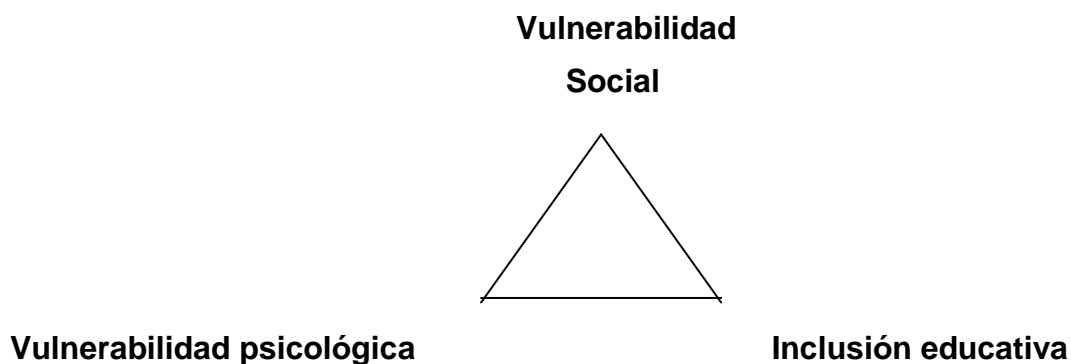
El trabajo de campo en su totalidad tuvo una duración de seis (6) meses, sin embargo en la lógica de la investigación cualitativa, el proceso de recolección de información se lleva a cabo de forma simultánea con la categorización, la sistematización, el análisis e interpretación de la misma.

### **Los hallazgos: análisis e interpretación**

El informe final contiene las descripciones, los hallazgos, generalizaciones y comprensiones o interpretaciones sobre el problema de investigación a partir de la realidad observada. En este sentido contempla el proceso de categorización a partir de los referentes conceptuales o categorías predeterminadas como motivación y actitudes, pero a su vez se basa en la identificación de categorías emergentes que podrían entenderse como variables relacionadas con el problema en el sentido de convertirse en factores causales frente a los niveles y tipos de motivación y de actitudes observadas en la población, pero también en el reconocimiento de relaciones teórico-conceptuales desde la comprensión de los fenómenos y hechos significativos que fueron seleccionados en la sistematización

### **Relación vulnerabilidad social y vulnerabilidad psicológica**

En consonancia con lo anterior una de las principales conclusiones obtenidas se dirige hacia el establecimiento de una relación entre los conceptos y fenómenos de “vulnerabilidad social” y “vulnerabilidad psicológica”. Lo anterior conlleva al establecimiento de una triada en la que intervienen de un lado la vulnerabilidad social, del otro la vulnerabilidad psicológica que comprende a las representaciones, motivaciones y actitudes, y en el otro vértice sus implicaciones en la desescolarización y la inclusión educativa de dichos grupos poblacionales



Según la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) la vulnerabilidad es el resultado de la exposición a riesgos, aunado a la incapacidad para enfrentarlos y la inhabilidad para adaptarse activamente. El riesgo, se refiere a la posibilidad de que un evento, característica o proceso represente efectos adversos para [...] la comunidad, hogar, persona, empresa, ecosistema, etc. [...] Este no alude a un acontecimiento intrínsecamente negativo, sino al hecho de poder generar daño o incertidumbre y cuyas consecuencias pueden ser ambiguas o mixtas, combinando adversidad y oportunidad.<sup>31</sup>

En este sentido una definición mas precisa del concepto es planteada por la misma organización en los siguientes términos: vulnerabilidad social se relaciona con los grupos socialmente vulnerables, cuya identificación obedece a diferentes criterios: algún factor contextual que los hace más propensos a enfrentar circunstancias adversas para su inserción social y desarrollo personal,[...] el ejercicio de conductas que entrañan mayor exposición a eventos dañinos, o la presencia de un atributo básico compartido (edad, sexo, condición étnica) que se supone les confiere riesgos o problemas comunes.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Diario Oficial de la Federación, Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social, Art. 4; 9 de enero de 1986.

<sup>32</sup> CEPAL-ECLAC, *Vulnerabilidad Sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, y hogares*.

Según lo anterior es identificable que la vulnerabilidad se relaciona con dos dimensiones: la primera se refiere a factores externos y objetivos donde se alude a riesgos a los que puede estar expuesta una persona, familia o grupo (desplazamiento forzado, desempleo, pobreza). La segunda dimensión comprende los factores internos y subjetivos, que se refieren a la falta de recursos personales, familiares o grupales, para enfrentar estos riesgos sin sufrir pérdidas.

El concepto de vulnerabilidad social, intenta determinar cuál es la situación actual de riesgo que emerge y se condiciona en el futuro, y por tanto la importancia y necesidad de diseñar e implementar nuevas políticas públicas que conduzcan a estos grupos poblacionales a reconocerse como sujetos de derechos y a ser partícipes de los mismos.<sup>33</sup>

Aunque comúnmente el concepto de vulnerabilidad ha sido abordado desde una perspectiva sociopolítica, dentro de la multiplicidad de análisis, la noción de pobreza como un factor asociado, no hace alusión única y exclusivamente a pobrezas de índole económico sino, a la denominación de pobreza psicológica, es decir, a la carencia de aptitudes intrasubjetivas ya sea inherentes o emergentes en el sujeto, para la potencialidad de factores en la organización y productividad social generadoras del empoderamiento, tanto social como personal, basado en las capacidades de las personas y simultáneamente en la reducción de la vulnerabilidad, como alternativa para la superación de la misma a partir del incremento en las capacidades de autocuidado. Este empoderamiento interpsicológico e intrapsicológico, como alternativa frente a la condición de vulnerabilidad es un proceso de dimensiones y variables relevantemente psicológicas, en la medida que se relaciona con habilidades y procesos psicosociales, Inter e intrapersonales, afectivos y emocionales, dado que implica la

---

<sup>33</sup> Arraigada Irma (2005). “Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género.” En: *Revista de la CEPAL*”. Vol 85 (Abril). Pp 106 Chile.

capacidad de resiliencia del individuo para recuperar y fortalecer la autoconfianza, la autovaloración, la autonomía, la autopercepción positiva, a pesar de la exposición a situaciones de riesgo o de vulnerabilidad propiamente dichas.

La vulnerabilidad es entonces concebida como una situación generada por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos, biológicos, psicológicos y sociales; presentándose en distintos grupos de población, limitando y/o impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano.

En el contexto colombiano las características que definen la vulnerabilidad se categorizan según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) 2005<sup>34</sup>, en cinco grandes grupos:

- Las institucionales que comprenden factores relacionados con la responsabilidad del estado para el cubrimiento y la calidad de los servicios, como también limitaciones en las posibilidades de acceso debido a situaciones referidas a distintos problemas de desarrollo institucional, económicos y de asentamiento en zonas de difícil acceso y riesgo, dispersión y marginalidad urbana y rural de la población.
- Las ambientales y del entorno que se agrupan en dos tipos de factores; en primer lugar los relacionados con problemas de sostenibilidad y deterioro del medio ambiente, los ecosistemas y recursos naturales. En segundo lugar problemas de condiciones de extrema pobreza, violencia armada, desplazamiento forzoso y zonas de frontera.
- Las de salud que integran problemas significativos en condiciones de alimentación y mortalidad.
- Las culturales que implica situaciones de riesgo por discriminación o extinción biológica y social.

---

<sup>34</sup> Ministerio de Educación Nacional (MEN) Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. (2005). *Lineamientos de política pública para la atención educativa de poblaciones vulnerables. Revolución educativa. Colombia aprende*. Bogota Colombia julio.

- Las educativas que hacen referencia a los bajos índices de escolaridad, como también a dificultades en los procesos de aprendizaje.

De igual manera, el MEN ha considerado como poblaciones vulnerables a:

- a. Las comunidades étnicas (indígenas, afro-colombianos, raizales y el pueblo Rom).
- b. Los jóvenes y adultos iletrados.
- c. Los menores con Necesidades Educativas Especiales, (con discapacidad o limitaciones ; talentos o capacidades excepcionales) según la definición de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)
- d. Las personas afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desvinculados de los grupos al margen de la ley).
- e. Los menores en riesgo social (trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas en protección).
- f. Los habitantes de fronteras.
- g. Población rural dispersa.

Conservando la línea de un análisis sobre la relación entre la situación de vulnerabilidad social desde una perspectiva que articule tanto variables sociales como psicológicas, esta experiencia en el proyecto la EBN y en la investigación, se focaliza en factores referidos a la dimensión interna, lo cual no significa el abandono de una visión acerca de los factores exógenos, como por ejemplo las causas sociales, económicas, o culturales de la misma. Dentro de estas variables internas, mas bien psicológicas, se comprenden procesos cognitivo-emocionales como las representaciones, motivación y actitudes hacia la educación, por su significado y relevancia en la desescolarización de los niños, niñas y adolescentes y como un factor tanto asociado, como causal y consecuencia de la vulnerabilidad misma, pues así como la pobreza suele estar normalmente



relacionada con la situación de vulnerabilidad, también la desescolarización se presenta como un fenómeno unido a dicha problemática.

En gran medida el proyecto estuvo orientado a indagar, la asociación entre el “malestar psicológico” (como representaciones), motivaciones y actitudes negativas hacia la educación y a analizar su relación con la situación de vulnerabilidad, como una problemática que implica para las personas eventos estresantes y al mismo tiempo capacidades y habilidades importantes para el afrontamiento. El malestar psicológico se refiere al “nivel de stress percibido, desmoralización, disconfort y desasosiego; este concepto permite obtener información sobre autopercepción de pensamientos, sentimientos y comportamientos que podrían configurar un problema de salud mental según Páez (1986) citado por Alderete, Berra y Plaza (2005).

Las situaciones críticas y de riesgo que entraña la vulnerabilidad social, definida al principio, se expresan en los sujetos en una nueva problemática denominada “vulnerabilidad psíquica”, evidenciada a través de diversas formas, que se expresan a partir de las conductas y manifestaciones de las personas, entre estas sus cogniciones, motivaciones y actitudes (alteraciones del sueño, afecciones psicosomáticas, sentimientos de miedo y temor, desesperación, adicciones, problemas emocionales...) y por supuesto mucho mas evidentes en los niños, niñas y adolescentes dado su proceso de desarrollo, surgiendo así la existencia de vulnerabilidad psicológica, aunada a la vulnerabilidad económica, social y política, teniendo en cuenta que ésta atañe a la calidad de relaciones con los otros y al estado o situación de las personas.

Desde nuestros hallazgos y conclusiones la vulnerabilidad psíquica representa la dificultad personal para la elaboración y resolución de las situaciones de amenaza y sufrimiento e implica un incremento de la vulnerabilidad mental, traduciéndose en conductas guiadas por bajos niveles motivacionales y actitudes negativas frente a lo social, como un intento de defensa y autoprotección frente al dolor

psicológico, conllevando a una insuficiente capacidad de afrontamiento y una distorsión cognitivo-emocional asociadas a actitudes poco resilientes para recobrar el estado de bienestar.

Articulado a lo anterior, y para un análisis pedagógico-social de las situaciones de vulnerabilidad (social y psicológica) y mas precisamente desde una perspectiva psicopedagógica, como también de los nuevos aportes de las teorías del aprendizaje, se refieren los modelos y factores relacionados con la motivación y las actitudes, entendiendo estos como procesos de tipo cognitivo, afectivo, emocional y social.

En este sentido, dentro de los diferentes modelos teóricos psicopedagógicos acerca de las motivaciones, se destaca la teoría de las metas y atribuciones, en la cual algunos autores mencionan que la motivación esta determinada no solo por las metas sino, por algunos comportamientos y características psicológicas referidas al sujeto. Entre estos por ejemplo, Alonso Tapia, Mateo Sanz (1986) definen las atribuciones como el tipo de explicaciones que el sujeto se da a si mismo sobre sus éxitos y fracasos, como también de las conductas de otras personas, siendo así que la conducta se entendería como un continuo de episodios, situaciones y acciones relacionadas, dependientes entre si, de tal manera que ante los resultados o consecuencias de las anteriores, las personas poseemos la tendencia a preguntarnos por las causas que las han determinado y a buscar respuestas a tales interrogantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, las atribuciones formarían parte de los componentes cognitivos implícitos en las actitudes pues en razón de dichas atribuciones, estarían determinados nuestros comportamientos frente a un objeto actitudinal. De lo anterior se deduce que si las atribuciones forman parte de la racionalidad o de la forma de procesamiento de información y del análisis de las relaciones de causalidad elaboradas por las personas, estas no solo provienen de

causas internas o propias del sujeto como habilidades, actitudes, cogniciones, rasgos de personalidad, aptitudes, sino de factores externos que en los casos de vulnerabilidad social se constituyen en variables difíciles de ser controlables por las personas, ocasionando sentimientos y percepciones de indefensión, desprotección, dependencia, y en general cogniciones referidas con la incompetencia personal.

Para una mayor coherencia con el análisis, interpretación y reflexión de esta experiencia, desde la línea anterior, es decir desde una perspectiva social, histórica y cultural y por ende educativa, se entienden las actitudes y motivaciones en un sentido desarrollista, asumiendo que el ser humano se encuentra en un permanente desarrollo dialéctico a nivel filogenético (como especie) a nivel ontogenético (individual) y a nivel microgenético como resultado de procesos de mediación socio- cultural, es decir a partir de sus experiencias de vida y de aprendizaje, lo cual supone que el desarrollo motivacional avanza a partir de características inicialmente naturales como especie, por ejemplo la supervivencia, hacia un proceso complejo de socialización a partir de las experiencias mediadoras propias de los entornos, la cultura y la sociedad, hipótesis que cobra un especial significado para el análisis de la relación entre actitudes y motivaciones frente a la educación en los niños, niñas y adolescentes del proyecto la EBN y para la comprensión de sus posibilidades reales de inclusión y permanencia en el sistema educativo, como también para la identificación de estrategias y acciones posibles de diseñarse e implementarse en este sentido.

En relación con lo anterior la motivación, entre sus múltiples definiciones, es concebida en términos generales como la necesidad o el mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser fisiológico o psicológico. Ésta surge del deseo de satisfacer esa necesidad y otra parte, implica la definición de metas y las que elegimos, son dirigidas por los incentivos inherentes a ellas. Un incentivo es una fuerza externa o interna (lo que genera los dos tipos de motivaciones) que a

su vez conducen las actividades relacionadas con la meta por alcanzar, dirigiendo la motivación hacia el logro de metas que tienen ciertos incentivos. Finalmente, la persistencia al realizar cierta actividad está basada en la esperanza de tener éxito.

En el ámbito educativo los modelos más recientes sobre la motivación han incorporado el concepto de “meta” como el elemento fundamental, sin el cual es difícil entender la actividad propositiva del alumno. Tanto (Dweck & Covington, 1985, 1992, citados en Marchessi y Colls (1999) afirman que la motivación que manifiesta una persona está en función de las creencias y metas a las que se adhiere, o sea las que aprende en un momento determinado. Es decir, que son las representaciones cognitivas de lo que se desearía conseguir o evitar lo que influye decisivamente en las metas.

Existen diferentes tipos de metas que pueden agruparse en dos categorías; la primera son las metas extrínsecas, como aquellas de integración a un grupo social y su propósito es el de verse valorado o reconocido por un grupo de referencia, en este caso familiar, escolar o de pares. El segundo tipo son las metas intrínsecas, donde la preocupación del estudiante se centra en comprender el contenido, saber más sobre un tópico en particular, la ambición del conocimiento, experimentar el progreso o el dominio de una habilidad, etc.

No obstante, no todos los alumnos (más aún, en los casos de asociación de vulnerabilidad social y psicológica) persiguen las mismas metas, en ellos se evidencian diferentes necesidades o deseos como se tratará mas adelante.

La motivación no es observable directamente, sino que es un proceso inferible a partir de la conducta, es decir de las actitudes, (el lenguaje, las expresiones, acciones o modos de actuación y comportamientos) de un persona.

Según la teoría humanista sobre la motivación, desarrollada principalmente por Abraham Maslow (1968-1970) existen niveles diferentes de motivaciones

organizadas en un orden jerárquico según la orientación del individuo hacia la satisfacción de necesidades y consecución de metas, en lo que se conoce como la pirámide de Maslow.

En este sentido las necesidades fisiológicas, de seguridad, y pertenencia se agrupan en una gran categoría relacionada con las carencias o deficiencias humanas, ya sea que éstas se refieran a las necesidades biológicas propias de la especie humana como las fisiológicas, o que estén dirigidas hacia necesidades más de orden biopsicológicas como las de seguridad y pertenencia. En una segunda categoría estarían las necesidades propiamente mas psicosociales como las de estima y autorrealización dirigidas mas allá de la necesidad de suplir las necesidades o carencias básicas y más bien se orientan hacia la trascendencia social, cultural, intersubjetiva e intrasubjetiva y humana.

El problema de la vulnerabilidad social representa de manera fáctica y crítica una situación en la que están limitadas o restringidas las posibilidades y oportunidades de acceso para la satisfacción de las necesidades básicas abarcando desde las fisiológicas como la alimentación, el techo, el bienestar físico y emocional, hasta las de seguridad, pertenencia, autoestima y autorrealización.

Con lo anterior, además de la situación de vulnerabilidad social se presenta la situación de vulnerabilidad psicológica ocasionada por una vulnerabilidad en doble vía, es decir psicosocial, en tanto esta es de orden intrapersonal como interpersonal o colectiva. La situación de vulnerabilidad no solo se genera sino que a su vez ocasiona o conlleva a un riesgo o condiciones de afectación del desarrollo en especial del desarrollo psicológico, es decir la vida emocional, afectiva y mental de las personas, pues al existir un conjunto de circunstancias de vulneración, estas dirigen sus metas y motivaciones al logro o satisfacción de necesidades básicas centradas en las fisiológicas y de seguridad física, en primer

lugar hacia aquellas que se relacionan con el cubrimiento de las carencias o deficiencias.

Como consecuencia de lo anterior en la jerarquía de necesidades y motivaciones por el logro de la pertenencia social, la autoestima y la autorrealización, se ubican en un plano no preponderante o son inexistentes dentro de sus prioridades, entre estas por ejemplo el aprendizaje, el conocimiento y la educación, pues estas no representan en los entornos y grupos vulnerados, un elemento significativo en la escala o jerarquía de satisfacción de necesidades para la supervivencia como especie y en su lugar, si lo son por ejemplo la alimentación, el cobijo, la protección ambiental.

Teórica y conceptualmente la motivación está constituida por componentes cognitivos y conductuales, a su vez una actitud se define como “constructos teóricos o conceptos creados para explicar ciertas respuestas ante ciertos estímulos o elementos mediadores intrasubjetivos que modulan el comportamiento en relación con el medio, entidades inobservables, no medibles por si mismas, sino inferidas de las manifestaciones conductuales, cognitivas y emocionales (...) una respuesta compleja y estable de un sujeto que supone la evaluación de un objeto, persona, grupo o entidad abstracta y consta de tres aspectos: cognitivos, afectivos y conductuales” (García Fernández, y Colls 2002).

Los componentes cognitivos en ambos casos serian procesos, representaciones, creencias, esquemas, concepciones sobre un objeto de la actitud y de la motivación, los componentes conductuales son también en ambos casos las actuaciones, comportamientos o acciones de la persona. Los componentes emocionales comprenden los afectos o el sentir generados y a su vez mediadores entre las cogniciones y las actuaciones. En este orden de ideas y para una articulación conceptual, las actitudes son los factores conductuales de la motivación.

Consecuente con lo anterior, en la población infantil en situación de vulnerabilidad, sus motivaciones y actitudes frente a la educación han sido aprendidas como cogniciones, y generadas por las emociones experimentadas que rodean las circunstancias específicas en torno a la vulneración; es decir la pobreza, el desplazamiento, la violencia, el maltrato, el abandono, la violación de sus derechos, el desarraigo geográfico y afectivo, la desprotección individual y colectiva, el miedo o la incertidumbre, el fracaso, la desesperanza aprendida, la insatisfacción de las necesidades básicas, en definitiva van constituyendo, configurando o construyendo –como en todo conocimiento- representaciones y emociones en torno no solo al si mismo (autopercepciones) sino respecto a los fenómenos y procesos sociales y culturales como sistemas de valor, modelos, ideales, en los cuales está por supuesto la educación, las instituciones educativas, el sistema educativo, los maestros, el conocimiento .

Para las personas en situación de vulnerabilidad, la educación puede verse, es decir concebirse -lo cual significa una cognición- en dos sentidos según, las actitudes de las personas: en primer lugar de forma positiva en la cual ésta no es un fin en sí mismo, sino una forma para acceder a un medio de preparación para un desempeño laboral que permitirá obtener un recurso económico con el fin de satisfacer las necesidades básicas, mejores empleos, un mejor trabajo o salario, es decir como una meta instrumental en donde se busca un beneficio ajeno al contenido de la labor educativa. En segundo lugar, existe otro sentido que podría representar un nivel de motivación de logro en cuanto a la autoestima, la pertenencia social y la autorrealización, pero que no está concebida en las motivaciones y metas de los niños-as y adolescentes participantes en el proyecto, dadas sus dificultades para la adaptación a la cultura y los ambientes escolares, su inasistencia, inestabilidad, dificultades de aprendizaje, de comportamiento y socialización, como también sus situaciones exógenas en cuanto a su participación y responsabilidad en el sostenimiento económico de sus familias, orientado mas bien hacia los niveles primarios de satisfacción de necesidades.

El problema de la desescolarización es generalmente asociable a la situación de vulnerabilidad de la población infantil, siendo dos realidades que coexisten y en las cuales la motivación o más bien la desmotivación y sus consecuentes actitudes negativas hacia la educación, son tanto una causa como una consecuencia. Su causalidad se establece en la medida que el interés, la preocupación y el deseo por estudiar se ven soslayados por otro tipo de intereses, preocupaciones y necesidades, entre estas las fisiológicas. Su carácter de consecuencia se da en la medida que ocasiona dificultades para aprender cogniciones sociales y culturalmente valoradas como positivas o genera desaprendizajes sobre la vida escolar y va instaurando esquemas u otros aprendizajes como representaciones, adaptaciones, respuestas, hábitos, formas de vivir, pensar y hacer cada vez más distanciados de los ambientes educativos y la cultura escolar.

### **Vulnerabilidad psicosocial y educación**

Las implicaciones que tienen las representaciones, motivaciones y actitudes frente a la educación, y más concretamente frente a la disminución de la desescolarización y la inclusión educativa son procesos psicológicos determinantes, en tanto que los procesos de enseñanza aprendizaje también están mediados directamente por estas, en los niños -as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, así como en los docentes de las escuelas receptoras.

Si bien es cierto, que desde algunas teorías psicológicas, es el estudiante el responsable de su alto o escaso interés por estudiar, se debe tener en cuenta que los motivos de un niño o joven deben entenderse a partir de sus experiencias previas, como un producto de la interacción del estudiante con los diferentes contextos en los que está presente el sentido del aprendizaje escolar y en general el de la educación. Las actitudes y las motivaciones ya sean intrínsecas o



extrínsecas se adquieren por aprendizaje social, ellas no se pueden desligar del medio, además de la aceptación, identificación o introyección de actitudes y motivaciones paternas, de otras personas significativas del entorno comunitario inmediato, o incluso de contextos culturales mucho más amplios.

Sin embargo, no todos los niños y mas aun aquellos que se encuentran afrontando situaciones de vulnerabilidad psicosocial, manifiestan esta motivación con el mismo interés, ni ésta permanece siempre igual. Enfrentarse con desafíos de dificultad moderada, experimentar el éxito y atribuirlo a uno mismo es la clave para que los alumnos desarrollen un fuerte sentimiento de competencia que es fundamental a la hora de afrontar el aprendizaje escolar<sup>35</sup>.

De esta manera, conocer las situaciones inherentes al sujeto, que pueden afectar no solo su desempeño en la tarea, sino su interés por la educación, se hace de vital importancia para el proceso educativo.

Por esta razón como señala el mismo autor (1996), el alumno no está motivado o desmotivado en abstracto, sino en función del significado (representación) que tiene para ellos el trabajo, el ambiente y la cultura escolar, como también el proceso de educación en si mismo.

En el contexto del barrio Moravia, cuyas características de pobreza son propias de las situaciones de vulnerabilidad, y teniendo en cuenta las experiencias que los niños-as y adolescentes viven a diario, se hace más imprescindible la subsistencia cotidiana que la educación. Esta última, no tiene el significado o relevancia que social y culturalmente se le otorga como algo que los proyectará y los hará trascender en un futuro o que podría mejorar su calidad de vida, algunos de éstos

---

<sup>35</sup> J. Alonso Tapia. Motivar en la escuela, motivar en la familia. EDICIONES MORATA. Madrid 2005

y sus familias, no han visualizado un proyecto de vida que se genere en y desde la educación, ésta no es una necesidad reconocida ni sentida en los grupos.

Debido a la situación de vulnerabilidad social, los niños –as y adolescentes van construyendo ciertas creencias o cogniciones que tienen consecuencias negativas frente al tipo de actitudes y a los niveles de motivación por el aprendizaje y las tareas escolares, por la escuela y por los maestros, que se explican por la unión de un conjunto de factores como por ejemplo una experiencia continua de fracaso o de bajo rendimiento escolar, por falta de confianza en las propias capacidades y posibilidades, por unas atribuciones del fracaso a causas externas como las experiencias familiares, culturales, sociales y escolares, pero también internas como dudar de sus capacidades, lo cual produce frustración y rechazo por la escuela y que en última instancia se tornan incontrolables, afectando sus habilidades para enfrentarlos y para la adaptación social.

La vulnerabilidad psicosocial representa una situación de dolor, crisis, ansiedad, depresión, agresividad, desesperanza, miedo, desequilibrio personal y colectivo, originando en las personas dificultades para superar dichos estados y situaciones, lo que propicia que los procesos de interacción y las mismas habilidades sociales y por ejemplo las estrategias para comunicarse y de resolución de conflictos interpersonales, sean por lo general expresadas mediante actitudes o conductas agresivas, retraimiento durante las actividades escolares, dispersión constante, oposición a las normas, desafíos de la autoridad, indiferencia o apatía social, generando en algunos casos, problemas en el aprendizaje, bajos niveles de rendimiento e incluso trastornos del comportamiento, especialmente en la población infantil de edades comprendidas entre los 7 y 13 años aproximadamente, como es evidente en los niveles intermedios de los grupos conformados dentro del proyecto EBN, en los cuales se concentran el mayor índice de estos problemas.

Sin embargo en estos grupos denominados intermedios, caracterizados por la deserción y por aprendizajes escolares básicos o iniciales, comprendidos aproximadamente entre los grados de primero a cuarto o por la ausencia total de experiencias escolares y por todas las dificultades propias en el aprendizaje, logran identificarse de forma explícita y expresada por los mismos niños-as y adolescentes, unas actitudes negativas y bajos niveles de motivación frente a la educación, pero que se traducen en situaciones muy concretas referidas a circunstancias como la distancia geográfica entre sus casas y la institución educativa, el hecho de tener que madrugar, no tener plata para comprar los cuadernos, que las maestras los regañen, pero que en general se presentan como atribuciones externas propias de sus niveles de desarrollo tanto cognitivo como emocional y social.

En los adolescentes pertenecientes al proyecto EBN, organizados en los niveles avanzados se identifica que la motivación no se orienta hacia la educación en sí misma, en lo que ésta comprende al aprendizaje, el conocimiento, el desarrollo humano o placer por la actividad, sino que se reconoce como un medio para alcanzar otros fines o más bien metas de corto plazo como por ejemplo el hecho de que esta ofrece la posibilidad de obtener o acceder más fácilmente a un trabajo. En sus niveles de motivación existe también un nivel referido a la búsqueda de pertenencia en la medida que el espacio escolar y no la educación misma, ofrece a los adolescentes la oportunidad de ser aceptados y formar parte de grupos sociales de pares, tal y como es propio de sus características de desarrollo psicosocial y de búsqueda de identidad.

Los alumnos no se relacionan sólo con las tareas, también interactúan con profesores y compañeros a los que se dirigen y de los que reciben valoraciones, peticiones, comentarios, muestras de afecto o rechazo etc, que tienen un significado para ellos más allá del aprendizaje, pues éste, al relacionarse, no

busca solo conseguir metas vinculadas al aprendizaje sino también a la aceptación y valoración personal de sus compañeros y profesores.

Esta interacción se produce dentro de un marco de reglas más o menos organizado de modo que “si este entorno social no reúne ciertas condiciones, alumnos y alumnas pueden perder el interés por aprender y dejar de esforzarse y dar prioridad a la consecución de metas relacionadas con la autoafirmación y la aceptación interpersonal”<sup>36</sup>.

Sin embargo es de anotar que en el proyecto la EBN, no es muy alto el porcentaje de adolescentes participantes; durante uno de los recorridos se encontró un joven de 16 años que se encuentra cursando quinto de primaria, sin embargo, se muestra reacio a asistir a la institución ya que los compañeros constantemente se burlan de él, de igual manera, su madre expresa que “la docente no le ayuda a nada, esa señora no hace sino regañarlo y no se sienta a hablar con él para que se anime y siga estudiando”(Diario 8, 11 de Abril de 2007). Dicha situación se puede explicar tal como lo menciona el autor antes citado, “nuestros escolares no trabajan ni aprenden de modo aislado. Realizan su actividad al tiempo que hacen amigos y amigas. En este proceso desarrollan una fuerte motivación por estar juntos, intercambiando afectos e ideas y compartiendo experiencias (...) También los investigadores se han fijado en esta tendencia cuyo estudio se ha llevado a hablar de motivación de afiliación, para referirse al hecho de que las personas diferimos en el grado en que buscamos y disfrutamos de la interacción con otras personas”<sup>37</sup>

De esta situación, se puede decir que posiblemente el joven se encuentra desmotivado por la poca aprobación de sus pares en los espacios escolares, además de la posibilidad que le plantea el contexto de defenderse en actividades laborales: como vendedor, sin embargo, aunque el influjo de intercambio de ideas,

---

<sup>36</sup> Tapia J. Alonso. “Motivar en la escuela, Motivar en la familia”. Ediciones Morata. Madrid. 2005.

<sup>37</sup> Idem.

pensamientos y formas de actuar de los miembros en un contexto específico, suelen convertirse o tienden a evidenciar puntos de vista en común, esto no significa que el interés del joven por estar en las calles y no en el aula, se realiza necesariamente por la influencia de los demás, aunque toman un notable valor al momento de realizar su elección.

Debe reconocerse que en entornos como la comunidad de Moravia, los niños-as y adolescentes crecen bajo ciertas prácticas y experiencias en las cuales no se ofrecen estímulos para considerar atractivo el esfuerzo que supone el aprendizaje, para lo cual es fundamental la retroalimentación de los padres hacia los hijos acerca de la importancia de la educación, pues se priorizan otras necesidades básicas antes que la formación personal por lo que, los niños-as y adolescentes no tienen suficientes modelos de los cuales reproducir el esfuerzo, interés o motivación por el crecimiento académico, en consecuencia este ámbito queda reducido a un segundo plano, limitando la posibilidad de conducir a la configuración del espacio educativo como contexto fundamental para la búsqueda de conocimiento, adquisición y perfección de ciertas habilidades, que permitan acceder a mejores oportunidades para un crecimiento personal e integral. Por tal razón, existe la predisposición o tendencia a comportarse de manera negativa, renuente o indiferente hacia la escuela y la educación, para lo que vale la pena señalar, como dice García Fernández (2002) que “las actitudes constituyen una parte importante de relacionarse con el mundo, la mayoría se suelen formar a edades tempranas, y no resulta fácil su modificación”. Visto de esta manera, se hace necesario entender que ciertas actitudes negativas de la población que asiste al proyecto, se han gestado en experiencias pasadas o presentes muy directamente dentro de sus grupos familiares.

Por lo anterior es preciso pensar en una educación que se formule tanto por los objetivos de formación que se establecen, como por los sujetos que en ella

intervienen, unos sujetos multidimensionales (en lo cognoscitivo, psicológico, social, emocional y afectivo), pues cuando el estudiante es concebido desde una perspectiva unidimensional, el proceso educativo perderá objetividad, así como una lectura de la realidad donde estos se desenvuelven.

Sobre lo anterior son múltiples las evidencias explícitas, además de las implícitas en las actitudes, y que fueron recolectadas en el proceso. Entre estas por ejemplo vale la pena mencionar expresiones directas escuchadas durante la convocatoria inicial que realizó el proyecto La EBN, con el fin de invitar a la población desescolarizada a participar de las actividades lúdico-recreativas propuestas el día 9 de noviembre de 2006, en las que algunos adolescentes pertenecientes a la zona de la Bombonera, manifestaron: “Nosotros no queremos estudiar, solo trabajar o quedarnos en casa, tomamos la decisión de no volver a la escuela”.

Así cuando la educación, los programas, los planes y las políticas educativas se dirigen hacia la disminución de la desescolarización, deben también pensar en las diferentes realidades que rodean a los niños-as y adolescentes, la social, económica, familiar, psicológica y motivacional, según el ciclo vital en que se encuentren, pues la educación se vuelve un aspecto importante o indiferente para ellos.

Teniendo en cuenta lo anterior, y el marco interpretativo de la teoría motivacional planteada por Maslow, se entiende que la posibilidad de suplir las necesidades básicas o fisiológicas puede promover la motivación de las personas hacia otros niveles. Según su jerarquía, estas serían las de seguridad, luego las sociales, las de estima y por último las de autorrealización, según lo cual, la motivación se desarrolla como un proceso, y podría plantearse que está dirigida hacia la educación y por ende la posible escolarización de la población, pero ésta puede verse soslayada cuando no se suplen las diferentes necesidades de orden

primario. Asumiendo que una necesidad es el mecanismo que incita a la persona a la acción, ésta puede ser de carácter fisiológico o psicológico y la motivación surge del deseo por satisfacerlas, no siendo en este caso una necesidad básica la educación.

Desde la realidad de las personas en situación de vulnerabilidad, cuando no están satisfechas las necesidades de primer orden o fisiológicas, tales como la alimentación, el agua o el aire, como lo propone Maslow en su teoría Humanista, estas predominan sobre las otras jerarquías, llevando a los sujetos a solventar estas faltas mediante actos inmediatistas, influyendo directamente en su comportamiento, permaneciendo en este nivel y relegando las otras necesidades o metas como las de autorrealización personal.

Uno de los casos donde se presenta dicha situación es el de una niña de 12 años que se encuentra en riesgo de prostitución infantil, según lo que expresan sus compañeros: “ella se deja tocar de los viejos por plata”. En su comportamiento e interacción social es agresiva verbal y físicamente con sus pares y muestra un marcado rechazo por trabajar con hombres (diario de campo Febrero 9 de 2007), esto surge por las condiciones de pobreza en la que se encuentran ella y su familia, y a lo cual debe recurrir para satisfacer las necesidades básicas del hogar, así como las propias; no expresa expectativas positivas hacia el futuro, que guarden relación con la educación y manifiesta que: “estudiar es maluco porque lo regañan mucho a uno”. En una de las visitas domiciliarias y a través de una conversación con la madre, ésta tampoco se muestra motivada porque sus hijos estudien, dice que nunca se ha preocupado por eso, ellos se criaron solos, no recuerda la edad de sus hijos, no los ha registrado y dice con algo de culpabilidad que tiene que sacar los papeles (Diario 3, Febrero 9 de 2007).

La población en situación de vulnerabilidad social, al enfrentarse a los diversos obstáculos que se encuentran para satisfacer sus necesidades, tales como, falta de empleo, salud, vivienda digna, alimentación, falta de educación para acceder a mejores empleos y así tener una mejor calidad de vida, generan un tipo de representaciones o esquemas cognitivos que las personas construyen o interiorizan acerca de la realidad, pues la cultura, los entornos y las experiencias juegan un papel fundamental en la construcción de aquellas representaciones especialmente en poblaciones vulnerables, donde las condiciones económicas, configuran un conjunto de metas y logros inmediatistas, en las que prevalecen las preocupaciones del día a día, es decir, se evidencian motivaciones de logro a corto plazo y no proyecciones a futuro. Estas cogniciones determinan las motivaciones, y estas a su vez definen las actitudes, siendo así que éstas se identifican como una determinada manera de actuación en el ser y el hacer.

De igual manera, la familia como primer núcleo socializador y modelo de aprendizaje de los sujetos, posee de forma colectiva unas características de expectativas a corto plazo y sobre niveles primarios de motivaciones, lo que conlleva a limitaciones en la posibilidad de transmitir una mayor conciencia no solo sobre la importancia de la educación como proceso que a largo plazo incrementa las oportunidades laborales, y a su vez los ingresos económicos que llevan a la estabilidad del hogar, sino también, como una condición prioritaria para el desarrollo personal, social, humano y cultural.

Con relación a lo anterior, Sigmund Freud retomado por Batista (1982), hizo hincapié en el efecto de las variables ambientales en el desarrollo de las actitudes, e insistió especialmente en la importancia del comportamiento de los padres durante la infancia, para el desarrollo de la personalidad de los niños y también en la relevancia de las variables ambientales, en este caso analizadas como estímulos progresivamente asociados por condicionamiento a diferentes



respuestas, que se aprenden y modelan al recibir refuerzos positivos (recompensas) o negativos (castigos), o simplemente desaparecen por la ausencia de refuerzos tras su ejecución.

Asumiendo una conclusión acerca del aprendizaje de las actitudes y de las motivaciones, como un proceso social, la familia entonces cumple un papel fundamental a la hora de motivar a sus hijos por el estudio, un ambiente tranquilo en el hogar facilita la construcción de conocimientos y hace de la escuela un lugar agradable; lo que incide en la disposición para responder de manera positiva a otras situaciones, entre ellas la resolución de conflictos, el sentido de responsabilidad y adaptación, el esfuerzo requerido para el cumplimiento de los compromisos y retos escolares, las normas y pautas de convivencia inherentes no solo al ambiente escolar sino a la sociedad en general. Cuando este núcleo genera a través de diferentes formas de socialización y educación, motivación por el aprendizaje, los niños desde pequeños pueden mostrar un gran interés por aprender y dominar su entorno, por ser competentes, por superarse y superar los retos e incluso con las dificultades a las que se enfrentan.

Teniendo en cuenta lo anterior, la poca estimulación positiva que reciben estos niños y jóvenes en los hogares frente a la importancia de la educación, se refleja cada día en las actitudes observables de sus familias, como por ejemplo la indiferencia frente a la asistencia al espacio educativo, la asignación y exigencia a los niños-as y adolescentes para que cumplan con tareas como el cuidado de la casa, de los hermanos menores, el acompañamiento de sus padres a los lugares de trabajo, de donde se desprenderá inevitablemente las metas o expectativas de estos mismos sujetos frente al espacio de formación. Una persona que tiene una meta elige un plan para alcanzarla, tiene expectativas de eficacia y de resultado sobre ella, y después de la acción concreta para conseguir la meta, realiza atribuciones de sus resultados. Las metas influyen específicamente en la conducta

del sujeto, a partir de tres mecanismos básicos: dirigiendo la atención, movilizándolo el esfuerzo por la tarea, y facilitando la estrategia a desarrollar.<sup>38</sup>

No obstante, según la lectura de contexto realizada, los altos niveles de pobreza manifestados, se relacionan directamente con el nivel de estudio al que accede la población, encontrándose que a bajos niveles de ingreso, corresponden bajos niveles de escolaridad y viceversa (primaria); pues en muchos casos fue posible evidenciar el analfabetismo de padres y por ende, la falta de modelos significativos a seguir para un adecuado proceso educativo.

A su vez, la mayoría de los padres se desempeñan en empleos poco remunerados como reciclaje, albañilería, ventas ambulantes, empleadas domésticas, y generalmente viven en condiciones de hacinamiento; una casa compartida por dos familias o más, donde para ninguna de estas, la educación representa una necesidad y oportunidad para obtener mejores resultados a lo largo de su vida, así las acciones de una persona reflejan sus actitudes y tendencias en pro o en contra de objetos sociales en este caso la educación. Tal como lo expresa Alejandro un niño de 12 años del sector de la Bombonera “a mi estudiar no me sirve para nada, yo voy a trabajar construcción como mi papá que se gana \$ 30.000 al día, yo no necesito de la universidad para trabajar construcción, además a mi solo me gusta trabajar eso, no otra cosa” (Diario 7, 9 de Marzo, 2007).

En cuanto a los motivos internos, se presentan divergencias, ya que existen alumnos y familias motivados por la educación, evidenciados en el cumplimiento de compromisos escolares, puntualidad para asistir a la institución y retroalimentación de los hogares con la escuela, acerca del desempeño académico de los niños; en otros casos, la falta de compromiso de algunas madres y padres, presente en el no acompañamiento de tareas y la no disposición para matricularlos, inciden en la generación de actitudes negativas frente a la

---

<sup>38</sup> Motivación Queriendo aprender. Juan Antonio Huertas. Buenos Aires. 1997.

escuela y la educación, aspectos que podrían derivarse de su bajo nivel escolar y por ende de las representaciones que éstas tienen sobre la educación y que influyen decisivamente en las actitudes de los niños.

Del lado de los factores sociales, se resalta la pobreza como la primer causa de desescolarización, pues la falta de recursos económicos afecta significativamente la distribución del dinero para la educación, además el alto costo de la canasta educativa minimiza las posibilidades del ingreso escolar.

Esta gran problemática trae consigo la necesidad ineludible de realizar o ejercer una actividad laboral, tanto de los adultos del hogar así como de los menores, ya sea de vendedores ambulantes, recicladores, trabajadores en oficios varios o ayudantes de construcción; es esta una circunstancia mancomunada al trabajo infantil, ya que si no se tienen recursos para suplir las necesidades básicas, todos los integrantes del grupo familiar se deben dedicar a la búsqueda del sustento diario.

Martín un niño de 12 años que se desempeña como aseo en la Terminal del Norte, en ocasiones se ausentaba de los espacios de intervención pedagógica debido a la jornada laboral de 4 horas que debía cumplir, en la mañana o en la noche, donde sus ingresos no exceden los \$4.000 diarios.

Al igual que Lucía, una joven de 16 años de la zona de La Herradura, quien se desempeña como empleada doméstica por horas; no asiste a los espacios de aprendizaje, ya que tiene a su cargo tres hermanos, tres sobrinos, y su abuela, la cual la presiona para que no salga de su casa, solo cuando debe ir a trabajar, no le permite asistir a la escuela, y agradece de forma verbal a los maestros, cuando indagan acerca de la desescolarización de la joven, la cual no está alfabetizada. (Diario 8, 21 de marzo de 2007).

Al caracterizar el proceso motivacional frente a la educación, es necesario hacer referencia a su dimensión intrínseca y extrínseca, en virtud del lugar que controla el sujeto, es decir, qué le interesa, y qué se propone, como se ha mencionado con anterioridad; pero también, la causalidad de las metas deseadas en esa actuación, y los aspectos ambientales que regulan la acción, principalmente, el tipo de metas que se propone esta población en el ambiente educativo, que condiciona de alguna manera su motivación por el aprendizaje.

Podría decirse que la persona fija su interés por cierto tema, demostrando ganas de superación en la consecución de sus fines y metas, al realizar una actividad por placer, en la satisfacción que se siente cuando se aprende, con constructos como la exploración, la curiosidad, con objetivos de aprendizaje, el conocimiento y finalmente la motivación intrínseca para aprender, convirtiendo la educación en un fin en si mismo, no un medio para la consecución de otras metas.

Por otra parte, las metas que se eligen no son dirigidas por los incentivos inherentes a ellas; y más en una comunidad como esta, donde los niños -as y adolescentes ejecutan las tareas por una motivación externa, sus metas están dirigidas a los estímulos materiales o verbales que puedan obtener por su trabajo, en cambio no se evidencian motivaciones por el aprendizaje que puedan obtener de la actividad.

De igual manera, la estimulación, la atención y el cuidado que reciben estos niños y jóvenes en los hogares frente a la importancia de la educación se refleja cada día en las actitudes observables de sus familias. En algunos casos, se encuentran hogares donde los padres no se dan por enterados donde localizar a sus hijos, salen desde por la mañana y llegan al otro día, o a veces a la semana, sin

importar que peligros corren al estar expuestos en las calles, o muchas familias mandan a sus hijos a trabajar para tratar de suplir sus necesidades básicas.

No obstante, se evidencian actitudes de madres y padres comprometidos con el proceso escolar de sus hijos, considerando la educación como una alternativa eficaz que puede ampliar los proyectos de vida de una persona, tal como lo expresan algunas madres entrevistadas: “la educación nos sirve para tener un mejor futuro, un mejor empleo y poder desenvolverse en la ciudad”, “se convierte en una posibilidad de mejorar la calidad de vida, poder salir de este barrio”, “que los muchachos encuentren otras posibilidades de trabajo y ayuden a sus familias a tener otras cosas mejores” (Diario de Campo 1, 6 de Febrero de 2007). Esta forma de pensar se constituye en un mecanismo para posibilitar la vinculación de los niños, niñas y adolescentes desescolarizados a la educación, si se tienen cuenta que las motivaciones y actitudes se desarrollan a partir del aprendizaje social, dado de forma natural y espontánea.

La motivación de los niños por realizar las actividades escolares esta sujeta al grado de complejidad, ya que los estudiantes se ven desmotivados si no consiguen realizar la tarea por miedo al fracaso; no obstante el mínimo grado de dificultad de la tarea también va produciendo en ellos desmotivación, observándose con generalidad, el abandono de los trabajos, de los espacios educativos, la confrontación con los demás por miedo a confrontarse a sí mismo y la dispersión en los espacios de estudio. Aspectos como los anteriores se evidenciaron en una de las actividades de apoyo pedagógico, donde las tareas fueron realizadas por solo siete de los 20 niños que se encontraban, el resto no participaron, esencialmente por la poca motivación que tiene para ellos el área de lecto-escritura. (Diario 1, Febrero 6 de 2007).

Estos comportamientos que son entonces el componente conductual de las actitudes y las motivaciones, muestran desmotivación de algunos niños frente a las actividades, si bien es necesario preparar las tareas teniendo en cuenta los intereses de ellos, es también prioritario explicar el propósito de las mismas, pues existen ejercicios en el que los docentes buscan promover habilidades de tipo social y la mayoría de los niños no las ejecutan porque no le encuentra sentido.

Por lo tanto, la forma de presentar y estructurar la tarea, el modo de realizar la actividad, el manejo de los mensajes que da el docente y el modelado que hace para afrontarla, pueden favorecer la motivación hacia las actividades, en la que la satisfacción personal y la autovaloración de su desempeño posibilite no sólo el aprendizaje, sino la búsqueda permanente de nuevos conocimientos.

De este modo, realizar acciones en el ámbito educativo puede definirse como el hecho de inscribirse en una actividad por el placer y la satisfacción experimentada cuando uno intenta realizar o crear algo. Y directamente, se verán afectadas otras características en las cuales se fundamenta también la motivación intrínseca que serían, la Autodeterminación, la cual supone sentirse origen de lo que me gusta, tener la sensación de que el control de las acciones depende de uno mismo; La Competencia, sentirse capaz de realizar una actividad, creerse con las habilidades necesarias, lo básico para buscar superar retos asumibles; y La Satisfacción de hacer algo propio y familiar.

De igual manera, los motivos de los niños-as y adolescentes deben entenderse a partir de las experiencias previas como un producto de la interacción en contextos educativos, donde la actitud de los docentes cobra gran relevancia en la configuración y reafirmación de representaciones frente a la educación, tal como lo expresa Camilo un Joven de 15 años, “a no profe, yo me salí del colegio porque ese profesor un día me pegó porque yo no quería hacer nada”. (Diario 2, 27 de febrero de 2007). Otro de los casos ha resaltar es el de Juan, quien se retiró de la institución educativa porque la maestra lo catalogó como un alumno que no

aprendía, su madre manifiesta que se ha tornado muy rebelde, grosero y poco colaborador en el hogar. (Diario 3, 1 de Febrero de 2007).

En esta misma línea se resalta la actividad propuesta por el equipo de apoyo, las cosas que les agrada y las que les desagrada a los niños-as y adolescentes sobre la escuela, la mayoría manifestó que los gritos, los regaños y los golpes que propician algunos maestros de escuela son acciones desmotivadoras, para otros lo son, las tareas, los horarios, las normas y las evaluaciones. (Diario 5, 12 de Abril de 2007).

No se puede olvidar, que estos niños, niñas y adolescente adscritos al proyecto EBN se encuentran aún en un proceso de acercamiento, enamoramiento, nivelación, adquisición de contenidos académicos, que les permitirán ingresar de una manera más integral a las instituciones educativas, como también en la adquisición de habilidades sociales, las cuales son fundamentales en la medida en que la gran mayoría, poseen problemas comportamentales, de convivencia, de falta de reconocimiento y respeto por el otro, de socialización, lo cual está mediatizado por las condiciones sociales en las cuales se desarrollan, pero a las que son necesarias acceder, si es que realmente se quieren lograr resultados tanto de permanencia, inclusión escolar, social, crecimiento personal e integral.

## Conclusiones

Desde las diferentes zonas del sector de Moravia, se ofrecen experiencias directas tanto desde la oferta de nuevas posibilidades educativas basadas en la adquisición de competencias ciudadanas, en el fortalecimiento de nuevas relaciones, modelos pedagógicos flexibles, participación, democracia, reconocimiento y respeto por el otro, el ejercicio de los derechos fundamentales, la escucha, una organización y gestión escolar donde “todos tengan cabida y posibilidades”, es decir, una escuela para todos en el ámbito de la diversidad, proclamando por una nueva institución escolar que se espera influya directamente en las representaciones, motivaciones y actitudes que toda la población desescolarizada, posee frente a la educación.

Lo anterior, procurando dar respuestas y soluciones a uno de los tantos escenarios en los cuales todas las personas deben estar incluidos, la educación, derecho fundamental de todo ser humano, pues la problemática social en la cual se encuentran estos sujetos, requiere de un cambio fundamental de los valores sociales y de las prioridades públicas, que permita aminorar las condiciones de pobreza, desempleo, vivienda y salud de la gran mayoría de familias.

También es necesario poner un mayor énfasis en los derechos de los niños y en las responsabilidades de los padres hacia sus hijos. Por lo tanto, la construcción de tejido social induce a actitudes y/o motivaciones generales que inciden en gran medida en las cogniciones de la comunidad y que fortalece el ingreso y la permanencia de los niños a la escuela, pues se plantea como proyecto de vida a partir de la resignificación que se tiene de la educación, no como meta para suplir las necesidades básicas, sino como propósito de autorrealización.

Otros factores de tipo externo que se sumarían son: las mejores condiciones estructurales y geológicas de las viviendas; ambientes libres de contaminación;



espacios naturales para el esparcimiento; contar con servicios públicos básicos, es decir, la reestructuración del entorno, la cual posibilita una mejor calidad de vida y por ende el ingreso a las instituciones educativas, pues la educación, será vista como un proyecto que se construye en comunidad y que por lo tanto favorece el desarrollo humano.

Para que el proceso de escolarización sea efectivo, se deben diseñar currículos teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, ya que, cuando los programas escolares no se adaptan al alumno para suplir sus necesidades suelen convertirse en versiones repetitivas o "diluidas" del currículo ordinario. También ocurre que esos programas escolares plantean una secuencia rígida de pasos evolutivos sin adaptarlos a la edad cronológica, necesidades funcionales, experiencias previas, y lo que acontece en estos casos es que los sujetos no mejoran en su proceso de crecimiento académico y abandonan la escuela.

De esta manera, la apertura, el conocimiento, la capacitación, así como la implementación y adecuación de estrategias son algunas de las condiciones que deben compartir los espacios educativos, ya que a partir de las características de la población, se debe materializar la enseñanza, es decir, la actualidad precisa de una atención a la diversidad, por lo tanto, las instituciones deben responder de forma diferencial y eficaz a las distintas necesidades de los alumnos, específicamente las de situación de vulnerabilidad social.

Una concepción integral del ser para la formulación de una política pública, dirigida a la inclusión educativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad social, implica una comprensión, estructura y funcionamiento que contemple la vulnerabilidad psicológica como una variable dependiente de dicha situación.

El concepto y la situación de vulnerabilidad social se relaciona con el concepto y la situación de vulnerabilidad psicológica, en la medida en que ambas aluden a factores interpersonales e intrapersonales. Que determinan el desarrollo de representaciones, motivaciones y actitudes negativas frente a la educación.

En los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, las cogniciones construidas desde su realidad, determinan el tipo de motivaciones y estas a su vez comprenden el tipo de actitudes aprendidas frente a la educación, convirtiéndose en estos casos en otro factor relacionado con la desescolarización.

Según la jerarquía de motivaciones (Maslow, 1970) en la población en situación de vulnerabilidad social y psicológica, las actitudes y motivaciones se orientan hacia la categoría relacionada con la satisfacción de carencias humanas, mas no hacia la categoría de las necesidades psicosociales como las de estima y autorrealización.

La permanencia en el sistema educativo, de los niños-as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social depende en gran medida del grado de motivación y las actitudes desarrolladas hacia la educación.

## **Recomendaciones**

Al comenzar la segunda etapa del proyecto EBN se realizó un censo a las familias del sector donde se identificaron niños, niñas y adolescentes en situación de desescolarización, con el fin de indagar sobre sus causas. En este se hizo evidente que la desmotivación por la educación fue uno de los factores más predominantes, el cual tuvo un porcentaje del 32%, realidad que en concordancia con la influencia que tienen las motivaciones y actitudes en los procesos educativos, tales como la permanencia, éxito académico, proposición de logros y metas, prioriza la investigación de dicho tema.

A partir de esta problemática, la experiencia de atención educativa en el proyecto la EBN, permite formular un interrogante por la influencia que tienen las motivaciones, representaciones y actitudes frente a la educación, en contextos vulnerables, donde no se pueden ocultar las necesidades y mucho menos los intereses de la comunidad.

En este proceso, los principales implicados son los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de desescolarización y sus familias, por diferentes causas (desmotivación, necesidades económicas, falta de cupo, desplazamiento, compromiso familiar, necesidades educativas, dificultades en el aprendizaje, extraedad, problemas comportamentales y embarazo/enfermedad), todas estas, focos susceptibles de ser atendidos para prevenir el problema desde sus raíces, debido a que la situación de desescolarización es una prioridad social que influye directamente en el desarrollo de la comunidad. En este sentido las propuestas de atención pedagógica y psicosocial no deben dirigirse solo a intervenir en la desescolarización en sí misma, sino que deben dirigirse hacia sus causas, es decir hacia la situación de vulnerabilidad.

En consideración con lo anterior, es preciso preguntarse si es posible atender de manera preventiva el fenómeno de la desescolarización, mejorando así, los

niveles de calidad de vida de la población, incentivando las motivaciones, actitudes y proponiendo alternativas que den respuesta, a las consecuencias de la vulnerabilidad psicológica (ansiedad, frustración, miedo, poca capacidad resiliente).

Dado que esta investigación se enfocó en las Motivaciones y actitudes de los niños, niñas y adolescentes frente a la escuela y la educación y sus consecuencias para la inclusión educativa es importante sugerir que el modelo pedagógico concebido desde la EBN y materializado en los proyectos didácticos y psicosocial se dirijan hacia un objetivo fundamental a través de los cuales los niños reconozcan y desarrollen los dispositivos básicos para el aprendizaje y para el logro de habilidades metacognitivas, que propicien la autonomía y autorregulación en los procesos de aprendizaje tanto social como escolar, pues cuando se encuentren en las escuelas receptoras, contarán con mayores habilidades para solucionar problemas así como para la adaptación.

Por otro lado, las competencias ciudadanas como otro de los ejes básicos de la propuesta pedagógica de EBN, pretende desarrollar en los niños, niñas y adolescentes estrategias que faciliten en términos generales el desarrollo de la inteligencia social; pues si bien, el aspecto académico es importante, se debe reconocer la prioridad de las habilidades sociales, para que en el momento de inclusión educativa, los niños no deserten de la escuela, como respuesta o única solución de los problemas de índole relacional e interactivo y los de carácter intrapersonal.

En este sentido la enseñanza y el aprendizaje de las motivaciones y actitudes como parte del currículo juega un papel importante dentro de esta propuesta, pues si las competencias ciudadanas son una herramienta, las motivaciones y actitudes son la vía para desarrollarlas.

Así la motivación por la escuela y la educación, permite a los sujetos generar alternativas para enfrentar la situación de vulnerabilidad tanto social como psicológica en que se encuentran, con los menores “daños” posibles, pues una persona que desea estudiar, y lo hace, puede alcanzar, si no los medios económicos, sí los medios psico-emocionales para superar futuras problemáticas.

Dando respuesta a las necesidades de tipo psicosocial, tales como disfuncionalidad familiar que influye directamente en el comportamiento agresivo de los niños-as y adolescentes, dificultades en el aprendizaje, falta de vínculos de las familias en el proceso educativo de sus hijos, manejo de la norma y la autoridad, por lo tanto, el equipo de apoyo de la EBN, deberá actuar sobre dichos focos, creando e implementando estrategias que actúen directamente sobre las causas de dichas problemáticas, interviniendo con las familias de forma individual y grupal de manera que se fortalezca la dinámica intrafamiliar y así los lazos sociales.

Con los niños, niñas y adolescentes, tratar de atender sus dificultades intra e interpersonales, estableciendo procesos de apoyo terapéuticos, planes que incentiven el comportamiento y la socialización a nivel familiar, escolar y social, además de la conformación de redes interinstitucionales con Secretaria de Educación, con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Instituciones de educación especial, Las Unidades de Atención Integral (UAI), que permitan una atención más integral y específica a sus necesidades, y que apunten a la escolarización y permanencia de la población.

## Bibliografía

Acevedo, Lina y Herrera Maria. 2004. Efectos del desplazamiento en el proceso educativo de niños y niñas del programa aceleración del aprendizaje-Medellín 2002- 2003. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de ciencias sociales y humanas. Departamento de trabajo social.

Arraigada, Irma. 2005. Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. Revista de la CEPAL 85. Abril Pág. 106

Equipo de Apoyo, Proyecto La Escuela Busca al Niño-a. Proyecto Psicosocio pedagógico del Barrio Moravia de la ciudad de Medellín. 2007.

Ernesto, Espíndola. Arturo, León. 2002 Deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana de Educación # 30 septiembre-diciembre. Editorial Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

García Castaño J, Pulido Moyano R, Montes Castrillón A. 2002 La Educación Intercultural y El concepto de Cultura. Revista Educación Hoy Multiculturalidad e Interculturalidad Numero 152. Almería y Murcia (España).

García F. José Manuel. Discapacidad Intelectual. Desarrollo de la comunicación e intervención. ED CEPE. Madrid. 2002

Gentili Pablo. 2001. Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar. En: Cuadernos de pedagogía. Monográfico N° 308. Diciembre. Argentina.

Gonzáles, E. Gómez, L. Ruiz L y otros. (2006). La Resignificación del Educador Especial en contextos de vulnerabilidad social. Tesis de pregrado no publicada. Universidad de Antioquia. Medellín

Huertas, J. A. 1996. Motivación en el aula y Principios para la intervención en el aula, en: Motivación. Querer aprender, Aique, Buenos Aires, pp. 291-379.

Jiménez Paco y Vila Suñe Montserrat. 1999 De La Educación Especial a Educación para la diversidad.. Ediciones ALJIBE. Málaga (España).

Marchesi, Álvaro. Coll, Cesar. Palacios, Jesús 1999. Desarrollo psicológico y educación. Cap 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Segunda edición. Alianza editorial, S.A., Madrid,

Moncada, C Ramón. Correa, M Lina. 2005. El derecho a la educación, Manual para su exigibilidad. Corporación REGIÓN. Medellín

Pérez, Luís Eduardo. 2001 “Una mirada empírica a los determinantes del desplazamiento forzado en Colombia”, *Cuadernos de Economía*, v. XX, n. 35, Bogotá. P. 205-243

Pizano L, Eduardo. 1999. Desplazados factores de una cultura del desarraigo, en: credencial historia. Noviembre. P. 152.

Restrepo B. 2000. Educación para desplazados: un derecho y un deber. Fuentes de Información: Programa Presidencial de Derechos Humanos. Niñez y conflicto armado en Colombia

Rogoff, Bárbara (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona, Paidós.

Tapia, Alonso 1997. Motivar para el aprendizaje, Edebé, Barcelona. Cáp. 1 y 2.

Triillos Amaya. M. 2001. Por una educación para la diversidad. Revista NOMADAS Numero 15. Bogotá (Colombia)

Zambrano C. 2000. Diversidad Cultura Ampliada y Educación para la diversidad.  
Revista NUEVA SOCIEDAD Numero 165. Caracas (Venezuela)