

**LA RESIGNIFICACIÓN DEL QUEHACER DEL EDUCADOR ESPECIAL EN
CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL**

**“Una mirada hacia la propuesta de formación del programa de la
Licenciatura de Educación Especial de la Facultad de Educación de la
Universidad de Antioquia”**

EUGENIA CATALINA ADARVE PAZ
LINA GÓMEZ LOPERA
EDDY JOHANNA GONZÁLEZ MEJÍA
YOLFA ESTELLA QUINTERO GUTIERREZ
LILLY JOHANNA RUIZ BETANCUR
PAULA ANDREA TORRES

**Trabajo de grado para optar al título de
Licenciadas en Educación Especial.**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA INFANTIL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
2006

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de grado fue posible gracias al apoyo y compromiso de todas aquellas personas que estuvieron presentes en nuestro proceso de formación personal y profesional. Por lo anterior expresamos nuestros más sinceros agradecimientos:

A Dios por nuestra vida, cuidar de ella y por la fortaleza que nos dio para asumir éste reto...

A nuestras familias por su presencia y apoyo incondicional...

Al proyecto “La Escuela Busca al Niño-a” por abrirnos las puertas hacia nuevas formas de pensar la práctica pedagógica...

A los niños, niñas y jóvenes, a sus familias y a las comunidades que transformaron nuestro sentir y pensar de la realidad social...

A la profesora Mariela Rodríguez, por su apoyo y acompañamiento en la finalización de nuestro trabajo de grado...

A nuestros amigos y amigas, compañeros y compañeras...

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. CONTEXTUALIZACIÓN Proyecto: “La Escuela Busca al Niño-a”	4
2. OBJETIVOS DEL PROYECTO EBN	7
2.1 Objetivo General.....	7
2.2 Objetivos Específicos.....	7
2.3 Objeto del proyecto EBN.....	7
3. Propuesta de formación y práctica pedagógica del Educador Especial para contextos de vulnerabilidad social.	9
3.1 Análisis del Problema.....	9
4. JUSTIFICACIÓN	12
5. OBJETIVOS	15
5.1 Objetivo General.....	15
5.2 Objetivos Específicos.....	15
6. MARCO CONCEPTUAL	16
6.1 La Educación Especial y las Necesidades Educativas Especiales.....	16
6.2 Realidad Social, Conflicto y Desplazamiento.....	20
6.3 La Educación en Contextos de Vulnerabilidad Social, la Desescolarización y las Necesidades Educativas Especiales.....	28
6.4 La Práctica Pedagógica del Educador Especial en contextos de Vulnerabilidad Social.....	32
7. METODOLOGÍA	38
7.1 Fase I: Búsqueda y acercamiento a los niños, niñas y jóvenes por fuera del sistema educativo formal.....	40
7.2 Fase II: Promoción de la escolaridad.....	43
7.3 Fase III: Ingreso a la educación formal.....	52
8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA	59
8.1 Resignificación de la propuesta de formación de Educación Especial.....	59
8.1.1 La práctica pedagógica de maestros en formación en contextos de Vulnerabilidad Social.....	73
9. CONCLUSIONES	85
10. RECOMENDACIONES	87
11. BIBLIOGRAFIA	89
12. ANEXOS	94

LA RESIGNIFICACIÓN DEL QUEHACER DEL EDUCADOR ESPECIAL EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL

***“Una mirada hacia la propuesta de formación del programa de la
Licenciatura de Educación Especial de la Facultad de Educación de la
Universidad de Antioquia”***

1. CONTEXTUALIZACIÓN

El proyecto “LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO-A” (EBN), surge en la ciudad de Armenia, dentro del programa de Pedagogía Reeducativa de la Universidad del Quindío y la Secretaría de Educación del Municipio de Armenia, con el apoyo de la UNICEF, como una propuesta orientada a diseñar y poner en práctica estrategias dirigidas a identificar y motivar a niños y niñas, desertores del sistema escolar de los sectores urbano marginales de la ciudad, quienes a causa de diversos factores, como por ejemplo, los bajos recursos económicos, encontraban en la calle su escuela y fuente de subsistencia.

El proyecto dentro de sus objetivos, contemplaba la permanencia de los niños y niñas en las instituciones educativas estatales, por medio del pago de matrículas y reintegro al sistema educativo. Posteriormente, amplió su cobertura a otros barrios de Armenia y extendió sus acciones para incorporar a los niños y niñas que debido a la pérdida de sus viviendas por el terremoto del 25 de Enero de 1999, se encontraban instalados con sus familias en alojamientos temporales, evitando de esta manera, el incremento en la tasa de desescolarización en el país, la cual según información suministrada por EBN (Armenia),

[...] ha disminuido gracias a los programas de cobertura con la educación básica primaria. Las cifras oficiales a nivel nacional, indican que en el año 2000, la cobertura neta de educación primaria alcanzaba el 83% de los niños y niñas en edad escolar; detectándose mejoras significativas en la calidad y relevancia de la educación. No obstante, aún persisten serias limitaciones con respecto a la educación primaria. Uno de los principales retos actuales consiste en mejorar el acceso y la permanencia en la educación primaria de los niños y niñas pertenecientes a los estratos socio-económicos más bajos, residentes en zonas rurales y en comunidades indígenas, que conforman el 30% de población desescolarizada por múltiples causas al presentar dificultades para acceder a la educación primaria. De igual manera, los

niños de bajos ingresos o pertenecientes a grupos vulnerables, con mayor frecuencia reciben una educación de baja calidad o con contenidos de poca relevancia para su contexto y necesidades, lo que contribuye al incremento de la deserción escolar”¹.

A mediados del año 2004, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) trazó una estrategia combinada de calidad y cobertura que promovió políticas de atención centradas en la aplicación de modelos pedagógicos para las poblaciones en situación de vulnerabilidad, que se encontraban por fuera del sistema educativo, debido a circunstancias culturales, contextuales, físicas o intelectuales o por factores económicos y del entorno (pobreza extrema, problemas de orden público, dificultades del terreno o lejanía que les impide movilizarse hasta la escuela más cercana), exclusión educativa de entidades públicas y privadas; factores, que sin lugar a duda, han incrementado día tras día la tasa de desescolarización en el país.

Al respecto conviene decir que en el ámbito local, según estadísticas de la Alcaldía de Medellín:

[...] en el año 2004 desertaron del sistema educativo alrededor de 14.000 niños, niñas y jóvenes, de los cuales el 39% lo hicieron por falta de recursos económicos, el 19.5% porque no les gusta estudiar, el 4.5% por motivos laborales, el 8.2% por cambio de residencia o ciudad, y el 0.4% por no reunir los documentos exigidos para el ingreso a la escuela; siendo los mas afectados las personas en situación de desplazamiento y de bajos recursos económicos”².

La anterior situación, fue constatada por el grupo de maestros y maestras en formación de las diferentes licenciaturas de la Universidad de Antioquia, durante la práctica pedagógica llevada a cabo con población en situación de vulnerabilidad social, población ubicada en las comunas 8 (Villa Hermosa) y 9 (Buenos Aires) de la ciudad de Medellín, en la cual se desarrolló el proyecto “La Escuela Busca al Niño-a”, desde el mes de Noviembre de 2004 hasta Abril de 2006 y que desde el ámbito local se concibió como “una estrategia interinstitucional en la que participa la Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación, UNICEF, Universidad de Antioquia y Corporación REGIÓN con el apoyo de la Asociación Antioqueña de

¹ Proyecto: “la Escuela busca al niño (a)”. Armenia.1999-2003.
<http://www.unicef/educar/laescuelabusca/org.gov.co.html>

² Estadísticas expuestas en el foro “pobreza y educación” llevado a cabo en Medellín el 26 de abril de 2005, según información suministrada por secretaria de Educación Municipal 2003-2004.

Cooperativas (CONFECOOP). Este proyecto hace parte del programa “Medellín la más Educada”, del componente accesibilidad e inclusión del Plan de Desarrollo Municipal 2004-2007,”³ (Un Proyecto Colectivo de Ciudad para Medellín).

³ Citado del folleto, proyecto “La Escuela Busca al Niño (a)”. Corporación REGIÓN. Medellín. 2005.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO “LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO-A”

2.1 OBJETIVO GENERAL

Desarrollar estrategias dirigidas a identificar y motivar a niños y niñas desertores o que nunca han estado vinculados al sistema escolar, para que se matriculen y permanezcan en la escuela.

2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar la situación de niños y niñas desescolarizados y las causas de ello.
- Motivar a niños, niñas, a sus familias y comunidades para que busquen y realicen el ejercicio del derecho a la educación y de los derechos de la niñez en general.
- Desarrollar aprendizajes básicos para la vida y la escolarización -lectura y escritura, pensamiento lógico, convivencia, autocuidado, expresión y creatividad- con pedagogías activas y lúdicas, que los motive y les facilite el ingreso y la permanencia en la escuela.
- Promover condiciones de flexibilidad y pertinencia pedagógica en las instituciones educativas adscritas al proyecto, que favorezcan el interés de los niños y niñas por la educación y eviten su deserción.

2.3 OBJETO DEL PROYECTO EBN

Beneficiar a 250 niños, niñas y jóvenes desescolarizados de las comunas 8 (Villa Hermosa) y 9 (Buenos Aires) del Municipio de Medellín -Departamento de Antioquia- de la zona Centro-Oriental parte alta, ofreciendo y facilitando oportunidades de formación a aquellos que han quedado excluidos o se han retirado del sistema educativo y que se encuentran en condiciones de alta vulnerabilidad, trabajo infantil, vida callejera, vagancia, entre otras⁴

⁴ Resumen Técnico. Proyecto EBN.2005.

Los criterios considerados como asociados a la situación de deserción fueron establecidos (según lineamientos de la EBN) a causa de:

- **Deserción Escolar:** Entendida como la separación forzosa o voluntaria de niños, niñas y jóvenes del sistema educativo formal.
- **Demanda No Atendida:** Hace referencia a las niños, niñas y jóvenes que desean ingresar a la institución educativa pero no lo hacen, como respuesta a una situación originada por el sistema escolar. Ejemplo de éstas, son la falta de cupos, la distancia entre la escuela y el lugar donde viven, la expulsión de la misma por comportamiento o rendimiento y el alto costo educativo al momento del ingreso.
- **La Población No Demandante:** Se entiende como un grupo de niños, niñas y jóvenes que no se encuentran en el sistema educativo regular porque sus familias no han hecho esfuerzos para que ingrese al mismo. Son familias que valoran la inmediatez; lo que cuenta para ellos es el ahora y la forma cómo puedan resolver día a día sus problemas cotidianos.

Partiendo de las tres condiciones de desescolarización denominadas por el proyecto EBN, su ejecución se dividió en tres fases:

- **Fase I. Búsqueda y acercamiento a niños, niñas y jóvenes por fuera del sistema educativo formal:** El objetivo primordial de esta fase fue identificar a los niños, niñas y jóvenes que habían desertado del sistema escolar o que no habían accedido a éste, elaborando un diagnóstico de sus condiciones intelectuales, personales, familiares, comunitarias, del contexto económico y social; caracterización, que sirvió de base para el diseño y puesta en marcha de propuestas de interacción pedagógica en cada zona de influencia. Con el propósito de identificar a los niños, niñas y jóvenes que se encontraban por fuera del sistema educativo formal, se hizo necesario buscarlos y entrar en contacto con ellos desde sus espacios cotidianos: la casa, la calle, el barrio y otros ámbitos de la comunidad.
- **Fase II. Promoción de la escolaridad:** Esta fase tuvo como objetivo brindarle a los niños, niñas y jóvenes la posibilidad de retomar su escolaridad, a través del desarrollo y puesta en práctica de propuestas de interacción pedagógica adaptadas a las necesidades e intereses de estos. Además, se brindó apoyo pedagógico a las familias.
- **Fase III. Ingreso a la Educación Formal:** El objetivo de esta última fase fue integrar a los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo formal y brindarles apoyo pedagógico en su proceso de escolarización. Igualmente, se acompañó a las familias y maestros receptores en éste proceso.

3. PROPUESTA DE FORMACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL EDUCADOR ESPECIAL PARA CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL

3.1 ANÁLISIS DEL PROBLEMA

La propuesta de formación del programa de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, está orientada desde su misión, a la formación de maestros idóneos para el diseño y ejecución de propuestas educativas de carácter formal, no formal e informal, que enmarcadas en las actividades de docencia, investigación y extensión, les permitan la transformación de los contextos sociales y educativos, teniendo presente los paradigmas internacionales y nacionales para contribuir a la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad y sus familias, bajo el principio constitucional de derecho a la igualdad y de inclusión ⁵.

El educador especial desde la docencia, se desempeña como maestro integrador o maestro de apoyo; en el campo de la salud, en programas de prevención, habilitación y rehabilitación; en el campo de la extensión, en el trabajo con comunidades, en el desarrollo de programas de prevención y promoción relacionados con la discapacidad, en procesos de gestión de redes, mesas de trabajo, y comités intersectoriales referidos a la educación y en la construcción de política pública; por último, en el campo investigativo el educador especial debe participar en la formulación y desarrollo de propuestas, proyectos, y experiencias investigativas en su área, desde los diversos enfoques metodológicos de la investigación tales como los paradigmas cualitativo y cuantitativo.

Partiendo de los elementos mencionados, es necesario realizar un análisis acerca de los enfoques y concepciones de la propuesta de formación de la Licenciatura en Educación especial, pues estos se enmarcan en la atención a la población en situación de discapacidad, prevaleciendo la tendencia a concebir y relacionar las Necesidades Educativas Especiales (NEE) como un conjunto de características personales definidas en razón de condiciones biomédicas, organicistas, constitucionales o propias del sujeto, enfocadas al interior de los espacios de conceptualización desde modelos médicos, en el sentido, de que estos reciben el nombre de deficiencias, conservando aún la orientación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) desde los modelos de rehabilitación a través del Sistema de Clasificación de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, (CIDDM) propio de la década de los 80.

⁵ Misión del programa Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia.

En este sentido, el énfasis de formación se dirige hacia las categorías diagnósticas, hacia la tipificación del sujeto según sus condiciones de anormalidad biológica, más no hacia la identificación de sus necesidades de aprendizaje y de desarrollo y sobre todo sin ninguna orientación directa hacia los procesos de enseñanza.

Como consecuencia de lo anterior, se puede decir que en las cogniciones y conceptualizaciones de los futuros docentes se formó la idea de una NEE como un “estado” inherente a la persona en razón de factores endógenos y no como una situación, es decir, como un fenómeno dinámico, multideterminado por variables exógenas, multicausales de tipo social, cultural, ambiental, político, afectivo, emocional; como un conjunto de factores que transversan la educabilidad, el desarrollo, el aprendizaje y por tanto la enseñabilidad de un ser humano, desde su sentir.

En éste sentido, es evidente en la formación del educador especial la construcción imaginaria tanto de tipo intelectual como social para el desempeño exclusivamente supeditado al contexto de la institucionalización y de la “población” con deficiencias, situación manifiesta en la demanda de realización de las prácticas pedagógicas enfocadas hacia los centros especializados y hacia las poblaciones con los clásicos diagnósticos de Síndrome de Down, Parálisis Cerebral y limitaciones sensoriales visuales y auditivas básicamente.

Además, se ubica la anacronía respecto a las tendencias actuales sobre la educación en general y de la educación especial como saber disciplinar; para el primer caso, las orientaciones mundiales promulgan por una “Educación para Todos” fundamentada en la igualdad, la accesibilidad y la equidad de oportunidades, y para el segundo caso, las concepciones y orientaciones se dirigen hacia una educación abierta a la diversidad, con modelos dirigidos hacia el reconocimiento de las diferencias individuales, más allá de la patologización médica, con un marcado énfasis en enfoques sociales y en la perspectiva de derechos, de calidad de vida y de inclusión, visión que por supuesto plantea nuevos retos en la formación de un educador especial para la diversidad, tanto de los grupos humanos, como desde la interacción en los escenarios a los cuales pertenecen y/o habitan cada grupo en específico.

Otro problema importante desde el saber disciplinar y la formación de maestros en educación especial, está directamente relacionado con las oportunidades de desempeño y ejercicio profesional debido a la hiper-especialización del educador especial sólo en lo relacionado con los grupos de estudiantes antes mencionados, en desmedro de otros aspectos que forman parte de la formación integral del docente, entre ellos, la interdisciplinariedad más allá de las disciplinas de corte médico o terapéutico que tradicionalmente han sido consideradas como propias para la educación especial, se suma a ello el título otorgado, las áreas de énfasis, la formación desde los saberes por enseñar, situaciones que ubican a los futuros

egresados en una condición de confusión externa comparativamente con las oportunidades de vinculación y garantías laborales para los egresados de otras licenciaturas.

En consecuencia, el programa debe ampliar sus horizontes y ponerse a tono con las tendencias anteriores a través de la flexibilización de sus espacios conceptuales y de práctica, dando respuesta en primera instancia, a la visión del programa⁶, y en segunda, a lo planteado desde los lineamientos para la población vulnerable del Ministerio de Educación Nacional, los cuales reciben tal categoría, a causa de la exclusión socioeducativa a la que se ven expuestos y las secuelas que ella conlleva a nivel cognitivo y emocional.

Es decir, el vivir en medio del abandono, la pobreza, en condiciones de precariedad alimentaría, maltrato físico y psicológico, situaciones de desplazamiento forzado o voluntario, privación socioafectiva, desmotivación y pocas expectativas en la construcción de su proyecto de vida y por ende a la educación como derecho fundamental y opción de vida; situaciones que conllevan a la mendicidad infantil y/o menor trabajador, a la extraedad y por consiguiente a la desescolarización; factores de tipo social que al ser expuestos en el escenario educativo remiten a serias carencias de tipo intelectual y emocional de niños, niñas y jóvenes que a pesar de no presentar características de tipo biofísico u orgánicas con las que se han denominado las NEE, se ven expuestos a las condiciones anteriormente mencionadas, las cuales alteran el aprendizaje e inducen a la generación de barreras excluyentes.

⁶ En el año 2010 el Programa tendrá como visión ser líder a nivel Departamental y reconocido en el país por la formación inicial y continuada de maestros capaces de construir propuestas que respondan a las necesidades reales del contexto colombiano, acorde con los paradigmas mundiales vigentes en lo que respecta a la atención a la población en situación de discapacidad y en la atención a la diversidad.

4. JUSTIFICACIÓN

La educación cumple, entre otros de igual significación, un papel fundamental en la formación de individuos para que sean participes en la construcción de la democracia y de la convivencia social, proporcionándoles las herramientas básicas de conocimiento que les permitan afrontar las demandas que el medio les exige; medio, que es cada vez más plural y diverso, dando lugar a una sociedad multicultural y heterogénea que exige nuevos planteamientos políticos, económicos, culturales y educativos.

Desde la reforma educativa en Colombia llevada a cabo en 1994 con la Ley General de Educación (115) y fortalecida con la Ley 715 de 2001, se ratifica la educación como un derecho de todos los grupos poblacionales independiente de su condición biopsicosocial y la define como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”⁷.

A pesar de los esfuerzos a nivel nacional e internacional para garantizar el derecho a la educación para todos, persisten obstáculos que se oponen al logro de la Educación. Según el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, llevado a cabo en el año 2000

[...] se sigue negando a millones de personas el derecho a la educación y las oportunidades que ésta brinda de una vida más segura, más sana, más productiva y más satisfactoria. Esto obedece a múltiples causas: falta de voluntad política; insuficiencia de recursos financieros y utilización poco eficaz de los medios disponibles; peso de la deuda externa; falta de atención a las necesidades de aprendizaje de los pobres y excluidos; falta de atención a la calidad de la educación; y falta de voluntad para superar las desigualdades.

A lo anterior, se suma la discriminación a nivel social por razón de pertenencia a una etnia, religión, comunidad, por presentar una situación de discapacidad o de desplazamiento; así mismo, “no existen estadísticas sobre el acceso a la educación según raza, etnia o religión, con excepción del sexo, lo que imposibilita observar los índices de discriminación al no ser registrados oficialmente,

⁷ Ley General de Educación 115 de 1994.

generando un círculo vicioso de indiferencia”⁸, vulnerando los derechos a la igualdad social y educativa, a la libertad y a las oportunidades, enmarcados en el artículo 13 de la Constitución Política de Colombia de 1991, derechos que se ven vulnerados por barreras socio-educativas de carácter “normatizador” ajenas al respeto por la diferencia y la diversidad y a los derechos fundamentales otorgados en la Constitución, los cuales, protegen la educación, la niñez y el respeto por la igualdad, entre otros. Sin embargo, aunque se deben promover las condiciones para que la igualdad sea real, efectiva y adoptar medidas en favor de grupos discriminados, protegiendo especialmente a aquellas personas en condición económica, física o mental desfavorable; en la práctica, se visualiza que algunas comunidades consideradas minorías, no tienen acceso a bienes y servicios que brinda la sociedad, al punto de ser cada día más vulnerables a presiones socio-educativas y culturales.

Éste es sólo uno de los tantos dilemas que giran alrededor de la población en situación de vulnerabilidad social, para el caso de la población participante en el proyecto la EBN, quienes no pidieron ser expulsados de sus territorios, vivir en condiciones de pobreza extrema y exclusión, carencia parcial o total de servicios básicos (salud, vivienda, empleo, recreación), ser víctimas de la violencia y las secuelas físicas y emocionales que ésta deja; aspectos que han desmejorado la calidad educativa y al mismo tiempo incrementa la tasa de deserción escolar en el país.

En relación con lo anterior, la escuela como escenario de la realidad social no ajena a la problemática ya expuesta, debe afrontar a diario un abanico de situaciones que en ocasiones suelen alejarse de la filosofía institucional y el perfil profesional de sus maestros, generando la necesidad de que los docentes se capaciten en la atención y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje a comunidades en situación de vulnerabilidad social, buscando lograr en ellos una formación integral que les permita la superación de las carencias que presentan en su calidad de vida.

De esta manera, en pro de dar respuesta a la realidad socio-educativa planteada, el Proyecto La EBN, como escenario de la práctica pedagógica de las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Especial advierte un reto a nivel profesional, debido a las interacciones pedagógicas que se generan en ambientes socialmente vulnerados, distantes de los espacios de práctica tradicionalmente establecidos dentro del programa de formación de la licenciatura, enfocados únicamente a la atención educativa, rehabilitación y habilitación de población en situación de discapacidad, lo cual permite realizar un análisis relacionado con el proceso de formación y perfil profesional del que han sido partícipes.

⁸ RIVERA D. 2003, 10.

Con miras a fortalecer y ampliar el campo de acción del educador especial como un profesional integral y en capacidad de prestar servicios educativos a todo tipo de población, se pretende que la sistematización de la experiencia sea el preámbulo de una transformación y resignificación del quehacer del Educador Especial, y por ende del programa de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, a través de la flexibilización de sus espacios conceptuales y de práctica, para la atención educativa de la población en situación de vulnerabilidad social, dando respuesta a los propósitos de formación que la institución universitaria pretende para sus egresados.

Por consiguiente, el futuro licenciado en educación especial, se comprende como un maestro integral formado en la atención a la diversidad, con un perfil acorde a la demanda socio-educativa que se deriva de una realidad social que trasciende las aulas, un maestro que contribuya en la construcción del tejido social de la nación desde su saber y la reflexión constante de la práctica y la investigación, que dirija su acción como líder social hacia la equiparación de oportunidades y la eliminación de barreras de acceso a la educación y para el aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinario, multicultural y ético política.

5. OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL

Resignificar el quehacer del Educador Especial en contextos de vulnerabilidad social a partir de la experiencia de práctica pedagógica en el marco del proyecto “La Escuela Busca al niño-a” entre febrero de 2005 y mayo de 2006, aportando estrategias para generar procesos de inclusión.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar un diagnóstico de la realidad educativa de la población en situación de vulnerabilidad social llevada a cabo en las comunas 8 (Villa Hermosa) y 9 (Buenos Aires) de la ciudad de Medellín.
- Analizar la experiencia de práctica pedagógica hacia la resignificación del quehacer del Educador Especial en contextos de vulnerabilidad social.
- Plantear algunos elementos para la cualificación de la propuesta de formación docente en el programa de Educación Especial que permita la reorientación del perfil y de la práctica pedagógica del Educador Especial hacia la diversidad de entornos y grupos poblacionales.

6. MARCO CONCEPTUAL

6.1 LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El término Necesidades Educativas Especiales -NEE-, aparece por primera vez en el Informe Warnock (1978), del cual se inspiró la ley de 1981 en Gran Bretaña, dejando atrás conceptos que segregaban a la población que a causa de un déficit eran llamados de forma despectiva, siendo la Educación Especial, la encargada de dar las orientaciones pedagógicas para este tipo de población. Es así como a partir de este informe, la Educación Especial acoge a las NEE como un concepto dinámico, es decir, ya no se le otorga una deficiencia a la persona, sino que dicha persona manifiesta una necesidad educativa, la cual requiere de una Educación Especial, siendo ésta la que proporciona los apoyos adecuados y la adaptación al contexto escolar, familiar y social.

De esta manera, el concepto de Educación Especial se orienta por los mismos lineamientos de la educación regular, intentando dar paso a procesos de integración a la población que presenta dificultades de aprendizaje, es decir, cuando un niño o niña manifiesta dificultades para aprender de manera significativa en relación con sus pares, o si presentan una discapacidad que le impide o le dificulta acceder a la educación formal.

El concepto de NEE da un giro en la década de los años 70 y con mayor fuerza en los 80 y 90, donde distintos autores, lo intentan definir orientándose en las necesidades de los sujetos y no en la discapacidad que poseen. Es así como, Brennan afirma que

Hay una NEE cuando una deficiencia ya sea física, intelectual, emocional, social o combinación de éstas, afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículum especial o modificado o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y específicamente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda⁹.

⁹ Citado en GARRIDO.1998.

Surgen así dos tipos de NEE

- NEE Permanentes, son las dificultades que presenta una persona durante toda su vida, ya que posee un déficit a nivel intelectual, sensorial o motor del que resulta una discapacidad que se manifiesta en el ejercicio de las funciones vitales y de relación; por tanto, necesitan de la atención de especialistas, centros educativos especiales y material adaptado para satisfacer sus necesidades. En esta categoría se encuentran las deficiencias sensoriales; motoras; intelectual y autismo.
- NEE Transitorias, son dificultades de aprendizaje que se presentan durante un período de la escolarización que requiere y demanda, apoyos y recursos educativos.

Actualmente las NEE, no sólo se refieren a la población en situación de discapacidad, ya sea física, sensorial o intelectual, sino también, de todas aquellas necesidades educativas comunes, individuales y especiales que cualquier niño, niña o joven pueda presentar en su proceso de adquisición de aprendizajes; por tanto, esta nueva concepción permite no sólo ofrecer servicios de carácter educativo y social, sino también, generar la construcción significativa de “atención en y para la diversidad”.

Las NEE hacen referencia a las dificultades que presentan aquellos estudiantes en el proceso de aprendizaje a diferencia de sus pares escolarizados, o por presentar desfases con relación al currículo por diversas causas sociales, económicas y culturales, que requieren de estrategias pedagógicas específicas para progresar en su aprendizaje como adaptaciones curriculares.

Es así, como los cambios conceptuales mencionados anteriormente, implican transformaciones en el contexto educativo y social que conlleva a un nuevo enfoque de las Necesidades Educativas, como lo afirma Cynthia Duk (2001) “ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o topología de estudiantes, si no de una diversidad de estudiantes que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, unas individuales y otras especiales”¹⁰.

- **Las Necesidades Educativas Comunes o Básicas:** son las que comparten todos los estudiantes, hacen referencia a los aprendizajes básicos para el desarrollo personal y social, que están expresados en el currículo regular. El maestro debe estar en función de identificar cuáles son las dificultades propias en los procesos de aprendizaje e implementar estrategias metodológicas con el fin de prevenir mayores dificultades en dicho proceso.

¹⁰Citado en Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad. 2005

- **Las Necesidades Educativas Individuales:** hacen alusión a las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos, procesos y estilos de aprendizaje de cada alumno, que transversalizan el proceso educativo. El maestro debe dar respuesta a la diversidad, ofreciendo variedad de estrategias y contextos de aprendizajes flexibles, graduando niveles de exigencias, utilizando diversos materiales acorde a cada necesidad.
- **Las Necesidades Educativas Especiales:** consideradas dentro del marco de un enfoque inclusionista son aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren para ser atendidas ajustes, recursos, medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes.

Además de las NEE antes planteadas, se presentan nuevas situaciones generadoras de éstas, como lo son la desescolarización y la extraedad causadas por las circunstancias sociales, políticas, económicas que se manifiestan en problemáticas como el desplazamiento forzado, la falta de empleo, el crecimiento continuo de la población y la pobreza extrema. Aspectos que hacen alusión a necesidades que actualmente están presentes en cada uno de los contextos sociales y escolares que tradicionalmente no han sido concebidas como sujeto de atención, en la concepción pasada y presente de la Educación Especial y la población a la cual ésta alude; así, el reto de la Educación Especial y de la educación en general, debe estar orientado a la atención integral de la complejidad del ser humano y los contextos en los que éstos se desenvuelven.

En la actualidad, las necesidades educativas y la inclusión de las personas con NEE se plantean como una alternativa efectiva tanto para la comprensión y el desempeño en el aprendizaje, como para la oferta de carácter educativo y social, la cual contribuye significativamente en la construcción de procesos inclusivos y atención educativa desde, en y para la diversidad; por tanto,

[...] es urgente proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La diversificación de la oferta educativa debe acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad de

aquellas personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad¹¹.

En este sentido, el concepto de inclusión/exclusión, se constituye en un nuevo paradigma de interpretación social, el cual, concede la comprensión de procesos emergentes de las sociedades en sus diferentes aspectos de desarrollo y reconociendo diferencias determinadas por lo territorial, cultural e histórico, donde las características y particularidades responden a las realidades de determinados contextos, en los cuales la realidad es multicausal y pasa a ser una creación cotidiana, que se modifica y cambia, por tanto, no es posible la generalización de la exclusión /inclusión.

De esta manera, la Inclusión y Exclusión en educación se consideran dos procesos indisociables; es decir, que no se puede hablar en términos estáticos de una comunidad que incluya o una comunidad que excluye. Como se sabe, ambos procesos actúan simultáneamente. De esta manera, la inclusión-exclusión en educación, se asume como punto de referencia un continuum en el que cada uno de estos procesos ocupa una posición y en el que es posible ir desplazándose y acercándose en una u otra dirección, lo que plantea, la posibilidad de buscar alternativas, de diseñar vías y caminos que permitan reorientar pasos en la dirección deseada, La Inclusión, la cual surge del convencimiento de que el derecho a la educación es primordial, al que todo ser humano esta en la plenitud de gozar para su desarrollo integral.

En este sentido, la escuela es incluyente cuando asume y comprende el desarraigo como parte de las historias de vida, cuando atiende y reconoce la diversidad, como una condición de la naturaleza humana, aunque su valoración, positiva o negativa, es externa a la persona. Por tanto atender a la diversidad implica reconocer la individualidad del sujeto, su historia, cultura, interacciones, y acciones que como persona es y se desarrolla en un contexto multicultural.

Una escuela que incluye, es aquella que acoge a los niños y las niñas en situación de desplazamiento, de discapacidad, con capacidades y/o talentos excepcionales. En consecuencia, la diversidad y la inclusión no discriminan, por el contrario son equitativas, es un principio que se enmarca en una educación para todos y todas, donde sus objetivos deben orientarse hacia ampliar la oferta educativa renovando sus modelos, contenidos, métodos y lugares de aprendizaje dando respuesta a las realidades sociales.

¹¹ Citado en: Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Comisión de expertos de Educación Especial. Ministerio de Educación, MINEDUC. Santiago – Chile, 2004.

6.2 REALIDAD SOCIAL, CONFLICTO Y DESPLAZAMIENTO

Acercarse interpretativa y críticamente a la realidad social como un continuum dinámico, requiere comprenderla como un todo, constituida por las interrelaciones entre las dimensiones políticas, económicas, culturales, religiosas y geopolíticas que estructuran la sociedad; se puede decir entonces que la realidad se comprende

“desde el punto de vista de las múltiples interacciones que la caracterizan, desde el entendimiento contextual de los procesos, los protagonistas y los eventos. En las prácticas sociales cada hecho constituye un acontecimiento y cada circunstancia genera nuevas situaciones, desencadenando un proceso relacional que afecta al todo en sus posibilidades: como cada acontecimiento está relacionado con otros, ellos producen entre sí nuevas relaciones y eventos en un proceso que compromete al todo¹²”.

En otras palabras, la realidad social se entiende desde una dimensión sociocultural, como las múltiples interacciones que se construyen sistémicamente en diferentes escenarios entre los actores sociales, “es un intercambio continuo de sentidos y significados, de materia, de energía y de información donde los sujetos en sus interacciones y acciones sociales marcan un período histórico, en coherencia con la cultura, el contexto económico, político y social¹³”.

Ésta crisis social, ha dejado huellas a través del tiempo, enmarcada en contextos socialmente vulnerados en relación con los derechos fundamentales de todo ciudadano, consecuencias de esto han derivado en problemáticas como:

- El desplazamiento forzado y voluntario.
- La violencia, materializada en bandas juveniles; el desempleo, la carencia de servicios a nivel educativo y de salud; ambientales y riesgos geológicos.
- Poca cobertura educativa y de salud.
- Deficiente participación ciudadana.

¹² GARCIA, B., 2002. p. 44.

¹³ *Ibid*, p. 12

- Conformación de “bandas” urbanas y presencia de grupos armados (“o desarmados”) al margen de la ley.¹⁴

Problemáticas que se interrelacionan y no permiten ser vistas y analizadas desde perspectivas individuales, pues en su mayoría presentan orígenes comunes o estrechamente relacionados, ejemplo de esto es el fenómeno del desplazamiento forzado, donde es posible palpar sin dificultad los aspectos anteriormente mencionados, siendo además uno de los más fuertes flagelos del país.

El fenómeno del desplazamiento forzado, a causa del conflicto armado que se vive en el territorio Colombiano, viene intensificándose a partir de la década de los 90, ya que el país se ha enfrentado a permanentes escenarios de guerra, cuyas principales características, antes y ahora, han sido la muerte violenta de miles de colombianos ajenos al conflicto, la desintegración del tejido social en las zonas de la confrontación, los abusos y atropellos contra la población civil quienes se ven obligados a dejar sus raíces e inducidos a migrar de su lugar de origen a la “periferia de la periferia” de los grandes cascos urbanos.

Pese a los múltiples esfuerzos que se han realizado, tanto en el horizonte internacional como nacional con relación a esto, la demanda supera la oferta que el Estado proporciona a estos ciudadanos, y si bien se puede encontrar un largo expediente de leyes, políticas públicas y programas de atención a la población desplazada, como la ley 387 de 1997, la cual se constituye en el marco normativo que actúa como instrumento legal para abordar el fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia y representa un primer intento por reconocer jurídicamente la problemática y dar claridad frente a lo que se debe entender por desplazado. Se proclama como la norma “por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socio-económica de los desplazados por la violencia en la República de Colombia”¹⁵. Éstas no logran tener un impacto significativo frente al problema, cuestión que se puede evidenciar en el hecho de que cada día se observe, en primer lugar, la aparición de nuevos asentamientos –transitorios y permanentes– que aglomeran poblaciones enteras en situación de desplazamiento; y en segundo lugar el incremento de la población en asentamientos en otrora ya consolidados.

Es así como, la persona en situación de desplazamiento es toda aquella:

Que se haya visto obligada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su lugar de residencia o su oficio habitual, debido a que su vida, su integridad física o su libertad se han hecho vulnerables o corren peligro por la existencia de cualquiera de las situaciones causadas por el hombre: conflicto armado interno, disturbios o

¹⁴ PLAN DE DESARROLLO ZONAL. Zona Centrorienta 1998-2006.

¹⁵ Citado por. MARTÍNEZ M: 2003. p.27.

tensiones internas, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos u otras circunstancias causadas por situaciones anteriores que puedan perturbar o perturben el orden público ¹⁶.

Al mismo tiempo, quienes sufren el fenómeno del desplazamiento, además, se ven involucrados en problemáticas de carácter social, económico, político, cultural, educativo, ético y estético; por ejemplo, puede hablarse de necesidades básicas insatisfechas, exclusión, pobreza, pérdida de identidad, desempleo, la disminución significativa de la calidad de vida y el desarraigo, que traen consigo una crisis en lo constitutivamente humano.

En el proceso de desplazamiento se presenta:

Un desarraigo geográfico, cuando se rompen las relaciones de la colectividad con su territorio, un desarraigo afectivo cuando se rompen vínculos personales profundos, un desarraigo cultural, cuando se pierden referentes simbólicos colectivos. El arraigo está, así estrechamente ligado a las percepciones del espacio y el tiempo, supone pertenencia a un espacio que llamamos territorio y supone participación de un tiempo determinado que llamamos proyecto ¹⁷.

La carencia de estos claros referentes lleva a la errancia y a la desorientación, generadores de angustia y/o ansiedad, miedo y depresión. En este sentido, Simone Weil, propone que el arraigo es, tal vez, la necesidad más importante y más desconocida del ser humano, la considera “la raíz del existir”. “El ser humano tiene raíces cuando participa real y activamente en la vida de una comunidad, grande o pequeña, que conserva vivos y significantes los tesoros del pasado y los presentimientos del futuro”¹⁸. En contraste con lo anterior, la situación de desarraigo desmorona la condición humana, ya que las primeras secuelas se traducen inevitablemente en el cuerpo y la actitud de la persona, lo que induce a generar estados emocionales como el terror, el miedo y la inseguridad que logran aniquilar la auto-imagen y somatizarse en trastornos de salud.

Algunos de los trastornos de salud que presenta la población escolar desplazada, son descritos así por Restrepo (1999):

El impacto del desplazamiento en el desarrollo escolar se manifiesta de diversas maneras que es preciso aprender a ver y nombrar. En ella encontramos la incontinencia urinaria, inapetencia o excesiva apetencia, aislamiento, incomunicación verbal y corporal, dificultades motrices, exacerbación de los temores y pesadillas asociados con la

¹⁶ <http://www.desplazados.org.co>.

¹⁷ MARTINEZ, M, 2004, p.62

¹⁸ RESTREPO, Manuel. 1999. p. 41

guerra, sensibilidad y posibilidad del llanto abrupto, aislamiento y bloqueo para expresar sus emociones, pérdida de la memoria, dificultades para fijar la atención o para utilizar sus destrezas para la respuesta rápida, interés exagerado por los juegos de guerra o las respuestas violentas¹⁹.

Lo anterior, conduce a que ésta población sea socialmente excluida, reflejándose tanto en una retirada del sujeto respecto de las redes sociales, como el propio abandono de sí mismo, circunstancias que pueden llevar a una reducción de los contactos a un único grupo, e incluso a un aislamiento general de la persona afectada.

En el ámbito social, la exclusión cultural se refiere a la incapacidad de vivir según las normas y valores socialmente aceptados, con la posible consecuencia de una identificación con normas y comportamientos no convencionales. La estigmatización y las sanciones procedentes de éste entorno social también se encuentran dentro de esta dimensión. La exclusión espacial a la que se ven sometidas las personas en situación de desplazamiento y pobreza extrema, se manifiesta a través de una objetiva concentración espacial de las personas en las periferias de las ciudades, así como sentimientos de aislamiento debidos a la falta de una infraestructura adecuada en los lugares de recepción y habitación presentándose carencia de servicios de transporte, acueducto, alcantarillado, alumbrado público, energía, agua ,comercio, que están directamente relacionados con exclusiones materiales, pero también de eventos culturales y espacios para la recreación, el deporte y el sano esparcimiento, además, cuentan con escasos espacios para la participación política, influyendo en el desconocimiento de sus derechos y en la pérdida generalizada de éstos.

Es así como, la exclusión social, sea debida a cualquiera de sus posibles orígenes, produce siempre en quienes la padecen una pérdida o una lesión del disfrute de los derechos fundamentales que como personas les corresponden. La exclusión marca la frontera entre quienes gozan en plenitud de sus derechos y quienes se ven privados de una parte de ellos, con menoscabo de sus capacidades de desarrollo como personas en libertad de su plena soberanía.

La exclusión y autoexclusión de dicha población de los espacios de participación es un proceso que se retroalimenta: el resto de la sociedad, muchas veces los excluye, por no considerarlos "dignos" de formar parte de ella y, a su vez, esta población se autoexcluye para evitar el rechazo, teniendo una visión disminuida y

¹⁹ Citado en MARTÍNEZ, M. Op. Cit. p.62.

negativa de sí mismos, por la desvalorización que se les transmite, desde el resto de la sociedad.

Si bien la exclusión es “el proceso social de separación de un individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tiene acceso y disfrutan”²⁰, lo que evidencia una clara desigualdad social con respecto a las oportunidades vitales; la autoexclusión es un proceso mediante el cual un individuo se separa o aísla voluntariamente de un grupo humano (familia, escuela, comunidad) y/o situación específica.

Por otro lado, considerando la naturaleza del desplazamiento forzado resulta fundamentalmente abordar la dinámica familiar, entendiendo la familia como “el principal medio para fortalecer la identidad personal, desarrollar sentimientos de confianza y seguridad; permite ampliar, mejorar y construir la realidad. Es el principal soporte afectivo de los individuos y conforma un ecosistema de relaciones que constantemente se está autorregulando”²¹. Además, ésta es una institución que por su condición estructurante de toda sociedad está sometida a las crisis propias de la dinámica social; y en casos de la agudización de la crisis, cuando el conflicto toma fuerza es la célula más sensible y la más inmediata víctima –en su estructura y sus componentes- de los efectos de esa agudización. Lo que conlleva en ocasiones a fragmentar los vínculos familiares y aquel ideal de familia nuclear, siendo común en este tipo de poblaciones, las familias monoparentales -madre o padre cabeza de familia-, las familias extensas compuestas por tíos, abuelos, primos y uno de los padres o ambos y las familias simultáneas, compuesta por la pareja y los hijos de matrimonios anteriores, no existiendo, en algunos casos un referente conceptual exacto sobre la palabra familia y lo que ésta significa en la estructura de toda sociedad, y a ésta situación le sumamos, como derivada de la misma, la violencia intrafamiliar de tipo físico, psicológico y verbal entre los miembros de la familia, lo cual genera menos esperanzas por ser partícipes de sus derechos y mayores los deseos de permanecer en el “anonimato” social.

Según los estudios realizados por Codhes²² (Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento), las agresiones y manifestaciones de violencia intrafamiliar se acrecientan como consecuencia del desplazamiento. Se observa que en la mayoría de los hogares de familias desplazadas, la mujer asume toda la responsabilidad, ya sea por muerte violenta o desaparición forzada de su esposo o compañero permanente, por abandono o por separación. En estas circunstancias se registran conflictos en la relación madre-hijos(as) causados, en buena parte, por la carga emocional que soporta la madre, por las dificultades económicas, por la soledad y la indiferencia a que está sometida, por el cansancio, tensiones,

²⁰ OVEJERO, A. 2002, p. 157.

²¹ Raíces sin tierra. 1999. p 58

²² Un país que huye. 1996

decepciones, falta de comunicación, celos, infidelidad, dominación y autoritarismo derivando en eventos violentos, trastornando el bienestar del sistema familiar, además, son evidentes los cambios en las relaciones de pareja y de padres e hijos que manifiestan en forma agresiva los impactos y traumas que implica la salida forzada.

Por consiguiente, se abusa de la autoridad y se utiliza el castigo físico, verbal y la intimidación, como medida disciplinar. La violencia dentro de la familia trae consigo muchas secuelas en los niños, niñas y jóvenes, afectando su proceso de aprendizaje en cuanto se muestran agresivos, necios o muy calmados, se ven tristes, lloran frecuentemente sin justificación, se deprimen, se observa apatía y poca tolerancia a la frustración, presentan comportamientos destructivos dirigiendo la agresividad hacia los demás o hacia si mismo, ansiedad, desconcentración, desadaptación, se les dificulta acatar las normas y, en general, se afecta el desarrollo y bienestar de los miembros de la familia, de la escuela, de la comunidad, pero especialmente contribuyendo a la pérdida de la autoestima, dignidad y autovaloración en estos.

Las condiciones de desplazamiento, exclusión, pobreza y violencia intrafamiliar, conducen a quienes lo viven a ser catalogados como poblaciones en situación de vulnerabilidad social, convirtiéndose esto en una serie de barreras para acceder al mejoramiento de la calidad de vida y el goce pleno de los derechos fundamentales.

La vulnerabilidad es entonces, un fenómeno multidimensional que tiene su origen en las tendencias del mercado laboral, en la insuficiente cobertura de diversos servicios sociales y en el debilitamiento del tejido social, lo que da cuenta, de una creciente sensación de riesgo, inseguridad e indefensión, en extensos grupos de personas y familias. La vulnerabilidad da origen a la desigualdad, la cual puede ser de orden histórico, económico, cultural, político y biológico (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales). También en la pertenencia a poblaciones definidas, entre otras, por su condición étnica, de salud (discapacitados y enfermos crónicos), o por su ubicación en el territorio, sea por vivir en comunidades aisladas y dispersas, porque habitan en zonas de mayor riesgo de desastres naturales o por habitar en asentamientos urbanos donde se dificulta la integración social y económica de sus habitantes.

Es así como, la vulnerabilidad se refiere específicamente a poblaciones que presentan las siguientes condiciones²³.

Institucionales

²³ Tomado de Colombia aprende.

- Poca o nula presencia del Estado o acceso a los servicios que éste debe prestar.
- Carencia de un desarrollo institucional a nivel local y regional que atienda las necesidades básicas de las poblaciones.
- Dificultades de comunicación y relaciones de dependencia y desequilibrio con la economía de mercado.
- Asentamientos en zonas de difícil acceso y de alto riesgo, rurales dispersas o urbano marginales.

Ambientales y del entorno

- Ausencia de manejo sostenible del medio ambiente, deterioro de ecosistemas por fenómenos de extracción indiscriminada de recursos naturales.
- Presencia de cultivos ilícitos que degrada los ecosistemas intensificando todo tipo de problemas económicos, sociales y culturales.
- Presencia de condiciones de extrema pobreza.
- Expansión de situaciones de violencia armada y desplazamiento forzoso.
- Para zonas de frontera, factores como la falta de documentación y el contrabando.

Salud

- Problemas graves de seguridad alimentaria.
- Problemas de desnutrición y anemia.
- Altos índices de mortalidad, que afectan especialmente a niños y niñas, mujeres y ancianos.

Culturales

- Situación de discriminación o riesgo de extinción no sólo en términos biológicos sino sociales y culturales, como poblaciones y como individuos.
- En el caso de las poblaciones étnicas, la vulnerabilidad está relacionada con las afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad.

Educativas

- Bajos índices de escolaridad y de eficiencia interna.
- Dificultades frente a los procesos de aprendizaje.

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

Así mismo, la situación de vulnerabilidad de estas poblaciones conforma un universo de problemáticas particulares a las que se les deben buscar mecanismos para su superación, partiendo por brindarles un servicio educativo pertinente con políticas específicas que permitan su acceso y permanencia en el sistema y que conlleven a vincularlas a un crecimiento económico sostenible que mejore su calidad de vida.

6.3 LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: DESPLAZAMIENTO, DESESCOLARIZACIÓN Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

De acuerdo con el programa propuesto por el gobierno y el Ministerio de Educación Nacional -MEN-, La Revolución Educativa, busca transformar el sistema educativo en magnitud y pertinencia, es decir, llegar cada día a más niños y niñas con una educación que responda a sus necesidades educativas concretas, así como, a sus expectativas de vida; buscando asegurar que las poblaciones rurales, las etnias, los iletrados, los niños con Necesidades Educativas Especiales -NEE- y talentos excepcionales, los desplazados y desmovilizados del conflicto armado, todas aquellas poblaciones con mayores niveles de vulnerabilidad, tengan su propio espacio de creación y desarrollo a través de las políticas educativas y modelos pedagógicos flexibles y pertinentes.

De acuerdo a los lineamientos establecidos por el MEN, los grupos poblacionales que se encuentran en situación de vulnerabilidad social en el contexto Colombiano, 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, éstas son:

- **Población Étnica:** Conformados por poblaciones afrocolombianas, indígenas, raizales y el pueblo ROM (Gitanos).
- **Población joven y adulta iletrada:** Personas con edades de trece años o más, que no han ingresado a ningún grado del ciclo de educación básica primaria o han cursado como máximo los tres primeros grados; a las personas con edades de quince años o más que no han iniciado la básica secundaria y a las personas mayores de dieciocho años que no han ingresado a la educación media.
- **Población rural dispersa:** Niñas, niños y jóvenes en edad escolar que habitan en cabeceras municipales pequeñas, corregimientos y veredas.
- **Población de frontera:** Niñas, niños y jóvenes que habitan en zonas de frontera, razón por la cual se desarrollan proyectos con países vecinos a través de organismos de Cooperación Internacional y de diversas comisiones de vecindad.

- **Población afectada por la violencia:** Población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de grupos armados al margen de la ley y los hijos en edad escolar de adultos desmovilizados en proceso de reincorporación a la vida civil.
- **Población con Necesidades Educativas Especiales (NEE):** Dentro de esta población se encuentran personas con discapacidad o limitaciones auditiva, visual, cognitiva, motora y autismo, así como también personas con capacidades o con talentos excepcionales.

En la misma línea, la vulnerabilidad social, marca el derrotero de las acciones que desde el servicio educativo se deben priorizar para orientar las actividades concernientes a la formulación de políticas, procesos de mejoramiento institucional, distribución y asignación de recursos humanos, técnicos, administrativos y financieros, que generen las oportunidades para superar esta situación.

Dentro del tejido de problemáticas asociadas a la vulnerabilidad que se presentan en el país, se encuentra a nivel generalizado, la preocupación por la niñez en situación de desplazamiento y las consecuencias directas que ésta trae para los niños, niñas y jóvenes como la disminución en sus posibilidades normales de desarrollo y la vulneración a sus derechos fundamentales, en especial el derecho a la educación, lo que en concreto se manifiesta en la disminución en el desarrollo de competencias básicas escolares y para la vida y los altos índices de desescolarización.

De esta manera, en el ámbito educativo, fuera de los derechos fundamentales enunciados en la Constitución Política Colombiana de 1991 y los fines de la educación expuestos en la Ley General de Educación de 1994, el MEN expide el decreto 2562 de 2001, que plantea que el derecho a la educación de la población desplazada, debe ser satisfecho mediante la incorporación de los niños, niñas y jóvenes a las escuelas públicas donde se hayan asentado las poblaciones que fueron obligadas a abandonar su lugar de origen por causas violentas.

Con respecto a la educación especial, es conveniente retomar la Declaración de Salamanca (2004) que hace alusión a la inclusión de la población socialmente vulnerable desde el siguiente postulado:

Desde hace diez años, muchos países han desarrollado un considerable número de actividades para que la política educativa y su práctica sea más inclusiva, no hay duda que se han logrado avances, aunque todavía son muy puntuales, y generalmente se limitan a pequeños proyectos. Estos avances, se ven perjudicados por la

confusión generalizada que todavía existe de lo que realmente significa el termino “Inclusión”. Actualmente es evidente que las reformas educativas son difíciles de llevar a cabo en contextos donde hay una falta de común entendimiento de lo que se quiere lograr [...]. Otros plantean una perspectiva más amplia de inclusión y se centran en todos los grupos vulnerables de niños y niñas en los contextos específicos en los cuales se este trabajando; esto representa el nuevo pensamiento que Salamanca pretende estipular.²⁴.

En contraposición al documento planteado en 1994, que sólo hacía alusión a la población con deficiencias, discapacidades y minusvalías; se plantea hoy la Inclusión de niños, niñas y jóvenes que se encuentran por fuera del sistema educativo a causa de la pobreza, marginación, desplazamiento forzado o voluntario, víctimas del conflicto armado o desertores del mismo; niños pertenecientes a grupos étnicos, raizales y comunidades indígenas, todos ellos en libre disfrute del derecho a la educación, dando cumplimiento a una verdadera y real Educación Para Todos, como lo enmarca la actual reforma educativa. De igual manera, el decreto 2082 de 1996 en su artículo 3 y la resolución 2565 de 2003 Organización de la Oferta; hace alusión a las características planteadas por Restrepo en relación a que

[...] cada entidad territorial organizará la oferta educativa para las poblaciones con Necesidades Educativas Especiales por su condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome de down), sensorial (sordera, ceguera, sordo ceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales, y otras que como resultado de un estudio sobre el tema, establezca el Ministerio de Educación Nacional.”²⁵

El trastorno emocional y el déficit de atención son aspectos relevantes en la población escolar en situación de desplazamiento enunciado dentro de las características expuestas por Restrepo y la Declaración de Salamanca, sin embargo, como ésta última lo estipula, es la situación de vulnerabilidad social la que genera éstos “síntomas” los cuales pueden llegar a convertirse en una NEE de no ser intervenidos a nivel psicopedagógico a tiempo. En consecuencia con lo anterior, Nelson Pájaro (2003) establece que

[...] la importancia de la recuperación emocional en el aula de clases, permite mejorar las actividades académicas y los niveles de convivencia en grupo y con la comunidad, así, como manejar el dolor, la nostalgia y

²⁴ Declaración De Salamanca Diez Años Después. 2004.

²⁵ Decreto 2082 de 1999. Resolución 2565 de octubre 24 2003.

la agresividad, y por ende, recuperar aquellos sueños perdidos, pues las emociones forman parte de la respuesta positiva o negativa del niño frente a hechos concretos en su vida²⁶.

Se hace comprensible más no justificable, el por qué muchas instituciones educativas no brindan al niño la oportunidad de recuperarse emocionalmente, de aceptarse y aceptar a quienes le rodean, éstas se centran en corregir o castigar lo que consideran indisciplina sin indagar el porqué de determinada acción; en intimidar y etiquetar, quizás, suele ser más “cómodo el juzgar” que el dialogar para comprender, lo que conlleva a la automarginación, a confundir una actitud con las características de los cuadros autista, del retraso mental, o de los trastornos emocionales y de la conducta, desde lo estipulado en el DSM IV²⁷.

Estas situaciones, como lo afirma Ofelia Álvarez, son todos aquellos problemas “socio-culturales, económicos, simbólicos que determinan cómo se vive la cotidianidad en el ámbito de lo humano, que generan malestar e indisposiciones en las personas que interactúan en un mismo contexto o realidad en relación con el presente²⁸”, a los cuales la escuela no ha sido ajena, por el contrario, se ha convertido en el escenario minimizado de la sociedad.

²⁶ PÁJARO, N. 2004.

²⁷ Manual Diagnostico de los Trastornos Mentales –DSM IV

²⁸ ÁLVAREZ, O. 1999.

6.4 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL EDUCADOR ESPECIAL EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL.

El acto educativo refiere necesariamente a la práctica pedagógica, que no busca establecer brechas entre lo teórico y lo práctico, por el contrario, se constituye en el espacio ideal de reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje para producir conocimiento sobre la realidad, sobre los sujetos que participan en ella y las formas de accionar e incidir de forma interpretativa y transformadora en la realidad social. E. Rocwel y R. Mercado (1986) afirman que

[...] toda práctica docente, no sólo la tradicional, es construida en momentos históricos particulares, siempre refleja un momento complejo de apropiación y construcción, que se da en el cruce entre la biología individual y la historia de las prácticas sociales y educativas [...], los aspectos relacionados con la práctica provienen tanto de los ámbitos profesionales como los personales, de las disposiciones del sistema y los programas de formación docente, así como del contexto escolar y social ²⁹.

En relación con lo anterior, es posible afirmar que es a través de la práctica pedagógica donde los maestros y maestras en formación tienen la posibilidad de aprender y desaprender en relación con la experiencia individual, personal y colectiva, permitiendo indagar, argumentar, proponer, demostrar y resolver los fenómenos educativos propios de su cotidianidad y plantear nuevas formas de relación con la realidad existente.

En este sentido, la formación de maestros desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se fundamenta en tres saberes específicos que transversalizan cada una de las licenciaturas:

- **Saber disciplinar:** Es comprendido como el “dominio específico y coherente de conocimiento en permanente evolución (...)”³⁰ es configurado mediante la participación activa de una comunidad científica, la cual debe contar con una identidad propia con relación a las realidades que aborda, las preguntas y problemas formulados, las metodologías utilizadas y las

²⁹ Citado en Cuadernos Pedagógicos. Capítulos I. N° 17. Universidad De Antioquia. Facultad De Educación. Octubre 2001.

³⁰ Cuadernos Pedagógicos.2001, p. 50

reglas para validar y promulgar el conocimiento. En resumen, este saber comprende: la comunidad científica, líneas de investigación que soportan la labor de las comunidades científicas, y por último, los órganos de comunicación, responsables de la divulgación del conocimiento producido. El saber disciplinar significa saber del contenido, funcionamiento, reglas de producción, procesos de validación y comunicación. Así como, conocer los procesos epistemológicos que fundamentan el conocimiento, además de las dinámicas propias de la disciplina en particular.

- **Saber pedagógico:** se refiere principalmente a explorar las situaciones estrechamente ligadas a la enseñanza, que se integran con los aspectos teóricos que contienen los conceptos articuladores como la enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, la hermenéutica, la reconstrucción, la etnografía, la experimentación didáctica y otros métodos cualitativos; a su vez se encuentra el maestro como el sujeto del saber; la práctica como el punto hacia el que se dirigen los conceptos articuladores, el sujeto del saber y las experiencias; por último un conjunto de contenidos manifestado en los planes de estudio o currículos escolares³¹.
- **Saber investigativo:** se asume desde la concepción de investigación formativa, cuyo objetivo es “fortalecer la capacidad de desarrollar y mantener una actitud de indagación (...) que permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico”³².

De tal manera, la práctica pedagógica desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia hace referencia a:

[...] el conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, didáctica, investigativa y disciplinar. Esta relación, dinámica y compleja, está cruzada por referentes éticos, culturales y políticos, en los cuales se involucra la lógica social, institucional y personal que le permite al maestro en formación, desde una actitud crítica y reflexiva, consolidarse como un intelectual de la pedagogía³³.

³¹ *Ibíd.*

³² *Ibíd.*

³² *Ibíd.* p:27

³³ Reglamento de la Práctica Pedagógica, p:8

En el artículo 6, del Reglamento Interno y de Funcionamiento de la Práctica Pedagógica de la Facultad de Educación, se establece que

La práctica es el ejercicio donde el maestro(a) en formación centra la acción pedagógica en la enseñanza en una institución, en unos niveles educativos, en un grado escolar y en un saber por enseñar con los actores que permiten su realización y cuyo propósito es ponerlo(a) en contacto con el fenómeno educativo desde diferentes teorías, enfoques y orientaciones que convierten la práctica pedagógica en un ejercicio permanente de reflexión crítica³⁴.

Además, en el artículo 7, se comprende la práctica investigativa como:

Una propuesta de innovación, de intervención o de apoyo pedagógico, de carácter investigativo, en la que participa activamente el maestro(a) en formación y cuyo propósito es plantear soluciones a problemas propios del contexto pedagógico y educativo, en los niveles preescolar, básica, media y superior, para transformar la realidad. Su carácter es conceptual y aplicado que permite al maestro(a) en formación construir saber pedagógico³⁵.

Desde la Licenciatura en Educación Especial, las experiencias de prácticas de los maestros y maestras en formación han estado enmarcadas en instituciones de educación formal, no formal e informal, permitiendo el desarrollo de experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionados con la atención educativa a las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, tal como se establece en el capítulo III del reglamento de la práctica pedagógica.

En relación con lo anterior, la licenciatura tiene el propósito de formar profesionales para el desempeño en cuatro campos específicos:

En el **campo educativo** en cuanto a la atención educativa especializada y la educación regular en:

- Instituciones de Educación Especial, con personas que no son susceptibles de ser integradas al aula regular.
- Instituciones que prestan asesorías a escuelas regulares.

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid. p 9

- Como maestro de apoyo, ya sea en el aula de apoyo o en instituciones que requieran de este profesional para apoyar procesos de integración escolar.
- Como Educador Especial o maestro de apoyo de las Unidades de Atención Integral –UAI–
- Instituciones Educativas que trabajan con modelos mixtos, como aquellos que no son exclusivos de la educación regular, ni exclusivos de la Educación Especial, es decir, retoman de ambos tipos de educación y construyen su propio modelo.
- Como maestro del aula regular hasta el tercero de básica.
- Como maestro integrador en el sistema de educación regular.

En el ***Campo de la Salud***

- El Educador Especial, participa en programas de prevención, habilitación y rehabilitación.
- En Colombia los procesos de rehabilitación incluyen lo educativo (prevención, formación en hábitos de vida saludable, formación a la familia en estrategias de manejo), por tal razón el Educador Especial puede ampliar su acción a las instituciones del área de la salud. A partir de la Ley 100 de 1993, la rehabilitación es considerada del área de la salud.

En el ***Campo de la Extensión***

- El Educador Especial se prepara para trabajar directamente con la comunidad en procesos de educación y formación permanente.
- Es capaz de liderar y desarrollar programas de prevención y promoción relacionados con la discapacidad.
- Participa activamente en los procesos de gestión de las redes, mesas de trabajo, y comités intersectoriales referidos a la educación y al desarrollo de las personas con NEE.
- El Educador Especial participa en la construcción de política pública, proceso que se debe dirigir a la comunidad en la cual se desempeña.

En el *Campo Investigativo*

- La formación que se estructura e implementa en el transcurso de la Licenciatura prepara al egresado de Educación Especial, para formular y desarrollar propuestas, proyectos, y experiencias investigativas en el área de la Educación Especial, desde los diversos enfoques metodológicos tales como el paradigma cualitativo y el paradigma cuantitativo.³⁶

Esto convierte la práctica pedagógica en un espacio de formación personal, académico, docente e investigativo que se relaciona “con el modo de hacer, con el saber ser, con el saber hacer, con el saber saber, a partir de la reflexión crítica, del ejercicio de la autonomía en la toma de las decisiones, la flexibilidad de pensamiento, la capacidad para generar respuestas individuales y sociales”.³⁷

Comprender el proceso de formación académico mediante las prácticas pedagógicas, implica reconocer que el conocimiento adquirido debe convertirse en un instrumento de actuación e indagación sobre la realidad, ya no se trata de un saber irrefutable, sino de un saber que se enriquece, que se construye y se modifica a partir de las interacciones sociales y pedagógicas que no sólo transforma el saber, sino, las realidades sociales que continuamente circulan en contextos socialmente vulnerables; de tal manera, como lo plantea Quintero (2001), la práctica pedagógica debe acercar a los practicantes hacia la tarea docente, como una prioridad en “la construcción de proyectos que permitan confrontar, conceptuar, analizar y transformar las prácticas tradicionales. La reflexión sobre la práctica misma, la indagación sobre el ejercicio, la identificación de supuestos teóricos y la confrontación para construir elementos teóricos alternativos son igualmente básicos”³⁸.

En relación con lo anterior, las prácticas pedagógicas en el proceso de formación académica, asume el concepto de interdisciplinariedad como una opción pedagógica, la cual incide en las diferentes maneras de concebir los distintos saberes que estructuran el universo del conocimiento; al mismo tiempo, busca en el quehacer pedagógico generar nuevas formas de comprensión, nuevos contextos de interpretación y diversas perspectivas para entender e interpretar la realidad.

De acuerdo con De La Ossa (2003), el enfoque interdisciplinario es entendido como:

La aproximación a un acercamiento de relaciones múltiples y complejas entre saberes que concurren y se unen para dar respuesta a una

³⁶ Autoevaluación y acreditación de la Licenciatura en Educación Especial.

³⁷ QUINTERO, M.2001.

³⁸ *Ibid.* p.31.

problemática en específico. La interdisciplinariedad, no desplaza el saber disciplinar, todo lo contrario, lo reafirma y enriquece al generar nuevas formas y hábitos de pensamiento, nuevas habilidades de comprensión, de análisis, interpretación y explicación de una problemática, generando nuevas maneras de entender y actuar al interactuar con profesionales de otras disciplinas, sumergiéndonos en la rica, compleja y múltiple gama de determinaciones que constituyen el proceso de conocimiento de lo real, desde nuestra formación como maestros y maestras integrales abiertos a la diversidad³⁹.

En consecuencia con lo anterior, la labor docente desde el enfoque interdisciplinario, permite reflexionar y actuar en un contexto determinado, a través de la investigación educativa en conjunto con los saberes disciplinares, el saber pedagógico, la didáctica, la práctica pedagógica para la transformación de las acciones educativas y pedagógicas determinadas por la realidad social.

³⁹ Adaptado del texto: DE LA OSSA, p. 20-23.

7. METODOLOGÍA

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se hizo partícipe y responsable del componente pedagógico del proyecto la EBN, con la participación de 33 maestros en formación de las licenciaturas en Pedagogía Infantil, Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana y Humanidades, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y Licenciatura en Educación Especial. De esta última, hicieron parte seis maestras en formación, quienes se desempeñaron en cinco de las siete zonas de influencia del proyecto (El Pacífico - Altos de la Torre; Unión de Cristo -La Esperanza- La Torre; Esfuerzos de Paz II, Santa Lucía - las Estancias y Ocho de Marzo) conformando grupos pedagógicos interdisciplinarios con maestros y maestras en formación de las diferentes licenciaturas.

El proyecto la EBN tuvo una duración de un año y medio, desde el mes de Noviembre de 2004 hasta Abril de 2006. A partir de la conformación de los equipos interdisciplinarios, se dio inicio al desarrollo del proyecto teniendo como perspectiva metodológica La Investigación Cualitativa, la cual hace referencia a estudios que proporcionan una descripción e interpretación del fenómeno estudiado, su esencia, naturaleza, comportamiento y hallazgos para presentar un análisis más profundo de la realidad encontrada.

Dentro de los métodos más utilizados en investigación cualitativa esta La etnografía, la cual busca encontrar relaciones que den sentido y significado al objeto de estudio; puesto que la mirada etnográfica proporciona “una imagen de la vida, del quehacer de los individuos y los grupos en sus escenarios específicos y contextualizados, entendiendo que contextualizar es ir más allá del escenario y del ambiente e incluye también la historia de las personas, sus costumbres y lenguajes”⁴⁰. Con la etnografía fue posible observar la realidad para reflexionar sobre ella y comprenderla. De ahí que se retomara la observación participante, como estrategia que aporta a la etnografía, ya que permite “intercambiar saberes y vivencias y establecer relaciones abiertas basadas en el reconocimiento, la escucha y el diálogo; mediante el uso de la observación participante, los sentidos del observador se abren a la presencia del otro y se recrean con él”⁴¹

Así mismo, se retomó la Investigación Acción Participación (IAP) “como la posibilidad para generar en las personas, grupos y comunidades, una reflexión

⁴⁰ GARCIA, B, 2002. p 65

⁴¹ *Ibid.*

más profunda sobre su realidad social, a partir de la generación de conocimientos que guíen su práctica hacia la modificación de esa realidad⁴². La IAP impulsa procesos de reflexión, construcción y apropiación conjunta de conocimientos.

Se eligió este tipo de investigación por la variedad de alternativas que ofrece, ya que es posible valerse de diferentes herramientas⁴³ para el análisis e interpretación del quehacer del Educador Especial en contextos de vulnerabilidad social.

El proyecto la EBN se desarrollo en tres fases, así:

⁴² *Ibíd.*

⁴³ Instrumentos de recolección de información: diario de campo, evaluación psicopedagógica, visita domiciliaria.

7.1 FASE I: Búsqueda y acercamiento a niños, niñas y jóvenes por fuera del sistema educativo formal

“Las maestras en busca de los niños y las niñas”.

El objetivo primordial de esta fase fue identificar a los niños y niñas que habían desertado o que nunca habían accedido al sistema educativo formal, para elaborar un diagnóstico de sus condiciones personales, familiares, comunitarias del contexto económico y social, que posibilitaron la planeación y puesta en marcha de propuestas de acción pedagógica en las diferentes zonas de influencia del proyecto.

Para identificar a los niños, niñas y jóvenes que se encontraban por fuera de la escuela, fue necesario buscarlos y entrar en contacto con ellos desde sus espacios cotidianos: la casa, la calle, el barrio y otros ámbitos de la comunidad y para establecer vínculos socio afectivos, se hizo fundamental que los maestros y maestras en formación conocieran a fondo sus estilos y condiciones de vida, intereses y necesidades, así como sus rutinas y su red de relaciones familiares y sociales.

El proceso de acercamiento e interacción con los niños, niñas y jóvenes tenía como objetivo motivar y despertar curiosidad e interés por aprender, para lo cual se implementaron estrategias lúdicas como el juego, la pintura, el dibujo, el teatro y la elaboración de manualidades en escenarios como la calle, el andén, parques infantiles y espacios comunitarios en calidad de préstamo; lo anterior permitió conocer la realidad en que estos viven para ganar su confianza y establecer principios básicos de convivencia. A partir de esto, se iniciaron los primeros contactos con las familias por medio de visitas domiciliarias y diálogos directos y personalizados, a fin de que se convirtieran en aliados del proyecto y se comprometieran con el proceso educativo de sus hijos.

Las principales estrategias y actividades llevadas a cabo durante la Fase I entre febrero y junio de 2005 fueron:

1- Acercamiento a la comunidad a través de los líderes comunitarios o la junta de acción comunal, haciéndoles partícipes del proyecto y resaltando la importancia de su gestión para hacerlo efectivo.

Esta estrategia garantizó la sostenibilidad del proyecto, ya que el establecer canales comunicativos funcionales con las comunidades posibilitó la participación,

el apoyo y la realización de la aproximación diagnóstica que permitieron identificar las condiciones sociales, económicas, culturales, políticas y educativas de la comunidad.

2- Búsqueda de los niños y niñas que no asisten a la escuela (en condición de desescolarización)

Esta estrategia se realizó a través de recorridos frecuentes por el sector y conversaciones con los miembros de la comunidad a través de la difusión del proyecto con carteles y llamado por megáfono.

3- Actividades lúdicas y recreativas.

Esta estrategia permitió la construcción de vínculos socioafectivos, la motivación y la permanencia en el proyecto

4- Realización de la aproximación diagnóstica de los niños, niñas y jóvenes y de la comunidad.

Este diagnóstico contiene información acerca de las características de la realidad social, económica, cultural y familiar de la comunidad, de las causas de desescolarización y las condiciones psicopedagógicas de los beneficiarios; lo que facilitó el diseño de acciones pedagógicas a nivel individual, familiar y comunitario.

Teniendo en cuenta lo anterior, las principales problemáticas detectadas a nivel general son:

- Inicio temprano a la sexualidad.
- Consumo de sustancias psicoactivas y alcohólicas.
- Porte de arma blanca y de fuego.
- Exclusión y autoexclusión por motivos de etnia, género y creencias religiosas.
- Comportamientos agresivos.
- Dificultades en el aprendizaje.
- Extraedad.
- Déficit alimentario.
- Ingreso temprano a la laboralidad.(trabajo infantil)
- Altos índices de violencia intrafamiliar.
- Mendicidad.

Las causas de desescolarización más frecuentes en estos sectores se deben a la falta de recursos económicos, el desplazamiento forzado, las necesidades educativas especiales, el escaso compromiso familiar, la desmotivación y la extraedad. (Ver Anexo1 Diagnóstico)

Durante el proceso de aproximación diagnóstica se realizó una evaluación psicopedagógica, es de anotar que el proyecto proporcionó un formato de evaluación, el cual fue modificado y reestructurado por las maestras en formación de la licenciatura en educación especial. (Anexo 2 Formato evaluación psicopedagógica), la cual permitió visualizar las necesidades educativas por factores familiares, sociales y de acceso a la educación y necesidades educativas especiales derivadas de situaciones de discapacidad.

A partir de la aproximación diagnóstica y de la evaluación psicopedagógica, los participantes fueron distribuidos de acuerdo al nivel de desarrollo de habilidades académicas en tres niveles específicos: Inicial (equivalente a transición y 1º), Intermedio (equivalente a 2º y 3º) y el nivel Avanzado (equivalente a 4º y 5º), Las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Especial, desarrollaron actividades pedagógicas con la población del nivel inicial: niños, niñas y jóvenes en edades que oscilaban entre los 5 y 15 años, que aún no habían construido niveles de lectura, escritura y pensamiento lógico matemático de manera competente. Esto permitió dar paso al diseño e implementación de propuestas de acción pedagógicas de acuerdo a las necesidades e intereses de la población.

7.2 FASE II: Promoción de la escolaridad

“Las maestras enseñando y aprendiendo con los niños, las niñas y jóvenes: El hacer de la práctica pedagógica”

El propósito de ésta fase fue impulsar el desarrollo de competencias básicas (lectura, escritura, pensamiento lógico matemático, competencias científicas y ciudadanas) desde las dimensiones emocional, cognitiva, comunicativa, ética, estética y práctica, con el fin de que los niños, niñas y jóvenes estuvieran en las mejores condiciones para la escolarización al sistema de educación formal.

Para tal fin, cada equipo interdisciplinario diseñó e implementó una propuesta de acción pedagógica acorde a las demandas educativas de cada zona de influencia del proyecto, las cuales se llevaron a cabo en un periodo aproximado de seis meses, desde julio hasta noviembre del 2006, con una intensidad de tres horas, tres días a la semana.

En un primer momento se desarrollaron acciones para mejorar los procesos de socialización, ya que los beneficiarios presentaban dificultades comportamentales y de relación con sus pares, pero sin alejarse del objetivo de los proyectos de interacción pedagógica, las cuales se realizaron por medio de trabajos en grupo donde los niños, niñas y jóvenes tenían la oportunidad de compartir ideas, materiales, opiniones y aceptar que no todos eran iguales y que habían diferentes formas de trabajar en cada uno de ellos.

Para el diseño de la propuesta de acción pedagógica los coordinadores del componente pedagógico presentaron a los equipos interdisciplinarios una guía para su elaboración, con el propósito de que todos se rigieran por los mismos parámetros. Además, éstas estuvieron orientadas a satisfacer las necesidades que los beneficiarios presentaran en cada zona.

Las propuestas de interacción pedagógica en las diferentes zonas de influencia generalmente estuvieron sustentadas en cuatro ideas fundamentales, los proyectos de aula como marco organizativo de la enseñanza, la integración curricular como estrategia de aprendizaje, la motivación como eje transversal de todas las acciones y la integralidad como fin último, a diferencia de una de las zonas de influencia, el barrio Ocho de Marzo, donde se diseñó un plan de interacción basado en la estrategia de preguntas problematizadoras desde el área de ciencias sociales integrada a las demás áreas, para desarrollar los

aprendizajes requeridos de las áreas para poder ingresar al sistema educativo regular. (Ver anexo 3 Propuestas de interacción pedagógica, resumen)

Desarrollo de proyectos de aula

Los proyectos de aula, ofrecieron alternativas que lograron cambios y transformaciones en los ambientes escolares, desarrollando competencias cognitivas y comunicativas en los maestros y estudiantes, haciendo de estos últimos personas autónomas y responsables de su propio aprendizaje, donde el maestro se convirtió en un mediador del proceso, desarrollando estrategias que le posibilitaron a los niños, niñas y jóvenes resolver colectiva e individualmente problemas de la vida en el ámbito escolar, asumiendo el proceso educativo como una construcción compartida donde se vivieron situaciones significativas, fomentando el espíritu investigativo y facilitando la integración de áreas curriculares como proceso constructivo.

Etapas de los proyectos de aula:

- **Planeación Conjunta:** En esta primera parte, el equipo interdisciplinario tuvo en cuenta los intereses, demandas y necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes, además, los objetivos, las actividades, los tipos de apoyo pedagógico, los medios e instrumentos para la elaboración y evaluación de cada proyecto.
- **Ejecución Conjunta:** En esta fase se puso en marcha el proyecto de aula previamente planeado, el cual estuvo sujeto a modificaciones de acuerdo a las dinámicas y a las necesidades que se presentaron durante su ejecución.
- **Evaluación Conjunta:** Se llevó a cabo durante todo el proceso, por los maestros, estudiantes y demás participantes. Se evaluaron logros, dificultades, contenidos, objetivos e instrumentos, de igual manera, permitió hacer una reflexión acerca de cómo se iban construyendo e introyectando los aprendizajes.

La duración de cada proyecto de aula varió de acuerdo a las propuestas de interacción pedagógica de cada zona (15 días a un mes), teniendo como base la construcción de conocimientos en cuanto a las competencias básicas, fundamentadas en los estándares curriculares y el fortalecimiento de la sana convivencia y las dimensiones del ser humano. (Anexo 4 Ver formato de construcción de proyecto de aula)

Salidas Pedagógicas

Cada zona tenía la posibilidad de incluir en sus proyectos de aula, salidas pedagógicas a diferentes lugares de la ciudad como el Jardín Botánico, el Zoológico, el Planetario, Parque de los Pies Descalzos, Parque de los Deseos, Aeroparque Juan Pablo II, Parque Norte, Museo Interactivo EPM, el Metro y la Universidad de Antioquia, que potenciaron los aprendizajes construidos de manera significativa, alrededor de cada experiencia pedagógica.

Los logros obtenidos de las salidas pedagógicas como herramienta para la construcción de conocimientos fueron:

- La motivación para los niños, niñas y jóvenes adscritos al proyecto, ya que la mayoría no conocían estos espacios de la ciudad.
- Permitió que se establecieran nuevos vínculos dentro del grupo de niños, niñas, jóvenes y maestras en formación.
- Surgieron cuestionamientos de carácter académico que permitieron pensar en nuevos temas y estrategias a utilizar en el proceso de interacción pedagógica.
- Posibilitó la permanencia en el proceso y el reconocer que es posible aprender divirtiéndose.
- Se evidenció una amplia motivación frente al compartir y al cuidado de todos, en especial de los más grandes en relación a los más pequeños.

Lo que dificultó las salidas pedagógicas:

- En algunas salidas se presentaron inconvenientes en cuanto a materiales, transporte, refrigerios, concertación de espacios y horarios.
- El tiempo de las salidas fue corto de 3 a 4 horas, en relación con las expectativas de los niños, niñas y jóvenes y a las posibilidades que ofrecían los espacios.

Apoyos pedagógicos

En los continuos encuentros con el equipo interdisciplinario, se realizaron evaluaciones conjuntas cada semana, y luego de identificar previamente las

necesidades educativas comunes, individuales y/o especiales, se desarrollaron planeaciones de apoyo grupal e individual según los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, los apoyos estuvieron determinados por herramientas visuales, material concreto, instrucciones claras y precisas, apoyo individualizado, trabajo cooperativo y la planeación de logros específicos en relación con cada área, habilidad social y cognitiva a desarrollar.

Asimismo, los apoyos pedagógicos estuvieron orientados hacia diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, algunos se enfocaron con mayor énfasis en la forma de presentarle la información a los estudiantes al iniciar la instrucción o al finalizarla y otros estuvieron encaminados hacia el tipo de ejecución en las tareas, en relación con la cantidad de actividades, el tipo de permanencia, el nivel de dificultad y la forma como el estudiante participó en la clase.

Interacción con la familia

El trabajo con familia estuvo en marcado en la metodología del taller, a través de dos tipos, reflexivos y pedagógicos, el primero en tanto se propiciaron espacios para el intercambio, el análisis de situaciones cotidianas, la interpretación de textos, la resolución de situaciones problemáticas, la construcción conjunta, la elaboración de propuestas, y el segundo, en la medida en que las maestras en formación abordaban temas específicos que surgían del interés de los padres y/o acudientes. Los intereses fueron hallados a través de la técnica del Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), el cual arrojó una serie de problemáticas e intereses que giraban en torno a temáticas como prevención de la drogadicción, pautas de crianza, violencia intrafamiliar, sexualidad, entre otros; los cuales se convirtieron en los insumos para los talleres que se llevaron a cabo mensualmente, con el objetivo de reflexionar y mejorar el acompañamiento de las familias en el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes del proyecto.

Otra estrategia que se llevó a cabo en el trabajo con familias fue la entrega de informes periódicos donde se dio cuenta de la evaluación de los niños, niñas y jóvenes en términos de logros, actitudes, aptitudes, comportamientos evidenciados y recomendaciones. La entrega de informes sobre los procesos de aprendizaje a los padres fue un espacio valioso para la estructuración de lazos entre las maestras y la familia.

Por otro lado, las visitas domiciliarias llevadas a cabo, fueron una estrategia que facilitó el acercamiento a la cotidianidad de las familias de los beneficiarios; se pudo evaluar aspectos relacionados con la dinámica familiar, las prácticas de crianza, características de la población, las viviendas, salud, relaciones

interpersonales, vías de acceso, redes de apoyo etc. (Anexo 5 visitas domiciliarias)

El trabajo realizado con las familias se convirtió en un eje fundamental dentro de las propuestas de acción pedagógica, ya que se posibilitaron espacios donde las familias, en general las madres, reflexionaron acerca de la importancia de la educación y en su mayoría se comprometieron con el proceso de aprendizaje de sus hijos, facilitando el acceso y garantizando la permanencia de éstos en el proyecto.

Evaluación y seguimiento

Mensualmente la coordinación del componente pedagógico solicitó informes en relación con las acciones pedagógicas realizadas, los procesos de evaluación y autoevaluación a nivel de la interacción con los participantes del proyecto como dentro de las dinámicas internas del grupo interdisciplinario.

Para los procesos de evaluación se establecieron logros e indicadores de logro, competencias, y estándares curriculares para cada proyecto de aula; dentro de esta perspectiva se tuvo en cuenta los siguientes conceptos:

Logros: El MEN los define como los avances que se consideran deseables, necesarios y valiosos en los procesos de desarrollo del estudiante. Comprenden los conocimientos, las habilidades, los comportamientos, las actitudes y demás capacidades que deben alcanzar los alumnos de un nivel o grado en un área determinada dentro de su proceso de formación.

Indicadores de logros: Se refieren a indicios, señales, comportamientos, manifiestos, evidencias observables de desempeño humano, que al ser confrontados con los logros esperados, dan las evidencias significativas de avances, fortalezas o debilidades que presenta en un determinado momento el estudiante.

Competencias: La noción de competencia se define en términos de las capacidades con las que un sujeto cuenta para saber hacer en contexto, se mira entonces el saber puesto en acción, es decir, se mira qué hacen los estudiantes con el saber adquirido, ya sea para solucionar problemas o construir situaciones nuevas de un determinado contexto que sea significativo para el estudiante.

El nivel de desarrollo de las competencias se evidenció a través del desempeño en los campos social, cognitivo, cultural, estético o físico; cada área disciplinar contribuyó a la formación y desarrollo de competencias específicas en cada una de estas.

Es importante aclarar que este entramado evaluativo de acuerdo con el proyecto EBN se desarrollaría en la segunda fase, pero se vio la necesidad de combinarse en las etapas I y II, teniendo en cuenta que el objetivo primordial era que los niños, niñas y jóvenes se fueran acercando de manera procesual a las dinámicas educativas formales. Además, bajo el esquema de una evaluación integral la cual se sustentó en los principios de continuidad, permanencia, flexibilidad y se desarrollo de forma continua, haciendo mayor énfasis en la culminación de cada uno de los proyectos de aula planteado. (Anexo 6 formatos de evaluación) con el propósito de valorar el alcance de logros, competencias y conocimientos por parte de los estudiantes y diseñar e implementar estrategias para apoyar a los estudiantes que poseían dificultades en el proceso de aprendizaje.

El sistema evaluativo para cada uno de los proyectos estuvo mediado por actividades antes, durante y después, en la primera se indagó por los saberes previos que tenían los niños, niñas y jóvenes a partir de sus propias experiencias. En la segunda, fue de carácter procedimental y de profundización donde los beneficiarios construyeron y reformaron significativamente los conocimientos a partir de las experiencias contextuales y actividades realizadas en el marco de cada proyecto. Finalmente la tercera, estuvo orientada en la aplicabilidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante actividades que dieron cuenta de todo el proceso que se vivió en cada proyecto de aula.

La metodología para la evaluación estuvo orientada en producciones orales y escritas, trabajos grupales e individuales, continuamente se realizaron socializaciones y confrontaciones de los trabajos realizados entendido este último como una estrategia significativa que posibilitó la construcción conjunta (maestro - estudiante e incluso estudiante-estudiante) del conocimiento. Además, les permitió reconocer los aciertos, los desaciertos y tomar conciencia sobre su proceso de apropiación del conocimiento de una manera significativa.

ACIERTOS Y DESACIERTOS EN EL DESARROLLO DE LAS PROPUESTAS DE ACCIÓN PEDAGÓGICA.

Aciertos de la propuesta

- La primera y más importante fortaleza evidenciada a través del desarrollo de las propuestas de acción pedagógica en las diferentes zonas de influencia del proyecto, fue la motivación de los beneficiarios tanto en la

asistencia a las sesiones de trabajo como en la realización de actividades y contenidos trabajados; donde siempre existieron cuestionamientos frente a los temas abordados y una disposición para comprender las respuestas que se construían.

- La permanencia y participación de los niños, niñas y jóvenes en las sesiones de trabajo pedagógico.
- Compromiso creciente de las familias y acudientes por el proceso educativo de sus niños.
- Las temáticas abordadas en las propuestas de acción pedagógica apuntaron a los intereses, necesidades, potencialidades y realidad social en la que se desenvuelven los participantes.
- Las estrategias implementadas permitieron reflejar un trabajo interdisciplinario más sólido, donde se vislumbró desde el ambiente escolar que los niños, niñas y jóvenes aprendían desde cada área del conocimiento, lo que se consideraba necesario para el proceso.

Desaciertos de la propuesta

- Los niños, niñas y jóvenes tenían prioridad a lo laboral y satisfacer necesidades básicas de alimentación y vivienda sobre lo escolar.
- La presencia de deserción por motivo: cambio de domicilio; frente a esto se considera que es una situación que se sale tanto de las manos de EBN como de los maestros en formación.
- En algunos espacios de interacción la mayoría de los niños, niñas y jóvenes participantes del proyecto iniciaron prematuramente la fase III, correspondiente a la escolarización formal, en instituciones educativas cercanas a sus viviendas, lo cual irrumpió con el proceso pedagógico de la fase II que tenía como propósito prepararlos para que adquirieran competencias básicas escolares y procesos de socialización que posibilitaran la adaptabilidad y permanencia en la escuela.
- La poca aceptación de la norma por parte de niños, niñas y jóvenes en diversos contextos. Esta dificultad, se abordó con la construcción conjunta de manuales de convivencia, tanto para los encuentros pedagógicos como para las salidas pedagógicas; éste fue un trabajo arduo ya que en la elaboración de éstas normas, no solo interviene la acción pedagógica y

educativa, sino también los factores extrínsecos a nivel social, cultural, emocional y por ende familiar.

Logros y dificultades académicas

- A nivel de competencias académicas en lectura y gracias a las estrategias implementadas, especialmente, la metodología por proyectos, los niños y jóvenes lograron mejorar los niveles de comprensión de lectura, asumieron un rol activo en su proceso lector con la elaboración continua de inferencias, predicciones y el muestreo. Asimismo, mejoraron su capacidad para retener información con el recuento oral y el resumen que son dos estrategias metacognitivas valiosas para un buen desempeño académico.
- Con relación a la escritura los niños mejoraron su fluidez escritural, articularon toda su creatividad, su conocimiento previo para enriquecer sus producciones. También se logro que percibieran la importancia de llevar a cabo las etapas del proceso de escritura, (planificación, escritura, corrección y reescritura) y a comprender la función social de estas dos habilidades comunicativas enmarcadas en contextos reales de comunicación. A éste logro contribuyo también la implementación de las ayudas multimediales como actividad complementaria del aula.
- A nivel de las matemáticas lograron la aprehensión de las operaciones básicas y la realización de ejercicios de manera convencional adquirieron un conocimiento formal sobre éstas, pues muchos ya sumaban y restaban de manera empírica, por las exigencias de su vida cotidiana, además la implementación de apoyos pedagógicos permitió mejorar el desempeño de los niños, niñas y jóvenes en la resolución de problemas matemáticos
- En la resolución de problemas matemáticos, los niños, niñas y jóvenes llegaron a manejar el algoritmo, aunque se les dificultaba interpretar el enunciado, viéndose la necesidad de aumentar los periodos de apoyos para dar cabalidad al objetivo principal del proyecto.
- La realización de trabajos en equipos cooperativos, ya que a los niños, niñas y jóvenes se les dificultaba interactuar con los compañeros y respetar el espacio del otro.
- Desde la metodología utilizada, se logro enriquecer conceptualmente los repertorios de cada grupo en el cual se encontraban los niños, niñas y jóvenes, permitiéndoles un acercamiento al saber desde lo concreto, por medio de la lúdica en la construcción de actividades que posibilitaron la resolución de problemas lógico-matemáticos y cotidianos, la comprensión y producción de

textos narrativos y expositivos; lo cual les generó autonomía y autoestima a nivel personal y académico.

- Durante el trabajo pedagógico, la comunidad beneficiaria del proyecto fue descubriendo poco a poco en la educación una opción de vida y construyendo expectativas a futuro frente a las exigencias del mundo de hoy, teniendo en cuenta que la educación es la base esencial que permite dar respuesta a tales aspectos.
- Las condiciones socioeconómicas, culturales y de infraestructura propias del entorno generaron situaciones de inasistencia por parte de algunos niños, niñas y jóvenes, lo que afectó la continuidad del proceso académico, siendo necesario la creación de espacios de apoyo extra con el fin de nivelar este grupo de estudiantes con sus pares.

7.3 FASE III: Ingreso a la Educación Formal

“La escuela encontró a los niños, niñas y jóvenes los llevó a ella”

Durante el proyecto, la fase III, tuvo como objetivo final gestionar con las instituciones receptoras y maestros receptores el ingreso o reingreso de los niños, niñas y jóvenes al sistema educativo formal.

Las maestras en formación y los coordinadores del proyecto EBN desde la Corporación Región, gestionaron con las instituciones Educativas el ingreso de los niños, niñas y jóvenes a instituciones en su mayoría contratadas por Secretaria de Educación en Plan de Cobertura como lo son, el Colegio Creadores de Futuro, Colegio Básico Camino de Paz de la Fundación Las Golondrinas, Institución Educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar, Institución Educativa Gabriel García Márquez, Institución Educativa Félix Henao Botero, Fundación Social Conocer, Institución Educativa Las Estancias y la Institución Educativa Sol de Oriente, las cuales se ubican geográficamente cerca de los sectores de influencia del proyecto.

Al finalizar el proceso de la fase II, se realizaron nuevas valoraciones pedagógicas que permitieron evidenciar entre el estado inicial el estado actual de los beneficiarios para su proceso de escolarización.

En dichas valoraciones se tomaron como soporte:

- La evaluación psicopedagógica realizada en el mes de marzo de 2005.
- Las condiciones de edad en relación con cada grado escolar.
- Las valoraciones por competencia curricular.
- Los estándares curriculares expedidos por el MEN para cada área del conocimiento.

De tales valoraciones, y en encuentros colectivos con los grupos interdisciplinarios de cada zona de interacción, se socializaron las evaluaciones de cada estudiante, su proceso y situación actual, con el propósito de identificar qué grado escolar se adecuaba a las necesidades educativas de los mismos.

Posteriormente, las estrategias que se utilizaron para la instauración de la fase III del proyecto EBN, es decir, la escolarización de los participantes, y su consecuente acompañamiento y apoyo escolar, giraron en torno a la establecimiento de diálogos permanentes entre las maestras practicantes con los

coordinadores y maestras receptoras de las Instituciones Educativas. Tales acciones se realizaron mediante la implementación metodológica de talleres, los cuales estuvieron orientados en dos vías, la primera referida a la activación de intereses académicos y la segunda a los apoyos pedagógicos, según las necesidades y demandas en los procesos de adaptación en el ámbito escolar.

Momento 1

- Establecimiento de relaciones interinstitucionales (Instituciones Educativas formales, no formales y familia)
- Trabajo en conjunto con los docentes receptores fortaleciendo los canales comunicativos y participativos, permitiendo que el apoyo pedagógico personalizado fuese coherente con las dinámicas estipuladas por cada institución educativa.
- Talleres de activación de intereses académicos.

Momento 2

- Implementación de talleres de refuerzos pedagógicos e intereses académicos.
- Realización de talleres con familia.
- Orientación a la familia a través de visitas domiciliarias formales e informales, a fin de que éstas tomaran conciencia y se comprometieran con el proceso de escolarización de sus hijos.

Como puede observarse, cada una de las estrategias llevadas a cabo requirió de un constante diálogo con los diferentes actores institucionales involucrados en los procesos de escolarización y de permanencia de los niños, niñas y jóvenes.

ACIERTOS Y DESACIERTOS OBTENIDOS A LO LARGO DE ESTA FASE

Los aciertos obtenidos en el proceso, se materializaron en los siguientes resultados:

Con los niños, niñas y jóvenes beneficiados por el proyecto EBN se logró el mejoramiento de aspectos como:

- La metodología de proyectos de aula propia del modelo pedagógico Constructivista, permitió construir conocimientos significativos partiendo de necesidades educativas específicas que los niños, niñas y jóvenes; así mismo, que asumieran un rol activo en su proceso educativo, fortalecieron su autoestima y autonomía a la hora de enfrentarse con las situaciones de aprendizaje y de la vida cotidiana de la escuela, así mismo que asumieran una actitud positiva frente a las actividades propuestas, mayor seguridad a la hora de ejecutarlas y el reconocimiento de la importancia de interactuar con otros de forma pacífica y respetuosa, además de ser una forma significativa para aprender a partir de la construcción conjunta del conocimiento.
- El 95% de los niños, niñas y jóvenes que participaron del proyecto lograron vincularse al sistema educativo formal, adquiriendo las herramientas necesarias para continuar la educación en una escuela regular y las habilidades que garanticen su permanencia en la misma, cumpliendo el proyecto con su propósito fundamental, el servir de puente entre la condición de deserción y el retorno a la educación, entre la desescolarización y la escolarización.
- La respuesta y actitudes de los niños, niñas y jóvenes al ser ubicados en la escuela, fue satisfactoria, ya que lograron una identificación con la institución a la que pertenecen y con los maestros receptores.
- Fue posible lograr una habituación a rutinas escolares –sesiones de trabajo, cumplimiento con las jornadas académicas, la interacción con sus nuevos profesores y compañeros, hábitos de estudio dentro del hogar- .
- Se interiorizaron nuevas figuras de autoridad como los maestros, los cuales fueron reconocidos como mediadores en conflictos entre pares, disminuyendo episodios de agresiones físicas y/o verbales entre los niños, niñas y jóvenes.
- Se establecieron nuevos canales comunicativos entre los niños, niñas y jóvenes con los miembros de su comunidad, reconociendo en ésta diferentes instituciones en pro del beneficio colectivo.
- Se observó mejoramiento en los aspectos relacionados con el aseo y cuidado personal, para asistir los encuentros y salidas pedagógicas.
- No se han evidenciado casos de deserción.
- Los niños alcanzaron mayor autonomía y seguridad en la realización de sus tareas académicas.

Con las familias

- De manera especial se destaca el acercamiento a las dinámicas familiares de los niños, niñas y jóvenes, de las cuales se tenía un total desconocimiento, lo cual dificultaba no solo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que impedía comprender el por qué de las relaciones interpersonales disfuncionales y las dificultades para la reconstrucción del tejido social.
- El conocimiento de la familia permitió a maestros en formación determinar de manera más acertada el tipo de interacción pedagógica, que a su propio criterio, se consideró como el más adecuado para encontrar el apoyo de los padres, o de alguno de los integrantes de la familia frente al proceso educativo. Esto además, gracias a la cercanía que los mismos padres de familia permitieron para con los maestros.
- Se logró involucrar a la familia dentro del proceso educativo como un agente activo y determinante, receptor y ejecutor a la par del maestro.
- Fue posible vincular a la familia al proceso escolar de sus hijos, demostrando que el compromiso de esta institución, determina sustancialmente los logros y/o fracasos dentro de la escuela.
- Se modificaron en algunos casos las maneras de premio y castigo dentro de las dinámicas familiares, desplazando en alguna medida el castigo físico por el diálogo.
- Reflexiones significativas en torno a la importancia de la Educación.
- Para que todo derecho pueda ser ejercido debe ser reconocido como tal, por tanto una primera línea de aplicación de este principio desde el proyecto, se evidencia el hecho de que las personas involucradas, los niños y sus familias puedan reconocerse como sujetos de derechos.
- Interés en dialogar con las maestras receptoras para preguntar por el proceso tanto académico como de comportamiento en los niños.

Con las Instituciones y maestros receptores

- Establecimiento de canales comunicativos funcionales entre los coordinadores y maestras receptoras y las maestras en formación.

- Respuesta positiva de las directivas de las instituciones, para escolarizar a los niños y niñas, y el interés de estas y de las maestras receptoras en conocer el proyecto EBN, el proceso de la fase tres y las funciones de la maestra en formación; teniendo una actitud abierta y flexible en los procesos de escolarización y apoyo pedagógico de los niños, niñas y jóvenes del proyecto la EBN.
- Ingreso de la mayoría de los niños, niñas y jóvenes a las Instituciones educativas.
- Diálogos con las maestras receptoras, con el fin de conocer las dificultades y avances de los niños del proyecto en su proceso de escolarización.

Para los maestros y maestras en formación

En cuanto a los logros obtenidos para los y las maestras en formación de las licenciaturas participantes de la EBN es posible mencionar:

- Abrir nuevos espacios para la realización de la práctica pedagógica profesional.
- Desarrollar experiencias de interacción pedagógica en espacios socio-comunitarios y con población en situación de vulnerabilidad social.
- Interacción en grupos pedagógicos interdisciplinarios.
- Implementación de estrategias y planeaciones integradas desde las diferentes áreas del saber, transversalizadas por las competencias ciudadanas.
- Interacción directa con comunidades, familias y niños, niñas y jóvenes.
- Desarrollo de habilidades de gestión de recursos humanos y materiales que fortalecieran los proceso de enseñanza y aprendizaje

Para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

A nivel de la institución de educación superior se logró:

- Reconceptualizar los fundamentos de la practica pedagógica desde la experiencia de la EBN.

- Ampliar los campos de acción de los maestros en formación y egresados de la Facultad de Educación, trascendiendo de las tradicionales aulas en las instituciones educativas, a desarrollar labores de pedagogía y educación a espacios socio-comunitarios.
- Reconocer en la extensión comunitaria un nuevo espacio de interacción pedagógica.
- Ampliar el perfil profesional y de acción del egresado de la Facultad de Educación.
- Proyectar la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, ante organismos gubernamentales y no gubernamentales, locales, regionales, nacionales e internacionales.

Algunos desaciertos evidenciados fueron:

Con los niños, niñas y jóvenes

- Aunque la respuesta y actitudes de los niños, niñas y jóvenes al ser ubicados en la escuela fue satisfactoria; durante las sesiones de apoyo o refuerzo pedagógico y actitudinal, algunos manifestaron que deseaban estar nuevamente con las maestras en formación, no solo por los vínculos socio-afectivos que se habían construido, sino, también, por que presentaban su insatisfacción con la metodología de las maestras receptoras, la cual difería de las utilizadas por las maestras en formación en la fase I y II. Partiendo de lo anterior, la preocupación por parte de las maestras en formación, consistió en que los niños, niñas y jóvenes movidos por la desmotivación, no lograran adaptarse a la metodología de la institución receptora y por ende, desertaran del sistema educativo formal. Por tal motivo, se decidió intensificar el seguimiento a la institución receptora, y el apoyo pedagógico a las familias y a los niños, niñas y jóvenes escolarizados.

Con las Familias

- A pesar de las múltiples visitas domiciliarias y diálogos que las maestras en formación realizaron con la madre de uno de los niños, ésta no se comprometió con el proceso de escolarización de su hijo, lo cual se evidenció, en la no

asistencia a los talleres, ni a los encuentros relacionados para efectos de matrícula.

Con las Instituciones y maestras receptoras

- El 5% de los niños, niñas y jóvenes no se lograron vincular al sistema educativo formal, por que algunas instituciones receptoras no aceptan población con Necesidades educativas especiales derivadas de situación de discapacidad, ni por situación de extraedad. En la primera situación, por no contar con profesionales calificados para la atención a este tipo de población y en la segunda, por que en los requisitos que estipula el MEN, no se aceptan niños mayores de 10 años en el grado primero.
- En el desarrollo de la fase II, fueron escolarizados algunos niños a los que desde la Corporación Región con Secretaria de Educación se les gestionó el cupo en algunas instituciones receptoras, lo cual se realizó sin ningún tipo de empalme y sensibilización a las maestras receptora, a la familia ni a los mismos participantes. Sin embargo, la disposición y trabajo de apoyo pedagógico que implementaron las maestras en formación responsables del proceso de aprendizaje de estos beneficiarios, posibilitó que iniciaran un proceso de vinculación al sistema educativo con resultados favorables en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos. Así mismo, esta situación no permitió evidenciar un proceso continuo y significativo en las tres fases del proyecto.
- A la Secretaria de Educación le corresponde una mayor capacitación y sensibilización a las instituciones educativas y a las maestras receptoras sobre el trabajo con población en situación de vulnerabilidad social, para poder llevar a cabo procesos educativos flexibles, respetuosos por la diferencia y los ritmos de aprendizaje, que tenga en cuenta su realidad social, emocional, económica y cultural y a partir de allí realizar adaptaciones curriculares que les permitan, a los niños y jóvenes, continuar dentro del sistema educativo.

8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA

8.1 Resignificación del quehacer del Educador Especial partiendo de la experiencia de práctica pedagógica en el proyecto “La Escuela Busca al niño-a”.

A lo largo del desarrollo de la Educación Especial como disciplina, han existido diversidad de concepciones sobre la discapacidad, que dan muestra de una permanente transformación en este campo enmarcados en enfoques médicos, psicológicos, educativos y sociales, hacia una visión más humanista y holística donde se evidencia la eliminación de términos estigmatizadores y de connotaciones negativas centradas en la persona.

Dentro de las concepciones sobre la discapacidad se identifican a lo largo de su evolución tres grandes etapas que marcan las transformaciones, en estas se han identificado, por ejemplo, el modelo tradicional (Siglos XV- XVIII) en el que predominó una mirada de marginación hacia las personas con discapacidad; en segundo lugar, el paradigma de la rehabilitación propio del siglo XX en su segunda mitad, donde la persona es considerada como un paciente que presenta deficiencias y dificultades, haciéndose necesario la rehabilitación física, psíquica o sensorial; en tercer lugar, se ubica el paradigma de la autonomía personal hacia finales de los años 90, que orienta su función a la eliminación de las barreras físicas y sociales que rodean a las personas en situación de discapacidad enfatizando en la integración social y en la perspectiva de derechos, orientados por ejemplo desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su nuevo sistema de clasificación denominado “Clasificación Internacional del Funcionamiento y de la Salud (CIF 2000) que implicó cambios en la denominación, aludiendo a la discapacidad como limitaciones en la actividad y a restricciones para la participación. En la actualidad los enfoques están planteados en la perspectiva de atención a la diversidad y de la inclusión.

De igual manera, desde el programa de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, creado en 1983, ha sido posible evidenciar en su propuesta de formación profesional, tres momentos, teniendo en cuenta las anteriores transformaciones de la disciplina.

Inicialmente, en 1983 el programa de Licenciatura en Educación Especial enfatizó en una propuesta de formación profesional basada en las dificultades de aprendizaje en la lectura, escritura y matemática, con un enfoque clínico-asistencial aplicado en forma de “terapias y consultas”, realizando todas sus intervenciones por fuera del aula de clase.

En un segundo momento, en el año 1988, el programa realiza la primera reforma en su plan de estudios, orientando la formación docente a tres campos específicos: el campo de formación pedagógico-didáctico, el campo de formación socioeducativo y el campo de formación en el “saber específico” o “saber por enseñar”, donde la formación del maestro en Educación Especial giró en torno a la pedagogía y a la comprensión de la excepcionalidad, hacia un perfil profesional como líder comunitario, administrador e investigador.

Durante la aplicación de esta última reforma, se vio en el medio, la necesidad de atender a poblaciones con limitaciones como: Parálisis Cerebral, Retardo Mental, Autismo, Hiperactividad, Limitaciones Sensoriales. Se dio entonces en la Licenciatura, una reforma interna, basada en el desarrollo de las prácticas y los proyectos pedagógicos.

Finalmente, la última reforma del programa fue un proceso realizado para su acreditación en el año 1999, donde el maestro en formación recibiría el título de Licenciado en Educación Especial, con énfasis en dificultades en el aprendizaje, Retraso Mental, Deficiencias Motoras y Sensoriales (visuales y auditivas), preparado para la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales - NEE- de los niveles Preescolar y Básica Primaria, y para su desempeño en programas o propuestas de Educación Especial a la población en todos los ciclos de vida, a nivel formal, no formal e informal.

Es así, como se ha visto el cambio permanente del programa siempre con una visión de mejoramiento interno para ofrecer los mejores servicios a la comunidad y suplir todas las necesidades que presentan a nivel educativo.

Se puede observar según lo anterior, que tradicionalmente la Educación Especial se ha encargado de la atención a la población que presenta diferentes tipos de alteraciones físicas, intelectuales, emocionales, psicológicas y dificultades en el proceso de aprendizaje. En la actualidad, ésta concepción se ha replanteado, permitiendo que cada vez se señale en menor medida la deficiencia y la discapacidad, y que por el contrario se ofrezcan los apoyos requeridos para que cada persona alcance los fines educativos y se abran nuevos campos en la Educación Especial, al establecer factores externos al individuo que generan la condición de demanda de apoyos, no sólo para el proceso de aprendizaje, sino también, para el acceso educativo y la participación social mediante la equiparación de oportunidades, de accesibilidad, como también, en la perspectiva de la calidad de vida en sus dimensiones de bienestar emocional, relaciones

interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Dentro del programa actual y a partir de la experiencia del grupo de maestras en formación en contextos de vulnerabilidad social, se ve nuevamente la necesidad de reconceptualizar los referentes teóricos sobre la disciplina y por ende proponer reformas al plan de estudios, orientándolo a la atención de otras poblaciones que presentan NEE no sólo desde factores genéticos y biológicos, sino desde factores familiares, ambientales, culturales, sociales y de acceso a la educación.

En éste sentido, el programa precisa reconocer una nueva dimensión de las Necesidades Educativas, por ejemplo, de aquellas que se relacionan con condiciones de vulnerabilidad social, entendiendo que la población en ésta situación manifiesta NEE por factores ambientales y del entorno, por lo que requieren de apoyos para el ingreso y la permanencia escolar, como también, de adaptaciones al proceso de enseñanza y aprendizaje, propuestas educativas flexibles y adecuadas a dichas necesidades, siendo así, que la población en situación de discapacidad y/o con talentos excepcionales, no es la única que requiere de apoyos específicos, como tampoco, el único objeto de conocimiento de la Educación Especial, lo que podría perfectamente traducirse en la consolidación de espacios de conceptualización referidos al tema dentro de la reestructuración del plan de estudios de la licenciatura.

En la misma línea, el criterio de la multiculturalidad se enlaza con el de diversidad y con el de Necesidades Educativas, al requerir la educación y la escuela una transformación en sus modelos y prácticas, flexibilizando los Proyectos Educativos Institucionales, para evitar factores generadores de exclusión en el contexto educativo, los cuales al no ser transformados, se convierten en barreras para el aprendizaje, para incluirse o retornar al sistema educativo.

En este sentido, la población en situación de vulnerabilidad social, se enfrenta continuamente a la violación de los derechos fundamentales, donde uno de estos radica en la dificultad para participar de manera activa dentro del sistema educativo, generándose una variedad de barreras para acceder a éste, lo que conlleva directamente a la vivencia de obstáculos y dificultades en los procesos de aprendizaje cuando logran ingresar a una escuela, por ejemplo, la situación de extraedad, entendida como el desfase entre la edad cronológica del estudiante y el grado académico al que ingresa.

Por tanto, se requiere de un educador que proporcione los apoyos pedagógicos de acuerdo a sus características de desarrollo biopsicosocial, como también, en las acciones tendientes a la flexibilización del currículo y la gestión facilitadora de la inclusión, en concordancia con las necesidades y potencialidades que el estudiante manifiesta en su proceso escolar y de aprendizaje. Sumado al análisis de las condiciones de las ofertas educativas que más respondan a sus

condiciones de desplazamiento, sectorización, recursos económicos, expectativas familiares, factores socioculturales, religiosos entre otras.

En el marco del proyecto la EBN, fue posible identificar NEE por diversos factores ambientales y del entorno, que limitan y dificultan el acceso a la educación por aspectos políticos, económicos y cobertura educativa, entre estas por ejemplo, la situación de extraedad, de la cual pudo hacerse un registro continuo a partir de los diarios campo:

“[...] Ingrid es una niña de 11 años, aún no ha aprendido a leer y escribir, en la institución educativa más cercana a su vivienda, le ha sido negado el cupo, debido a que para ingresar al grado primero, sólo se aceptan niños hasta los 9 años [...]”

Diario de Maestra en Formación
Marzo 15 de 2005

Además de lo anterior, se identifican otras NEE derivadas de factores psicosociales como el desplazamiento forzado, la pobreza, la desigualdad social, niñez trabajadora y en situación de explotación sexual. Estos aspectos generan trastornos emocionales y de la conducta, dificultades en los dispositivos básicos para el aprendizaje (percepción, atención, memoria, habituación y motivación) ocasionando por ende dificultades en los procesos de aprendizaje, en el logro de los objetivos escolares y de las competencias académicas y ciudadanas, como eje transversal del proyecto EBN. Al respecto por ejemplo:

“Daniela es una niña de 9 años, cuando se le da una instrucción debe hacerse varias veces para que la comprenda y al momento de ejecutarla actúa de forma impulsiva, fracasando en el objetivo de la actividad, además, cuando se le pide que vuelva a ésta se dispersa fácilmente y desata en llanto. Sus relaciones interpersonales se mediaban por la agresión física y verbal, de igual manera, demandaba constantemente la atención y acompañamiento del maestro”.

Diario de Maestra en Formación
Mayo 11 de 2005

Otros de los factores relacionados con NEE fueron específicamente de tipo familiar, por circunstancias generalizadas como la violencia intrafamiliar manifestada en agresiones físicas, verbales y maltrato psicológico, y la disfuncionalidad del sistema parentofilial, evidenciado en las modificaciones

sufridas en la tipología familiar, pues en estos espacios predominan las familias extensas, simultaneas y monoparentales, lo que al mismo tiempo conlleva al cambio de los roles dentro de esta institución social, asumiendo cada uno de los integrantes de estos grupos familiares responsabilidades distantes a su edad, como por ejemplo, las madres son las encargadas de conseguir el sustento diario, el padre, cuando éste vive o hace parte del grupo familiar, es responsable de los quehaceres del hogar y el cuidado de los hijos, y en su ausencia total o parcial, son los hijos mayores, quienes deben asumir el papel de cuidadores de sus hermanos menores. Esto ocasiona indiferencia y poco interés en los procesos educativos, causando NEE en la medida en que los estados emocionales y afectivos perturban el desarrollo y la motivación para el aprendizaje. Al respecto cabe mencionar otro de los registros del diario el cual alude a lo siguiente:

“Luisa, de 9 años es una niña que se encuentra en situación de abandono. Actualmente esta al cuidado de su hermano de 17 años, quien la agrede física y verbalmente. En el desarrollo de las actividades pedagógicas la niña se aislaba constantemente como mecanismo de defensa cuando alguno de sus compañeros hacia un comentario frente a sus producciones individuales y colectivas, actuando de manera agresiva y destruyendo el material elaborado”.

Diario de Maestra en Formación
Abril 8 de 2005

De igual manera, dentro de las NEE identificadas en el proyecto EBN coexistieron aquellas que tradicionalmente han sido contempladas en la Educación Especial, es decir, las derivadas de una discapacidad principalmente intelectual, las cuales se refieren a limitaciones en las capacidades cognitivas, en las habilidades sociales y de conducta adaptativa. Al respecto cabe mencionar otros de los registros del diario el cual alude a lo siguiente:

“Hoy ingresaron tres niños nuevos, Sorany, la última de ellos, tenía unas facciones en su rostro diferentes a la de los demás. Los niños no dejaban de observarla... ¡Que gordita es!, ¡mírale los deditos!, ¡Cómo habla de raro, no se le entiende nada! Cuando ingresamos al espacio, Sorany, con Síndrome de Down, empezó a pararse en las sillas, a montarse en las mesas, a buscar en los bolsos y en un momento inesperado, sale del salón corriendo... No sabíamos para donde iba, de repente todo se descontroló (...)”

Diario de Maestra en Formación
Febrero 21 de 2005

También se identificaron NEE derivadas de deficiencia auditiva, las cuales se relacionan con discapacidades en la comunicación, teniendo en cuenta que en tal sentido, las barreras para el aprendizaje en las personas sordas, no dependen tanto de la persona sino de las limitaciones generadas en el entorno para la interacción social y comunicativa, en un contexto donde la oralidad y la narratividad se convierten en la principal herramienta de mediación en los procesos educativos.

“(...) Cindy, de 12 años, nunca ha estudiado, pues no la han aceptado en la escuela por ser sorda, y como consecuencia, dificulta los procesos comunicativos con maestros y estudiantes. Ingresó al proyecto EBN en donde se le han brindado apoyos visuales y comunicativos en lengua de señas (...)”

Diario de Maestra en Formación
Abril 23 de 2005

“Sebastián es un niño de 10 años, antes estaba estudiando en el grado primero en una escuela del sector y fue desescolarizado porque sus maestras manifestaron, que éste necesitaba de apoyos educativos especializados en el lenguaje con el fin de desarrollar adecuadamente habilidades académicas funcionales, específicamente en el área de lectura y escritura.”

Diario de Maestra en Formación
Abril 23 de 2005

Estas NEE transforman la demanda y redefine significativamente la oferta educativa desde la Educación Especial y por ende particulariza los procesos de formación de estos profesionales, dado que implica la atención educativa desde un enfoque más ecológico, contextual y social, que permita la comprensión del fenómeno que las suscita y facilite el diseño e implementación de propuestas pedagógicas acordes a las necesidades e intereses de la población.

En relación con lo anterior, la Educación Especial, dentro del marco de la educación general que se “concibe como un proceso orientado hacia el desarrollo humano, fundamentado en el reconocimiento y el respeto por la diferencia, por la individualidad y por las características particulares del sujeto respecto a sus necesidades especiales en cuanto a su desarrollo y condiciones de aprendizaje y enseñanza, como también, para su consideración como miembro activo y partícipe de la comunidad a la cual pertenece y para su integración social y desarrollo

holístico en general”.⁴⁴ De este modo, el Educador Especial, deberá reflexionar teórica y académicamente en torno a las NEE que continuamente se generan en el contexto colombiano como resultado de las dinámicas sociales.

Por consiguiente, el reto de la formación los maestros y maestras de Educación Especial en el contexto multicultural, con sus grandes índices de conflicto, violencia y desplazamiento y situaciones excluyentes, necesitará orientarse en la perspectiva de las NEE derivadas de factores familiares, sociales y de acceso a la educación, es decir, sobre aquellos factores de la población en situación de vulnerabilidad social, siguiendo la filosofía de la educación especial en concepciones multidimensionales, de complejidad e integralidad del ser humano, orientando sus propósitos y metodologías enmarcadas dentro una educación en y para la diversidad.

Es así como, en la experiencia del proyecto la EBN, el Educador Especial, transforma su quehacer en miras a la atención a la diversidad y no sólo en la atención pedagógica dirigida a población en situación de discapacidad. Esta resignificación, permite hacer una reflexión desde el perfil planteado en la propuesta de formación de la licenciatura en Educación Especial, en los siguientes aspectos que han sido los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional en cuanto la formación docentes en su decreto 272 de 1998:

- **Enseñabilidad:** en el campo de la Educación Especial, debido a su tradición histórica y relaciones interdisciplinarias de corte médico y psicológico, ésta ha sido entendida fundamentalmente en relación a la enseñanza de habilidades de conducta adaptativa y de modificación de la conducta. En gran parte de su quehacer el Educador Especial, ha centrado el objeto de su enseñanza no en contenidos, sino en procesos que permitan la normalización de los sujetos, en procura de lograr mayores niveles de independencia personal y social. Para la Educación Especial, se han dejado de lado las relaciones epistémicas y didácticas con otras áreas del conocimiento, de tal forma que tanto en la formación profesional, como en los fines educativos en los que tradicionalmente se ha considerado, como su población objeto, no han sido contemplados los saberes disciplinares propios de las ciencias naturales, de la lengua, de las ciencias sociales, sin embargo, las artes, han sido miradas y asumidas por sus finalidades rehabilitadoras y terapéuticas, pues al parecer los sujetos clásicamente considerados con deficiencias no requieren de una aproximación a estos conocimientos y por tanto el Educador Especial no precisa tampoco de estos aprendizajes.

44 Autoevaluación y acreditación del programa de la Licenciatura en Educación Especial.2003.

En este campo, el trabajo desarrollado durante la experiencia pedagógica aludió a la necesidad de pensar los saberes no sólo en términos de su coherencia interna, sino también, en relación con las competencias que los estudiantes deben aprender y a las condiciones que deben cumplirse para asegurar la asimilación del conocimiento y para lograr estos objetivos.

El proceso metodológico se orientó en motivar a los niños, niñas y jóvenes participantes de la EBN, frente al aprendizaje y la importancia de aprender en y de su contexto, el trabajo pedagógico se transversalizó por las historias de vida de cada uno de ellos y sus familias, el trabajo cooperativo e individual, donde el juego, fue una de las principales herramientas para que los niños se apropiaran del conocimiento y especialmente en la adquisición de las habilidades sociales y relaciones con el otro.

- **Educabilidad:** podría pensarse que ésta ha sido mucho mas enfática en los procesos de formación del Educador Especial, sin embargo, es necesario anotar, que si bien la Educación Especial ha considerado equivocadamente que su objeto es la población que presenta alguna deficiencia, a errado en centrarse en un conocimiento no del ser humano, sino, de sus deficiencias, es decir, se ha centrado en el sujeto anormalizado y los planes de estudio han contemplado investigaciones exhaustivas de las categorías diagnósticas y los manuales de clasificación de las perturbaciones, de las etiologías, de los trastornos, mas no de las características de aprendizaje y de desarrollo de las personas, siendo así que el énfasis a sido mas remedial que preventivo.

Respecto a una nueva visión de la educabilidad, se trataría entonces, de reconocer a cada estudiante como persona, como un todo, un ser humano con una historia de vida diferente, un sujeto; que permitió resignificar el quehacer del Educador Especial desde otra dimensión, la social; pues esto implica comprender que las dinámicas sociales y familiares influyen directamente en el proceso de desarrollo de cada uno de los niños, niñas y jóvenes.

Es así como, el hecho de estar en situación de desescolarización, que fue la necesidad educativa común, había además, un sin numero de individualidades y de historias que recuperar para dar paso a identificar las NEE en una población diversa; y coherentemente investigar, experimentar y reflexionar nuevas rutas de acceso al conocimiento que fueran exitosas y comprensibles en la vida cotidiana de cada uno de los estudiantes, respondiendo a la exigencias de la escuela formal para cuando reingresaran o ingresaran a ella, como son el currículo, la permanencia, y la adaptabilidad, al igual que el avance en los procesos básicos de lectura, escritura, pensamiento lógico matemático y habilidades sociales.

Del mismo modo, la noción de educación y escuela en términos de estructura, se reconstruyó; y en términos de contenido se transformó. Los espacios abiertos, la interacción directa con la comunidad, las estrategias metodológicas para la adquisición de conocimientos, mediar entre las ocupaciones laborales de los niños, el poco compromiso de las familias, la búsqueda de soluciones frente a situaciones de maltrato, riesgo social y abandono, respondieron a una escuela social para la vida, una escuela que piensa en la individualidad de cada estudiante como persona, ser y sujeto, no desde una concepción de igualdad, sino desde la equidad. Un educador especial que interactúa no sólo con la población en situación de discapacidad, sino con cualquier niño, niña y/o joven que requiera de apoyos pedagógicos y educativos en su proceso escolar para acceder satisfactoriamente a los conocimientos.

- **El Saber Pedagógico** que integra a la educación en general y a la Educación Especial como disciplina, implica su vez el quehacer del Educador Especial, y por tanto estos se transforman y se resignifican en la medida en que desde un nuevo posicionamiento se reconoce e identifican las Necesidades Educativas, no sólo de los y las estudiantes, sino también, desde el seno de las comunidades, lo cual permite interactuar cotidianamente con las familias, los líderes comunitarios, y hacer de la escuela un lugar abierto, donde la motivación, la actitud crítica y el liderazgo social juegan un papel fundamental en y durante cada proceso, sin dejar de lado los intereses y necesidades de los estudiantes, modificando y adaptando las propuestas, planes, programas y actividades pedagógicas, para orientarlas y flexibilizarlas en sucesos y situaciones que comúnmente ocurren y se vivencian en las zonas de interacción, en las familias y en los niños mismos.

Desde este aspecto, la Educación Especial se orientaría desde el quehacer de la pedagogía social, que se podría interpretar, como la Educación Especial en el campo social, donde el Educador Especial tiene la oportunidad y necesidad de interactuar en espacios abiertos y los sectores, que se transformaron en lugares para la expresión cultural y la interacción pedagógica, de los distintos actores, que comparten un lugar físico en común, donde se dan relaciones de pertenencia, de apropiación en los procesos de socialización para la acción educativa y pedagógica.

Si bien, la educación social se ha entendido como la educación en sociedad, la transmisión de valores educativos, la formación política del individuo, la adquisición de competencias sociales en población que se encuentra en riesgo social; es ante todo una ayuda a ser y a convivir con los demás; y a vivir juntos en comunidad, educando en el ocio y tiempo libre, en la dinámica educativa de grupos o colectivos, en los programas de

animación sociocultural, en la educación o formación ocupacional y en intervención educativa en población en dificultad social (maltrato psicosocial, desamparo, desadaptación y drogadicción). Conocer y aprender de la educación y la pedagogía social permite ampliar la mirada del Educador Especial en cuanto a los vínculos y los tejidos sociales que se construyen y se reconstruyen cotidianamente en las comunidades; comprender procesos de socialización, de educabilidad y enseñabilidad desde los derechos y los deberes, pero, principalmente desde la participación, posibilitando al Educador Especial transformar sus prácticas pedagógicas y educativas y su interactuar con las familias y la comunidad, reconocer que los procesos de participación en una comunidad, han logrado garantías de continuidad y consolidación de las experiencias organizativas, como la creación de los asentamientos por la población en situación de desplazamiento y víctima del conflicto armado, las situaciones de arraigo y desarraigo, dando continuidad a la cultura y posiciones morales y éticas a pesar de los sucesos que transformaron sus vidas. Es en este sentido, que la pedagogía social cobra importancia y aporta a la resignificación de la Educación Especial y el quehacer del Educador Especial, pues los relatos de historias de vida no sólo aportan al desarrollo de competencias académicas, sino también, y a la subsanar las huellas de un pasado, para dar paso a un presente que posibilitará nuevas oportunidades de vida con miras a un futuro con deseos de cambio.

En relación con lo anterior y teniendo como base la experiencia de práctica pedagógica y profesional vivenciada en el proyecto la EBN, el perfil del Educador Especial se resignifica en un nuevo campo, en el campo de lo social, y aunque este perfil en el campo de la extensión y la proyección social, se relaciona con el aspecto social, permite reconocer y resignificar a la población en situación de vulnerabilidad social, como objeto de la Educación Especial y en tal sentido demandar en prospectiva, tal y como esta planteado desde la actual licenciatura, unas nuevas metas de formación docente dirigidas hacia competencias en las cuales: El Educador Especial se prepara para trabajar comunidades en situación de vulnerabilidad social.

- El Educador Especial estará en la capacidad de identificar NEE derivadas de factores sociales, emocionales, familiares y de acceso.
- El Educador Especial orientará y diseñará apoyos pedagógicos y educativos coherentes con las NEE que identifique en poblaciones que se encuentren en situación de vulnerabilidad social.
- El Educador Especial estará en la capacidad de prevenir estados que sitúan a los estudiantes en situaciones de exclusión.

- El Educador Especial diseñara proyectos comunitarios orientados en la participación activa en procesos pedagógicos y educativos con la población en situación de vulnerabilidad social.
- El Educador Especial participará en la construcción de políticas públicas en torno a procesos inclusivos y de derecho la educación con comunidades en situación de vulnerabilidad social.

Con esta nueva perspectiva, el reto y la resignificación del Educador Especial y del programa, debe estar encaminado en replantear su filosofía y el plan de estudios desde una formación por y para la atención a la diversidad; a replantear sus prácticas pedagógicas en espacios socio comunitarios; a ser un Educador Especial con capacidad de gestión y proyección en lo social; con una visión mas amplia de Educación Especial en términos de equidad; en no atribuir las condiciones a los estudiantes; en diseñar estrategias de acción pedagógica que se adapten a los diferentes contextos y poblaciones; y principalmente una actitud de ser y aprender a ser maestro y de adaptarse a los cambios que conllevan nuevos enfoques de interacción educativa y pedagógica desde la Educación Especial en y desde el campo social.

En concordancia con lo anterior, el programa de licenciatura en Educación Especial concibe la Educación Especial como:

[...] un proceso orientado hacia el desarrollo humano, fundamentado en el reconocimiento y el respeto por la diferencia, por la individualidad y por las características particulares del sujeto respecto a sus necesidades especiales en cuanto a su desarrollo y condiciones de aprendizaje y enseñanza, como también para su consideración como miembro activo y partícipe de la comunidad a la cual pertenece y para su integración social y desarrollo holístico en general⁴⁵.

Sin embargo, en la labor docente al interior del proyecto EBN, se vislumbran nociones que amplían la concepción anteriormente mencionada, y que confrontan las denominadas NEE desde lo planteado a nivel nacional en el decreto 2082 de 1996 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) “que reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”⁴⁶ el cual, no hace alusión a una concepción de necesidades

⁴⁵Ibíd.

⁴⁶ “Se reglamenta la educación de las personas con limitaciones ya sean de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales, hacen parte del servicio público educativo y se atenderán de acuerdo con la ley 115 de 1994, las normas que la reglamenten,

educativas producidas por factores de tipo social, cultural y ambiental, que inducen a una NEE de no ser intervenidas a nivel psicopedagógico en cuanto a los apoyos requeridos.

Esta reglamentación no hace mención a la población en situación de vulnerabilidad social a causa del desarraigo geográfico, cultural y emocional, producto de la situación de desplazamiento, violencia intrafamiliar, maltrato infantil, por pertenecer o haber sido partícipe de grupos armados al margen de la ley, lo que conlleva en el ámbito educativo a fenómenos como la extraedad, deserción o fracaso escolar, exclusión educativa o simplemente, a no ver la educación como opción de vida, como lo que es, un derecho fundamental y desde lo psicológico, al aislamiento, depresión, ansiedad, agresividad hacia sí mismo y los demás, temores que incitan a la autoexclusión y a la disminución de expectativas frente al presente y el porvenir en factores claves para el pleno desarrollo de todo ser humano.

Estos aspectos, inducen al reconocimiento de la población en situación de vulnerabilidad social por el MEN, desde la llamada Revolución Educativa⁴⁷, haciendo un llamado a la transformación y calificación de la formación y quehacer docente, desde un enfoque verdaderamente inclusivo que responda a las demandas de la realidad socioeducativa del país.

A diferencia de la primera concepción y de lo estipulado por la Revolución Educativa, el programa de Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, forma a sus futuros egresados bajo los lineamientos estipulados por el decreto 2082 es decir, el actual plan de estudios concibe y forma al Educador Especial desde los saberes pedagógico y saber disciplinar y en los distintos escenarios de práctica, como profesionales aptos para la atención, prevención, habilitación y rehabilitación de población con NEE derivadas de factores de tipo biológico, genético u orgánico, no dando la debida profundidad a factores de tipo ambiental que también contempla dicho decreto.

Así mismo, los espacios de práctica se centran en y para la atención de ésta población en instituciones de educación formal, no formal e informal, limitando la

las reglas establecidas en el presente decreto y las disposiciones que para el efecto dicten las entidades territoriales”. Capítulo I. Aspectos Generales. Artículo 1.

⁴⁷ “El Ministerio de Educación Nacional ha trazado una estrategia combinada de calidad y cobertura que promueva políticas de atención específicas y propone la aplicación de diversos modelos pedagógicos para las poblaciones más vulnerables. Se trata de atenderlas de tal forma, que niños, niñas y jóvenes se sientan parte de la escuela y estén motivados para ir y permanecer en ella. Son políticas específicas para la población rural, para niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado (desvinculados del conflicto, o en situación de desplazamiento); niños y jóvenes con NEE, etnias (pueblos indígenas, afro colombianos, raizales y gitanos); población adulta iletrada y poblaciones de fronteras”. Periódico AL TABLERO. Revolución Educativa. Ministerio de Educación Nacional. N° 28. Marzo-Abril. 2004.

labor del Educador Especial al generar desde la formación y la práctica docente, imaginarios de tipo académico y laboral en sí mismo y a nivel socio-educativo, que lo enfocan únicamente para el trabajo pedagógico e investigativo con población con NEE.

En contraposición a lo anterior, es precisamente la invisibilidad de estos imaginarios al interior del proyecto la EBN -con relación a la concepción de escuela, maestro e inclusión- los que incitan aún más al análisis de la formación y labor docente; es decir, al interior de la academia, la escuela se concibe desde lo institucional, como la infraestructura tanto material y humanamente idónea para las labores pedagógicas pertinentes, que apuntan a un aula de clases con cuatro paredes, pupitres, tablero y sillas, como herramientas básicas para impartir conocimientos; sin embargo, desde el trabajo educativo de tipo sociocomunitario realizado dentro la EBN, se retoma la pasión propia del quehacer docente, al partir del siguiente postulado: “El educador en medio abierto es un profesional de la educación inscrito en el trabajo social que configura la educabilidad con el contexto en el cual interviene.”⁴⁸

Por consiguiente, y en respuesta a la segunda concepción, desde la licenciatura en Educación Especial, la formación de las maestras de este programa, partícipes del proyecto la EBN, se ve doblemente enriquecida al formarse desde la teoría y la práctica como maestras integrales al apropiarse de nuevos conceptos y experiencias que permiten la construcción de otros significados alrededor del quehacer y de la labor docente, y en particular, al interactuar en contextos sociocomunitarios como escenarios de la realidad socioeducativa del país, sin poseer una formación o enfoque hacia éste tipo de comunidades y/o población, los cuales, forman parte al igual que los niños, niñas y jóvenes con NEE del catálogo de discriminación e indiferencia social.

Al respecto, conviene expresar la necesidad de asumir el reto de velar por la formación de un profesional de la educación, y más concretamente de un Educador Especial, en y para la diversidad, en el cual se garantice la idoneidad ética, académica, pedagógica y social, lo que significa revisar permanentemente los modelos pedagógicos de formación con el fin de contextualizarlos y articularlos a las demandas de cada momento histórico que indudablemente transforman las concepciones del quehacer educativo.

Por consiguiente, se requiere brindar al futuro licenciado en Educación Especial -partiendo de la experiencia al interior de la EBN- una formación y proyección como maestro integral que amplíe su perfil ocupacional con miras a dar respuesta a la visión del programa, en la cual se plantea que “En el año 2010 el Programa tendrá como visión ser líder a nivel departamental y reconocido en el país por la

⁴⁸ ORTEGA, J.1999, p 141-145.

formación inicial y continuada de maestros capaces de construir propuestas que respondan a las necesidades reales del contexto colombiano”⁴⁹.

La población beneficiaria del proyecto la EBN forma parte de la realidad que flagela al país. El maestro y la escuela como ejes centrales en la construcción del tejido social no deben ser indiferentes a las problemáticas que convergen a su alrededor y que trascienden al aula de clase; en pocas palabras, el Educador Especial de la actualidad debe ser un maestro analítico y comprometido con la realidad externa que afecta el sentir, pensar, actuar, expresar y el aprender de los alumnos, un maestro abierto a los cambios y transformaciones producto de los hechos y sucesos históricos de su país, un maestro abierto realmente a la comprensión y aceptación de la diversidad y no solamente para la atención educativa de la discapacidad.

⁴⁹ Autoevaluación y acreditación del programa en Educación Especial. 2003.

8.1.1 La Práctica Pedagógica de maestros en formación en contextos de Vulnerabilidad Social.

En coherencia con todo lo expuesto, la Educación Especial como una disciplina articulada a la pedagogía y a la educación, generalmente se ha enmarcado en aportes teóricos enfocados en la atención educativa a personas, que a causa de diferentes alteraciones a nivel físico, sensorial e intelectual, presentan dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde sus inicios estuvo vinculada con las ciencias de la Medicina y la Psicología, las cuales condicionaron el desarrollo y evolución no sólo de las personas que manifestaban alguna deficiencia, sino de las concepciones, actitudes sociales, los modelos de atención y de prestación de servicios, incluidos los de la educación.

Como consecuencia de estos paradigmas tradicionales, la experiencia en las prácticas pedagógicas a lo largo del programa de la Licenciatura en Educación Especial, ha dejado ver un docente especializado en su campo, centrado en la actividad pedagógica, excelente en el trabajo individualizado, la asesoría personal y grupal a los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, en la gestión de los recursos y para establecer relaciones en el trabajo grupal e interdisciplinar, pero con grandes falencias para asumir las problemáticas propias de las poblaciones en situación de vulnerabilidad social y para liderar procesos en comunidades.

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, al hacerse partícipe y responsable del componente pedagógico del proyecto la EBN, el cual no estuvo enmarcado desde la acción pedagógica en una Institución Educativa formal ni especializada, sí lo estuvo en un saber por enseñar y en una continua reflexión frente a situaciones que se presentan en el ámbito educativo, no sólo desde diferentes teorías, enfoques y orientaciones pedagógicas, didácticas y disciplinares, construidas durante el proceso de formación docente, sino también, desde la realidad social que acontece en contextos de vulnerabilidad social y en el fenómeno educativo de la desescolarización que trae como consecuencia problemáticas de carácter social, psicológico, político, económico y cultural.

El proyecto la EBN permitió visualizar la práctica pedagógica y profesional realizada por las maestras en formación de la licenciatura en Educación Especial, como un proceso de construcción e interacción pedagógica con los niños, niñas, jóvenes, con la familia, la comunidad, maestros en formación de otras licenciaturas, Instituciones Educativas y maestros receptores; donde el saber disciplinar le permitió a los maestros en formación orientar los procesos de acción pedagógica con una visión crítica de la pedagogía y la educación, en la medida en que proporciona una variedad de explicaciones sobre el quehacer, el discurso, su

objeto y la práctica misma, que se construyen diariamente en la relación personal, profesional y colectiva con los actores de la acción educativa. Además, permitió comprender el proceso de formación académica mediante las prácticas pedagógicas e implicó reconocer que el conocimiento adquirido debe convertirse en un instrumento de actuación e indagación sobre la realidad, permitiendo una acción profesional más amplia, la cual modifica el rol tradicional del educador y sus funciones.

En relación con lo anterior, la pobreza extrema, el desplazamiento, el desarraigo, la exclusión y todos aquellos derivados del conflicto social, exigen educadores con formación y proyección social, preparados para afrontar su labor desde espacios distantes de la escuela convencional.

Es así como, la EBN se convirtió en el medio ideal para ampliar el perfil profesional del Educador Especial, gracias a las intervenciones desde espacios sociocomunitarios y con poblaciones en situación de vulnerabilidad, permitiendo establecer un diálogo con el otro (niño, niña, joven, padre de familia, líder comunitario...) con el fin de comprenderle, asimilarle y conocerle; ya no considerándolo como un objeto de estudio, sino como un sujeto de la acción educativa; pero sobre todo permite preguntarse sobre sí mismo, en un intento por asimilarse, comprenderse y proyectarse profesionalmente vislumbrando además diversos campos de desempeño.

De esta manera, debe procurarse potenciar un proceso formativo que materialice la práctica pedagógica y la enseñanza, como “una forma de indagación autoreflexiva”, posibilitando su replanteamiento y el rol del educador, para asumirse no exclusivamente como un sujeto enseñante sino como un aprendiz permanente, comprendiendo que lo esencial es la generación de confianza y la construcción de lazos afectivos, para que los niños, niñas y jóvenes comuniquen sus sentimientos, pensamientos, para que se sientan reconocidos y queridos; aceptados sin recriminar sus acciones bajo el lente impuesto por el proceso de formación patologizante o por historias de vida particulares u objetivos grupales; entendiendo sus potencialidades sin aniquilarlos por sus debilidades, invitándolos a un proceso íntimo, más humano, más cercano, ya no en el tono de los que enseñan y los que aprenden, sino de los que interactúan.

La experiencia de práctica en contextos de vulnerabilidad social permite comprender que la diversidad es inherente al ser humano y que por tanto, ni los modelos ni las estrategias pedagógicas aplican de la misma manera para todos los niños, niñas y jóvenes; éstas deben ser contextualizadas a su realidad particular, enfatizando en el desarrollo de la motivación y el trabajo cooperativo a través de actividades acordes a sus experiencias vitales, a sus múltiples intereses y necesidades.

Así pues, la formación de educadores para la diversidad, plantea nuevos retos en el proceso de formación, el cual debe caracterizarse por la autoreflexión constante, sobre las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de toda la población, con orientación directa hacia los procesos de enseñanza, abiertos a la diversidad, basados en modelos dirigidos al reconocimiento de las diferencias individuales, con un marcado énfasis en enfoques sociales y en la perspectiva de derechos, de calidad de vida y de inclusión

De esta manera, la formación del Educador Especial, requiere un ajuste al perfil profesional que se ha manejado tradicionalmente hasta ahora, ya que se precisa de un educador formado para comprender y atender la diversidad de los estudiantes y con capacidad de moverse en los diversos escenarios donde estos se encuentren.

La experiencia de práctica pedagógica en estos escenarios, permitió la visualización del quehacer del Educador Especial más allá de la interacción en el aula, pues la realidad social que acontece en Colombia, es compleja para algunos grupos poblacionales, los cuales se ven afectados constantemente por desplazamientos, conflictos sociales y exclusión por razones de género, ideología política, religiosa, creencias y costumbres. Nos hallamos en un país en el que día a día se vulneran los derechos humanos, lo que ocasiona que seamos cada vez más sensibles a todas estas problemáticas y que exista una ruptura del tejido social. Sin embargo, la capacidad de resiliencia del ser humano para hacer frente a estas situaciones le hace transformar el medio en el que vive (su realidad más inmediata) y seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de las condiciones de vida difíciles y de las dificultades de tipo psicosociales; construyendo esperanzas, ilusiones, sueños, con el objetivo de generar iniciativas que permitan mejorar su calidad de vida.

La práctica pedagógica desarrollada en contextos de vulnerabilidad social, inicialmente produce un choque con esa realidad, que aunque se observa a diario en los medios de comunicación, en un contacto real con ésta, se hace más palpable, tangible, más propia, desencadenando en un sinnúmero de emociones, de sentimientos y reflexiones frente a las diferentes situaciones que se visualizan, como por ejemplo la extrema pobreza, la situación de familias que devengan su sustento diario de la caridad; el desplazamiento forzado; niños y niñas que se ven obligados (as) a trabajar para cubrir sus necesidades básicas, abandono, maltrato y rechazo.

Todas estas situaciones permiten reflexionar con respecto al quehacer del educador y su actuación en una realidad compleja que se impone día tras día en la experiencia cotidiana y que trae consigo consecuencias trascendentales para la formación de futuros docentes, la visión del ser humano y de la educación.

En este sentido, es fundamental que el Educador Especial despliegue su labor de enseñanza a todas las dimensiones del ser humano y que por tanto, desarrolle formas que no se centren sólo en lo académico y lo que se vive en el aula de clase, sino también en la realidad sociocultural de la educación.

Las prácticas pedagógicas que convencionalmente se efectúan en la Universidad a lo largo de la formación del Educador Especial, han sido en instituciones especializadas, en estas la enseñanza gira entorno a la discapacidad y se aplican métodos tradicionales, dando relevancia a la transmisión de conocimientos, lo que se encuentra en contraposición con una educación donde el estudiante es quien construye su propio aprendizaje de acuerdo a sus potencialidades, intereses y necesidades. La práctica llevada a cabo en los contextos de vulnerabilidad social, permite reflexionar arduamente sobre aspectos como la manera en la que se enseña, la manera en la que se aprende y la lectura del contexto, evidenciándose las diferencias existentes entre teoría y práctica. La práctica pedagógica en dicho contexto, permite también diseñar propuestas dirigidas a la población teniendo como base los intereses y deseos de éstos, pues si los actores de la educación no tienen pasión por aprender, por descubrir la educación o si se ofrece una propuesta aislada a su contexto y su realidad, difícilmente será acogida por los miembros de la comunidad.

Por otro lado, la interacción pedagógica llevada a cabo en la práctica se ve enriquecida de manera sustancial por el trabajo interdisciplinario efectuado en el proyecto EBN, en cuanto aporta elementos de otras disciplinas que no se abordan durante la formación del Educador Especial desde la facultad, por ejemplo las relacionadas con la enseñabilidad de los saberes que provienen de las diversas áreas del conocimiento, entre ellas las Artes, la Lengua Castellana, las Ciencias Naturales, y Sociales, que al complementarse generan un diálogo de saberes, permitiendo una mirada holística para construir una propuesta pedagógica que atiende la diversidad de la población que confluye en estos espacios de interacción como también la integralidad de los saberes.

En el programa de Educación Especial se ha entendido la intersdisplinariedad desde los enfoques terapéuticos (Psicólogo, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Trabajador Social). En la EBN, el trabajo interdisciplinario se aborda desde cada saber disciplinar según las áreas del conocimiento y los saberes por ser enseñados, como también desde cada uno de los énfasis de formación de las respectivas licenciaturas de la Facultad de Educación, construyendo así, una apropiación intelectual de temáticas que abarquen una situación en particular, desde el análisis de cada área de conocimiento, en pro de dar respuesta a la construcción del diagnóstico educativo y la respectiva propuesta pedagógica para cada una de las zonas de influencia del proyecto al unir los respectivos saberes, entendiéndose así la interdisciplinariedad, como:

La búsqueda del trabajo docente y pedagógico, que genera nuevas formas y hábitos de pensamiento, nuevas habilidades de comprensión, nuevas maneras de entender y actuar, nuevas entidades conceptuales, nuevos esquemas de análisis, nuevos contextos de interpretación y explicación, nuevas manera de conocer la “unidad de lo diverso” implicados en la rica, compleja y múltiple gama de determinaciones en el diálogo de saberes que entraña el proceso de conocimiento de lo real.”⁵⁰

En éste sentido, la interdisciplinariedad se asume desde el conocimiento y aproximación al otro, a su cultura; reconocimiento que debe llevarse a cabo desde los diferentes escenarios y prácticas de la sociedad, como la política, las experiencias comunitarias, culturales, educativas, lo cual transforma el papel del Educador Especial, siendo eso lo que precisamente no se enseña en la facultad, “la capacidad de fijar nuestra atención en el otro; otro que tiene pensamiento propio y deseos propios e incluso en contravía de los nuestros”. (CASTAÑO 2001: 56).

Desde esta perspectiva sería necesario admitir que no puede haber resignificación si la escuela no logra una sólida vinculación con la vida de los sujetos. Si la escuela no reconoce las permanentes transformaciones culturales en valores, estilos de relación, concepciones, sentidos y lenguajes que tienen lugar en la cotidianidad, de lo contrario se continuará ofreciendo una educación transmisionista, depositaria, donde el estudiante se visualiza como un sujeto susceptible de ser intervenido a través de técnicas educativas precisas y rigurosas.

A partir de la experiencia de práctica pedagógica se reconstruye esta visión y los conceptos de escuela y de educación se transforman, ya no la educación entendida como presentación sistemática de hechos, contenidos, ideas, habilidades y técnicas a los estudiantes, sino, como un proceso de intercambio a través del cual se desarrollan las potencialidades humanas, se forma a los miembros de una comunidad para participar activamente en ella, se comunican de manera consecuente los conocimientos que se consideran necesarios para que los individuos se integren a una cultura determinada, posibilitando no sólo el desarrollo del potencial de la persona sino también la expresión, el crecimiento histórico y la transformación de la cultura en la que se desenvuelve el hombre.

La Escuela y la Universidad como instituciones, no sólo se comprenden como espacios de transmisión de la cultura, que tienen como propósito desarrollar en las personas las condiciones y requisitos necesarios para vivir en la sociedad, sino, que el sentido de escuela desde el proyecto EBN, trasciende esta concepción, se enmarca en escenarios propicios para que los agentes educativos desarrollen

⁵⁰ Adaptado del texto: De la Ossa, L. Año III. p 20-23.

nuevos aprendizajes, sin excluir los saberes preexistentes, por el contrario, son la base para desplegar conocimiento nuevo, dejando de ser el lugar especializado donde se transfieren saberes, constituyéndose en el medio para descubrir lo que esta por ser conocido. En la EBN “No hay casa, no hay un edificio escolar separado; la escuela no es un lugar, sino una actividad, un proceso. Somos, en verdad, una escuela sin paredes” (Jaume Trilla. 1997), una escuela ambulante, móvil, itinerante, que se puso al alcance de comunidades que por factores geográficos, socioeconómicos o de comunicación se encontraban aisladas de lo educativo, una escuela sin aulas propias, donde se utilizaron los recursos de la ciudad, es decir, una placa deportiva, un parque infantil, la sede de la Junta de Acción comunal, espacios como un museo, el zoológico, el planetario de la ciudad, que se convirtieron en los lugares propicios para que los estudiantes se vincularan con un contexto urbano y social que define parte de su mundo real.

En éste sentido, se abrió la escuela en su entorno y se recuperaron para el aprendizaje, los lugares y ámbitos donde se encuentra materializada la realidad sociocultural de la población, permitiendo una interacción más allá del aula, posibilitando el desarrollo personal, la adquisición de saberes y la formación de sujetos partícipes y autónomos. Ésta opción de escuela, se fundamenta en una concepción interaccionista de la enseñanza y el aprendizaje, en cuanto posibilita la comprensión holística (en lo físico, psicoafectivo, espiritual, intelectual, axiológico) del ser humano y del acto pedagógico, y contribuye a la superación de enfoques fragmentarios de la labor educativa y de la educación.

En coherencia con lo anterior, el quehacer del Educador Especial se resignifica, no como aquel que transmite a unos sujetos algunos conocimientos, sino reconociéndose como un profesional crítico y reflexivo, actor y sujeto de un saber, y que además se transforma en la medida en que se emociona, decide, siente, y se apasiona por la acción educativa; lo que está en estrecha conexión con las posibilidades que el entorno social y cultural le ofrece, ya que, la acción pedagógica en escenarios de vulnerabilidad social demanda de los maestros en formación, actitudes para convertirse en orientador y dinamizador de procesos de aprendizaje que atiendan las necesidades y potencialidades de los estudiantes, como también de participar y liderar proceso comunitarios. Esto permite que el aula se convierta en un lugar de encuentro de diálogos y de construcción entre los actores, considerando que los niños, niñas y jóvenes son seres activos, con dimensiones plurales y singulares, que hacen parte de una historia y una realidad social, capaces de moldear su propio destino y en consecuencia tomar decisiones para su vida.

Es fundamental pensar la práctica pedagógica del educador especial, como un proyecto cultural, social, político y no solo individual, que impulse la necesidad de construir conocimiento pedagógico que surja de los propios sentires, de lo que somos como sujetos, acorde con las propias realidades. La práctica debe abrir espacios para pensar en quiénes somos y qué queremos ser en el marco de una

pedagogía que propenda por la transformación de las concepciones de los maestros frente a su papel como motor de cambio en la cultura escolar y por ende de la sociedad en general.

Es necesario ser conscientes del propio quehacer como educador, como mediador social y cultural que impulse las múltiples miradas que se tienen de la realidad, pues es a partir de esto que los docentes pueden contribuir a la transformación de la sociedad. El reto es en doble vía, para los maestros y maestras en formación que deben buscar los elementos necesarios para ser educadores integrales y para las Facultades de Educación que deben concebir propuestas de formación capaces de generar en cada estudiante y futuro maestro, la toma de conciencia serena y objetiva de las dificultades reales con las que se va a encontrar en el medio para el cual se ésta formando, generando un diálogo de saberes entre la Universidad, la escuela y las realidades educativas, en el que se reconozca el aporte y el valor de los otros y reivindicar a la pedagogía como un conocimiento reflexivo que orienta la acción docente, es decir, a la pedagogía como un conocimiento que busca la esencia de lo humano y actúe en consecuencia.

Una de las principales reconceptualizaciones necesarias, debe darse en cuanto a la transformación de la escuela, pues desde la Facultad la práctica pedagógica ha sido concebida como el espacio en el cual se transfieren los conocimientos adquiridos dentro del desarrollo de la propuesta de formación de cada licenciatura y se construyen nuevos conocimientos con base en las dimensiones pedagógica, didáctica, investigativa y disciplinar⁵¹, como también procesos enmarcados en líneas específicas, que en el caso de la Educación Especial se dirigen a la intervención pedagógica, rehabilitación y habilitación de personas en situación de discapacidad, en instituciones de educación especializada. Además de esto, la práctica pedagógica permite a quien la realiza establecer procesos de reflexión, análisis y reconstrucción de imaginarios, concepciones personales y profesionales sobre los elementos que componen la intervención pedagógica, llevando a espacios formales de conocimiento dichos análisis, ofreciendo a la ciencia de la educación nuevas visiones y alternativas para su transformación y cualificación.

De esta manera, la participación en el proyecto EBN como práctica pedagógica, es mucho más que el espacio para ello, pues con prontitud se convierten sus escenarios en espacios propicios para generar cuestionamientos acerca de la formación recibida durante el desarrollo de la Licenciatura en Educación Especial, cuestionamientos que surgen a partir de los componentes sociales, políticos, económicos y culturales de las dinámicas que caracterizan a los asentamientos nucleados y quienes los habitan. Estas interacciones pedagógicas con los actores involucrados directa e indirectamente durante el transcurso de la EBN, amplían los horizontes a nivel personal, profesional e intelectual, y a partir de los saberes

⁵¹ Reglamento de la práctica pedagógica, p:8

académico, disciplinar, investigativo y pedagógico, el perfil profesional del Educador Especial egresado de la Universidad de Antioquia.

El reconocimiento de la realidad social, los imaginarios y estereotipos de los sujetos de la acción educativa y habitantes de los asentamientos, tiene como fundamento el saber pedagógico para la transformación de la práctica pedagógica por parte del maestro en formación, generando a su vez en las comunidades de acción una reconceptualización de las organizaciones e instituciones sociales y sus funciones.

Las particularidades que caracterizan a quienes residen en estos espacios, no sólo son generadas por el proceso del desplazamiento forzado y la pobreza extrema en la que se encuentran, también, en sumatoria de lo anterior, se haya la conjugación de etnias y culturas en un mismo contexto, donde el equilibrio lo marca la necesidad de sobrevivir, tras las experiencias que de manera abrupta han influenciado sus sistemas de vida, lo que conlleva entonces a una resignificación de sus roles en la sociedad y organismos que como la escuela refleja en pequeña escala la realidad social.

La Educación Especial como parte fundamental y complemento de los procesos educativos del sistema general se constituye en una compleja práctica educativa, formada y alimentada constantemente por los desafíos que cada día surgen debido a la evolución de las sociedades y de los avances con relación a las NEE. Sin embargo, la situación social que se vive y la diversidad cultural y étnica que presenta el país, obliga a la Educación Especial a preparar a sus profesionales para ir más allá de la atención educativa de personas con NEE derivadas de déficit orgánicos y/o dificultades a nivel comportamental, sino, para atender en el aula regular y/o de apoyo a niñas, niños y jóvenes cuyas Necesidades Educativas surgen por las situaciones que a nivel social, económico y cultural deben vivir ellos y sus familias, y que afectan el ingreso, permanencia y éxito dentro del sistema educativo. Necesidades derivadas de factores ambientales y del entorno a las que se agrega la poca importancia que adquieren los procesos educativos, debido a que por encima de estos se encuentra la urgencia de suplir necesidades básicas.

La educación y su valor social son pormenorizados por las exigencias del sobrevivir diariamente, disminuyendo sustancialmente los niveles de motivación hacia el estudio y dirigiéndolos a otras dinámicas, rompiendo con los roles correspondientes a sus edades –infancia, niñez y juventud- asumiendo como propias responsabilidades como el trabajo, para solucionar aspectos de inmediatez en la vida:

“[...] para que estudiar si trabajando me consigo lo que
yo quiera [...]”
Santiago, 8 años

Estas rupturas de los actores de las comunidades de acción, con los parámetros socialmente establecidos, genera al mismo tiempo en los y las maestras en formación que se desempeñan en estos espacios, la obligación de interiorizar una serie de nociones y bagajes culturales que irrumpen en las concepciones personales y profesionales del educador formado dentro de los parámetros regulares y estandarizados del sistema educativo y en particular del Educador Especial, basada en criterios de homogenización, siendo necesaria su transformación y de esta manera, permitir la disminución de barreras de acceso a la escuela, más aún cuando desde sus mismos actores son percibidas las limitaciones en las oportunidades de acceso:

“[...] nosotros no estudiamos porque cuando llegamos acá
no habían cupos [...]”
Yurleny, 10 años.

Lo anterior, mediante una nueva forma de comprensión de la realidad de los alumnos, en la medida que considera significativo expresiones en las cuales se interpretan sus imaginarios acerca del docente y se constituyen en gran medida en barreras para el aprendizaje, cuando estos se ligan a referentes de alguna manera negativos:

“[...] que pereza ir a la escuela con esas profesoras tan
regañonas”.
Camilo, 12 años

Con respecto a lo anterior, la implementación de prácticas pedagógicas en contextos de vulnerabilidad social no coincide con la que cotidianamente se relaciona con la Educación Especial, pasando de una población que presenta Síndrome de Down, Déficit Sensorial, Parálisis Cerebral o Autismo a niños, niñas y jóvenes en situación de pobreza extrema, extraedad y víctimas del desplazamiento forzado, la violencia rural y urbana, con barreras sociales, políticas, económicas, culturales y familiares para el acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo. Poblaciones vulnerables⁵² en igual o mayor medida que las que usualmente llegan a los programas de Educación Especial, pero que al interior de la licenciatura no se contempla una perspectiva formativa para su abordaje, a pesar de ser una de las mayores demandas a nivel educativo y de acuerdo a la realidad sociopolítica del país. La intervención pedagógica con dichos grupos poblacionales requiere más allá de una preparación conceptual para el maestro, una experiencia de práctica que permita el diseño más acertado de una propuesta de formación, pues el acercamiento a las realidades socioculturales de

⁵² De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, las poblaciones vulnerables con aquellas que se encuentran en una situación producto de la desigualdad por diversos factores, las cuales les impiden aprovechar las riquezas del desarrollo humano, incluyendo el servicio educativo.

dichas poblaciones no coincide, como en otros casos, con lo tradicionalmente asumido por las instituciones formadoras de maestros en Educación Especial.

Partiendo de esto, se genera una serie de transformaciones en las concepciones de la escuela, sus actores y sus acciones, desde la experiencia. La EBN permite ver a la escuela más allá de una institución y un aula de clase, como cualquier lugar o espacio en el que se crean diálogos mediados por la curiosidad de saber desde lo cotidiano a lo más complejo, implicando para el profesional de la educación una brecha profunda entre la realidad social, política, cultural y los lineamientos, estándares y planes de estudio propuestos por el Ministerio de Educación Nacional o por las mismas Facultades de Educación, así como la movilización de reflexiones, análisis críticos, resignificantes del quehacer del maestro, del estudiante y del espacio de la escuela. En este mismo sentido, implica para el Educador Especial contemplar una población más allá de la deficiencia, cuyas necesidades educativas tienen como base el rigor de la pobreza extrema y la supervivencia diaria, y en común con las personas en situación de discapacidad, la exclusión de sociedades, cuyo ideal es la igualdad y no la equidad. Se transforma la visión de la escuela delimitada por las paredes de una edificación, hacia una escuela abierta en todo el sentido de la palabra, a la diversidad, como condición inherente al ser humano, y por ende a sus sistemas de vida, así como un maestro cuyos únicos elementos de enseñanza son la tiza, el tablero y un texto escolar guía, a un maestro cuyo principal recurso de trabajo es la realidad del contexto en la que se desempeña, pues es a éste al que debe responder su quehacer, ya que en los espacios y comunidades excluidas socialmente, los principios y necesidades humanas se rigen por factores distantes a los de la sociedad mayoritaria.

En este sentido, la llegada a la escuela, para esta población en situación de vulnerabilidad social, como institución educativa, es un camino arduo donde un sinnúmero de obstáculos alejan de manera desmedida al niño y joven de sus servicios, enviándolos al trabajo en las calles o el campo o simplemente al trabajo del hogar, donde suelen asumirse roles de adultos –padres, madres y cuidadores de hermanos- responsabilidades lejanas a lo que social y legislativamente debe vivir un menor de edad. Aspectos cotidianos que contribuyen al mismo tiempo, a que la desescolarización por múltiples causas, sea sólo un agregado más en sus vidas y que pierde progresivamente importancia, pues las prioridades existentes son enfocadas a la satisfacción de necesidades básicas como la alimentación y la vivienda, y donde la educación no se encuentra entre ellas. Asunto que deja leerse en palabras y sentires como:

“[...] no quiero estudiar porque tengo que hacer malabares
en el semáforo de Poblado para conseguir la comida [...]
Yustin, 11 años

“[...] no pude venir a estudiar ayer porque
tuve que hacer el recorrido [...]”
Gisela, 10 años

“[...] no puedo estudiar porque tengo que
cuidar a mis hermanitos para que mi mamá
se vaya rebuscar la comida [...]”
Tatiana, 6 años

A lo anterior, el sistema educativo no presenta alternativas de solución total, razón por la cual la EBN se convierte para estas comunidades en la alternativa más próxima a la escuela y a una posible solución a algunas de las problemáticas sociales que viven:

“[...] tan rico que llegó el proyecto para que estos
niños hagan alguna cosa y no cojan vicios”
Anatilda, Líder comunitaria.

En continuidad con lo anterior, las características de los sistemas de vida que les corresponden involuntariamente, les generan dificultades a nivel intelectual y en sus procesos de aprendizaje, cuando se decide retornar o vincularse por primera vez a la escuela, pues no poseen las condiciones que desde este aspecto se requieren para estar en ella, siendo una barrera más originada por el entorno.

Son estas situaciones las que evidencian de manera concreta la creencia equivocada de que la escuela es sólo un recinto, el único en el que se puede aprender y enseñar; cuando la escuela es todo, donde el aprendizaje y la enseñanza no se limitan a un aula, por el contrario, van mucho más allá de ella, pues la calle, la cancha de fútbol, un simple andén del barrio, también son espacios generadores de aprendizajes significativos, ya que no desconocen la esencia del sujeto de ese espacio, por el contrario convierten el proceso del aprendizaje en un acto significativo, que recobra la importancia perdida por la inminente necesidad de sobrevivir. Sin embargo, lo anterior, a pesar de afectar las tradicionales dinámicas escolares, al mismo tiempo se convierte en una razón para que la escuela se abra a nuevos contextos y no limite sus fronteras.

De esta manera, es posible afirmar que el papel alcanzado por la escuela dentro del conjunto de procesos de socialización y de reproducción cultural le da un alcance sin precedentes al cuestionamiento de su sentido y orientación que se evidencian en la EBN cuando un antiguo billar y las actividades que cotidianamente se desarrollan en éste, se transforman en los escenarios más cercanos a la estructura y función de una escuela, pero que la comunidad conoce y asume como tal, y donde sin imponerse las rutinas escolares, es posible

desarrollar procesos pedagógicos basados en la individualidad como principio y la colectividad como espacio para compartir experiencias de cada sujeto, el lugar de origen, la cultura y etnia, rescatando y afianzando las costumbres propias de cada estudiante y su familia, buscando siempre la recuperación de la identidad perdida o deteriorada por factores sociopolíticos.

Estos procesos de aprendizajes significativos en entornos cotidianos, posibilitan al Educador Especial conocer con mayor precisión los orígenes de las necesidades educativas de estos actores de la interacción pedagógica, facilitando los medios de acción e interacción con el fin de superar dichas falencias, integrando con los componentes educativos todos aquellos factores familiares y comunitarios que determinan en estos contextos, las dinámicas escolares. Esto al mismo tiempo, obliga al Educador Especial al diseño de estrategias de socialización y pedagógicas que en primer momento le permitan acceder y ser reconocidos por la comunidad, para de esta manera poder diseñar y aplicar nuevas experiencias que respondan en igual medida a las expectativas de la comunidad de acción, la familia del estudiante y logren la superación de las necesidades educativas del niño o joven. La escuela transformada por las mencionadas realidades sociales, se convierte en un espacio donde las redes sociales de la comunidad abren la oportunidad para el aprendizaje, permitiendo aplicar el juego y la lúdica como herramientas pedagógico- didácticas y como elemento para el acercamiento a los habitantes de estos contextos, sin irrumpir arbitrariamente en la cotidianidad establecida.

Es así, como la escuela y sus actores pasan de relaciones lineales y de transmisión de conocimientos de las instituciones educativas, a relaciones cíclicas donde el papel del maestro y del alumno se ejercen en cada sujeto al mismo tiempo, pues la heterogeneidad de los conocimientos tiene su gran riqueza en el encuentro de culturas, que generalmente es poco reconocido en los espacios institucionales donde predomina una única y determinada concepción de cultura.

La escuela pasa de ser una estructura física, un lugar predeterminado y establecido con el único fin de educar en las ciencias bajo planes de estudio ya definidos, a ser un espacio en el que las vivencias de cada sujeto, se convierten en las directrices del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el maestro y el estudiante es el niño, la niña, el joven y los maestros en formación, y cada uno de los actores y acciones circundantes a la práctica. Una escuela sin muros, sin horarios establecidos pero con una norma determinada por iniciativa y convicción que demuestra que el hombre puede convivir y compartir desde la diversidad y el respeto.

9. CONCLUSIONES

- La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, ha contribuido a la formación de maestros y maestras, mediante el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras en el marco del proyecto “La Escuela Busca al Niño - a”, para el enriquecimiento de la labor docente, dando respuesta al compromiso social de la Universidad con la ciudad, en la medida que se genera la producción de conocimiento, espacios e interacciones que permiten la transformación de la sociedad a través del acto educativo.

En este mismo sentido, la realización de prácticas pedagógicas en espacios sociocomunitarios, permite que los maestros en formación participen de la investigación y la planteen como una actividad colectiva dentro de un enfoque pedagógico interdisciplinario, buscando el fortalecimiento e intercambio de saberes específicos y experiencias que amplíen las perspectivas en el planteamiento y elaboración de futuras investigaciones en el ámbito educativo, lo que al mismo tiempo le permite al maestro reevaluar su ser y quehacer pedagógico.

El proyecto la EBN, como estrategia interinstitucional, responsable del acceso de niños, niñas y jóvenes desescolarizados por múltiples causas, al sistema educativo formal, debe ser planteado como una política pública a nivel nacional en la educación, articulada a las instituciones de educación superior, vinculando a su acción principalmente a las Facultades de Educación o entidades responsables de la formación de maestros, en pro de la cualificación de estos profesionales y por ende, de un mejoramiento sustancial de la calidad educativa, al conocer e interactuar en diálogos constructores de saberes en sujetos en situación de vulnerabilidad social.

- La propuesta de formación profesional de la Licenciatura en Educación Especial, debe ampliar y flexibilizar sus espacios conceptuales y de práctica pedagógica con miras a la atención educativa de la población en situación de vulnerabilidad social, ya que atender a la diversidad desde el campo de la Educación Especial, no sólo implica a la población en situación de discapacidad y/o con capacidades o talentos excepcionales, sino también, la atención educativa de poblaciones cuyas necesidades educativas se derivan de factores ambientales y del entorno. Es así como, el concepto de NEE, se reconceptualiza en la medida en se establecen los factores sociales, emocionales, familiares y de acceso, como causantes de NEE, las cuales requieren de estrategias pedagógicas que atiendan a los estilos y

ritmos de aprendizaje de los estudiantes en cualquier momento de la escolaridad, la historia de vida y la realidad social en la cual están inmersos. En consecuencia, se amplía la visión de la Educación Especial y sus profesionales, desde la comprensión y el análisis de la realidad social, la desescolarización, la extraedad, las implicaciones educativas y pedagógicas que genera la situación de desplazamiento, el conflicto armado y la pobreza extrema, que conllevan a una situación de vulnerabilidad de los derechos fundamentales.

De ésta manera, el reconocimiento de las realidades sociales, los imaginarios y estereotipos que los sujetos de la acción educativa, sus familias y comunidad tenían frente a la educación y específicamente frente a la Educación Especial, fueron indispensables para la transformación de la práctica pedagógica y el quehacer del educador especial en contextos de vulnerabilidad social.

- La realidad social en el contexto colombiano, esta cada vez más presente; no sólo dentro de las Instituciones Educativas, sino fuera de ellas; esto amplía el quehacer del Educador Especial desde el campo social, partiendo de la interacción con las comunidades, y generando procesos de socialización, en pro de la transformación de la escuela; bajo una permanente reflexión de la acción pedagógica, teniendo en cuenta al individuo como sujeto de derechos que conforman un grupo y desarrollan tejido social. En este sentido, educar es una responsabilidad social cada vez más compleja, que exige a los maestros en formación, no sólo apropiarse del conocimiento de un campo disciplinar, sino, de ser capaz de enfrentarse a los retos de la sociedad actual.

10. RECOMENDACIONES

Para el proyecto la Escuela Busca al Niño-a.

El proyecto y Secretaria de Educación deben realizar un mayor acercamiento a las Instituciones Educativas y a los maestros receptores, que conlleve a una mayor sensibilización y capacitación sobre el trabajo con comunidades en situación de vulnerabilidad social, para poder llevar a cabo procesos educativos flexibles, respetuosos por la diferencia y los ritmos de aprendizaje de cada niño, teniendo en cuenta la realidad social, emotiva, económica y cultural y a partir de allí, realizar adaptaciones curriculares que permitan a los niños y jóvenes, continuar dentro del sistema educativo, es decir, una escuela abierta y flexible, sensible y participativa, que reconoce la problemática de la comunidad y respeta los derechos de los niños para garantizar su permanencia en ella.

Para la Facultad de Educación y el programa Licenciatura en Educación Especial.

Las prácticas pedagógicas que se plantean desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, a los maestros y maestras en formación, se deben transformar en relación a las interacciones pedagógicas en un campo de investigación que se enmarque desde lo social.

El programa de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, deberá reestructurar su acción desde el campo de la extensión y tomar más fuerza en ello desde lo investigativo en las prácticas pedagógicas y en las áreas de formación académica. Por consiguiente, la propuesta de formación, debe ampliar y/o flexibilizar sus espacios conceptuales y de práctica, para dar respuesta a la visión del programa, y a lo planteado desde los lineamientos para la población vulnerable del Ministerio de Educación Nacional; con el propósito de dar respuesta a las NEE de los niños, niñas y jóvenes desescolarizados, es decir, en situación de vulnerabilidad social.

La formación de educadores desde, en y para la diversidad, plantea nuevos retos en el proceso de formación, el cual debe caracterizarse por la autorreflexión constante, sobre las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de toda la población, con orientación directa hacia los procesos de enseñanza, basado en

modelos dirigidos hacia el reconocimiento de las diferencias individuales, con un marcado énfasis en enfoques sociales y en la perspectiva de derechos, de calidad de vida y de inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ AGUDELO, Ofelia. Pedagogías frente al conflicto social y educativo: Problemas sociales contemporáneos. Medellín, Fundación Universitaria Luís Amigó. Tomo II, 1999.

AMERICAN VALDÉS MIYAR, Manuel. DSM-IV, manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson, S.A., 2001. ISBN 844580297-6

CASTAÑO, Norma Constanza. Una evaluación para la escuela de hoy. En: TEA: Tecne, episteme y didaxis. Número 10 (2001); p.58 – 65

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación. Santafé de Bogotá: El ministerio, 1994.

_____ Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad. Santafé de Bogotá. El ministerio, 2005.

COLOMBIA, PROCURADURÍA DELEGADA PARA LA DEFENSA DEL MENOR Y LA FAMILIA. Raíces sin tierra. Santafé de Bogotá. 1999. 58 p.

Declaración de Salamanca diez años después., EENET - ENABLING EDUCATION Numero 8 Junio. 2004 Salamanca España.

En [página](http://www.eenet.org.uk/newsletters/news8/eenet_news8_spa.pdf) electrónica:
http://www.eenet.org.uk/newsletters/news8/eenet_news8_spa.pdf

Decreto 2082. Bogotá. El ministerio, 1996.

Definición de Desplazamiento: <http://www.desplazados.org.co>.

DE LA OSSA SIERRA, Luís Fernando. Un Enfoque Interdisciplinario: Una Opción Pedagógica. En: Revista Actualidad Educativa. Santiago de Chile. No 13, año III, p. 20-23.

DUK, Cynthia ¿Integración escolar o Inclusión educativa? En: Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad. Santafé de Bogotá. El ministerio, 2005.

FORERO, Gilberto._____ En: Nuevos Horizontes Pedagógicos. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Vol. III, (Febrero. 2000)

Folleto. Proyecto “La Escuela Busca al Niño (a)”. Medellín, Corporación REGIÓN. 2005.

GARRIDO, J; SANTANA, R. Adaptaciones Curriculares: Guía para los profesores, tutores de Educación Primaria y de Educación Especial. España: CEPE, 1998. ISBN 8478691464

GARCÍA CHACÓN, Beatriz Elena, GONZÁLEZ ZABALA, Sandra Patricia y otras. Técnicas interactivas para la Investigación Social Cualitativa. Medellín: Fundación Universitaria Luís Amigó, 2002. p. 65

MARTÍNEZ PINEDA, María Cristina. La revolución educativa frente al impacto internacional de Derechos Humanos. En: Revista Educación y Cultura, 2003. FECODE, Bogotá. No 62. 27 p.

MARTÍNEZ PINEDA, Maria Cristina. Políticas y opciones educativas para la población desplazada, crisis y realidades. En: Pedagogía y Saberes. No 20. (2004). Bogotá D.C Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. p.27.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Concepto de Vulnerabilidad. En página electrónica www.colombiaprende.com.

Memorias Foro: “Pobreza y Educación”, llevado a cabo en Medellín el 26 de abril de 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, MINEDUC. Santiago – Chile, Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Comisión de expertos de Educación Especial. Septiembre de 2004. En página Electrónica: www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/200509161156390.informe_expertos.pdf

Misión del programa Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. En: Página electrónica: www.ayura.udea.edu.co.

ORTEGA ESTEBAN, José. Educación Social Especializada. Barcelona: Ariel Educación, 1999. p.141-145. ISBN 84-344-2627-7

OVEJERO, Anastasio. Globalización, Escuela y nuevas formas de exclusión social. Santafé de Bogota: _____, 2002. p. 157.

PÁJARO, Nelson. La Escuela como espacio de recuperación emocional. En: Revista Nodos y Nudos. Bogotá. D.C. Vol. 2, No 16. (Junio 2004).

Plan de Desarrollo Zonal. Zona Centroriental 1998-2006. Comunas Villa Hermosa, Buenos Aires y la Candelaria. Comité Comunitario de Desarrollo Integral-CCDI.

Proyecto: “La Escuela busca al niño (a)”. Armenia.1999-2003. En: Página electrónica: <http://www.unicef/educar/laescuelabusca/org.gov.co.html>.

QUINTERO Q., Marta Lucía. Manual de Práctica Docente. Lección 2; “Acercamiento al concepto de práctica docente a partir del contexto universitario”. Medellín. Reimpresos, duplicación de textos y documentos académicos: Dirección de Bienestar Universitario y Departamento de Publicaciones. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2001.

RESTREPO YUSTI, Manuel. Escuela y Desplazamiento: una propuesta para las emergencias educativas en los tiempos de guerra, Santafé de Bogotá, D.C.:

Ministerio de Justicia y del Derecho, Dirección General de Políticas Jurídicas y Desarrollo Legislativo, 1998. 41 p.

Resolución 2565 de octubre 24. Bogotá. El ministerio, 2003.

Resumen Técnico: Proyecto “La Escuela Busca al Niño (a)”. Medellín, Secretaría de Educación de Medellín, UNICEF, Universidad de Antioquia, Corporación REGIÓN. Noviembre 2004 - Mayo 2006. Febrero 1 de 2005.

RIVERA, Daniel. Educación Compromiso de Todos. En: El derecho a la educación en Colombia: Informe de la relatora especial de Naciones Unidas Katarina Tomasevski. Organización de Naciones Unidas. (Febrero, 2004), p 10.

RODRÍGUEZ, María E. La pedagogía: más allá de la interacción en el aula, hacia la transformación de las prácticas socioculturales. En: Islas. Volumen 41, número 122 (1999), 124-147 p.

TRILLA, Jaume. La Educación fuera de la Escuela: Ámbitos no formales y Educación Social. México, Planeta, 1997. 81-84 p. ISBN 8434426552.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Reglamento interno y de funcionamiento de la práctica pedagógica en los programas de pregrado de la Facultad de Educación en las modalidades presencial y semipresencial. Medellín: 2005.

_____ FACULTAD DE EDUCACIÓN. La Práctica Pedagógica y la Investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros. En: Cuadernos Pedagógicos, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. No 17, (octubre 2001). P.50

_____ Autoevaluación de la Licenciatura en Educación Especial, 2003. En página Electrónica: <http://ayura.udea.edu.co/autoevaluacion/especial.htm>

Un país que huye. 1996. En página electrónica:
<http://www.derechos.org/nizkor/colombia/libros/despl/23.html>

ZAMBRANO LEAL, Armando. Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes. 2ed. Santiago de Cali: Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002. Colección Ensayos de Pedagogía. ISBN 958-33-2236-9

12. ANEXOS

ANEXO 1 DIAGNÓSTICO

CARACTERIZACIÓN GENERAL POR COMUNA, ZONA Y ASENTAMIENTO

“El interés por reconstruir y significar permite seguir la huella, leer y escribir sobre lo que requiere ser analizado como proceso de resignificación de la experiencia humana, reconocer las cosas que remiten a un origen que nunca ha desaparecido y siempre está ahí en instituciones y personas, identificar marcas que permanecen, espacios que confluyen en el texto social y requieren ser interrogados con la intención de abrirle paso a la incertidumbre y a la inseguridad, abandonar lo que es para construir un horizonte de lo que puede ser”

(GARCÍA, 2002)

Caracterización de la Zona Centroriental

La zona Centroriental limita por el Oriente con el corregimiento de Santa Elena, por el Norte con la comuna 3, Manrique y la comuna 4, Aranjuez, por el occidente con el cauce del río Medellín y por el Sur con la comuna 14, Poblado.



Mapa Ciudad de Medellín. Comunas 8 y 9 zonas de influencia proyecto la EBN.

Comuna 8 Villa Hermosa: Compuesta por los barrios Villa Hermosa, La Mansión, San Miguel, La Ladera, Batallón Girardot, Llanadas, Los Mangos, Enciso, Sucre, El Pinal, 13 de Noviembre, La Libertad, Caicedo Villatina, San Antonio, Las Estancias, Villa Turbay, La Sierra, Santa Lucía-las Estancias, Caicedo Villa Lilliam.

Comuna 9 Buenos Aires: Compuesta por los barrios Juan Pablo II, Barrios de Jesús, Bomboná, Los Cerros, El Vergel, Alejandro Echavarría, Buenos Aires, Miraflores, Cataluña, La Milagrosa, Gerona, El Salvador, Loreto, Asomadera #1, Asomadera #2, Asomadera #3, Ocho de Marzo.

Además de los barrios ya enunciados, pertenecen a la zona Centrorienta los asentamientos nucleados Altos de la Torre, Camboya, El Pacífico, Esfuerzos de Paz 1 y 2, La Torre, Unión de Cristo, La Esperanza, El Pinal, La Sierra, Las Golondrinas, Llanaditas y Villa Turbay.

El estrato predominante en esta zona en 1997 es medio-bajo, pues el 46.96% de las viviendas pertenecen a los estratos 1, 2 y 3⁵³. Sin embargo, cabe anotar que las nuevas dinámicas de asentamiento de poblaciones en situación de desplazamiento forzado ha ocasionado en los últimos años, modificación en las características generales de esta zona, tales como:

- Desplazamiento y marginación
- Condiciones de riesgo geológico recuperable relacionadas con factores como la vulnerabilidad física, los factores sociales y económicos, y el manejo o adecuación de prácticas constructivas en el territorio. (sobre población)
- Escasa participación ciudadana (desconocimiento de sus derechos y deberes)
- Poca cobertura educativa y de salud
- La violencia materializada en bandas juveniles, el desempleo, la carencia de servicios en el ámbito educativo y de salud, ambientales y riesgos geológicos.
- Condiciones de vivienda en estado de precariedad, hacinamiento, insalubridad, etc.
- Necesidades básicas insatisfechas casi en su totalidad.
- Altos niveles de pobreza.
- Discriminación política, social y económica.
- Presencia de comportamientos violentos.
- Presencia de grupos armados, generalmente al margen de la ley.

⁵³ PLAN DE DESARROLLO ZONAL. Zona Centrorienta 1998-2006.

ZONA DE INFLUENCIA EL PACÍFICO Y ALTOS DE LA TORRE
Comuna 8 (Villa Hermosa)
Barrio 13 de Noviembre

Maestra en formación: *Eugenia Catalina Adarve Paz*

Reseña histórica del sector

El asentamiento comienza a surgir aproximadamente hacia 1998, con la llegada de 32 familias provenientes de algunas regiones del departamento de Antioquia. Estos grupos familiares impulsaron una acción de tutela donde se solicitó el derecho de alojamiento en su calidad de personas desplazadas por la violencia, logrando de esta manera establecerse en el lugar.

En la actualidad, el asentamiento El Pacifico, ubicado en el cerro Pan de Azúcar, está conformado por más de 120 familias, provenientes en su mayoría del oriente, occidente de Antioquia y la región de Urabá.

Altos de la Torre y Camboya

El sector es habitado aproximadamente por 320 familias, estos dos asentamientos conforman un sector denominado como La Torre. La comunidad no posee una estructura organizativa formal, su lucha ha sido la constitución de una Junta de Acción Comunal –JAC-, de forma que puedan tener una relativa independencia frente a otras organizaciones que en la actualidad representan al sector en la esfera formal, como la JAC de Llanaditas, permitiendo incluso el manejo de recursos. Jurídicamente esta salida no es viable ya que el sector no es considerado por parte de Planeación Municipal como barrio de la ciudad, es calificado como zona de alto riesgo no recuperable, por tal motivo la única personería que se les puede expedir es como Junta de Vivienda Comunitaria- JVC-.

Lo anterior, es la principal idea del líder de la comunidad, que ha provocado fricciones entre los dos asentamientos, ya que la comunidad de Altos de la Torre tiene la sensación que muchos de sus espacios y dinámicas comunitarias están siendo desplazadas hacia Camboya, por su parte, algunos pobladores de éste último asentamiento tienen la sensación de ingratitud porque ellos llegaron primero,

aproximadamente hace 10 años, y le facilitaron elementos para que sus vecinos recién llegados se pudieran estabilizar. Esa es precisamente la tensión que vive esta comunidad, los dos asentamientos comparten los mismos líderes, los mismos problemas, y las mismas necesidades para insertarse en la vida municipal, sin embargo, esas actitudes están fragmentando el incipiente tejido organizativo y la voluntad de sus líderes.

Los retos de estos dos sectores son el de impulsar la escuela comunitaria, que vincula otros asentamientos de desplazados y dos barrios, constituir la JVC y llevar acueducto potable y alcantarillado cubierto a los dos asentamientos. El objetivo es lograr la articulación de toda la comunidad y una cicatrización de este conflicto.

Descripción del entorno

El Pacífico y Altos de la Torre, están ubicados en la Zona Centro-Oriental, en la Comuna 8 de la ciudad de Medellín, haciendo parte de la jurisdicción del barrio 13 de Noviembre y Llanaditas.

Los asentamientos no están reconocidos por Planeación de Medellín, por estar constituidos en una zona de alto riesgo, por su inestabilidad a nivel de suelo. El lugar aparece dentro de los mapas de la ciudad como una zona verde en las laderas del Cerro Pan de Azúcar.

El Pacífico, Altos de la Torre y Camboya, limitan con los barrios 13 de Noviembre, Villatina, Llanadas, Enciso, las Golondrinas y Sol de Oriente, estando cercanos al barrio Boston y Caicedo.

Las viviendas del sector se caracterizan por ser en su mayoría de madera y tejas de zinc, algunas en material, pero cuyas bases son precarias. En cuanto a los servicios públicos su acceso es limitado, contando solo en la mayoría de las viviendas con el servicio de luz y en las partes mas bajas del lugar con acueducto y alcantarillado, en pocos casos se encuentran viviendas con teléfono.

El acceso al asentamiento debe realizarse mediante el único servicio de transporte público del sector, los colectivos de la empresa COOTRANSMALLAT, en su ruta 106 -3 esquinas/el plan- los cuales terminan su recorrido en un lugar conocido como *El Plan*, desde el cual es necesario caminar con la opción de tres trayectos, el primero son unas escaleras que comunican con el asentamiento directamente desde El Plan, la segunda opción, es caminar a través de una pequeña calle, llamada por la comunidad *Calle Nueva*, hasta llegar a la cancha de El Pacífico de donde se puede continuar por la margen izquierda hacia Altos de la Torre. Por último están unas escaleras paralelas a *Calle Nueva* que también comunican con la cancha. El entorno físico muestra

dificultades en la distribución del espacio para las viviendas, vías de acceso, comunicación y distribución en el lugar. Estos aspectos hacen que los asentamientos se tornen más vulnerables a desastres naturales, además, de ubicarse en una zona de pendiente media estrecha y con predominancia de rocas inestables.

Realidad sociocultural

El nivel de estratificación en estos asentamientos corresponde a los niveles cero, uno y en menor medida nivel dos.

El dato exacto de las personas que habitan el sector no se conoce, ya que en una misma vivienda conviven en varios casos más de un grupo familiar. Sin embargo, se puede decir que la mayor parte de la población son niños en edad escolar quienes carecen de educación y alimentación adecuada; los adultos cabezas de familia son también en su mayoría mujeres que se dedican a los *recorridos* como medio para subsistencia, para esta actividades se desplazan a sectores como Villatina, Buenos Aires, el centro de la ciudad, la minorista, los tubos y la plazoleta -sectores cercanos a los asentamientos-, Guayaquil, y Barrio Triste. Otras de las actividades económicas predominantes en el sector es desempeñada por las mujeres, quienes se dedican al trabajo doméstico en casas de la ciudad como internas o por días.

Una de las principales carencias de la población están ligadas a la falta de servicios públicos legales, sobre todo en lo que se refiere al alcantarillado y el acueducto, pues a pesar de que las Empresas Publicas –EE.PP- iniciaron trabajos en este aspecto, estos no fueron finalizados, disminuyendo aun más la calidad de vida de los habitantes. En cuanto al servicio eléctrico, quienes habitan en el sector deben cancelar a EE.PP una suma de dinero por el uso ilegal de la luz.

Por ultimo, en el ámbito educativo, la comunidad no cuenta con los recursos económicos suficientes para el cumplimiento de los requerimientos educativos como los uniformes y útiles escolares, sumándose a esto que algunas de las familias por su situación de desplazamiento, no cuentan con los certificados de estudios o registros civiles de los niños y niñas.

IMPACTO DE LA LLEGADA

“Con el compromiso adquirido desde la semana anterior con las directivas de la Corporación REGIÓN, nos encontramos a la hora acordada para encaminarnos al lugar que será durante el desarrollo del proyecto nuestro espacio de intervención: El Pacífico. En compañía de las directivas de la Corporación REGIÓN nos dirigimos hasta el parque de Boston los maestros en formación Havith (sociales), Janeth (lengua castellana), Ana (pedagogía infantil), Olmar (matemática) y yo (Catalina) de educación especial, en espera del autobús que nos llevara a nuestro lugar de práctica...o más bien, a conocer y ser parte de una realidad social albergada en las montañas de la ciudad de Medellín. Era tanta la ansiedad que jamás se me ocurrió preguntar el número de la ruta de transporte, solo me monté y el colectivo arrancó.

Nunca en mi vida había utilizado un servicio de aquellos que llaman rutas piratas, así que el susto iba en aumento como el colectivo por las empinadas calles. Nos sentamos en la última banca y solo observábamos lo que había a cada lado de las calles y el corazón sólo me palpitaba de curiosidad por saber a que lugar iba a llegar. Sin embargo, cuando el autobús llegó a una calle que más bien parecía una pared, sentí el terror más grande, se me cruzaron mil ideas tontas por la cabeza que se reforzaban cada vez que en esa loma el chofer se detenía y volvía a arrancar con mucho esfuerzo como si el carro se fuera a devolver. Sólo por curiosidad miré para atrás, creo que no fue una muy buena idea, parecía en el borde de un vaso mirando hacia su fondo, Medellín se veía en otra dimensión. Cuando por fin me baje del carro respiré y como se dice, ” me volvió el alma al cuerpo”.

Comenzamos a caminar y llegamos a la cancha del Pacífico, se tenía una cita con la comunidad inscrita en el proyecto a las 10 de la mañana; sin embargo, no había nadie, ni mamás, ni niños... nadie. Esto nos obligó a dividirnos en dos grupos, el primero hacia Altos de la Torre; y el segundo, hacia el Pacífico. Es así como nos dimos a la tarea de buscar a los niños, niñas y jóvenes inscritos en las listas previas de la Corporación REGIÓN, sólo que a muchos de los niños y niñas nadie los conoce, nadie da razón de ellos y por tanto no los ubicamos. Sin embargo, al final de la jornada, encontramos algunos, en realidad muy pocos niños y jóvenes que no están escolarizados, pues son nuevos en el asentamiento, han llegado aproximadamente hace un mes. La mayoría de los niños y jóvenes de la zona están estudiando en la Centro Pedagógico Federico Froebel que esta ubicada en Camboya, es decir, Altos de la Torre parte baja.

Durante casi dos horas nos dedicamos a esta tarea, que a su vez nos sirvió para conocer rápidamente la zona y sobre todo la casa donde podríamos reunirnos para nuestro trabajo pedagógico, la Red de Jóvenes, en la cual funcionó hace algunos años un billar, lugar de encuentro de los grupos armados al margen de la ley, hoy llamados, desmovilizados.

Con este primer acercamiento a nuestro espacio, conocimos a Jhon, un niño de 12 años líder de la comunidad y a su mamá Rubiela, quienes se mostraron dispuestos a colaborar al máximo dando información sobre el proyecto a la comunidad

Las expectativas surgidas de las conversaciones con los practicantes de Esfuerzos de Paz II, no se cumplieron de la misma manera, pues acá en nuestra zona, la gente es aparentemente muy poco receptiva o algo esquiva ante la llegada de personas extrañas, y aunque conocen a las directivas de la Corporación REGIÓN, los extraños éramos los Maestros en formación; además, hay muy poca información sobre el proyecto; pues las preguntas de la comunidad así lo reflejan: ¿y desde cuando comenzó? ¿Y las mamás que no estudiamos no podemos? ¿Y eso es sólo para los niños? ¿Y los más grandes que? ¿Donde va a quedar la escuela?. Mis expectativas no se todavía cuales son, por ahora creo que debemos tener una mejor comunicación con la Corporación REGIÓN y trabajar sobre las listas que ellos tienen. Me asusta mucho la idea de pensar que no llegue nadie al proyecto.⁵⁴

⁵⁴ ADARVE PAZ Catalina. Apartado Diario de Campo. Febrero de 2005

ZONA DE INFLUENCIA UNION DE CRISTO, ESFUERZOS DE PAZ I
Comuna 8 Villa Hermosa
Barrio Caicedo Villatina

Maestras en Formación: *Lina Gómez Lopera y Lilly Johanna Ruiz Betancur*

Reseña histórica del sector

De manera casi simultánea, llegan a finales de 1997 las primeras familias de Esfuerzos de Paz I, Unión de Cristo y La Esperanza; en el sector habitaban alrededor de unas 50 familias. En cada uno de los asentamientos cercanos al sector, como *Chococito*, habían alrededor de unas 15 ó 20 familias, en Esfuerzos de Paz I 50, en La Esperanza aproximadamente otras 50; teniendo en su totalidad unas 175 familias para mediados de 1998; quienes encontraron múltiples resistencias por parte de la Administración Municipal, al punto de haber sido desalojados en una oportunidad.

Luego de la destrucción de las rudimentarias viviendas sin la oposición de sus propietarios, estos esperaron que los funcionarios municipales abandonaran el lugar, para nuevamente levantar sus humildes casas, pues no se les proporcionaron soluciones de vivienda. Tras un nuevo intento de desalojo en menos de una semana, estos nuevos habitantes, presentaron resistencia, y organizados en caravana se dirigieron a pié hasta la Alpujarra, un poco más de 100 familias, pronunciándose ante las autoridades de la ciudad; logrando permanecer hasta la actualidad en el sector, consolidando sus asentamientos, y con ello, una nueva taza urbana, un nuevo paisaje en la ciudad de Medellín.

De acuerdo a la información que se logro recolectar por medio de la Coordinadora de la Corporación Manapaz - lugar en el cual se llevó a cabo el proyecto la EBN-, en la zona, se pueden establecer las siguientes características de los asentamientos que la componen:

Esfuerzos de Paz I

De acuerdo al informe de avance del proyecto “La Escuela Busca al Niño-a” (Febrero 1 del 2005), este asentamiento está compuesto por 400 familias, de las cuales un 70%, aproximadamente son desplazados y un 30%, aproximadamente destechados. El nombre de Esfuerzos de Paz (1) proviene por invención de los líderes comunitarios del

tiempo de la consolidación del asentamiento, quienes después de una fuerte lucha con la alcaldía para que les permitiera quedarse en el sector gestionaron beneficios para el mismo. Este asentamiento se caracteriza por tener una comunidad líder en autogestión, razón por la cual, han obtenido hasta la fecha los siguientes logros:

- Consecución de alcantarillado.
- Importante cobertura en educación.
- Consecución de 40 metros lineales de muros de contención.
- Restaurante comunitario con capacidad para 500 personas.
- Agua potable y pila pública.

En contraste con lo anterior, las problemáticas que persisten en el sector son:

- Poca dotación de implementos y útiles escolares.
- Precaria infraestructura educativa, por lo que para llevar a cabo las actividades propuestas a este nivel, tienen que desplazarse hasta la casa de la cultura de Caicedo u otros centros educativos.
- Estructura administrativa debilitada por el mal funcionamiento de sus comités.

Unión de Cristo: “Chococito”

Este asentamiento está compuesto por 330 familias. Unión de Cristo, se encuentra ubicado entre los barrios Caicedo, las Estancias, Villa Lilliam y Las Torres. En este sector se hayan asentadas poblaciones provenientes del departamento del Chocó, de la Región de Urabá, del oriente y del occidente del departamento antioqueño, además, de una pequeña población destechada proveniente de la ciudad de Medellín. La gran confluencia de este primer grupo de pobladores, propicia un entramado social y cultural de tal envergadura, que el sector es conocido entre los habitantes de éste asentamiento y de los alrededores como “Chococito”, y es que se puede afirmar que ir a este sector, es ir al Chocó en medio de la ciudad.

En la actualidad el nombre formal de este asentamiento es “Unión de Cristo”, y se deriva de la influencia de grupos religiosos (Evangélicos Pentecostales Unidos de Colombia) los cuales tienen una buena acogida en el sector.

A pesar de ser un barrio subnormal cuenta con una clasificación tipo C, es decir, de riesgo mitigable y recuperable, por lo que se les permite tener una junta de acción comunal, razón por la que poseen un sistema organizativo más fortalecido con relación a los demás asentamientos.

La Esperanza

En este sector, aunque no se sabe con exactitud las cifras, confluyen casi en igual proporción familias desplazadas y destechadas que los sectores anteriores. A nivel de infraestructura se encuentra que la mayoría de las viviendas están construidas en “material”, situación que se convierte en una problemática si se tiene en cuenta la vulnerabilidad física que presenta este lugar, pues la composición de su suelo es arenosa y el terreno tiene fuertes inclinaciones

Vale la pena rescatar que en la parte baja de este asentamiento se encuentran cultivos de subsistencia. La Esperanza no ha tenido acompañamiento de organizaciones de manera permanente, excepto la Pastoral Social con un restaurante comunitario. A éste asentamiento pertenecen la mayoría de los niños (as) que participaron en el desarrollo del proyecto “La Escuela Busca al Niño”.

Realidad sociocultural

El 22,74% de la población del sector, se encuentran en situación de desplazamiento a causa de la violencia, los conflictos sociales y políticos; el 7; 23% son destechados por razones económicas y conflictos urbanos, el 1; 3% no se tiene información concreta. Dentro de la población que se encuentra en situación de desplazamiento un 28% son procedentes de Ituango, 24% son familias provenientes del Urabá Antioqueño y del chocoano.

Los beneficiarios de proyecto EBN, se encontraban ubicados residencialmente de la siguiente manera, el 53% pertenecen al sector de La Esperanza, el cual está relativamente cerca de la Corporación Manapaz; de los sectores más retirados en relación con los otros, es Esfuerzos de Paz I 20%; Unión de Cristo 17 %; La Torre 3%.

En el ámbito socioeconómico, las familias, pertenecen al estrato 1 ó 2; por lo tanto, las necesidades básicas se centran primordialmente en la búsqueda de alimento. A partir de estas situaciones, se evidenció que un 45% de los niños y jóvenes que pertenecieron al proyecto EBN son trabajadores. Existen otros tipos de trabajo informal que realizan los niños-a; como venta de obleas, de mazamorra, fabricación y venta de trapeadores y reciclaje. Es importante aclarar que, esta población que trabaja en elaboración y ventas, es perteneciente al género masculino; dentro del grupo del género femenino, realizan actividades domésticas como cocinar, lavar, asear, cuidado de hermanos menores y otros niños vecinos (algunas veces reciben remuneración por el trabajo).

Así mismo, la estructura familiar varía según su numerosidad, tipo de matrimonio, autoridad, descendencia, sistema económico, sistema de parentesco. Siendo la tipología

familiar la siguiente: familia nuclear 49%, extensa 35%, multinuclear 10%, monoparental 3%, familia simultanea 3%; las cuales, desde su respectiva tipología influyen de una u otra manera en las expectativas presentes y futuras de los niños y niñas con relación a su educación, desarrollo personal y laboral, aquello que desde nuestra formación académico/profesional llamamos "calidad de vida".

IMPACTO DE LA LLEGADA

“El 23 de febrero del año 2005 comienza para nosotras, las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Especial el gran reto de participar en el proyecto “La Escuela Busca el Niño-a”, las expectativas y la pasión de quienes se aventuran a realizar sus sueños de ser maestras en espacios sociocomunitarios acompañan una mañana soleada.

Mientras “subíamos” a los diferentes espacios de interacción, íbamos sintiendo como se caían lentamente todas las teorías que llevábamos en la cabeza y por fin estábamos paradas en el umbral de las realidades que habitaban este espacio; Piaget, Vigotsky, y todos aquellos teóricos de la pedagogía que nos habían trasnochado con la finalidad de comprenderlos, se fueron desmoronando uno a uno, y entendimos que no era el saber sino la acción la que tendría que acompañarnos en la tarea de “buscar al niño-a”... a éstos que no cabían en las etapas del desarrollo, ni en las pruebas psicométricas para medir los coeficientes intelectuales.

Estos desmoronamientos fueron corroborados en el momento mismo en el que llegamos a la comunidad (Corporación Manapaz), allí se encontraban alrededor de 20 niños que en su piel llevaban la historia que hablaba de su pasado y de su presente -y esperemos que no de su futuro-: sus cuerpos delgados, sus manos ajadas, sus miradas tristes, sus dentaduras en mal estado, sus vestuarios, todo hablaba de realidades extrañas, alejadas de nuestras cotidianidades y alejadas de nuestra comprensión.

Pasaba el tiempo y poco a poco, entre las sensaciones de miedo, ansiedad, emoción, tensión, por ver como fracasábamos con algunas de las actividades que realizamos, por ver que no querían esto, sino, lo otro que todavía no habíamos descubierto, o incluso por ver como se llenaban de motivación con otras de las actividades; fuimos comprendiendo que lo primero, lo esencial, era la generación de confianza para que los niños y niñas nos comunicaran sus sentires, pensares y la construcción de lazos afectivos, que ellos se sintieran reconocidos, queridos, aceptados, sin recriminar sus acciones bajo el lente impuesto por nuestro proceso de formación, por nuestra historias de vida particulares, por nuestros objetivos grupales. Entendiendo sus potencialidades sin aniquilarlos por sus debilidades. Invitarlos a un proceso íntimo, más humano, más cercano...ya no en el tono de los que enseñan y los que aprenden, sino, de los que son cómplices de los sueños y de la vida, de los que interactúan.

Durante año y medio de interacción pedagógica, entendimos que íbamos a “enseñar” y lo único que habíamos hecho era “aprender”:

Aprendimos que si bien desarrollar las competencias escolares era de mucha importancia, era más significativo, en primer lugar, reivindicar todos estos niños, niñas y jóvenes, que esperaban que nosotras le dijéramos algo de la vida, arraigarlos a un lugar, a una cultura, a la comunidad en la que habitan, sienten, aguantan hambre y se enamoran.

Aprendimos que la vida no era lo que pensábamos, que la educación no era lo que nos enseñaron, que las acciones pedagógicas no podían remitirse a las recetas mal formuladas de nuestros libros de texto, que el mundo giraba en la dirección contraria y que finalmente nos había llegado la hora de aprender. Y aprendimos esto, gracias a 47 niños, niñas y jóvenes, que hoy por hoy llevamos a todas partes, los sentimos en el cuerpo, nos recorren la sangre...⁵⁵

⁵⁵ RUIZ. Lilly Johanna. GOMEZ Lina. Apartado Diario de Campo. Febrero de 2005

ZONA DE INFLUENCIA ESFUERZOS DE PAZ II
Comuna 8 Villa Hermosa
Barrio Caicedo Villa Lilliam

Maestra en formación: *Paula Andrea Torres*

Reseña histórica del sector

EL “Asentamiento Humano” o “Barrio de Invasión” Esfuerzos de Paz II, se fundó en el año de 1991 con la llegada de cinco familias procedentes del Urabá Antioqueño, quienes a su llegada, construyeron cinco viviendas en la parte superior de la caseta, en la cual se llevó a cabo el proyecto. Algunos plásticos, tablas y unos cuantos ladrillos, bastaron para que estas familias fueran los pioneros de lo que hoy se conoce con el nombre de Esfuerzos de Paz II. Dicho nombre fue tomado de otro asentamiento cercano que tiene el nombre de Esfuerzos de Paz, agregándole el II para efectos de identificación y/o ubicación de sus habitantes.

A mediados de 1995, una llegada masiva de familias en situación de desplazamiento provenientes del Oriente Antioqueño, Urabá y el Chocó, se establecieron en este lugar construyendo sus viviendas sobre terrenos inestables y quebradizos. A partir de ese momento hasta hoy, han llegado, por múltiples causas de diferentes regiones del país (Tolima, Valle, Los Llanos) otros grupos de familias en menor cantidad, teniendo en la actualidad aproximadamente 200 familias en el sector. Entre las múltiples causas por las cuales han llegado allí dichos grupos, sobresalen: afán de progreso 3.7% amenazas, 7.4% conflicto social, 44.8% desempleo, 5.7% miedo, 5.5% pobreza, 3.1% no en situación de desplazamiento 25.2%.⁵⁶

En la actualidad, el asentamiento cuenta con una Junta de Acción Comunal cuyo presidente, don Benigno Gutiérrez y el vicepresidente el señor Cristóbal Murillo, han tratado de gestionar ayudas para la comunidad, una de ellas fue la construcción de una acera principal con fondos provenientes del Plan Colombia.

⁵⁶ ARBOLEDA, Rubiela. (2004) Esfuerzos de Paz II. Resultados del Censo 09-2004. Medellín: Universidad de Antioquia.

Descripción del entorno

Esfuerzos de paz II, está ubicado en la zona Centroriental, comuna 8 de la ciudad de Medellín. Es un asentamiento con aproximadamente 200 familias. Limita con los barrios Boston, Enciso y Sol de Oriente, Villatina, Caicedo, la Sierra, los Cerros y Buenos Aires. Las viviendas en las cuales residen las familias que allí habitan, son pequeñas casas construidas en su mayoría, por tablones de madera, plástico y techos de zinc. Sólo unas pocas (las más antiguas, ubicadas a la entrada del asentamiento alrededor de la quebrada “la Castro”) están terminadas en material de cemento y ladrillo y poseen puertas de metal. Debido a que es una zona llamada de alto riesgo y que se encuentra en una montaña considerablemente inclinada, las viviendas poseen una base hecha de troncos en madera incrustados en la tierra que sostienen y dan estabilidad a las viviendas, que en algunos casos llegan a tener dos pisos.

El asentamiento posee una acera principal que va desde la calle 58, pasando por la quebrada “La Castro”, luego asciende en forma de escalas hasta el parque infantil, luego a la cancha y finaliza en la caseta de la Junta de Acción Comunal. El acceso a las demás viviendas que se ubican lejos de la acera principal, debe realizarse por caminos destapados, inclinados y de difícil tránsito, que ponen en riesgo la integridad física de los habitantes de la comunidad. No hay manzanas, ni cuadradas definidas, las viviendas tienen nomenclatura según el momento de su construcción, utilizando el número designado y puntos de referencia para su localización

Si bien, las viviendas pertenecen al estrato 1, sólo el 95% posee servicio eléctrico y unos pocos el servicio telefónico, y aunque Empresas Públicas de Medellín no ha instalado el servicio de acueducto y alcantarillado, en algunas de las viviendas por ser zona de alto riesgo, el 83% posee agua potable por conexiones ilícitas. De igual manera, no hay servicio de recolección de basuras, por lo que las familias deben llevar sus residuos hasta la calle 58, ésta es la más cercana al asentamiento pero no está habilitada para el transporte público; para acceder a éste hay que dirigirse a la calle 52 por la cual transitan taxis, transporte particular, los colectivos de La Sierra ruta 103 y las rutas de bus 093 y 094 barrio Caicedo de la empresa Copatra.

Aunque Esfuerzos De Paz II pertenece a la comuna 8 de la ciudad, aún no es reconocido como barrio, de allí que en planeación no den ninguna clase de información sobre el lugar. Sin embargo, leyendo detenidamente el Plan de Desarrollo Zonal dice que “para 1992, planeación metropolitana identificó por lo menos 70 barrios espontáneos o comúnmente denominados subnormales; se consideraron así por no cumplir con las normas mínimas de urbanización, construcción y usos del suelo, presentando condiciones precarias de hábitat, déficit de servicios públicos, viviendas en mal estado y sin título de propiedad...”⁵⁷. Esto permite inferir que para aquella época, un año después de la llegada de las primeras familias, este asentamiento haya sido

⁵⁷ Plan de desarrollo zonal 1999-2006

clasificado como un barrio subnormal. Ahora bien, en el apartado de “Asentimientos Piratas y de Invasión” se da una clasificación de subnormalidad elaborado por el PRIMED (Programa de Riesgos en Medellín) el cual presenta tres niveles para la zona centrorienta. El sector de Esfuerzos De Paz II se encuentra en el nivel 3, el cual hace referencia a aquellos barrios que no tienen estudios físicos, ni sociales y en los cuales no se ha adelantado ninguna intervención estatal, y por ende su proceso de consolidación barrial es muy incipiente y citan a Villa Lilliam parte alta, (el barrio por el cual se accede a Esfuerzos de paz II) como uno de los lugares donde se han estado formando esta clase de asentimientos, pero en ningún momento se nombran.

Más adelante en el año de 1999, Esfuerzos de paz I y II son nombrados en el “Plan Parcial de Mejoramiento Integral de Barrios de Desarrollo Incompleto o Inadecuado” como una invasión localizada en la frontera con los barrios Villatina y San Antonio (costado norte quebrada La Castro) que rompe con toda la estructura y presenta una trama urbana caótica. Está constituido por viviendas de material temporal, posee servicios públicos deficientes y se encuentra desconectado de los corredores viales, por lo que el acceso es de gran dificultad, dicha invasión ejerce una presión sobre la línea de división territorial, estableciendo precedentes para futuras invasiones. Según el PRIMED, “sus pobladores se han establecido allí sin ningún sentido de apropiación territorial y desconectados de todos los lazos de cooperación y solidaridad.”⁵⁸

Realidad sociocultural

En el censo realizado por la Dra. Rubiela Arboleda y su equipo de trabajo, en septiembre de 2004, se encontró:

- El 49.7% de los habitantes son hombres y el 50.3% son mujeres
- Los habitantes de la comunidad trabajan en: el 9.9% en ventas ambulantes; el 9.3% en construcción; el 8.6% en casas de familia; el 0.4% piden limosna, el 64.6% no tienen trabajo estable, y el 7.2% poseen otros empleos.
- Con respecto a los jóvenes trabajadores se tiene que: 49.7% de los menores de edad, trabajan y el 45.8% de los mayores de edad, laboran.
- De los niños y jóvenes, el 73.9% no estudia actualmente; el 25.5% cursan la básica primaria.

⁵⁸ Ibíd. Citado en: ARBOLEDA, Rubiela. (2004)

- Referente a los estudios realizados, se tiene que el 49.2% empezaron la educación básica primaria; el 13.9% empezaron la básica secundaria; el 4.4% empezaron la media vocacional y el 32.5% no estudiaron.
- Los habitantes de Esfuerzos de Paz II se sienten en Medellín apoyados, el 21% apreciados, el 12% con desconfianza, el 1% ignorados, el 7% perseguidos, el 1% rechazados, el 4% reconocidos, el 29% no son desplazados.
- De los habitantes que se encuentran en situación de desplazamiento, al 61.97% le gustaría regresar a sus lugares de origen.
- El 72% de la población tiene SISBEN nivel -1 son atendidos, para hospitalizaciones, partos y atención de segundo nivel de ortopedia, en la Unidad Intermedia de Buenos Aires y Villatina, quienes tienen a su cargo la atención de todos los habitantes de la comuna 8.y 9
- El número de personas por casa es mínimo dos y máximo 17.
- El 52% son cristianos, 20% son pentecostales y el 13% no tiene religión

Durante algunos diálogos informales con los niños y niñas beneficiarios del proyecto, expresaron la existencia de algunas pandillas juveniles que en ocasiones se enfrentan por cuestiones personales y de poder sectorial; esto ocurre, según los habitantes del sector, de manera esporádica, pero los enfrentamientos suelen ser violentos y acompañados de armas de fuego. Asimismo, durante las actividades pedagógicas, se ha detectado en su mayoría, madres cabeza de familia o padres solteros, al igual que las pocas expectativas que los padres, madres o tutores tienen frente a las capacidades intelectuales de sus hijos, pues en algunas ocasiones son las familias quienes no les permiten a los niños que vayan a la escuela. Tal vez, ésta puede ser una de las causas de la baja autoestima que demostraron los niños y las niñas beneficiarios del proyecto.

Espacios y organizaciones

Según el vicepresidente de la Junta de Acción Comunal, el señor Cristóbal Murillo, ninguna organización privada o estatal ha hecho presencia en la zona, sólo la Corporación REGIÓN con el proyecto de “La Escuela Busca al Niño-a”; sin embargo, en conversaciones informales con habitantes del sector, comentaron como algunos recursos, como el parque infantil y el puente de acceso, fueron construidos con ayuda del Municipio de Medellín. De igual manera, y según la historia del barrio, en 1995 hubo un deslizamiento a causa del invierno y la inseguridad del terreno, en el cual, varias

familias quedaron desprotegidas, siendo el municipio quien les construyó nuevamente las viviendas.

Entre algunas otras instituciones presentes en esta comuna y que están más cerca al asentamiento son la iglesia de Los Dolores de Caicedo en la Carrera 12, el culto Pentecostal y la iglesia de Cristo Amador en la calle 58; el Liceo Gabriel García Márquez en la calle 58 y la Escuela Empresarial en la carrera 6.

IMPACTO DE LA LLEGADA

“Hacia las 10 a.m. del 21 de febrero de 2005, en compañía de mi equipo de trabajo (grupo pedagógico interdisciplinario), compuesto por maestros y maestras en formación en las áreas de Lengua Castellana, Pedagogía infantil, Matemática y Ciencias Sociales, me encaminé a la que sería más que una Práctica Pedagógica, una reconstrucción y análisis de mi saber disciplinar sobre la realidad sociopolítica, económica y cultural del país; realidad, ajena para muchos, pero de vital importancia en la reconstrucción del tejido social y progreso de la nación.

Un auto bus de la Sierra ruta 103, sería el que me llevaría a aquel lugar escondido en medio de montañas, habitado por aquellos Colombianos catalogados minorías o grupos socialmente vulnerables, “Esfuerzos de Paz II” uno de los tantos asentamientos humanos de la ciudad de Medellín.

Unas estrechas y empinadas escalas rodeadas de árboles y pequeñas viviendas en madera cuyos cimientos son unos cuantos palos incrustados en la tierra, un puente sobre una quebrada a la cual llegan las aguas negras del sector, cientos de pequeñas viviendas alrededor de las montañas (similares a un pintoresco pesebre “navideño”) rodean el lugar, una “polvorienta” cancha deportiva, y una pequeña “caseta” perteneciente a la Junta de Acción Comunal del sector, en proceso de construcción, sería el lugar en el cual dictaríamos las clases (Nuestra Escuela), la cual, esta compuesta por tres muros temblorosos, uno de ellos con grietas a causa de la humedad, dos ventanas tapadas con adoquines, y una más esperando ser tapada, una puerta de madera cuyo seguro es una oxidada cadena ajustada con un candado en igual estado y dos tejas de zinc unidas con alambre a los temblorosos muros. ¿Y los pupitres, sillas, tableros y tizas propios de toda escuela?; en aquel lugar, los pupitres y sillas son pedazos de cartón o plástico que utilizamos para sentarnos, evitando de esta manera, ensuciar nuestra ropa en el polvoriento piso; el tablero, son pliegos de papel que pegamos con cinta en los muros, utilizando unos cuantos marcadores para escribir en ellos. Bajo estas circunstancias, cualquier docente sentiría angustia o temor acompañados de algunos interrogantes, pero más que angustia, es la impotencia al no tener entre el grupo de alumnos (as) población con Necesidades Educativas Especiales, aquella, que es nuestra prioridad, eje central de estudio y formación académica.

Los demás maestros (as) en formación que me acompañan, tienen un punto fijo desde su saber disciplinar para la respectiva intervención pedagógica; a decir verdad, no se que nivel tendré a mi cargo ni cuales serán mis funciones o papel al interior del grupo interdisciplinario, tal vez mi énfasis en Ciencias Sociales y la apropiación que poseo en adaptaciones curriculares partiendo de la respectiva evaluación Psicopedagógica, sean, algo así, como el instrumento fundamental ha utilizar para ser pieza fundamental al interior del grupo interdisciplinario, y por ende, del proyecto la EBN...

Días después, en diálogo con mi grupo interdisciplinario, acordamos los repertorios por nivel, que debería tener cada niño (a) para ingresar a uno de ellos, así mismo, discutimos los puntos que debía tener el diagnostico inicial a entregar a nuestras directivas, el cual, debía contener una evaluación psicopedagógica y como lo mencioné anteriormente, ese es “mi fuerte”.

Fue así, como luego de hacer una caracterización de la población, me convertí en la profesora del nivel Inicial A (repertorios de Preescolar) y quien brinda apoyo pedagógico individualizado, semanalmente, a niños y niñas de otros niveles que se encuentran en extraedad y presentan dificultades en las áreas de Lengua Castellana y Matemática, específicamente. Siento que esta experiencia pedagógica me conducirá a lo que deseo ser en mi carrera, una maestra integral, y no una profesional formada solamente para una especificidad, bajo un solo modelo pedagógico y una única concepción de lo que debe ser una escuela y el saber enseñar.”⁵⁹

⁵⁹ TORRES Paula Andrea. Apartado diario de campo. Febrero de 2005

ZONA DE INFLUENCIA BARRIO SANTA LUCÍA - LAS ESTANCIAS Y EL SECTOR LAS MIRLAS Comuna 8

Maestra en Formación: *Eddy Johanna González Mejía*

Reseña histórica

El único habitante existente en esta zona en el año 1957 era un señor conocido como Don Juanito, los próximos en llegar al lugar eran desplazados de los diferentes municipios del departamento y habitantes de migraciones internas de otras zonas y barrios de la ciudad de Medellín, que invadieron los terrenos baldíos y levantaron ranchos de palo, cartón, plástico y zinc. Gracias a la unión de la comunidad en la realización de bazares y la venta de empanadas, pero sobre todo, al trabajo conjunto en las obras, se pudo instalar mangueras muy rudimentarias para suministrar el agua a la zona. Tiempo después de la ocupación de los espacios, apareció en la zona un representante del dueño de los terrenos quien decía llamarse Cheno Arroyave, el cual desalojaba y derrumbaba sus casas con la colaboración de las autoridades públicas y en la noche los habitantes del lugar volvían a levantar sus casas, hasta que el dueño se cansó de los enfrentamientos y les permitió vivir allí.

En el sector de Las Mirlas, la corporación Servivienda apoyó a los miembros de la comunidad para que arreglaran los ranchos, por esta razón es que la mayoría de las edificaciones son de adobe y cemento, ya sea en obra negra o con algunos acabados, mientras que el territorio de Santa Lucía - Las Estancias fue comprado por la Corporación de Vivienda y Desarrollo Social del Municipio de Medellín –CORVIDE - junto con otros barrios de la zona en septiembre de 1997, con el objetivo de iniciar un proceso de estructuración y legalización de la posesión de la tierra.

El barrio hasta hace tres años sufrió una fuerte oleada de violencia que duró casi siete años, los habitantes expresan que esta época sólo es posible recordarla, pero que no la quisieran volver a vivir. A través de un plan de paz y convivencia impulsado por la Secretaría de Gobierno del Municipio de Medellín y los grupos de la tercera edad, se firmó un pacto de no agresión el 21 de diciembre de 1991 entre las bandas y el grupo de milicias Comandos Urbanos 6 y 7 de noviembre, pertenecientes a los barrios La Sierra, Villa Turbay, Villa Lilliam, Las Estancias, Las Mirlas, Juan Pablo II y Ocho de Marzo. Dicho pacto sólo se oficializó hasta marzo de 1998, hoy aunque superada esta etapa los detalles de los enfrentamientos se guardan con recelo.

Empresas Publicas de Medellín hizo presencia hace 25 años llevando los servicios públicos básicos, con lo cual el barrio quedo estratificado en el nivel 1, ya que hasta el momento había imperado el contrabando, y a consecuencia de ello múltiples accidentes por las descargas eléctricas, es necesario aclarar que actualmente no todas las casas cuentan con los servicios o en ocasiones cuentan parcialmente con estos, es el caso de la comunidad de Las Mirlas quienes actualmente tienen muchos inconvenientes con el abastecimiento del agua, pues todas las noches les cortan el suministro y en las horas de la tarde es muy escasa la que llega; también hay zonas que no cuentan aún con alcantarillado y el derrame, que aunque llega hasta la quebrada, lo cobran como servicio de alcantarillado.

Descripción del entorno

El barrio Santa Lucía - Las Estancias y el sector de Las Mirlas⁶⁰, están ubicados en la comuna Centroriental número 8 de la ciudad de Medellín. Limitan con el corregimiento de Santa Elena y con los barrios Ocho de Marzo, San Pablo, Villa Lilliam, y la Sierra. Estos desde su construcción habían sido clasificados como asentamientos piratas y de invasión, y es sólo a través del decreto 997 expedido en septiembre de 1993 que el sector de Santa Lucía es reconocido por la Alcaldía de Medellín como barrio, ya que poseía los elementos físicos estructurantes de un barrio, pues según el PRIMED, pertenece a una consolidación espacial alta, porque las viviendas tienen entre 2 y 7 pisos construidas con adobe, cemento y teja de barro. Además, posee servicios de educación y recreación. También presenta consolidación media, al igual que Las Mirlas, porque cuenta con servicios básicos y casas de dos pisos con materiales definitivos.

Esta zona se caracteriza por hacer parte de las laderas de Medellín, con pendientes mayores del 60% a subverticales, modeladas en roca fracturada, diaclasada y con procesos de caída de rocas. Según la subdivisión de la comuna 8, Santa Lucía esta ubicada en el Sector 4 de la comuna, conformado también por otros barrios como Los Mangos, El Pinal, 13 de Noviembre, La libertad, Villa Tina, Las Estancias, Villa Lilliam, La Sierra, Villa Turbay, San Antonio, 8 de Marzo y Juan Pablo II. Casi todos estos barrios están ubicados muy próximos al perímetro urbano aprobado en 1993. Estos crecieron sin planeación, en terrenos no estables, por invasión y construcción pirata. Lo que genera que sus habitantes se encuentren en una condición de alto riesgo y vulnerabilidad, además del abuso que en general se le da a los recursos naturales como suelo, agua, cerros y árboles.

Cuentan con dotación de servicios públicos de agua, energía y teléfono, cuyos equipamientos se han construido después de establecidas las viviendas, algunos tienen dificultades topográficas para la instalación de los mismos, sobre todo en la

⁶⁰ Territorio que pertenece legalmente al barrio La Sierra, pero sus habitantes sienten que pertenecen al barrio Santa Lucía por estar cercanos al barrio, además porque comparten actividades culturales y espacios recreativos.

instalaciones de alcantarillado porque las viviendas están ubicadas en suelos de pendiente excesiva. Es de resaltar que toda esta zona está fuertemente afectada por el sector Media Luna de Santa Elena, de alto riesgo por la presencia de fallas geológicas. En el plan zonal se destaca el Cerro Pan de Azúcar como un lugar de gran potencial para la realización de proyectos y programas ecológicos, ambientales y educativos que podrían ser perfectamente beneficiosos para sus pobladores.

Santa Lucia, la Sierra y Villatina sobresalen por el alto grado de invasión y subnormalidad, por lo cual la Corporación de Vivienda y Desarrollo Social – CORVIDE- han estado llevando a cabo proyectos estructurales de vivienda como solución para todas las familias afectadas. Además, las viviendas que están sobre la zona de retiro de la quebrada Santa Elena no se encuentran legalizadas, y aún así todas tienen servicios públicos y no son desalojadas a pesar de su alto riesgo.

Realidad sociocultural

La mayoría de los niños, niñas y jóvenes de esta zona se encuentran por fuera del sistema educativo debido a su precaria condición económica, se evidencia que algunos tienen cupo en las Instituciones Educativas del sector, pero no cuentan con el dinero para el pago de la matrícula, otra situación que se presenta es que las instituciones en las que les fue asignado el cupo son retiradas de sus viviendas y las familias no poseen los recursos económicos suficientes para el transporte, además de otros costos que exige el pertenecer al colectivo educativo como uniformes, útiles escolares, bonos, entre otros gastos.

Cargas económicas que se vuelven insostenibles para madres cabeza de familia y comunitarias, padres que devengan su sustento y el de sus familias de trabajos informales: vendedores ambulantes o personas que son contratadas por días o por temporadas como obreros o como empleadas de servicio domestico en casas de familia. Además, un gran número de habitantes viven de la caridad porque están recientemente desplazados de sus pueblos de origen o por encontrarse desempleados. Es de anotar que varios de los niños participantes del proyecto, ejercen trabajos informales (malabaristas en los semáforos, mendicidad, ventas ambulantes) y son quienes llevan el sustento a sus familias.

Espacios y organizaciones

Algunos de los residentes de esta zona cuentan con el régimen subsidiado de salud, es decir, un gran porcentaje de la población no tiene capacidad de pago por bajos recursos económicos (específicamente por desempleo y desplazamiento forzado), el estado a

través del SISBEN les prestan los servicios en salud. El sector no cuenta con centros propios que presten atención médica en caso de enfermedad o accidente, los más cercanos son La Clínica del Sagrado Corazón, que es de carácter privado, a la cual sólo puede acceder la población con régimen contributivo o que tenga los recursos económicos disponibles. De carácter público, se encuentra La Unidad Intermedia de Buenos Aires, donde la población para ser atendida debe presentarse en las primeras horas de la mañana y obtener un ficho de cita, pero el madrugar no les garantiza acceder al servicio, cabe señalar que ambos lugares se encuentran bastante retirados de la zona y algunos de los habitantes de Santa Lucía ni siquiera cuentan con SISBEN.

En lo que respecta a seguridad en esta zona cuenta con la Inspección de Policía 8B que ubicada en un extremo de la jurisdicción, lo que dificulta a la población su acceso. Pero al interrogar a los pobladores sobre que instituciones o entes asumen la seguridad del barrio ellos generalmente responden que “los muchachos o las bandas” sin permitir indagar más sobre el tema.

Existen numerosos hogares de bienestar familiar, pues además de ofrecer un servicio a la comunidad es una forma de tener el sustento para los miembros de la familia. Existe un semillero deportivo para la población entre siete y catorce años, dos grupos juveniles y un grupo de la tercera edad, este último uno de los más importantes porque contribuyó a que actualmente el barrio sea más tranquilo y pacifico, pues fueron quienes en la época del conflicto armado en la zona se unieron y apadrinaron a los jóvenes inmersos en esta problemática.

El barrio también cuenta con una Junta de Acción Comunal (JAC), la cual no tiene una sede propia, sin embargo una exhabitante del barrio presta su casa que actualmente se encuentra desocupada para las reuniones de la misma, esto indica el reconocimiento y legitimidad del trabajo que realiza la JAC al interior del barrio.

El sector cuenta con tres instituciones educativas de carácter oficial, las cuales son San Vicente de Paúl, Las Estancias y la más cercana es la Institución Educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar, en la cual se facilitó un espacio, durante dos días a la semana para realizar los encuentros con los niños y jóvenes inscritos al proyecto la EBN.

A nivel religioso no cuentan con iglesias católicas propias, las iglesias católicas mas cercanas son: La del Sagrado Corazón de Buenos Aires, la Capilla de la Sierra y la Capilla de Tres esquinas, los habitantes del sector manifiestan que las tres quedan casi a la misma distancia en términos de desplazamiento, existen además templos de diferentes grupos religiosos como los evangélicos y cristianos.

Para llegar a la zona se cuenta con dos ejes viales: la calle 58 y la carrera 40. Las empresas de transporte público que prestan servicio a la zona de Santa Lucía y por ende a las Mirlas son la flota de buses automóviles la “v” ruta 096 Buenos Aires y Copatra ruta 094 de Caicedo. Esta misma empresa transportadora maneja la ruta 093 – Caicedo, pero pasa dos cuadras alejadas del barrio. Otros medios de transporte son taxis y particulares.

La ocupación de los espacios es residencial, predominando las construcciones unifamiliares, las invasiones ya están prohibidas y los nuevos pobladores que llegan al barrio deben arrendar viviendas. La zona de las Mirlas se caracteriza porque el valor del alquiler oscila entre los \$60.000 a \$100.000, otros inmigrantes arriban donde amigos o parientes quienes actualmente habitan el lugar. La mayoría de vías de acceso se encuentran pavimentadas y su topografía es relativamente plana a excepción de los barrios Santa Lucía y las Mirlas que se encuentra en una pendiente surcada por escaleras inclinadas, construidas hace más de veinte años, en la parte alta, en el sector de Las Mirlas, hay calles y caminos transitables aún sin pavimentar.

Con relación a los espacios recreativos en esta zona y en general en la comuna 8 se cuenta, básicamente, con áreas destinadas a la recreación activa, careciendo de áreas para la recreación pasiva.

En cuanto a la recreación activa, la comuna 8 cuenta con 11 placas polideportivas, 6 canchas de fútbol, 6 parques infantiles; los cuales no son suficientes para el número real de habitantes de estas zonas, lo que evidencia un déficit en el equipamiento recreativo y en cuanto a las áreas destinadas para la recreación.

Con respecto al sector que directamente nos compete (Santa Lucía – Las Mirlas) en espacios recreativos encontramos: La recién construida cancha El Mosquito, la cual a su vez tiene un pequeño parque infantil y cuya inauguración será en un mes. Esta cancha se caracteriza por ser el resultado de la iniciativa de la comunidad que reclamaba a gritos un espacio apropiado para que sus niños, jóvenes, adultos y ancianos pudieran contar con un lugar para jugar, recrearse y compartir sanamente. Cabe anotar, que este espacio para el deporte y el esparcimiento, es el sitio de encuentro más importante para toda la comunidad de Santa Lucía – las Mirlas. Otros sitios que pueden ser utilizados por la comunidad es un parque en estado de deterioro ubicado al costado norte de la Institución Educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar y la cancha ubicada junto al paradero de buses de Buenos Aires, estos dos sitios aunque ya hacen parte del barrio San Pablo son muy cercanos a la zona.

En lo que respecta a la cultura, “la comuna 8 cuenta con el Museo de Ciencia del Colegio San José de la Salle, al cual acuden estudiantes de toda el área Metropolitana. Este sector de la ciudad carece completamente de espacios donde formar las expresiones artísticas de los individuos y el desarrollo de las artes representativas como la música, el teatro, la pintura, entre otras. Para cubrir estas necesidades de desarrollo, apropiación y enriquecimiento cultural los habitantes de la zona deben desplazarse hasta el centro de Medellín donde sí logran encontrar centros de recreación pasiva. Esto sólo hace evidente la necesidad del fortalecimiento en la zona del componente cultural, a través, de la ejecución de proyectos culturales por medio de centros de interés”⁶¹.

⁶¹ Colombia. Alcaldía de Medellín .Comité. Comunitario de Desarrollo Integral .Plan de Desarrollo Zonal. Zona Centrorienta1.1998-2006. Comunas Villa Hermosa, Buenos Aires y La Candelaria. Municipio de Medellín. Octubre, 199. Pág.106-107

IMPACTO DE LA LLEGADA

“A las 8:00 a.m. nos encontramos en las instalaciones de la Corporación REGIÓN las maestras en formación que harían parte del proyecto la EBN en el sector Santa Lucía – Las Mirlas, entre ellas yo (Eddy Johanna) quien por azares del destino fui solicitada por las directivas del proyecto para formar parte del grupo interdisciplinario en dicho sector, ya que la maestra en formación que iría a aquel lugar fue enviada a otra zona de influencia del proyecto, y en el sector de Santa Lucía, se habían detectado casos de niños desescolarizados con Necesidades Educativas Especiales, por tal motivo, mi presencia era fundamental. Nos desplazamos hasta la plazoleta de San Ignacio en compañía de las directivas de la Corporación REGIÓN; un autobús de Buenos Aires - San Pablo ruta 096 nos llevaría a aquel lugar; al llegar, a lo lejos se alcanzaba a observar unas escalas en concreto que rodeaban el barrio.

De inmediato pregunte: ¿Es allá donde vamos a trabajar?, todos respondieron sí, - en medio de risas-, esas son la escalas para ir a Santa Lucía -dijeron-. Al subir las 302 escalas me sentía bastante cansada y pensaba, - ¡esto va a ser muy duro!-, al llegar a la parte alta de la montaña, donde esta ubicado el barrio, nos dirigimos donde doña Anatilda (líder comunitaria del barrio), pero mi sorpresa fue bastante al no ver ni un solo niño, alcance a asustarme, cuando a lo lejos, comenzaron a aparecer de todos los lados niños, niñas y jóvenes, de todas las edades. Luego con una cuerda improvisada, los niños, niñas y jóvenes hicieron un trencito para bajar las escaleras con el fin de que los más pequeños no se dispersaran rumbo a la escuela. En el camino comencé a hablar con algunos jóvenes, entre ellos Helmer y Andrés, el primero se desempeña como panadero en una microempresa del papá, - trabaja como panadero por las tardes - y Andrés, un chico con voz tímida, que cuenta que le encanta andar la calle y que cuando grande sueña ser conductor de bus.

Al llegar a la Institución Arzobispo Tulio Botero Salazar, la institución que facilitó un espacio para desarrollar nuestro trabajo, fuimos acogidos por el Director, don Juan, como dice llamarse, nos guió hacia un aula múltiple y ofreció este lugar para trabajar con los niños.

Realizamos una actividad de conocimiento llamada “La Telaraña”, con el fin conocer los nombres, aproximadamente hay 20 niños, niñas y jóvenes. El grupo se dividió, los jóvenes se fueron con Margarita (maestra en formación en Ciencias Naturales), hicieron dinámicas de integración, donde se les preguntaba acerca de las cosas que les gusta y las que no les gusta. Con los más chicos, se realizaron tres actividades, en la primera la maestra en formación de Lengua castellana leyó un cuento llamado “La Falsa Cacatúa”, el cuento fue demasiado largo e hizo que los niños se distrajeran mirando las actividades de los más grandes y tocando el pelo del compañero del lado,

para ésta actividad faltó contemplar que no todos los niños tienen hábitos de lectura y el mismo nivel conceptual.

La segunda actividad que se realizó, fue la de dibujar lo que se comprendió del cuento, lo cual permitió observar en algunos niños las etapas de escritura por las que están atravesando, la mayoría se encuentran en la etapa del garabateo.

La última actividad del día fue la elaboración de títeres en bolsas de papel, que permitió observar el trabajo manual de los niños y niñas, los más pequeños tienen dificultades en recortar figuras y usar colbón, además necesitan constantemente el modelado del adulto, ya que la mayoría de los niños nunca han estado escolarizados, en los niños más grandes se observa un buen desempeño en el trabajo manual, al final, las producciones de los niños fueron bastante satisfactorias.

Al finalizar la sesión de trabajo, volvimos a llevar al grupo de niños, niñas y jóvenes hasta su barrio, este trayecto sirvió como espacio de socialización porque permitió conocer algunas familias, las casas de los niños y algunas de sus historias, por ejemplo, varios de los niños y niñas trabajan vendiendo dulces en los buses, haciendo malabares en los semáforos, y que otros piden dinero en el centro de la ciudad y en la minorista, ellos le llaman a ésta actividad “Los recorridos”, cuentan que salen por las calles, tocan puertas o se acercan a las tiendas a pedir alimentos o dinero para conseguir el alimento diario para ellos y sus familias . Otros, se les dificulta estudiar por que son quienes deben cuidar sus hogares y hermanos menores, mientras sus padres trabajan en oficios informales. Todo lo anterior, me cuestiona frente a mi rol como docente, qué papel juego yo en la vida de estos niños, niñas y jóvenes, cuyos intereses están marcados por la supervivencia, por salir y luchar día a día en unas calles agrestes y difíciles ? .⁶²

⁶² GONZALEZ MEJÍA. Eddy Johanna. Apartado diario de campo. Febrero de 2005.

ZONA DE INFLUENCIA BARRIO OCHO DE MARZO
Comuna 9
Buenos Aires

Maestra en formación: *Yolfa Estella Quintero Gutiérrez*

La presente información acerca del barrio “Ocho de Marzo” de la ciudad de Medellín, se elaboró a partir de datos e informaciones consignadas en un texto base facilitado por el Departamento Administrativo de Planeación de Medellín- Subdirección Metro, información del año 2004; también por medio de la observación e interacción con la población beneficiaria, es decir, niños, niñas, jóvenes y familias inscritos en el proyecto “*La Escuela Busca el Niño-a*”.

Reseña histórica del barrio

La forma como fue creciendo la cantidad de habitantes que buscaron establecerse en el barrio Ocho de Marzo y sus zonas cercanas fue inesperadamente alta, pues en el oriente cercano la constante son problemas de violencia ocasionados por los grupos de guerrilla y paramilitares que causaron un desplazamiento masivo hacia éstas márgenes de la ciudad.

Es decir, que la población que corresponde hoy al Ocho de Marzo tiene el mismo origen de los habitantes de otros barrios periféricos del oriente de la ciudad, sólo que su formación relativamente reciente, su extensión y su ubicación, hablan de que su origen está en la que puede llamarse ‘segunda oleada migratoria’ que fue ocasionada por los problemas de violencia en el oriente cercano de Antioquia y en otros barrios de Medellín, mientras que la ‘primera oleada migratoria’ se llevó a cabo con el fin de que una porción importante de la población campesina de esa misma parte del departamento y también del norte antioqueño, buscaron mejorar sus condiciones de vida participando en el crecimiento industrial de la Medellín de los años 60’s.

Descripción del entorno

El barrio Ocho de Marzo está ubicado al extremo de la comuna 9 de Medellín, sus límites están dados al norte con el barrio Juan Pablo II donde se encuentra ubicada la Institución Arzobispo Tulio Botero Salazar, establecimiento que ofreció su auditorio los días martes y jueves como un espacio para que el proyecto *EBN* llevara a cabo sus

interacciones pedagógicas con los niños, niñas y jóvenes participantes. Al sur el límite es con el perímetro urbano de Medellín determinado por el cauce de una de las fuentes hídricas del sector. Al occidente, el límite lo marca la carrera 2 BB con su vecino Los Barrios de Jesús. Entre tanto, al Oriente, el límite se lo da el perímetro urbano con territorio del corregimiento de Santa Elena.

Espacios y organizaciones

La llegada de los nuevos habitantes a la ciudad (personas en situación de desplazamiento) no tuvo consideración por la ausencia de infraestructura y dotación necesaria para la normal ocupación del espacio. Se entiende que en el barrio Ocho de Marzo⁶³, más que un proceso de población, hubo una lucha por la consolidación de un grupo humano representativo que los hiciera merecedores a los derechos que el estado social del país le debe garantizar a toda comunidad organizada.

Teniendo en cuenta lo anterior, el urbanismo del sector es desordenado, las unidades de vivienda que predominan en el barrio no sólo se caracterizan por la falta de dotación al ser construidas en materiales no convencionales como el cartón, las tablas, el plástico; sino también, están en riesgo de deslizamiento, debido a las características físicas y de estabilidad del suelo y el manejo inadecuado de las fuentes de agua en los procesos de construcción.

Del mismo modo, la separación entre una y otra manzana es insuficiente y no planeada, lo que deja sin posibilidades la consolidación de buenas vías de comunicación, pues con frecuencia se hallan en la zona callejones sin salida o vías discontinuas; distribuciones que además se distinguen entre los habitantes del barrio con otros nombres que caracterizan ciertos lugares como “El Plan” y “Los Rieles”

Realidad Sociocultural

Éste es un espacio caracterizado por el encuentro de diversos grupos sociales que ingresan al contexto, forzados por las circunstancias que continuamente flagelan el país, tales como el desplazamiento forzado por el conflicto armado y/o por las necesidades económicas que obligan a algunos grupos familiares a trasladarse a la ciudad para disminuir las carencias e insatisfacciones de las necesidades básicas. Esta situación marca una pauta particular de asentamiento, caracterizada por una sociedad cohesionada por intereses generales, dando paso a algunas dificultades de orden cultural, económico, social y político.

⁶³ FUENTE: Departamento Administrativo de Planeación de Medellín. Subdirección Metro información. Año 2004.

En cuanto a esto, la población observada, en su mayoría, son familias en situación de desplazamiento, provenientes de municipios como Ituango, San Rafael, Frontino, Argelia o de barrios de la misma ciudad como Moravia y Popular I. La falta de empleo y el crecimiento continuo de la población llenó las calles y senderos del barrio, de personas desocupadas, con familias a cargo y sin posibilidad de resolver sus necesidades básicas más inmediatas, lo que llevó a que la estructura familiar variara; pues por los bajos recursos económicos que poseen se ven obligados a compartir su vida y viviendas con otros familiares que aporten económicamente (familia extensas) como alternativa para poder subsistir. Esta situación, llevó a que aquellas familias que contaban con una estructura familiar nuclear conformada por el padre, la madre e hijos -ella como encargada del cuidado de los niños y él como el encargado de buscar los recursos para el sostenimiento- cambiaran sus roles, invirtiéndose o compartiéndose, pues las madres y los hijos son a la vez cuidadores, trabajadores y parte activa del sostenimiento del hogar; esto porque la disponibilidad de recursos económicos es cada vez más complicada e insuficiente para grupos familiares que aumentan constantemente.

De la misma manera, es posible observar en dicha zona grupos familiares conformados por madre, hijastros, padrastro y hermanos (Familia simultánea). Igualmente, grupos familiares liderados sólo por la madre ya que por el conflicto armado perdieron a sus esposos, y en otros casos éstos se vieron en la obligación de desplazarse a otros lugares para trabajar, o simplemente abandonaron y dejaron a la mujer a cargo de las obligaciones del grupo familiar (familias monoparentales).

Otro de los aspectos observados en dichas familias, es que los niveles de educación en los segmentos de adultos son apenas básicos, teniendo en cuenta las posibilidades de acceso a la formación educativa de una población conformada en su mayoría por personas en situación de desplazamiento y familias dedicadas a la actividad agrícola, labores de construcción, ventas ambulantes, reciclaje y “el recorrido”⁶⁴ como única fuente de subsistencia. En consecuencia, esta problemática es uno de los desencadenantes de la *desescolarización* de los menores, la cual se origina principalmente en la necesidad de utilizar el tiempo disponible en la satisfacción de carencias (alimentación, vivienda, vestido...) y en un segundo plano, por la falta de cupos escolares en el momento del traslado (cambio de domicilio), la falta de dinero para pagar la matrícula, útiles, uniforme y de instituciones que acojan a dicha población. De allí, que los niveles de escolaridad de los niños, niñas y jóvenes participantes del proyecto *EBN* están sujetos a las posibilidades que ofrezca el proceso educativo, ya que para ellos es de más importancia otras actividades relacionadas con la búsqueda de recursos para el sostenimiento familiar.

Finalmente, se puede observar algunas actitudes y aptitudes específicas de los niños, niñas y jóvenes beneficiarios del proyecto:

⁶⁴ Visitar los barrios aledaños, de casa en casa, pidiendo alimentos.

Los 81 beneficiarios de la Zona Ocho de Marzo, inscritos en el proyecto *EBN*, son niños, niñas y jóvenes cuyas edades oscilan entre los 5 y los 18 años, la mayoría de éstos se encuentran por fuera de la escuela debido a que, como ya se había mencionado anteriormente, deben utilizar su tiempo disponible en la satisfacción de carencias (alimentación, vivienda, vestido...) para lo cual la mayoría se dedica a labores como: el recorrido, el reciclaje y trabajo nocturno en el que se desempeñan como “areperos” – así se nombran – trabajo que consiste en hacer arepas. Adicional a esto, su desescolarización también se debe a la falta de cupos escolares en el momento del traslado (cambio de domicilio), a que sus edades no concuerdan con la edad escolar (Extraedad), además de la falta de dinero para pagar la matrícula, útiles y uniforme de instituciones que acogen a dicha población (población en situación de desplazamiento).

Finalmente, todo esto justifica entonces que la reseña del barrio Ocho de Marzo se defina como una historia más presionada por las circunstancias, motivada en un grado superior por el afán de subsistencia y que tenga encima la carga de un pasado violento y una experiencia de desarraigo bastante marcada.

IMPACTO DE LA LLEGADA

“Por fin llego el día tan esperado (1 de marzo del 2005), desde las 7:40 a.m. estábamos mi compañero Rubén (maestro en formación Licenciatura en Matemática) y yo en la entrada de la Corporación REGIÓN esperando que el reloj marcara las 8:00 a.m. en punto para emprender nuestra primer visita a la zona Ocho de Marzo.

Luego de una hora emprendimos nuestro viaje, y a las 9:30 llegamos a la escuelita Ocho de Marzo, que alegría y emoción, desde temprano, los niños, niñas, jóvenes y algunas madres esperaban con ansias nuestra llegada; algunos con morral, otros con un cuaderno y un lápiz preparados con todas las ganas del mundo para estudiar, anhelando el momento en que se terminara la presentación de cada uno de los maestros y alumnos para iniciar las clases.

Durante la presentación, uno de los padres de familia pregunto si su hija que era sorda podía integrarse al proyecto; claro que si ; dieron como repuesta las directivas del proyecto, para eso esta la educadora especial, es decir, yo, mi pregunta y reflexión es: ¿que respuesta habrían dado de no contar con una educadora especial en el equipo pedagógico?; ¿Los maestros en formación de otras licenciaturas, la habrían aceptado como una estudiante más?, ¿la abrían visto como un problema? o tal vez ¿Qué sentirían?; que tal vez no estaban preparados para la atención educativa de tal población, al desconocer su lenguaje natural, sus derechos y los mecanismos de gestión de recursos psicopedagógicos, médicos y terapéuticos para la niña en particular y para la población con Necesidades Educativas Especiales, en general. Bueno, todas y muchas más preguntas me surgieron luego de este suceso.

Posteriormente de hacer nuestra presentación, comentar sobre que trataba el proyecto EBN e inscribir los niños que habían asistido, nos ubicamos en un pequeño patio de la escuela donde cantamos y jugamos por un buen rato, la sonrisa y la felicidad de los niños en ese momento , compensaban el cansancio del día. Al finalizar la pequeña integración nos trasladamos a la Institución Arzobispo Tulio Botero Salazar una escuela acogedora que nos recibió con los brazos abiertos, la coordinadora, el rector y algunos profesores nos dieron la bienvenida y nos enseñaron el auditorio, lugar en el cual realizaríamos nuestro trabajo los días martes y jueves; éste contaba con mesas y sillas para trabajar, aquí nos quedamos reunidos con los niños jugando otro rato ya que los ellos nos lo pidieron, luego, cada maestro se organizo con 4 niños para realizar una actividad plástica enfocada en la construcción de una camisa de papel por medio del arte de Origami.

Al finalizar la jornada, todos los maestros nos reunimos e hicimos una pequeña evaluación de lo realizado durante este día; en ésta se presentaron confrontaciones como la del compañero de Ciencias Sociales sobre ¿cómo enseñarle a los niños a leer y escribir? respuesta que la compañera de Pedagogía Infantil y la Educadora Especial teníamos a la mano: diciéndole que habían actividades y diferentes estrategias para lograr este propósito con los niños, de esta manera los compañeros se interesaron por nuestra labor y querían aprender de nosotras. De este modo, podemos observar como desde el primer día empezamos a compartir y a aprender con nuestros compañeros desde la consolidación de un diálogo de saberes.

Luego, cuando llegue a mi casa tenía sentimientos encontrados; alegría por ser mi primer día y que nos fue muy bien, sentí que esto era un reto para mi como persona, como educadora por la población tan diversa que en este día encontré pensando en como hacer para brindar lo mejor de mi y llegarle a todos.

Cada día que pasaba sentía que el reto se hacia mas grande, pues las diversidad de dificultades que encontré en cada uno de ellos fueron sorprendentes, cambiaron mi visión y muchas teorías que había abordado desde la universidad, me di cuenta que estas teorías no tenían cabida, que debía construir estrategias diferentes, olvidar los requisitos y prerrequisitos que nos habían dado a conocer para que un niño hiciera parte de una institución, esta era una realidad no antes vista, ni vivida, por lo que empecé a ser como ellos y a relacionarme con sus familias y toda la comunidad para que nuestro trabajo diera resultados positivos, empezamos a interactuar y conocer sus vidas desde mucho más cerca que cualquier profesor de institución de educación formal o no formal conoce de sus estudiantes comúnmente. Era maravilloso encontrarse con tantas formas de vivir, acercarnos al multiculturalismo de nuestro país. El realizar este trabajo teniendo contacto no sólo con los niños, sino también, con la familia y con algunos de los habitantes de la comunidad, permitió cambiar nuestra visión, formación y realizar un trabajo gratificante y triunfante⁶⁵.

⁶⁵ QUINTERO, Yolfa Estella. Apartado diario de campo. Marzo. 2005

De esta manera, se presenta una caracterización general de los espacios en los que se llevaron a cabo las interacciones pedagógicas con los sujetos de la acción educativa, dando a conocer el quehacer docente como una labor que trasciende el contexto tradicionalmente establecido -Institución Educativa formal y no formal- de las acción pedagógica contemplada en el “Reglamento de la Práctica Pedagógica” de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, al tratar de dar respuesta a una necesidad socioeducativa, política, cultural y afectiva, que confronta el saber disciplinar que fundamenta a los y las profesionales de la Licenciatura en Educación Especial, con el sentir desde la experiencia vivida al interior del proyecto la EBN, al ser partícipes y mediadores de las secuelas a causa de los problemas de orden público del país, desde el fomento y construcción de saberes en escenarios habitados por aquellos colombianos catalogados socialmente vulnerables, pues sus historias de vida, cultura y el desarraigo a causa del abandono de su lugar de origen, entre otras, conducen a que así se les considere; sin embargo, para las maestras en formación en la Licenciatura en Educación Especial, fueron y siempre serán, sus estudiantes, pequeños soñadores que les permitieron acercarse a ellos brindándoles una lección de vida y la antesala al análisis del perfil del Educador Especial en la atención de necesidades educativas derivadas de factores ambientales, superando así la concepción de aulas utópicas creadas al interior de la academia y proyectando el papel del profesional en Educación Especial en contextos de vulnerabilidad social.

ANEXO 2
FORMATO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

PROYECTO LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO-A
Universidad de Antioquia

FICHA DE VALORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

NOMBRE _____

Edad _____ **Fecha de realización** _____

1. INTEGRACIÓN SOCIAL:

1.1 Describa la aceptación que tiene frente al maestro y los compañeros:

1.2 ¿Cómo se siente en el ambiente escolar?

1.3 Describa cómo ajusta su conducta al trabajo individual y de grupo:

1.4 ¿Cómo es su confianza en el desarrollo de las actividades académicas?

1.5 Describa como recibe y pone en práctica las sugerencias dadas por el profesor y compañeros:

1.6 Descríbalo-a en la toma de decisiones, iniciativa y cómo asume responsabilidades grupales:

1.7 Describa la participación en la solución de conflictos y/o elaboración de normas de convivencia:

2. BIOFÍSICA:

2.1 Describa si identifica derecha – izquierda en sí mismo y en otros:

2.2 ¿Cómo coge el lápiz?

2.3 ¿Reconoce las partes de su cuerpo y respectivas funciones? Pídale al niño que se represente.

2.4 ¿Tiene permanencia corporal mientras desarrolla una actividad?

3. COGNITIVA:

3.1 Proporciónele una secuencia de ordenes y observe cuantas ejecuta:

¿Cuántas órdenes le dio?

¿Cuántas ejecutó?

3.2 Describa si mantiene el interés por la actividad que está desarrollando: si no

3.3 ¿Qué habilidad tiene para comparar, seleccionar y clasificar? ¿Bajo que características?

3.4 ¿Retiene información por periodos de tiempo? ¿Cuánto?

3.5 ¿Tiene habilidad para retener y reproducir imágenes por un periodo corto de tiempo? (mostrarle objetos para que los recuerde luego)

¿Cuántos objetos le mostró? _____
¿Cuántos nombró? _____

4. ACTITUDINAL O VALORATIVA:

4.1 ¿Cómo maneja los útiles escolares y los de sus compañeros?

4.2 ¿Cómo participa en las actividades programadas?

4.3 ¿Cómo soluciona sus conflictos?

4.4 ¿Cómo participa su familia en el proceso educativo?

4.5 Describa cómo se desempeña en el trabajo grupal:

4.6 ¿Cómo se comporta con sus compañeros y es situaciones que se presenten?

4.7 ¿Cómo expresa sus sentimientos?

5. ESTÉTICA:

5.1 Describa sus hábitos de aseo, orden y presentación personal:

5.2 ¿Cómo valora y cuida los útiles escolares?

5.3 ¿Cómo es el orden de los trabajos escolares?

6. COMUNICATIVA:

6.1 ¿Qué vocabulario utiliza y que tan adecuadamente?

6.2 ¿Cómo expresa sus opiniones y necesidades?

6.3 ¿Cómo escucha y atiende las sugerencias que le hace el profesor o compañeros?

7. LECTO-ESCRITURA:

7.1 ¿Cómo usa su expresión verbal?

7.2 ¿Qué actitud asume cuando se le lee?

7.3 ¿Qué letras identifica y conoce?

7.4 Describa que palabras escribe: monosílabas bisílabas trisílabas
polisílabas

Ejemplo: _____

7.4 De un ejemplo de frases y oraciones que construye:

Cortas Largas Sin sentido Con sentido

7.5 ¿Cómo lee los textos? Ninguno corto mediano largo

Fondo: comprende no comprende analiza no analiza

Forma: lectura de corrido entrecortada omite palabras

7.6 ¿Qué signos de puntuación utiliza y cómo?

7.7 ¿Reconoce sinónimos y antónimos de algunas palabras sencillas - complejas?

7.8 ¿Analiza textos escritos con plena comprensión? nunca- poco-siempre

7.9 ¿Construye relatos o historias con sentido? Nunca- poco-siempre anexe un relato elaborado pro el niño.

8 MATEMÁTICO:

8.1 Soluciona operaciones en problemas de:

Adición – ¿Cuántas cifras? _____

Sustracción - ¿Cuántas cifras? _____

8.2 ¿Hasta cuanto cuenta correctamente?

8.3 ¿Reconoce los números escritos hasta? _____

8.4 ¿Tiene concepto de cero? _____

8.5 ¿Reconoce figuras geométricas? ¿Cuáles?

8.6 ¿Agrupa objetos bajo cada característica? ¿Cuáles?

8.7 ¿Cuánta correctamente hasta?: 10 _____ 100 _____ 1.000 _____ 1000.000 _____ y más _____

8.8 ¿Identifica los símbolos matemáticos? ¿Cuáles?

8.9 ¿Escribe los números en letras hasta? _____

8.10 ¿Identifica la posición de los números en una cifra?: cent millón _____ dec millón _____ un millón _____ Cent mil _____ dec mil _____ uni mil _____ cent _____ dec _____ uni _____

8.11 ¿Plantea y soluciona problemas? + _____ - _____ x _____ / _____

OBSERVACIONES

NIVEL SUGERIDO _____

MAESTRA EN FORMACIÓN _____

ANEXO 3

PROPUESTAS DE INTERACCIÓN PEDAGÓGICA POR ZONA DE INFLUENCIA DEL PROYECTO LA “ESCUELA BUSCA AL NIÑO-A”

ZONA DE INFLUENCIA EL PACÍFICO Y ALTOS DE LA TORRE

TÍTULO: “*ENTORNOS FAMILIARES GENERADORES DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS.*”

RESUMEN

La situación de desplazamiento hace que la pobreza y todo el ambiente social y político se torne en una indiferencia hacia la formación crítica, prepositiva, de liderazgo y en valores de todas y todos los habitantes de los asentamientos “El Pacífico” y “Altos de la Torre”. La preocupación por el qué van a comer, cómo mejorar las condiciones de vivienda y cómo mejorar otras condiciones básicas de acueducto, alcantarillado, energía eléctrica, vestuario, entre otras, hace que la educación de sus hijos e hijas sea un factor menos determinante para la construcción de una vida digna, y es así que los procesos de aprendizaje quedan supeditados al interés de los mismos estudiantes. Por esta razón es que se debe reconocer a la familia como órgano principal en la transformación social y que desde allí se debe gestar una política de cambio y de mejoramiento de la dignidad a partir de la educación.

Por eso esta propuesta busca potencializar los procesos de aprendizaje mediante el trabajo directo con la familia, todo desde un modelo Constructivista, Sociocultural y enfoque Ecológico, en donde se ponen a dialogar las voces de los participantes y son ellos los que construyen su propio conocimiento en la interacción de sus entornos inmediatos.

Los cinco maestros en formación, padres y madres de familia, niños y niñas y jóvenes inscritos al proyecto serán los protagonistas de este plan de intervención, aportando su reflexión y experiencia, donde la educación se reconozca como derecho al que todo ciudadano, sin importar las condiciones en que esté, debe acceder. Además, La importancia del trabajo radica en que al final del proyecto se propondrá metodologías acordes a los intereses de las personas que se encuentran en situación de desplazamiento y desde las cuales se pueda construir nuevas formas de comprender la realidad humana.

ZONA DE INFLUENCIA UNIÓN DE CRISTO, ESFUERZOS DE PAZ I

TITULO: *“APRENDAMOS CON CALIDAD”*

RESUMEN

“Aprendamos con Calidad” es una propuesta de acción pedagógica que tiene como objetivo desarrollar y potenciar las competencias básicas en los niños, niñas y jóvenes en situación de desescolarización del espacio de interacción N° 2, del proyecto la Escuela Busca al Niño-a que posibiliten el ingreso o reingreso al sistema escolar regular. Dicha propuesta está basada en el ámbito general en los derechos humanos y en particular en los derechos fundamentales de la niñez consagrados en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, en especial en el derecho a la educación; los criterios propuestos por el Pacto Internacional de los Derechos económicos, sociales y culturales de las Naciones Unidas, adoptado en 1966, en las disposiciones del M.E.N en cuanto a los lineamientos y estándares para las áreas básicas.

Para garantizar el éxito de este fin, se diseñaron diferentes estrategias pedagógicas-didácticas en cuatro grandes proyectos de aula, identificados como: “Construyendo Nuestra Escuela”, “A Crear Nuestra Huerta”, “Construcción y Reconstrucción de mi Identidad” y “Pequeños Científicos” los cuales están orientados a las necesidades e intereses de los niños, niñas y jóvenes.

La metodología está sustentada bajo los parámetros de los proyectos de aula con miras a lograr la integración curricular, la motivación y la formación integral y estará distribuida en tres fases: 1. Motivacional, de generación de confianzas, de diagnóstico. 2. Desarrollo de los proyectos de aula. 3. Evaluación y sistematización de la información.

La evaluación se sustentará bajo los principios de continuidad, permanencia y flexibilidad; transversalizándola en sus tres dimensiones: La Autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.

ZONA DE INFLUENCIA ESFUERZOS DE PAZ II

TÍTULO: *“PROYECTOS DE AULA: PROCESOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN AMBIENTES SOCIALMENTE VULNERABLES”*

RESUMEN

El proyecto de intervención pedagógica *“PROYECTOS DE AULA: PROCESOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN AMBIENTES SOCIALMENTE VULNERABLES”*, (enmarcado dentro del proyecto La Escuela Busca al Niño-a), es el resultado de las experiencias pedagógicas de los maestros en formación de la Universidad de Antioquia con la población desescolarizada del asentamiento Esfuerzos de Paz II; población a la cual se le ha vulnerado su derecho a la educación, debido a los escasos recursos económicos, condiciones topográficas y al no ver en la educación una opción de vida.

De acuerdo con estos aspectos y bajo el modelo pedagógico constructivista (sujeto como eje central activo del proceso educativo), se pretende aplicar la estrategia didáctica de los proyectos de aula, basado en las necesidades educativas e intereses de la población sujeto-objeto de estudio, dentro del desarrollo de las competencias básicas (pensamiento lógico-matemático, habilidades comunicativas y competencias ciudadanas). Cada proyecto estará contenido en tres momentos específicos: primero, la indagación y fortalecimiento de saberes previos; segundo, abordaje antes, durante y después de los procesos cognoscitivos en las salidas pedagógicas; tercero evaluación individual y grupal al finalizar cada proyecto por medio de los indicadores de logros planteados.

ZONA DE INFLUENCIA SANTA LUCÍA - LAS MIRLAS

TÍTULO: *“ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE COMPETENCIAS: COMUNICATIVA Y LÓGICO-MATEMÁTICA”*

RESUMEN

La propuesta surge en el marco del proyecto “La escuela busca al niño-a” llevado a cabo en la zona Centro-Oriental, barrio Santa Lucía - Las Mirlas del municipio de Medellín, con el fin de dar respuesta a la creciente desescolarización de la población infantil y juvenil que afecta al sistema educativo de ésta ciudad.

A nivel académico se pretende el ingreso y permanencia en el sistema educativo de la población beneficiada, a través de la implementación de estrategias que faciliten el mejoramiento de competencias comunicativas, lógico-matemática, impactando además en el trabajo cooperativo, en la participación activa, en la construcción del conocimiento y en el fortalecimiento de la autoestima y la autonomía, ya que se evidenció en el diagnóstico llevado a cabo en la fase I del proyecto, que además, de dificultades en habilidades académicas también existen en la interacción con los demás de forma pacífica, participativa, así como, escasa valoración de sí mismos.

La propuesta de interacción pedagógica esta dirigida a los niños, niñas y jóvenes entre 5 y 17 años de la zona Santa Lucía - Las Mirlas adscritos al proyecto “La Escuela Busca al Niño-a”, los cuales presentan dificultades en las competencias comunicativa, lógico-matemática y en la dimensión socioafectiva, por consiguiente haciendo uso de la metodología por proyectos se pretende el mejoramiento de éstas de forma significativa.

ZONA DE INFLUENCIA OCHO DE MARZO

TÍTULO: “EDUCAR TIENE SENTIDO”

Propuesta de intervención pedagógica fundamentada en el desarrollo de la competencia interpretativa, a través de las áreas curriculares (Lengua Castellana, Lógica Matemática, Ciencias Sociales) por medio de una estrategia basada en preguntas problematizadoras.

RESÚMEN

En el marco del proyecto la *Escuela Busca el Niño* participan los maestros en formación de diferentes licenciaturas (Lengua Castellana, Matemáticas, Sociales, Pedagogía Infantil Y Educación Especial) de la Universidad de Antioquia, en la zona Ocho de Marzo de la comuna 9 de Medellín, donde a partir de la interacción, el trabajo con los niños, niñas y jóvenes, la realización de un diagnóstico y una evaluación pedagógica, se planteó una propuesta de intervención que se refiere al desarrollo de la competencia interpretativa, a través de las áreas (lengua castellana, matemáticas y sociales) por medio de la estrategia basada en preguntas problematizadoras, la cual permite despertar un espíritu investigativo a partir de preguntas abiertas y flexibles que generan nuevos conocimientos.

ANEXOS 4

4.1 FORMATO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE AULA

FORMATO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE AULA		
Nombre del proyecto:		
Responsables:		
Nombre	Programa	Duración:
Población a trabajar:		
Problemática que convoca:		
Logro general:		
Competencias a desarrollar:		
Metas:		
Ejes temáticos:		
Metodología.		
Actividades		
Recursos.		

ANEXO 5

FORMATO DE VISITAS DOMICILIARIAS

Nivel en el proyecto EBN: _____

Maestro en formación encargado del niño- a: _____

Teléfono: _____ E.mail: _____

Nombre completo del niño- a: _____

Edad: _____ Fecha de nacimiento: año _____ mes _____ día _____

Lugar: _____

Alguna vez ha ido a la escuela: Si _____ ¿Cuál?: _____ Año _____ Grado(s)

NO _____ ¿Por qué? _____

¿Por qué no fue matriculado en la escuela?:

¿Qué actividades hace el niño por fuera de la escuela?⁶⁶:

¿Qué es lo que más le gusta hacer?:

⁶⁶ Trabaja, juega sola, con los hermanos, con los amigos (a qué juega el niño), hace oficios de la casa, escuchar música, bailar, practica un deporte, cuál, ir a los charcos...

Nombre del responsable: _____

Parentesco _____

¿A qué edad considera conveniente ingresar un niño a la escuela?

¿Son desplazados?: SI ___ ¿De dónde? _____ NO ___

¿Cuentan con documentación?: SI ___ NO ___

Dirección _____ Barrio _____ Teléfono _____

 IDENTIFICACIÓN FAMILIAR

Miembros de la familia

Nombre completo	Edad	E. civil	Parentesco	Niv/Ed.	Oficios

Estado civil: casado c ---- soltero s ---- unión libre ul ---- viudo v

Total de personas que viven en la casa: _____

Soporte económico del hogar: Padre ___ Madre ___ Hijos ___ Otros: ___

Permanencia en el barrio: _____

OBSERVACIONES⁶⁷:

⁶⁷ Enfermedades que padezca el niño-a, situaciones que tengan que ver con los padres biológicos del pequeño (abandono, muerte etc.), por qué están en el barrio, en qué los favorece, quines cuentan con documentación, porqué no cuentan con ella.

 BIENES

Identificación de la vivienda:

Arrendada ___ propia pagada ___ propia regalada ___ propia en pago ___

Ocupante de hecho (invasor) ___ usufructuada (prestada) ___

Ubicación de la vivienda: Edificio ___ Unidad Cerrada ___ Barrio ___ Vecindad ___ Invasión ___
Vereda ___

Material predominante de la vivienda

Ladrillo y bloque ___ prefabricada ___ madera y zinc ___ cartón, latas, desechos, plástico ___
otros _____

Tipo de terreno: Estable ___ Inestable ___

Servicios que tiene la vivienda: Luz ___ Agua ___ Teléfono ___ Red de Gas ___

Alcantarillado ___ Parabólica ___ Internet ___

Características de la vivienda: Número de alcobas ___

Número de baños⁶⁸ ___ (letrina – sanitario)

Patio ___ solar ___ terraza ___ sala ___ comedor ___

Cocina ___ lavadero ___

¿De dónde obtienen los servicios para el consumo humano?: _____

 SALUD

Afiliación a entidades de salud: SI ___ NO ___ ¿cuál?: _____

Enfermedades más frecuentes en el grupo familiar:

Hereditarias: _____

Adquiridas: _____

Lugares o Instituciones a los que acuden en caso de enfermedad _____

Tiene el esquema de vacunación en los niños: SI ___ NO ___ Por qué _____

Consumen cigarrillo y licor: SI ___ NO ___

Frecuencia⁶⁹ ___ Tiempo _____

Quién o quiénes del grupo familiar lo hacen: _____

⁶⁸ L: letrina S: sanitario

⁶⁹ M: mucho R: regular P: poco MP: muy poco

OBSERVACIONES⁷⁰:

 DINÁMICA INTERNA

Relación entre los padres: Buena___Regular ___ Mala___ No se relacionan___

¿Por qué? _____

Relación de la madre con el niño-a: Buena ___ Regular___ Mala___ No se relacionan ___

Relación del niño con sus hermanos: Buena ___ Regular___ Mala___ No se relacionan___

¿Por qué? _____

Relación del niño con otros miembros de la familia (primos, tíos, abuelos, etc.):

Buena___ Regular ___Mala___ No se relacionan___

¿Por qué? _____

Quién/es es/son el/los responsable/s del niño: _____

Quién/es representa/n la autoridad para el niño: _____

Castigo(s) que se aplica(n) a los niños _____

Persona encargada de las labores domésticas _____

Actividades que comparte la familia: deportivas___ recreativas (juegos en casa) ___

Hogar (aseo) ___ espirituales (culto, iglesia)___

Quines comparten habitación: _____

Solucionan sus problemas o dificultades familiares fácilmente:

SI___ NO___ ¿Por qué? _____

 DINÁMICA EXTERNA

Relación con los vecinos: Buena___Regular___ Mala___ No se relacionan___

¿Porqué? _____

¿Qué lugar/es del barrio es/son importante/s para ustedes?

En qué lugares del barrio los niños juegan y comparten:

⁷⁰ aspectos de salubridad: presentación, aseo personal, limpieza del hogar, olor.

Le parece seguro el barrio: SI___NO___ ¿por qué?

PROCESOS FORMATIVOS EN LA FAMILIA

1. Talleres o capacitaciones en las que se vincula más la familia

2. Formas como acompaña la familia el proceso formativo de los niños

3. La familia participa en las actividades que realiza la Institución educativa de los hijos:
SI___ NO___ ¿Cómo?

4. El contacto que mantiene la familia con el equipo docente de sus hijos es:
Permanente___ Ocasional ___ No se contacta___

5. Formas como asume la familia la formación de los hijos en asuntos relacionados con:
sexualidad, drogadicción, valores, principios, homosexualismo, relaciones de pareja.

OBSERVACIONES

NOMBRE DEL ENTREVISTADOR: _____

FIRMA: _____

CC _____

ANEXO 6

FORMATOS DE EVALUACIÓN

6.1 FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE AULA

PROYECTO:								
Indicadores de logro.								
	Apellidos y Nombres	Tareas En casa.	Participación Foro.	Pruebas Escritas.	Trabajo En grupo.	Auto-Evaluación	Co-Evaluación	Valoración Final.
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								

Escala de valoración: Del Insuficiente (I) al Excelente (E) según lo establece el MEN en el decreto 0230

6.2 FICHA DE SEGUIMIENTO PERSONALIZADO “PROYECTOS DE AULA:

FECHA INICIAL:	FECHA FINAL:	
NOMBRE DEL NIÑO:	EDAD:	
DIRECCION:	TELEFONO:	
ACUDIENTE:	PARENTESCO:	
NIVEL ACADEMICO:	SECTOR:	RESPONSABLES:

NOMBRE DEL PROYECTO DE AULA	COMPETENCIAS BASICAS Y DIMENSIONES	INDICADORES	TIEMPO	VALORACION CUALITATIVA	TIPOS DE APOYO	ESTRATEGIAS

OBSERVACIONES

DESCRIPCIÓN DEL FORMATO

El propósito del proyecto La Escuela Busca al Niño-a, es la escolarización de los niños, niñas y jóvenes entre los 5 y 17 años a instituciones educativas estatales. Así mismo, al escolarizar a nuestros actuales estudiantes, deseamos presentar a la institución educativa un informe detallado de cada alumno durante la etapa de intervención del proyecto, con el fin que los docentes y directivas a cargo en la respectiva institución posean una información inicial sobre el desarrollo académico del grupo de estudiantes que conforman el proyecto.

NOMBRE DEL PROYECTO DE AULA: se llevaran a cabo 10 proyectos de aula, enfocados en las necesidades e intereses del alumnado, como herramientas de aprendizaje dentro de las competencias básicas (comunicativa y lógica matemática) y ciudadanas.

COMPETENCIAS BASICAS: se especificará cada una de las competencias básicas (comunicativa y lógico matemática) y ciudadanas desde los indicadores de logros planteados por el Ministerio de Educación Nacional para grado escolar. Las cuales estarán inmersas en cada proyecto de aula, con el fin de desarrollar los conocimientos desde las áreas en mención, partiendo de los saberes previos y de la enseñanza desde lo concreto. Se tendrán en cuenta las dimensiones del desarrollo del niño.

INDICADORES: Basado en los estándares de calidad, los lineamientos curriculares desde cada área específica del conocimiento y nivel (grado) respectivamente.

DIMENSIÓN: Se tendrán en cuenta las dimensiones que estipulan los lineamientos en el nivel preescolar: Dimensión corporal, Dimensión comunicativa, Dimensión cognitiva, Dimensión Socio-afectiva, Dimensión de ética y valores. Las cuales se encuentran inmersas en las áreas específicas del conocimiento.

TIEMPO: Cada uno de los proyectos tendrán una duración de aproximadamente de 2 semanas, divididas de la siguiente manera:

- Sesión 1: Indagación de saberes previos e información sobre los conceptos a abordar en el proyecto.
- Sesión 2: Salidas pedagógicas a lugares específicos que den respuesta a las inquietudes del alumnado sobre los conceptos abordados en la sesión anterior.
- Sesión 3: Recuento de las experiencias de la sesión 1 y 2 , por medio de la producción oral, escrita o gráfica y plástica, por parte del alumnado, teniendo en cuenta las áreas específicas del conocimiento abordadas dentro de cada uno de los proyectos de aula.

VALORACION CUALITATIVA: Se tendrá en cuenta el desempeño del alumnado desde sus habilidades y falencias en cada proyecto de aula teniendo como base de sustentación teórica experimental, el diagnóstico inicial y los indicadores de logro desde cada área específica del conocimiento para determinado proyecto.

TIPO DE APOYO: Se especifica desde lo pedagógico y terapéutico (profesionales en el área de la salud. (Psicólogo, Fonoaudiólogo, etc.). Al igual, sí el apoyo se realizara de manera individual o grupal y las causas que lo ameritan. Así mismo, sí dentro del aula se implementaran nuevas estrategias dentro del aula que den respuestas a las necesidades educativas específicas de un alumno o de determinado grupo de estudiantes.

ESTRATEGIAS: Propuestas o sugerencias a llevar a cabo con el estudiante desde cada área, dimensión, contexto y desde los aspectos anteriormente pensionados.

RESPONSABLE: Persona o personas a cargo del desarrollo de cada actividad.

OBSERVACIONES: Descripción de los factores intrínsecos y extrínsecos, que favorecen u obstaculizan el desarrollo académico y personal del estudiante y del contexto inmediato.

6.3 FICHA PERSONALIZADA DE SEGUIMIENTO POR COMPETENCIAS PERIODOS TRIMESTRALES

FECHA DEL PRIMER PERIODO	
NOMBRE DEL NIÑO:	EDAD
DIRECCIÓN:	
NOMBRE DE LOS PADRES O ACUDIENTES:	
NIVEL: INICIAL A	DOCENTE:

PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

INDICADORES DE LOGRO	DIMENSIONES DEL DESARROLLO	EVALUACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA				
		N	CN	A	AV	S
		1	2	3	4	5
serio, clasifico y ordeno elementos con criterios claros	cognitiva					
Reconozco el significado de los números en Diferentes contextos	cognitiva					
Identifico las formas geométricas en elementos De mi entorno	cognitiva					
Me ubico espacialmente en mi comunidad	Cognitiva y corporal					
Describo siguiendo una secuencia, diversos Recorridos hechos en mi comunidad	Cognitiva, corporal y comunicativa					

OBSERVACIONES:

N: Nunca

CN: Casi Nunca

A: A veces

AV: Algunas Veces

S: Siempre

LENGUA CASTELLANA

INDICADORES DE LOGRO	DIMENSIONES DEL DESARROLLO	EVALUACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA				
		N	CN	A	AV	S
		1	2	3	4	5
Comprendo y reproduzco textos narrativos	Comunicativa y cognitiva					
Narro con mis palabras y recreo las historias de Los textos, relacionándolos con la cotidianidad	Comunicativa y cognitiva					
Establezco las relaciones entre la realidad y la Fantasía en mis producciones escritas	Comunicativa y cognitiva					
Reconozco de manera práctica que el lenguaje es Un medio de comunicación que ayuda a Solucionar problemas.	Comunicativa y cognitiva					
utilizo significativamente la lectura, la escritura y la imagen con fines lúdicos, estéticos y prácticos	Comunicativa y cognitiva					
OBSERVACIONES:						

COMPETENCIAS CIUDADANAS

INDICADORES DE LOGRO	DIMENSIONES DEL DESARROLLO	EVALUACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA				
		N	CN	A	AV	S
		1	2	3	4	5
Comparto alegremente mis objetos personales Con mis compañeros	Socio -afectiva Ético- espiritual					
Trabajo en equipo con mis compañeros para la Elaboración de tareas y productos colectivos	Socio -afectiva Ético- espiritual					
Reconozco mi entorno inmediato identificándolo Por su nombre, al igual de los sitios importantes Del sector	Socio -afectiva Ético- espiritual					
Me dirijo de manera respetuosa hacia mis compañeros, profesores y directivas	Socio -afectiva Ético- espiritual					
Reconozco los diferentes sitios que identifican Mi ciudad.	Socio -afectiva Ético- espiritual					
OBSERVACIONES:						

FECHA DEL PRIMER PERIODO	
NOMBRE DEL NIÑO:	EDAD
DIRECCIÓN:	
NOMBRE DE LOS PADRES O ACUDIENTES:	
NIVEL: INICIAL B	DOCENTE:

PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN CUALITATIVA				
	N	CN	A	AV	S
	1	2	3	4	5
Serio, clasifico u ordeno elementos u objetos utilizando varios criterios a la vez					
Reconozco el significado del número en diferentes contextos					
Me ubico espacialmente en mi comunidad					
Utilizo correctamente las operaciones de adición y sustracción para dar solución a problemas Matemáticos y de aplicabilidad a la vida cotidiana.					
Reconozco la figuras geométricas básicas en diversos contextos					
OBSERVACIONES					

N: Nunca

CN: Casi Nunca

A: A veces

AV: Algunas Veces

S: Siempre

LENGUA CASTELLANA

INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN CUALITATIVA				
	N	CN	A	AV	S
	1	2	3	4	5
Produzco textos en los que se evidencia la diferencia entre los códigos lingüísticos y los no lingüísticos					
Reconozco e interpreto los diferentes tipos de textos, como el narrativo, el poético, el descriptivo					
Identifico las grafías convencionales, las cadenas de grafemas, la escritura ligada, las combinaciones Silábicas.					
Identifico la cadena alfabética como fonema y grafema					
Expreso de manera clara y sustentada mis ideas					
Identifico los diferentes roles de la comunicación y su importancia en la interacción social como Herramienta básica de conocimiento.					
OBSERVACIONES					

COMPETENCIAS CIUDADANAS

INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN CUALITATIVA				
	N	CN	A	AV	S
	1	2	3	4	5
Identifico la relación de mi asentamiento con la ciudad					
Comprendo la relación o interacción de mi barrio con otros barrios aledaños					
Trabajo en equipo con mis compañeros en actividades dentro y fuera del aula					
Comparto el material didáctico con mis compañeros					
Me dirijo de manera respetuosa hacia mis compañeros, docente y directivas					
Reconozco mi entorno inmediato y los lugares específicos que lo identifican					
OBSERVACIONES					

FECHA DEL PRIMER PERIODO	
NOMBRE DEL NIÑO:	EDAD
DIRECCIÓN:	
NOMBRE DE LOS PADRES O ACUDIENTES:	
NIVEL: <i>INTERMEDIO A</i>	DOCENTE:

PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN CUALITATIVA				
	N	CN	A	AV	S
	1	2	3	4	5
Reconozco los significados del números en diferentes contextos					
Clasifico, organizo e interpreto datos de mi vida cotidiana					
Me ubico espacialmente en la comunidad					
Utilizo las operaciones básicas (adición, sustracción, multiplicación,) para la comprensión y solución de problemas					
Identifico las figuras geométricas en diferentes contextos, al igual que describo atributos y propiedades De las mismas.					
OBSERVACIONES					

N: Nunca

CN: Casi Nunca

A: A veces

AV: Algunas Veces

S: Siempre

LENGUA CASTELLANA

INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN CUALITATIVA				
	N	CN	A	AV	S
	1	2	3	4	5
Expongo de manera clara y argumentada mis ideas					
Produzco diversos textos de manera oral y escrita					
Interpreto textos narrativos, descriptivos y expositivos					
Identifico las grafías convencionales, la cadena de letras, la escritura ligada, combinaciones silábicas					
Identifico los diferentes roles de la comunicación y su importancia en la interacción social como Herramienta básica de conocimiento.					
OBSERVACIONES					

COMPETENCIAS CIUDADANAS

INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN CUALITATIVA				
	N	CN	A	AV	S
	1	2	3	4	5
Comprendo la diferencia entre la ciudad, el país y los aspectos que las unen					
Identifico la diversidad cultural de mi país, según sus paisajes geográficos					
Comprendo la estructura del sistema solar y su influencia en los fenómenos naturales en el planeta tierra					
Me dirijo de manera respetuosa a mis compañeros, docente y directivas					
Disfruto del trabajo en equipo dentro y fuera del ámbito escolar					
OBSERVACIONES					

FECHA DEL PRIMER PERIODO	
NOMBRE DEL NIÑO:	EDAD
DIRECCIÓN:	
NOMBRE DE LOS PADRES O ACUDIENTES:	
NIVEL: <i>INTERMEDIO B</i>	DOCENTE:

PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN CUALITATIVA				
	N	CN	A	AV	S
	1	2	3	4	5
Utilizo las operaciones básicas matemáticas para resolver diversos tipos de problemas					
Reconozco los significados del número en diversos contextos					
Utilizo fracciones para resolver problemas de la cotidianidad					
Represento datos utilizando diferentes diagramas de representación, al igual que interpreto las Informaciones tabuladas					
Reconozco los atributos y características de las figuras y cuerpos geométricos en diferentes Representaciones y posiciones.					

OBSERVACIONES

N: Nunca

CN: Casi Nunca

A: A veces

AV: Algunas Veces

S: Siempre

LENGUA CASTELLANA

INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN CUALITATIVA				
	N	CN	A	AV	S
	1	2	3	4	5
Utilizo las herramientas gramaticales para comunicar mis ideas					
Interpreto diferentes tipos de texto					
Me expreso con fluidez en mis intervenciones, respeto y escucho el punto de vista de los de más					
Enriquezco mi vocabulario con nuevas palabras y expresiones abordadas en clase					
Aprendo a ser critico-reflexivo frente a la información que divulgan los medios de comunicación					
OBSERVACIONES					

COMPETENCIAS CIUDADANAS

INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN CUALITATIVA				
	N	CN	A	AV	S
	1	2	3	4	5
Comprendo la diferencia entre ciudad, departamento y país					
Identifico la diversidad cultural de mi país, según sus paisajes geográficos					
Comprendo la estructura del sistema solar y su influencia en los fenómenos naturales en el planeta tierra					
Me dirijo de manera respetuosa a mis compañeros, docente y directivas					
Disfruto del trabajo en equipo dentro y fuera del ámbito escolar					
OBSERVACIONES					

FECHA DEL PRIMER PERIODO	
NOMBRE DEL NIÑO:	EDAD
DIRECCIÓN:	
NOMBRE DE LOS PADRES O ACUDIENTES:	
NIVEL: AVANZADO	DOCENTE:

PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN CUALITATIVA				
	N	CN	A	AV	S
	1	2	3	4	5
Identifico el significado de los números en diferentes contextos					
Utilizo diferentes procedimientos de cálculo para dar solución a diversos problemas matemáticos					
Utilizo las características de los cuerpos y figuras geométricas para solucionar problemas					
Uso diversas representaciones de los datos para solucionar problemas estadísticos e interpretarlos					
Justifico el uso de instrumentos algoritmo y estrategias para solucionar problemas					
OBSERVACIONES					

N: Nunca

CN: Casi Nunca

A: A veces

AV: Algunas Veces

S: Siempre

LENGUA CASTELLANA

INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN CUALITATIVA				
	N	CN	A	AV	S
	1	2	3	4	5
Utilizo las herramientas gramaticales para comunicar mis ideas					
Sintetizo información de manera oral y escrita interpretando diversos textos					
Me expreso con fluidez en mis intervenciones, respeto y escucho el punto de vista de los de más					
Enriquezco mi vocabulario con nuevas palabras y expresiones abordadas en clase					
Aprendo a ser critico-reflexivo frente a la información que divulgan los medios de comunicación					
OBSERVACIONES					

COMPETENCIAS CIUDADANAS

INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN CUALITATIVA				
	N	CN	A	AV	S
	1	2	3	4	5
Reconozco la diferencia entre comunidad, barrio, ciudad, departamento, país, continente					
Identifico la diversidad cultural de mi país, según sus paisajes geográficos					
Comprendo la influencia de los hechos y sucesos históricos en la transformación de las sociedades					
Comprendo la estructura del sistema solar y su influencia en los fenómenos naturales en el planeta tierra					
Me dirijo de manera respetuosa a mis compañeros, docente y directivas					
Soluciones los problemas y altercados por medio del diálogo					
OBSERVACIONES					

Descripción de ficha personalizada de seguimiento por competencias

Las tablas tienen como propósito primordial, la evaluación por periodos trimestrales del desempeño académico de cada niño dentro de los indicadores de logros de las áreas de Lengua Castellana, Pensamiento Lógico- matemático y las competencias ciudadanas. En el nivel inicial A se agrega la columna de las dimensiones -propias de transición-, las cuales abarcan los indicadores de logros de las áreas en mención. La evaluación de cada indicador se indicará de manera cualitativa y cuantitativa de la siguiente manera: **Nunca (N)**, **Casi Nunca (CN)**, **A veces (A)**, **Algunas Veces (AV)** y **Siempre(S)**, teniendo un porcentaje de **1 a 5** en su respectivo orden. La evaluación estará dividida en 3 periodos de la siguiente manera: primer periodo (febrero a Mayo). Segundo periodo (junio a Agosto). Tercer periodo (Septiembre a Noviembre). Lo cual, permitirá la observación y seguimiento del desarrollo académico de los niños, niñas y jóvenes inscritos en el proyecto, como punto de referencia para el ingreso a la institución educativa asignada.

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA POR COMPETENCIAS CURRICULARES – ZONA OCHO DE MARZO
PROYECTO INTERINSTITUCIONAL EBN
NIVEL: INICIAL A

Ejes generadores

1. Nuestro medio como factor importante en el desarrollo de la personalidad.
2. relación entre el ser humano y la naturaleza.

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	OBJETOS DE ENSEÑANZA	COMPETENCIA
			INTERPRETATIVA
¿Cómo influye en el desarrollo de la personalidad las personas con quienes vivimos, la forma como nos vemos y la forma como nos comunicamos?	Reconocimiento de las partes de mi cuerpo y sus funciones.	Indagación sobre las concepciones que tienen los niños de su propio cuerpo.	Diferencio mi cuerpo de niño del cuerpo más viejo de mi papá y de mi abuelo.
	Reconocimiento del otro en relación con uno mismo.	Actividades manuales que les permita reconocer las partes y funciones del cuerpo y a la vez les posibilite el desarrollo de las habilidades motrices finas y gruesas.	Describo las características de las formas de vida de los hombres que vivieron antes.
	Características y diferencias de las personas de mi sociedad y otras culturas.	Realizar fichas que permitan diferenciar las características del cuerpo y las diferencias entre mi abuelo o mi papá y yo	Entiendo las formas como ellas se comunican y se relacionan.
	Habilidades comunicativas hablar, leer, escribir y escuchar.	Actividades varias para reconocer el lenguaje escrito y oral.	Conozco mis derechos.
	Reconocimiento de nuestros derechos.	Lecturas receptivas con actividades antes, durante y después de la lectura.	Diferencio las cosas que afectan el medio ambiente.
	La convivencia en mi hogar, la escuela y la sociedad.	Actividades varias que permitan realizar ejercicios escriturales.	Reconozco el lenguaje oral y escrito como medio de comunicación con los demás.
	Reconocimiento de las		

	<p>relaciones temporoespaciales</p>	<p>Elaboración grupal de las normas a seguir para ser un buen estudiante y buen ciudadano.</p> <p>Exposición en carteles de los derechos del niño.</p> <p>Cantar y realizar rondas que les permita desarrollar habilidades motrices e identificar la funcionalidad de las partes del cuerpo.</p> <p>Actividades en fichas que permitan diferenciar los hábitos cotidianos del día y la noche.</p> <p>Actividades varias que les permita evidenciar el paso de los años en el ser humano.</p>	
<p>¿Por que nos beneficiamos cuidando el lugar donde vivimos?</p>	<p>Cuidado del medio ambiente y la naturaleza.</p> <p>Conocimiento y preservación de las especies de la tierra.</p> <p>Conocimiento de los alimentos que necesitamos para vivir.</p> <p>Los recursos que nos ofrece la naturaleza</p>	<p>Visita guiada al zoológico para reconocer los animales que nos rodean y su habitat.</p> <p>Exposiciones sobre como cuidar el medio ambiente por medio del reciclaje.</p> <p>Siembra de una semilla para la observación de su proceso y los cuidados que se deben tener.</p> <p>Representaciones graficas, cuentos que permitan diferenciar el habitat de los animales (tierra, aire, agua y aire).</p>	<p>Entiendo las causas de los desastres naturales y de los problemas del medio ambiente.</p> <p>Reconozco y diferencio las especies que habitan en el entorno que me rodea.</p> <p>Entiendo las formas como ellas se comunican y se relacionan.</p> <p>Reconozco los alimentos necesarios para vivir.</p> <p>Describo la manera como llega el agua y la electricidad a la casa.</p>

		Actividades varias en fichas que permitan conocer los alimentos que necesitamos para vivir.	
¿Qué le aporta a los niños y niñas el reconocer e identificar las características de los objetos y cosas del entorno donde viven?	<p>Clasificación de objetos pertenecientes al entorno de acuerdo a su forma, tamaño y color.</p> <p>Reconocimiento de las figuras geométricas que forman los objetos del entorno.</p>	<p>Juego dirigido con bloques lógicos que permitan identificar las figuras por su forma, tamaño, cantidad y color</p> <p>Actividades varias que permita identificar la cantidad de objetos que rodean su entorno.</p> <p>Actividades en fichas que permita a los niños identificar las figuras geométricas en los objetos.</p> <p>Exposiciones e indagaciones que permitan a los niños relacionar las figuras geométricas con su entorno.</p>	<p>Reconozco y diferencio las características de los objetos del entorno inmediato.</p> <p>Identifico las formas, el tamaño, la cantidad y el color de los objetos donde vivo.</p>

ESTRATEGIAS PROBLEMATIZADORAS POR NIVEL

PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO NIVEL INICIAL B

<p>EJE GENERADOR: Las operaciones básicas de suma y resta como elementos útiles en la solución de problemas de la vida cotidiana. La visualización del entorno como una combinación de formas geométricas.</p>			
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	OBJETOS DE ENSEÑANZA	COMPETENCIA INTERPRETATIVA
<p>¿Cuál es la importancia de aprender las operaciones básicas matemáticas para desenvolverse dentro del entorno donde vive?</p>	<p>Suma o adición.</p> <p>Resta o sustracción.</p> <p>Estrategias para sumar y restar.</p> <p>La suma y la resta en la vida cotidiana.</p>	<p>Resolución de problemas que impliquen la realización de sumas y/o restas.</p> <p>Presentación de diferentes estrategias o métodos para resolver sumas y restas.</p> <p>Planteamiento de problemas de la vida cotidiana de los alumnos que impliquen sumas y restas.</p>	<p>Reconozco la acción de sumar o restar en diferentes situaciones.</p> <p>Utilizo métodos apropiados para resolver diferentes sumas o restas.</p> <p>Resuelvo correctamente problemas que implican la realización de sumas o restas.</p>
<p>¿Por qué es importante reconocer e identificar las características en los objetos y cosas del barrio donde vivo?</p>	<p>Formas geométricas básicas (círculo, cuadrado, rectángulo y triángulo)</p> <p>El entorno como una construcción a partir de formas geométricas.</p>	<p>Presentación de figuras geométricas.</p> <p>Identificación de formas geométricas en el entorno cercano de los niños.</p> <p>Reconstrucción del lugar donde viven a partir de formas geométricas.</p>	<p>Reconozco las diferentes figuras geométricas.</p> <p>Identifico formas geométricas en mi entorno.</p> <p>Dibujo figuras geométricas y las nombro correctamente.</p>

NIVEL INTERMEDIO

<p>EJE GENERADOR: Las operaciones básicas de multiplicación y división como elementos útiles en la solución de problemas de la vida cotidiana. Los sistemas de numeración como elementos que marcan diferencias culturales y estructurales al interior de una sociedad.</p>			
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	OBJETOS DE ENSEÑANZA	COMPETENCIA INTERPRETATIVA
<p>¿Cuál es la importancia de aprender las operaciones básicas matemáticas para desenvolverse dentro del entorno donde vive?</p>	<p>La multiplicación como suma repetida.</p> <p>La división. División por una cifra.</p> <p>Estrategias para multiplicar y dividir.</p> <p>La multiplicación y la división en la vida cotidiana.</p>	<p>Resolución de problemas que impliquen la acción de multiplicar y/o dividir.</p> <p>Presentación de diferentes estrategias o métodos para resolver multiplicaciones y divisiones.</p> <p>Planteamiento de problemas de la vida cotidiana de los alumnos que impliquen multiplicar y dividir.</p>	<p>Reconozco la acción de multiplicar o dividir en diferentes situaciones.</p> <p>Utilizo métodos apropiados para resolver una multiplicación o una división.</p> <p>Resuelvo correctamente problemas que implican multiplicar o dividir.</p>
<p>¿Qué cosas cambiarían si nuestro sistema de numeración ya no fuera en base diez sino en base doce, ocho u otra?</p>	<p>Sistema de numeración decimal.</p> <p>Valor posicional (unidades, decenas, centenas y miles).</p> <p>Introducción a otros sistemas de numeración.</p>	<p>Presentación del sistema de numeración decimal.</p> <p>Reconocimiento de unidades, decenas, centenas y miles en un número.</p> <p>Presentación de otros sistemas de numeración.</p>	<p>Reconozco el sistema de numeración utilizado en mi sociedad.</p> <p>Reconozco las unidades, decenas, centenas y miles de un número.</p> <p>Reconozco los diferentes sistemas de numeración.</p>

NIVEL AVANZADO

<p>EJE GENERADOR: La creación y utilización de diferentes sistemas numéricos como una parte esencial en la historia de las matemáticas que surgió a partir de las necesidades encontradas en la interacción con el entorno. Nuestro entorno como una construcción a partir de formas geométricas de dos y tres dimensiones.</p>			
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	OBJETOS DE ENSEÑANZA	COMPETENCIA INTERPRETATIVA
<p>¿Qué sistemas numéricos conoces y cuales utilizas en su vida diaria?</p>	<p>Números Naturales.</p> <p>Números Enteros.</p> <p>Números Racionales.</p> <p>Operaciones básicas en los diferentes sistemas numéricos.</p> <p>Estrategias de cálculo en los diferentes sistemas numéricos.</p>	<p>Consulta acerca de los diferentes sistemas numéricos.</p> <p>Presentación de los diferentes sistemas numéricos con sus operaciones y propiedades.</p> <p>Planteamiento y resolución de problemas en cada uno de los sistemas numéricos.</p>	<p>Reconozco los diferentes sistemas numéricos.</p> <p>Planteo y resuelvo correctamente problemas en los diferentes sistemas numéricos.</p> <p>Utilizo estrategias apropiadas para resolver diferentes problemas.</p>
<p>¿Por qué es importante reconocer e identificar las características en los objetos y cosas del barrio donde vivo?</p>	<p>Geometría plana: figuras geométricas, área, perímetro, altura, base.</p> <p>Geometría espacial. Poliedros (cubo, esfera, pirámide, prisma).</p>	<p>Consulta acerca de diferentes conceptos.</p> <p>Talleres de aplicación.</p> <p>Actividades de reconocimiento de figuras planas y del espacio.</p> <p>Resolución de problemas relacionados con los diferentes temas.</p>	<p>Reconoce figuras planas y del espacio tanto en su entorno cercano como lejano.</p> <p>Aplica los conocimiento adquiridos en lo solución de problemas planteados y los resuelve correctamente.</p>

ESTRATEGIA PROBLEMATIZADORA

NIVEL: INICIAL B

ÁREA: LENGUA CASTELLANA

EJE CURRICULAR: El lenguaje como instrumento facilitador y movilizador de las interacciones humanas y los procesos de Interpretación.

Preguntas Problematicadoras	Ámbitos Conceptuales	Objetos de Enseñanza	Competencia Interpretativa (indicadores de logro)
<p>¿CÓMO NOS COMUNICAMOS Y QUÉ FORTALEZAS Y DEBILIDADES VEO EN ESAS FORMAS DE COMUNICACIÓN?</p>	<p>*Diferenciación entre lenguaje gráfico y lenguaje escrito</p> <p>*Comunicación no verbal: <i>La mímica</i></p> <p>*La imagen, una forma de expresión</p> <p>*El diálogo: reconocimiento y aplicación</p> <p>*El abecedario: vocales y consonantes, mayúsculas y minúsculas</p> <p>*Lectura recreativa: historietas, retahílas y fábulas</p>	<p>Identificación de los saberes previos del grupo a cerca de las formas de comunicación, por medio de un conversatorio</p> <p>Actividades varias para la comprensión de la comunicación no verbal</p> <p>Interpretación de secuencias a partir del lenguaje gráfico</p> <p>Lectura comprensiva con el apoyo del lenguaje gráfico</p> <p>Composiciones artísticas a cerca de la interpretación de una historieta o fábula, mediante el dibujo</p> <p>Dramatización de una conversación telefónica para trabajar “el diálogo”</p> <p>Exposición del maestro en torno a las diversas letras, sus sonidos y nombres</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Empleo la oralidad en discursos cotidianos. ❖ Me expreso con claridad para ser entendido y escucho puntos de vista y propuestas de otros para comprender sus intenciones. ❖ Entiendo el significado y la importancia de respetar la palabra de mis compañeros. ❖ Distingo el lenguaje icónico y la escritura como formas de representación de la realidad ❖ Empleo formas no convencionales de escritura, como el dibujo, para acercarme al código escrito. ❖ Leo imágenes secuencialmente e interpreto lo que observo. ❖ Identifico las letras del alfabeto, que leo y escribo. ❖ Narro con mis propias palabras las historias de los textos con los cuales me relaciono. ❖ Participo activamente en los proceso de predicción e inferencia que se dan durante la lectura en voz alta de textos narrativos como el cuento.

NIVEL: INTERMEDIO: ÁREA: LENGUA CASTELLANA

EJE CURRICULAR: El lenguaje como instrumento facilitador y movilizador de las interacciones humanas y los procesos de Interpretación.

Preguntas Problematizadoras	Ámbitos Conceptuales	Objetos de Enseñanza	Competencia Interpretativa (indicadores de logro)
<p>¿CUÁLES SON LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN QUE ENCUENTRO EN MI FAMILIA, BARRIO Y ESCUELA Y QUÉ ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS VEO EN ELLAS?</p>	<p>*Elementos del proceso de la comunicación</p> <p>*conversatorio grupal: mesa redonda</p> <p>*la descripción: práctica oral y escrita; vocabulario</p> <p>*la personificación y la comparación</p> <p>* La oración y sus partes: concepto y reconocimiento</p> <p>*signos de puntuación: el uso del punto y la coma</p> <p>*el diccionario y su uso</p> <p>*Lectura recreativa: cuentos, mitos y leyendas</p>	<p>Identificación de los saberes previos del grupo a cerca de las diferencias entre la comunicación verbal y no verbal, por medio de un conversatorio</p> <p>Exposición del maestro en torno a los diferentes ámbitos conceptuales</p> <p>Reconocimiento de palabras que indican cualidad; asignar cualidades; reconocer y comparar objetos a partir de cualidades</p> <p>Composición escrita con estructura descriptiva a partir de imágenes, con la aplicación de los signos de puntuación (el punto y la coma)</p> <p>Aplicación de la mesa redonda, atravesado por temas de interés de los niños</p> <p>Ejercicios de comprensión lectora: análisis y aplicación</p> <p>Recorrido en la escuela y el barrio, para observar señales y símbolos</p> <p>Búsqueda constante de palabras desconocidas, en los textos que se trabajan, para incrementar el repertorio léxico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Distingo y diferencio a quién produce un mensaje, quién lo interpreta y el papel que juega cada uno. ❖ Practico todo lo que sé sobre roles, intenciones y reglas básicas de la comunicación para: esperar mi turno, escuchar y respetar a mis interlocutores, valorar a los otros en las situaciones de la vida real. ❖ Reconozco la diferencia que existe entre los diversos grupos de grafías desde sus formas y significados. ❖ Comprendo la organización sintáctica de la oración gramatical simple. ❖ Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo ❖ Identifico y aplico los signos de puntuación (el punto y la coma) en creaciones textuales. ❖ Practico las estrategias de lectura antes (muestreo y predicción) durante (inferencia y confirmación) y después de la lectura (recuento) para lograr una mejor comprensión del texto escrito. ❖ Describo secuencialmente los acontecimientos dados en los textos con los que me relaciono.

NIVEL: AVANZADO

ÁREA: LENGUA CASTELLANA

EJE CURRICULAR: El lenguaje como instrumento facilitador y movilizador de las interacciones humanas y los procesos de Interpretación.

Preguntas Problematicadoras	Ámbitos Conceptuales	Objetos de Enseñanza	Competencia Interpretativa (indicadores de logro)
<p>¿DE QUÉ MANERA APORTA UNA BUENA COMUNICACIÓN AL ESTABLECIMIENTO DE EFECTIVAS RELACIONES INTERPERSONALES?</p>	<p>*Elementos del proceso de la comunicación</p> <p>*comunicación no verbal: <i>el cuerpo habla</i></p> <p>*conversatorio grupal: debate</p> <p>*mecanismos de cohesión: los signos de puntuación y conectores</p> <p>*El párrafo</p> <p>*Tipologías textuales: texto expositivo o explicativo</p> <p>*El mapa conceptual</p> <p>*el diccionario y su uso</p> <p>*Lectura recreativa: textos informativos, descriptivos, expositivos e instructivos</p>	<p>Identificación de los saberes previos del grupo a cerca de las diferencias entre la comunicación verbal y no verbal a través de la observación del video: "A day's pleasure" de Charles Chaplin</p> <p>Exposición del maestro en torno a los diferentes ámbitos conceptuales</p> <p>Aplicación del debate, atravesado por temas de interés de los jóvenes</p> <p>Ejercicios de comprensión lectora: análisis y aplicación</p> <p>Composición escrita con estructura expositiva: el resumen con la aplicación de los mecanismos de cohesión</p> <p>Aplicación del mapa conceptual como estrategia para lograr una adecuada comprensión de los textos</p> <p>Búsqueda constante de palabras desconocidas, en los textos que se trabajan, para incrementar el repertorio léxico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconozco y diferencio los elementos que constituyen la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos. ❖ Establezco semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta. ❖ Caracterizo qué papel juega cada quien en un proceso comunicativo. ❖ Identifico la intención de quien produce un texto. ❖ Elaboro resúmenes y esquemas que den cuenta del sentido de un texto. ❖ Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones. ❖ Reviso, socializo y corrijo mis producciones textuales teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesora, y atendiendo a algunos aspectos gramaticales de la lengua castellana (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas y signos de puntuación) ❖ Descubro la intención comunicativa que hay detrás de cada texto. ❖ Identifico y uso distintas estrategias para buscar, seleccionar y recordar lo que leí.

ESTRATEGIA PROBLEMATIZADORA: COMPETENCIAS CIUDADANAS

NIVEL: INICIAL B

EJES GENERADORES

1. Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita
2. La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	OBJETOS DE ENSEÑANZA	COMPETENCIA
			INTERPRETATIVA
<p>¿Qué le aporta a las personas reconocer y saber moverse dentro de su barrio, comunidad y vereda?</p> <p>¿Qué actividades puedo realizar para ayudar a mejorar la economía familiar y escolar de mi comunidad?</p>	<p>Reconocimiento de entorno (ríos, quebradas, lagos)</p> <p>Principales accidentes de la zona (montañas, cordilleras, valles, etc.)</p> <p>Características físicas de mi colegio, barrio y/o vereda.</p> <p>Ubicación básica en el espacio (derecha, izquierda, adelante, atrás)</p> <p>Normas básicas de salud, higiene y prevención de desastres.</p> <p>Conservación de los bienes públicos.</p>	<p>Actividad para la comprensión del ciclo del agua.</p> <p>Ejercicios de observación de las características del relieve.</p> <p>Actividades varias para el desarrollo de la orientación espacial y la elaboración de aparatos de medición.</p> <p>Construcción colectiva de modelo a escala de casa, cuadra y barrio.</p> <p>Observación de desastres naturales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sigo un método de trabajo para buscar y encontrar la información que necesito. • Reconozco y diferencio las características del lugar donde vivo. • Entiendo las formas como me puedo orientar en el espacio. • Describo la manera como llega el agua y la electricidad a mi casa. • Entiendo las causas de los desastres naturales y de los problemas del medio ambiente.

ESTRATEGIA PROBLEMATIZADORA: COMPETENCIAS CIUDADANAS

NIVEL: INTERMEDIO

EJE GENERADOR: La defensa de la condición humana y el respeto por las construcciones culturales de la humanidad: desde la diversidad multicultural, étnica, de género y opción de vida como generadoras de identidad (colombiana) y conflicto

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	OBJETOS DE ENSEÑANZA	COMPETENCIA
			INTERPRETATIVA
<p>En los tiempos de los exploradores y conquistadores, ¿a qué cambios se vieron sometidos los que llegaban y los que vivían en el país?</p> <p>¿Cuáles son los problemas que usualmente escuchas en la actualidad y que afectan a los distintos grupos humanos de tu departamento o región?</p>	<p>Grupos humanos, sus condiciones geográficas, económicas, sociales y sus problemáticas propias.</p> <p>Mestizaje cultural en América Latina</p> <p>Grupos aborígenes, europeos y africanos.</p> <p>Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.</p>	<p>Observación (periódicos, televisión) de los diferentes grupos humanos y sus características.</p> <p>Lecturas sobre las problemáticas de los diferentes grupos humanos.</p> <p>video acerca de los grupos aborígenes, europeos y africanos.</p> <p>Escrito sobre las diferencias y semejanzas entre compañeros y familiares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco la existencia de grupos con diversas características a su alrededor. • Comparo las características de los grupos aborígenes, europeos y africanos. • Entiendo las formas como me puedo orientar en el espacio. • Describo los cambios más significativos acontecidos en los grupos sociales penetrado por culturas foráneas.

ESTRATEGIA PROBLEMATIZADORA: COMPETENCIAS CIUDADANAS

Nivel: AVANZADO

EJE GENERADOR: Distintas culturas como creadoras de saberes valiosos y la necesidad de un desarrollo económico sostenible para preservar la dignidad humana.

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	OBJETOS DE ENSEÑANZA	COMPETENCIA
			INTERPRETATIVA
<p>¿Por qué el interés de medir el tiempo y orientarse en el espacio?</p> <p>¿Cómo aprovechar adecuadamente los recursos para vivir mejor?</p>	<p>Medición del tiempo en diversas culturas en el transcurso de la historia.</p> <p>Principales formas de medir el tiempo y representar el espacio en nuestro entorno</p> <p>Características del sector primario, secundario y terciario de la economía del país.</p> <p>Desempleo y pobreza y sus consecuencias</p>	<p>Acercamiento a la concepción de tiempo que manejaban diversas culturas y sus formas de medición.</p> <p>Conocimiento de la representación espacial y medición temporal tanto en el campo como en la ciudad por medio de una salida de campo y de elementos como mapas, planos y relojes.</p> <p>Aproximación a los diversos sectores económicos y su importancia para la economía del país.</p> <p>Reconocimiento del desempleo y la pobreza como uno de los principales problemas económicos y sociales que afronta el país por medio de la prensa, situaciones cotidianas y talleres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco la importancia de los aportes de algunos legados culturales, científicos y tecnológicos en diversas épocas y entornos. • Identifico diversas formas de representar el espacio y compara las de antes con las de la actualidad. • Comparo las formas de medir el tiempo y también las formas de orientarme en el espacio, en lo urbano y lo rural. • Identifico las causas y consecuencias que acarrea el desempleo y la pobreza en la sociedad, en la familia y en el ambiente escolar.

(Formatos 6.3)

ENTRE CRÓNICAS Y TESTIMONIOS

Hacer crónicas es un arte de la recreación, de la reinención de la cotidianidad que nos pasa, del acontecer de la vida misma durante su inapacible e inaplazable transcurso por nosotros y de nosotros por la vida. La crónica es una narración y en el “narrarse” nos encontramos con la subjetividad de la cálida piel, de la palabra hecha cuerpo, de la mirada cautivada por el discurrir del mundo, de nuestro mundo en el mundo.

“Las siguientes crónicas, fueron producto de sensibilidad, emoción y transpiración de una realidad que no habíamos palpado y que al sentirla, la narramos con el inevitable dolor del sufrimiento y el goce pleno de sentir la vida en sus múltiples facetas, miradas y realidades”.

Lina Gómez Lopera

Crónicas⁷¹

1. Dioselina
2. Cada mañana
3. ¡Uy, este chino me asusto!
4. ¿Y sus hijos?
5. La cometa
6. Vamos pa' los charcos
7. Daniela

Testimonios⁷²

1. Alejo
2. Imaginario del quehacer del Educador Especial.

⁷¹ Crónicas elaboradas por Lina Gómez Lopera.

⁷² Testimonios elaborados por Paula Andrea Torres.

1. Dioselina.

- ¿Cuántos años tienes?
-10 años profe (responde con su acento particular).
- ¿De dónde vienes?
-Yo vengo del Chocó.
- ¿Por qué se vino tu familia del Chocó?
-Porque allá había mucha “violencia”
- ¿Has estado en la escuela?
-No profe... (Y se queda pensativa)
- ¿Y, por qué no has estudiado?
(Sonríe y se queda pensativa)
- Diose, ¿Qué haces en tu casa?
- Yo hago todos los oficios, lavo, plancho, hago el almuerzo... y a veces cuido niños en las tardes...
- ¿Y tu madre donde está?
- Ella sale temprano po' ahia pa'l centro a reglar uñas...
- ¿La vas bien con tu Mamá?
-A veces siento que no me quiere... y me pega.
- ¿Te gusta estudiar?
-Si, profe.
- ¿Estas contenta en Manapaz?
-Si!!! (Responde con su sonrisa picara).
- ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande?
- Mmm.... ¡cocinar!
- ¿Cómo la vas con tus compañeritos?
-Mmm... bien...
- ¿Qué no te gusta de ellos?
-Que me dicen negra.
- ¿Y no sos negra?
(De pronto se queda silenciosa)
- ¿Y sabes escribir tu nombre?
-Si, “dioseina...”
- ¿Te gustaría aprender a escribir?
Si profe, “enséñame a escribir cartas”

2. Cada mañana.

- Profe, mi hermanito me dijo que las estrellas no se pueden contar porque se caen.
- ¿Qué hicieron el día de ayer?
- ¡Contar las lunas!
- ¿Cuántas lunas hay?
- Una. ¡Ah, no Prof., yo conté fue las estrellas...!

Cada mañana que me levanto, pienso en como darle a los niños muestras de conocimientos fabulosos en el que ellos y ellas se sumerjan en el placer fantástico que es crear a partir de una realidad que la ciudad con sus brillantes luces en la noche no ve, y que quizás, lo fugaz que se ve en los ojos de nuestros chicos nos muestra mas allá del espejismo que es la educación en su diversidad de contextos.

3. ¡Uy, éste chino me asusto ¡

- ¡Ah, Profe! ¿Le cuento qué vimos en Séptima Puerta?
- ¡Mataron a los protagonistas!
- ¡Si, se los comió un monstruo!
- ¡No, eso era el diablo!

Mientras conversábamos todos en uno de los saloncitos de Manapaz y llevados por la emoción de la historia, Juan Camilo estaba jugando con unos binóculos, me le acerqué y se los pedí prestados y empecé a mirarlos por dicho instrumento, continuábamos en el diálogo, y los niños y niñas al observarlos me hacían gestos graciosos haciendo morisquetas con la boca y los ojos...

Dieguito, empezó a contar historias. Que una vez él había visto una sombra rara y le daba mucho miedo. Claudia Lorena también estaba toda empeliculada...

De repente, Juan Camilo (que estaba justo atrás de Dieguito), estira su manito pequeña de color morena, abriéndola lentamente y casi rozando la cara del niño que en sus pensamientos reinaba el terror y el suspenso de aquellas historias inexplicables que nos apasionan y que nos producen sensaciones en el cuerpo que muchas veces y más aún cuando somos niños sentimos: el llamado “miedo” de esos monstruos míticos que nos imaginamos con cabezas grandes, peludos y uñas largas y cortantes...

Sólo pasan segundos en un momento que parece eterno o en cámara lenta como cuando estamos viendo una película de terror y creemos que el reloj ha parado y tan sólo nos envuelve en el cuerpo la ansiedad y el temor de lo que pueda suceder.

Es así como, en medio de la penumbra y el imaginario de un niño que todavía sueña y como los llamamos nosotros “se empelícula”, éste voltea con cautela ante la percepción que algo lo rosa y abre sus ojos y su mirada

cambia, acompañada de un brinco y un grito con un sonido agudo y chillón que incluso Juan Camilo queda perplejo.

-¡Uy, este chino me asusto!

Ojala todos los niños pasaran por los miedos que causa la fantasía, y no por los miedos de la guerra y la violencia que ya no recuerdan las imaginaciones que algún día vivieron, porque la realidad invadió el cuerpo del ser humano con fantasías que sólo se podrían ver en la televisión y que el ideal de un mundo feliz y soñado con juegos y flores de colores se ha quedado en una mar de sangre cubierto por manos armadas, en donde nadie está exento de ahogarse, ni los niños y niñas que a pesar del sueño de querer ser niños y disfrutar de sus derechos, viven hambre, violencia, rechazo y maltrato.

4. ¿Y sus hijos?

ELLA: ...Yo no los deseé, fueron un error de la planificación... *Sorany* nació así, porque yo creo que Dios me castigó, pues cuando quedé en embarazo, yo tomé muchas cosas que me decían para que la pudiera votar.

- ¿Y *Jenny*?

ELLA: Él siempre fue un niño de la calle, desde los cinco años se me voló y al año lo encontré... Ese muchacho siempre es así todo rebelde... Cuando lo encontré se me lo iban a llevar...

- *Jhonny*, ¿para dónde?

Para Francia...

ELLA: Luego volvió conmigo y otra vez se voló pa' la calle...

- ¿Y que hacías en la calle?

Vender obleas

- ¿Dónde dormías?

Al frente de la pizzería en una acera...

..y el Bienestar me recogió...

ELLA: Profe, sólo hace unos meses se voló del internado y regresó a la casa, entonces, yo lo metí acá.

- Y... ¿Estás contento acá?

Sí... (Respondía con ojos brillantes. *En la casa dice que está muy contento, porque las profes lo quieren mucho*)

- Que esperas de *Jhonny*?

ELLA: Hay Profe, yo le echo mucha cantaleta y les digo que el estudio es muy importante pero como que no les gusta estudiar...

...Yo soy una mujer sola y hago todo lo posible por darles la comida... A veces trabajo en la lavandería y la mayoría de las veces hago el recorrido (Dícese de la caminata por barrios, pidiendo ropa y mercado)

...Mi esposo... (Suspira) Me dejó hace cinco años por otra y jamás supe de él. A Sorany le hace mucha falta. Cada rato dice ¡Papá, papá! Coge el teléfono público que es gratis, marca muchos números y hace como si estuviese hablando con él.

...Mi hija mayor tiene 23 años y en estos momentos está en el hospital, ya esperando el nacimiento de su cuarto hijo...

Prof., ¿usted no me puede colaborar?, es que no sabemos si es niño o niña y no tenemos ni un pañal para recibirlo... yo no tengo con que...

- ¿Qué esperas de *Sorany*?

Que Dios me dé vida pa' poderla cuidar...

- ¿Que crees que tiene *Sorany*, que te han dicho que tiene?

Ah! Los médicos me han dicho que dizque Síndrome de Down...

Hay Profe... yo no le he contao...

...Me la violaron.

5. La Cometa

AGOSTO 11 DE 2005

- ¿Cuál es la diferencia entre “el cometa” y “la cometa”...?

Ah Profe, Responde Daniel.

Que “El cometa” es hombre y “La cometa” es mujer.

- ¿Qué se necesita para hacer una cometa?

- Papel
- Palos
- Colbón
- Hilo
- Tijeras
- ...Viento
- Y... un morrito pa' elevarla.

6. Vamos pa' los charcos

La mañana estaba calurosa, desde el día anterior les prometimos realizar el paseo a los famosos charcos.

Cuando llegamos, a eso como de las 8:00 a.m. pasadas, allí estaba Juan Camilo, esperándonos hace ya una hora, en la que supuestamente estaría en clase con sus nuevas maestras, no le objetamos y continuamos nuestro trayecto para llegar a la zona de encuentro. No eran muchos... como antes, pero sí los suficientes deseos y anhelos de disfrute de los que caminábamos por el estrecho sendero que nos llevaría al encuentro.

Ahí estaba ella, cual belleza no se espera encontrar en espacios de invasión, de polvo amarillo...Anhelos que no se pueden leer a simple vista...

Ahí estaba, escondida, esperando que quien la descubra, brille en ella como un espejo transparente, pero con sus cicatrices guardadas en lo profundo de sí, y que tan sólo pueden disimularse en su descenso.

Algunos ya la habían visto, es más, la frecuentan de vez en cuando.

Al entrar, poco a poco se sentía un escalofrío que recorría nuestro cuerpo, nadie decía nada pero las miradas lo decían todo.

-¿Y los charcos?

- ¡Son éstos Profe!

Dentro de mi concepción de charco, no se asemejaba a cuan hermoso paisaje que se mostraba en medio de piedras, era como un manantial, del cual caían constantes y múltiples partículas de agua, que se unían con las que llegaron primero y se quedaron a la espera de las otras.

Al lado de esas que esperaban, yacían dos jóvenes con dos baldes grandes y al lado de una de tantas piedras grandes, lavaban esos hilos que también se unen con otros y que llamamos ropa.

Sólo pasó un instante, en el que ya tres de ellos (los que caminaron), estaban a punto de tirarse desde las piedras más altas que apuntaban al agua. Pasaron tan sólo unos instantes más para que el resto iniciara el contacto para gozar, pensar y disfrutar.

Los deseos de sumergirme en su belleza, aunque un poco marchita, no esperaron; no obstante, su recibimiento era frío, muy frío. Pero no importó, nos apaciguó lentamente a casi todos y nos hizo temblar...

Lo mejor de todo es que para ellos, seguía y seguirá siendo “el charco”, con tobogán y clavado fijo, aumentando y disminuyendo la velocidad del agua, incluso la profundidad del mismo.

El frío no importó, aunque el temblor se quedara por un rato, el sol nos espera para abrazarnos, para hacer de las cosas más simples, las mágicas y las divertidas, las que están ahí y no se van, las que uno transforma y ellos transforman.

No valieron ni las quejas de Maribel, ni el miedo de Estefanía al tirarse al charco sin saber que le esperaba allá abajo, ni la empujada por el tobogán, ni el pasado de aquel lugar, ni del camino que recorrimos dos veces, dejando huella de un presente que marca un futuro y un recuerdo que ahora escribo...

7. Daniela

*Piel blanca, pelo negro, muy negro,
cara de luna,
ojos tristes, difícil de encontrarlos,
quizá meses después intenta uno
encontrarla...*

Cada vez más diferente...

*Daniela no estaba allí, de hecho
casi no se deja ver; su corazón está
conformado por grandes corazas
que no la muestran como realmente
lo es...*

*O tal vez, lo que uno cree puede
ser...*

*Desde su sonrisa incomprensible,
hasta las lágrimas que derrama
como gotas de agua fría, muy fría,
porque no se sienten desde la
expresión misma que uno a veces
cree se necesita para poder
derramarlas....*

*Por el deseo mismo de encontrarse
y no hallarse...*

Tan sólo 9 años...

*9 años de negación a su existencia,
desde el mismo hecho en que la
hicieron...*

*Parece ser como si la hubiesen
enterrado viva...*

*Nadie la soporta, tan sólo por
instantes, como si su presencia
irritara al otro, que no la comprende,
que no esta en ella y que por ende
no lo estará.*

Daniela...

*En cada momento un instante
desesperante, queriendo encontrar
el descanso...*

La palabra dulce,

El regalo perfecto,

La madre perfecta,

*El padre ensoñador que busca en
cualquier figura masculina mayor,*

en su padraastro,

En el de la esquina...

En Carlitos...

*El viejito que le da afecto de un
modo que ella no comprende,
Aunque le duele, pero que ya no,
Así sea por doscientos o
quinientos, pa' comprar chicle en la
tienda...*

Daniela...

*Y tan sólo tiene nueve años, hasta
ocho y siete...*

Las Danielas...

*Las que circulan en nuestra ciudad,
en nuestra realidad...*

Las Danielas....

*Las que no quisieron y que
enterraron desde el mismo hecho
en que nacieron...*

Las Danielas...

*Las que caminan lentamente por las
calles vendiéndose por doscientos o
quinientos pesos.*

TESTIMONIO

1. Alejo

Fecha: Marzo 9 de 2006
Hora: 11:00 a.m.
Sector: Esfuerzos de Paz II

Alejandro Murillo Mosquera (9 años):

“Yo vivo en Caicedo Villa Lilliam con mi mamá (Maria Deyanira) y mis hermanos (Jhon Fredy (11 años) y Dairy (8 años)). Mi papá se llama Víctor Emilio pero no vive con nosotros... ¿Cómo llegamos aquí profe?, ya hace muchos años, mi mamá primero se vino para acá (Medellín), nosotros vivíamos en Cabeza (Vereda de Ismina Chocó), nosotros estábamos flacos, muy flacos, no comíamos nada, cuando mi mamá consiguió trabajo nos trajo a vivir con ella, mi papá se quedó en el Chocó por que es mudo, el no sabe hablar (Sordo), y los pasajes y el mecato del viaje son muy caros para traer a mi papá a vivir con nosotros aquí.

Aquí trabajamos todos, yo trabajo cargando arena, me pagan de \$1000 (mil pesos) a \$ 3000 (tres mil pesos) el día, el Jhon y la Dairy trabajan en la loma acomodando los carros que suben y bajan, ellos ganan de \$6.000 (seis mil pesos) a \$ 13.000 (trece mil pesos) al día, la plata se la entregamos a mi mamá, ella trabaja cuando puede, limpiando la arena de las calles cuando llueve o cargando arena... me gusta mas la vida aquí, en el Chocó nos cuidaba una señora que nos hacía levantar los brazos y nos colocaba unas piedras en las manos y no nos daba comida, estábamos tan flacos profe que mi mamá llamó a los primos que tenemos aquí para venirse a trabajar; cuando nos pudo traer, conseguimos unos palos y en el morro (parte superior del sector) construimos la casa en la que vivimos, con palos y tejas que nos dieron los primos y la gente de por aquí...

Yo sé profe que antes de conocerlos a ustedes (maestros y maestras en formación), yo quería ser Paraco para ganar bastante plata y matar al que me cayera mal, o ser policía, pero eso era antes, ahora lo que me gusta de los Paracos y los policías es el uniforme camuflado y las botas negras hasta la rodilla que se ponen, pero sin armas, si me entiende profe, ser Paraco o Policía pero sin armas, solamente el uniforme, pero también quiero ser doctor para ayudar a la gente y estudiar mucho para ser como ustedes o en construcción para hacer bastantes casas con luz y baño para la gente que no tienen, pero acá en Caicedo, en el morro, no en el Chocó (aclara), la vida allá es muy difícil (agacha la cabeza,

suspira y una lagrima corre por su mejilla)...Sabe que profe, lo que yo quiero ahora es estar en un internado para comer tres veces al día y tener una cama para mí solo.”

Hace tan sólo un año, Alejandro era aquel estudiante que se caracterizaba por su mirada desafiante y la piedra que siempre cargaba en el bolsillo, siguiendo fielmente las lecciones de la madre, la cual, le ha inculca a Alejandro y a sus hermanos el defenderse siempre de todo aquel que desee “Montárselas”; así, Alejandro y su piedra amedrentaban a sus compañeros de clase constantemente, expresando de manera detallada como les iba a “partir la cabeza”, y a los maestros (as) en formación, el como deseaba ser paraco o policía para ganar bastante plata matando a todo aquel que se la quisiera montar. Estas eran las palabras y acciones de Alejandro durante febrero (fase I EBN) y Agosto (Fase II EBN) de 2005; en la fase II en los proyectos de aula “nuestros valores” y “nuestro proyecto de vida”, Alejandro presentaba una actitud opuesta a lo que se le deseaba enseñar. Ej.:

1. “Respetar a quienes te rodean”, Alejandro golpeaba a quienes le rodeaban.
2. “Elige un modelo laboral que desees ejercer en un futuro”. Mientras los demás niños y niñas elegían ser maestros (as), doctores, albañiles, conductores, secretarias, entre otros, Alejandro sorprendía al expresar sus deseos por ser paraco o policía para matar gente.

Ahora, con éste diálogo informal realizado a Alejandro, se evidencia como el desplazamiento voluntario, es decir, el desplazarse a las grandes urbes en busca de una mejor calidad de vida (empleo, un techo seguro, un plato de comida, etc.), puede llegar a desestabilizar el ser, el sentir, el pensar y el actuar de la persona que se encuentra en ésta situación; actitudes como el estar a la defensiva (la piedra en el bolsillo), amedrentar a quienes le rodean de manera física y verbal (te partiré la cabeza, voy a ser paraco) son fiel muestra de las secuelas a causa del desarraigo; dejar el lugar de origen, enfrentarse a otras culturas y personas que tal vez no comprenden, ignoran o etiquetan su cultura, el empezar una nueva vida construyendo con sus pequeñas, callosas y polvorientas manos un lugar en el cual vivir, trabajar en lo que resulte y a cualquier precio con tal de tener un plato de comida cada día, éste, es tan sólo un esbozo de la realidad a la cual Alejandro se conforma o acepta de momento, pero que espera cambiar. Retomando las palabras del pequeño durante este diálogo, un año después del proceso pedagógico llevado a cabo en el sector de Esfuerzos de Paz II (comuna 8), se siente un aire de tranquilidad al percibir a un Alejandro sociable, tolerante, con aspiraciones positivas en bien suyo y de quienes le rodean, sólo es ser optimistas y esperar que la vida le brinde la oportunidad al niño, de cumplir tales aspiraciones

que lo dignifiquen como lo que es, miembro fundamental en la reconstrucción del tejido social de nuestra nación.

IMAGINARIO DE LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR ESPECIAL:

Mayo 12 de 2005

“El día de hoy ingresó al proyecto Michael Londoño Meneses de 5 años, acompañado de su madre doña Leonor Meneses, quien pregunta a cada maestro y maestra en formación, cuál es la profesora de preescolar para inscribir a su pequeño en el proyecto; al enterarse que cada uno de los maestros tenemos una formación en una disciplina, es decir, somos practicantes de la Universidad de Antioquia, se me acerca y pregunta: “ ¿profesora, y usted que estudia en la Universidad”?, al responderle que mi carrera en marcha es la Educación Especial, la señora abre sus ojos con expresión de asombro e inmediatamente me pregunta el por qué, si su hijo es un niño sano se encuentra con una “profesora especial” y no con otro profesor, por ejemplo, con la profesora que estudia Pedagogía Infantil.

Cada explicación parecía ser confusa y poco satisfactoria para la madre, quien con desconfianza enviaba al pequeño Michael a las clases, pasando cada día a recogerlo y preguntándome constantemente: “profesora, dígame la verdad, qué tiene Michael, por que si está con usted es por que es un niño enfermo, yo recuerdo que en el embarazo de Michael sufrí mucho por peleas con mi esposo y seguramente que todo eso afecto al niño, dígame profesora, que enfermedad tiene el niño, tranquila que él tiene EPS (Entidad Promotora de Salud)”.

Poco a poco le di a entender a la madre por medio de la praxis, que el Educador Especial no es solamente un profesional que está capacitado para el trabajo con niños y niñas en situación de discapacidad, es ante todo un maestro integral con la capacidad de dar pronta respuesta a todo tipo de Necesidad Educativa en cada una de las áreas básicas del conocimiento y en las dimensiones del desarrollo.

Meses después, para ser más precisa el 9 de marzo de 2006, al preguntarle a la madre por medio de un diálogo informal sobre mi desempeño como maestra en formación al interior del proyecto la EBN, esta respondió:

“Muy bueno profesora, con usted Michael aprendió muchas cosas y ahora que está en la escuela, le está yendo muy bien y yo sé que es gracias a usted; es que yo si que estoy agradecida con ustedes; definitivamente Dios me quiere mucho y el que Michael haya corrido con la suerte de que le tocara con usted fue una bendición”... Al retomar el tema sobre que opinión tenía de la labor del Educador Especial, expresó:

“Son los mejores, a mí me parece totalmente normal que los profesores especiales dicten clases a niños que no están enfermos, y desde que uno esté seguro que el

hijo no tiene ninguna enfermedad, me parece muy rico y hasta mejor porque ustedes son muy preparados”.

Ahora, es evidente que persiste aquel imaginario social sobre el Educador Especial y sus funciones en el ámbito pedagógico, percibido éste desde la discapacidad y lo terapéutico en específico, más no desde lo educativo en algunos casos, lo que conlleva a limitar su perfil y por ende las oportunidades de tipo laboral.”⁷³

⁷³ TORRES PAULA ANDREA. Citado del diario de campo. Mayo 2005-Marzo 2006

GALERIA DE FOTOS

“Dejando huellas”

EL PÁCIFICO



*...Ni el pasado de
aquel lugar, ni del
camino que
recorrimos, borrarán
las huellas de un
presente que marca
un futuro y un
recuerdo que ahora
escribimos,
gozamos,
disfrutamos y
aprendimos...*



UNION DE CRISTO, ESFUERZOS DE PAZ I



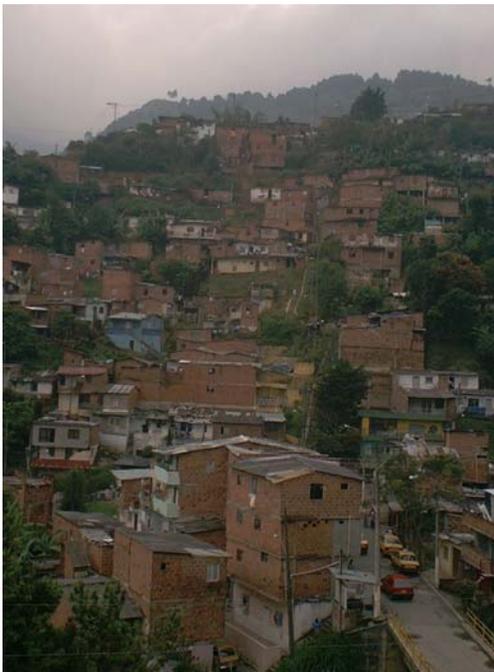
“Lo fugaz que se ve en los ojos de nuestros chicos nos muestra más allá del espejismo que es la educación en su diversidad de contextos.”

ESFUERZOS DE PAZ II



"Pequeños guerreros de la vida que se comparaban con los "príncipes" y "mosqueteros" de los cuentos que les leía, sólo que los dragones, brujas y duendes a los que se enfrentan en la fantasía, son en la realidad la pobreza, el temor, el etiquetaje y la indiferencia social de la cual son víctimas; aquellos pequeños que insistían en que Colombia era una "selección de fútbol" y Medellín, "un país muy lejano que no conocemos". Estos son mis alumnos y éste un entremés de la realidad que viví a su lado".

SANTA LUCÍA



***“El no olvidar sus sonrisas,
sus historias, sus huellas...
Es la esencia del maestro en
su quehacer... El abrazo de
cada mañana que amenizaba
el dolor, el temor y la
angustia; un abrazo, una
sonrisa que motivaban a
aprender, a construir
conocimientos en medio de
la adversidad”***

OCHO DE MARZO



*...y soñado con juegos y flores de colores
Saliendo del pasado de un mar de sangre cubierto por la inocencia de la
esperanza...donde nadie, está exento de ahogarse.*

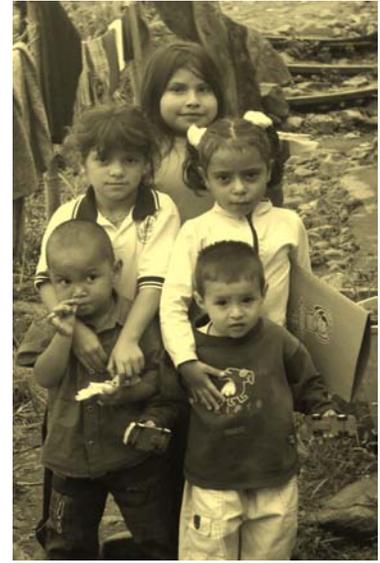


OTRAS HUELLAS...









... A los niños y niñas, que a pesar del sueño de querer ser niños y disfrutar de sus derechos; viven hambre, violencia, rechazo y maltrato..."