

## 0. INTRODUCCIÓN

En su libro “Introducción al psicoanálisis para educadores”, Anna Freud realiza una comparación entre un niño y un animal recién nacidos. Aunque pone de manifiesto el extraordinario parecido que existe entre ambos, es categórica en señalar que la principal diferencia entre ellos radica en que la situación del niño “no es tan favorable” como la del animal, pues este último “depende de la asistencia materna sólo durante ciertos períodos que, en general, no van más allá de unas semanas, para luego convertirse en un ser independiente y capaz de continuar progresando sin mayor amparo” (1971: p. 22-23). En cambio, el niño para alcanzar la tan ansiada autonomía necesita de un proceso largo que ella fija en tres lustros.

Como consecuencia, y adhiriéndonos a las más recientes teorías biológicas y psicológicas, podemos afirmar que el período de gestación del ser humano en el útero materno es insuficiente para que éste se desarrolle por completo. Por eso, se hace necesario que pase por otro período de gestación extrauterino, que en vez de realizarse en el útero materno, se realiza en el útero social (Cabada, 2000).

Dice Erwin Schrödinger, quien obtuvo el Premio Nobel de Física en 1933 junto a Paul Dirac, que los seres humanos somos producto de “nature” y “nurture”<sup>\*</sup>:

Desde que se conoce el proceso de la herencia a través de los cromosomas, más de uno ha intentado ignorar la parte, igualmente importante y conocida desde hace mucho más tiempo, del patrimonio hereditario mediante participación, educación y tradición –alegando que tampoco es *tan* importante, pues no se hereda. Esto último es correcto. Sin embargo, sabemos, por un lado por el triste caso de Kaspar Hauser, y por el otro por el grupito de niños de la edad de piedra procedentes de Tasmania –a los que se trasladó al ambiente inglés y se dio una educación inglesa «de primera», alcanzando un estadio educacional igual al de los jóvenes ingleses «de buena familia»- que los

---

<sup>\*</sup> En inglés significan “naturaleza” y “crianza-educación” respectivamente.

ros sólo se dan por la acción combinada del código genético y del entorno cultural humano (...) Esta consideración conduce seguramente a cualquier persona razonable al reconocimiento de la suprema importancia de la escuela (1998: p. 143-144).

Teniendo en cuenta lo anterior, convenimos con el filósofo alemán Emmanuel Kant cuando asegura que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (1991: p. 29). Surge la educación como un factor diferenciador entre el hombre y los demás seres que encuentra a su alrededor. Además de la herencia biológica, necesita de otra herencia, indispensable para constituirse como hombre y para cohabitar el mundo con los demás, que podríamos llamar social y que sólo le es conferida por la educación. “La realidad humana es educación. El hombre, en tanto que ser biológicamente carente o no terminado, es una «tarea para sí mismo» (...) No hay *anthropos* al margen de la *paideia* (...) La *paideia* es un trascendental, pero no un trascendental gnoseológico, sino ontológico, esto es, condición de posibilidad de la existencia”, afirma Joan Carles Mèlich (1994: p. 74).

Ahora, si la educación se manifiesta como algo fundamental en la vida del ser humano, en cuanto lo constituye como tal, esto es, en cuanto lo humaniza, debe inevitablemente “ser sensible al otro, a la palabra del otro, a los otros y, concretamente, ser una práctica atenta al sufrimiento, al sufrimiento de los presentes y de los ausentes” (Mèlich, 2008: p. 53). Quienes entregan su vida a la educación no pueden permanecer tranquilos mientras haya gente que no tiene la posibilidad de disfrutar de ella. Si existe una relación íntima entre educación y humanización, es necesario que quienes se dedican a ella pongan su mirada en las personas que no gozan de educación. Y en la medida en que éstas se sientan reconocidas y se sientan sujetos de derechos, ocurre una metamorfosis extraordinaria en la que, como diría Mèlich (1994), el *extraño* se vuelve *cómplice*.

as en que, actualmente, las naciones se han dado a la tarea de volver visibles a esas personas que no tienen la posibilidad de educarse formalmente es a través de las “Metas del Milenio”, establecidas por las Naciones Unidas. En éstas, se han propuesto unos objetivos que pretenden aunar esfuerzos sin precedentes para ayudar a los más pobres del mundo. Uno de estos objetivos plantea la consecución de la “enseñanza primaria universal” para el año 2015, como un plan convenido por todas las naciones y todas las instituciones de desarrollo más importantes a nivel mundial.

Alineado con las “Metas del Milenio” y como propuesta para aportar al mejoramiento de los indicadores de desarrollo humano, el Municipio de Medellín, planteó, en su Plan de Desarrollo 2004-2007, una política educativa focalizada, entre otros aspectos, a generar inclusión educativa, garantizar la permanencia y mejorar las tasas de cobertura y calidad; para ello, desde el programa “Acceso e Inclusión” buscó “ofrecer oportunidades de formación para todos con calidad y pertinencia” (Fajardo: p. 34), oportunidades que se pretendieron garantizar desde el proyecto “Nadie por fuera” y su estrategia “La escuela busca al niño-a”, en la cual se planteó en alguno de los informes generados en una de las zonas de influencia:

De esta manera, los imaginarios que estos sujetos tenían acerca de la educación transformaron los planos de acción que construíamos, y a su vez el proceso llevado a cabo permitió que esos imaginarios se transformaran como parte para el mejoramiento de la calidad de vida y que los niños, la familia y la comunidad *comprendieran la educación como un derecho fundamental y como un proceso necesario para la vida\** (Informe mensual marzo Manapaz: p. 16).

Pero como lo plantea el mismo Plan de Desarrollo 2004-2007, una buena política educativa debe dar respuesta no sólo a la cobertura, sino también a la calidad, entendida como el grado en que el proceso educativo responde a las demandas

---

\* La cursiva es nuestra.

ad, y que según la UNESCO podríamos sintetizar en cuatro aprendizajes fundamentales, nacidos de una visión integral del ser humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser (Delors, 1996: p: 95-96).

Si “La escuela busca al niño-a” está inscrita en el marco de la política educativa planteada en el Plan de Desarrollo 2004-2007, inevitablemente debe propender por una educación con calidad en la que se le dé respuesta, de una u otra manera, a cada uno de estos aprendizajes. De hecho, en Manapaz encontramos “la propuesta «Aprendamos con calidad» basada en el ámbito general de 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 el derecho a la educación” ( Informe mensual marzo Manapaz. p.18). Por su parte, los maestros se comprometieron no sólo a formar en contenidos, sino a formar seres integrales (Informe final 8 de Marzo. p.10) y a construir “propuestas de acción pedagógica que tienen como objetivo desarrollar aprendizajes significativos en los niños, niñas y jóvenes, a través de la puesta en marcha de proyectos de aula, orientados en las competencias ciudadanas que les posibilite el ingreso o retorno a la escuela de una manera *integral y con calidad*” (Informe final Manapaz. p.14).

Teniendo en cuenta lo anterior y algunos factores que nos permitieran delimitar el tema de investigación, formulamos la siguiente pregunta: ¿La política pública de educación de la ciudad de Medellín 2004-2007, a través de la estrategia “La escuela busca el niño-a”, está diseñada para resolver los problemas de exclusión educativa desde el pilar de la educación aprender a vivir juntos?

---

\* La cursiva es nuestra.

este trabajo planteamos “analizar los procesos de inclusión educativa expresados en la estrategia «La escuela busca al niño-a» desde el pilar de la educación aprender a vivir juntos” y como objetivos específicos los siguientes:

- Definir las categorías que constituyen la inclusión educativa desde el pilar de la educación “aprender a vivir juntos”.
- Caracterizar la estrategia “La escuela busca al niño-a”, propuesta por la política educativa de Medellín para generar inclusión educativa.
- Establecer las relaciones existentes entre la estrategia “La escuela busca al niño-a” y las categorías constitutivas de la inclusión desde el pilar de la educación “aprender a vivir juntos”.

Para darle respuesta a la pregunta de investigación y poder garantizar el alcance de los objetivos propuestos, estructuramos este trabajo en 6 capítulos, además del de las conclusiones, en el cual se presentan de forma lógica las inferencias hechas después de realizado todo el proceso investigativo:

En el primer capítulo se caracteriza “La escuela busca al niño-a” (EBN) en el marco de algunos acontecimientos mundiales, nacionales y locales que favorezcan la comprensión de sus propósitos. Esta caracterización incluye su origen, fundamentos, fases y zonas en las que se implementó la estrategia.

El segundo está tejido con los conceptos de desarrollo humano, inclusión / exclusión y educación, los cuales revelan los supuestos que nosotros, como grupo investigador, explicitamos para señalar nuestra posición científica y ética frente al objeto de estudio seleccionado.

En torno a lo metodológico, es decir al camino o procedimiento establecido y elegido por el grupo investigador para comprender el objeto de estudio, alcanzar los objetivos propuestos y conferirle seriedad y validez al trabajo.

El cuarto concierne a los principios éticos que iluminaron este proyecto y que explicitan la posición del grupo investigador con respecto a la ciencia y al ser humano, al dejar claro, de forma categórica, que la primera está en función del segundo: ningún interés teórico puede ser avalado mientras menoscabe la dignidad del ser humano. La ética es concebida, por tanto, como la conciencia que le confiere norte a la ciencia.

El quinto está constituido por las categorías “Me descubro para valorar”, “Te descubro para confiar”, “Nos descubrimos para construir”; propuestas como ejes que ordenan y abarcan los “elementos” indispensables para “aprender a vivir juntos”.

El sexto capítulo atañe a lo que nosotros hemos llamado las “tendencias”, concebidas como la construcción teórica realizada por el grupo con el propósito de comprender cómo en la estrategia “La escuela busca al niño-a”, le da respuesta al aprender a vivir juntos, cómo las categorías toman vida y se encarnan en la EBN.

Fieles a los postulados del constructivismo podríamos sostener que todo este trabajo es producto de una reconstrucción que nosotros hacemos de la realidad abordada en él. Por tanto, es, de alguna manera, propio del grupo investigador. Sin embargo, podríamos decir que los capítulos 1 a 4 son un preámbulo para los capítulos 5 y 6 que, sin lugar a dudas, constituyen el punto arquimédico de este proyecto, pues es en ellos en donde nos jugamos el alcance de los objetivos ya

o la construcción más osada del grupo. Por eso, si alguien está interesado en profundizar de manera exhaustiva en la temática de los primeros capítulos, tal vez le resulte mejor recurrir a otras fuentes, pero si alguien que esté interesado en el progreso permanente del vivir juntos como un aprendizaje ineludible del ser humano, quiere aventurarse en un aporte concreto y detallado sobre éste, por medio de la propuesta de unas categorías y de la lectura de la experiencia “La escuela busca al niño-a” a la luz de éstas, lo invitamos a continuar pasando las páginas de este trabajo para descubrir los aportes que humildemente hacemos quienes compartimos el mismo sueño.

Cabe aclarar que este estudio sobre el “aprender a vivir juntos” no se presenta como un proyecto terminado. Esto contradiría el espíritu del mismo proceso investigativo. Sólo aspira a esclarecer el tema y a ser objeto de atención de quienes se interesen por él. Somos conscientes de la complejidad de la realidad que queremos abordar, de la enorme brecha que existe entre lo que se dice y lo que efectivamente se vive, pero también lo somos de que si no la enfrentamos, jamás encontraremos mecanismos adecuados de solución. Los problemas no se solucionan solos. Necesitan de nuestra presencia y de nuestra creatividad para hacerlo. Sea ésta nuestra modesta, y esperamos que significativa, contribución.



## REFERENTE DONDE COBRA SENTIDO Y VALOR NUESTRO TRABAJO INVESTIGATIVO

Los procesos educativos nunca se realizan en el vacío. Por el contrario, son llevados a cabo en contextos específicos, con una realidad social, cultural, económica y política concreta. Por lo tanto, “la promulgación de una determinada política en educación no está exenta de finalidades ideológicas concretas que se han de traducir en acciones que afectan de una manera u otra a todos los actores sociales que participan de la dinámica educativa. En efecto, dependiendo del modelo de desarrollo que se adopte con relación a la educación y la cultura, se harán los correspondientes énfasis y se dedicarán los esfuerzos pertinentes para que la sociedad civil se adapte a dicho modelo” (Orozco Cruz, & Roldán Vargas, 2005: p. 11).

La educación tiene dos núcleos intrínsecos. El primero está constituido por la función que ésta tiene de socializar a los nuevos miembros de una sociedad en cuanto los incorpora a sus valores, reglas, pautas de comportamiento, saberes y costumbres (Flórez Ochoa, 1999: p. XX). Si el ser humano es la única criatura que ha de educarse, la educación se convierte, por tanto, en un problema que lo acompaña constantemente durante su proceso de formación, pretendiendo que se perpetúen y perfeccionen ideales que considera dignos y necesarios de adoptar para garantizar la convivencia y alcanzar su realización.

En el segundo núcleo se inscribe la oportuna y profunda articulación que debe existir entre la educación y los acontecimientos propios de la vida en sociedad. La educación, si de verdad quiere incidir y responder a los intereses de una sociedad determinada, debe estar profundamente articulada con la realidad propia de la vida en sociedad.



son con claridad desde las primeras civilizaciones. No se puede dejar de lado, por mencionar sólo un caso, la importancia social que tuvieron los Sofistas como agentes educadores dentro de la Grecia Clásica, cuando se percataron de que el ser humano no es un ser natural más, como creían los primeros filósofos griegos o una marioneta en manos del destino como suponían los trágicos, sino que es un ser que tiene en sus manos la posibilidad de construir su propio destino y el de la sociedad en la que participa.

Hasta aquí hay claridad en la trascendencia que tiene la educación dentro del contexto social y cultural. Sin embargo, las cosas no terminan aquí, pues la Modernidad le imprime un nuevo carácter a la educación, consecuente con su función social.

La Modernidad estuvo marcada por dos acontecimientos que hay que tener en cuenta si se quiere comprenderla. Por un lado está la “revolución científica”, llevada a cabo por Galileo y que hunde sus raíces en una nueva relación con el mundo, en la cual ya no se respeta el *ordo naturalis*, que terminaba imponiéndose al hombre como algo dado, sino que es el hombre quien termina imponiéndose a éste para construirlo. Por otro lado está la Revolución Francesa que “al mismo tiempo que dio el golpe de muerte al feudalismo agonizante, derrumbó con ello la concepción de hombre y de Estado que había primado durante cerca de trece siglos. Bajo el lema de la defensa de los derechos humanos, la libertad y el individuo, se inaugura en la historia un nuevo período” (De Zubiría Samper, 1997: p. 71).

El contexto anterior trajo consecuencias en la educación que vale la pena mencionar. Durante los siglos XVII y XVIII:

- Se le da mayor cabida a la educación científica.
- Se desarrolla la educación pública y estatal, con una mayor participación de las autoridades oficiales, no religiosas, en la enseñanza. Esto contribuye a que se impulse la educación humanista, en el sentido de la educación centrada en textos puramente humanos y sin ningún carácter divino o sagrado.
- Se da el principio de la educación universal, gratuita y obligatoria en el grado de la escuela primaria, que queda establecido en sus líneas generales.

función social de suma trascendencia, no podía continuar siendo un factor de exclusión como en la Edad Antigua y en la Edad Media, en donde sólo estaba reservada para la nobleza o la Iglesia. Este principio impulsa, aún hoy, a los gobernantes, intelectuales y a la sociedad en general para defender una educación incluyente en dos sentidos: con calidad y cobertura. Veamos, a continuación, algunos hechos que evidencian la manera como se ha tenido en cuenta esta idea:

### 1.1 A NIVEL MUNDIAL

Del 6 al 8 de septiembre del 2000, 189 líderes de todo el mundo, conscientes de su “responsabilidad colectiva de respetar y defender los principios de la dignidad humana, la igualdad y la equidad en el plano mundial” (Las Metas del Milenio. En: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/ares552.html>) firmaron la Declaración del Milenio, en la que se comprometieron a “liberar a todos los hombres, mujeres y niños de las lamentables e inhumanas condiciones de extrema pobreza” (Las Metas del Milenio) antes del 2015. Para ese fin se han trazado las ocho Metas de Desarrollo del Milenio (MDM):

- Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
- Lograr la enseñanza primaria universal.
- Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.
- Reducir la mortalidad infantil.
- Mejorar la salud materna.
- Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.
- Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
- Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

Las diferentes autoridades educativas de los países iberoamericanos también vienen realizando esfuerzos frente al tema de la educación y la exclusión, entendiendo éstas como un riesgo de sectores significativos de la población y una preocupación permanente que reclama la atención, el desarrollo de políticas convergentes y la participación activa de todos y todas como sujetos sociales y políticos.

En la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, los Ministros y las Ministras de Educación, al conscientizarse de que los rápidos cambios económicos y sociales han generado exclusión en buena parte de la población, plantearon que “la educación es uno de los factores que debe contribuir a promover una inclusión social efectiva, no se puede ignorar que su aporte resulta indispensable para la consecución del objetivo de inclusión social” (2003), que “una educación de calidad para todos debe garantizar no sólo el acceso y la permanencia de niños, niñas y jóvenes en la escuela, sino también la igualdad de oportunidades para un desarrollo humano integral y un aprendizaje pertinente” (2003).

Teniendo como supuesto que el cumplimiento de las Metas del Milenio contribuye a mejorar las condiciones de vida de las poblaciones más desfavorecidas de los países iberoamericanos, en la XIV Conferencia Iberoamericana de Educación, los Ministros y las Ministras, ante la desigualdad y la pobreza existentes en la región, postularon la necesidad de otorgar a la educación el carácter de política de Estado como “herramienta poderosa para impulsar el desarrollo humano sostenible, aumentar la productividad y la competitividad de los países en el mundo moderno” (2004).



**PDF Complete**  
Your complimentary use period has ended.  
Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

roamericana de Educación, realizada en España, se declaró que “la educación de calidad para todos es un derecho que constituye un factor de primer orden para el desarrollo y la democracia, siendo necesario consolidarla como uno de los ejes centrales de las políticas públicas, para lo cual debemos promover acciones sostenibles y coherentes con las estrategias nacionales de desarrollo y dotar a las mismas con los recursos -humanos y económicos- necesarios para garantizar este derecho” (2005).

Finalmente, en la XVI Conferencia Iberoamericana de Educación, los Ministros y Ministras de Educación solicitaron que el 2007 fuera declarado como “Año Iberoamericano de la Alfabetización”, en el marco de la puesta en marcha del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015 y del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización, cuyos principales objetivos, son “universalizar, en el menor tiempo posible, la alfabetización en la región y ofrecer a la población joven y adulta, que no ha completado su escolarización, la posibilidad de continuidad educativa, al menos hasta la finalización de la educación básica, en el marco de la educación para todos a lo largo de toda la vida”.

## 1.2 A NIVEL NACIONAL

La Constitución de 1991, por ejemplo, establece, en el artículo 67, la educación como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la

991: p. 11). En consecuencia con la importancia que se

le atribuye a la educación, se dice a continuación: “Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su *calidad*, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; *garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo*” (1991: p.12)\*.

El Ministerio de Educación Nacional, ha puesto en marcha “La Revolución Educativa”, cuyo balance en septiembre de 2006, según la ministra Cecilia María Vélez White, es:

- 1.419.427 cupos oficiales en educación básica y media. La meta para 2010 es llegar a 400.000 nuevos niños de 3 y 4 años con atención educativa inicial, pasar del 93 al 100 por ciento de cobertura bruta en educación hasta noveno grado, y universalizar transición para los niños de 5 años (Oferta de oportunidades en educación, 2006: p. 8a).
- En el tema de mejoramiento de infraestructura y dotación en 2004 se firmaron 64 convenios con entidades territoriales certificadas por 49.653 millones de pesos. Con estos recursos, de Ley 21 de 1982, se beneficiaron 119.894 estudiantes durante este año. La deserción pasó del 7.2 por ciento en 2000, a 5.6 por ciento en 2004. A septiembre de 2006 un total de 171.371 computadores fueron entregados a las instituciones educativas, incluyendo los equipos del programa Computadores para Educar, beneficiando 5.340 sedes educativas con banda ancha y se capacitaron 102.696 maestros en el manejo de nuevas

---

\* La cursiva es nuestra.

10 se espera disminuir de 54 a 20 el número de estudiantes por computador).

- En el tema de mejoramiento de la calidad el Ministerio ha acompañado a 6.062 instituciones de más bajo rendimiento en la implementación de sus planes de mejoramiento. Uno de los objetivos en este ámbito era lograr que el 14 por ciento de las instituciones educativas oficiales que estaban en nivel bajo, alcanzaran el promedio alto. Hubo un avance al 11 por ciento. Y del alto al superior también hubo incremento. Para reforzar la calidad se formularon cinco estándares para áreas básicas, se desarrollan planes de mejoramiento y se han capacitado en asuntos de gestión a 11.118 directivos. Entre 2003 y 2005 se han capacitado 24.713 docentes en competencias básicas y planes de mejoramiento y 76.000 maestros con formación básica en tecnología (Cardona, 2005: p. 1d). Se aplicaron las Pruebas Saber a los grados 5º y 9º en 2005, que mostraron un incremento de las competencias básicas y ciudadanas de 2.5 en promedio general. En relación con los Exámenes de Estado (ICFES), aplicados a los bachilleres, entre 2002 y 2005 el porcentaje de colegios oficiales clasificados en categoría superior y muy superior, pasó de 1.5 a 2.5 por ciento (la meta para el 2010 es aumentarlo al 5 por ciento).

Entre 2004 y 2005 se evaluaron 274.815 aspirantes a docentes en el concurso de méritos, de los cuales 35.322 fueron nombrados en 67 entidades territoriales certificadas.

Por otra parte, pero en total coherencia con lo anterior, el profesor Carlos Eduardo Vasco (2006) propuso siete retos de la educación colombiana para llegar al 2019. El segundo reto consiste en articular cobertura con calidad, como medio para superar las precarias condiciones en que se encuentra el sistema educativo del país.

En Medellín se implementó el Plan de Desarrollo 2004-2007 “Medellín Compromiso de toda la Ciudadanía” con una política focalizada en promover el Desarrollo Humano Integral para el conjunto de personas de la ciudad, lo que significa la promoción y potenciación de las capacidades, oportunidades y libertades de esos ciudadanos y ciudadanas (p.2).

Esta política pretende la remoción y superación de la pobreza, la exclusión, la desigualdad, la violencia y la intolerancia, la falta de un crecimiento sostenido y sostenible y la baja gobernabilidad democrática que han estado presentes en la ciudad.

Dicho Plan se encuentra definido a partir de cinco Líneas Estratégicas, a saber: “Medellín gobernable y participativa, variable estructurante de la cultura ciudadana”; “Medellín social e incluyente, variable estructurante: desarrollo humano con equidad”; “Medellín un espacio para el encuentro ciudadano, variable estructurante del espacio público, la movilidad, la vivienda y el medio ambiente”; “Medellín productiva, competitiva y solidaria, variable estructurante del empleo y trabajo productivo con inclusión social”; Medellín integrada con la región y con el mundo, variable estructurante de cultura y desarrollo de capacidades para la internacionalización de la ciudad y la región”.

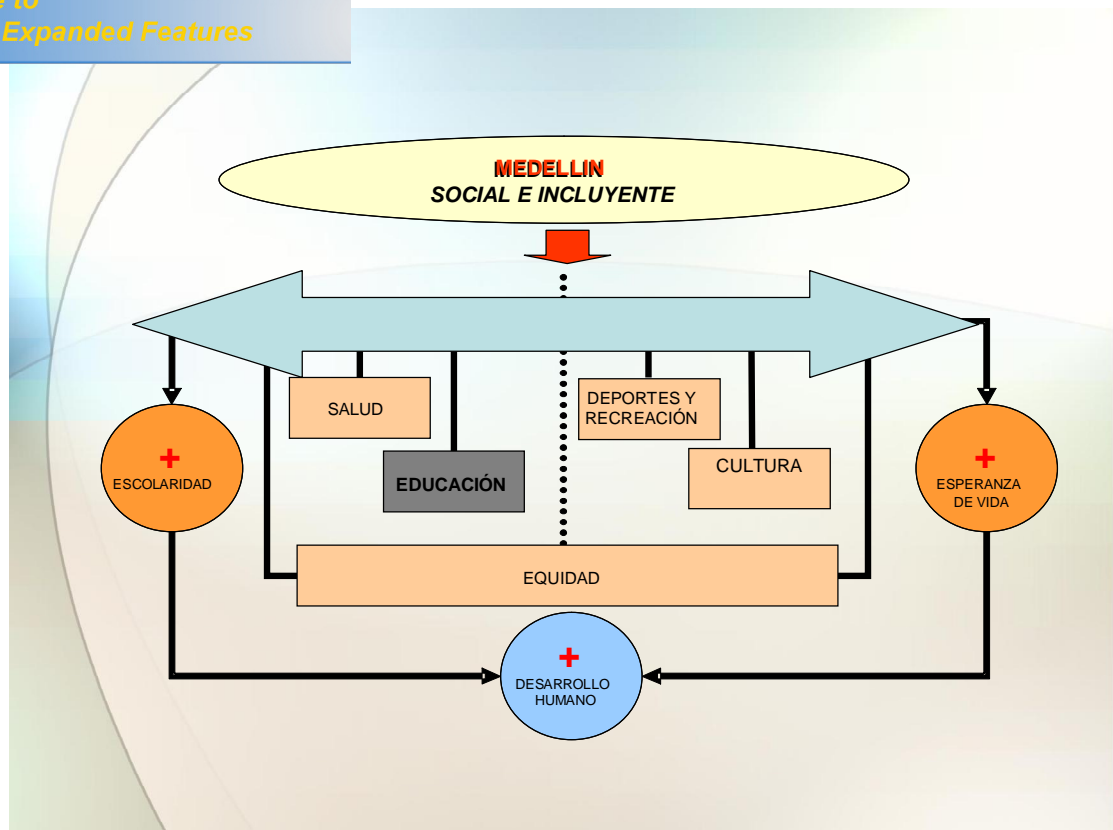


## PLAN DE DESARROLLO 2004-2007



La línea dos, “Medellín social e incluyente” tiene componentes de *educación*, salud, recreación y cultura, desde los cuales se busca incidir con efectos reales sobre la ciudad y sobre la vida de cada uno de sus habitantes. Por ello se adopta el Índice de Desarrollo Humano y el Índice de Calidad de Vida como instrumentos de seguimientos del Plan.

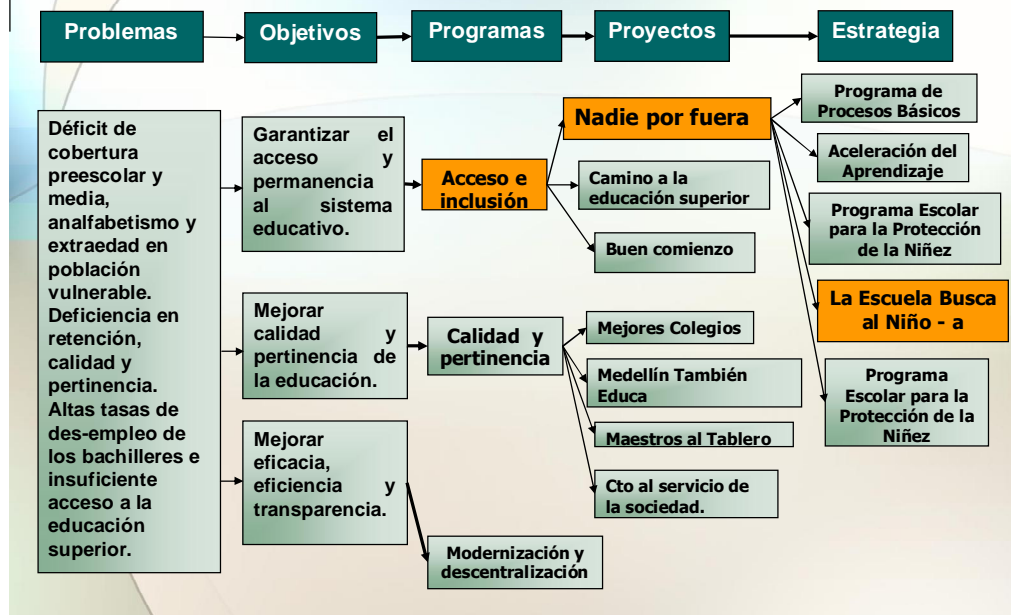
<sup>1</sup> Presentación realizada por Secretaría de Educación de Medellín. El documento fue elaborado el 10 de septiembre de 2006.



Específicamente, en el campo educativo, partiendo de las problemáticas y necesidades, se plantean programas focalizados tendientes a garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo (Acceso e inclusión); mejorar la calidad y pertinencia de la educación (Calidad y pertinencia); mejorar la eficacia, eficiencia y transparencia del servicio (Modernización y descentralización). Cada uno de estos programas se divide en proyectos que, a su vez, se despliegan en estrategias. Así, por ejemplo, dentro del programa “Acceso e inclusión” encontramos el proyecto “Nadie por fuera”, en cuyo interior hallamos la estrategia “La escuela busca al niño-a”.

<sup>2</sup> *Ibíd.*

## DIAGRAMA ESTRUCTURAL



### 1.4 LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO-A

Si el niño no va a la escuela, entonces la escuela va al niño (Castro, 2006: p.30).

**1.4.1 Origen y fases:** “La escuela busca al niño-a” (EBN) es una práctica pedagógica mirada como una experiencia significativa y alternativa en la educación, que busca que todos sus niños y niñas entren y permanezcan en la escuela y aprendan en ella.

En 1986, surge como una alternativa educativa dentro del Programa de Pedagogía Reeducativa de la Universidad del Quindío, municipio de Armenia, que buscaba impulsar el desarrollo de prácticas pedagógicas orientadas a la atención educativa de individuos y grupos en situación de alto riesgo y vulnerabilidad.

se creó como proyecto para atender la problemática de deserción escolar y aumento de niños(as) no escolarizados que indicaba que en Armenia sólo el “15 % de la población en edad escolar estaba por fuera de la escuela” (Facultad de Educación de la Universidad del Quindío, Secretaría de Educación de Armenia, UNICEF, 2004: p. 9). A partir de varios intercambios y trabajo mancomunado con diferentes organizaciones no gubernamentales e instituciones de educación y salud donde se analizaba esta problemática, la Secretaría de Educación Municipal de Armenia y la Universidad del Quindío se comprometieron a desarrollar el proyecto como parte de sus funciones educativas y sociales. Este compromiso se vio reflejado en la inclusión del proyecto “La escuela busca al niño-a” en el Plan de Desarrollo Municipal 1998-2000.

En 1999, avanza el proyecto con la firma de un convenio entre la Secretaría de Educación Municipal de Armenia y la Universidad del Quindío, quienes se hicieron responsables del desarrollo del proyecto durante un período de cinco años. En el año 2000, se fortalece y consolida como un proyecto educativo alternativo a través de un convenio interadministrativo entre el Fondo de las Naciones Unidas, UNICEF, la Secretaría de Educación Municipal de Armenia, la Universidad del Quindío y la Caja de Compensación de Comfenalco, como administradora de los recursos, que facilitaría la capacidad de ejecución del proyecto en términos financieros, educativos, investigativos y técnicos.

**1.4.2 Fundamentos:** “La escuela busca al niño-a” se apoya en los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire, en quien fundamenta sus premisas de respeto hacia el otro, la flexibilidad, el afecto, la postura crítica, y de Howard Gardner, en torno a las inteligencias múltiples, reconociendo que las

rables han desarrollado otras inteligencias, tradicionalmente poco reconocidas por la academia.

Se orienta con principios psicológicos (humanista-individuo), principios pedagógicos (pedagogías activas, cognitivas), principios sociales (integralidad, familia y comunidad), principios políticos (participación-calidad de vida).

Se fundamenta en tres ejes primordiales:

- La escolaridad: entendida como abierta y flexible, no limitada por las condiciones físicas, de edad, ni la rigidez curricular o pedagógica de la escuela convencional.
- El desarrollo individual: fortalece la toma de decisiones frente al proyecto de vida que se desea asumir y la importancia de la educación en él. Se fundamenta en el fortalecimiento del autoconcepto, fomentándolo hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de los beneficiarios del proyecto.
- La proyección al medio: permite que se replantee la postura, actuación y aporte frente a su grupo social y a su medio, potenciando, de esta manera, la formación de la ciudadanía (Facultad de Educación de la Universidad del Quindío, Secretaria de Educación de Armenia, UNICEF, 2004: p. 28-29).

Tiene como principios pedagógicos básicos: una escuela abierta, flexible, sensible, que reconoce las diferencias, promueve los derechos de la infancia, y desarrolla estrategias innovadoras e intencionadas para atraer y facilitar la escolarización de los niños y niñas.

A. *Finalidad:* “La escuela busca al niño-a”, (EBN) es una estrategia que busca aportar al proceso de construcción de una política pública que supere la situación de vulnerabilidad en general y la desescolarización en particular, para garantizar el derecho pleno a la educación y contribuir a la materialización de los derechos de la infancia. Facilita a los -as niños -as y jóvenes, entre los 5 y 17 años, y a sus familias el ingreso a la escuela, ayudando a superar las dificultades, tanto del sistema educativo, como de los niños(as), jóvenes y sus familias, para que puedan gozar plenamente del derecho a la educación.

Cuenta con un equipo interinstitucional conformado por la Alcaldía de Medellín, la Secretaría de Educación de Medellín, la Corporación Región y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con el respaldo económico de la Asociación Antioqueña de Cooperativas, Confecoop, y 31 maestros en formación de la Facultad de Educación en las licenciaturas de: Ciencias Sociales, Humanidades, Lengua Castellana, Básica Matemáticas, Pedagogía Infantil, Ciencias Naturales, Medio Ambiente y Educación Especial. El trabajo desarrollado por estas instituciones en la ciudad de Medellín, ha sido evaluado por la UNICEF como un referente importante para América Latina en la lucha contra la pobreza, la desigualdad y la exclusión.

“La escuela busca al niño-a” evidencia la existencia de una *deserción escolar*, entendida como la separación forzosa o voluntaria de niñas y niños del

formal\*, una demanda no atendida de niños y niñas que desean entrar a estudiar pero no lo hacen por falta de recursos económicos o de cupos disponibles y una población no demandante, denominada como aquella población de niños y niñas que por diversas razones no manifiestan un interés explícito en recibir una educación formal.

Tiene como objetivo principal desarrollar estrategias dirigidas a identificar y motivar a niños(as) desertores o que nunca han estado vinculados al sistema escolar, para que se matriculen y permanezcan en la escuela.

Como objetivos específicos busca (Saldarriaga & Marín, 2006: p. 13):

- Identificar la situación de niños y niñas desescolarizados y las causas de ello.
- Motivar a niños y niñas y 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 -lecto-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
- .

---

\* “Según la CEPAL, América Latina presenta tasas muy elevadas de deserción escolar temprana, lo cual constituye actualmente uno de los principales obstáculos para avanzar hacia los objetivos del Desarrollo del Milenio planteados por las Naciones Unidas, que incluyeron como meta para el año 2015 que las niñas y niños del mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria”.



objetivos, quienes lideran la estrategia la EBN se han encaminado a promover y gestionar:

- El ingreso al sistema educativo de niños y niñas y sus familias en situación de vulnerabilidad\*, y superación de dificultades de acceso.
- El acercamiento de la oferta educativa (escuelas).
- La poca accesibilidad que tienen los niños y las niñas a las instituciones educativas, causada por factores económicos que engloban una pobreza extrema y los costos de la canasta educativa; factores geográficos que impiden un fácil acceso de los niños y las niñas a los centros educativos; factores socioculturales nacidos de la baja escolaridad, el desplazamiento forzado, el abandono y el maltrato infantil; factores administrativos que cobijan los trámites y requerimientos, a los cuales las familias son incapaces de responder por sus características socioculturales ya mencionadas.
- La incidencia en el sistema escolar local y en las instituciones educativas mediante la generación de propuestas pedagógicas adecuadas a los niños(as) y sus familias.
- La aceptabilidad y calidad educativa.
- Los procesos de aprendizajes en perspectiva de desarrollo de competencias básicas (lenguaje, matemáticas y ciencias) y sociales (ciudadanas).
- Las estrategias, recursos materiales y pedagógicos complementarios a las instituciones educativas para que puedan acoger a los desescolarizados, a pesar de la precariedad de recursos y espacios.

---

\* "Vulnerabilidad" se entiende como el riesgo psicosocial, familiar, económico, político y educativo en el que se encuentran los niños y los jóvenes, inmersos en un contexto donde se expresan distintas formas de violencia. En: Castro, 2006: p. 31.

- to de los niños y niñas desescolarizados que ingresan por primera vez o reingresan a las instituciones educativas regulares (escuela formal), sean oficiales o privadas (contratadas para cobertura).
- Las necesidades de las comunidades educativas y sus familias para superar los obstáculos que impiden o dificultan la escolarización. La EBN tiene entre sus mayores retos el trabajo con las familias y los educadores, con el fin de garantizar la escolarización de los -as niños -as y jóvenes. Por eso, “busca que el niño vuelva a enamorarse de la escuela, vuelva a encontrarle sentido, pero eso depende de que piense en el futuro, no de que siga construyendo la idea de que hay que sobrevivir, en el inmediatismo y el día a día, idea que no le viene autónomamente, sino que en muchos casos es reforzada por la familia y el entorno” (Castro, 2006: p. 31).

*B. Factores generadores de exclusión: “Si bien el Municipio de Medellín ha creado alternativas para reducir el costo de matrículas en un 95% en los estratos 1 y 2, otros rubros tienen tal peso que, aun contando con cupos en las instituciones educativas, los niños se quedan por fuera, pues ellos y sus familias se ven forzados, a satisfacer primero otras prioridades familiares” (Castro, 2006: p. 31).*

Para la EBN el principal factor que incide en la desescolarización es el factor económico, “los costos de la canasta educativa como matrículas, uniformes, papelería, útiles, alimentación, transporte, constituyen un impedimento para el acceso, en la medida en que son exigidos como requisitos institucionales. Pero no son sólo los costos educativos, las urgencias económicas obligan a los niños y niñas a trabajar, especialmente en actividades informales y de recolección, provocan inasistencia y finalmente

el inconveniente de que no existen en las instituciones educativas de las zonas marginadas de la ciudad, alternativas suficientemente flexibles para hacer frente a estas y otras situaciones, acordes con la realidad sociocultural y familiar de los -as niños -as y jóvenes” (Castro, 2006: p. 31).

Otros factores que también inciden en la deserción son: las distintas formas de violencia, la exclusión escolar por la cultura, el orden escolar de las instituciones, las razones políticas inscritas en el desplazamiento forzado por el conflicto armado, la apatía familiar, el desplazamiento y nomadismo urbano que impide que los niños en edad de ir a la escuela permanezcan en un mismo sector, la falta de preparación de los educadores para atender los -as niños -as y jóvenes en exclusión social y vulnerabilidad, los motivos de orden sociocultural, geográfico y administrativo.

La situación de desescolarización vivida por los niños y las niñas de la estrategia EBN en Medellín, impacta de manera directa en sus ideas acerca de la educación y la escuela, en sus proyectos de vida, en sus valoraciones, en sus desarrollos de aprendizaje y en sus hábitos de vida social. Este impacto se expresa en dificultades de convivencia (agresión o pasividad predominantes), en el retraso comparativo en el proceso de aprendizaje, en dificultades de aprendizaje, déficit de atención con hiperactividad, dispersión y falta de continuidad en la realización de tareas; también, afectaciones en su subjetividad como baja autoestima, miedo y timidez, temor a la burla de los otros, agresión como única vía para lograr algo o defenderse; interés mayor por solucionar otras necesidades; interés en otras vías de supervivencia o superación como el trabajo, la ilegalidad, la vagancia y mendicidad, entre otras.

es educativas como los educadores forman parte de un modelo educativo y de cultura escolar que por diferentes razones, tiene dificultades para motivar, acompañar, y en muchos momentos tolerar formas de actuación y de desempeño que no se acomodan a los ritmos y comportamientos exigidos por la escuela para todos. Además, son pocos los mecanismos escolares de ayuda personal y psicosocial, por lo que estas situaciones pasan desapercibidas o no son intervenidas.

Esto cobija no sólo a los niños y niñas de la estrategia, sino a muchos alumnos de la zona, considerados en situación de vulnerabilidad y por tanto con alto riesgo de deserción y en muchos casos tendientes a llegar al mundo de la calle.

En consecuencia, la estrategia se propone acompañar tanto a la institución educativa como a los maestros, de modo que el acceso a la institución escolar cuente con una estrategia de apoyo a directivos, maestros y niños hacia la permanencia (retención) e incremento de motivación y el aprendizaje, y no genere una nueva frustración para todos.

*C. Fases de desarrollo y espacios de influencia:* la EBN se empezó a ejecutar entre noviembre de 2004 y junio de 2006, buscando beneficiar a 250 niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) 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 aquéllos(as) que han quedado excluidos(as) o se han retirado del sistema educativo y que se encuentran en condiciones de alta vulnerabilidad, trabajo infantil, vida callejera, vagancia entre otras.

La EBN estuvo constituido por los siguientes

espacios:

<i>Espacio</i>	<i>Zonas de influencia</i>	<i>Sedes</i>
Nº1: Pacífico.	Pacífico - Altos De La Torre, asentamientos de población en situación de desplazamiento.	Centro Juvenil de Servicios Integrados "Jóvenes Construyendo Futuro". Éste es un centro que integra proyectos y centros de interés organizados por jóvenes líderes de la zona, y que hacen parte del proyecto de "Inclusión Social" de la Corporación Región.
Nº2: Manapaz.	Las Torres, La Esperanza, Esfuerzos de Paz 1, Unión de Cristo, asentamientos de población en situación de desplazamiento.	Corporación Manapaz.
Nº3: Esfuerzos de Paz 2.	Esfuerzos de Paz 2, asentamiento de población en situación de desplazamiento.	Escuela Comunitaria.
Nº4: Villa Turbay - La Sierra.	Barrio Villa Turbay y la Sierra y los asentamientos de población en situación de desplazamiento que se encuentran cerca al barrio.	Acción Comunal y casa tomada en alquiler.
Nº5: Santa Lucía	Barrios Santa Lucía, las Estancias y las Mirlas	Institución Educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar
Nº6: Ocho de Marzo	Barrios Ocho de Marzo, Brisas de Oriente, Barrios de Jesús y Juan Pablo II.	Institución Educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar.
Nº7: Loreto	Trincheras o Altos del Salvador, asentamiento de población en situación de desplazamiento y Barrios Nacional y Loreto.	Restaurante comunitario.

Las Instituciones Educativas oficiales de influencia en el proyecto fueron: Sol de Oriente, Gabriel García Márquez, Vida Para Todos, Villa Turbay, Arzobispo Tulio Botero Salazar, Loreto.

encia son pobladas en su mayoría por inmigrantes de otros municipios de Antioquia y regiones del país (San Carlos, San Luís, Granada, Nariño, Cañas Gordas, Dabeiba, Campamento, Segovia, Amalfi; Urabá, Apartadó, Murindó, Mutatá, Chocó y Tolima).

Las dinámicas poblacionales de estas zonas también se vieron afectadas por la presencia de grupos armados organizados que ejercían control económico y político sobre sus actores. El establecimiento de estos grupos armados y de poder y la falta de presencia del Estado desató una lucha por el territorio, por el dominio de los espacios, los negocios y por la influencia en los habitantes. Este conflicto urbano que se vivió en estos barrios y asentamientos generó más muertes de civiles, más violencia y un continuo desplazamiento al interior de la ciudad.

La situación extrema de pobreza en que se encuentra la casi totalidad de la población que habita en los espacios de influencia de la estrategia la EBN (Santa Lucía, Esfuerzos de Paz II, Loreto, la Sierra, 8 de Marzo, Manapaz, El Pacífico entre otros) tiene efectos sobre el disfrute del derecho a la educación (Saldarriaga & Marín, 2006: p. 6).

Desde noviembre de 2004 hasta marzo de 2006 fueron propuestas las siguientes fases (Saldarriaga & Marín, 2006: p. 14-16):

Fase 1: búsqueda activa de la población de niños-as desescolarizados-as en la zona de influencia del proyecto, identificando sus causas.

ificaban los niños-as desescolarizados-as, reconociendo las causas de su desescolarización y desarrollando gestiones para que obtuvieran el cupo y superaran factores que dificultaban su acceso al sistema educativo. Una vez conocidas las causas, se procedía a buscar alternativas de escolarización, así:

- Si el niño o niña expresaba deseos de estudiar y su familia lo inscribía, pero no alcanzaba cupo en el momento, permanecía en la lista de espera de la Secretaría de Educación y el Núcleo Educativo, hasta que iniciara el programa de cobertura educativa (abril o mayo). Mientras tanto podía participar en la estrategia la EBN para evitar el riesgo de abandono escolar.
- Si no se había podido matricular por falta de documentos de identidad o de certificados de estudios (especialmente es el caso de población en situación de desplazamiento), la estrategia la EBN, a través del convenio UNICEF- Registraduría, facilitaba la gestión para la expedición o recuperación de documentos de identidad. En el caso de los certificados de estudios, la estrategia la EBN, a través de las instituciones educativas de la zona, podía evaluar y convalidar logros evidentes de los niños y niñas.

Fase 2: nivelación y fortalecimiento de procesos de aprendizaje y de intereses de conocimiento con los niños-as.

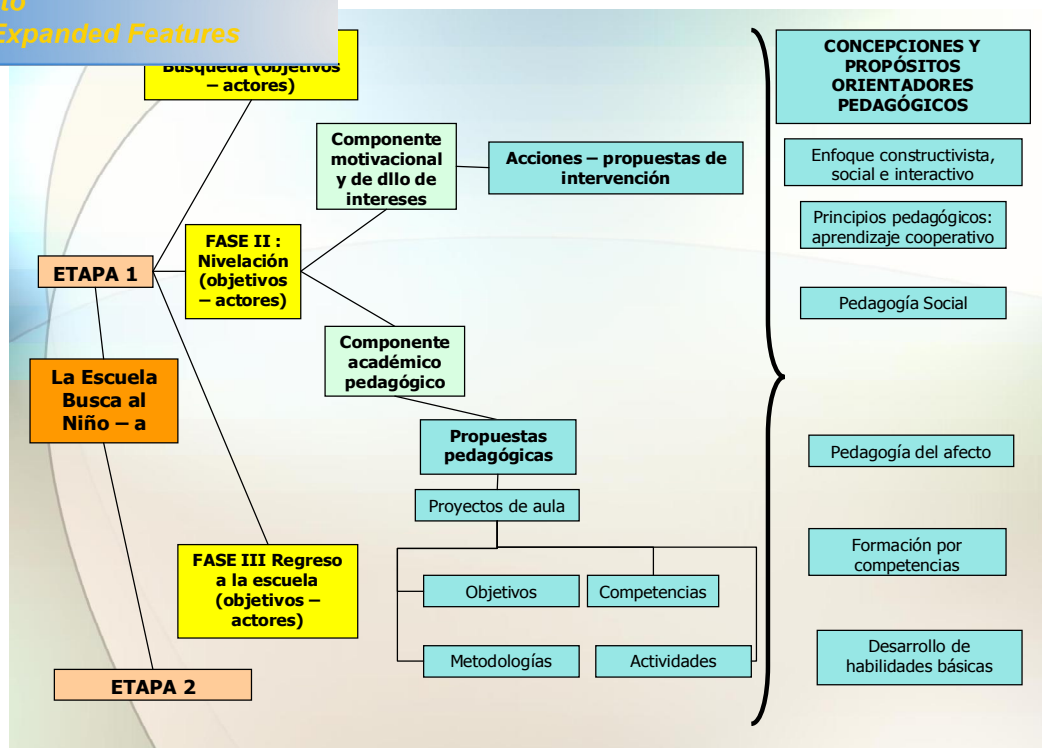
Esta fase buscaba impulsar el desarrollo de competencias básicas (lecto-escritura, pensamiento lógico matemático, competencia científica, ciudadanía) desde las dimensiones: emocional, cognitiva, comunicativa, ética, estética y práctica.



dos componentes básicos: el académico y el de motivación y desarrollo de intereses. El componente académico estuvo a cargo de maestros en formación (practicantes) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, de las siguientes modalidades: Educación Básica, Educación Infantil, Educación Preescolar, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, y Matemáticas. El componente motivacional y de desarrollo de intereses se realizó con metodologías lúdico-creativas (centros de interés). Estuvo bajo la coordinación de la Corporación Región y sus talleres fueron desarrollados por personal formado para ello. Este proceso iba desde actividades recreativas, hasta la organización de centros de interés creativos.

Fase 3: integración a la escuela regular de niños-as desescolarizados-as de la zona centro oriental de Medellín.

Esta fase buscaba integrar a la escuela regular a niños-as desescolarizados-as de la zona centro oriental de Medellín, brindando un apoyo que favoreciera su permanencia.



En cada una de estas fases, la EBN se desarrollaron algunas actividades como:

- Acuerdos con instituciones educativas para la vinculación al proceso: se trató de buscar la aceptación del programa por parte de las instituciones educativas receptoras, y de establecer los acuerdos que permitieran a las instituciones y docentes atenderlos-as en iguales condiciones a las de los-as demás niños-as. Estos acuerdos se refieren a:
  - Aporte de la estrategia en costos educativos, dotación de mobiliario y materiales didácticos para la institución, kits de útiles escolares, uniformes o ropa para asistir.
  - Compromiso de la institución para permitir la asesoría a directivas y educadores, y el apoyo a procesos de motivación y aprendizaje.
  - Gestión conjunta de recursos que favorecieran la permanencia y la motivación en alimentación y nutrición, salud, seguridad social, aspectos psicosociales, protección e identidad.

asesoría a los gobiernos escolares de las instituciones receptoras, en el diseño y desarrollo de estrategias de retención de los estudiantes.

- Autodiagnóstico de las potencialidades y limitaciones que cada institución tiene para la permanencia y pertinencia de los estudiantes, con el fin de diseñar estrategias institucionales en lo pedagógico que favorezcan el desarrollo personal y la socialización.
- Asesoría a niños y niñas en actividades pedagógicas que reforzarán los aprendizajes y la motivación: realización de actividades pedagógicas de refuerzo de los aprendizajes, en jornada complementaria, por parte de los maestros en formación de la Universidad de Antioquia. También consistió en la realización de actividades de motivación y apoyo al desarrollo de intereses (centros de interés) en cada establecimiento educativo.
- Acompañamiento pedagógico a maestros receptores del proyecto: interlocución continua con los docentes en torno a las dificultades en los procesos de aprendizaje y socialización de los niños y niñas beneficiados-as con la EBN. En los casos necesarios incluyó la asesoría de profesionales especializados.
- Asesoría y acompañamiento a padres y madres de familia: se pretendió una mejor articulación de los padres y madres con el proceso educativo de sus hijos-as desde la garantía del derecho a la educación, con el fin de que reforzaran la motivación, y estuvieran atentos a dificultades que pusieran en riesgo la escolarización. Para esto se contó con el apoyo de practicantes de Psicología.

Descrito el contexto, pasemos a otros referentes que nos permitirán precisar con mayor exactitud el objeto de investigación.

## CONCEPTUAL ... NUESTRA MANERA DE HACER INTELIGIBLE LA REALIDAD

En todo el mundo, la educación, en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes. Los medios empleados varían según la diversidad de las culturas y las circunstancias pero, en todos los casos, la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común (Delors, 1996: p.55).

Todo este trabajo está articulado en torno a tres conceptos que, como se refiere en la memoria metodológica, además de ser el eje que le dio coherencia y cohesión a todo el texto, se convirtieron en nuestra bitácora de navegación en ese camino de la investigación tan colmado de una infinidad de posibilidades y, por tanto, de múltiples probabilidades de desorientación y extravío: desarrollo humano, inclusión / exclusión y educación (Ver anexo 1). A manera de tejido conceptual constituyen el conjunto de supuestos que el grupo investigador explicita para señalar su posición científica y ética frente al objeto de estudio.

### 2.1. EL CONCEPTO DE DESARROLLO HUMANO

En la actualidad existe una gran cantidad de saberes cuya articulación más profunda es el ser humano. Decía Kant que de las preguntas fundamentales de la Filosofía, la principal es ¿qué es el hombre?, pues las otras tres (¿Qué puedo saber?, ¿qué debo esperar?, ¿qué me es permitido hacer?) están contenidas en ella. Y es que no podemos desconocer que todos los saberes están estrechamente relacionados con el ser humano, ya sea porque tienen una clara incidencia práctica

orman parte de sus conocimientos y caen bajo el juicio de las potencias y facultades.

Ya desde la antigüedad encontramos vestigios de una cultura que le concede un valor excepcional al ser humano. Es, precisamente, lo que apreciamos en el libro del Génesis cuando, después de haber creado al hombre y a la mujer, les dice Dios: “Sean fecundos y multiplíquense, llenen la tierra y sométanla; dominen los peces del mar, las aves del cielo y todo animal que serpee sobre la tierra” (Gn 1, 28). Y en el Salmo 8 cuando reza: “Cuando contemplo el cielo, obra de tus manos / la luna y las estrellas que has creado, / ¿qué es el hombre, para que te acuerdes de él; / el ser humano para darle poder? / Lo hiciste poco inferior a los ángeles, / lo coronaste de gloria y dignidad, / le diste el mando sobre las obras de tus manos, / todo lo sometiste bajo sus pies” (Sal 8, 4-7).

En la Modernidad, por su parte, resulta muy significativo lo que propone Kant como principio supremo de la doctrina de la virtud en la “Metafísica de las Costumbres”: “Obra según una máxima de fines tales que proponérselos pueda ser para cada uno una ley universal”, lo que, por interpretación que nos ofrece el mismo autor a renglón seguido, significa que “el hombre es fin tanto para sí mismo como para los demás, y no basta con que no esté autorizado a no usarse a sí mismo como medio ni usar a los demás (con lo que puede ser también indiferente frente a ellos), sino que es en sí mismo un deber del hombre proponerse como fin al hombre en general” (Kant, 1993: p. 249-250).

Si con Conill consideramos que el humanismo “significa confiar en el hombre, tener fe en el hombre y comprometerse -estar comprometido- para que su vida sea digna y feliz, justa y dichosa” (1991: p. 23), tenemos que afirmar categóricamente que el simple crecimiento económico resulta insuficiente para erigir de manera

sobre el desarrollo humano, en la cual, como su mismo nombre lo indica, el ser humano sea el centro y no resulte desplazado por otros intereses que terminen ensombreciendo su “gloria y dignidad” como dice el salmo citado. Como lo afirma Paul Streeten: “Human development puts people back at center stage, after decades in which a maze of technical concepts had obscured this fundamental vision. This is not to say that technical analysis should be abandoned. Far from it. But we should never lose sight of the ultimate purpose of the exercise, to treat men and women as ends, to improve the human condition to enlarge people's choice” (Streeten, p. 1).

El crecimiento económico, aunque sea una condición necesaria para explicar el grado de avance de un colectivo, resulta insuficiente, pues es apenas uno de los tantos aspectos que ha de ser tenido en cuenta si se quiere valorar su desarrollo. En otras palabras “crecimiento y desarrollo son conceptos relacionados pero distintos” (López Calva & Vélez Grajales, 2003). O en términos de Delors “el objetivo del simple crecimiento económico resulta insuficiente para garantizar el desarrollo humano. En cierto modo se pone en tela de juicio por dos razones: no sólo en razón de su carácter desigualitario, sino también por los elevados costos que induce, sobre todo en materia de medio ambiente y empleo” (1996: p. 85).

Teniendo en cuenta lo anterior, el grupo investigador optó por dos concepciones básicas de desarrollo humano, la propuesta de “Desarrollo a Escala Humana” formulada por Manfred Max Neef y la de “Desarrollo como Libertad” propuesta por Amartya Sen, pues en ellas se hallan elementos para trascender la visión que reduce el desarrollo humano al mero desarrollo económico, científico y técnico, y porque en ellas es posible encontrar diferentes aspectos que sirven de base y sustento para argumentar cómo enseñando a los y las estudiantes a “vivir juntos” se genera inclusión educativa y se aporta al desarrollo humano.

**la humana:** Manfred Max Neef, ganador en 1983 del *Right Livelihood Award*, Premio Nobel Alternativo de Economía, plantea como postulado básico de su propuesta de Desarrollo a Escala Humana que “el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos” (1986: p. 25). Por concebir a la persona como “un ser de necesidades múltiples e interdependientes” (p. 25), se opone a quienes consideran que el desarrollo se puede basar únicamente en indicadores económicos, al sostener que el mejor proceso de desarrollo es aquél que le permite a las personas disfrutar de la posibilidad de satisfacer adecuadamente sus necesidades fundamentales para elevar así su calidad de vida (p. 26). Por lo tanto, para el autor, “desarrollo y necesidades humanas son componentes de una ecuación irreductible” (p. 23).

Para clarificar su propuesta de desarrollo, Max Neef introduce la diferencia entre necesidades, satisfactores y bienes económicos. De las necesidades afirma que “no son sólo carencias sino también y simultáneamente potencialidades humanas individuales y colectivas” (p. 41), hecho que “revela de la manera más apremiante el ser de las personas (...), ya que patentizan (las necesidades) la tensión entre carencia y potencia tan propia de los seres humanos” (p. 34). Al constatar que la vida humana es un continuo devenir, como afirmaba Heráclito, plantea que es más adecuado hablar de realizar y vivir las necesidades humanas de manera continua y renovada, que de simplemente satisfacerlas o colmarlas (p. 34).

Max Neef, por un lado, clasifica las necesidades según las categorías existenciales de ser, tener, hacer y actuar; y por el otro según categorías axiológicas de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Por consiguiente “ubica la necesidad en lo existencial y no en lo material, y reconoce que para tener una existencia digna,



de cosas” (Luna, M. T., 2005; p. 6). Finalmente, el autor propone para ellas un enfoque sistémico y no lineal, lo que significa que “las necesidades fundamentales conforman un sistema en donde no cabe establecer linealidades jerárquicas” (p. 50), ya que ninguna resulta más importante que las demás; por el contrario son simultáneas, complementarias y compensatorias.

Los satisfactores los define como “formas de ser, tener, hacer y estar, de carácter individual y colectivo, conducentes a la actualización de necesidades” (p. 41). Pueden incluir, entre otras, formas de organización, estructuras políticas, prácticas sociales, condiciones subjetivas, valores y normas, espacios, comportamientos y actitudes. Los bienes económicos, por último, “son objetos y artefactos que permiten afectar la eficiencia de un satisfactor, alterando así el umbral de actualización de una necesidad, ya sea en sentido positivo o negativo” (p. 41). Mientras un satisfactor es el modo por el cual se expresa una necesidad, los bienes son el medio por el cual el sujeto potencia los satisfactores para vivir sus necesidades.

Como lo indica Max Neef “la interrelación entre necesidades, satisfactores y bienes económicos es permanente y dinámica” (p. 41). Así, un satisfactor puede realizar una o varias necesidades, los bienes económicos tienen la capacidad de afectar la eficiencia de los satisfactores, los cuales, a su vez, son determinantes en la generación y creación de los bienes.

Concluimos este apartado refiriéndonos al concepto de pobrezas abordado por Max Neef en su propuesta. Para él no se debe hablar de pobreza, sino de pobrezas. Asegura que influenciados por el mercantilismo, ésta ha sido concebida en función del poder adquisitivo de las personas exclusivamente (p.

Desarrollo a Escala Humana, y en contraposición a la perspectiva meramente mercantilista, plantea que en la humanidad existen múltiples pobreza y que “cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza humana” (p. 27), que cuando rebasa límites críticos de intensidad y duración deja de ser pobreza para convertirse en patología.

**2.1.2. Desarrollo como libertad:** Amartya Sen, ganador del Premio Nobel de Economía en 1998, al igual que Max Neef y apoyado en Aristóteles\*, considera que el desarrollo va más allá del crecimiento económico, el cual es sólo un medio para que los miembros de una sociedad puedan expandir sus libertades. Por consiguiente, considera que “no es sensato concebir el crecimiento económico como un fin en sí mismo” (Sen, 2000: p. 30).

Para Sen, el desarrollo es “un proceso integrado de expansión de libertades fundamentales relacionadas entre sí” (p. 25), las cuales abarcan no sólo las económicas, en forma de oportunidades para participar en el comercio y la producción, sino también las sociales, como los servicios de educación y de atención médica, y las políticas, como la expresión y la participación en deberes y escrutinios públicos. Nuevamente coincide con Max Neef, al proponer un enfoque sistémico, cuando afirma que estos diferentes tipos de libertades pueden reforzarse mutuamente: “Las libertades políticas contribuyen a fomentar la seguridad económica. Las oportunidades sociales facilitan la participación económica. Los servicios económicos pueden

---

\* El filósofo griego afirma en su *Ética a Nicómaco*: “La riqueza no es, desde luego, el bien que buscamos, pues no es más que un instrumento para conseguir algún otro fin”. Citado en: SEN, 2000: p. 30.

... fuerza personal general, así como recursos públicos para financiar servicios sociales” (p. 28).

Con su definición del desarrollo humano, Amartya Sen considera que la expansión de libertades es el «fin primordial» o «papel constitutivo» y el «medio principal» o «papel instrumental» del desarrollo. El papel constitutivo de la libertad “está relacionado con las libertades fundamentales para el enriquecimiento de la vida humana. Entre las libertades fundamentales se encuentran algunas capacidades fundamentales como, por ejemplo, poder evitar privaciones como la inanición, la desnutrición, la morbilidad evitable y la mortalidad prematura, o gozar con las libertades relacionadas con la capacidad de leer, escribir y calcular, la participación política y la libertad de expresión, etc. Desde esta perspectiva constitutiva, el desarrollo implica la expansión de éstas y otras libertades básicas” (p. 55). El papel instrumental de la libertad, por su parte, “se refiere a la forma en que contribuyen los diferentes tipos de derechos y oportunidades a expandir la libertad del hombre en general y, por lo tanto, a fomentar el desarrollo. Esta cuestión está relacionada no sólo con la conexión evidente de que la expansión de cada tipo de libertad debe contribuir al desarrollo, ya que el propio desarrollo puede concebirse como un proceso de expansión del hombre en general. Hay mucho más en la conexión instrumental que esta relación constitutiva. La eficacia de la libertad como instrumento reside en el hecho de que los diferentes tipos de libertad están interrelacionados, y un tipo de libertad puede contribuir extraordinariamente a aumentar otros” (p. 56-57).

Por consiguiente, para Sen la expansión de libertades es un medio y un fin para que el ser humano pueda alcanzar un plan de vida o una realización individual plena. Nos dice: “El desarrollo tiene que ocuparse más de mejorar

las libertades de que disfrutamos. La expansión de las libertades que tenemos razones para valorar no sólo enriquece nuestra vida y la libera de restricciones, sino que también nos permite ser personas sociales más plenas, que ejercen su propia voluntad e interactúan con -e influyen en- el mundo en que viven” (p. 30-31).

Así, el desarrollo en Sen debe verse como un proceso con varios componentes: el acceso a bienes y servicios que permitan la generación de opciones reales de planes de vida, y una función de evaluación que transforma la elección hecha en un nivel de satisfacción individual (López & Vélez, 2003)..

Esta interpretación del proceso de desarrollo basada en la libertad se apoya, en gran medida, en la teoría de la agencia, en la cual se considera que “con suficientes oportunidades sociales, los individuos pueden configurar en realidad su propio destino y ayudarse mutuamente. No tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo” (López & Vélez, 2003).

De lo anterior podemos afirmar que existe una relación bilateral entre libertad individual y desarrollo social, ya que el segundo genera las oportunidades económicas, las libertades políticas, las fuerzas sociales, las posibilidades de salud, la educación básica para que se dé y aumente la primera. Por su parte, el ejercicio de las libertades individuales, a través de la libertad para participar en las decisiones sociales y en la elaboración de las decisiones públicas por ejemplo, puede influir en el rumbo del desarrollo social. Nos dice Sen: “La libertad no es sólo la base de la evaluación del éxito y del fracaso sino también un importante determinante de la iniciativa individual y de la eficacia social. El aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse

no para influir en el mundo, y estos temas son fundamentales para el proceso de desarrollo” (p. 35).

Es importante resaltar que cuando Amartya Sen habla de libertad “entraña tanto los *procesos* que hacen posible la libertad de acción y de decisión como las *oportunidades* reales que tienen los individuos, dadas sus circunstancias personales y sociales. La falta de libertad puede deberse a procesos inadecuados (como la violación de los derechos de voto o de otros derechos políticos y humanos) o a las insuficientes oportunidades que tienen algunas personas para conseguir lo que mínimamente les gustaría conseguir (incluida la falta de oportunidades tan elementales como la capacidad para escapar a una muerte prematura, de la morbilidad evitable o de la inanición involuntaria)” (p. 33-34).

A esas “oportunidades” es lo que Amartya Sen llama capacidades. Éstas se entienden como las habilidades para lograr algo y, más específicamente, como las oportunidades efectivas que posee una persona respecto al tipo de vida que tiene razones para valorar (Schuldt, Jurgen).

Para mayor claridad del lector, vamos a hacer una breve recapitulación de la teoría de Sen, en torno a tres conceptos claves: “capacidad”, “libertad” y “realización”. La “libertad” es esencialmente la posibilidad que tiene una persona para llevar a cabo el tipo de vida que tiene razones para valorar. Las “realizaciones” están referidas a las diferentes condiciones de vida que son, o pueden ser, alcanzadas por las personas. Las “capacidades” comprenden todo aquello que una persona es capaz de hacer o ser para construir su proyecto de vida, para obtener sus “realizaciones”. El ser capaz de estar bien nutrido/a, escribir, leer y comunicarse, tomar parte de la vida comunitaria forma parte

7. El desarrollo será mayor cuando las personas son capaces de leer, comer, votar y comunicarse. Estas capacidades son importantes por lo que puede llegar a ser una persona cuando las tiene. Comer tendría valor no porque a las personas les guste la comida, sino porque, además de darles vida y salud, les permite, por ejemplo, estar bien para participar en el mercado, en las decisiones públicas y trabajar para garantizar su subsistencia.

El número de opciones que las personas tienen y la libertad de elección sobre estas opciones también contribuye al desarrollo humano. De esta forma, “desde el enfoque de las capacidades, se postula que más libertad y más capacidad de elección, tienen un efecto directo sobre el bienestar, incrementándolo” (Mateo Pérez, M. Á.).

## 2.2. LOS CONCEPTOS DE INCLUSIÓN / EXCLUSIÓN

Aunque existe una enorme diversidad de situaciones o posesiones materiales y no materiales intermedias entre la inclusión y la exclusión\*, éstas son la misma cara de una realidad que puede leerse de cualquiera de las dos formas. Al fin y al cabo, “se está excluido de algo cuya posesión implica un sentido de inclusión” (Minujin, 1998: p. 169).

Por eso, en esta investigación utilizaremos ambos términos indistintamente, no en cuanto a su significación, que es radicalmente opuesta, sino en cuanto a su implicación. Decir, por consiguiente, que la exclusión es un fenómeno social, implica que la inclusión también lo es. Hacer esta aclaración nos evita tener que

---

\* A estas formas intermedias que se encuentran entre la inclusión y la exclusión, Alberto Minujin (1998) las llama “vulnerabilidad”, concepto que será explicado posteriormente en este trabajo

momento de inclusión / exclusión, aspecto que ineludiblemente corta la lectura de este escrito al impedir una buena fluidez.

Lo sucedido en Europa y en EE.UU. en la primera mitad del siglo XX, sumado al incremento de las desigualdades, la intensificación de los fenómenos de pobreza que evidencian fracturas profundas entre los grupos sociales, hacen que la exclusión se haya convertido en un concepto corriente de las Ciencias Humanas y del lenguaje político, lo que es un claro indicio de que ha pasado a ser un problema de sociedad, o de que el fenómeno ha adquirido una dimensión desconocida (Minujin: p. 171).

Sin embargo, aunque el concepto de exclusión haya tomado fuerza en la segunda mitad del siglo XX, no quiere decir, que haya estado ausente de la vida de los seres humanos. Históricamente podríamos hacerle un seguimiento que se remonta a la historia de los derechos humanos, pues sólo cuando se descubre el valor del ser humano en sí mismo, se ve la necesidad de no excluirlo de derechos que corresponden a su propia naturaleza. Ya desde la historia del pueblo hebreo, narrada en los primeros capítulos de la Biblia, podríamos encontrar situaciones que aportaron a una posterior consolidación de los derechos humanos y que, por tanto, se convirtieron en un ataque directo contra la exclusión. Un ejemplo de esto lo constituyen los Diez Mandamientos del Antiguo Testamento, en donde se prescribía no excluir a los otros, por ejemplo, del valor fundamental de la vida. En civilizaciones como la mesopotámica podemos apreciar el Código Hammurabi, cuyas primeras palabras definen su objetivo: “Para humillar a los malos e injustos e impedir que el poderoso perjudique al débil; para que toda persona perjudicada pueda leer las leyes y encontrar justicia”. En otras palabras, es un intento por favorecer o retribuir, de alguna manera, a quien ha sido excluido de algo material o inmaterial. Posteriormente encontramos el cristianismo, quien por boca de los



Jesús de Cristo predicó abiertamente la igualdad entre los seres humanos. Pero es quizás en la Modernidad, con las ideas de grandes pensadores como Montesquieu y Rousseau, cuyo desenlace se traduce en las ideales de libertad, igualdad y fraternidad, proclamados en la Revolución Francesa de 1789 y expresados en los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en donde se defiende la dignidad del hombre y se combate explícitamente cualquier forma de exclusión que la menoscabe y conduzca a su detrimento.

Es claro, entonces, que el ser humano ha atacado la exclusión. Sin embargo, lo que no es claro es qué factores son los constituyentes de eso que llamamos exclusión, pues éste es un concepto que “varía en el tiempo y en el espacio. Así, ser analfabeto, que en nuestros tiempos constituye un significativo elemento de exclusión de la «vida moderna» no lo era en el pasado. La religión constituye un elemento de inclusión y exclusión en algunos países y no en otros” (Minujin: p. 169-170).

De manera sintética, podríamos definir la exclusión como un estar desposeído de “algo cuya posesión implica un sentido de inclusión. Este algo puede significar una enorme diversidad de situaciones o posesiones materiales y no materiales, como trabajo, familia, educación, vivienda, afecto, pertenencia comunitaria, etc.” (Ibíd.: 169). Esta definición que en su apariencia se presenta como algo simple y sencillo, no lo es; más bien nos abre a un panorama mucho más complejo que nos posibilita afirmar que el concepto de exclusión es multifacético, pues se dirime en distintas esferas de lo humano al tener en cuenta lo material y lo inmaterial. De todas ellas, Minujin (1998) dice que se pueden priorizar tres: la política, la económica y la social.

La economía tiene que ver con la relación de los individuos con el mercado laboral: el grado de capacidad para participar en el mercado de consumo, el desempleo y las diferentes formas de empleo y subempleo constituyen formas de fragilidad, debilitamiento o ruptura de las relaciones económicas.

La inclusión / exclusión política mira al grado de participación de las personas en la vida colectiva para determinar la configuración, marcha y futuro de la sociedad.

La inclusión / exclusión social “se refiere a la posibilidad o imposibilidad para acceder a los derechos sociales sin ayuda, sufrimiento de la autoestima, inadecuación de las capacidades para cumplir con las obligaciones, riesgo de estar relegado por largo tiempo a sobrevivir del asistencialismo y estigmatización” (Minujin: p. 171). Este tipo de inclusión /exclusión comprende aspectos pertinentes al capital social de la familia y de la comunidad, la cobertura de salud, educación y seguridad social.

Como se puede apreciar, cada una de estas esferas se puede desagregar en componentes que sirven de indicadores para ver cómo se vivencian. Dentro de la social, la educación es uno de ellos. Por lo tanto, es válido hablar de inclusión / exclusión educativa.

Teniendo en cuenta la complejidad de la realidad, Minujin introduce el término “vulnerabilidad”, entendido como una amplia gama de situaciones intermedias entre la inclusión y la exclusión, o de exclusión en alguna de las esferas ya mencionadas. Prefiere reservar el término “exclusión” únicamente para condiciones sociales de fuerte privación (Minujin: p. 173). De aquí se deduce que dentro de una misma esfera existen diferentes grados o niveles de falta de inclusión que no se entienden necesariamente como exclusión, sino como distintas

También que el estar excluido en una esfera, lo que conduce inexorablemente a formas de vulnerabilidad, no implica necesariamente estar excluido en otras. Sin embargo, esto no quiere decir que las tres esferas mencionadas sean independientes, pues es claro, por ejemplo que el tipo de empleo y el nivel de ingresos guardan una estrecha relación con factores de la inclusión / exclusión social tales como la salud y la educación.

### 2.3. LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO HUMANO

Con base en todo lo dicho, afirmamos que “si el modelo actual tropieza con limitaciones evidentes en razón de las desigualdades que induce y de los costos humanos y ecológicos que entraña, la educación no debe definirse simplemente en términos de sus repercusiones en el crecimiento económico, sino en función de un marco más amplio: el desarrollo humano” (Delors, 1996: p. 75). Si resulta cierto que la educación debe responder a la necesidad de formar agentes económicos capaces de utilizar las nuevas tecnologías y manifestar un comportamiento innovador, también lo es que debe trascender las peticiones de orden progresista en lo meramente técnico, pues el ser humano es mucho más que un simple medio de producción.

Apoyándonos en Melich (2002), entendemos la educación como un proceso social, permeado por un componente ético, en el que diferentes agentes que intervienen en la familia, las iglesias, los medios de comunicación y la escuela, transmiten un acervo cultural, construido en el tiempo, a las generaciones más jóvenes, pero no para que lo repitan, sino para que lo renueven. Como consecuencia de lo anterior, podemos afirmar que la educación no es responsabilidad de unos cuantos, sino que involucra a todos, que “ha sido siempre y sigue siéndolo, una tarea eminentemente social” (Delors: p. 243).

or el ser humano en todas sus dimensiones. Éste se convierte en su principal tarea. Las reflexiones surgidas en su interior son una pregunta y una búsqueda permanente por unas condiciones de vida en las que el ser humano pueda desarrollarse como tal. Por eso, concebimos que la finalidad primordial de la educación “consiste en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. Deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades” (Delors: p. 88).

Independientemente de las diferentes concepciones de “educación” que circulen en el medio, hay algo en lo que todas las posiciones convergen: la necesidad e importancia de la misma para una sociedad. Dice Alain Touraine que “lo que una sociedad dice de la educación, cómo es, cómo debería ser, nos informa mucho más que cualquier otro discurso acerca de la naturaleza y de los objetivos de esa sociedad” (Citado en Casassus, 2003: p. 7). Es la educación, por tanto, el principal medio para conocer las expectativas que los colectivos tienen sobre sí mismos, su concepción antropológica y pirámide axiológica, entre otros aspectos.

Si en última instancia en la educación está en juego el horizonte teleológico que el ser humano tiene de sí mismo, se entiende por qué actualmente se insiste tanto en una adecuada asignación de recursos que permita la generación de sistemas educativos que puedan garantizar cobertura, calidad y, por tanto, equidad. Por su función social, la educación no puede concebirse más como un gasto, sino como una inversión que una sociedad determinada hace para beneficio de sí misma.

## RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN / EXCLUSIÓN

La relación entre inclusión / exclusión y educación no se reduce sólo a la posibilidad de constatar que en algún país o región existe inclusión o exclusión educativa. No; la educación guarda una estrecha relación con la inclusión y exclusión al menos en dos sentidos:

- a. La educación desnaturaliza la exclusión: Pablo Gentili (2001) tiene un interesante, impactante y cuestionante artículo en el que relata la “incómoda sensación de malestar” que le surgió en Río de Janeiro una vez que sacó a pasear en coche a su hijito Mateo. Después de haber recorrido algunas cuadras arrastrando el coche de su hijo, tuvo que retirarle uno de sus zapatos, que estaba desatado y a punto de caer, para evitar que se perdiera. Continuó su paseo y en diferentes momentos, varias personas se le acercaron, preocupadamente, a informarle que al niño le faltaba un zapato. Después de llegar a la casa, la desazón producida por la situación lo llevó a preguntarse: “¿Qué hace del pie descalzo de un niño de clase media motivo de atención en una ciudad con centenares de chicos descalzos, brutalmente descalzos? ¿Por qué, en una ciudad con decenas de familias que viven a la intemperie, el pie superficialmente descalzo de Mateo llamaba más la atención que otros pies cuya ausencia de zapatos es la marca inocultable de la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos a millares de individuos?”

El autor llega a la conclusión de que la exclusión se ha vuelto normal, algo con lo que la gente convive a diario sin estremecerse, sin indignarse, en la más absoluta indiferencia. Comenta que en nuestras sociedades “los excluidos deben acostumbrarse a la exclusión y los no excluidos también”. Ante esta situación, le atribuye un papel fundamental a la educación de volver visible lo

adora oculta: “Debe ayudar a interrogar, cuestionar, comprender los factores que han contribuido a la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos y sociales a las grandes mayorías. Debe ser un espacio capaz de nombrar aquello que, por sí mismo, no dice su nombre, que se disfraza en los grotescos eufemismos del discurso *light*, apacible, anorético. El discurso cínico de nuestros gobiernos, de los mercaderes de la fe, del empresariado sensible y de las druidas tecnocráticos que, a vuelo rasante, tratan de interpretar la realidad desde las universidades o los gabinetes ministeriales”.

- b. La educación puede generar inclusión o exclusión: en este aspecto la educación “se encuentra ante una contradicción casi insoluble: se la acusa de causar exclusiones múltiples y de agravar las divisiones del cuerpo social, pero se recurre en gran medida a ella para tratar de restablecer algunas de esas «similitudes esenciales para la vida colectiva» a las que aludía a principios de siglo el sociólogo francés Emile Durkheim” (Delors: p. 56).

Uno de los aportes más significativos que realizó la civilización griega con su apuesta por el humanismo fue haber considerado al ser humano no sólo un ser histórico, sino como hacedor de la historia. Los sofistas se percataron de que el ser humano no es un ser natural más, como creían los primeros filósofos griegos, o una marioneta en manos del destino como suponían los trágicos y otras civilizaciones de la antigüedad en sus cosmovisiones, sino que es un ser que tiene en sus manos la posibilidad de construir su propio destino. En consecuencia con su creencia, se dedicaron a recorrer toda Grecia educando a los ciudadanos.

Modernidad retoma el antropocentrismo griego, en oposición al teocentrismo medieval, y afirma que el ser humano no es “un mero pedazo de la naturaleza sometido a sus leyes” (Kant, 1999: 163). Kant, en su obra “Comienzo Verosímil de la Historia Humana”, postula que el ser humano descubre en sí “una facultad para elegir un modo de vivir, en vez de quedar ligado a uno solo como los animales” (Citado en: Papacchini, 1985: 125). La Ilustración, como etapa cumbre de la Modernidad, fiel y coherente al “¡sapere aude!”, proclama la educación como una herramienta fundamental, necesaria e insustituible para que el ser humano pueda salir de esa minoría de edad que lo oprime y no lo deja ser dueño de su propia vida.

Por lo tanto, “la educación es la única forma que hay de liberar a los hombres del destino, es la antifatalidad por excelencia, lo que se opone a que el hijo del pobre tenga que ser siempre pobre; a que el hijo del ignorante tenga que ser siempre ignorante; la educación es la lucha contra la fatalidad. Educar es educar contra el destino, que no hace más que repetir las miserias, las esclavitudes, las tiranías, etc.” (Savater, 1998). O en palabras de Minujin: “La educación es una herramienta que proporciona los conocimientos y habilidades básicas que le permiten a la población no sólo aumentar su productividad y romper con el círculo de la pobreza, sino también, adquirir valores de equidad, tolerancia, solidaridad y ciudadanía” (Minujin, 1998: p. 190).

## **2.5. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (Basado en Casassus, J. 2003: p. 62-66)**

Decíamos que la educación es la mejor herramienta para generar inclusión, pero que cuando deja de ser efectiva, es decir cuando no le permite al ser humano convertirse en el hacedor de su propia vida y de la historia, puede llegar a ser un elemento generador de exclusión. La pregunta de fondo es: ¿Cuándo podemos



¿es efectiva? Es decir, ¿cuándo podemos afirmar que la educación es incluyente? La respuesta es cuando es una educación de calidad. Pero, ¿qué significa esto?

Tenemos que partir de una premisa: los procesos educativos nunca se realizan en el vacío, sino que son llevados a cabo en contextos específicos, con una realidad social, cultural, económica y política concreta.

El tema de la calidad de la educación y de las políticas tendientes a alcanzarla también tiene una historia ligada a acontecimientos propios de una época determinada. El interés en la calidad de la educación surgió por primera vez en Estados Unidos en 1983, cuando con la publicación del informe “A Nation at Risk” de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación, creada por el presidente Reagan, se abrió el debate acerca de la calidad de la educación. El informe señalaba que “el estado de la educación en ese país había puesto en peligro la competitividad e integración de la sociedad norteamericana y que, por lo tanto, era necesario introducir medidas que produjeran cambios con el propósito de revertir la situación” (Casassus, 2003: p. 63).

En 1984, las autoridades norteamericanas organizaron, conjuntamente con la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), una reunión internacional de Ministros de Educación que estableció que la calidad de la educación básica debía transformarse en una tarea prioritaria para los países pertenecientes a dicha Organización. Tal conclusión dio lugar, a su vez, a una serie de reuniones internacionales orientadas a vincular la calidad con distintos componentes de la educación como son el currículo (1985), la dirección escolar (1986), los docentes (1986), la evaluación y la supervisión (1986), todos los cuales convergen en el informe internacional “Escuelas y Calidad de la Enseñanza” (1990)

sobre Educación y Formación de Calidad para Todos”

(1992). Aun cuando el tema estaba enunciado desde 1979 dentro del marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, es sólo al terminar la década de los 80 que el debate se instaló con propiedad en las conferencias de Ministros de Educación (1989 y 1991) y en la publicación de UNESCO/CEPAL “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (1992).

En el transcurso de estos debates nacionales e internacionales se configuró un consenso en torno a la idea de que la educación es el instrumento de política pública más adecuado para resolver problemas cruciales de la sobrevivencia y desarrollo de las sociedades como son el crecimiento económico y la integración social. Dicho consenso que articuló educación y desarrollo quedó formulado de la siguiente manera: “A mejor educación, mejor capacidad de resolver los desafíos presentados por el crecimiento económico y la integración social”. Aunque este planteamiento fue bien recibido socialmente, al considerar su operacionalidad, rápidamente derivó en la necesidad de determinar los niveles de la calidad y los instrumentos idóneos para hacerlo.

Para saber cuál era la “mejor educación” fue necesario darle un contenido explícito que la hiciera visible y permitiera su medición. A mediados de los 80 la percepción predominante era que una persona tiene una mejor educación que otra cuando tiene más años de escolaridad. De la misma manera, se decía que un país ofrecía una mejor educación cuando sus tasas de matrícula eran más elevadas, sus niños permanecían más tiempo en el sistema escolar y las tasas de graduación exhibían índices superiores a los de otro país. En definitiva, se optó por una respuesta de tipo cuantitativo. Calidad se hizo equivalente a más años de escolaridad, permanencia y/o tasas de graduación.

...a se reveló insuficiente cuando, en distintos momentos, los sistemas educativos de los países estuvieron en condiciones de ofrecer un cupo a cada niño que quisiera entrar a la escuela. El problema cambió, ya que, si para determinar “calidad” era necesario poder establecer una diferencia, en años, de escolaridad lograda, ¿qué ocurría si todos tenían una misma cantidad de años? Al tener todos los países similares años de escolaridad, ya no fue posible comparar la calidad en términos cuantitativos.

Por ello, cuando se tomó conciencia de la masificación de la educación, la expansión del sistema dejó de ser el objeto principal de política educativa y fue necesario orientar la mirada hacia lo que ocurría al interior del sistema mismo. Éste fue un giro conceptual importante ya que la atención no se focalizó más en la cobertura y graduación, sino en tornar la mirada hacia su funcionamiento interno. Se inició, así, la búsqueda de una mirada cualitativa del tema de la calidad. Resurgió de esta forma la demanda por la medición. El primer paso para ver la educación desde un punto de vista cualitativo, fue recurrir a instrumentos para “medir” la calidad.

En una primera instancia se procedió a la elaboración de hipótesis acerca de los factores “materiales” que determinan el resultado. Surgieron elementos tales como las razones de relación profesor/alumno; número de libros en casa o en las escuelas, la luminosidad en el aula o la cantidad de alumnos en ella. Más tarde se formularon hipótesis acerca de factores “inmateriales”, como son las expectativas y las interacciones que se dan al interior de las escuelas o en el hogar. Pero, finalmente, la atención ha terminado por fijarse en su foco actual; la observación y medición del logro académico.

de los 90 se han desarrollado estudios internacionales como los del IAEP, International Assessment of Educational Progress (1988 y 1991); el IEA, Study on Reading Literacy (1991); el IEA, Third International Study in Mathematics and Science (1994-1995), UNESCO, SAQMEC (1996) y Monitoring Educational Progress (1995-1997), Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación (1997), Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje y Matemática.

## **2.6. HACIA UN CONCEPTO MÁS AMPLIO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.**

Todo este recorrido histórico acerca de la calidad de la educación ha sido importante en cuanto se puede apreciar con claridad que cada vez se han ido aportando elementos que la enriquecen y ayudan a precisar con mayor rigor. Sin embargo, se hace necesario comenzar a trascender el concepto de calidad referido únicamente a indicadores como la retención, la promoción y la cobertura o referidos únicamente al logro académico.

Como lo dijimos anteriormente, la educación está histórica y espacialmente situada. Entendemos la calidad como “el cumplimiento o respuesta adecuada a las demandas puestas a la educación, a las expectativas que de ella se tienen” (Universidad de Antioquia, CORPES de Occidente, 1992: 11). Aplicado el concepto de calidad a la educación tiene las siguientes características:

- Social e históricamente determinado: es un concepto influenciado por las realidades específicas de una época que exige demandas propias a la educación. De aquí que “lo que puede ser calidad para una realidad social puede no serlo para otra, lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra” (Aguerredondo, I. 1995: p. 563).

-objetivo de la transformación educativa: la calidad de

la educación es la orientadora de cualquier transformación. Al iniciar cualquier proceso de reforma educativa se debe precisar, implícita o explícitamente, qué se entiende por calidad de la educación, para saber hacia dónde se orientarán las acciones.

- Es planificado: no se alcanza espontáneamente, por azar, sino que es el resultado de una planificación intensa, que se hace con las concepciones de ser humano, desarrollo humano y sociedad como objetivos hacia los que la educación debe tender.
- Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio: además de servir de norte para orientar la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos.

Es importante aprender a diferenciar entre “calidad” y “factores asociados a la calidad”. Siguiendo a Verónica Edwards (Citada en: Universidad de Antioquia et al. 1992: p. 24-37), concebimos la calidad como un valor inherente al ser del proceso educativo. Este valor inherente, como ya lo señalamos, atañe al grado en que el proceso educativo responde a las demandas que sobre él hace la sociedad, no a las cifras sobre eficiencia y ni siquiera a los factores que inciden en la naturaleza misma de la calidad, que son o consecuencia o determinantes de ésta, íntimamente ligados a su esencia, pero no constitutivos de ella. Según Casassus (2003), los factores asociados a la calidad de mayor ponderación son: infraestructura; materiales didácticos, una cantidad suficiente de libros y recursos en biblioteca; autonomía en la gestión de la escuela, formación de los docentes; número de alumnos por profesor en el aula; autonomía profesional de los docentes; asunción

éxito o fracaso de los alumnos por parte del docente; la evaluación como proceso sistemático; la no existencia de segregación de ningún tipo; la participación de los padres en el quehacer de la comunidad escolar; ambiente emotivo favorable al aprendizaje.

Sin entrar a profundizar en ninguno de los aspectos mencionados, podemos decir que nos dan pie para estar de acuerdo con Carlos Eduardo Vasco cuando afirma que la calidad de la educación debe ser pensada “con un enfoque tan amplio como el que utilizamos cuando oímos la expresión calidad de vida” (Vasco, C. E. 1996: p. 11). Hablar de calidad de la educación es hablar de calidad de la vida educativa. Esto implica considerar la educación no como una preparación para la vida, sino como la vida misma. De lo contrario, el tiempo transcurrido en los espacios educativos no estaría integrado a la vida, no sería vida. Integrar la vida a la escuela, llevarla a este escenario, exige la búsqueda del bienestar de quienes lo habitan. Por eso, no resulta descabellado asegurar que la calidad de la vida educativa requiere que se mire la calidad integral de la vida de cada uno de los actores que interactúan en el proceso, que sean tenidos en cuenta desde elementos tan sencillos como el estado de los baños, la cafetera del tinto, el saludo, hasta elementos tan complejos como el trato, la enseñanza y la evaluación (Vasco: p. 12).

Ahora, hemos asegurado que la calidad de la educación se relaciona directamente con las demandas que la sociedad hace sobre ella. La pregunta de fondo sería: ¿Cuáles son los aprendizajes que debería promover la educación actualmente de acuerdo con los requerimientos que la misma sociedad le hace, teniendo en cuenta la realidad que vive y que anhela? ¿Cuáles son los aprendizajes que realmente debe promover la educación para ser calificada como de calidad?

O cuando asevera que “para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Delors: p. 95-96).

Aprender a conocer, lo que supone no sólo adquirir ciertos conocimientos en determinadas materias, sino adquirir y desarrollar capacidades y destrezas que le permitan al ser humano conocer, comprender y descubrir. Aprender a hacer atañe no tanto a la adquisición de los conocimientos, sino a su aplicación, del tal forma que la persona pueda hacer frente a un sinnúmero de situaciones que se le presentan en la cotidianidad. Aprender a vivir juntos le implica al ser humano conocimiento de sí mismo, descubrimiento del otro y trabajo con él por medio de objetivos y proyectos comunes. Aprender a ser para que la persona forme una personalidad sólida, auténtica, en la que tenga cabida la autonomía, la capacidad de juicio y la responsabilidad personal.

## 2.7. APRENDER A VIVIR JUNTOS

“Así como el siglo que termina ha puesto de manifiesto profundas heridas, en el siglo XXI se inaugura una era de esperanzas que, indudablemente se caracterizará por nuevas exigencias sociales, entre las cuales el arte de convivir aparecerá como la forma de cicatrizar estas múltiples heridas” (Delors: p. 241).

Para nadie es un misterio que para que la educación no se convierta en algo yuxtapuesto a la vida de los seres humanos, debe existir una oportuna articulación entre ésta y los acontecimientos sociales de una determinada época histórica. En la actualidad nadie pone en duda la necesidad e importancia de una adecuada



“vivir juntos”, pues ya hemos sido testigos de las desastrosas consecuencias que trajo el divorcio de la razón “teórica” y la “práctica” en la Modernidad. Al final, el hombre moderno, como lo señalaron acertadamente Adorno y Horkheimer, terminó siendo víctima de la “razón instrumental”, que lo inducía a dominar el mundo sin importar las consecuencias, y que trajo como uno de sus resultados el hecho de que el hombre creara destruyendo y se enriqueciera empobreciendo.

Ni qué decir de las profundas implicaciones que dicho divorcio provocó en la forma de pensar y de vivir de los hombres: la técnica que se mueve por la ley de la eficacia, condujo al hombre, y lo conduce todavía, a valorar a los seres humanos con el mismo criterio con el que valora las máquinas, apreciándolos más o menos según el criterio de utilidad que le brindaran. Como dijo Theodore Roszak: “Cada individuo ya no veía en el otro al portador único e incanjeable de la dignidad humana, sino únicamente un medio utilitario de aprovechamiento que se desechaba cuando dejaba de ser útil, cuando su capacidad de aprovechamiento se veía agotada. Tal apreciación no encontró nunca expresión más cruda, descarnada y brutal que en la fórmula corriente de *material humano*” (Citado en González Carvajal, 1996: p. 81).

Si a todo lo anterior sumamos el egoísmo, la codicia, la corrupción, la destrucción, el irrespeto por los derechos fundamentales de la persona, etc. como características propias de la era posmoderna, nadie vacila en afirmar que “*aprender a vivir juntos*” continúa siendo un desafío grande que se le presenta a los seres humanos. El artículo 5 de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, enfatiza por ejemplo en “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (1999: p. 9).

el ser humano es social por naturaleza, como lo postulaba Aristóteles, o si es un lobo para los demás, como afirmaba Hobbes, es un hecho que tenemos que vivir juntos. Como lo indica Touraine (1997: p. 9), esto es mucho más que pertenecer a la misma sociedad o a la misma cultura.

Entonces, ¿en qué consiste esto de “*vivir juntos*”?

Comencemos por decir que el concepto de “*vivir juntos*” varía a través del tiempo y de las culturas. No puede ser igual el concepto que poseemos en la actualidad al que tenían los griegos de la antigüedad, por ejemplo, cuando consideraban la esclavitud como algo natural y legítimo, o cuando concebían una democracia en la que los extranjeros, las mujeres y los esclavos no tenían cabida en ella y, por lo tanto, no podían definir en el ágora el futuro de las “*polis*”.

Por consiguiente, la primera pregunta que se plantea en los comienzos del siglo XXI, ante el desafío de “*aprender a vivir juntos*”, es saber cuáles son las características específicas que tiene este aprendizaje y de qué manera se le puede responder adecuadamente. Como lo indica Juan Carlos Tedesco, “*vivir juntos*” significa, en primera instancia, “*querer vivir juntos*”. Esto que parece una perogrullada, no lo es, pues el quiebre de paradigmas sociológicos hace del “*querer vivir juntos*”, una necesidad para “*vivir juntos*”. Veamos:

Vivimos un tiempo en el que ha perdido sustento lo que Durkheim llamaba la solidaridad orgánica. Los padres de la sociología a fines del siglo XIX, principios del XX, usaban la metáfora del organismo para describir a la sociedad. El corazón, el cerebro y los músculos trabajan juntos, son solidarios; pero no porque quieran o como resultado de una decisión voluntaria. Esa solidaridad orgánica es mecánica. Así funcionaba la sociedad. Ese tipo de solidaridad, la mecánica, es la que se está rompiendo en nuestra sociedad. Y, por lo tanto, la solidaridad hoy debe ser voluntaria, humana, conciente (Tedesco, Juan Carlos. Los pilares de la educación del futuro).

vivir juntos”. También se necesita saber cómo hacerlo.

No siempre el querer es suficiente para que las cosas lleguen a feliz término. Por lo tanto, “*vivre juntos*” significa “querer y saber cómo vivir juntos”. Esto implica formación en:

- Conocimientos, debido a que la intolerancia y el rechazo son con frecuencia producto de la ignorancia. Por lo tanto, es necesario aprender a descubrir y a conocer a los demás pueblos, generaciones, sexos, clases sociales y grupos de personas, sus culturas, necesidades, aspiraciones, sufrimientos, religiones, tradiciones y motivaciones. Para conseguirlo es necesario también aprender a conocerse mejor a sí mismo: a reconocer las propias fuerzas y debilidades. Pero la dimensión intelectual no es suficiente. Las posibilidades y las dificultades para aprender a vivir juntos comprenden también los ámbitos de la afectividad y de las emociones.
- Afectividad y emociones, que en combinación con los conocimientos pertinentes, permiten la construcción y vivencia de valores, actitudes y comportamientos que no forman parte del bagaje natural de las personas. Hay que aprender, en consecuencia, el respeto de sí mismo y la autoestima, que están en la base de toda posibilidad de aceptación de los demás, del respeto y de la empatía frente a ellos para ser capaz de ejercer la solidaridad. El respeto de sí mismo y la autoestima permitirán recurrir a la escucha, al diálogo y a la solución de los conflictos, así como a la cooperación, más que al enfrentamiento (Tedesco, Juan Carlos. Los pilares de la educación del futuro).

Al principio de este aprendizaje decíamos que debe existir una relación bien articulada entre la realidad histórica y la educación. En efecto, la educación preserva, transmite, ilumina, fortalece, combate determinados aspectos de una

los acontecimientos de ésta se convierten en insumo para la educación y le plantean una serie de necesidades que han de ser satisfechas para que el aprendizaje resulte efectivo. Por eso, si queremos que *“aprender a vivir juntos”* responda a las requerimientos de la actualidad, debemos conocer qué predomina en este momento a nivel social, político, económico y cultural para poner de manifiesto las necesidades que se le proponen a la educación desde este aprendizaje en concreto.

En el siglo XXI, el aprendizaje para vivir juntos debe desarrollarse en un mundo que se caracteriza por un alto grado de interdependencia. Uno de los conceptos utilizados para definir dichas interdependencias es la mundialización, cuyos rasgos más notables son la globalización económica, la eclosión de los sistemas de gobierno democráticos, el surgimiento de una nueva economía paralela junto a las antiguas, el incremento de las desigualdades sociales, la transformación de los espacios culturales y el dinamismo de las ciencias y las tecnologías. El símbolo más evidente de dichas interdependencias es la globalización económica. Entre sus efectos potencialmente positivos hay quienes destacan: el acceso de todos a mercados sin fronteras, el aumento de los intercambios y el crecimiento de los capitales. Otros insisten en los cuantiosos riesgos que acarrea: el predominio de la economía sobre la política, la consolidación de las economías a distintas velocidades, el incremento de la brecha entre ricos y pobres, el debilitamiento del papel regulador del Estado en el ámbito de las políticas públicas (educativas, sociales, sanitarias, y otras) y los obstáculos que encuentra la sociedad civil, pese a su dinamismo, para reemplazarlo en especial en los sectores más pobres (Organización de las Naciones Unidas, 2001).

Estos procesos de mundialización no son totalmente nuevos. Pero en la actualidad, su ritmo acelerado de expansión y las consecuencias que llevan consigo en relación con los “sujetos”, las personas en la vida cotidiana y en sus sentimientos más íntimos, hacen que algunas sociedades empiecen a clamar por lo que las Naciones Unidas llaman *“mundialización con rostro más humano”*. En efecto, si además de lo anterior, mencionamos que la mundialización está desarrollando una atmósfera que privilegia el espíritu de competencia y el éxito individual que induce a los seres humanos a una guerra económica despiadada, que exacerba las realidades históricas y fractura las naciones al interior y entre ellas mismas, nos unimos a las Naciones Unidas cuando afirman que *“la construcción de dicha «mundialización*



Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

amente será posible si se globaliza también la voluntad y la capacidad de aprender mejor a “*vivir juntos*” sacando provecho de sus potencialidades e intentando eliminar sus riesgos” (Organización de las Naciones Unidas, 2001).

Entonces, ¿cuáles son las necesidades básicas que se le plantean a la educación con el “*aprender a vivir juntos*”? La respuesta a esta pregunta está constituida, precisamante, por las categorías propuestas para esta investigación.

### 3.1 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: UNA FORMA PARTICULAR DE ACERCARSE A LA REALIDAD

“La indagación cualitativa permite comprender racionalmente la vida, la cultura, la acción y el acontecer humano sin reducirlo a la simplicidad mecanicista, sin suprimir al sujeto, sin negar la multiplicidad de perspectivas teóricas, ni la multiplicidad de lenguajes y de sentidos que caracterizan al ser humano, contextualizado y en interacción permanente con el horizonte de sentido de los demás, presentes o lejanos en el espacio o en el tiempo. Para investigar lo humano no puede seguirse renegando de la humanidad” (Flórez Ochoa, 1999: p. 9).

Afirma Carl Sagan que “los hombres en todos los momentos de su existencia han buscado su lugar en el Cosmos. En la infancia de nuestra especie, entre los científicos jonios de la Grecia antigua, y en nuestra propia época, nos han fascinado estas preguntas: ¿Dónde estamos? ¿Quiénes somos? (...) Hacemos importante nuestro mundo gracias al valor de nuestras preguntas y a la profundidad de nuestras respuestas. (...) Explorar es algo propio de nuestra naturaleza. Empezamos como pueblo errante y todavía lo somos. Ahora estamos a punto para zarpar hacia las estrellas” (1994: p. 192-193).

Desde los orígenes de la humanidad se han dado distintas formas de entender la realidad del hombre mismo y de los seres que lo rodean. Esta diversidad resulta evidente si comparamos culturas muy distantes en el espacio y en el tiempo. Existen grandes diferencias entre el pensamiento del hombre contemporáneo y el del hombre antiguo. Con el correr del tiempo, las nuevas generaciones han ido haciendo descubrimientos que les han permitido conocer nuevas facetas de la realidad y cambiar su visión del mundo.

“religión” la idea global, es decir, la forma con que el hombre entiende el mundo en el que vive, la cual le permite dar razón de sí mismo y de cada uno de los seres que integran su mundo. Existen dos cosmovisiones que trascienden las diferencias culturales de los pueblos: la religión y la ciencia (González Álvarez, 2002: p.49).

La primera forma de cosmovisión que el hombre tuvo fue la religiosa. Parte de un hecho básico: el hombre mantiene relación de dependencia con seres sobrenaturales o divinos. Es en este mundo divino en donde los interrogantes fundamentales del hombre (¿Quién nos creó? ¿Para qué existimos?) encuentran su respuesta. Está basada en las creencias “míticas”<sup>\*</sup> o “reveladas”<sup>\*</sup> que, si bien son distintas, encuentran un punto de convergencia en lo que respecta a su función: interpretar la realidad desde la vivencia religiosa.

En los últimos siglos ha venido cobrando extraordinario auge, hasta terminar por imponerse, otra forma de conocer el mundo: la ciencia. Ésta se concibe como un conjunto de conocimientos “objetivos”, metódicamente fundados y sistemáticamente organizados (Reza Becerril, 1997: p. 19). Que sean “objetivos” significa que los resultados no dependen de las preferencias del investigador, sino que deben ser legitimados a través de un proceso de validez para las investigaciones de tipo cualitativo o de un proceso de confiabilidad y reproductividad para el caso de investigaciones cuantitativas<sup>♦</sup>. Que sean “metódicamente fundados” significa que fueron obtenidos por medio de un

---

\* Concebimos el “mito” como una historia sagrada que le concierne al ser humano en lo más profundo de su ser, la razón de su existencia y le define el sentido de todas las cosas que lo rodean y el de su propia vida.

• Reservamos el término de “creencias reveladas” para los tres grandes sistemas religiosos: judaísmo, cristianismo e islamismo. Aclaramos que aunque el “mito” constituye el núcleo de la vida religiosa, en cuanto le permite al ser humano captar un valor sagrado, divino, “sobrenatural” a la naturaleza, referimos la “religión” únicamente a los tres sistemas mencionados. Aunque esta limitación resulte algo arbitraria tiene sin embargo el mérito de facilitar una significación más clara limitándola a instituciones que tengan numerosos puntos de coincidencia: implican fe en un credo, obediencia a un código moral establecido en las Escrituras Sagradas y participación en un culto.

♦ Para mayor información ver: GALEANO, Eumelia. (2004): p. 42-46.



ciación establecido y bien fundamentado que hace que la investigación sea seria y fidedigna. Que sean “sistemáticamente organizados” significa que constituyen un sistema, es decir, un conjunto organizado, jerarquizado y coherente de conocimientos que se articulan para explicar la realidad.

La ciencia nace como un tipo particular de discurso con intención de dar respuesta a lo que el hombre mira, oye, siente, etc. La diferencia con la cosmovisión religiosa (mítica y religión) radica en que pretende explicar los fenómenos naturales a partir de lo natural, sin recurrir, por tanto, a ningún elemento de tipo sobrenatural.

Sin embargo, vientos tan positivos que sirvieron para que el ser humano ampliara su concepción del mundo, empezaron a dejar sus secuelas en la medida en que éste se empezó a ver como “un flujo de acontecimientos que suceden según leyes (...) La nueva ciencia\*, va a considerar como explicación científica de un hecho aquella que venga formulada en términos de leyes que relacionan fenómenos determinados numéricamente, es decir, matemáticamente. Tales explicaciones tomarán las formas de explicaciones causales” (Mardones, 1990: p. 25-26).

Ante este panorama tan reduccionista, surgen autores como Dilthey y Max Weber, quienes sientan sus voces de protesta contra las pretensiones positivistas de erigir la explicación causal como la única forma válida de acercarse a la realidad. Dilthey, por ejemplo, divide el mundo en “naturaleza” y “espíritu” y se da cuenta de que ambos son objetos de conocimiento científico, al constatar que nada de lo que existe escapa a la consideración de la ciencia. Dirá que las “ciencias del espíritu” tendrán por objeto de estudio la realidad histórico social y que su fundamentación no puede hallarse en la filosofía positivista: “De esta situación surgió el impulso que domina mi pensamiento filosófico que pretende comprender la vida por sí

---

\* Nos referimos a la “ciencia moderna”, aquella nacida de la de la aplicación de la matemática a la naturaleza, es decir de la fusión de la matemática y la física, disciplinas que ya existían en la antigüedad, pero de manera separada.

empujaba a penetrar cada vez más en el mundo histórico con el propósito de escuchar las palpitaciones de su alma; y el rasgo filosófico consistente en el afán de buscar el acceso a esta realidad, de fundar su validez, de asegurar el conocimiento objetivo de la misma, no era sino el otro aspecto de penetrar cada vez más profundamente en el mundo histórico” (DILTHEY, Wilhelm. Introducción a las Ciencias del Espíritu).

Fueron estos autores, quienes comenzaron a vislumbrar la necesidad de lo que María Teresa Uribe llama “giro en la mirada” o “el retorno del sujeto” y que es precisamente lo que le confiere validez a nuestro trabajo, al permitirnos sustraernos de los universalismos para poner la mirada “en el sujeto de la acción, en sus contextos particulares con sus determinaciones históricas, sus singularidades culturales, sus diferencias y las distintas maneras de vivir y de pensar sobre los grandes y los pequeños acontecimientos y situaciones por las que han cruzado sus historias personales (...) Retorno al primer plano del escenario de la investigación donde los sujetos, individuales o colectivos, con sus prácticas sociales, sus palabras y discursos, sus memorias y sus olvidos, sus propósitos de cambio, resistencia o sometimiento fueron (...) exigiendo otras maneras, no necesariamente cuantitativas para interpretar, clasificar, comparar y enunciar las situaciones o procesos observados y para desentrañar las lógicas y maneras diferenciadas de vivir en sociedad” (Galeano, 2004: p. 11).

### 3.2 LO HERMENÉUTICO

“La principal diferencia entre lo cualitativo y lo cuantitativo no está en el uso de los números, sino en la intencionalidad, la concepción sobre la realidad, así como las dimensiones que se quieren analizar y que plantean diferencias de corte epistemológico y metodológico” (Galeano, 2004: p. 13). Acercarse a la realidad desde lo cualitativo está dado por una intención, por un dirigirse a, por un movimiento hacia realidades en donde lo que interesa es el sujeto de la acción y la

truye, más que una simple respuesta derivada de un conjunto de procedimientos rigurosos que constituyen el comúnmente denominado método científico. Y acercarse a la realidad desde lo hermenéutico, como uno de los enfoques pertenecientes a la investigación cualitativa, tiene como propósito descubrir los significados de las cosas, interpretar los textos, en su sentido más amplio\*, en el contexto del que forman parte para descubrir su singularidad.

Todo nuestro trabajo de investigación estuvo dirigido a auscultar cómo en la estrategia “La escuela busca el niño-a” y en todos los informes que de ella se desprenden, se comprende la calidad educativa, hasta qué punto el concepto que emerge de ésta en el Plan de Desarrollo de Medellín 2004-2007, trasciende la mera cobertura y mira a las responsabilidades que la educación tiene con el contexto y a la forma como ésta se recrea y reescribe a la luz de las condiciones en que se ofrece para revitalizar constantemente su sentido; todo nuestro trabajo estuvo enfocado a comprender el concepto que en la estrategia se tiene del aprender a vivir juntos, cómo se promovió, mediante qué estrategias, cómo se le hizo seguimiento, cuáles fueron las dificultades y los factores favorecedores encontrados para formar en dicho aprendizaje.

Como toda comprensión, la nuestra nació de un acto de interpelación, de interrogación: ¿Por qué en Medellín, existiendo una política que pretende favorecer la inclusión educativa, continúa existiendo un sinnúmero de niños y niñas que no se benefician del sistema educativo? ¿Será que lo que éste ofrece no tiene nada que aportar en sus vidas? ¿Será que la educación no responde a las necesidades y expectativas de los niños, niñas y jóvenes de la actualidad? ¿Será

---

\* Entiéndase por texto “cualquier forma objetivada de la representación signíca-simbólica y que por tanto sea susceptible de ser leída-interpretada” En: Luna, 2002: p. 2.

el discurso que de éste emerge no tienen nada para interpelar las vidas de éstos y éstas? Y de la mano de la hermenéutica nos decidimos a focalizar nuestra atención para responder a dichos interrogantes en la estrategia “La escuela busca el niño-a”, para garantizar que la problemática a tratar no estuviera separada de su contexto, del horizonte que la posibilita y en el cual cobra sentido.

Comenzamos la lectura de la estrategia y comenzó simultáneamente el surgimiento de un cúmulo de preguntas. Así el texto que, en un principio, se nos presentó como algo cerrado, muerto, petrificado, en donde la palabra se encontraba inmovilizada y atrapada en la escritura comenzó a despertarse a una nueva vida mediante nuestros cuestionamientos, indagaciones y búsqueda permanente de relaciones que nos permitieran conferirle un sentido (Barrera Vélez, enero-diciembre de 1998: p. 78).

Descubrir la intención del autor, entendida como esa voluntad de significar, es una de las finalidades de la hermenéutica. Sin embargo, ésta no se reduce, como pensaba Schleiermacher, a un mero equipararse con el autor, a apropiarse de su mundo, de su contexto histórico y de sus formas de pensamiento y representación. O como lo planteaba Dilthey con su “psicología inteligente”, fundamento de una intelección característica de las “ciencias del espíritu”, en la cual lo primero que se da es una “convivencia intuitiva”, es decir entender al otro desde él mismo, desde su mundo, desde su horizonte, alcanzando una identidad con él (García Valencia, 2003: p. 22-23).

Descubrimos la intención del autor mediante una fusión de horizontes. Con Emerich Coreth, concebimos el “horizonte” como “una totalidad precomprendida o captada de modo no tematizado que entra en el conocimiento de un contenido

y determinándolo de modo que dicho contenido se manifiesta al interior de dicha totalidad” (Citado en: Barrera Vélez, enero-diciembre de 1998: p. 74). En su obra “Verdad y Método”, Gadamer cuestiona las posturas de Schleiermacher y de Dilthey porque descubre que no es posible lograr una plena identificación con el horizonte del autor, y que si lo fuera “mi intelección” sería suprimida, pues soy yo, desde mi situación histórica y desde mi horizonte, quien quiere comprender al otro. En otras palabras, es imposible comprender al otro sin lo que Gadamer denomina mis “prejuicios”. Por tanto, “no se trata, pues de 'introducirse' en la posición del otro para poderlo entender correctamente, sino que somos más bien nosotros quienes debemos entenderle a partir de nuestra posición histórica; de esta forma podemos ampliar nuestro horizonte mediante la intelección del otro con lo cual se realiza una fusión de horizontes” (García Valencia, 2003: p. 23).

Se valida aquí nuevamente que en la investigación cualitativa, “el hermeneuta no es un espectador desinteresado, despojado de prejuicios, intereses y expectativas. Por el contrario, el hermeneuta activa su experiencia previa, su mundo, su subjetividad, su propio horizonte conceptual para poderse orientar hacia el objeto de su indagación, para poder hablar con sentido y convertirse en interlocutor del acontecimiento cuyo sentido busca descubrir mediante una especie de fusión de horizontes” (Flórez Ochoa & Tobón Restrepo, 2004. p. 185-186).

En esa búsqueda por comprender cómo en la estrategia “La escuela busca al niño-a” (EBN), se le da respuesta al aprender a vivir juntos, se comenzó a configurar lo que los teóricos llaman el “círculo hermenéutico” en un doble sentido. El primero estuvo constituido por esa continua relación entre el todo y sus partes y entre las partes y el todo. La estrategia fue analizada con referencia a cada uno de los informes; los informes teniendo en cuenta cada uno de los párrafos y palabras más significativas. A la vez, cada uno de los informes era analizado en el marco de la EBN, cada uno de los fragmentos y términos relevantes eran analizados en el marco de los informes. La segunda configuración que tuvo el “círculo



Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

trabajo, se estableció en esa constante dialéctica entre el texto, o mejor los textos, de base y los “prejuicios” que teníamos sobre el tema, de tal forma que los segundos, a la vez que nos permitían acercarnos a los primeros, se ampliaban y enriquecían con los matices y contenidos nuevos que encontrábamos en ellos. Fue así como pudimos llegar a una resignificación del sentido de lo planteado en los textos pertenecientes a la EBN, la cual evidencia el esfuerzo realizado para comprenderlos y cuyo producto se encuentra en el capítulo sexto de este trabajo.

## METODOLÓGICA: UN RECORRIDO VITAL QUE AVIVA Y VALIDA NUESTRA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA

Como lo plantea la profesora Eumelia Galeano “el diseño metodológico comprende el planteamiento del problema y de las preguntas a resolver, la formulación de objetivos que se pretenden alcanzar, una primera aproximación a los referentes conceptuales y planteamientos preliminares sobre la forma en que se van a utilizar las técnicas (...) de recolección, registro, sistematización y análisis de la información” (2004: p. 58).

Partiendo de este concepto, el equipo investigador define como “memoria metodológica”, el documento que da cuenta de cómo el diseño metodológico se concretó en el proceso investigativo de manera coherente, pertinente, rigurosa y relevante para el logro de los objetivos planteados.

Todo proceso investigativo, sea de tipo cuantitativo o cualitativo, pasa por diferentes etapas. Sin embargo, por las lógicas y características de cada uno de los tipos de investigación mencionados, estas etapas se conciben de manera diferente. La investigación cuantitativa las concibe como una serie de pasos sucesivos y lineales, en donde uno es requisito del siguiente, hasta el punto de que el de partida configura el de llegada. Por lo tanto, “es una perspectiva investigativa que adopta un criterio lógico, esto es, entre las premisas (marco teórico, hipótesis, variables) y las conclusiones (prueba de hipótesis) se constituye un estrecho conjunto de relaciones regidas por unas reglas tales que para ir de las premisas a las conclusiones no habrá más que seguir las estipulaciones” (Galeano, 2004: p. 27).

Por su parte, la investigación cualitativa, “plantea que el comienzo es una tarea entre otras, siendo todas corresponsales y en modo alguno lineales. Cada una de



transformación, revisión y cuestionamiento. La primera tarea -por el hecho de ser el primer paso- no es diferente al resto de las tareas a realizar” (Galeano, 2004: p. 27). Por consiguiente, concibe el diseño no como algo cerrado o acabado, sino como algo en permanente construcción y, por tanto, susceptible de modificación. No es que carezca de rigurosidad, sino que el primer paso y las tareas que de él se desprendan dependen más de la intuición y la experiencia del investigador, de acuerdo con la dinámica del proceso, que de indicaciones rigurosamente establecidas.

Lo dicho explica por qué el diseño en las investigaciones cualitativas puede caracterizarse como emergente, se va configurando de acuerdo con los propósitos y hallazgos de la investigación; flexible, se modifica de acuerdo con los avances de la investigación teniendo en cuenta procedimientos rigurosos, pero no fijos; y multicíclico, es decir que hay simultaneidad y no una secuencialidad estricta en todos los momentos y actividades de la investigación, hasta el punto de que es necesario volver permanentemente sobre el diseño.

Teniendo en cuenta lo anterior y apoyados en Eumelia Galeano (2004: p. 29), concebimos el proceso de investigación cualitativa en tres momentos: de exploración, el cual permite entrar en contacto con el problema a investigar. Producto de una revisión documental, contactos previos y visitas preliminares, se tienen informaciones, observaciones, impresiones, intuiciones y sensaciones desarticuladas, pero que cobrarán sentido en la medida en que la investigación avance. El de focalización, que permite relacionar la información que se ha obtenido en el proceso investigativo por medio de mapas conceptuales, mapas mentales y diagramas que posibilitan agrupar y clasificar la información. El momento de profundización, en el cual se busca “reconfigurar el sentido de la

desligarse de la experiencia concreta que le dio sentido para crear nuevos conceptos categorías, teorías” (2004: p. 29).

Con base en estos tres momentos, haremos la descripción de la manera como lo planteado en el diseño metodológico del proyecto de investigación se fue desarrollando, configurando y reconfigurando después de intensos momentos de dudas, asesorías, consultas, análisis y de tomas de decisiones para llevar el proceso a feliz término. Sólo después de hacer consciente este proceso podemos evidenciar con claridad las características de los diseños metodológicos de tipo cualitativo ya mencionadas y la importancia de la reflexión, la crítica, la paciencia, la dedicación permanente y la audacia como valores propios de todo investigador.

**3.3.1 Fase de exploración:** lo primero que nos llamó la atención de la propuesta de investigación del CINDE era que necesariamente teníamos que hacerla en equipos. Lo de menos era el equipo, pues a lo largo de nuestro proceso de formación habíamos logrado estructurar uno en el que el azar y lo circunstancial, que fueron los que en primera instancia nos unieron, dieron paso a la implicación, a ese compromiso decidido, libre y voluntario con ese vínculo que ya habíamos construido. No había duda, estábamos implicados y queríamos trabajar juntos, pero, ¿cómo conciliar intereses tan diversos nacidos de las disciplinas de formación por las que habíamos pasado y de las diferentes experiencias a nivel laboral y existencial a las que la vida nos había abocado? A pesar de esto, había unos elementos comunes que, además de la implicación existente entre nosotros, permitieron que nos mantuviéramos unidos y le apostáramos a la búsqueda de un tema que nos convocara y, por tanto, nos ayudara a superar las diferencias e intereses personales: teníamos claro que queríamos hacer una investigación de corte cualitativo y que queríamos trabajar en algo que aportara a la ciudad.

nos definir nuestro tema: la política pública de la ciudad de Medellín frente a la inclusión/exclusión. Comenzamos el camino y acompañados por la Dra. Amparo Saldarriaga K., la asesora asignada por el CINDE, concretamos una primera pregunta de investigación: ¿La política pública de la ciudad de Medellín 2004-2007 está diseñada para resolver los problemas de exclusión educativa? Básicamente esta pregunta apuntaba a resolver una inquietud del equipo: ¿Por qué si en Medellín existe una política educativa focalizada en generar inclusión, garantizar la permanencia, la reducción de los índices de deserción, reprobación, repitencia y mejorar las tasas de cobertura y calidad se presentan situaciones de exclusión educativa que reflejan un deterioro de las posibilidades de desarrollo de la población?

Por consiguiente, lo que inicialmente buscábamos con el proyecto era analizar críticamente la forma como la política educativa de Medellín, desde sus programas, proyectos y estrategias genera inclusión educativa, en tanto se encuentra enmarcada en un plan de gobierno denominado “Medellín social e incluyente” que pretende favorecer equitativamente las intervenciones en los campos sociales de la salud, la recreación y el deporte, la cultura y obviamente la educación, como elementos que inciden directamente en la elevación de los niveles de escolaridad, el aumento de la esperanza de vida y potencian el desarrollo humano.

Obtenidas estas claridades, nos aventuramos en el primer recorrido para conceptualizar los términos “desarrollo humano”, “inclusión-exclusión social” e “inclusión-exclusión educativa” y empezar a visualizar y estructurar la forma como éstos se relacionan.

desarrollo humano”, se tuvo un acercamiento desde autores como Manfred Max Neef, con sus aportes al desarrollo como la posibilidad, oportunidad de satisfacción-realización de las necesidades de los individuos.

Desde Amartya Sen, con su propuesta de desarrollo como el proceso de expansión de las libertades de los individuos para ser y hacer, para llevar a cabo su proyecto de vida dentro de una gama de proyectos de vida que una sociedad puede ofrecer; una propuesta de desarrollo que crea, por tanto, una relación entre la libertad individual y el desarrollo social generado en la medida en que se crean oportunidades económicas, políticas, educativas y para que las personas desarrollen sus iniciativas.

El concepto de “desarrollo como equidad” fue abordado desde Eduardo Bustelo, con su propuesta de obtener mayores niveles de igualdad visibles y viables, buscando ampliar el campo de las personas para acceder a las oportunidades, que les permitan la superación y el desarrollo inclusivo, participativo y equitativo.

Al de “desarrollo como justicia” desde John Rawls, entendido como la posibilidad que tiene cada individuo, en medio de una sociedad en la que coexisten una identidad y un conflicto de intereses en sus miembros, de desarrollar al máximo su libertad, compatible con la misma libertad para los demás, en un marco de principios que garanticen el bienestar y la dignificación de las personas. Para este autor, la injusticia, en estrecha relación con las desigualdades que no benefician a todos los miembros, resulta enjuiciable desde un punto de vista moral.

ectivas convergen en proponer la necesidad de garantizarle al ser humano para su plena humanización, entendida como el proceso por el cual “lo orgánico es trascendido por la construcción de la conciencia en la que se representa la comprensión de sí, del mundo y de las posibilidades de transformación de ambos” (Luna, 2005: p. 8), una serie de mínimos innegociables, cuya ausencia implica, de una u otra forma, pobreza(s), concebida(s) como desigualdad e inequidad, representando algo no distinto a la exclusión.

Por otra parte, para poder establecer un puente entre el “desarrollo humano” y la “inclusión-exclusión educativa”, se analizó, como lo plantea el Plan de Desarrollo de Medellín 2004-2007 (Fajardo: p. 24), que si la educación es uno de los elementos generadores de “desarrollo humano”, es indispensable que sea incluyente. Para esto se tienen dos estrategias políticas complementarias, a saber: la cobertura y la calidad.

En lo que atañe a la primera, se consideró que una política educativa que sume en el número de estudiantes escolarizados, está generando inclusión, vía cobertura, de la población demandante del servicio educativo. Este aspecto se evidencia claramente en los informes y resultados que ha presentado la Alcaldía de Medellín de los proyectos, programas y estrategias propuestos en su política educativa, para favorecer la inclusión de los menos beneficiados o más vulnerables.

Con respecto a la calidad, aplicada en el contexto educativo, la concebimos como “el cumplimiento o respuesta adecuada a las demandas puestas a la educación, a las expectativas que de ella se tienen” (Universidad de Antioquia, 1992). En términos de Morin, una educación con calidad es

“...adquisición del conocimiento pertinente” (1999), condición ineludible para garantizar inclusión educativa.

Por otra parte, pero en estrecha articulación con los postulados anteriores, la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI de la UNESCO, plantea que la educación para responder adecuadamente a las demandas actuales tiene que estructurarse en torno a cuatro aprendizajes que se constituirán en los pilares del conocimiento de las personas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors: p. 95-96), entendido este último como la posibilidad de evitar los conflictos o de solucionarlos de manera pacífica, por medio del fomento del conocimiento de los demás, de sus culturas y de su espiritualidad (Delors: p. 103).

Iluminado el tema de la inclusión-exclusión educativa por estas claridades y complejidades, la tarea entonces fue delimitar el estudio, teniendo en cuenta su alcance, pertinencia, viabilidad y los intereses del grupo investigador, por lo que fue necesario volver a la política educativa de Medellín para una segunda mirada, la cual produjo el siguiente análisis:

En el estudio estructural de la política educativa de Medellín se encontró que su diseño parte del reconocimiento de problemas como: déficit de cobertura preescolar y media, analfabetismo y extraedad en población vulnerable; deficiencia en retención, calidad y pertinencia y altas tasas de desempleo de los bachilleres e insuficiente acceso a la educación superior, entre otros. Para contrarrestarlos, el plan propuso tres grandes objetivos, los cuales son:

1. Garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo.

tinencia de la educación.

### 3. Mejorar eficacia, eficiencia y transparencia.

Para alcanzarlos estableció programas específicos como fueron: acceso e inclusión, calidad y pertinencia, modernización y descentralización. Del mismo modo, para cada uno de estos programas se generaron los proyectos y estrategias mencionados en el referente contextual de este trabajo. Este despliegue fue de gran importancia para nosotros, pues nos permitió delimitar el objeto de estudio, al haber constatado la magnitud de la política educativa del municipio y su incompatibilidad con nuestros intereses y con factores económicos y de tiempo. Teniendo en cuenta una entrevista sostenida con Ana Lucía Hincapié y Marcela Jiménez, funcionarias de la Secretaría de Educación de Medellín, el grupo investigador decidió centrar su estudio en la estrategia “La escuela busca al niño-a” (EBN), perteneciente al proyecto “Nadie por fuera”, incluido en el programa “Acceso e inclusión”, pues según ellas dos, desde el momento de su implementación, ha sido la más importante para contrarrestar los problemas de exclusión educativa.

Habiendo delimitado nuestro objeto de estudio, se hizo necesario volver nuevamente sobre la pregunta de investigación, la cual quedó formulada de la siguiente manera: ¿La política pública de educación de la ciudad de Medellín 2004-2007, a través de la estrategia “La escuela busca el niño-a”, está diseñada para resolver los problemas de exclusión educativa desde el pilar de la educación aprender a convivir?

Después de precisar la pregunta, surgió una inquietud en el grupo investigador, la cual giraba en torno a si existía una misma línea de orientación entre la EBN y el estudio que nosotros pretendíamos iniciar, pues podíamos



comenzar a indagar por un tema, como el de la convivencia, en una estrategia a la que simplemente le podía interesar ser un puente entre la situación de desescolarización de muchos niños y muchas niñas y el disfrute de su derecho a la educación (Saldarriaga & Marín: p. 1). Fueron dos entrevistas que tuvimos con Diana Castro, funcionaria de la Universidad de Antioquia y coordinadora de “La escuela busca al niño-a” y la lectura del documento elaborado por Jaime Saldarriaga y Adrián Marín sobre la EBN, las que nos dieron tranquilidad, pues pudimos constatar que uno de los objetivos específicos de la estrategia es “desarrollar aprendizajes básicos para la vida y la escolarización, lecto-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” (p. 1). Por consiguiente, nuestro estudio estaba bien orientado y cobraba sentido, pues pretendía centrarse concretamente en la convivencia, que mientras para nosotros era el objeto de estudio en el marco de la EBN, para quienes habían diseñado la estrategia era tan solo uno de los aprendizajes que intentaban y deseaban favorecer.

Para dar por terminada esta fase de exploración, nos parece importante indicar las dos primeras técnicas utilizadas para registrar el cúmulo de información obtenido de las fuentes consultadas, de tal forma que su recuperación fuera ágil y eficiente para un posterior análisis: el acta y la ficha de contenido. La primera fue utilizada para las reuniones del grupo investigador y para las entrevistas con personas que pudieran aportarnos información relevante para el avance del proyecto. La segunda fue utilizada para consignar la información proveniente de fuentes bibliográficas como libros, revistas, periódicos.

de el siguiente:

<p>ACTA N° __</p> <p>FECHA:</p> <p>LUGAR:</p> <p>ASISTENTES:</p> <p>TEMAS TRATADOS:</p>
---

El formato utilizado para las fichas de contenido fue el siguiente:

FICHA BIBLIOGRÁFICA					
TIPO DE PUBLICACIÓN:			AUTOR:		
TÍTULO:		TEMA:		LOCALIZACIÓN:	
EDICIÓN:	EDITORIAL:	PÁGINAS:	T. PÁGINAS:	CIUDAD:	AÑO:
CITA		COMENTARIO		PALABRAS CLAVES	
Autores que cita:					

**3.3.2 Fase de focalización:** precisado todo lo concerniente a la fase de exploración, la tarea a seguir consistió en definir las categorías iniciales constitutivas del aprender a vivir juntos o aprender a convivir, para poder establecer la o las relación(es) existente(s) entre ellas y la estrategia “La escuela busca al niño-a”, de tal forma que pudiéramos dar respuesta a los objetivos específicos planteados para el proyecto.

sario realizar una revisión a profundidad de los planteamientos hechos por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI de la UNESCO, en tanto define el “aprender a vivir juntos” como uno de los pilares ineludibles de toda educación con calidad. En dicha revisión se cruzó información con el proyecto de “Aprender a vivir juntos en la escuela” propuesto por Concepción Borrego de Dios (1992), con los postulados de Alain Touraine consignados en el libro “¿Podremos vivir juntos?”, con los de Juan Carlos Tedesco y su propuesta de los pilares de la educación del futuro, y con las premisas de las Naciones Unidas en torno a los contenidos, estrategias, problemas y soluciones de la educación para aprender a vivir juntos, todos ellos ya referenciados en este trabajo.

En la búsqueda se encontró que dicho aprendizaje se puede agrupar en tres campos temáticos: conocimiento de uno mismo, descubrimiento del otro y tendencia a objetivos comunes. Por eso, se procedió a definir cada uno de estos componentes como las categorías constitutivas y fundamentales para lograr desde la escuela el “aprender a vivir juntos”. Sin embargo, el equipo investigador, en la construcción de cada categoría, logró identificar que cada una de ellas, por sí sola, tiene una intención que le confiere sentido, a saber: *valorar*, *confiar* y *construir* respectivamente. En coherencia con lo anterior, decidió nombrarlas de la siguiente manera: “conocerse a sí mismo”, “me descubro para valorar”; “descubrir al otro”, “te descubro para confiar”; “tender hacia objetivos comunes”, “nos descubrimos para construir”.

*La investigación documental.*

Como nuestro propósito inicial no estaba constituido por incidir directamente en el campo, en la forma como maestros y maestras permitían

de los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la EBN, sino por un acercamiento a la memoria del proyecto desde su concepción inicial, optamos por la investigación documental como estrategia de investigación, atendiendo a los planteamientos de Eumelia Galeano: “La investigación documental no es sólo una técnica de recolección y validación de la información, sino que constituye una de sus estrategias (...) Con base en el análisis sistemático de testimonios escritos o gráficos (cartas, periódicos, autobiografías, procesos judiciales, informes de investigación, fotografías, entre otros), el investigador intenta responder a cuestiones sobre temas particulares. Todos estos textos pueden ser «entrevistados» mediante las preguntas que guían la investigación, y se los puede «observar» con la misma intensidad con que se observa un evento o un hecho social. En este sentido, la lectura de documentos es una mezcla de entrevista y observación” (2004: p. 114).

Definida la estrategia de investigación, y habiendo revisado el Plan de Desarrollo Medellín 2004-2007 como marco general, acudimos nuevamente a la Secretaría de Educación de Medellín y, al interior de ella, a la Subsecretaría de Planeación Educativa y a la Subsecretaría de Educación desde la Coordinación de Programas Especiales para adquirir la documentación que nos permitiera llevar a cabo el proyecto. Sin embargo, al realizar varias entrevistas en dicha entidad, nos dimos cuenta de que la información suministrada se refería básicamente a documentos genéricos sobre la propuesta educativa de la administración Fajardo, aspecto que nos llevó a buscar fuentes más puntuales en lo que respecta a la fundamentación y ejecución de la EBN. Para ello establecimos los contactos necesarios con Diana Castro, funcionaria de la Universidad de Antioquia y coordinadora de “La escuela busca al niño-a”, con el fin de que nos asesorara en todo lo

documentación específica en lo concerniente a la EBN, el lugar donde podríamos encontrarla y con las personas que nos podrían orientar en este proceso de investigación.

Recibida la orientación, nos dispusimos a hacer revisión de archivos y de la documentación encontrada en ellos. Los dos sitios en los que localizamos la información necesaria para la realización del trabajo fueron la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y Corporación Región, siendo de mayor importancia el primero, pues fue el que nos aportó el mayor número de documentos significativos para desarrollar la investigación. Ambas técnicas de búsqueda, además de rastrear y ubicar, nos permitieron inventariar y seleccionar la documentación a utilizar como materia prima de la investigación. En total fueron seleccionados 87 documentos. Aquí es importante aclarar dos aspectos:

1. Tipología de los documentos encontrados: con Erladson concebimos la documentación como una “amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como cualquier material y dato disponibles” (Citado en: Galeano, 2004: p. 115). Si nos ceñimos a la clasificación que hace Eumelia Galeano (2004: p. 114) de la documentación, podemos decir que, de acuerdo a la intencionalidad, encontramos documentos de intencionalidad explícita, pues fueron elaborados con el fin de registrar todo lo concerniente a la implementación de la estrategia la EBN. Y de acuerdo con la naturaleza, encontramos documentos escritos de carácter oficial como la política educativa y la estrategia, documentos privados como cartas y memorias de las actividades de los docentes y coordinadores del programa, y documentos audiovisuales (videos).

Para la selección de documentos hallados, hicimos una selección teniendo en cuenta el muestreo intencional, de acuerdo con criterios como: pertinencia con respecto a los objetivos propuestos, suficiencia para el logro de éstos e intencionalidad. Por documentos intencionales entendemos aquéllos que son elaborados para realizar o producir alguna otra cosa, esto es, otras acciones, sucesos, situaciones o estados mentales; es decir documentos con metas que les confieren sentido y que permiten al lector inferir el propósito del autor (Van Dijk, 2000. p. 28). En el caso de nuestra investigación, la intencionalidad de los documentos está totalmente relacionada con dar cuenta, de algún modo, de la generación de ambientes con miras a que los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la EBN aprendan a vivir juntos.

Como técnica de análisis utilizamos el análisis de contenido, concebido con Navarro y Díaz como “un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de una manera transformada” (Citado en: Galeano, 2004: p. 126). Dicho trabajo de análisis, supuso una revisión sistemática y minuciosa de cada uno de los 87 documentos provenientes de la estrategia “La escuela busca al niño-a”. Para facilitar este proceso, los documentos seleccionados fueron clasificados en planeación y ejecución. Los primeros se refieren a la fundamentación e intención de la estrategia; los segundos a la materialización de la misma después de haber sido llevada a la práctica.

La unidad de análisis, entendida como “segmentos del contenido de los mensajes que son contemplados para ubicarlos dentro de las categorías” (Flórez & Tobón, 2004: p. 124), estuvo constituida por términos o palabras dotadas de sentido, es decir que condensaran un contenido semántico clave

análisis, y que permitieran su clara clasificación e identificación en el interior de alguna de las categorías ya establecidas. Para no caer en una descontextualización de los términos que constituyeron la unidad de análisis, aminorando su carga significativa, transcribimos en las matrices que se presentan a continuación, los enunciados completos en los que se encontraban insertas las unidades de análisis, de tal forma que se pudiera establecer una relación entre éstas y las categorías en las que se podían agrupar.

<b>MATRIZ DE ANÁLISIS (PLANEACIÓN)</b>			
<b>Categorías</b>	<b>Me descubro para valorar</b>	<b>Te descubro para confiar</b>	<b>Nos descubrimos para construir</b>
<b>Criterio de análisis</b>			
<b>Desde la planeación</b>			
<b>Desde la ejecución</b>			

<b>MATRIZ DE ANÁLISIS (EJECUCIÓN)</b>			
<b>Categorías</b>	<b>Me descubro para valorar</b>	<b>Te descubro para confiar</b>	<b>Nos descubrimos para construir</b>
<b>Criterio de análisis</b>			
<b>Desde la planeación</b>			
<b>Desde la ejecución</b>			

En dicha agrupación no surgieron categorías emergentes, pues todos los datos recopilados tenían cabida en las postuladas inicialmente. Sin embargo, lo que sí aconteció fue una precisión clara de las dimensiones constitutivas de cada una de éstas, de acuerdo con la intensidad y la frecuencia con que emergían. Así las cosas, las categorías definidas con sus respectivas dimensiones fueron las siguientes:



	Dimensiones	Componentes de las dimensiones
Me descubro para valorar	1. Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocuidado: reconocimiento corporal, presentación personal, hábitos de aseo.</li> <li>• Autoconocimiento: autoconcepto, autorrespeto.</li> <li>• Autoconfianza.</li> <li>• Autonomía.</li> </ul>
	2. Identidad personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalidad, carácter y temperamento.</li> <li>• Descubrimiento y valoración del propio potencial, de valores, expectativas e ideales, de capacidades y habilidades</li> </ul>
	3. Proyecto de vida	Proyección personal.
Te descubro para confiar	1. Reconocimiento de la otredad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrimiento de la humanidad que hay en los y las demás.</li> <li>• Valoración de la diferencia, la multiculturalidad, la pluralidad cultural y el género.</li> </ul>
	2. Respeto y tolerancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud ante la autoridad, la norma, la diferencia y la palabra de los y las demás.</li> <li>• Agresión.</li> <li>• Discriminación.</li> </ul>
	3. Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha.</li> <li>• Diálogo.</li> <li>• Expresión oral.</li> </ul>
	4. Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza ante los otros y las otras.</li> <li>• Sensibilidad y responsabilidad entre los y las demás.</li> </ul>
Nos descubrimos para construir	1. Reconocimiento del entorno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercamiento a la realidad familiar, escolar, barrial, local y nacional.</li> <li>• Cuidado del entorno.</li> </ul>
	2. Ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de derechos y deberes.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación.</li> </ul>
	3. Trabajo y aprendizaje cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo, actitudes solidarias, relaciones grupales, colaboración, interacción social.</li> <li>• Creación de vínculos afectivos.</li> <li>• Construcción colectiva de metas, objetivos comunes, y normas de regulación</li> </ul>
	4. Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediación.</li> <li>• Diálogos y debates para llegar a consensos.</li> </ul>

**3.3.3 Fase de profundización:** una vez terminada la categorización, entendida con Woods (1987: p. 139) como el proceso con el que se ordena la masa de datos de una forma “coherente, completa, lógica y sucinta”, pasamos a la última fase, constituida por lo que nosotros llamamos las “tendencias”. Aunque todo este trabajo es resultado de la manera particular como el equipo se ha acercado al problema de investigación propuesto, éstas se pueden considerar su producción más genuina, el valor agregado, pues son fruto del esfuerzo por establecer nexos y develar relaciones entre la EBN y las categorías, de tal forma que, al final, queden planteadas algunas líneas y perspectivas a las que no pueda desatender ninguna educación que pretenda ser realmente inclusiva. Es igualmente la fase de mayor exigencia, al requerir de la construcción de inferencias teóricas y del cuidadoso tejido de conclusiones que sin ser mera repetición de la información obtenida, no fueran tan desfasadas que pudieran interpretarse conjuntamente sin éstos; es la fase donde, como dice Eumelia Galeano, lo latente, lo no directamente intuible, se hizo presente (Galeano, 2004: p. 126).

## ONNA: EJE TRANSVERSAL DE LA INVESTIGACIÓN

Obra de tal modo que te relaciones con la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin y nunca sólo como un medio (Kant, 1999: p. 104).

Aristóteles comienza su *Metafísica* diciendo que “todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber”. Desde la antigüedad el ser humano ha sostenido una lucha con la realidad, manifestada en un constante esfuerzo por apropiársela por medio del conocimiento, pues se ha dado cuenta de que, aunque ella constituye una totalidad compleja y dinámica\*, es posible arrancarle algunos de sus secretos porque:

1. Es ordenable, ya que es posible hallar aquellas regularidades que nos permiten explicar, predecir o controlar algunos fenómenos.
2. Es analizable, ya que por medio de un recorte de ella, que se hace teniendo en cuenta determinadas variables, podemos centrarnos en algunos aspectos de interés para nosotros.
3. Es modelable, ya que podemos representarla por medio de teorías que nos permitan comprenderla (Vasco, 1999: p. 15-28).

Las ciencias y la tecnología testimonian que una de las mayores grandezas del ser humano radica en que, a diferencia de los demás seres vivos, no sólo se adapta al medio, sino que lo transforma. Sin embargo, cuando éstas se absolutizan, es decir,

---

\* Es una *totalidad* porque en ella se interrelacionan de manera directa o indirecta un sinnúmero de fenómenos. Es *compleja* porque está constituida por múltiples fenómenos y de diversa naturaleza; y es *dinámica* porque está en continuo movimiento o cambio.

nearlas y se convierten, por tanto, en algo yuxtapuesto a éste, inducen al ser humano a dominar el mundo sin importar las consecuencias.

Esta situación, aparentemente tan nueva, no lo es. Ya desde la Modernidad con la creación de la nueva ciencia, se empezó a presentar el mismo problema. Aunque es claro que por lo menos teóricamente la ciencia nació en función del hombre\*, con el tiempo ella se fue convirtiendo en un fin en sí misma, aspecto que trajo como consecuencia la llamada “crisis de la modernidad”, pues “al reducir la modernidad a mera modernización se impulsó unilateralmente el desarrollo científico tecnológico desacreditando el discurso moral, con lo cual el proyecto moderno quedó expuesto a la manipulación desde un concepto de ciencia que sólo alcanza a ser mera técnica teórica” (Hoyos, enero-junio de 1999: p. 150-151).

Precisamente ante este panorama, en el que la razón científico-técnica se convierte en lo que Horkheimer llamó “razón intrumental” por colonizar y dominar “no sólo al mundo material, sino a la sociedad, la cultura y hasta la misma mente individual” (Niño Mesa, enero-diciembre de 1998: p. 87), alzaron sus voces de crítica los filósofos posmodernos al señalar que la “razón instrumental” ha dado origen a contradicciones que han terminado perjudicando al mismo ser humano, a saber: guerras, pérdida de la tranquilidad por continuas amenazas de guerras nucleares y bacteriológicas, serios problemas ecológicos como el calentamiento global, daños en la capa de ozono, desequilibrio natural por extinción de animales y plantas, entre otros aspectos.

---

\* Es muy dicente lo que escribe Descartes en el prefacio de los *Principios*: “Toda la filosofía es como un árbol, cuyas raíces son la metafísica, el tronco, la física, y las ramas que se salen de ese tronco son todas las ciencias, que se reducen a tres principales a saber: la medicina, la mecánica y la moral; yo juzgo como la más alta y perfecta moral la que, presuponiendo un entero conocimiento de las otras ciencias, es el último grado de la sabiduría”. Citado en: Descartes, 1983: p. 20.

astrosas consecuencias que ha traído el divorcio de la razón “teórica” y la “práctica” desde la Modernidad, nosotros, al igual que como lo afirma Kant en la “Crítica de la Razón Pura”, consideramos que “la razón tiene un uso práctico absolutamente necesario” (Kant, 1994: p. 24) y que la *razón práctica* tiene primacía sobre la *teórica*, primacía que debe ser entendida como “la ventaja que una tiene de ser el primer fundamento de determinación de la unión con todas las demás. En sentido práctico estricto significa la ventaja del interés de la una en cuanto este interés está subordinado el interés de la otra” (Kant, 1998: p. 151). Lo anterior implica principalmente que “todo interés es en último término, práctico, y el interés mismo de la razón especulativa es condicionado y sólo en el uso práctico está completo” (1998: p. 153). Por “interés” entiende Kant “el principio que encierra la condición bajo la cual solamente es favorecido el ejercicio de la misma” (1998: p. 151). Así, mientras el interés del uso especulativo se queda en el conocimiento de los objetos, el del uso práctico va a la determinación de la voluntad con respecto al último y más completo fin. Luego, el conocimiento teórico, la ciencia, no es un fin en sí mismo, no es incondicionado, sino que está iluminado por la ley moral para conferirle sentido.

Por otra parte, pero en total relación con lo anterior, nos apoyamos en Max Weber, quien al introducir la distinción entre la “ética de la intención” y la “ética de la responsabilidad”, pone de manifiesto con esta última que la Ética posee una profunda articulación con la praxis del ser humano, al tener en cuenta que cualquier decisión y actuar de éste poseen inevitablemente unas consecuencias determinadas. Por tanto, una de las dimensiones de la Ética está constituida, precisamente, por una intencionalidad reguladora de relaciones y acciones que permite realizar la experiencia cotidiana y que luego se traduce en prácticas, es decir, en modos de vida que se presentan en situaciones particulares.

en la Ética significa una crisis en todas las ciencias, no en cuanto a sus éxitos teóricos y prácticos, es cierto, pero sí en cuanto a su sentido, de que toda acción y decisión poseen unas consecuencias y del convencimiento de que todo proceso investigativo debe estar iluminado por lo ético, en nuestro trabajo tuvimos en cuenta las siguientes consideraciones:

1. En lo que concierne a la elección del tema y al alcance del proyecto, hubo un permanente reconocimiento de nuestros propios límites, matizado por cuestiones como: conveniencia del tema para la Maestría, tiempo de ejecución, utilidad para la vida personal y profesional, y utilidad para el medio social.
2. Teniendo en cuenta que la estrategia utilizada fue la investigación documental:
  - 2.1 Manejo adecuado de los derechos de autor: todos los textos utilizados para desarrollar este trabajo investigativo aparecen completamente referenciados según lo estipulado en las Normas APA, para garantizar los créditos en las producciones de otros autores y que cualquier lector pueda verificar la veracidad de las fuentes citadas.
  - 2.2 Consentimiento informado: dentro de la fase de exploración se dio el ritual de acceso a los archivos requeridos y a las personas responsables de éstos. El hecho de haberle dedicado tiempo suficiente a la elección del tema y de haber delimitado el alcance del proyecto, nos permitió, desde el momento en que tuvimos los primeros contactos con Diana Castro y con los orientadores de la estrategia “La escuela busca al niño-a”, establecer unas buenas relaciones interpersonales, mediadas por el respeto y el deseo de conocimiento; presentarles con claridad nuestro propósito con la investigación, expresarles

ciones y pedirles su valiosa ayuda en ese camino que nos propusimos recorrer.

2.3 Cuidado del material: en todo momento procuramos no dañar el material proporcionado, no rayarlo, no ensuciarlo, fotocopiarlo sin que sufriera algún tipo de averías y devolverlo completo a las personas que amablemente nos lo proporcionaron.

3. Respeto por la diferencia y por la diversidad de miradas: la Ética no sólo regula la relación del equipo investigador hacia las demás personas, sino que también lo hace entre los miembros del mismo. A pesar de los desacuerdos, las discusiones, la diversidad de miradas, siempre hubo respeto entre nosotros y posibilidades de expresar con tranquilidad nuestros puntos de vista, ideas e intuiciones para desarrollar lo propuesto.
4. Coincidimos con Gómez Serra (2004: p. 112) cuando afirma que los investigadores no son personas neutrales y objetivas, sino que tienen su propia y particular concepción del mundo y de la ciencia, lo cual les implica tomar decisiones frente a los criterios que van a utilizar para la realización de una investigación.

Lo anterior, sin embargo, no le resta validez a nuestro trabajo, pues el análisis que se llevó a cabo en el mismo fue construido con procedimientos rigurosos, permeados constantemente por el diálogo intersubjetivo y por una interpretación textual que puede ser legitimada por la coherencia que guarda con los datos analizados.





Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Sin importar el tipo, las estrategias ni las técnicas de recolección de información que se utilicen en un proyecto, consideramos que hay un eje que fundamenta la existencia de la Ética en la investigación: la *persona*.

Siguiendo a Kant, concebimos la *persona* como un ser que tiene “dignidad”, valor en sí, y, por consiguiente, no relativo a la necesidad o al deseo que pueda satisfacer (Kant, 1999: p. 103).

Consecuentes con lo anterior, damos fe de que todas las personas que intervinieron e hicieron posible este proyecto de investigación fueron respetadas y tratadas como fines en sí mismas y no únicamente como meros medios para alcanzar nuestros propósitos.

## CATEGORÍAS... UNA PROPUESTA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE EL “APRENDER A VIVIR JUNTOS”

La perspectiva teórica desde la cual se abordó el “aprender a vivir juntos” estuvo constituida por tres categorías básicas, tópicos o ejes temáticos que, por su importancia, se convirtieron en factores de análisis ineludibles al articular los asuntos esenciales de dicho aprendizaje: “me descubro para valorar”, “te descubro para confiar” y “nos descubrimos para construir”.

### 5.1 ME DESCUBRO PARA VALORAR

“Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser (...) para que florezca mejor la personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personalö (Delors: p. 109).

La categoría de análisis “Me descubro para valorar”, tiene como propósito analizar en la estrategia “La escuela busca al niño-a”, cómo el proceso educativo favorece que niños(as) se conozcan a sí mismos(as), se descubran como actores fundamentales para animar su vida emotiva y fortalecer su autoconfianza,

La noción que un niño(a) tiene de sí mismo(a) en un momento de su desarrollo es compleja e incluye experiencias que no son sólo resultado de lo que vive en el presente, sino también de su historia anterior y, de alguna forma, de las expectativas que tiene para el futuro.

Esta categoría parte del postulado de que “para desarrollar en el niño(a) una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones” (Delors: p. 104-105).

“Me descubro para valorar”, se refiere básicamente al proceso, por parte de los niños y de las niñas, de cuestionarse por la propia existencia en espacios que la misma estrategia debe favorecer. En efecto, “la persona humana es un ser histórico, abierto al mundo y a los demás, es encontrarse, confrontarse, interrogarse, preguntar al mundo y a los demás” (Sen, 1999: p. 8). La eterna pregunta que se hace el ser humano, y tal vez la más importante, es quién es él, pues es su respuesta la que le confiere sentido a su existencia. Responder la pregunta “¿quién soy yo?” es precisamente lo que constituye la identidad.

Apoyándonos en Anita E. Woolfolk, concebimos la “identidad” como el conjunto de valores, actitudes, capacidades, habilidades, pensamientos, creencias, sentimientos, hábitos e ideales que configura el individuo en una imagen de sí mismo y que le permite tomar decisiones sobre su vida; por ende autogobernarse, dando respuesta al llamado constante de realizar su proyecto de vida dentro de la responsabilidad y la libertad.

Indispensable para hacerse responsable de la propia vida. Incluso, aunque el medio tenga el deber de ofrecer oportunidades, es en última instancia el individuo quien elige responder a ellas como camino para autorrealizarse. Tal como lo plantea Amartya Sen “cada uno es responsable de su vida, las libertades fundamentales de que disfrutamos para ejercer nuestras responsabilidades dependen extraordinariamente de las circunstancias personales y sociales, así como del entorno” (2000: p. 340). A raíz de esto, es posible entender el desarrollo como “la expansión de la libertad humana para vivir el tipo de vida que tenemos razones para valorar, (...) como la expansión de la capacidad humana para llevar una vida que merezca la pena y más libre” (2000: p. 351).

Por lo tanto, se evidencia una relación bidireccional entre libertad y responsabilidad, ya que la responsabilidad del ser humano está determinada por su libertad y capacidad para hacer algo, y a la vez, el ejercicio de la libertad y el desarrollo de la capacidad implican asumir la responsabilidad individual de hacerlo o no (Sen, 2000: p. 340).

Conocerse no significa únicamente soledad, demanda la presencia del otro como complemento vital. Conocerse, es también un paso indispensable para entrar en contacto con los demás, pues sólo cuando me conozco, soy capaz de valorarme y de valorar a los otros.

“La educación debe valorizar durante toda la vida el pluralismo cultural, presentándolo como fuente de riqueza humana” (Delors: p. 64).

La categoría de análisis “Te descubro para confiar” tiene como propósito analizar la importancia de reconocer a los otros, lograr una toma de conciencia de las semejanzas, las diferencias y la interdependencia entre todos los seres humanos.

Sólo desde el autoconocimiento, es decir desde la capacidad de mirarse a sí misma, la persona adquiere claridad de su individualidad, de su ser autónomo, autoreflexivo y autodeterminante, necesarios para desarrollar su autoestima, entendida como “la apreciación de la propia valía e importancia y asunción de su responsabilidad hacia sí misma y hacia los demás” (Voli, 2002: p. 50). La responsabilidad hacia sí significa consecuencia con las propias acciones, sin atribuir a los otros o a las circunstancias los posibles errores o dificultades. La responsabilidad hacia los demás implica aceptar, reconocer y apreciar su valía e importancia, realidades que requieren de una adecuada formación para la escucha, la comunicación, la comprensión y el respeto.

El hecho de valorarme fundamenta la seguridad en mí. Ésta se convierte en el motor, la fuerza que me impele a salir de mí, ponerme en escena ante el otro, recurriendo al lenguaje como posibilidad de expandir mi esencia e identidad hacia el otro, y a la vez como posibilidad de comprenderlo. Este intercambio se convierte en el momento inicial de todo proceso comunicativo, en el cual se da la comprensión de sentido de las expresiones lingüísticas y es “*conditio sine qua non* hay reconocimiento del otro, del derecho a la diferencia, de la perspectiva de las opiniones personales y de cada punto de vista. Es un momento de apertura de la

...as, formas de vida y puntos de vista, para apropiarse del contexto propio en el cual cobra sentido cada perspectiva y cada opinión. No olvidemos que toda convivencia tiene que comenzar por la comprensión del otro. Naturalmente que reconocer al otro no nos obliga a estar de acuerdo con él. Quienes así lo temen prefieren, de entrada, ignorar al otro, ahorrarse el esfuerzo de comprender su punto de vista, porque se sienten tan inseguros del propio que más bien evitan la confrontación” (Hoyos Vásquez, Guillermo. *Ética comunicativa y educación para la democracia*).

El reconocimiento del otro desemboca en dos vertientes: su evitación - negación y la confianza en él. Esta última es concebida como una actitud basada en la expectativa del comportamiento del otro, producto de la repetición de interacciones que, a la vez que disminuye el riesgo, hace suponer que responderá de la forma esperada a un acto en que le entregamos el control no sólo de bienes materiales, sino también de bienes simbólicos (autoridad, toma de decisiones, tranquilidad) que nos permitirán unirnos para construir juntos. Así como las ondas se expanden por medio del aire y el agua, la construcción de objetivos y proyectos comunes sólo se hace mediante la confianza (Durston, 2003. p. 156-157).

## PARA CONSTRUIR

“Así pues, la solidaridad y el nuevo espíritu comunitario pueden, de nuevo, aparecer naturalmente como un principio orgánico, vertebrador de vida, y como otra opción frente a la exclusión y la desvitalización suicida de la trama social. En ese contexto, órganos de socialización fundamentales y estables, como la familia y la escuela, deberán asumir de nuevo su función de núcleo básico, a partir del cual puedan establecerse los cimientos duraderos de la sociedad futura” (Delors: p. 242).

La categoría de análisis “Nos descubrimos para construir” tiene como propósito identificar la vivencia de la solidaridad, la cooperación, la participación y el manejo y solución de conflictos en torno a objetivos y proyectos comunes que surgen en el marco de la estrategia “La Escuela Busca al Niño”.

La confianza es un ideal que conduce a creer que las personas pertenecientes a distintos grupos forman parte de la misma comunidad y que, por consiguiente, participarán y serán solidarias en su transformación. La confianza mejora la disposición de las personas a tratar con los demás a pesar de la diversidad; ella se basa en la idea de que existe un vínculo común que trasciende las diferencias en clases, razas y creencias.

Se hace necesario superar el miedo que inicialmente nos tenemos a nosotros mismos, que no nos ha dado la oportunidad de descubrirnos para valorar lo que somos y lo que podemos dar y llegar a ser, que nos ha impedido responder a las expectativas de los otros. Aquí se perfila una primera alternativa: reconocernos como sujetos.



que no es suficiente; “una gaviota no hace verano”; es preciso que se tenga una visión compartida del mundo, sin desconocer las especificidades de cada ser, y evitando llegar al aislamiento, en el que la acción colectiva se diluye. La segunda alternativa implica, por tanto, compromisos y expectativas compartidas que marcan la interacción. Este tejido que se forma entre compromisos y expectativas se estabiliza mediante la reciprocidad y la confianza, basadas en el convencimiento o seducción de que es con el otro con quien puedo construir. Esta segunda alternativa permite que la confianza que se percibe en el ambiente favorezca la consolidación de un nosotros. En efecto “volver sobre lo construido para descubrir su efectividad en la consolidación del nosotros, en el aquí y en el ahora de la historia, descubrir y transformar la realidad desde su propia condición y libertad, es capaz de crear significado e imaginar y potenciar infinitas respuestas creativas” (Sen, 2000: p. 345).

Un nosotros es una empresa cooperativa para obtener ventajas comunes en la que coexisten un conflicto y una identidad de intereses (Rawls, 1993: p. 18). Es un hecho que ambos, conflicto e identidad de intereses, existen. Sin embargo, una de las tareas propias de la educación, a través de la enseñanza en el convivir, es desarrollar la sensibilidad para detectar, vivenciar, enfrentar y resolver, hasta donde sea posible, el sinnúmero de conflictos que acontecen en nuestro diario vivir por el solo hecho de ser diferentes. Es este espacio un lugar privilegiado en donde aparece inevitablemente el consenso y el disenso a través del diálogo, un espacio para aprender a respetar a quien disiente, a reconocer sus puntos de vista, a comprender sus posiciones, sin tener necesariamente que compartirlos.

La comunicación se convierte pues, en la herramienta fundamental para la resolución de conflictos. Es necesario llegar a lo que Rawls llama un “pluralismo razonable”, es decir, “a un punto de vista -no a «las malas» o «porque toca», sino

convicción de que es lo mejor para todos- acerca de la convivencia social a partir de aquellos mínimos innegociables que permita superar el relativismo y den paso a este pluralismo razonable que genere acuerdos, un consenso entrecruzado. No se habla sólo de tolerancia sino de pluralismo razonable, en el cual se ve un bien para la comunidad. «La tolerancia -escribió Goethe- debería propiamente ser sólo una actitud de transición: debe llevar al reconocimiento. Tolerar significa ofender»” (Hoyos Vásquez. *Ética comunicativa y educación para la democracia*).

Para llegar a dichos acuerdos se hace necesario desarrollar la competencia argumentativa, la cual busca, a partir de la comprensión, llevar a ellos considerando las mejores razones, vinieren de donde vinieren. Ésta debe orientarse a solucionar conflictos y a consolidar propuestas con base en acuerdos sobre mínimos que nos lleven por convicción a lo correcto, lo justo, lo equitativo.

Cualquiera que pretenda argumentar en serio, debe presuponer:

1. Que todos los seres capaces de comunicarse son interlocutores válidos y que, por lo tanto, en el diálogo sobre normas que los afectan, sus intereses deben ser tenidos en cuenta y defendidos, en lo posible, por ellos mismos.
2. Que en el diálogo deben existir unas condiciones de simetría entre los interlocutores. Las reglas para esto son: cualquier sujeto capaz de lenguaje y acción puede participar en él, cualquiera puede problematizar cualquier afirmación, cualquiera puede introducir en el discurso cualquier afirmación, cualquiera puede expresar sus posiciones, deseos y necesidades, no puede impedirse a ningún hablante hacer valer sus derechos, establecidos en las reglas anteriores, mediante coacción interna o externa al discurso.

ras el discurso, si una norma es correcta, habrá de atenerse a dos principios: el principio de universalización: “Una norma será válida cuando todos los afectados por ella puedan aceptar libremente las consecuencias y efectos secundarios que se seguirían, previsiblemente, de su cumplimiento general para la satisfacción de los intereses de cada uno”. Y el principio de la ética del discurso: “Sólo pueden pretender validez las normas que encuentran (o podrían encontrar) aceptación por parte de todos los afectados, como participantes en un discurso práctico” (HABERMAS, Jürgen. Citado en: Cortina & Martínez, 1998: p. 97).

Por lo tanto, la norma, la solución a un conflicto sólo se declararán correctas si todos los afectados por ella están de acuerdo en darle su consentimiento, porque satisface, no los intereses de un grupo o un individuo, sino intereses universalizables.

Una argumentación de este tipo es una herramienta eficaz para superar el relativismo, el dogmatismo, el autoritarismo y el escepticismo. El relativismo porque no todo es válido; el dogmatismo y el autoritarismo porque todo puede ser cuestionado, nada se valida si no es con el consentimiento de todos los afectados; y el escepticismo porque se tiene la convicción de que, a pesar de las subjetividades, se puede llegar a consensos. En consecuencia, “la comunicación abre las posibilidades a consensos no coactivos con respecto a un mundo de objetos, a un mundo de relaciones sociales y a un mundo de intenciones personales. Quien apuesta a la comunicación cotidiana se compromete, sin excluir a nadie del diálogo, no sólo a clarificar cooperativamente el significado de lo expresado verbalmente, sino también a dar razones con respecto a lo que pretende con tales expresiones significativas” (Hoyos Vásquez. Ética comunicativa y educación para la democracia).

esta categoría guarda una estrecha relación con la participación; implica, inevitablemente, acción. Frente al tema de la participación como elemento importante de esta categoría, Sen sostiene que la libertad para participar se encuentra entre las libertades más fundamentales de la existencia social, su aumento mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo, y estos temas son fundamentales para el proceso de desarrollo (Sen, 2000: p. 36). Por lo tanto, una verdadera participación, es decir aquella que no se centra únicamente en los intereses de quien participa, debe darle cabida a las necesidades y expectativas de los demás. Al respecto afirma Sen: “Como personas que vivimos –en un sentido amplio juntas, no podemos evitar la idea de que los terribles problemas que vemos a nuestro alrededor son intrínsecamente problemas nuestros. Son responsabilidad nuestra, con independencia de que también lo sean o no de otros” (2000: p. 338). Por medio de la participación se pueden aunar fuerzas, se puede salir de uno mismo, del mundo de las propias necesidades para acompañar a los demás en las suyas. La responsabilidad deja de ser, por consiguiente, únicamente con uno mismo para llegar a ser responsabilidad con los demás:

Como criaturas reflexivas, tenemos capacidad para contemplar la vida de otros. Nuestro sentido de la responsabilidad no tiene por qué referirse sólo a las aflicciones que puede causar nuestra propia conducta (aunque eso también puede ser muy importante) sino también, en términos más generales, a las miserias que observamos a nuestro alrededor y que está a nuestro alcance remediar. Esa responsabilidad no es, desde luego, la única consideración que puede reclamar nuestra atención, pero negar la importancia de esa afirmación general sería pasar por alto algo fundamental sobre nuestra existencia social (Sen, 2000: p. 339).

Es preciso aclarar que la secuencia utilizada para la exposición de las categorías obedece más a una intención pedagógica que a una intención ordinal de la realidad, es decir a un intento por presentarla en un orden establecido e inevitable. En efecto, estas categorías se entremezclan y cruzan en diferentes momentos de la existencia de quien lucha por “aprender a vivir con los(as) demás”. Por mencionar



**PDF Complete**

*Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

sariamente se tenga que agotar, en primera instancia, la etapa del autoconocimiento para descubrir al otro(a) y construir con él (ella), sino que mientras se le descubre y se construye con él (ella), se sigue profundizando en el autoconocimiento.

Este proceso no secuencial es el que hace que vivir juntos sea un aprendizaje dinámico, constante y desafiante para el ser humano, en la medida en que lo reta a buscar nuevas estrategias que mejoren y evidencien progresos en la convivencia.



**PDF Complete**  
Your complimentary use period has ended.  
Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

## ES ENTRE LA “INCLUSIÓN EDUCATIVA” Y EL “APRENDER A VIVIR JUNTOS” EN LA EBN

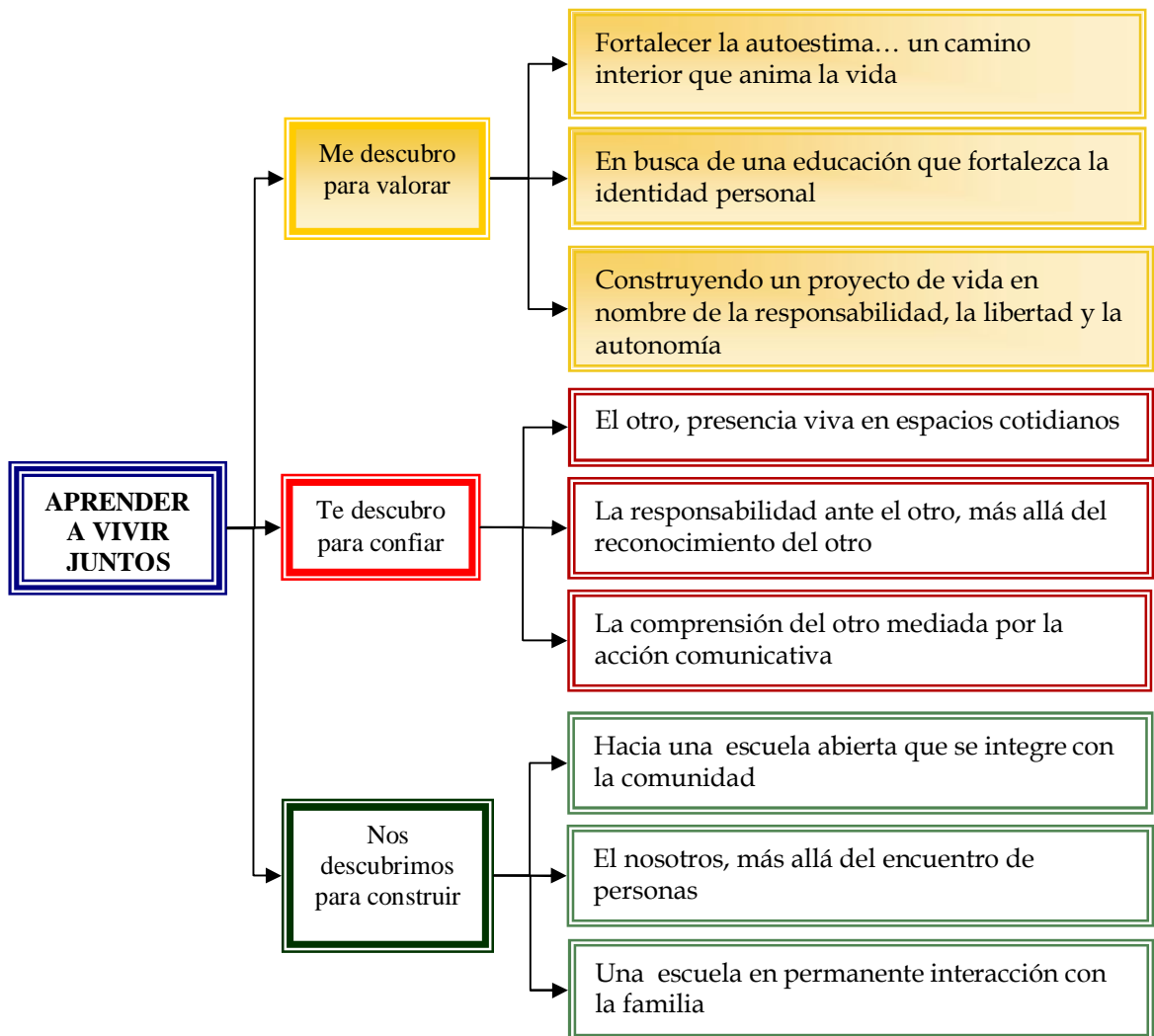
Descubrirse y descubrir al otro es encontrarse para construir nuevos proyectos que marcan la historia y la memoria, que permiten vivir y sentir la vida, es participar en diferentes escenarios, donde los sujetos se despojan de sus temores, para darse la oportunidad de tener la esperanza de compartir sueños e ideales.

Descubrirse para valorarse y descubrir a los otros para confiar y construir es una invitación al encuentro con uno mismo, con el otro y el entorno. Igualmente es un camino que se recorre con “calma pero sin pausa”, durante el cual el aprendizaje más significativo es “aprender a vivir juntos”, reconociendo la diferencia y aportando lo que se tiene, se es y se hace para que en el disfrute de las oportunidades que da la vida, nadie quede por fuera, nadie se sienta excluido y nadie se invisibilice.

La apuesta que hacemos en este aparte del texto, va dirigida a plantear algunos aportes alrededor de las categorías para generar inclusión educativa desde el “aprender a vivir juntos”, lo cual se convirtió para nosotros en el eje de reflexión de esta investigación. En las tendencias que las argumentan y amplían se evidencian encuentros y desencuentros, puntos de vista que confluyen y se alejan de un mismo lugar, pero sobre todo se encuentran las voces, los pensamientos, los sentimientos, los temores de quienes han sido los constructores de nuevas realidades motivados por las propuestas de la EBN.

## 6.1 PRIMERA CATEGORÍA ME DESCUBRO PARA VALORAR

La meta del desarrollo humano lleva a superar toda concepción de la educación que sea estrechamente utilitaria. La educación no sirve únicamente para proveer al mundo económico de personas calificadas, no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo. Realizar plenamente los talentos y aptitudes que cada persona lleva en sí responde a la vez a su misión fundamentalmente humanista (Delors: p. 90).





## AUTOESTIMA... UN CAMINO INTERIOR QUE

### ANIMA LA VIDA

Por autoestima se entiende el aprecio o consideración que tiene una persona de sí misma o el grado en que una persona se gusta o disgusta a sí misma; pero, ¿qué puede significar para un-a niño-a y joven gustarse o disgustarse a sí mismo-a? Seguramente este interrogante tendrá diversas respuestas, dependiendo del niño-a o joven a quien se le pregunte, dependiendo de su contexto y de sus vivencias. En el caso concreto de la estrategia la EBN, a partir de los informes construidos por los maestros en formación, se encuentra que: “La situación de desescolarización vivida por los niños y niñas del proyecto EBN impacta de manera directa en sus proyecto de vida, en sus valoraciones, en sus desarrollos de aprendizaje y en sus hábitos de vida social (...) los afecta en su subjetividad, en cuanto a la baja autoestima, miedo y timidez, temor a la burla de los otros” (Propuesta fase tres p. 20) “(...) niños-as y jóvenes en los que se vislumbraba un lenguaje parco y pocas actitudes expresivas que los tornaba temerosos, tímidos y silenciosos; además de diversas deficiencias cognitivas en las competencias básicas” (Informe 3 La SierraVilla Turbay, p. 2).

Si de fortalecer la autoestima se trata, es clave contar con seres humanos que valoren su propio potencial, donde la tarea de construcción y afianzamiento de la vida personal, se relacione con los componentes afectivos de la personalidad, el conocimiento y la seguridad de lo que se es y se tiene y la motivación, sensibilización y descubrimiento de sus propias capacidades. Este camino, definitivamente, parte del descubrimiento interior de cada individuo, lo cual no excluye, en ningún momento, la presencia del otro; por el contrario, el otro se convierte en “cómplice”, en mentor de tal descubrimiento. Para algunos niños, niñas y jóvenes participantes en la EBN, tal camino ha permanecido velado, ya que “la mayor parte del tiempo los niños permanecen solos, a largo plazo la situación

de autoestima y daños irreparables” (Aproximación diagnóstica Santa Lucía - Las Mirlas, p. 32). Sumado a esto “durante las actividades pedagógicas, se ha detectado una gran cantidad de madres cabeza de familia o padres solteros, al igual que pocas expectativas de los padres frente a las capacidades intelectuales de sus hijos, pues en algunas ocasiones los padres no les permiten a los niños que vayan a la escuela. Tal vez ésta pueda ser una de las causas de la baja autoestima que demuestran los niños y las niñas asistentes al proyecto” (Aproximación diagnóstica Esfuerzos de Paz 2, p. 6).

Sin dejar de reconocer la importancia de la presencia insustituible de la familia, y valorándola como responsable de la socialización primaria de los seres humanos, pero, admitiendo que en ocasiones se queda corta la labor del núcleo familiar, la aparición de propuestas como la EBN afirma los procesos de socialización con los niños-as y jóvenes y permite mejorar la *confianza en sí mismos-as y en los demás*, lo que se hace evidente en el desarrollo de capacidades de los-as estudiantes para enfrentarse con éxito y seguridad a una tarea.

No sólo el proceso educativo favorece que niños-as se conozcan a sí mismos-as, se descubran como actores fundamentales para animar su vida emotiva y fortalecer su autoconfianza, autoconcepto y autoestima, también el entorno, el otro, los otros, la familia y la comunidad, son interdependientes en la construcción del autorreconocimiento. De este modo, la estrategia EBN comprende que también en el contexto de la familia nacen y maduran los sentimientos más intensos de los seres humanos y es en ella en donde se realizan los aprendizajes sociales básicos.

La estrategia la EBN, consciente de la interdependencia de actores que movilizan el autorreconocimiento de los niños-as y jóvenes, plantea

orientadas no sólo a desarrollar en los niños, niñas y jóvenes *competencias académicas* y *habilidades sociales*, sino también encuentros con *las familias* con el objetivo de generar espacios de reflexión con los padres, sobre el proceso de aprendizaje de su hijo, con el fin de obtener resultados que beneficien al niño y a la familia. *La participación de las familias, permitió evidenciar un compromiso significativo con el proceso educativo de los niños*, siendo éstas parte fundamental en el cumplimiento del derecho a la educación, y la permanencia en el sistema escolar (Informe final Manapaz, p. 14)

Pero las relaciones no se agotaron entre la escuela y la familia, también se lograron establecer puentes entre la familia y la comunidad. Así la EBN incidió en este aspecto motivando la “integración de la familia, y la comunidad en general a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que llevaron a la comunidad misma a que se interesara por el proceso de cada niño” (Informe final Loreto, p. 25).

Y en la coherencia que caracteriza a la estrategia la EBN,

No solo se trató de llenarlos (a los niños, niñas y jóvenes) de conocimiento sino de concientizarlos de sus *capacidades y habilidades*, además de trabajar con toda la parte socio afectiva, *dándole cumplimiento a una de las funciones de la escuela, como socializadora*. Ellos lograron grandes cambios a nivel cognitivo y *sociafectivo, en su comportamiento*” (Informe final Esfuerzos de Paz 2, p. 26). “Es así como esta propuesta de acción pedagógica ha permitido a los niños, niñas y jóvenes *reconocer sus derechos*, preguntarse y motivarse por conocer su mundo, superar las dificultades e ingresar a la escuela o retornar a ella” (Informe de avance primero Esfuerzos de Paz p.25)

A lo largo de esta investigación se ha tenido como centro de la discusión el tema de la inclusión, y precisamente nuestro mayor interés es evidenciar elementos, como éste, que permiten construir una escuela más incluyente y reconocedora de la diferencia, donde “la adquisición de nuevos conocimientos permitan (a los niños, niñas y jóvenes) el **descubrimiento de su propio potencial** y su vinculación a los procesos de escolarización regular” (Informe 1 Esfuerzos de Paz, p. 2).

... una oportunidad para que los niños-as y jóvenes de los barrios que se benefician con la EBN, recorran su interior y encuentren en esta ruta los recursos que potencien su autoestima y les permitan darse cuenta de su valía. Muchas veces se ha repetido la frase “para querer a otros primero tengo que quererme”; y quererse implica conocerse, confiar en lo que se hace, cuidarse, respetarse; finalmente descubrirse para valorarse.

### **6.1.2 EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN QUE FORTALEZCA LA IDENTIDAD PERSONAL**

Cuando se piensa en el propósito de la educación, es difícil ignorar su influencia en la construcción de la identidad personal de los sujetos sociales que hacen parte de ella, pues es desde allí donde el niño-a y adolescente, continúa con el descubrimiento de su potencial, con la formación de su carácter, con la visualización de expectativas e ideales y con el desarrollo de capacidades y habilidades, camino iniciado desde su familia.

En el caso de la estrategia la EBN, la posibilidad brindada a los sujetos participantes para lograr aportar a la construcción de su identidad personal, tuvo un recorrido progresivo que aparentemente puede parecer superficial; sin embargo, enmarca claramente la ubicación física de un ser humano en un contexto determinado, se habla en este caso del reconocimiento del propio cuerpo, de su cuidado y valoración; fue así como al evidenciar que

Los niños, y en general los del nivel inicial, no reconocen en su esquema corporal, sus partes y funciones. (...) que presentan dificultad en el manejo de hábitos de higiene, se propuso: afianzar, en ellos el reconocimiento de las partes de su cuerpo y la importancia de sus funciones, realizar dibujos del esquema corporal en tamaño natural, donde los niños puedan hacer la ubicación de sus partes, para luego exponer ante sus compañeros las funciones de las partes señaladas, con ayuda de especialistas hacer charlas de cómo prevenir enfermedades siguiendo normas de higiene y exponer

es más comunes que son causa de inadecuados hábitos de  
(Marzo, p. 14).

Y es que en definitiva el cuerpo es expresión directa de lo que se mueve en nuestro interior, sería difícil y contradictorio exigir a una persona que “se quiera” o que “se cuide”, si en él aún no ha emergido el deseo de descubrir y construir quién es. Porque finalmente el cuerpo es como la punta del iceberg, es lo que se alcanza a ver, pero es en las profundidades del ser en donde está lo importante, en donde está la fuerza para verse y sentirse bien.

Lo anterior se centra en el autorreconocimiento de los niños-as y adolescentes, como medio para el desarrollo de la personalidad. Con miras a fortalecer este proceso, la estrategia la EBN partió de actividades básicas como afianzar la presentación personal, el estado de ánimo, la expresión de sentimientos y la seguridad de ellos mismos, todo esto soportado en el afecto y la confianza. El afecto fue uno de los aspectos de formación incluidos para llenar vacíos y demandas de los estudiantes, pero a la vez para aportar a la construcción de su identidad: “Consideramos adecuada la utilización de la *pedagogía del afecto* dado que permite con los niños-as y jóvenes la enseñanza no sólo de componentes teóricos, sino *del conocimiento de sí mismos*” (Informe final La Sierra, p. 23), expresan los maestros en formación, y en este sentido aportan “al desarrollo de niños, niñas, jóvenes y hasta de adultos más dialogantes, convivientes, tolerantes, amantes, amables, mejores amigos, con miras a tener puentes de encuentro y no muros de desencuentro” (Informe final Manapaz, p. 8).

Esta clara intencionalidad de la estrategia EBN para ir en busca de la construcción de identidad de niños-as y adolescentes, no sólo se hizo evidente en los planes y las evaluaciones, sino en la pedagogía y didácticas utilizadas. Desde el principio estaban aportando al reconocimiento del individuo como un igual y diferente, con

entes, valorando la individualidad para la enseñanza y en esa línea “reconocer la importancia de educar en el contexto y las necesidades e *intereses de los estudiantes*”, además de “hacer conscientes a los estudiantes de los propios procesos mentales”. (Evaluación Semestre II-2005, p. 1). La educación en contexto cobra importancia en la formación de sujetos en tanto el contexto en su cotidianidad enseña valores, principios y prácticas constitutivas de la personalidad de niños-as y jóvenes.

Si bien es cierto que un paso importante para la construcción de identidad es el reconocimiento físico, en la estrategia se perfiló un aspecto menos tangible pero con mayores alcances, el cual tuvo que ver con **la confianza** por parte de los maestros de la estrategia hacia los niños-as y jóvenes, descubriendo así que

Quando los niños logran pequeña metas -las que ellos mismos se imponen-, cuando logran avanzar y atraviesan el umbral del saber, además de obtener aprendizajes y logros escolares, *se reivindicán como sujetos, avanzan en la construcción del sí mismos y del reconocimiento de sí*. Esta situación corrobora fielmente las reflexiones realizadas con anterioridad en el sentido que *evidencian el estrecho vínculo de lo afectivo con lo cognitivo*, de las posibilidades reales de realización con la realización misma y *del crecimiento personal con la formación escolar* (Informe de avance Manapaz, p. 15).

Para lograr este propósito no sólo fueron claves los maestros; los padres, la comunidad y el entorno fueron fundamentales para reconocer a niños-as y jóvenes como actores importantes, inclusive para reconocerlos como sujetos-personas: “Cabe anotar que la comunidad ha expresado que se encuentra muy complacida con el proyecto “la escuela busca el niño”, pues consideran que de alguna manera *los niños son reconocidos* en medio de su paradójica situación, *siendo nombrados como personas importantes para alguien* y por eso ahora la escuela los busca para brindarles la educación a la que como colombianos tienen derecho”. (Informe final Loreto, p. 7).

## UN PROYECTO DE VIDA EN NOMBRE DE LA RESPONSABILIDAD, LA LIBERTAD Y LA AUTONOMÍA

El proyecto de vida se convierte en la estrategia por medio de la cual el proceso educativo aporta para que, de alguna manera, la vida en situaciones de adversidad, marginalidad y exclusión cobre sentido; desde este ejercicio se consolida en los actores una especie de resiliencia, que ayuda a construir una identidad sostenida en retos y sueños que los alientan a seguir viviendo.

La EBN, desde su propuesta pedagógica con sus diferentes componentes (malla curricular, proyectos o propuestas de aula, objetivos, metodología y actividades) favorece que niños-as se conozcan a sí mismos-as, se descubran como actores fundamentales y construyan su proyecto de vida. En este sentido, promueve la construcción de un *“proyecto de vida integral*, acorde con sus expectativas e ideales, permitiéndoles tomar una posición frente a las demandas intelectuales y laborales que exige el mundo de hoy” (Informe de avance primero Esfuerzos de Paz, p. 3). Del mismo modo, aporta elementos para que los-as estudiantes puedan construir su opción de vida y acceder de manera autónoma y permanente a una institución educativa como gesto inicial de autorrealización personal. En coherencia con lo anterior, la estrategia propone la educación en sí misma, como un proyecto de vida para los estudiantes, en tanto es la generadora de posibilidades y oportunidades para ver, entender, moverse en el mundo y vivir con otros.

Sin embargo la intencionalidad dada desde la escuela no se concretaría si no existiera en los niños-as y adolescentes el deseo, la voluntad y la libertad para conocerse a sí mismos-as, estar conformes consigo mismos-as y actuar desde sus potencialidades autónomamente para continuar su proceso de realización



Analizar que las prácticas o evidencias de la autonomía en los niños-as y adolescentes pueden ser sutiles, pero altamente significativas, y ellas se ven reflejadas en acciones como que los niños-as vayan solos-as a la escuela, realicen sus tareas, tomen la palabra, pregunten, cuestionen y “se expresen constantemente a través de su cuerpo, de sus manos y de sus palabras manifestando lo que sienten” (Aproximación diagnóstica Santa Lucía - Las Mirilas, p. 20).

Es difícil desligar la libertad, la responsabilidad y la autonomía; cada una de ellas tiene algo de la otra, y todas ellas dependen del accionar de las personas; en sus decisiones, en sus pensamientos, en sus proyecciones existe a veces mucho y a veces poco de ellas. La estrategia la EBN, fue conocedora de esta realidad y por esta razón, desde el aprendizaje autónomo, quiso aportar a la asunción de conciencia en los niños y las niñas, fomentando el compromiso y la responsabilidad de darse cuenta de lo que saben, de lo que son y de lo que hacen, deviniendo en la construcción de un-a estudiante responsable de su propio aprendizaje.

Según algunos informes de la EBN

El aprendizaje autónomo debe comprenderse como aquella facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función de determinada meta y de un contexto o condiciones específicas de aprendizaje (Monereo C. y Castello M., 1997). En este sentido, el aprendizaje autónomo es un proceso que se enmarca en la posibilidad de aprender a aprender que resulta de hacerse cada vez más consciente del proceso de aprendizaje y de los propios procesos mentales, es decir de la metacognición que conducirá a resultados satisfactorios en el campo del aprendizaje (Propuesta pedagógica Santa Lucía - Propuesta Pedagógica: malla curricular, proyectos o propuestas de aula, objetivos, metodología y actividades, p. 3).

favorece que niños-as **se conozcan a sí mismos-as**, se descubran como actores fundamentales para animar su vida emotiva y fortalecer su autoconfianza, autoconcepto y autoestima, se reconoce en la propuesta pedagógica de la estrategia el fomento de la autonomía cuando desde los planes y acciones se respetan las diferentes formas de aprender de cada uno los estudiantes: “Para Rubén Darío Hurtado la metodología de proyectos permite en lo humano e intelectual facilitar el desenvolvimiento creativo y autónomo del sujeto, propiciar la autonomía cognitiva, motivar autonomía y la autoestima, estimular los procesos metacognitivos, fomentar el compromiso y la responsabilidad y favorecer el desarrollo de habilidades, competencias y procesos cognitivos y metacognitivos” (Propuesta pedagógica Santa Lucía, p. 9).

Algunos de los informes de las ejecutorías de la EBN, evidencian cómo se vivencia el aprendizaje de los estudiantes y desde éste su autonomía: “El proceso puso al estudiante como responsable de su propio aprendizaje, es decir que aprendan a aprender y aprender para la vida, y vislumbrar relaciones conceptuales entre los contenidos teóricos y la oportunidad de transferir su aprendizaje a otros contextos” (Informe final Esfuerzos de Paz 2, p. 21). También las pedagogías y didácticas aportaron, como lo expresa un docente en su informe: “La comprensión y producción de textos desde las temáticas previstas, les forme autonomía y autoestima a nivel personal y académico” (Informe de avance primero Esfuerzos de Paz, p. 12)

Finalmente, el aporte explícito de la educación ofrecida desde la EBN para la construcción de sujetos autónomos está en la manera como plantea un “proceso educativo y **socio afectivo** de los niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad, de manera que perciban la educación como un espacio incluyente en el cual pueden *construir su opción de vida* y acceder de manera *autónoma* y

ión educativa como gesto inicial de auto realización personal” (Informe final Esfuerzos de Paz 2, p. 19).

FICHA RESUMEN	
CATEGORÍA ME DESCUBRO PARA VALORAR	
TENDENCIA:	“Fortalecer la autoestima... un camino interior que anima la vida”
DESCRIPCIÓN:	<p>Si de fortalecer la autoestima se trata, es clave contar con seres humanos que valoren su propio potencial, donde la tarea de construcción y afianzamiento de la vida personal, se relacione con los componentes afectivos de la personalidad, el conocimiento y la seguridad de lo que se es y se tiene y la motivación, sensibilización y descubrimiento de sus propias capacidades. Este camino, definitivamente, parte del descubrimiento interior de cada individuo, lo cual no excluye, en ningún momento, la presencia del otro</p> <p>“No solo se trató de llenarlos (a los niños, niñas y jóvenes) de conocimiento sino de concientizarlos de sus <i>capacidades y habilidades</i>, además de trabajar con toda la parte socio afectiva, <i>dándole cumplimiento a una de las funciones de la escuela, como socializadora</i>. Ellos lograron grandes cambios a nivel cognitivo y <i>sociafectivo, en su comportamiento</i>” (Informe final Esfuerzos de Paz 2, p. 26).</p> <p>“Es así como esta propuesta de acción pedagógica ha permitido a los niños, niñas y jóvenes <i>reconocer sus derechos</i>, preguntarse y motivarse por conocer su mundo, superar las dificultades e ingresar a la escuela o retornar a ella” (Informe de avance primero Esfuerzos de Paz, p. 25)</p>
TENDENCIA:	En busca de una educación que fortalezca la identidad personal
DESCRIPCIÓN:	<p>Y es que en definitiva el cuerpo es expresión directa de lo que se mueve en nuestro interior, sería difícil y contradictorio exigir a una persona que “se quiera” o que “se cuide”, si en él aún no ha emergido el deseo de descubrir y construir quién es. Porque finalmente el cuerpo es como la punta del iceberg, es lo que se alcanza a ver, pero es en las profundidades del ser en donde está lo importante, en donde está la fuerza para verse y sentirse bien.</p> <p>“Cuando los niños logran pequeña metas -las que ellos mismos se imponen-, cuando logran avanzar y atraviesan el umbral del saber, además de obtener aprendizajes y logros escolares, se reivindican como sujetos, avanzan en la construcción del sí mismos y del reconocimiento de sí. Esta situación corrobora fielmente las</p>

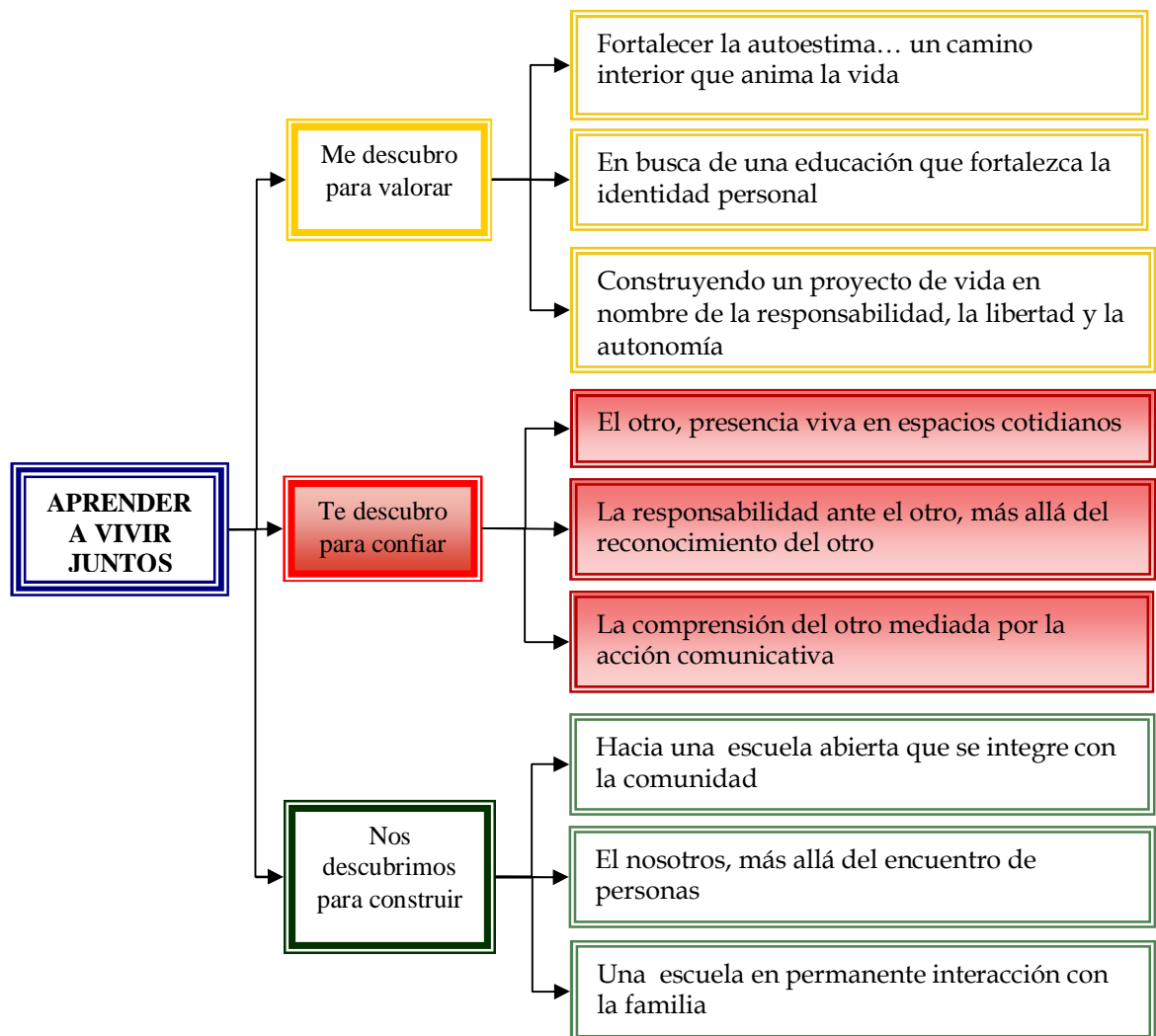
FICHA RESUMEN

CATEGORÍA ME DESCUBRO PARA VALORAR

	reflexiones realizadas con anterioridad en el sentido que evidencian el estrecho vínculo de lo afectivo con lo cognitivo, de las posibilidades reales de realización con la realización misma y del crecimiento personal con la formación escolar” (Informe de avance Manapaz, p. 15).
TENDENCIA:	Construyendo un proyecto de vida en nombre de la responsabilidad, la libertad y la autonomía
DESCRIPCIÓN:	<p>La EBN, desde su propuesta pedagógica con sus diferentes componentes (malla curricular, proyectos o propuestas de aula, objetivos, metodología y actividades) favorece que niños-as se conozcan a sí mismos-as, se descubran como actores fundamentales y construyan su proyecto de vida. En este sentido, promueve la construcción de un “<i>proyecto de vida integral</i>, acorde con sus expectativas e ideales, permitiéndoles tomar una posición frente a las demandas intelectuales y laborales que exige el mundo de hoy” (Informe de avance primero Esfuerzos de Paz, p. 3). En coherencia con lo anterior, la estrategia propone la educación en sí misma, como un proyecto de vida para los estudiantes, en tanto es la generadora de posibilidades y oportunidades para ver, entender, moverse en el mundo y vivir con otros.</p> <p>Algunos de los informes de las ejecutorías de la EBN, evidencian cómo se vivencia el aprendizaje de los estudiantes y desde éste su autonomía: “El proceso puso al estudiante como responsable de su propio aprendizaje, es decir que aprendan a aprender y aprender para la vida, y vislumbrar relaciones conceptuales entre los contenidos teóricos y la oportunidad de transferir su aprendizaje a otros contextos” (Informe final Esfuerzos de Paz 2, p. 21).</p>

## 6.2 SEGUNDA CATEGORÍA TE DESCUBRO PARA CONFIAR

Factores invisibles, silenciosos, que actúan en las entrañas del tejido social, tuvieron aquí una acción positiva constante: entre ellos estaban el fomento permanente de la cooperación; la confianza mutua entre los actores organizacionales; la existencia de un comportamiento cívico comunal, constructivo y creador; la presencia de valores comunes orientadores; la movilización de la cultura propia; la afirmación de la identidad personal, familiar y colectiva; y la mayor autoestima emanada de la misma experiencia (Kliksberg, 1999: p. 93).



## A VIVA EN ESPACIOS COTIDIANOS

La puesta en marcha de la estrategia la EBN, transversalizó diferentes escenarios que se convirtieron en ámbitos de desarrollo humano, en los cuales los niños, niñas, adolescentes, maestros, padres y madres de familia, fueron actores claves, movilizadas por las acciones, decisiones y reacciones propiciadas en los encuentros generados por la propuesta.

Cada actor hizo parte de espacios complementarios y en ocasiones contradictorios, en los cuales, el amor y el odio, el buen trato y el maltrato, el reconocimiento y la invisibilización hicieron presencia y constituyeron las bases para que los seres humanos, presentes en esa realidad, se relacionaran. Es así como se encuentran relaciones entre:

- ❖ Estudiantes - maestros.
- ❖ Estudiantes - estudiantes.
- ❖ Estudiantes - familia.
- ❖ Estudiantes - sociedad (escuela).

La relación estudiantes - maestros, tiene en sí una intencionalidad dada por la estrategia la EBN, en la cual se pretende que el maestro se convierta en agente protector y cuidador de los niños y niñas, así como facilitador y motivador de reflexiones que permitan una interacción adecuada entre los actores que hacen parte del proceso. Lo anterior da la posibilidad de establecer la construcción de un perfil propio de un maestro de la EBN, que es pertinente y se adapta a las necesidades familiares, económicas, afectivas y sociales de los niños y las niñas. De igual manera, es a partir del ejemplo y de la coherencia que se mantiene en las relaciones maestros - estudiantes donde se enmarca el proceso de formación, lo

Indicador de evaluación de la práctica docente. Los planes

de práctica de los maestros en formación expresan que el maestro:

- “Revisa si hay problemas de aprendizaje en sus estudiantes continuamente”
- “Interactúa con los estudiantes de manera amigable y respetuosa”
- (“Motiva a los estudiantes a practicar el respeto y la tolerancia hacia los demás”
- “Toma todas las medidas necesarias para proteger a sus estudiantes”
- “Sabe escuchar a sus estudiantes y es sensible a sus problemas y necesidades”

(Indicador de evaluación del maestro perteneciente al plan de prácticas, p.19).

Y aunque la labor del maestro es intencional y clara en la planeación que sustenta la estrategia la EBN, lo que genera dicho perfil o práctica docente en los niños, las niñas y las familias no lo es, es decir, la acción del maestro es movilizadora de la acción del estudiante, pero no la controla, es finalmente decisión de los niños, niñas y adolescentes la posición que asumen frente a su proceso de aprendizaje; en este sentido se encuentran reacciones agresivas y de confrontación, “se observó en varios niños que pertenecen al proyecto comportamientos agresivos y de impulsividad” (Aproximación diagnóstica Santa Lucía - Las Mirlas, p. 32), pero son constantes los reconocimientos de autoridad hacia los maestros por parte de los niños y las niñas, lo cual está mediado por una relación de confianza, en donde ellos y ellas “escuchan, comprenden y reciben las señales dadas por las maestras, y ponen en práctica sugerencias a nivel de comportamiento y en la ejecución de actividades, son muy entusiastas y participativos respecto a las actividades propuestas” (Aproximación diagnóstica Santa Lucía - Las Mirlas, p. 19).

Retomando la definición que sustenta la categoría “te descubro para confiar” construida por el grupo de investigación, es importante mencionar que el reconocimiento de la autoridad por parte de los niños y las niñas hacia sus maestros, fue un proceso que estuvo mediado inicialmente por la evitación, la



iones por la agresividad, resultado de sus experiencias previas en contextos familiares, escolares y sociales. Sin embargo es en el encuentro con el otro y la otra en espacios cotidianos, donde se da la oportunidad para generar cambios en esas percepciones iniciales y donde se da cabida en la propia vida a la vida del otro, con todo lo que éste representa, siente, es y piensa.

Por otro lado, la estrategia la EBN no sólo logra impactar a los niños, niñas y familias que participan en el proyecto sino también a los Maestros en Formación que acompañan la población. Esta estrategia da la posibilidad de que los maestros en formación replanteen sus prácticas y se piensen como sujetos sociales y confronten sus propias realidades.

Dentro del Ser, se podría decir que movilizó muchos sentimientos, al visualizar e interactuar con una realidad tan precaria en la cual vive esta población, quizás uno de los mas significativos logros en el ser, es de valorar con mas intensidad lo que tenemos, tanto en lo material como en la gente que nos rodea, de no tratar de ocultar esa realidad, debido a que los maestros en formación están acostumbrados a conocer otros contextos pero no tan difíciles como estos. Por este motivo uno de los logros fue el crecimiento personal que permitió que los maestros pudieran resignificar su hacer, donde no solo eran visualizados como maestros, sino como personas humanas. Dentro del hacer se aprendió que las estrategias y las metodologías deben estar encaminadas hacia la individualidad de la persona, que para su planeación y ejecución se debe tener en cuenta las características específicas de la población, además de tener en cuenta el entorno y a partir del utilizado para beneficio de adquirir un aprendizaje significativo. (Informe final Esfuerzos de Paz II, pág. 27)

En la estrategia EBN, hay un actor protagónico para su implementación: el estudiante. Y es precisamente la relación que se va construyendo entre este grupo de pares, estudiante - estudiante, la que tiene dentro de sí amplias contradicciones, que inicialmente parecen insalvables, dado que muchos de ellos han encontrado en los actos agresivos y las palabras violentas la manera para acercarse a otras

prendida, validada y generada, en gran medida, por la forma de relación que prima entre padres e hijos.

A pesar de lo anterior, durante la implementación de la EBN, muchos de estos niños y niñas, que quisieron asumir el rol de estudiantes, descubrieron también, que ese otro que se sienta a su lado en el salón comunal, o en la sala de una casa vecina, o en el parque, lejos de ser su enemigo o contrario, puede ser su amigo, su complemento, aquél con el que puede reír y compartir y, sobre todo, aquél que puede acompañar su proceso de formación. Lo anterior es lo que se pone de manifiesto en el siguiente apartado de los informes presentados por los maestros en formación: “Al inicio del proyecto los niños inscritos en este nivel presentaban comportamientos de poca atención y desconcentración, además no lograban tener relaciones sanas de convivencia donde se respetaran y trataran bien, actualmente los niños están dispuestos no solo a aprender y prestar atención, sino que han reestablecido pautas de acción entre ellos que favorecen el ambiente del grupo” (Informe mensual 3 Pacífico y Altos de la Torre, p. 4).

Muchos de los niños y las niñas que pertenecen a la EBN tienen en sus familias la responsabilidad del cuidado de sus hermanos o hermanas menores, papel que no se pierde al estar fuera del hogar, ya que en la implementación de la estrategia EBN “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 (Informe vacacional Manapaz, p. 2); es decir, los niños y niñas mayores se preocupan y asumen el cuidado de otros niños y niñas, inclusive de aquéllos y aquéllas que no hacen parte de su familia.

Y aunque en algún momento se podría pensar que las acciones que demuestran la voluntad de niños y niñas para convivir sanamente con otros seres humanos,

espacio en el cual se realizan las actividades de la EBN, es claro que, ellos y ellas, “muestran avances significativos que se logran evidenciar en el mejoramiento de relaciones interpersonales dentro del grupo, lo que al mismo tiempo deja ver la adquisición de competencias para las relaciones sociales en general, de las que carecían los niños” (Informe mensual 2 Pacífico y Altos de la Torre, p. 7). Estas competencias definitivamente confrontan a los padres, madres y demás miembros de la familia, pues es como si no creyeran posible que los niños, niñas o adolescentes pudieran transformar la manera de comportarse, hacer y ser.

Justo en medio de la confrontación que puede ocasionar en las familias la participación de los niños y niñas en la estrategia EBN, se construye una nueva relación entre estudiantes - familia. Dicha relación está marcada por antecedentes variados y distintos que replican las vivencias de los padres y las madres; un ejemplo de ello es que “las familias responden ante una falta de parte de los niños y niñas, agrediéndolos física y verbalmente, lo que genera relaciones tensas entre los referentes de autoridad” (Informe final Esfuerzos de Paz II, p. 14). Esta forma de proceder, en su mayoría, tiene la intención de educar, formar y corregir a sus integrantes.

Es así como los padres se relacionan con sus hijos, es de aquí de donde los niños y niñas toman herramientas para relacionarse con el resto de las personas, y es de aquí de donde aprehenden un concepto de “autoridad” basado en el dominio del otro, en acciones agresivas que impiden la asunción de la norma por convicción y de manera consensuada:

“No tienen establecidas normas o reglas en sus hogares, impidiendo una buena convivencia con los compañeros y demás miembros de la comunidad, esto también

maestros y hacía que se les dificultara percibirlos como figuras de autoridad” (Informe final 8 de Marzo, p. 8).

“Lo anterior en ocasiones conlleva a que en las familias, no se tejan relaciones de diálogo, respeto, normatividad y aprendizaje” (Informe final La Sierra, p. 19).

Pensando en la movilización de la dinámica interna que se genera en la familia cuando uno de sus integrantes hace parte de la estrategia EBN, se reconoce la importancia de que no sólo los niños y niñas, sino también “las familias son otro componente con el que se ha establecido cercanía, contacto y ya no sólo es la visita a la casa, sino el compartir experiencias y vivencias”, (Informe 3 la Sierra Villa Turbay, p. 6), lo que seguramente estimula a las familias para encontrar nuevos recursos que les permitan relacionarse de forma distinta con los niños y niñas, de manera que se logren renovar miradas, caricias y palabras que den alternativas a los niños y niñas para experimentar relaciones distintas con la sociedad, basadas en la cooperación, el buen trato y la confianza. Es lo que plantea Adela Cortina cuando afirma que “la educación es como un proceso de degustación de valores que se va haciendo en la experiencia. Quien no degusta el valor de la solidaridad, de la igualdad o de la libertad puede acabar prefiriendo la esclavitud, porque al fin y al cabo es más cómoda, o la desigualdad, porque al fin y al cabo es lo que hay” (Cortina, Adela. El vigor de los valores morales para la convivencia).

Frente a la relación estudiante – sociedad, la cercanía que se genera entre los niños, niñas de la EBN, al estar compartiendo vivencias similares, relacionadas con las carencias económicas, afectivas, sociales y educativas, posibilita la identificación con el otro y la otra, lo cual los acompaña y además les brinda seguridad. Sin embargo hacer parte de este “subgrupo”, antes de ocasionar lejanía con los otros actores que de alguna manera se perciben diferentes, se convierte en una

no reconocimiento de la diferencia en medio del encuentro con el otro, es decir, la vida escolar institucionalizada da espacio para que los lazos afectivos que se crean en una estrategia como la EBN, se amplíen, impregnando la vida de quienes no pertenecen a ella: “Los niños-as y jóvenes escolarizados en los grados de segundo a quinto manifestaron mayor adaptación a la Institución y sus respectivos docentes; del mismo modo, generaron relaciones afectivas y de compañerismo entre ellos, sin que esto sea un impedimento para su socialización y buena relación con los demás compañeros de curso” (Informe final La Sierra, p. 32). Es precisamente esto, según la misma Adela Cortina, “lo que hace de la vida humana compartida una vida realmente digna de ser vivida” (El vigor de los valores morales para la convivencia).

Lo anterior guarda una amplia coherencia con los planteamientos que se hacen en los diferentes informes emanados de las zonas en donde la EBN hizo presencia, en los que se expresa que

Socialmente, ésta es una comunidad producto de culturas, costumbres e imaginarios diferentes, allí convergen las historias de vida de familias completas y la necesidad de todas de encontrar un mejor futuro. A pesar de esta característica, el ambiente dentro del asentamiento es relativamente calmado; los grupos de jóvenes, mujeres, y la junta hacen su mejor esfuerzo para darle a la dinámica de vida un sentido diferente donde toda la comunidad pueda ser escuchada y puedan tomar entre todos decisiones para el mejoramiento social (Informe final Pacífico, pág. 8).

Tal situación da cuenta de la corresponsabilidad que soportan algunas acciones emprendidas por familias, líderes y organizaciones para contribuir a la construcción de su espacio. Cuando el niño y la niña que hacen parte de la estrategia EBN, inician su encuentro con los otros en los espacios generados por la propuesta, se da, algo así, como una devolución de lo que cotidianamente se recibe al interior de los hogares. De esta manera, en el devenir de la construcción de relaciones, existen peleas, amistades, cercanías y afectos que posteriormente se proalimentan con las vivencias de los demás, propiciándose el complemento o

ción, ahora desde un ámbito distinto al de la familia, y en el cual se evidencian otras maneras de relacionarse, “hechos que adquieren relevancia en tanto los pequeños están comenzando su proceso de socialización fuera de su hogar y están comenzando a identificar figuras de autoridad diferentes de sus padres o adultos de su familia, igualmente se están adecuando a nuevas relaciones sociales con niños de su misma edad para otros fines diferentes al juego de barrio y están compartiendo sus saberes con sus pares a la vez que aprenden de ellos” (Informe uno 8 de Marzo, pág. 6).

## **6.2.2 LA RESPONSABILIDAD ANTE EL OTRO, MÁS ALLÁ DEL RECONOCIMIENTO DEL OTRO**

Es habitual que en muchas conversaciones triviales se dé la pregunta: “¿conoces a...?”; y una respuesta muy común es “no, yo lo distingo”. Primero se “distingue” al otro como ser humano que aparece en algún lugar de encuentro cotidiano: una clase, un juego, una reunión, una fiesta, una salida, un trabajo, una dificultad, en fin. Para los habitantes de los barrios en los cuales se llevó a cabo la EBN; “distinguir al otro”, implicó también, distinguir un nuevo desplazado y contradictoriamente un posible cómplice en las solución diaria de las situaciones problemáticas.

En ocasiones, sólo se logra “distinguir al otro”; mirarlo sin verlo, recordar su rostro sin recordar su voz, saber que existe sin reconocer su existencia, en este sentido, alguno de los informes plantea:

Hay un choque cultural entre los miembros de la comunidad; expresiones racistas son frecuentemente utilizadas para referirse a los miembros de la comunidad cuyo origen y características físicas son diferentes. La separación de grupos sociales es un ejemplo y evidencia de ello: es muy escaso encontrar a varias señoras del oriente antioqueño

Sin embargo, este aspecto puede ser superado cuando de manera voluntaria se hace parte de un grupo en el cual, la presencia continua del otro y la propia, es el puente necesario para llegar a su reconocimiento, lo que se expresa desde la EBN como “identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo las situaciones de exclusión y discriminación en mi familia, con mis amigos y amigas en mi salón”. (Informe final Manapaz, p. 12). De esta manera, el distinguir al “otro” cobra otro tinte, un nuevo color, deja de ser solamente algo negro o blanco para recobrar un matiz que resulta de la diversidad, de la mezcla, de la diferencia. Ese nueva mirada del otro “implica un sentido de lo humano y el reconocimiento del otro como un ser con capacidades físicas e intelectuales, un sujeto que piensa y actúa” (Informe final Esfuerzos de Paz II, p. 24).

La persona que antes se distinguía, recobra ahora un nuevo estatus, es reconocida. Este reconocimiento no se da de la noche a la mañana, no es innato, es una labor que se construye día a día, y parte de una realidad que no fue ajena a los niños y niñas de la EBN, quienes “en ocasiones, no respetan el valor de la diferencia, dificultad que se logra subsanar al crear conciencia de respeto por la palabra del otro y creando ambientes de diálogo donde la situación se ponga en consideración del grupo” (Informe dos 8 de Marzo, p. 3). Ese “crear” no espera a que los niños, niñas y adolescentes de la EBN se gradúen o pasen un año. Se crea en la cotidianidad, se crea en el ahora, en el momento en que asisten a una actividad y en la oportunidad que da su presencia en “actividades de integración (juegos, salidas pedagógicas) que posibiliten el reconocimiento del grupo de pares y la aceptación y solución de las diferencias” (Anteproyecto 8 de Marzo, p. 3).

Abraham Magendzo K. plantea que



ión de diversidad no es tarea simple. Encontrarse con la diversidad no es algo conquistable y accesible de manera sencilla. Es un aprendizaje que no se logra con un encuentro. En especial cuando hemos estado apegados a vivir en la homogeneidad, cuando no tenemos la suficiente flexibilidad y apertura para aceptar valores distintos, costumbres distintas, hábitos distintos, miradas distintas, tonalidades distintas. Encontrar identidades y sentir de cerca la diversidad es una experiencia bella y multicolor, de una riqueza incommensurable, pero a su vez de mucha perplejidad y creadora de tensiones (2004).

Esto no es ajeno a la experiencia de los niños, niñas y adolescentes participantes en la EBN en quienes “la falta de tolerancia fue otro rasgo constante. La no aceptación al otro y el irrespeto por las opiniones de los demás dejaron ver una conducta de agresividad hacia el compañero con el que no se está de acuerdo, y en el que generalmente están pendientes para no sólo juzgar sus errores sino también hacérselos saber a los maestros y cerciorarse de que éste reciba una sanción” (Informe final 8 de Marzo, p. 8).

Es claro que el transitar hacia el reconocimiento del “otro” exige verlo como un otro válido en medio de la diferencia y en una relación donde las personas se sitúan una frente a otra, como separadas pero no indiferentes, opuestas pero no enemigas. Desde lo planeado en la estrategia EBN, fue intencional la propuesta hecha a los niños y niñas para que se “reconociera y aceptara la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica etc., así como para que se valoraran las semejanzas y diferencias de gente cercana” (Informe tercero de avance Manapaz, p. 3).

Sin embargo vivir la diversidad plantea un reto mayor que supera el reconocimiento del otro; implica responsabilizarse del otro, lo que significa, en términos de Emmanuel Levinas, “estar atento al Otro-Otra” (Magendzo, 2004), no importando la situación en la que se encuentre; darse cuenta y asumir el sufrimiento o la alegría del “otro” con fortaleza, sin negaciones, lo cual no significa

autonomía; por el contrario, implica reconocer al otro, para hacerse responsable de él, “el programa EBN al igual que ha posibilitado la corrección entre ellos mismos de palabras que se nombran inadecuadamente; la participación y reconocimiento del otro como hermano, compañero, amigo nuevo o antiguo, ha facilitado la comprensión y la importancia de escuchar y ser escuchado; aunque en este aspecto aun presentan falencias, es más notorio el progreso” (Informe de avance octubre La Sierra, p. 12).

En palabras de Mèlich, “una relación es ética no sólo si se configura desde la diferencia, sino desde la deferencia. Ser deferente es tomarse la causa del otro como causa primera, como mi causa. Ser deferente es responder al otro y del otro, responsabilizarse del otro que no tiene poder” (Mèlich, 2002: p. 114). El siguiente texto, tomado de uno de los informes de la EBN, da cuenta del interés de los maestros en formación por ir más allá del respeto a la diferencia y enfrentar el reto de la deferencia y de la responsabilidad por el otro:

Con los niño-as que presentan otras dificultades aparte de la extraedad sería pertinente pensar en otras posibilidades, como por ejemplo tratar de continuar con el proyecto o construir nuevas instituciones educativas donde se tengan en cuenta estas características, para que estos niño-as cuenten con la oportunidad de formarse personal, intelectual e integralmente; es decir, un lugar donde se siga el ritmo y las posibilidades de cada niño-a, pues hasta el momento no tenemos conocimiento de alguna institución educativa formal que permita a un niño-a asistir a clase con un hermano menor que tiene que cuidar y si no lo lleva no puede asistir, tampoco es permitido en nuestro sistema regular que un niño-a no asista a clase algunos días o retirarse antes de la hora establecida para ir a trabajar con el fin de suplir las necesidades de su hogar (Informe de avance octubre La Sierra, p. 9).

## DEL OTRO MEDIADA POR LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Según Paul Watzlawick (1971: p. 258), “no podemos no comunicarnos”. Cada una de nuestras palabras, gestos y acciones dicen algo de lo que somos o queremos ser, de lo que hacemos o queremos hacer. En el caso de la EBN, los niños, niñas y adolescentes “hablaban” con sus silencios, con sus agresiones, con sus palabras mal dichas, con sus conversaciones no terminadas; tal como lo expresa el siguiente texto: “Era común el manejo de un lenguaje inadecuado y de palabras inoportunas cargadas de agresividad para relacionarse con sus pares, esto hace parte del uso de un vocabulario perteneciente al sociolecto de su entorno. Además de lo anterior, en varios casos no son coherentes en sus actos de habla ni logran terminar una conversación satisfactoriamente” (Informe final 8 de Marzo, p. 9).

Y entonces surgen algunas preguntas: ¿Cómo lograr comprensiones del otro si aún no se tienen claridades frente a la potencia que deben tener las palabras y los gestos en la convivencia?, ¿cómo esperar que haya consensos, si se da por supuesto lo que el otro quiere decir? Estos interrogantes y otros, seguramente fueron resueltos en la cotidianidad por las personas que participaron de la EBN, pues desde ésta se plantearon estrategias que abrieran espacios para hablar y escuchar, tal como se expresa en el siguiente informe: “En la competencia comunicativa cada vez son más evidentes los logros, pues su lenguaje oral es más fluido, algo coherente y rico en expresiones aprendidas en el medio familiar; la estrategia de lectura a partir de imágenes ha enriquecido la participación oral (Informe de avance octubre La Sierra, p. 11).

Sin embargo no sólo se requieren las habilidades para escuchar, hablar y para comunicarse con el otro en los espacios de encuentro de la EBN; el mundo de la

adolescentes, madres y padres de esta estrategia lo representan variados escenarios en los que cada día hay un libreto que construir, y a partir del cual, la comprensión del otro tiene o no lugar, se convierte en una realidad o en una imposibilidad; mucho más cuando se sabe que este “desarrollo y aprendizaje no se dan de forma aislada e independiente, sino en un contexto de relación y comunicación interpersonal, fuertemente impregnado y orientado por la cultura. (Informe final Manapaz, p. 11).

Según Habermas, citado por Guillermo Briones (1999: p. 171), la acción comunicativa permite una comprensión comunicativa entre los actores en interacción. En ese proceso se trata de lograr definiciones comunes de la situación para dentro de ellas, perseguir metas individuales, lo cual requiere de voluntad e interés para comprender percepciones, visiones, razones y hasta sin razones de los otros que acompañan nuestros procesos de comunicación en el mundo de la vida. Desde la EBN “las consideraciones para mejorar en las dificultades que se presentan son, en primer lugar, inculcar desde la práctica el buen y efectivo proceso de comunicación: cuando escuchamos a quien habla, comprendemos mejor el mensaje, además se pone en ejercicio el respeto por el otro” (Informe uno 8 de Marzo, p. 8).

### El concepto de acción comunicativa

... fuerza u obliga a considerar también a los actores como hablantes u oyentes que se refieren a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, y se entablan recíprocamente a este respecto pretensiones de validez que pueden ser aceptadas o ponerse en tela de juicio. Los actores no se refieren sin más *intentione recta* a algo en el mundo objetivo, en el mundo social o en el mundo subjetivo, sino que relativizan sus emisiones sobre algo en el mundo teniendo presente la posibilidad de que la validez de ellas pueda ser puesta en cuestión por otros actores (Briones, 1999: p. 171).

comunicativa esta validez definitivamente no puede o no debe estar mediada por la violencia, el rechazo o la invisibilización del otro. Por el contrario, se necesita la presencia viva del otro para que nuestras percepciones, sentimientos y pensamientos sean complementados, refutados o confrontados; ante esto, según los informes de los maestros en formación, en la EBN:

“Se observó un mejoramiento en sus competencias comunicativas, no sólo desde la adquisición y fortalecimiento del proceso lectoescritural, sino la capacidad de comunicarse de manera verbal, iniciar, mantener y finalizar de manera coherente y espontánea conversaciones cordiales con pares y adultos. Estos últimos incluyen de forma muy especial a los padres de familia, con quienes un número sustancial de niños, niñas y jóvenes no se habían evidenciado canales comunicativos adecuados” (informe final Pacífico, p. 23).

“Se ha logrado sensibilizarlos en cuanto a la importancia de escuchar al otro, respetarlo, pedirle permiso, solicitar un favor, ofrecer disculpas y hacer manifiestas sus emociones y sentimientos a través de palabras, gestos y abrazos” (informe 3 la Sierra Villa Turbay, p. 22).

Habermas sostiene que la acción comunicativa, y no la acción racional instrumental, como lo propuso Marx, es la conducta que caracteriza a las interacciones que se dan en la sociedad. Desde Habermas la preocupación por el mundo de la vida es una extensión de la teoría de la acción comunicativa; se puede decir, entonces, que la acción comunicativa sucede siempre en el mundo de la vida, el mismo en el cual se presentan incertidumbres, miedos, esperanzas, confianzas y un sinfín de contradicciones; de lo único que se tiene certeza es que ese mundo de la vida se construye y reconstruye, mediante el reconocimiento del otro, y para ello es necesario “comprender que allí, en cada lugar donde se llevó a cabo el programa

mujeres, hombres y niños que buscan algo diferente y esperan ser escuchados” (Informe 3 la Sierra Villa Turbay, p. 14) sin velos, sin excusas, sin máscaras, sin juicios, sin señalamientos, que sólo anhelan ser escuchados desde lo que son, desde lo que viven, desde lo que piensan, desde lo que hacen, simple y complejamente desde su mundo de la vida.

FICHA RESUMEN	
CATEGORÍA TE DESCUBRO PARA CONFIAR	
TENDENCIA:	El otro, presencia viva en espacios cotidianos
DESCRIPCIÓN:	Cuando el niño y la niña que hacen parte de la estrategia EBN, inician su encuentro con los otros en los espacios generados por la propuesta, se da, algo así, como una devolución de lo que cotidianamente se recibe al interior de los hogares. De esta manera, en el devenir de la construcción de relaciones, existen peleas, amistades, cercanías y afectos que posteriormente se proalimentan con las vivencias de los demás, propiciándose el complemento o continuación de la socialización, ahora desde un ámbito distinto al de la familia, y en el cual se evidencian otras maneras de relacionarse, “hechos que adquieren relevancia en tanto los pequeños están comenzando su proceso de socialización fuera de su hogar y están comenzando a identificar figuras de autoridad diferentes de sus padres o adultos de su familia, igualmente se están adecuando a nuevas relaciones sociales con niños de su misma edad para otros fines diferentes al juego de barrio y están compartiendo sus saberes con sus pares a la vez que aprenden de ellos” (Informe uno 8 de Marzo, pág. 6).
TENDENCIA:	La responsabilidad ante el otro, más allá del reconocimiento del otro
DESCRIPCIÓN:	Hay un choque cultural entre los miembros de la comunidad; expresiones racistas son frecuentemente utilizadas para referirse a los miembros de la comunidad cuyo origen y características físicas son diferentes. La separación de grupos sociales es un ejemplo y evidencia de ello: es muy escaso encontrar a varias señoras del oriente antioqueño conversando con otras de origen afro colombiano (Informe final Esfuerzos de Paz II, p. 8).  De esta manera, el distinguir al “otro” cobra otro tinte, un nuevo color, deja de ser solamente algo negro o blanco para recobrar un matiz que resulta de la diversidad, de la mezcla, de la diferencia. Ese nueva mirada del otro “implica un sentido de lo humano y el

**FICHA RESUMEN**

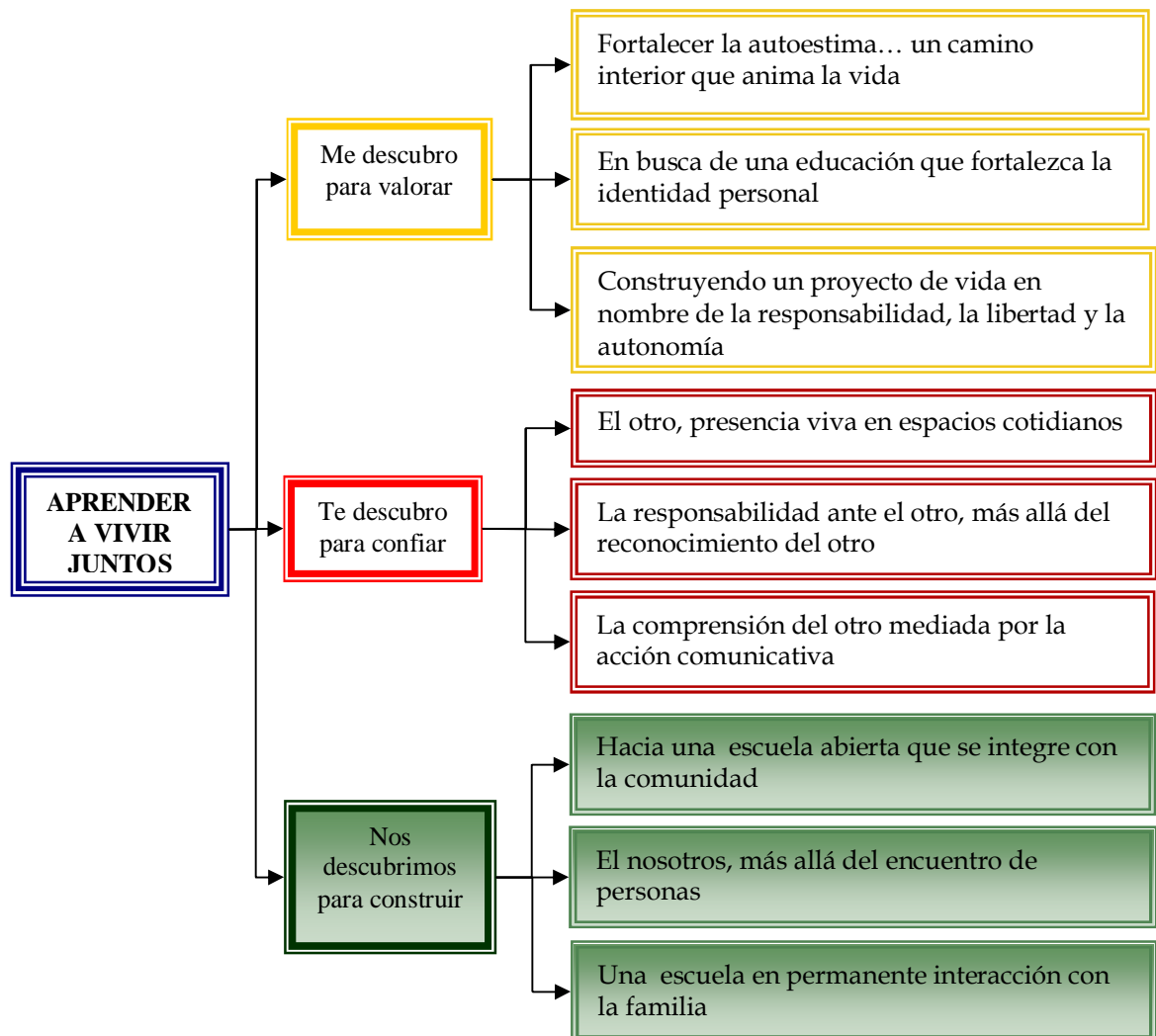
**CATEGORÍA TE DESCUBRO PARA CONFIAR**

	<p>reconocimiento del otro como un ser con capacidades físicas e intelectuales, un sujeto que piensa y actúa” (Informe final Esfuerzos de Paz II, p. 24).</p> <p>En palabras de Mèlich (2002: p. 114), “una relación es ética no sólo si se configura desde la diferencia, sino desde la deferencia. Ser deferente es tomarse la causa del otro como causa primera, como mi causa. Ser deferente es responder al otro y del otro, responsabilizarse del otro que no tiene poder”.</p>
<p>TENDENCIA:</p>	<p>La comprensión del otro mediada por la acción comunicativa</p>
<p>DESCRIPCIÓN:</p>	<p>“En la competencia comunicativa cada vez son más evidentes los logros, pues su lenguaje oral es más fluido, algo coherente y rico en expresiones aprendidas en el medio familiar; la estrategia de lectura a partir de imágenes ha enriquecido la participación oral (Informe de avance octubre La Sierra, p. 11).</p> <p>“Se observó un mejoramiento en sus competencias comunicativas, no sólo desde la adquisición y fortalecimiento del proceso lectoescritural, sino la capacidad de comunicarse de manera verbal, iniciar, mantener y finalizar de manera coherente y espontánea conversaciones cordiales con pares y adultos. Estos últimos incluyen de forma muy especial a los padres de familia, con quienes un número sustancial de niños, niñas y jóvenes no se habían evidenciado canales comunicativos adecuados” (informe final Pacífico, p. 23).</p> <p>es necesario “comprender que allí, en cada lugar donde se llevó a cabo el programa la EBN, está la vida, existen mujeres, hombres y niños que buscan algo diferente y esperan ser escuchados” (Informe 3 la Sierra Villa Turbay, p. 14) sin velos, sin excusas, sin máscaras, sin juicios, sin señalamientos, que sólo anhelan ser escuchados desde lo que son, desde lo que viven, desde lo que piensan, desde lo que hacen, simple y complejamente desde su mundo de la vida.</p>



### 6.3 TERCERA CATEGORÍA NOS DESCUBRIMOS PARA CONSTRUIR

Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias - e incluso los conflictos- entre los individuos. Esos proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valorizan los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan dan origen a un nuevo modo de identificación (Delors: p. 105).



## ESCUELA ABIERTA QUE SE INTEGRE CON LA COMUNIDAD

Una de las tendencias principales que encontramos es cómo la estrategia la EBN se vinculó de forma permanente con la comunidad, y de esta manera, logró moverse dentro de las dinámicas socioculturales de sus actores, acercarse a su entorno inmediato, estar en permanente interacción con las familias, vecinos y organizaciones vivas de los barrios de influencia, disfrutar y apropiarse de los diferentes espacios públicos existentes como la calle, el parque, las sedes sociales, las organizaciones cívicas, los salones parroquiales, las viviendas, con el fin de tener bases sólidas que permitan “interpretar y comprender mejor el entorno físico, biológico, social y cultural en el cual habitan los niños y jóvenes” beneficiarios del proyecto (Informe de avance septiembre La Sierra, p. 3) lo cual se convirtió en su tarea permanente.

La tendencia “Una escuela abierta que se integre con la comunidad”, facilitó entender que la escuela no conoce barreras y obstáculos para acercarse y buscar a aquellos niños y jóvenes, que por situaciones externas y de vulnerabilidad social se encuentran excluidos del sistema escolar y que ésta los acoge, porque los busca, porque comprende su situación y les propicia los medios para que tengan acceso al conocimiento y al aprendizaje más allá de cualquier límite.

La EBN “implementó en la primera fase una estrategia de trabajo basada en el desarrollo de conceptos relacionados con el entorno inmediato de los niños: la familia, el barrio, la ciudad, entre otros”. (Informe final 8 de marzo, p. 11) y estableció para aquellos niños y jóvenes que se encontraban en situación de riesgo nuevas alternativas educativas, otras maneras de ver, de tener contacto con el

a, la escritura, la lúdica, las matemáticas, el lenguaje, la geografía, las ciencias.

Un elemento a resaltar es que la escuela busca a los niños y jóvenes para acogerlos y motivarlos a ingresar a la educación oficial, de forma que se inserten de nuevo al sistema; llega como propuesta, a generar lazos de confianza e interacción directa con las comunidades y a tener un mayor conocimiento de las realidades de éstas, logrando incursionar de una manera más abierta al mundo de los niños y jóvenes y por ende a establecer relaciones más humanas y metodologías más acordes al contexto, diferentes a las del sistema educativo de las instituciones oficiales que muchas veces ignoran la vida y la cotidianidad de sus estudiantes.

Tradicionalmente la escuela ha sido un campo ensimismado; abre sus puertas temprano en la mañana para luego confinarse en torno a las actividades académicas y sólo se sale en los casos en que el espacio escasea, siendo la calle la que se convierte en área recreativa y de deporte. Este encierro se produce ya sea por el modelo y la concepción tradicional de este espacio o más recientemente por asuntos de violencia e inseguridad que han intensificado esta condición\*. Sobre las circunstancias de inseguridad y violencia, sólo se puede decir que un muro cerrado puede llegar a ser incluso más violento que las condiciones primeras que llevaron a esta situación; el muro rotundamente cerrado segrega, excluye y genera rechazo,

---

\* "Lo que hoy vemos en la escuela (alcoholismo, drogadicción, sicariato, desprecios, ultrajes, amenazas, ejecuciones, etc.) es quizás lo que no vimos o no quisimos ver en sus inicios. Es quizás lo que sembramos con nuestra mediocridad, abstencionismo, con nuestra apatía a lo que sucedía en las comunidades, en las familias, en las calles, por las que pasábamos apurados para llegar a tiempo al turno de la tarde. Usando una metáfora, nosotros, los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas; hoy abrimos las puertas y el viento social, la *poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios*. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela. *Lo peor es que no sabemos qué hacer; porque nuestras viejas tácticas evasivas ya no dan resultado*. La realidad se impone con su abrumadora perversidad e irrumpe en nuestra comodidad, que en algunos casos no es más que mediocridad social". En: Ghiso, 1998.

ansparencia integra y reconcilia las relaciones entre el edificio y el lugar en que se emplaza, entendiendo el lugar como espacio físico y cultural. No se trata de condenar la tranquilidad de la escuela al ruido y la actividad del exterior (siendo esto un asunto de resolución puramente técnica), sino identificar cuáles espacios son susceptibles de mayor transparencia para conectar espacial y socialmente la escuela a la comunidad en la que se aloja.

La comunidad actualmente reclama la apertura de espacios más abiertos donde la vecindad tenga mayor participación. Se cuestiona el papel de la institución educativa como un fenómeno del encierro, (puerta cerrada, tras la violencia del muro) que favorece el distanciamiento y el desarraigo. Es en este punto en donde quizá la escuela se desarticula del contexto urbano.

Hoy en día la educación escolar debe girar alrededor de la comunidad, la familia, el vecindario, el barrio, estar cerca de los contextos urbanos. Para la EBN su integración debe incluir aquellas “actuaciones pedagógicas específicas llevadas a cabo en una escuela cuya flexibilidad curricular permita satisfacer las necesidades educativas que presenten los estudiantes y donde el aula trascienda su concepción cuadrangular, para convertirse en el espacio donde se construyen saberes y se forman sujetos íntegros” (Informe 8 de marzo, p. 15).

Si la escuela es el espacio para aprender a ser ciudadano y a vivir en comunidad, y la ciudad un espacio educador por naturaleza\*, en medio de éstas debe existir interacción. Aparece así como responsabilidad de la escuela ser un espacio educador no sólo para la comunidad educativa residente, sino también para toda

---

\* *“El género humano es un género urbano, y la coreografía exigente de la existencia en común demanda eso que los educadores llaman socialización: la interiorización de las disciplinas y rituales del grupo social”.* Luis Fernández Galiano. PARQUE ESCOLAR. AV N° 78. 2001

condición es fácilmente identificable el potencial del espacio escolar en la construcción de una sociedad más equitativa e igualitaria.

A la EBN como iniciativa le ha tocado buscar a los niños y a los jóvenes desescolarizados, en los barrios de influencia; por lo tanto se ha visto permeada por sus dinámicas socioculturales, situación que le ha permitido crear propuestas de intervención más cercanas a la realidad de los actores sociales, entre algunas la búsqueda de escenarios de la comunidad, que cumplan con las funciones de centros educativos itinerantes, presentando una mayor cercanía con todas las vivencias del entorno de los sujetos que intervienen.

La estrategia reconoce que los niños, las niñas, los y las jóvenes que van a la escuela viven en una familia, en un vecindario, en una comunidad en los que han aprendido el lenguaje que hablan, las costumbres que tienen, las ideas que expresan, las creencias que profesan, los juegos con los cuales se divierten. Allí han aprendido a disfrutar y gozar de la vida y a sufrir las necesidades compartidas con sus familiares o vecinos. Los niños, las niñas, los y las jóvenes que van a la escuela llevan consigo la vida, la historia, los sufrimientos, las esperanzas de una familia y de una comunidad.

El maestro que no tiene en cuenta la comunidad da la espalda al niño con el cual trabaja. La comunidad como ambiente educativo, debe ser el eje de la educación. La comunidad no es el maestro, no son los alumnos, no son los padres de familia: son las relaciones que se dan entre todos ellos; la comunicación y las relaciones que se dan entre los alumnos, el profesor, los padres de familia, el vecindario, la comunidad, el barrio y la ciudad.

ciudad como hecho educativo. Habitar la comunidad inevitablemente resulta en un acto formativo, conocerla, hacerla, convivir, ser, integrarse a ella son procesos en los que el ciudadano encuentra su desarrollo como ser individual, social y público; por otra parte se puede entender que la EBN promueve “proyectos pedagógicos de aula que son definidos por Teresita Zapata como un proceso de construcción colectiva, en el que participa activamente el niño, como sujeto cognoscente, sensible, imaginativo y creativo que se lleva a cabo alrededor de temas y problemas que son de interés común y hacen parte de su entorno y cultura” (Informe final esfuerzos de paz II, p. 20 ). La escuela puede concebirse, por tanto, como el lugar para aprender a ser ciudadano, es el espacio donde el escolar o en un contexto más amplio, el ciudadano en formación comienza un proceso de integración a una colectividad, disfruta del ejercicio de la libertad, participa y ejecuta derechos y deberes en un contexto académico.

En cualquier caso en esta relación dual se puede fundamentar un nuevo contacto entre ambas; integrar la escuela a la comunidad y por ende a la ciudad mediante un vínculo permanente entre la educación y la vida urbana, demanda la disolución de los límites existentes y la reinención de límites más flexibles, exige “un trabajo organizado que haga posible transformaciones en la comunidad, en las familias, en los niños y los jóvenes (Informe final esfuerzos de paz II, p. 24), y un mecanismo de utilizar la transparencia como un asunto de confianza.

La transparencia es un asunto de confianza donde cualquiera puede traspasar lo que antes era impenetrable. Además en un sentido casi mítico, la transparencia convierte a los edificios en faros luminosos en medio de la oscuridad, pero más allá de esta imagen poética, permite al edificio escolar convertirse en un referente para toda comunidad, al cual tiene acceso tanto físico como intelectual.

que conduce a creer que las personas pertenecientes a distintos grupos forman parte de la misma comunidad y que, por consiguiente, participarán y serán solidarias en su transformación. Algunos informes de la EBN nos muestran cómo a través del contacto permanente con la comunidad lograron que se generaran vínculos “los líderes comunitarios y los maestros en formación generamos la posibilidad para gestionar todos los trámites pertinentes para adquirir el espacio con el que hoy contamos, una casa, que aunque no está en las mejores condiciones físicas, facilita los aprendizajes y el encuentro agradable y acogedor de los estudiantes y los maestros en formación” (Informe de avance septiembre La Sierra, pág. 8), observamos en estos informes como la confianza mejora la disposición de las personas a tratar con los demás a pesar de la diversidad; ella se basa en la idea de que existe un vínculo común que trasciende las diferencias en clases, razas y creencias.

En medio de estas nuevas relaciones queda al descubierto la necesidad de la escuela de descubrir espacios afines a la ciudad, a la comunidad, a los barrios, para lograr su integración entre lo urbano y lo que se denomina propiamente escolar. Generar el espacio adecuado para tejer estas relaciones emergentes, espacio de tolerancia, civismo, de participación, y de democracia.

“Es así como la interacción en el proyecto La Escuela Busca al niño (EBN), fue y es un elemento fundamental para entender que las sociedades cambian, y que en su misma heterogeneidad es donde encontramos la riqueza cultural de una comunidad” (Informe final 8 de marzo, p. 14)

Para la estrategia en la categoría NOS DESCUBRIMOS PARA CONSTRUIR intenciona mucho su trabajo hacia el permanente contacto con el entorno, con la comunidad, lo que facilita que los maestros en formación y los profesionales del



estrategias pedagógicas de aprendizajes más acordes a la realidad del contexto de los actores que intervienen, propiciando un aumento en los niveles de aceptación y reconocimiento de los niños, niñas, jóvenes, los padres, madres y de los líderes de la comunidad hacia el proyecto.

### **6.3.2 EL NOSOTROS, MÁS ALLA DEL ENCUENTRO DE PERSONAS**

Frente al análisis de la categoría NOS DESCUBRIMOS PARA CONSTRUIR encontramos que se intencionan de manera muy recurrente como tendencia el trabajo con el otro, el trabajo en equipo, más allá del encuentro de personas, donde se pone en juego para cada integrante la palabra, la memoria, la identidad, las creencias, las formas de ver el mundo.

El trabajo en equipo no es más que el aprendizaje de que el yo y el otro forman un NOSOTROS, y que esa cercanía nos invita a mirar que el trabajo que se realiza en grupo abre la posibilidad de saberes, compromisos y facilidades para que las personas que hacen parte del grupo se descubran a sí mismas, acepten las diferencias generando procesos de conocimientos, aprendizajes, lazos de confianza, interacción y convivencia.

Un elemento importante que se resalta en el análisis de esta tendencia es el aporte pedagógico por el trabajo cooperativo, para la EBN “el propósito de los grupos cooperativos, es hacer de cada alumno un individuo más fuerte, los alumnos aprenden conocimientos, destrezas, estrategias o procedimientos dentro de un grupo, y luego los aplican por sí solos para demostrar su dominio personal del material aprendido (investigar, educar y transformar comunidades en situación de vulnerabilidad) donde cooperar es trabajar juntos para alcanzar metas comunes; dentro de las actividades cooperativas el individuo busca resultados que sean

dos los miembros del grupo; es decir, el aprendizaje cooperativo es entonces, el empleo de grupos pequeños en la enseñanza para que los estudiantes trabajen juntos, maximizando así su propio aprendizaje y el de los demás” (Jhonson y Jhonson, En: investigar, educar y transformar comunidades en situación de vulnerabilidad 1982: 14).

En la EBN cada uno tiene su mundo, pero trabajan en asociación, en grupo por que les gusta ayudarse y sobre todo les gusta estar juntos, y para trabajar juntos ¿Cómo lo van hacer? Se mezclan unos a otros, respetando y aceptando sus diferencias, se mezclan los negros y los blancos, el pequeño y el grande, las niñas y los niños, el hermanito, el amiguito, el vecino, el joven eso es lo que se hace en la escuela y eso es lo que se hace en el mundo.

No siempre los niños y jóvenes tienen la misma suerte de trabajar juntos, de contar con la posibilidad de un compañero, alguien con quien hablar, con quien leer, con quien discutir, con quien reír, el trabajo en equipo facilita el aprendizaje juntos, la participación, la cooperación, donde el aprendizaje colectivo enriquece, alegra los corazones y alimenta el alma. Se estudia en grupo no para ser grande, sino para engrandecer nuestros pensamientos, sentimientos, nuestros ideales, nuestros sueños.

La tendencia “el nosotros, más allá del encuentro de personas” abre espacios de participación para que los niños y jóvenes tengan acceso a la palabra, a la compañía, a la libertad, a las experiencias de vida, y disfruten de la posibilidad de dejar atrás los miedos y las desconfianzas que generalmente reposan en su diario vivir.

strategia la EBN, “permitió visualizar la vulneración al derecho a la educación” (...), de los niñ@s y jóvenes beneficiados, de las comunidades de intervención; donde existía “una amplia exclusión generada por lo social, lo político, lo económico; al igual que una autoexclusión sustentada en la pérdida de credibilidad en el Estado y en lo gubernamental, lo cual tuvo como resultado un alejamiento de lo social”. Sumado a las precarias redes de organización lo que imposibilitó “realizar gestiones o reconocer los principios básicos de participación”. (Informe final esfuerzos de paz II, pág. 25). Frente a esta situación la EBN creó propuestas innovadoras y creativas que propiciaran el acercamiento de los niños y jóvenes a través de “Jornadas de integración, elaboración de juegos cooperativos que permitieran la interacción de estos con lazos de amistad; juegos múltiples por equipos, exposiciones, talleres, realización de carteleras” (anteproyecto 8 de marzo), a través de estas acciones se buscó que los lazos de amistad entre el grupo se fortalecieran.

Desde los informes se evidenció que todas las personas son diferentes, pero quieren estar juntos, la EBN quiere promover el estar juntos, el descubrimiento de las diferencias, de las similitudes, hay niños inteligentes y hay otros que lo son menos, las diferencias es lo único que los hace iguales. Para Amartya Sen “tratar a los iguales como iguales y a los desiguales como desiguales” implica reconocer la desigualdad para acceder a oportunidades en términos de la provisión de condiciones de competencias entre los miembros de una sociedad.

En informes como: “Hace poco ingresó al proyecto una niña nueva cuyo nombre es Yuliana, manifiesta dificultades para el trabajo en grupo, es muy indiferente a las actividades propuestas, siempre esta en una actitud dispersa y distraída, lo que ha generado igualmente el rechazo por parte del grupo. Requiere un trabajo más personalizado, mientras se va adaptando a su grupo de trabajo” (Aproximación

de las Miras, pág. 19) se observa que para la estrategia era importante trabajar con el otro y promover el estar juntos a partir de la aceptación a las diferencias de sus actores.

Para la estrategia la EBN la comprensión de los aspectos socio-culturales, la permanente relación con el entorno inmediato, el reconocimiento del referente urbano, solidarizan las relaciones para transformar la cotidianidad e impulsar el desarrollo comunitario. “Las sociedades sólo viven juntas en confianza cuando comparten una memoria, un territorio y un carácter, es decir, un saber sobre sí mismas” (Ospina, 2001. p. 17) y es a partir del acercamiento del mundo, del otro y el conocimiento de sus propios imaginarios donde realmente se construyen alianzas, confianzas, fortaleciendo las relaciones que van a facilitar que el trabajo mutuo alcance su pleno desarrollo a través de la construcción colectiva.

La EBN evidenció a través de sus informes una constante proyección por el trabajo cooperativo, en equipo, la participación, la convivencia. Veamos algunos ejemplos:

- “Coopera con otros miembros del proyecto”. (plan de prácticas, pág. 8).
- “Interacción social - Disfruta del contexto escolar - Trabajo grupal participativo - Participación en conflictos - Participación activa durante las actividades, busca apoyo - Comparte el material didáctico- Sigue instrucciones - Respeta turnos” (aproximación diagnóstica esfuerzos de paz 2, pág. 12).
- “Formar en mecanismos de inclusión y participación ciudadana, que posibiliten mayor calidad en los procesos de habitación social” (anteproyecto 8 de marzo, pág. 4)
- “Hacer trabajo en equipos de tres donde cada integrante del equipo, sea parte fundamental del desarrollo de la actividad” (anteproyecto 8 de marzo, pág. 15)

ónomo y cooperativo que les permita valorar el trabajo común, la toma de decisiones y la convivencia”. (propuesta pedagógica Santa Lucía, pág. 11)

Para los maestros en formación y asesores, el trabajo en equipo se convirtió en una técnica y estrategia pedagógica para los aprendizajes significativos de los diferentes actores (niños, jóvenes, adultos, familia y comunidad) y la conciencia de ser agentes de los propios procesos, con capacidad de producción y construcción de referentes identitarios, generadores de espacios de convivencia.

### **6.3.3 UNA ESCUELA EN PERMANENTE INTERACCIÓN CON LA FAMILIA**

Sen “dice que la calidad de vida tiene que ser juzgada no solamente por la forma que terminamos viviendo sino también por las alternativas substanciales que tenemos”

En 1980 el ministerio de educación lanzó el proyecto padres de familia con el fin de incluir la participación de los padres en la reforma educativa; Desde entonces el interés por parte de las instituciones ha permitido generar espacios de interacción y formación para los padres, desde diversas modalidades que incluyen la entrega de reportes y el análisis conjunto de necesidades del niño, la participación de los padres en actividades recreativas así como en talleres dirigidos por los educadores y equipos psicológicos con temáticas definidas previamente según las necesidades de los padres.

Desde 1994 la Ley General de la Educación hace un llamado a la participación activa de los distintos protagonistas en estos procesos, incluidos los padres y la comunidad.

Como la EBN no es ajena a esta realidad, dentro de su estrategia proponen diferentes métodos para mantener una comunicación permanente con la familia y la escuela.

La EBN busca “realizar una aproximación al entorno familiar de cada uno de l@s niñ@s y jóvenes inscritos en el proyecto, para luego efectuar un trabajo complementario entre el proyecto y las familias, y posteriormente entre la escuela y la familia; el cual permita mostrar a éstas la realidad educativa de sus hijos, la forma en que su participación activa o pasiva incide en los aprendizajes de l@s participantes del proyecto”(matriz, política educativa, EBN, p. 20) y reconoce las múltiples estructuras y variables que participan en la educación, formación y cuidado de los niños y jóvenes.

Hoy en día la Familia como sistema vive un permanente proceso de cambio, de crecimiento, y de transformación; pero la mayoría de las veces no está preparada para ello y no es consciente de los cambios, presentando crisis de desajuste por las situaciones inesperadas o normales de su ciclo vital. Para este fin, la EBN ve necesario entrar a “analizar el papel de la familia en el proceso educativo de los niños y niñas beneficiarios del proyecto, como primera “Comunidad” o espacio social en la que todos los seres humanos iniciamos nuestras vidas y aprendemos a vivir en sociedad (Informe final Esfuerzos de Paz, pág.6), Las familias de los niños y jóvenes de la estrategia se encuentran en situación de vulnerabilidad, situación que los pone en mayor desventaja frente al manejo de las crisis inherentes que se presentan en su ciclo vital, se sienten más inseguras, desprotegidas y débiles para enfrentar los cambios que constantemente el medio les impone, viéndose afectadas, las relaciones internas de todos los miembros que la componen.

de vista sistémico se define como un sistema social natural con características propias, tales como un conjunto de roles y reglas, una estructura de poder, patrones específicos de comunicación y formas de negociación y resolución de problemas a través de los cuales se despliegan las funciones inherentes a su sistema como grupo y como institución, y como grupo primario de socialización tiene una incidencia muy fuerte en el desarrollo biopsicosocial de los niños y los jóvenes.

La Estrategia la EBN “reconoce la necesidad de identificar y utilizar las relaciones que la familia establece con el sistema educativo, para integrarlas al proceso educativo de los hijos sensibilizarlas para el mejoramiento del proceso de socialización y de escolarización, motivarlas para el desarrollo de actitudes solidarias y constructivas para la vida escolar” (informe 1 Esfuerzos de paz, p. 15) y capacitarlas en la promoción de una dependencia saludable. “Crear una cultura por el respeto de los derechos de los niños y las niñas ha implicado realizar un proceso constante de sensibilización con las personas encargadas de acompañar a los niños y niñas en su desarrollo, generando espacios de reflexión a partir de los cuales se empiecen a construir cambios de actitud frente a la infancia y a la crianza” (Informe final Esfuerzos de Paz, pág. 6)

Partiendo de la frase “No se puede dar de lo que no se tiene” muchas veces los padres de familia no asumen su rol como padres por que nadie les enseñó a ser padres, por ello algunos se limitan a repetir las experiencias que como hijos observaron de sus padres, otros a no cometer los errores pasados que sus padres cometieron con ellos, otros a imitar modelos, pero no se tiene claridad del enorme papel que cumplen los padres en los procesos educativos de los hijos; Por eso se requiere establecer estrategias en las que la población involucrada participe activamente en la toma de decisiones.



...ne de la categoría NOS DESCUBRIMOS PARA CONSTRUIR se observa que una de las tendencias fuertes es contar con una permanente interacción con los padres de familia de los actores sociales beneficiados del proyecto, se busca la necesidad de capacitar permanentemente a los padres a partir de sus propias necesidades, que facilite la participación, el encuentro reflexivo, el dialogo de saberes, y la utilización de estrategias educativas que faciliten el acercamiento permanente con el proceso educativo de los hijos e hijas teniendo en cuenta que la familia es el principal espacio de aprendizaje, entre las cuales se resaltan:

- Elaborar talleres y tareas para los niños en los cuales se haga necesaria la presencia de los padres en las tareas escolares
- “Talleres formativos e informativos que integren el cuerpo docente, los niños, niñas, jóvenes, y sus familias”
- “Realización de reuniones y talleres, sobre la necesidad y utilidad de vincularse activamente con el proceso educativo de sus hijos y que asumieran un papel activo y participativo en éste, además de reconocer la educación como un derecho fundamental. (Informe final 8 de marzo, p. 14)
- Realizar talleres de participación y encuentros reflexivos que faciliten la intervención familiar y fortalezcan el acompañamiento y el apoyo al proceso educativo de los niños-as y jóvenes. (informe de avance febrero La Sierra, p.16 )

En los informes del proyecto la EBN se evidencia que la familia constituye un papel fundamental en el proceso educativo no solo desde su interior sino desde todos los escenarios donde se desenvuelve el ser humano, es a partir de ella donde se fomentan todos los apegos, creencias, y valores. La estrategia busca influir en las relaciones afectivas de los padres de los niñ@s y jóvenes beneficiados “Con relación a lo afectivo, se ha cambiado el rigor de la norma castigadora de la escuela regular por aquella que permite ponerse en el lugar del otro antes de juzgar su

ente con las familias ha permitido establecer puentes de comunicación”. (Informe de avance febrero La Sierra, pág. 2) situación que evidencia la fuerte intención por la estrategia de trabajar de forma conjunta con la familia con el fin de “Mejorar el entorno familiar y el acompañamiento de las familias en los procesos de aprendizaje, desarrollando un trabajo cooperativo entre los participantes, sus familias y los maestros en formación, logrando así afianzar el nivel de competencias básicas de los niños, niñas y jóvenes” (Informe mensual 1 Pacífico y Altos de la Torre, p. 2)

FICHA RESUMEN	
CATEGORÍA TE DESCUBRO PARA CONFIAR	
TENDENCIA:	Hacia una escuela abierta que se integre con la comunidad
DESCRIPCIÓN:	<p>Posibilitó entender que la escuela no conoce barreras y obstáculos para acercarse y buscar a aquellos niños y jóvenes, que por situaciones externas y de vulnerabilidad social se encuentran excluidos del sistema escolar y que ésta los acoge, porque los busca, porque comprende su situación y les propicia los medios para que tengan acceso al conocimiento y al aprendizaje más allá de cualquier límite.</p> <p>La EBN “implementó en la primera fase una estrategia de trabajo basada en el desarrollo de conceptos relacionados con el entorno inmediato de los niños: la familia, el barrio, la ciudad, entre otros”. (Informe final 8 de marzo, p. 11) y estableció para aquellos niños y jóvenes que se encontraban en situación de riesgo nuevas alternativas educativas, otras maneras de ver, de tener contacto con el mundo a través de la lectura, la escritura, la lúdica, las matemáticas, el lenguaje, la geografía, las ciencias.</p> <p>Hoy en día la educación escolar debe girar alrededor de la comunidad, la familia, el vecindario, el barrio, estar cerca de los contextos urbanos. Para la EBN su integración debe incluir aquellas “actuaciones pedagógicas específicas llevadas a cabo en una escuela cuya flexibilidad curricular permita satisfacer las necesidades educativas que presenten los estudiantes y donde el aula trascienda su concepción cuadrangular, para convertirse en el espacio donde se construyen saberes y se forman sujetos íntegros” (informe 8 de marzo, pág. 15).</p>

**FICHA RESUMEN**

**CATEGORÍA TE DESCUBRO PARA CONFIAR**

TENDENCIA:	El nosotros, más allá del encuentro de personas
DESCRIPCIÓN:	<p>El trabajo en equipo no es más que el aprendizaje de que el yo y el otro forman un NOSOTROS, y que esa cercanía nos invita a mirar que el trabajo que se realiza en grupo abre la posibilidad de saberes, compromisos y facilidades para que las personas que hacen parte del grupo se descubran a si mismas, acepten las diferencias generando procesos de conocimientos, aprendizajes, lazos de confianza, interacción y convivencia.</p> <p>Un elemento importante que se resalta en el análisis de esta tendencia es el aporte pedagógico por el trabajo cooperativo, para la EBN “el propósito de los grupos cooperativos, es hacer de cada alumno un individuo más fuerte, los alumnos aprenden conocimientos, destrezas, estrategias o procedimientos dentro de un grupo, y luego los aplican por sí solos para demostrar su dominio personal del material aprendido (investigar, educar y transformar comunidades en situación de vulnerabilidad) donde cooperar es trabajar juntos para alcanzar metas comunes; dentro de las actividades cooperativas el individuo busca resultados que sean benéficos para sí y para todos los miembros del grupo; es decir, el aprendizaje cooperativo es entonces, el empleo de grupos pequeños en la enseñanza para que los estudiantes trabajen juntos, maximizando así su propio aprendizaje y el de los demás” (Jhonson y Jhonson, En: investigar, educar y transformar comunidades en situación de vulnerabilidad 1982: 14).</p> <p>Desde los informes se evidenció que todas las personas son diferentes, pero quieren estar juntos, la EBN quiere promover el estar juntos, el descubrimiento de las diferencias, de las similitudes, hay niños inteligentes y hay otros que lo son menos, las diferencias es lo único que los hace iguales. Para Amartya Sen “tratar a los iguales como iguales y a los desiguales como desiguales” implica reconocer la desigualdad para acceder a oportunidades en términos de la provisión de condiciones de competencias entre los miembros de una sociedad.</p>
TENDENCIA:	Una escuela en permanente interacción con la familia
DESCRIPCIÓN:	La EBN busca “realizar una aproximación al entorno familiar de cada uno de los niños y jóvenes inscritos en el proyecto, para luego efectuar un trabajo complementario entre el proyecto y las familias, y posteriormente entre la escuela y la familia; el cual permita mostrar a éstas la realidad educativa de sus hijos, la forma en que su

## FICHA RESUMEN

### CATEGORÍA TE DESCUBRO PARA CONFIAR

participación activa o pasiva incide en los aprendizajes de l@s participantes del proyecto”(matriz, política educativa, EBN, p. 20) y reconoce las múltiples estructuras y variables que participan en la educación, formación y cuidado de los niños y jóvenes.

La Estrategia la EBN “reconoce la necesidad de identificar y utilizar las relaciones que la familia establece con el sistema educativo, para integrarlas al proceso educativo de los hijos sensibilizarlas para el mejoramiento del proceso de socialización y de escolarización, motivarlas para el desarrollo de actitudes solidarias y constructivas para la vida escolar” (informe 1 Esfuerzos de paz, p. 15) y capacitarlas en la promoción de una dependencia saludable. “Crear una cultura por el respeto de los derechos de los niños y las niñas ha implicado realizar un proceso constante de sensibilización con las personas encargadas de acompañar a los niños y niñas en su desarrollo, generando espacios de reflexión a partir de los cuales se empiecen a construir cambios de actitud frente a la infancia y a la crianza” (Informe final Esfuerzos de Paz, pág. 6)

## INCLUSIÓN ... SIEMPRE HABRÁ ALGO MÁS QUE DECIR

La educación no puede contentarse con reunir a los individuos haciéndolos suscribir a valores comunes forjados en el pasado. Debe responder también a la pregunta: vivir juntos, ¿con qué finalidad?, ¿para hacer qué? Y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad. El sistema educativo tiene por misión explícita o implícita preparar a cada uno para ese cometido social (Delors: p. 65).

Hemos llegado al final de este trabajo. Éste es el momento en el que todo lo expuesto se decanta de una manera lógica e inferencial. Paradójicamente, siendo el final del trabajo, esperamos que también sea el principio de muchas discusiones sobre el tema abordado.

### 7.1 EL DESARROLLO HUMANO... HORIZONTE TELEOLÓGICO DEL PROCESO EDUCATIVO

De nada sirve generar inclusión educativa y, por tanto, combatir la exclusión si no se tiene claridad en el “telos” de la educación. Para nosotros éste está determinado por el desarrollo humano, concebido como “el proceso de constitución del sujeto individual y colectivo; un sujeto histórico, cultural y socialmente posicionado” (Luna, 2005: p. 8).

Hablar de constitución del sujeto significa, como ya lo hemos expresado, que no es suficiente lo genético u orgánico para ser verdaderamente humanos. Para ello se necesita pasar por un proceso de socialización en el que los otros acojan a las generaciones más jóvenes y les permitan construir la conciencia en la que se represente la comprensión de sí mismas, del mundo y de las posibilidades de

Luna, 2005: p. 10). Dicho proceso de humanización y, por tanto, de desarrollo humano es continuo y contextualizado. Que sea continuo significa que “el ser humano no es nunca de un modo definitivo” (Mèlich, 2002: p. 14) y que la existencia no es más que el camino con el que cuenta éste para hacerse. Como diría Sartre (1998: p 13) el hombre es el único ser “consciente de proyectarse hacia el porvenir”, “ante todo un proyecto que se vive subjetivamente” y será “ante todo lo que habrá proyectado ser”. Por eso, “sólo hay realidad en la acción (...), el hombre no es nada más que su proyecto, no existe más que en la medida en que se realiza, no es por lo tanto más que el conjunto de sus actos” (Sartre, 1998: p. 28). De aquí la importancia de estrategias como “La escuela busca al niño-a”, en la cual se les enseña a los niños-as a experimentar la vida como posibilidad, o mejor como posibilidades de ser, a partir del cuestionamiento profundo por el sentido de su existencia y por la apertura de nuevos caminos a los que no habían tenido acceso por la falta de reconocimiento de los otros, por falta de educación y por la poca fe que tanto los padres de familia como ellos-as habían depositado en sí mismos-as. Así, tenemos que uno de los informes resalta la “poca confianza que tienen la mayoría de los participantes en sus propias capacidades; esto debido a que los padres no se interesan mucho por las actividades escolares de sus hijos, no las valoran y les inducen poca importancia por la educación, ya que para ellos ésta no ha sido un hecho importante en cuestión de subsistencia (Informe final 8 de Marzo, pág. 13).

Que sea contextualizado quiere decir que el ser humano desde el momento de su nacimiento está instalado en un mundo simbólico que lo precede, que está situado en el espacio y en el tiempo y que nunca podrá desarrollarse por fuera de éstos. Su excelsa tarea, precisamente, consistirá en apropiarse del acervo cultural construido para adaptarse a él y transformarlo. Al respecto, expresa Einstein en su “Alocución a los niños” (Citado en: Tirado Gallego, 1998: p. 169):

la gozosa juventud de una tierra bendita y soleada. Pensad que las cosas maravillosas que podréis aprender en vuestras escuelas son el trabajo de muchas generaciones, logrado con mucho esfuerzo y mucha fatiga en todos los países de la Tierra. Las ponemos en vuestras manos como herencia, para que las repitáis, desarrolléis y fielmente las entreguéis a vuestros hijos. Así es cómo nosotros, los mortales, nos hacemos inmortales, transmitiendo el trabajo hecho por todos. Si pensáis en esto, encontraréis sentido a la vida y a vuestros esfuerzos, y podréis transmitir vuestras certeras convicciones a otros pueblos y a otras épocas.

## 7.2 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA SÓLO COBRA SENTIDO CUANDO EXISTE UNA EDUCACIÓN CON CALIDAD

De la afirmación de Heráclito “aguas distintas fluyen sobre los que entran en los mismos ríos” (Alegre Gorri, 1990: p. 18), se infiere que el único concepto inmutable es el concepto de la continua inmutabilidad de los conceptos. El de “inclusión educativa” no ha sido la excepción. Concebida hoy en día como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas: p. 9), trasciende la mera cobertura e involucra, inexorablemente, la calidad. No sólo está excluido el que está por fuera, también está excluido el que estando dentro del sistema no “recibe una educación adecuada a sus necesidades y características personales” (Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas: p. 9).

Además de la mirada de ojos indiferentes que acallan e invisibilizan el problema de la exclusión educativa, se requiere de la de aquéllos-as que luchan decididamente por un cambio en la realidad. La inclusión educativa está perfectamente articulada con la calidad. Éste es un concepto dinámico, que ha cambiado con las necesidades y expectativas que han cargado y se han forjado los seres humanos. Se empezó hablando de calidad en términos de cobertura. Pero la cobertura por sí misma, no quiere decir que la educación esté respondiendo a las



ocialmente. Por esta razón, se pasó a hablar de calidad en términos de logros académicos, para evitar otra modalidad de la exclusión que no implicaba el estar por fuera del sistema: la de estar excluido en el sistema o, en otras palabras, la de la exclusión dentro de la inclusión. Ahora, se habla de calidad en términos de aprendizajes más amplios que los dos aspectos anteriores. Cuatro aprendizajes que buscan responder e integrar diferentes dimensiones de lo humano: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser.

Por consiguiente, la inclusión-exclusión y la educación están íntimamente ligadas a través del concepto de calidad educativa. Sólo una educación con calidad puede combatir la exclusión por medio de un desenmascaramiento y una denuncia crítica que ponga de manifiesto lo injusto de ésta. Sólo una educación con calidad se opone a la exclusión y por lo tanto, genera una verdadera inclusión al favorecer el desarrollo humano como su meta última.

### **7.3 LA EDUCACIÓN Y LA CALIDAD EN ÉSTA DEBEN SER PROMOVIDAS DESDE POLÍTICAS PÚBLICAS ESTATALES**

La educación, la calidad en la misma y el desarrollo humano como finalidad de todo proceso educativo han de ser pensados seriamente por todos. Según Bruner, pensar en temas como la educación y el desarrollo humano no es un mero acto intelectual para "comprender y codificar su naturaleza, sino que también (...) crea los mismos procesos que intenta explicar, confiriéndoles realidad y haciéndolos conscientes a la comunidad" (Luna, 2005: p. 4). La educación y el desarrollo humano no pueden ser producto de esfuerzos ni de eventos desagregados y fragmentarios, sino de un aunamiento de todos los actores que decidida y responsablemente trabajen por el ser humano.

que la educación inclusiva trascienda la apuesta que algunas instituciones particulares hacen por la misma, para convertirse en una política pública de Estado en la que se definan derroteros claros que han de ser concretados en planes operativos. Las tres dimensiones que propone el “Índice de inclusión” (Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas: p. 17) para las instituciones educativas trascienden sus muros y resultan válidas a nivel social. Por consiguiente, es posible afirmar que la inclusión educativa como categoría, se podría disgregar en las siguientes dimensiones: culturas, políticas y prácticas.

En lo que atañe a las primeras, es necesario crear culturas que con sus tradiciones, creencias, ritos, valores, comportamientos, lenguajes y símbolos manifiesten su incansable determinación por la inclusión educativa, a través del reconocimiento de quienes las integran. Será todo este acervo el insumo que permita la elaboración de políticas públicas estatales que promuevan la inclusión. Finalmente, aparecen las prácticas como objetivación de dichas políticas. Es aquí donde estrategias correctamente planeadas y ejecutadas como la EBN cobran sentido, pues constituyen una movilización patente por la inclusión educativa y por el rescate de la educación como escenario privilegiado en el que se construye lo humano.

Aunque creemos, como lo hemos manifestado constantemente, que cada hombre labra su propio destino, consideramos que existen otros factores que también resultan determinantes para que pueda hacerlo. Éste es, precisamente, uno de los planteamientos que sobresale en la propuesta de desarrollo humano de Amartya Sen cuando afirma que “las capacidades individuales dependen fundamentalmente, entre otras cosas, de los sistemas económicos, sociales y políticos” (2000: p. 74). Si la piedra angular de la propuesta de desarrollo de Sen está constituida por la libertad, “presta especial atención a la expansión de las

...as para llevar el tipo de vida que valoran y que tienen razones para valorar. Estas capacidades pueden aumentarse por medio de medidas públicas, pero, por otra parte, el uso eficaz de las capacidades de participación de los individuos puede influir en el rumbo de estas medidas” (Sen, 2000: p. 34).

Es posible, por tanto, establecer una trama de relaciones entre inclusión y educación, entre educación y proyecto de vida, entre proyecto de vida y políticas públicas estatales que a la vez que lo promueven son interpeladas permanentemente por éste, pues están puestas al servicio de las personas para que puedan optar por el tipo de vida que tienen razones para valorar (Sen, 2000: p. 114).

#### **7.4 VIVIR JUNTOS SUPERA EL ESTAR JUNTOS**

Hablar de inclusión educativa desde el pilar de la educación “aprender a vivir juntos”, se convierte en una invitación para descubrir en el sujeto, como ser individual y social, la esencia que genera confianza y permite cooperaciones entre las personas que comparten o no una misma realidad social. Pero descubrirse como ser individual y social es un proceso que no se logra con actividades puntuales, requiere de acciones continuas que conlleven a darse cuenta de lo que se es, se quiere y se tiene.

Para tal fin existe un punto de partida, un lugar desde donde se comienza la construcción, pero del cual, afortunadamente, nunca se logra una lejanía total: el interior del ser humano, su propio proceso de conciencia y descubrimiento.

Este primer momento de apropiación, que en este trabajo de investigación hemos denominado “descubrirse para valorar”, requiere, según los textos analizados en

presencia de las personas que participaron de la EBN, fortalecimiento de la autoestima, de la identidad personal y la construcción de un proyecto de vida que se enmarque en la responsabilidad, la libertad y la autonomía. Tres aspectos que centran la mirada en una búsqueda interior, sin perder de vista y sin olvidar el contexto en el cual se vive.

Por lo tanto, la inclusión educativa con miras a lograr el vivir juntos, implica brindar oportunidades para que el ser humano recorra ese camino interior que le permite valorarse, saber y decidir quién es y finalmente construir con responsabilidad, libertad y autonomía un proyecto de vida.

Como se ha mencionado, esta construcción es un proceso que no termina allí; existe un segundo momento, “te descubro para confiar”, que definitivamente precisa haber iniciado el recorrido del camino que lleva al propio descubrimiento.

En este punto, aunque el otro se encuentre presente en todo el proceso, se convierte en centro de reflexión. Esa persona con la cual se comparten diferentes realidades, sale del estado de invisibilización para convertirse en presencia viva en espacios cotidianos, es decir, ya no se tiene que estar necesariamente solo, ahora existen otras miradas iguales o diferentes a la propias que posibilitan comprender de manera más amplia lo que ocurre en el contexto. Sin embargo, y reconociendo las expresiones de los niños y niñas de la EBN, no es suficiente con darse cuenta de que el otro existe; es necesario ser responsable de él, y de esta manera comprender sus emociones, pensamientos, sentimientos, y acciones.

Y entonces aparece un segundo elemento clave para la inclusión educativa desde el aprender a vivir juntos: confiar en que con otras personas puedo comprender y resolver situaciones de la vida cotidiana.

investigativo se construyó un tercer momento: “Nos descubrimos para construir”. Aprender a vivir juntos, como centro de una educación incluyente, es un proceso dinámico que se logra con actividades continuas y articuladas en ámbitos diferentes: familia, escuela, comunidad. Es un proceso que implica la interacción no sólo de los espacios organizacionales, sino del individuo. Aprender a vivir juntos sólo se logra viviendo juntos, sin olvidar la construcción individual que tiene que hacer de sí cada sujeto.

Podemos decir entonces, que la inclusión educativa desde el aprender a vivir juntos, implica una conjugación de lo que soy y de lo que es el otro. Encuentro que no se da de forma lineal y vertical; por el contrario, es una red que se va tejiendo día a día, en donde en un momento estamos solos para fortalecernos interiormente, y en otro nos encontramos con personas en las que confiamos y con las cuales construimos nuevas realidades que le dan sentido a la experiencia de vivir juntos.

### **A MANERA DE EPÍLOGO: LA EBN... UN ESCENARIO PARA VIVIR LA HUMANIDAD A PARTIR DEL DESVIVIRSE POR EL OTRO**

Pese a los pasos gigantescos que se han dado, América Latina continúa caracterizándose por los altos índices de inequidad, vulnerabilidad y exclusión. La reducción de estos aspectos es aún uno de los principales objetivos, tal como lo confirman las cumbres de los países americanos, pues hay conciencia de que “una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura para la paz basada en el respeto y en la valoración de las diferencias” (Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas: p. 6). A renglón seguido de esta cita, en el “Índice” se pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia escuelas más inclusivas,

la educación es una de las herramientas decisivas para contribuir a la solución de los problemas sociales más relevantes. En coherencia con esto, las Ministras y los Ministros de Educación reconocieron en la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación el papel fundamental de ésta “en la reducción de la desigualdad y el logro de la inclusión social, objetivos permanentes para nuestros países y elementos centrales de la democracia” (2003). Con esto confirmamos lo que hemos dilucidado a lo largo de este trabajo: el papel esencial que tiene la educación a nivel social. Es precisamente lo que plantea el Plan de Desarrollo de Medellín 2004-2007 en su línea estratégica 2, Medellín social e incluyente, y por lo que propende “La escuela busca al niño-a” como una de las estrategias pertenecientes a dicha línea.

Sin embargo, más allá de la función social que pueda tener la educación y estrategias como la EBN, existe otra función que muchas veces permanece oculta, de la que poco se habla, tal vez porque no puede reflejarse en cifras, pero igualmente esencial para la constitución de cualquier sujeto: la del reconocimiento del otro por su misma otredad para responsabilizarse de él. “La escuela busca al niño-a” es ante todo una estrategia educativa que promueve el reconocimiento, es decir la advertencia de la existencia y del propio ser del otro para dejarme interpelar por él y convertirlo en mi causa. En términos de Mèlich es un encuentro ético que trasciende el reconocimiento de la diferencia para darle cabida a la deferencia, esto es a “hacerme cargo de él, de su alegría y de su dolor, de su sonrisa y de su llanto, de su presencia y de su ausencia” (1994: p. 115). “Ontológicamente yo soy yo, y tú eres tú. Sin embargo, éticamente, el otro, como rostro, me obliga” (p. 137), dirá posteriormente.

La EBN nació como una mirada de quienes se entregaron a ella para que prosperara. Pero no fue cualquier mirada; fue una mirada personalizante y

o en cada uno de los niños y niñas de algunos sectores de nuestra ciudad que, por diferentes razones, no tenían la posibilidad de participar de la educación formal de Medellín, para invitarlos a disfrutar de ella. Como diría Mèlich no fue una mirada para depredar, sino para acoger, valorar e infundir respeto y afecto por la singularidad de cada uno y una de ellas; una mirada en la que finalmente “el *extraño* sufre una metamorfosis y se convierte en *cómplice*” (p. 15).

Y con esta mirada en la que el *extraño* se volvió *cómplice*, se le confirió a los niños, niñas y jóvenes participantes de la EBN su valía, provocando algo extraordinario y asombroso: su epifanía y estallido. Éste es el contexto en el que ellos y ellas revelaron su ser, en el que confiadamente se mostraron como son y se abrieron a un abanico de posibilidades que descubrieron para sí. Fue el momento en el que reconciliaron su pasado, presente y futuro, porque desde el presente dejaron de contemplar el pasado como un cúmulo de experiencias adversas, y el futuro como un devenir absurdo, fue el momento en el que el futuro cobró sentido porque dejaron de concebirlo como algo cerrado, definitivo y acabado.



## BIBLIOGRAFÍA

Agueredondo, I. (1995). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. En: *Procesos de curricularización* (Universidad de Medellín, módulo III, promoción III).

Alegre Gorri, A. (1990). *Estudio sobre los presocráticos*. España: Anthropos.

Barrera Vélez, J. C. (enero-diciembre de 1998). En torno al sentido. En: *Análisis: Revista Colombiana de Humanidades*. Universidad Santo Tomás. Bogotá. No 63.

Briones, G. (1999). *Filosofía y teorías de las Ciencias Sociales: Dilemas y propuestas para su construcción*. Chile: Domen.

Cabada, M. (2000). *La vigencia del amor*. España: San Pablo.

Cardona Tobón, P. (2005, 3 de diciembre) Todos a clase es la consigna para el 2006. *El Colombiano*.

Castro, D. (Septiembre de 2006). Cuando la escuela va al niño. *ALMAMATER* (Universidad de Antioquia). Medellín. N° 547.

Casassus J. (2003). *La educación y la (des)igualdad*. Chile: LOM.

Conill, J. (1991). *El Enigma del Animal Fantástico*. Madrid: Tecnos.

Cortina, A. & Martínez, E. (1998). *Ética*. España: Akal.

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Descartes, R. *Discurso del Método*. (1983). España: Orbis.

Durston, J. (2003). Capital social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América latina y el Caribe. En: *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Facultad de Educación de la Universidad del Quindío, Secretaria de Educación de Armenia, UNICEF. (2004). *La Escuela Busca al Niño: un esfuerzo del municipio de Armenia, Quindío, para que todos sus niños y niñas entren y permanezcan en la escuela y aprendan en ella*.

Fajardo, S. *Plan de Desarrollo de Medellín 2004-2007*.

Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: Mc Graw Hill, 1999.

Flórez Ochoa, R. & Tobón Restrepo, A. (2004) *Investigación educativa y pedagógica*. Colombia: Mc Graw Hill.

Freud, A. (1971). *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Argentina: Paidós.

Galeano, E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: EAFIT.



**PDF Complete**  
Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

*estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La

Carreta Editores.

García Valencia, J. (2003). *Hermenéutica*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Gómez Serra, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.

González Álvarez, L. J. (2002) *Respuestas a las preguntas por el hombre. El problema de las cosmovisiones*. En: *Antropología: perspectiva latinoamericana*. Bogotá: USTA.

González Carvajal, L. (1996). *Ideas y creencias del hombre actual*. España: Sal Terrae.

Ghiso C., A. (1998). *Pedagogía/ Conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. Medellín: Cesep.

Hoyos, G. (enero-junio de 1999). *Razón Pura vs. Razón Práctica*. En: *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. Universidad Santo Tomás. Bogotá. No 74-75.

Kant, E. (1994). *Crítica de la Razón Práctica*. España: Sígueme.

Kant, E. (1998). *Crítica de la Razón Pura*. España: Alfaguara.

Kant, E. (1999). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. España: Espasa Calpe.

Kant, E. (1993). *Metafísica de las Costumbres*. España: Altaya.

Kliksberg, B. (1999). Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo. *Revista de la CEPAL* N°69.

Ley 115 de 1994 (1999). Colombia: Ecoe Ediciones.

Luna, M. T. (2002). *La aproximación comprensiva a los textos: algunos problemas que plantea el análisis*. Sabaneta: CINDE.

Luna, M. T. (2005) *Perspectivas del desarrollo humano*. En: Desarrollo Humano (Módulo 1 del Área de Desarrollo Humano de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio Universidad de Manizales-CINDE. Medellín).

Mardones, J. M. (1990). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Barcelona: Anthropos.

Max Neef, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana*. Development dialogue, Número Especial Suecia: Fundación Dag Hammerkskjold.

Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. España: Herder.

Mèlich, J. C. (2008) *Filosofía y educación en la Posmodernidad*. En: G. Hoyos Vásquez (Ed.). *Filosofía de la educación*. (p. 35-53). Madrid: Trotta.

bilidad y exclusión en América Latina. En: Bustelo, E. et al. *Todos entran: propuestas para sociedades incluyentes*. Colombia: Santillana.

Niño Mesa, F. (enero-diciembre de 1998). Postmodernidad: reto a la educación. En: *Revista Análisis*. Universidad Santo Tomás. Bogotá. No 63.

Oferta de oportunidades en educación. (2006, 24 de septiembre). *El Colombiano*.

Orozco Cruz, J. C. y Roldán Vargas, O. (2005). Educación y políticas para el nuevo siglo. En: *Política Educativa (Módulo 1 de Educación. Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio Universidad de Manizales-CINDE. Medellín)*.

Ospina, W. (2001). Colombia en el planeta, relato de un país que perdió la confianza. En: *Revista Numero N°32*.

Papacchini, Á. (1985). Libertad, Derecho e Historia en Kant. *Revista Ideas y Valores*. (66-67), p. 117-140.

Rawls, J. (1993). *Teoría de la Justicia*. México: F.C.E.

Reza Becerril, F. (1997). *Ciencia: metodología e investigación*. México: Longman.

Sagan, C. (1994). *Cosmos*. Colombia: Planeta.

Saldarriaga, J. & Marín, A. (2006). *La escuela busca al niño-a: una estrategia educativa para la ciudad de Medellín*. Este documento fue proporcionado al grupo investigador, en medio magnético, por CORPORACIÓN REGIÓN.

cialismo es un humanismo. Argentina: Losada.

Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. Barcelona: Planeta.

Sen, A. (1999). Romper el ciclo de la pobreza. En: *Invertir en la infancia: su papel del desarrollo*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Schrödinger, E. (1998). *Mi concepción del mundo*. España: Tusquets Editores.

Tirado Gallego, M. I. (1998). *El juego y el arte de ser ... humano*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: F.C.E.

Universidad de Antioquia, CORPES de Occidente (1992). *Marco conceptual sobre calidad en la educación*. En: *Procesos de curricularización*. (1995). (Universidad de Medellín, módulo III, promoción III).

Van Dijk, T. *El discurso como interacción social*. (2000). España: Gedisa.

Vasco, C. E. et al. (1999). *El saber tiene sentido*. Bogotá: Anthropos.

Voli, F. (2002). *La autoestima del profesor: manual de reflexión y acción educativa*. España: PPC.

Watzlawick, P. et al. (1971). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Woods, P. Análisis. (1987) En: *La Escuela por Dentro. La etnografía en la Investigación Educativa*: Barcelona: Paidós.



**PDF**  
Complete

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

pertenecientes a la EBN están citados a lo largo del  
trabajo.



## CIBERGRAFÍA

Borrego de Dios, C. et al. (1990). *Aprender a vivir juntos en la escuela: proyecto para el desarrollo socio-personal en el primer ciclo de la educación primaria*. Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado. [Homepage]. Consultado el día 18 de agosto de 2006 de

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/55321/libpri16.pdf>

Constitución Política de Colombia (1991). [Homepage]. Consultado el día 12 de marzo de 2007 de <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>

Cortina, A. El vigor de los valores morales para la convivencia. [Homepage]. Consultado el día 10 de abril de 2008 de <http://www.mec.es/cesces/adela.html>.

Dilthey, Wilhelm. Introducción a las Ciencias del Espíritu. [Homepage]. Consultado el día 26 de mayo de 2007 de

<http://books.google.com.co/books?id=xnAVZsMZg7gC&pg=PA87&lpg=PA87&dq=ciencias+del+esp%C3%ADritu+dilthey&source=web&ots=pePcymrNd&sig=r0Z3hMLRMLtF2zqYdWtFpeXV0mk&hl=es>

Hoyos Vásquez, G. Ética comunicativa y educación para la democracia. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 7. Consultado el día 12 de junio de 2007 de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie07a03.htm>

Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Traducción de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. [Homepage]. Consultado el día 10 de septiembre de 2008 de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200809221504420.Indice.pdf>.

. [Homepage]. Consultado el día 12 de marzo de 2007 de <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/ares552.html>

López Calva, L. & Vélez Grajales, R. (Octubre de 2003). *El concepto de desarrollo humano, su importancia y aplicación en México*. [Homepage]. Consultado el 15 de mayo de 2007 de <http://www.sedesol.gob.mx/archivos/70/File/Docu%2007.pdf>

Magendzo, A. (marzo – abril de 2004). Educar para la diversidad en la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. En: *Altablero*. N° 28. [Homepage]. Consultado el 15 de abril de 2008 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87388.html>

Mateo Pérez, M. Á. *Las contribuciones de Amartya Sen al estudio sobre la pobreza*. [Homepage]. Consultado el 15 de mayo de 2007 de <http://www.geocities.com/WallStreet/Floor/9680/mateoperezsen.htm>

Ministras y Ministros de Educación de Iberoamérica. (4 y 5 de septiembre de 2003). XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Tarija (Bolivia). [Homepage]. Consultado el día 12 de marzo de 2007 de <http://www.oei.es/xiiicie.htm>

Ministras y Ministros de Educación de Iberoamérica. (28 y 29 de octubre de 2004). XIV Conferencia Iberoamericana de Educación. San José (Costa Rica). [Homepage]. Consultado el día 12 de marzo de 2007 de <http://www.oei.es/xivcie.htm>

Ministras y Ministros de Educación de Iberoamérica. (12 y 13 de julio 2005). XV Conferencia Iberoamericana de Educación. Toledo (España). [Homepage]. Consultado el día 12 de marzo de 2007 de <http://www.oei.es/xivcie.htm>

Educación de Iberoamérica. (12 y 13 de julio 2006). XVI Conferencia Iberoamericana de Educación. . Montevideo (Uruguay). [Homepage]. Consultado el día 12 de marzo de 2007 de <http://www.oei.es/xivcie.htm>

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. [Homepage]. Consultado el día 1 de junio de 2007 de <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/capituloI.I.asp>

Organización de las Naciones Unidas. (5-8 de septiembre de 2001). *Conferencia Internacional de Educación: la educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje-problemas y soluciones*. Ginebra. [Homepage]. Consultado el día 25 de mayo de 2007 de <http://www.ibe.unesco.org/international/ice/46espanol/46doc2s.htm>

Savater, F. (1998). ¿De qué sirve la ética para los jóvenes? [Homepage]. Consultado el día 18 de mayo de 2007 de [http://www.analitica.com/bitblo/savater/education\\_etica.asp](http://www.analitica.com/bitblo/savater/education_etica.asp)

Schuldt, J. Capacidades y derechos. [Homepage]. Consultado el 15 de mayo de 2007 de <http://www.geocities.com/pjabad/senschuldt.htm>

Streeten, P. (s.f.) *Human Development: means and ends*. [Homepage]. Consultado el 15 de mayo de 2007 de [http://indh.pnud.org.co/files/rec/Streeten\\_means\\_ends.pdf](http://indh.pnud.org.co/files/rec/Streeten_means_ends.pdf)

Tedesco, J. C. *Los pilares de la educación del futuro*. [Homepage]. Consultado el 28 de mayo de 2007 de



Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

[http://www.iipeuenosaires.org.ar/LogArchivos/download\\_attach.asp?TipoDownload=DOCUMENTO&ArchPrensa=pilares-educacion-futuro.pdf](http://www.iipeuenosaires.org.ar/LogArchivos/download_attach.asp?TipoDownload=DOCUMENTO&ArchPrensa=pilares-educacion-futuro.pdf)

Vasco, C. E. (agosto de 2006) Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019. Medellín: Cátedra Abierta Universidad EAFIT. [Homepage]. Consultado el 15 de marzo de 2007 de

<http://www.universia.net.co/docentes/articulos-de-educacion-superior/siete-retos-de-la-educacion-colombiana-para-el-periodo-de-2006-a-2019.html>

Woolfolk, A. E. [Homepage]. Consultado el 12 de julio de 2007 de

[http://www.wikilearning.com/que\\_es\\_la\\_identidad-wkccp-2483-5.htm](http://www.wikilearning.com/que_es_la_identidad-wkccp-2483-5.htm)

## ANEXO 1

