

La formación de maestros en innovación educativa

“No se trata de ‘capacitar’ a los docentes de manera puntual para que se habiliten para recibir a niños/as víctimas del conflicto armado y les faciliten la reconstrucción de sus vidas. Esto es necesario, pero debemos ir mucho más allá... para la construcción de múltiples ofertas educativas que hagan imposible la guerra.”¹

Maritza Pinzón
Laura De La Rosa
Mauricio Lizarralde

Fecha de elaboración: octubre 2003.

Fecha de aceptación: abril 30 de 2004.

Resumen. Este trabajo expone un proyecto comunitario de innovación educativa para la integración al sistema escolar de niños y adolescentes en el contexto de desplazamiento social. El proyecto consiste en afianzar la multiculturalidad en la Escuela, para que este espacio de convivencia diaria se convierta en una comunidad de apoyo y en un factor de reconstrucción del tejido social. Se plantean dos condiciones básicas para la formación de maestros: la primera, que el niño sea asumido como interlocutor válido y centro del trabajo pedagógico; la segunda, que se asuma una práctica reflexiva sobre la construcción permanente de una Escuela no homogeneizante y no violenta.

Palabras Clave: desplazamiento, escuela alternativa, duelo, proyectos de aula, participación, comunidad de apoyo.

Summary. This article presents a communal project on educational innovation for the children and teenagers incorporation to the schooling system in the social displacement context. The project consists of strengthening the multicultural aspect in schools, so that, this daily coexistence space becomes a supporting community and a reconstruction factor of the social fabric. There are two basic conditions for teachers, the first condition states that the child should be accepted as a valid interlocutor and as the centre of the educational job. The second one says that a reflexive practice should be assumed on the permanent construction of a non-homogenizing or violent school.

Keywords: displacement, alternative school, duel, classroom projects, participation, community support.

Es importante aclarar que se habla del término formación por lo que implica en tanto proceso de construcción conjunta, donde el maestro es protagonista desde su experiencia y no de capacitación, por el carácter pasivo e instrumental que este término se le asigna al considerarlo como simple ejecutor de las didácticas aprendidas; atado a planes preestablecidos, con propuestas temáticas y metodológicas descontextualizadas; es decir, un maestro obediente y acrítico frente al conocimiento y a las normas que son externas a él. Abordar la situación compleja del desplazamiento desde lo educativo implica la necesidad de un maestro reflexivo, con capacidad de comprensión del contexto en el que está inmerso, de decisión propia, creativo en la búsqueda de soluciones, flexible y autónomo (que actúa por convicción desde sus principios éticos). En cambio un maestro heterónimo nunca podrá encontrar soluciones a la complejidad de la problemática planteada por el conflicto armado y el desplazamiento, porque si está sujeto sólo a obedecer las disposiciones de un texto o de una ley, difícilmente encontrará alternativas pertinentes a las situaciones que se le presenten en la práctica.

1 ROJAS, Manuel. “Barbarie, educación y escuela”. En: *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

La formación de maestros en innovación educativa en el contexto de desplazamiento, va más allá de la imposición de programas de formación desde el Estado o de ONG, que así estén sean intencionados en su planteamiento, carecen de sentido al no responder a las necesidades de los maestros, quienes ven la propuesta como externa a ellos. Caso distinto cuando la demanda de formación proviene de la visibilización que ellos han hecho desde las condiciones de su contexto, de las necesidades de formación específica y de fortalecimiento de su práctica.

Ubicación

Esta reflexión se basa en la experiencia de formación y acompañamiento a los maestros de las escuelas comunitarias Fe y esperanza del barrio el Progreso y El Futuro son los Niños del barrio Luis Carlos Galán III Sector, localizadas en la zona de Altos de Cazucá, municipio de Soacha, durante finales del año 2002 y lo corrido de 2003. Esta experiencia se originó en una solicitud expresa de los maestros hacia algunos miembros de la Asociación, por la necesidad manifiesta de fortalecer los procesos pedagógicos de sus proyectos en curso.

Las dos escuelas comparten características comunes: en primer lugar, han sido gestadas por las mismas comunidades; en segundo, quienes han liderado los procesos son maestros también en situación de desplazamiento y son miembros de las comunidades arraigadas en sectores de marginalidad económica y social, que no reciben un sueldo y son reconocidos como personajes públicos dentro de sus comunidades. Un tercer elemento es que no fueron concebidas solo para niños en desplazamiento, sino para atender la urgente demanda educativa de la zona, ante el abandono del Estado. Otro elemento es que ninguna de las dos escuelas tiene reconocimiento legal de las autoridades educativas del municipio. Y por otro lado, en ambos lugares los proyectos se plantean sin pretensiones de innovación ni de modelo para pobres o para desplazados, pero sí con un compromiso explícito de ser alternativa pedagógica frente a las características del contexto en que están si-

tuadas en general, y en particular el de los niños, y los adolescentes que participan de ellas y cuya vida es el centro de su quehacer.

Proceso de trabajo

La forma de trabajo con los maestros ha sido dialógica, vivencial, propiciatoria de la reflexión colectiva a través de espacios de discusión entre pares, en los cuales nuestro rol no se basa en una relación vertical desde el poder del conocimiento sino que tiende a la horizontalidad, basada en el reconocimiento mutuo. Nuestro papel ha venido siendo de interlocutores significativos en los procesos de las dos instituciones. Más que ser los especialistas, hemos sido nosotros los que más hemos aprendido de ellos.

Metodológicamente, el proceso de formación de maestros giró en torno a la estrategia del taller.

¿Cómo se definieron los talleres?

En este punto se conjugan al menos dos situaciones: de un lado, la necesidad de la comunidad por adelantar un proceso de formación continuada de maestros; por otro, la presencia en la comunidad de algunos miembros de la Asociación. A partir de los múltiples encuentros y conversaciones se fue gestando la idea de adelantar un proceso de formación para los docentes de la escuela.

Así, la definición inicial de los tiempos, el espacio, los temas, la dinámica, fue resultado de las conversaciones entre algunos miembros de la asociación con los docentes líderes de la comunidad. En estas conversaciones se acordó:

- a. Como espacio, la Escuela a la cual pertenecen los docentes.
- b. El tiempo, los sábados de 9:00 a.m. a 12m.
- c. La propuesta de trabajo: Concretar una propuesta inicial y convertirla en cronograma, requirió de va-

rios momentos con los docentes líderes. Como punto de partida se tenía la preocupación por la falta de relación entre el contexto de los niños y los maestros, con las dinámicas del aula. Un primer momento se relaciona con la exigencia de identificar las necesidades —reconocimiento de la situación—. Identificadas éstas, convertirlas en temáticas susceptibles de ser abordadas en los talleres y construcción de un cronograma. Los temas fueron: *Desarrollo humano, Escuela y derechos de los niños, Relaciones maestro-comunidad y rol de maestro, Construcción de conocimiento y Trabajo por proyectos de aula*. Construida la bitácora se presentó al colectivo de maestros validarla y enriquecerla.

El conversatorio con los docentes modificó la propuesta inicial al solicitar sesiones de trabajo prácticas que se pudieran implementar en el aula. Se acordó dejar los temas iniciales como fondo para abordar en todas las sesiones, ya que su importancia y pertinencia era fundamental. Con los docentes participantes del programa de formación, se construyó una nueva propuesta que recogía la anterior y aportaba nuevos elementos. Como grandes temas para ser abordados, se concluyeron: 1. *Proyectos de aula*, 2. *Desarrollo humano*, 3. *Competencias*, 4. *Desplazamiento, desarrollo y escuela*, 5. *Apoyo psicosocial*.

Las sesiones de trabajo

Desde el inicio se propuso a los docentes escribir sobre su trabajo de aula. Para ello se solicitó destinar un cuaderno o libreta a modo de diario de campo, en donde registrar la clase que para ellos fuera la más importante. Las reflexiones y propuestas desarrolladas en los talleres partirían de la clase elegida a leer la escuela como totalidad.

Con la intención de interrogar las prácticas que adelantan los docentes, las primeras sesiones giraron en torno a recuperar la memoria haciendo explícita la forma como fueron formados, contrastándolas con la manera como hoy ellos forman. En la primera sesión se solicitó, de forma individual, construir un rela-

to que diera cuenta de sus años de escolaridad, detallando los momentos más significativos.

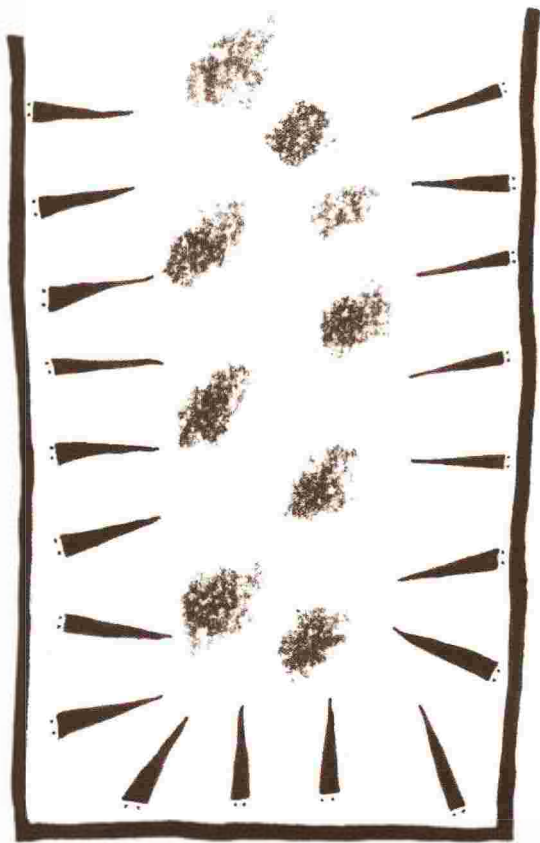
En la segunda sesión, a partir de la lectura de los relatos² se fue elaborando un guión con los elementos comunes así: rol del maestro en cada situación, papel de los niños, autoridad y ritual del aula. Paso seguido se pidió recordar y elaborar un texto sobre los momentos significativos de cada uno desde cuando comenzó a ser maestro. Posteriormente se colectivizaron los relatos y se continuó enriqueciendo la matriz propuesta.

Como equipo acompañante interrogamos la práctica actual de los docentes con el propósito de estudiar las ideas que subyacen ella. Si bien esto se logró, y en cada sesión la reflexión cuestionaba nuevos aspectos, los ejercicios de recuperación de memoria se convirtieron en espacios que posibilitaron la elaboración del duelo de los docentes, en su mayoría desplazados.

La forma como se consolidó el trabajo propició un ambiente de confianza, en el cual los docentes conversaban, expresaban sus temores, sus anhelos, sus añoranzas, sus preocupaciones. El lacónico cronograma inicialmente planteado, se fue llenando de reflexiones, de preguntas cuya base era el diario vivir. Algunas son: ¿Cómo trabajar con los niños difíciles? ¿Cómo vincular a los padres al proceso y trabajar con ellos situaciones de violencia intrafamiliar? ¿Cómo abordar las situaciones de desplazamiento en el aula? ¿Cómo construir propuestas interesantes y que tomen en cuenta los nuevos contextos? ¿Cómo educar para el cambio cultural?

Las reflexiones sobre el papel de la Escuela, el rol del docente, el papel del estudiante, la autoridad, el hacer en el aula, la noción de conocimiento, las relaciones

2 Pocos docentes elaboraron los relatos solicitados, la mayoría, al momento de presentarlos acudió a la improvisación y la memoria. Esto se relaciona con la dificultad frente lo escritural y un marcado arraigo en la oralidad. El proceso mismo gestó un clima en el que los maestros ganaron seguridad frente a la posibilidad de escribir y confrontar sus escritos, de tal modo que ya comenzaba a generarse una producción inicial de las experiencias.



pedagógicas, las diferencias entre Escuela innovadora y Escuela usual..., se concretaron a partir de la propuesta de proyectos de aula³. Estas reflexiones iniciaron conversaciones sobre la diferencia entre conocimiento e información, los tipos de proyectos de aula (disciplinarios, por curso, transversales, intergrupales).

Lo anterior, y los espacios de diálogo generados suscitaron la idea de adelantar proyectos comunes, así como el deseo de impulsar, dentro del cronograma escolar, espacios de organización diferentes (no por edades ni por disciplinas como usualmente se hacen las escuelas). En ese momento los docentes tenían identificado el curso con el cual adelantarían su propuesta. Las sesiones finalizaban "aterrizando" las reflexiones suscitadas en la jornada, y los docentes, incluyendo los nuevos elementos que aparecían, organizaban próximos encuentros con los niños.

Un elemento de gran ayuda para la reflexión y concreción de las propuestas, fue la lectura de relatos escritos por docentes sobre sus propuestas de aula⁴, escritos, que de igual manera, motivaron en los maestros la escritura de relatos. Al tiempo que se cuestionaban las prácticas y se inventaban propuestas de clase, se observaban problemas de convivencia entre algunos maestros, preocupación por la 'pérdida de poder'; tensión entre lo viejo y lo nuevo; sensación de inseguridad ante la idea de hacer clases distintas también hubo debates sobre propuestas de clase tomando en cuenta el entorno y las expectativas usuales frente a lo que se considera el saber universal; saber qué construye el niño; saber cómo se construye el saber; saber, y ¿qué saber hacer con el saber?

Los talleres en sesiones de los sábados, las charlas informales, lo vivido dos años antes por algunos de ellos con la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, fueron y siguen siendo espacios donde el re-

conocimiento y el afecto han motivado la construcción de formas alternativas de trabajo.

Durante el segundo semestre del año hubo factores externos que impidieron que el proceso continuara con regularidad: mientras en Fe y Esperanza la incertidumbre laboral de los profesores de la Asociación de Educadores Desplazados de Colombia, ASEDPCO, vinculados a comienzos de año, sumada a que los sábados (el único tiempo disponible para nuestro trabajo voluntario) se estaba acabando de construir la planta física, hacía difícil seguir. Tres de los maestros que estaban desde el año anterior "salieron del nido" y decidieron fortalecer el proyecto que habían iniciado en el barrio Luis Carlos Galán. Nosotros adelantamos con ellos un proceso de acompañamiento y de vinculación a un proyecto zonal de convivencia desde la Comunidad Educativa.

Finalmente, puede decirse que se combinaron tres estrategias: a. Un diálogo crítico y comprometido dentro de un marco de mutuo reconocimiento de los discursos, b. la construcción de colectivo reflexivo y de acción y c. la reflexión sistemática sobre la práctica y sobre la historia pedagógica propia. La construcción de relatos fue el punto de partida y luego se fue pasando del relato anecdótico al relato sistemático y reflexivo sobre el quehacer.

Los retos que el desplazamiento plantea a la práctica pedagógica

Los maestros, en tanto actores del proceso educativo, no son simples medios instrumentales de políticas curriculares y de cobertura. Ellos, muchas veces son afectados de manera directa por el conflicto. Por esta razón, dentro de un cambio necesario en la Escuela para acoger los niños que viven el desplazamiento, un factor de suma importancia es apoyarlos en la construcción de la confianza y la recuperación del protagonismo sobre su propia práctica. En este sentido, que ellos se asuman como actores con poder sobre su práctica, implica que se asuman como sujetos de derecho.

3 Como fundamento se tomaron las reflexiones y avances de la estrategia de trabajo construida por la Escuela Pedagógica Experimental.

4 Fueron trabajados por grupo y luego discutidos cuatro de los ocho proyectos de aula sistematizados en: "La construcción de la confianza. Una experiencia en proyectos de aula", Colección Polémica educativa, EPE 1999.

La sensibilización y la formación para la integración al sistema escolar de niños y adolescentes en situación de desplazamiento, enriquece las prácticas pedagógicas de los maestros no sólo frente a la situación coyuntural, sino en su práctica profesional con continuidad a futuro. La formación debe generar espacios de reflexión y comunicación colectivos, para que de ellos surjan las propuestas de acuerdo a cada uno de los contextos, pues también los maestros también construyen contexto. No sirven maestros repetitivos, acríticos y autoritarios, pues estas prácticas golpean las identidades fracturadas de los chicos y de sus familias. La práctica, desde una concepción homogeneizante de escuela, crea espacios de exclusión y desconoce las afectaciones de los niños. No se necesita una Escuela estigmatizante para desplazados, sí una Escuela incluyente para todos.

No es suficiente trabajar proyectos institucionales de construcción de comunidades escolares formalmente democráticas (gobierno escolar, personero, etc.). Los maestros de establecimientos situados en zonas marginales donde se incrementa la población de desplazados, deben estar en capacidad de manejar herramientas de recuperación psicosocial y conceptos básicos de Derechos Humanos y de Derechos de los Niños que sean parte de su práctica. No basta la buena voluntad. En el quehacer pedagógico cotidiano de escuelas donde llegan niños en desplazamiento, se producen situaciones diversas y contradictorias que los maestros tienen que asumir y para lo cual no están preparados, pues la política educativa frente al desplazamiento en la práctica se reduce a un criterio de cobertura en establecimientos cuyos cupos siempre son insuficientes y no contempla factores fundamentales para retenerlos en el sistema, entre ellos, una formación significativa para los maestros. Esto supone que desde la reflexión de los maestros, existan dos condiciones: la primera, que se valore al niño como interlocutor válido y centro del trabajo pedagógico, en tanto el maestro agente en el ejercicio de su derecho a la educación; y la otra, que se haya una práctica reflexiva sobre la construcción permanente de una escuela no homogeneizante ni violenta hacia los niños.

Casi siempre, al poco tiempo de haber ingresado en la Escuela, los niños, principalmente los adolescentes en situación de desplazamiento, desertan de las instituciones educativas o hay ausentismo porque se sienten discriminados, deprimidos, sus maestros no entienden las conductas agresivas y las afrontan de manera represiva o con indiferencia. En sus familias también hay necesidad de que trabajen, y tienen que escoger entre el estudio y la sobrevivencia. Las instituciones y los maestros no están preparados para asumirlos con las huellas complejas del desplazamiento y las implicaciones de los procesos adaptativos forzados y contradictorios que tienen por los que pasar.

¿Innovación o alternativa de acción pedagógica?⁵

La innovación, como ha venido siendo construida en este proceso de formación, se asocia más con la concepción de alternativa, en la medida en que no se busca hacer algo radicalmente diferente o completamente nuevo, sino responder a las necesidades de los niños de Altos de Cazucá; es decir, la innovación es una respuesta contextual: *Nos dimos cuenta que era necesario acomodarnos a la nueva realidad y que eso implicaba cambiar formas y procesos, generación de pactos, que la innovación no anula el conocimiento básico de pedagogía que se trae, y que no es desplazar una cosa por otra..., y nos fuimos dando cuenta que trabajando distinto los resultados estaban a flote. Ahora los niños tienen mayor capacidad de establecer relaciones, por ejemplo el Río Magdalena no solo es un trazo en un mapa, sino que con él trabajamos matemáticas acerca de los habitantes de sus riberas y lo que produce, trabajamos sociales estudiando las culturas que hay, lenguaje, ciencias, medio ambiente y hasta artesanías.*

Pero jugársela a cambiar cuando se viene de prácticas de Escuela tradicional de mucho tiempo no es fácil. Para Fe y Esperanza era una necesidad que los

⁵ En esta parte fueron fundamentales los aportes de la Entrevistas con los Profesores Rodolfo Buelvas y Elvia de la Escuela Fe y Esperanza y de Yarlin Mosquera, Samuel Pardo y Aldo Camacho de la Escuela El Futuro son los Niños.

maestros nuevos entraran en sintonía con sus planteamientos y necesidades.

Al principio, sobre todo en el nuevo grupo de maestros se presentaron resistencias: las condiciones de planta física de los lugares de donde provenían eran diferentes a las que se encontraban en Fe y Esperanza y su forma de trabajo, propia de una Escuela usual, era distinta a la organizada desde las preguntas de los niños, sus necesidades de afecto y de reconocimiento en contexto social complejo. En palabras de uno de ellos: *“Hubo que romper paradigmas y la formación antecedente hacia resistencia, veníamos del autoritarismo en la relación maestro–alumno y del absolutismo de pensar que por ser maestros teníamos la verdad, desde lo que a veces inhibimos, desconocemos y maltratamos sin darnos cuenta, sin querer”*. A nuestro modo de ver, se produjeron cambios porque dimos tres pasos: ver la práctica anterior como lo que mejor se sabía hacer, entender que hay otras alternativas de trabajo y arriesgarse a experimentar, sólo que en este experimentar el colectivo de pares es fundamental para enriquecer y validar las búsquedas de cada uno como búsquedas del colectivo.

Mirado en perspectiva, 4 meses después, ellos piensan que el proceso les sirvió para *ayudarnos a descifrar situaciones complicadas como dificultades en los procesos de aprendizaje y en el manejo de los conflictos, ...compartir vivencias en lo más humano, el sentimiento vinculado al aprendizaje, ...a vincular los procesos de conocimiento con los proyectos de vida y a entender que el centro del proceso es la persona del niño... Tenemos mucho que contar, compartir con otros enriquece en función de los niños... También el respeto a la diferencia, es decir la no homogeneización de conceptos, porque hay diferentes respuestas de acuerdo a la propia vivencia ...a vincular el conocimiento con la construcción de la autovaloración vinculando lo afectivo y lo lúdico, en un proyecto donde se trabaja a la vez matemáticas y lenguaje.*

En relación con el manejo de la situación del desplazamiento en lo social y en lo afectivo, también se identifican cambios: *nos cambió la visión inicial que teníamos de los niños desplazados, porque nos dimos cuenta que*

tienen las mismas necesidades de conocimiento que cualquier otro niño, como los niños con quienes antes trabajábamos. Aprendimos a ponernos a su mismo nivel para saber qué están sintiendo... Fortalecimos nuestra tolerancia... y ahora ya sabemos no estar por encima de las situaciones de ellos. Con los niños afectados por la violencia, el maltrato y la falta de acceso a salud muestran dos tipos de comportamientos frente a los cuales sitúan dos estrategias: con los niños agresivos, con los que en otro momento hubiéramos optado por una sanción y un apartamiento de la institución, es necesario manejar un diálogo reflexivo en el que haya compromisos de cambio y de convivencia, y en el caso de los niños que son depresivos y a veces lloran sin motivo y se mantienen apartados, entender que desde una ética–estética que el maestro tiene como profesional y que vale mucho, es necesario descifrar que detrás de los niños a veces hay problemas ocultos que hay que trabajar estimulando su autoestima y su liderazgo ...por eso a veces los niños demandan mucho afecto, abrazos y besos, y dar confianza y abrazar al apocado o al que parece tener un retardo es muy importante.

Para finalizar

La experiencia con grupos de maestros nos enseña que una formación pertinente necesita del diálogo como estrategia de comunicación y reconocimiento, pues en la colectivización se construyen las búsquedas a partir de intereses compartidos. Solamente desde allí se pueden formar grupos de trabajo que rompan el aislamiento y la soledad del maestro, pues están fuertemente arraigadas en las concepciones usuales de conocimiento disciplinar, evaluación homogeneizante, división por grados de acuerdo a metas y cronologías preestablecidas, horarios rígidos.

La intención del trabajo es que los maestros visualicen y reconozcan la riqueza cultural de los niños y jóvenes, de manera que las interacciones que allí se desarrollan sean pertinentes culturalmente para quienes participan en ella. El ejercicio de validación de la multiculturalidad en la Escuela es lo que permite que ésta se convierta en comunidad de apoyo y en factor de reconstrucción del tejido social.

En este sentido, la formación de maestros debe apuntar a la consolidación de equipos de trabajo permanentes. La reflexión sobre sus prácticas construye una Escuela innovadora e incluyente. El trabajo con los maestros no puede ser una actividad solamente discursiva desde planteamientos teóricos, ni instrumentales de aplicación de cartillas. Se requiere, para ser significativa, de un trabajo conjunto y real en el aula, donde el insumo de trabajo son las diversas situaciones que se dan en la cotidianidad.

Por lo anterior, una política basada en medidas de cobertura es inoperante frente a sus objetivos, si no se capacita a los maestros de las instituciones, pues por su rol cotidiano en la vida de la comunidad educativa, deben generar creativa y participativamente formas de trabajo pertinentes y relevantes.

Es necesario destacar que la formación de maestros es insumo determinante de sostenibilidad de una política de Educación y Desplazamiento, pues en el panorama de incremento del Conflicto Armado, éstos se convierten en agentes activos de mitigación de afecciones y de nuevas vulnerabilidades tanto de los niños, como de sus madres y padres, aun cuando las poblaciones cambien. En caso de ser desplazados, la formación que adquieran les servirá para replicarla con otras poblaciones y con otros maestros. **■**

Diálogo del conocimiento

La educación estatal se ha rezagado ante la situación de desplazamiento sin precedentes desatada por el conflicto armado colombiano. Esta tragedia demanda nuevas formas de preparar a los maestros para desarrollar alternativas de reconstrucción del tejido social.

Los autores del artículo proponen formar maestros a partir de la visualización que ellos hacen de su contexto, de las necesidades de formación específica y del fortalecimiento de su práctica pedagógica. La experiencia se desarrolló en las escuelas comunitarias *Fe y Esperanza*, del barrio el Progreso y *El Futuro son los Niños*, del barrio Luis Carlos Galán III Sector, en Altos de Cazucá, municipio de Soacha, entre el 2002 y el 2003.

Son escuelas sin reconocimiento legal de las autoridades municipales, gestadas para atender la urgente demanda educativa de la zona, ante el abandono del Estado. Los maestros pertenecen a esas colectividades, no perciben sueldo, son reconocidos como personajes públicos y su proyecto tiene el compromiso explícito de ser alternativa pedagógica frente a las características del contexto. Los autores trabajaron con los maestros como interlocutores significativos a través del diálogo, la vivencia y la reflexión colectiva en espacios de discusión entre pares, y a partir del reconocimiento y el aprendizaje mutuos.

En este contexto, se construyó la confianza de los maestros en el protagonismo sobre el poder de su práctica: se asumieron como actores y como sujetos de derechos, y surgieron espacios de reflexión y comunicación colectivos, crearon propuestas de acuerdo con los contextos, desarrollaron herramientas de recuperación psicosocial y reforzaron conceptos básicos de Derechos Humanos y de los Niños como parte del marco de su ejercicio docente.

Niños y adolescentes se asumieron como interlocutores válidos y centro del trabajo pedagógico, el maestro como agente del ejercicio de su derecho a la educación, en una práctica reflexiva para la construcción de una escuela no homogeneizante, ni violenta, capaz de entender las huellas complejas, y las implicaciones de los procesos adaptativos forzados y contradictorios del desplazamiento.

Los docentes aprendieron a romper paradigmas, a superar el autoritarismo en la relación maestro-alumno y *“el absolutismo de pensar que por ser maestros teníamos la verdad”*; les cambió la visión inicial que tenían de los niños desplazados, fortalecieron valores como la tolerancia y desarrollaron estrategias para comprender a los estudiantes.

Celso Román