

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA OTRA CONCEPCIÓN DE ESCUELA:  
Una experiencia vivida por estudiantes y egresadas vinculadas al  
proyecto “Patio 13” de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora,  
Copacabana**

HNA DORA PATRICIA LÓPEZ CADAVID

Trabajo final de investigación para obtener el título de maestría  
en educación con énfasis en pedagogía y diversidad cultural

Hilda Mar Rodríguez  
Directora de la tesis

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MEDELLÍN  
2008



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA**

**Acta de Aprobación de Trabajo de Investigación de Maestría**

En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se reunieron los profesores Hilda Mar Rodríguez Gómez (Presidente del jurado), y los profesores Wolf Ruediger Wilms y Marco Antonio Vélez Vélez, en calidad de Jurado del Trabajo de Investigación: "La Práctica Pedagógica para otra concepción de escuela: Una experiencia vivida por estudiantes y egresadas vinculadas al proyecto "Patio 13" de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana", presentada por la estudiante Dora Patricia López Cadavid, de la Cuarta Cohorte de la Maestría en Educación, línea Pedagogía y Diversidad Cultural, quien hizo una presentación pública de su Trabajo de Investigación debidamente aprobado (artículo 40 del Acuerdo Superior 122 de 1997). Una vez terminada la presentación se firmó el acta con la calificación de **APROBADO**, por unanimidad, luego el presidente dio a conocer el resultado.

Al trabajo de investigación que mereciere ser destacado, el jurado podrá recomendar las siguientes distinciones:

Meritorio:   
Sobresaliente:

Medellín, 6 de noviembre de 2008

  
**HILDA MAR RODRÍGUEZ G.**  
Presidente

  
**WOLF RUEDIGER WILMS**  
Jurado

  
**MARCO ANTONIO VÉLEZ VÉLEZ**  
Jurado

## **DEDICATORIA**

Quiero dedicar este trabajo de investigación a los docentes en ejercicio y a los estudiantes en formación, especialmente a los que pertenecen al proyecto "Patio 13" de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora del Municipio de Copacabana, que buscan a través de él una nueva manera de mirar la escuela y de construir ciudadanía desde sus experiencias en la práctica pedagógica con niños en situación de calle.

## **AGRADECIMIENTOS**

Al finalizar la sistematización de la experiencia de práctica docente con niños en situación de calle deseo expresar mis agradecimientos primero a Dios, quien en su infinita misericordia me ha favorecido los medios para llevarlo a cabo con grandes satisfacciones.

A la Provincia Santa María Mazzarello, quien en la persona de la hermana Martha Cecilia Mejía Duque aceptó la solicitud que se le hizo para realizar esta maestría y proporcionó los medios económicos para llevarla a cabo.

A la Universidad de Antioquia, con la representación de los directores del énfasis: Hilda Mar Rodríguez y Andrés Klauss quienes pusieron a disposición saberes, materiales, experiencia y tiempo para el logro de este proceso investigativo.

## CONTENIDO

	Pág
INTRODUCCIÓN	8
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	11
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	24
2. OBJETIVO	31
2.1 GENERAL	31
2.2 ESPECIFICO	31
3. JUSTIFICACIÓN	32
4. DELIMITACIÓN	34
5. MARCO TEÓRICO	38
5.1 EL CONCEPTO DE VULNERABILIDAD	38
5.1.1 Antecedentes	38
5.1.2 Historia del concepto “niños en situación de calle”.	40
5.2 VULNERABILIDAD EN COLOMBIA	57
5.3 POLÍTICAS MUNDIALES Y NACIONALES PARA LA ATENCIÓN A POBLACIONES VULNERABLES.	61
5.4 LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN.	69
5.5 FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA DIVERSIDAD DE POBLACIONES.	79
5.6 LA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE	86
6. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN	91
7. ANÁLISIS	97
7.1 NIÑOS EN SITUACIÓN DE CALLE	97

7.2 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	102
7.3 LA CONCEPCIÓN DEL MAESTRO (A)	106
7.4 EDUCACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL	110
7.5 ESCUELA Y CONTEXTO	113
8. CONCLUSIONES	117
BIBLIOGRAFÍA	120

## LISTA DE ANEXOS

	pág
ANEXOS A Formato de la entrevista	123
ANEXOS B Entrevista a Angela Patricia Uribe	125
ANEXOS C Entrevista a Isabel Cristina Valencia	134
ANEXOS D Entrevista a Elizabeth Ramírez	143
ANEXOS E Relato de experiencia N° 1	147
ANEXOS F Relato de experiencia N° 2	151
ANEXOS G Relato de experiencia N° 3	155
ANEXOS H Relato de experiencia N° 4	158
ANEXOS I Observación Plazoleta Rojas Pinilla	160
ANEXOS J Observación Barrio Triste	162
ANEXOS K Escrito de la Práctica Pedagógica	165
ANEXOS L Diario Pedagógico	169
ANEXOS LL Diario Pedagógico	171
ANEXOS M Diario Pedagógico	172
ANEXOS N Fotos práctica en la Plazoleta Rojas Pinilla”	173
ANEXOS Ñ Fotos Práctica pedagógica en Patio Don Bosco	174
ANEXOS O Práctica pedagógica en la Escuela Normal	175
ANEXOS P Fotos Observación en Plazoleta Rojas Pinilla	176
ANEXOS Q Fotos elaboración periódico con niños de la calle	177

## INTRODUCCIÓN

Dicha investigación da cuenta del significado e impacto que la práctica pedagógica desarrollada por las y los estudiantes del ciclo complementario y egresadas de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora con niños en situación de calle, genera en ellas y ellos. La preparación teórico- práctica la hacen en el marco de un proceso sistemático desde el Núcleo de pedagogía y práctica, el cual desde el año 1997 viene haciendo algunas innovaciones tendientes a la transformación de este espacio de práctica como campo aplicado de la pedagogía, inscrito dentro del dispositivo formativo comprensivo como enfoque pedagógico que asume la Escuela Normal para la formación profesional de sus estudiantes.

Se concibe, entonces, el dispositivo formativo comprensivo como enfoque pedagógico que da apertura a diferentes maneras de formación de maestros como sujetos de saber, atravesado por los conceptos articuladores de enseñanza, aprendizaje, maestro(a), escuela, instrucción, alumno(a). Conceptos articuladores, por cuanto son partes que integran coordinadamente el hacer de la pedagogía y el saber fundante de la Escuela Normal.

Hablar de la pedagogía como saber fundante implica hacer vida la concepción del saber pedagógico que en las dos últimas décadas del siglo XX había sido despojado de su sentido y significado con la implantación de la tecnología educativa, con esto el maestro dejó de hablar exclusivamente desde la exterioridad y pasó a analizar, a estudiar, a investigar su práctica, a producir discursos en torno a sus saberes y a experimentar otras alternativas diferentes a las impuestas desde el sistema, buscando la consolidación de un proyecto cultural propio de su contexto de acción.

La Escuela Normal Superior María Auxiliadora se compromete con el proyecto que busca el reconocimiento y la formación de los niños en situación de calle,



debido a que desde su misión, visión institucional, y su filosofía basada en el sistema preventivo de Don Bosco, ve la necesidad de formar maestros y maestras para afrontar los retos de una sociedad que busca construir escenarios de civilidad y democracia escolar y social.

En el país se comienzan a generar centros de debate alrededor de la diversidad dado que en un mismo escenario conviven diferentes posibilidades de vida, de modos de pensar y actuar, y de culturas y creencias; lo cual permite pensar, y hacer realidad una educación universal no excluyente. La Escuela Normal asume una responsabilidad social que la compromete con la formación de maestros y maestras, para convivir e interactuar en un contexto amplio y diverso.

En esta investigación el tomar sólo la población infantil masculina obedece a que dicho fenómeno es más recurrente en niños pues son quienes más buscan la calle para subsistir, tal vez porque en ellos se despierta más rápido la condición de independencia: “los niños tienen espíritu de viajeros o simplemente se sienten más libres” (estudiantes del ciclo complementario).

Estructuralmente la investigación consta de un problema formulado a partir de la siguiente pregunta: ¿Las transformaciones ocurridas en el Plan de estudios de la Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora, a partir de los determinantes legales y pedagógicos, posibilitaron el desarrollo de una comprensión distinta de la práctica pedagógica en las y los estudiantes que participan en el proyecto “Patio 13”?; y se propone como objetivo general “Resignificar el plan de estudios del ciclo complementario, y con él, la concepción de la práctica pedagógica a partir de la experiencia institucional en el proyecto “patio13”, a través del análisis documental y reconstrucción etnográfica”.

Se apoya en un marco conceptual que aborda aspectos históricos del concepto de vulnerabilidad, y niño de la calle, así como temas pedagógicos sobre el discurso y la práctica pedagógica en las Escuelas Normales, y hace referencia

al enfoque metodológico aplicado al contexto de la investigación, que se desarrolló con las mismas alumnas(os) maestras(os), protagonistas de este proceso.

Finalmente se plantea la necesidad de pensar la formación de maestros (as) capaces de afrontar los retos de poblaciones vulnerables y en riesgo como son los niños en situación de calle y otras tantas que han surgido en el país, y de esta forma se aporte a consolidar su compromiso ético con todos sus habitantes.

## **1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

En el marco de las reflexiones que se han realizado con relación al niño y con el fin de proporcionarle una protección especial, se animan encuentros, tales

como: la declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño, la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) así como los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño; en 1989 se realiza la Convención internacional sobre los Derechos del Niño que le da un carácter jurídico a estas reflexiones a través de la resolución 44/25, del 20 de noviembre de 1989 ratificada por la Asamblea General.

A partir de la declaratoria de los derechos del niños se crea una nueva mentalidad con relación al niño, como sujeto de derechos y, por lo tanto, al Estado como responsable de su bienestar y protección, a quien se le exige tomar las medidas apropiadas para garantizar que este se vea libre de toda forma de discriminación o castigo por causa de su condición, de las actividades, opiniones y creencias de sus padres, a la vez, de que “...asegurarán que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada” (art 3).

El artículo 29 de la presente declaración determina las exigencias para las instituciones sociales responsables de la educación de los niños. Así:

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
  - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado<sup>1</sup>.

A partir del 1 de Marzo del 1990 se reglamenta el código del menor, anterior a la fecha en que se promulga la Convención (20 de Noviembre del 1989); de él retoma las directrices y principios inspiradores y consagra también los mismos derechos fundamentales del menor, gracias a que este debate socialmente, estaba establecido en el común de las organizaciones. Este Código del menor determina los principios rectores que orientan las ramas de protección al niño, tanto para prevenir situaciones irregulares como para corregirlas. Define las situaciones irregulares bajo las cuales pueda encontrarse el menor, igualmente,

---

<sup>1</sup> Oficina del alto comisionado de los derechos humanos: Convención sobre los Derechos del Niño 1989.

el origen, características y consecuencias de cada una de tales situaciones; determina las medidas que deben adoptarse con el fin de proteger al menor que las esté padeciendo, sin perjuicio de las normas orgánicas y de funcionamiento que regulen el Sistema Nacional de Bienestar Familiar. Se percibe a grandes rasgos cómo el Código del menor muestra una mirada preferencial hacia la población de niños en situación de riesgo y abandono.

Posteriormente, hacia el año 2002, un grupo de entidades del gobierno, del Ministerio Público, del Sistema de las Naciones Unidas y de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, se unieron con el propósito de construir de manera conjunta, un proyecto de ley integral para la infancia y la adolescencia en Colombia que permitiera actualizar el Código del Menor vigente desde 1989, y poner a tono la legislación sobre niñez en el país con la Convención Internacional de los Derechos del niño, los demás instrumentos internacionales de derechos humanos y los mandatos de la Constitución Política de 1991.

Es así, como se construye el proyecto de Ley de Infancia y Adolescencia que está dirigido al 41.5% de la población colombiana que corresponde a los niños y las niñas menores de 18 años de edad, a quienes se reconoce como sujetos titulares de derechos por parte de la Convención de los Derechos del Niño, de los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Colombia, de la Constitución Política y de las leyes, sin discriminación alguna y bajo los principios universales de dignidad, igualdad, equidad, justicia social, solidaridad, prevalencia de sus derechos, interés superior y participación en los asuntos de su interés.

Ante más de 2.8 millones de niños y niñas en edad escolar por fuera del sistema educativo, 20% de analfabetismo, 9 niños y niñas muertos en forma violenta en promedio al día, 14 mil niños y niñas víctimas de delitos sexuales, más de 11 mil niños y niñas maltratados en sus espacios familiares y escolares al año, más de 2.7 millones de niños y niñas explotados laboralmente, más de 2.5 millones que viven en situación de miseria e indigencia, cerca de 100 mil que se crecen en las instituciones de protección por abandono o peligro, más

de 10 mil utilizados y reclutados por los grupos armados al margen de la ley, más de 18 mil adolescentes infractores a la ley penal y, cerca de 15 millones de niños y niñas sin una legislación que garantice la preservación de sus derechos fundamentales, es una prioridad una ley estatutaria para la infancia y la adolescencia, estas estadísticas justifican la creación de la Ley de Infancia y Adolescencia en perspectiva de derechos.

Lo anterior tiene sus antecedentes en legislaciones desde 1920 que regulan los problemas de menores pobres, abandonados o con conductas desviadas, a quienes se debe internar en instituciones y desde el 1989 donde, fruto de un congreso mundial, se reconoce a los niños y niñas como personas autónomas con derechos y responsabilidades. Esta teoría reconoce la existencia de problemáticas sociales, sustentadas en el reconocimiento de situaciones llamadas irregulares o de problemas en los que los menores se ven involucrados.

Con los derechos de la infancia y la adolescencia se trata de construir una “nueva cultura” de la niñez y la juventud, una cultura que basada en el respeto de los derechos sea fermento para una nueva sociedad, más justa y más humana.

Estas reflexiones no se agotan en instancias jurídicas. Es necesario que el Sistema Educativo colombiano las apropie y se comprometa con políticas que procuren su implementación. Así las instituciones educativas no pueden mantenerse al margen de estas disposiciones, por ello la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, como institución formadora de Maestros, (as) se interroga en torno a la formación del maestro como sujeto de saber pedagógico para la atención del niño en diversidad de situaciones, incluyendo las de vulnerabilidad.

Según el archivo histórico de la institución y con respecto a este compromiso, en 1989 se inicia una reflexión conjunta alrededor de los siguientes ejes:

- Eje teórico: derechos fundamentales del niño, situaciones de abandono, normatividad, discursos que se reafirmaron ante estas disposiciones; producción intelectual que surgió en el campo de la pedagogía, de la psicología y de la sociología de la educación. El Equipo Docente ha iluminado la elaboración de los fundamentos del PEI y de un Manual de Convivencia formativo y pertinente.
- Eje estructural: se convoca a las instituciones del municipio de Copacabana que trabajan con poblaciones en riesgo, como: Acarpin, Bosconia, y Granjas Infantiles, con el propósito de que, semanalmente las alumnas maestras realicen con ellos un trabajo de integración, socialización y didáctica desde los énfasis de lengua castellana, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales e idioma extranjero del ciclo complementario<sup>2</sup>.

Con la Asamblea Nacional Constituyente de participación pluralista se presenta la Constitución Política Colombiana en el 1991, la cual califica a la Nación, como una Nación Pluralista, multiétnica y le delega al Estado la responsabilidad de reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la misma. Aparece, de manera implícita, el término y la definición de las minorías que se podrían entender como aquellos grupos poblacionales que reúnen unas características específicas, casi siempre, de vulnerabilidad; y como consecuencia, se comienza a gestar un nuevo paradigma que rompe con el esquema piramidal de gobierno que se venía dando.

Es así, como desde diferentes debates, consignados en los respectivos textos legales, se vienen tratando en el país los asuntos concernientes a la inclusión. Por ejemplo el artículo 44 consagra los derechos fundamentales de los niños como el “derecho a la vida, a la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia, y no ser separado de ella, tener el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda

---

<sup>2</sup> Confr. Archivo Pedagógico del proyecto Patio 13 de la Escuela Normal Superior María auxiliadora de Copacabana 2005.

forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos”<sup>3</sup>. Además, exige a la familia, a la sociedad y al Estado asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

Con la Ley de Educación 115 de 1994, en conformidad con la Constitución Política de Colombia de 1991, señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, y en “conformidad con el artículo 67 de la presente Constitución define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica, y media, y no formal e informal dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, adultos, campesinos, grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales y a personas que requieran rehabilitación social”(art 1º).

El recorrido por el texto legal, deja ver un Estado que va haciendo conciencia sobre los derechos de las minorías, y en este sentido se integran las poblaciones vulnerables. Surge una nueva manera de pensar la educación, y compete a las escuelas normales, generar propuestas que atiendan, desde lo pedagógico y didáctico, los requerimientos de una sociedad que se transforma a causa de condicionamientos de tipo político, económico y cultural.

Todos estos elementos aportaron a la redimensión del horizonte conceptual de la Escuela Normal superior María Auxiliadora y por ende, de su componente pedagógico y curricular. Le urgió un nuevo estilo de intervención en la formación de los docentes, de la comunidad en general para el trabajo de integración que se debe hacer con la población de niños con necesidades educativas especiales. También implicó la recontextualización del componente administrativo en lo referente a los criterios de ingreso, permanencia y promoción de estos niños de modo que se les favoreciera un excelente proceso de aprendizaje, adaptación y socialización de acuerdo con sus capacidades.

---

<sup>3</sup> Constitución Política de Colombia, art 44, 1991.



Además se vio la necesidad de gestionar con la Secretaría de Educación Departamental una maestra que apoye profesionalmente al docente integrador, a la familia, al niño con necesidades educativas especiales y a la comunidad educativa en general, de modo que todos se sintieran implicados en la creación de una cultura incluyente.

Para atender a los niños (as) de necesidades educativas especiales y con ello, favorecer los procesos de formación inicial y permanente de los docentes, la Normal crea un programa dentro de su plan de desarrollo institucional reconocido con el lema “La formación de un maestro nuevo capaz de enfrentar los retos de una educación para todos”<sup>4</sup>. Esto supuso el diseño de unos proyectos en el área de formación para maestros, la realización de eventos académicos para los profesores de la Normal, del municipio y del departamento. También implicó una recontextualización de los planes de estudio para los grados de 10<sup>o</sup> a 13<sup>o</sup>, donde las y los estudiantes no solamente tuvieron un acercamiento a las políticas nacionales e internacionales de integración, sino a la concepción filosófica y pedagógico - didáctico de esta propuesta educativa. La práctica docente sufrió modificaciones para poder abrir espacios de intervención formativa y de presencia en las instituciones del municipio que atienden particularmente a las poblaciones con necesidades educativas especiales.

La Escuela Normal participa, de manera, permanente en eventos internacionales (Costa Rica, México, Perú), nacionales y regionales, en la línea de profundizar en los conocimientos de propuestas en estos ámbitos y de socializar el camino que venía recorriendo. También fue invitada por la Organización de los Estados Americanos, OEA, para participar en un proyecto latinoamericano que sistematizara los avances que en diferentes países se venía realizando en torno a la integración educativa de la población con necesidades educativas especiales, titulado “impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a los centros de educación inicial y preescolar”. Junto con el Ministerio de Educación Nacional asumen esta

---

<sup>4</sup> Documento final de evaluación para la acreditación de calidad, 2002

responsabilidad, y dados los resultados obtenidos, se le delega la realización de un segundo proyecto de investigación en torno a la atención de necesidades educativas especiales en la educación de la básica secundaria. Estos proyectos supusieron espacios de socialización a través de la publicación de los resultados que se distribuyeron en los países vinculados con la OEA y la realización de un evento académico a nivel nacional.

La Normal a su vez participó del concurso promovido por el Ministerio de Educación Nacional sobre experiencias exitosas a la atención de los niños con necesidades educativas especiales y fue seleccionada entre las 4 mejores experiencias del país.

Este proceso ha permitido a la institución ampliar la cobertura a diferentes discapacidades: parálisis general, invidencia, síndrome de Down, retraso en el aprendizaje, hiperactividad, trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador<sup>5</sup>.

Nuevas exigencias en el campo de la formación aparecen con la revolución educativa propuesta por el Presidente Álvaro Uribe para la vigencia del 2002 al 2006. Esta hace parte de las propuestas del gobierno nacional para la educación pública contenidas en el proyecto del plan nacional de desarrollo. Se parte de que en Colombia hay tres millones de niños fuera del sistema educativo y que la meta gubernamental es que en siete años se logre una cobertura plena hasta el grado noveno. Para esto se da el carácter de obligatoriedad de la educación para todo menor de edad y ésta será financiada por la nación.

Todo lo anterior propicia un marco histórico para pensar la educación en términos de otras poblaciones, pues además de la educación regular, existen otras. Es así que la participación de la Escuela Normal en los eventos descritos, busca lograr la sensibilización alrededor de estas nuevas dinámicas

---

<sup>5</sup> Conf.planes de estudio. Archivo pedagógico, ENSMA, 1998

educativas; lo cual se revierte en una propuesta pedagógica incluyente, proyectiva y encaminada hacia otras orientaciones.

En esta dirección, y unido al programa de integración, la Escuela Normal viene reflexionando acerca de cómo abrir espacios de formación y cobertura a la población de niños de la calle. En el año 2001 inició un proceso de consolidación de una política institucional en torno a la inclusión de poblaciones vulnerables, constituyéndose ello, en una nueva línea de investigación y de intervención pedagógica, que en convenio con las Universidades *Pädagogische Hochschule de Heidelberg*, *Pädagogische Hochschule de Freiburg* y *Externado de Colombia*, trabajan conjuntamente en la construcción de una nueva pedagogía que responda a las necesidades de los niños en situación de calle.

A partir de las reflexiones realizadas, se proponen dos líneas de trabajo: Una, en torno a la formación de maestros y maestras a través de la investigación cualitativa de corte etnográfico y de la práctica docente, y la segunda, sobre el diseño pedagógico didáctico de procesos de enseñanza y aprendizaje capaces de impactar a esta población, y aportar a las instituciones que trabajan directamente con estas poblaciones.

La producción de saber que se ha construido permite formalizar una propuesta conceptual, socializada a través de seminarios permanentes, diplomados y publicaciones, tales como *Las cicatrices en la piel*, *Los niños se fotografían a sí mismos*(2004), *El hecho religioso en el niño de la calle* (2006). También a través de una página Web ([www.patio13.de](http://www.patio13.de)), que habla del proyecto en lengua alemana y castellana; y de la circulación semestral de un periódico cuya primera publicación es del año 2006, se divulgan los avances para lograr un diálogo con experiencias similares en otros ámbitos, tendientes a fortalecer espacios investigativos y a mantener la continuidad de la experiencia dentro de la práctica pedagógica; aspecto que está en coherencia con los requerimientos expuestos en la Ley 115 sobre la necesidad de reestructurar las instituciones formadoras de maestros.

En particular, la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana consciente de su papel social y transformador de la cultura ciudadana, asume la tarea formativa, tanto para los(as) docentes en ejercicio, como para los que preparan para ello. En este sentido la Normal se compromete con la inclusión en su proyecto educativo institucional (PEI), enmarcado dentro del enfoque pedagógico del dispositivo formativo comprensivo; lo analiza, y lo encuentra coherente con los propósitos de la institución; lo apropia por su pertinencia y lo acoge en su práctica, por su flexibilidad y aporte a la formación pedagógica. Este dispositivo, permite hacer elaboraciones conceptuales y contextuales con miras a la producción de saber pedagógico en torno a la atención a poblaciones emergentes como es el caso de los niños y niñas en situación de calle.

Existen elementos en el dispositivo que dejan ver la necesidad de involucrar al maestro en la propia construcción de su vocacionalidad. No se trata de una mera disposición y deseo por ayudar, o por enseñar a otro. Sino de una reflexión profunda desde los contenidos, los procesos, las experiencias; y también, desde las prácticas, los métodos y las relaciones con los saberes pedagógicos y científicos. Es una nueva dimensión del saber, del ser y del hacer; la responsabilidad del maestro(a) tiene que ver con la competencia para la construcción didáctica y su manejo interdisciplinar, por cuanto se constituye en un eje que promueve la mirada de éste sobre sí y sobre el saber que enseña.

En esta perspectiva, los conceptos articuladores (enseñanza, aprendizaje, maestro(a), escuela, instrucción, alumno(a)) cobran vida y significado; la concepción de maestro se construye en términos de la nueva concepción de alumno, en este caso es el maestro en formación. Se presenta, este último, como protagonista de su propio aprendizaje, constructor de procesos conjuntamente con su maestro, quien más que un orientador, es un agente dinamizador de preguntas, interrogantes, problematizaciones, relacionadas con el quehacer pedagógico. Así, maestro-alumno forman un equipo para acceder

al conocimiento.

Igualmente, los docentes entre sí conforman, en el dispositivo formativo comprensivo, un equipo interdisciplinario que favorece la recontextualización y las elaboraciones didácticas, y con miras a lograr un mejor desarrollo de procesos en la relación pedagogía –ciencia. La Normal en este aspecto aún presenta dificultades, pues, lograr un trabajo en núcleos interdisciplinarios se obstaculiza por el manejo de la distribución horaria, que aunque desde la planeación institucional se dan los espacios de tiempo, estos se hacen insuficientes; es necesario buscar estrategias para optimizar los tiempos, los espacios, las asignaciones académicas, y la diversidad de proyectos en los que se ocupan los distintos maestros, que si bien tienden a un mismo fin, limitan el rigor conceptual de las discusiones del equipo interdisciplinario docente.

Otro de los conceptos articuladores problematizados por el dispositivo formativo comprensivo, es la “enseñanza”. Los y las docentes de la Escuela Normal se acercan de una manera más proyectiva a este proceso y lograr que sea más constructivo, reflexivo y relacionado con el contexto escolar; y así garantizar que el conocimiento sea más asequible. ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Qué es la enseñanza? son preguntas que dan un nuevo valor a los actos pedagógicos, cuyas respuestas se promueven a través de la elaboración de objetos de enseñanza con una mirada pedagógica sobre planes de estudio contruidos por el equipo docente.

Los diversos niveles y componentes en los que se divide administrativamente la Normal, realizan esfuerzos constantes en la revisión de los objetos de enseñanza y en la manera de abordarlos en el aula de clase. Los proyectos de aula, la historia de los conceptos y la selección de los objetos de conocimiento, son entre muchos otros, los elementos que focalizan la atención en un proceso investigativo que exige la mirada pedagógica del maestro, quien confronta su práctica y su experiencia docente, para cualificarse de manera

permanente en los saberes específicos y en el saber pedagógico, estableciendo relaciones más duraderas y productivas con el saber y el hacer.

En conclusión, se puede decir que el dispositivo formativo comprensivo ha sido un medio eficaz para que el maestro se configure como sujeto de saber pedagógico en una fuerte relación entre la pedagogía y la ciencia.

Todo lo anterior le ha implicado a la Escuela Normal repensar estructuras de práctica pedagógica que los estudiantes normalistas realizan, desde una perspectiva que apunte a la visualización de ésta como un problema de conocimiento, susceptible de ser investigado. No basta entonces con desarrollar una práctica aislada de la cotidianidad escolar, por el contrario, ésta debe revitalizar los procesos educativos que habitan la escuela y las interacciones que entre estos procesos operan. Así la práctica está definida estructuralmente desde su propósito general “propiciar una amplia experiencia pedagógica, tanto dentro como fuera del aula, que le posibilita al maestro en su proceso de formación comprender los diversos roles que le competen en la labor educativa”<sup>6</sup>. La práctica docente, tanto de los maestros en ejercicio como de los estudiantes en formación, se ha convertido en el espacio por excelencia para la formación de un maestro como sujeto de saber pedagógico, como sujeto ético y como sujeto público, es decir, en tanto ser con múltiples imágenes.

Todo acto pedagógico tiene implícito un propósito estructurante en términos de composición biofísica, natural, intelectual y espiritual del ser humano, y de éste, se deriva una planeación consciente basada en la historia de vida, tanto del sujeto que enseña, como del sujeto que aprende, lo cual redundará en la conformación de una nueva estructura de la práctica pedagógica; más dinámica, más contextualizada, más procesual y sobre todo, más creativa. Un maestro en formación requiere espacios para el desempeño de su propia propuesta. Una propuesta en sintonía con la teoría, con los presupuestos

---

<sup>6</sup> Núcleo de pedagogía y práctica docente, Plan de estudios, Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana, 2007, p. 16

conceptuales, y con los saberes que circulan en la escuela, a partir de los intercambios de experiencias que generan proyectos de investigación que apunten a la comprensión de las necesidades del contexto biogeográfico, político y social.

La práctica pedagógica adquiere desde el contacto y la comprensión del contexto, una dimensión social en la medida que reflexiona sobre la pertinencia de su ejercicio que replantea su accionar pedagógico en lo relacionado con la proyección a la comunidad que acoge la institución, en la medida que moviliza el pensamiento de los alumnos- maestros en formación para la construcción de alternativas que posibiliten unas relaciones más prósperas entre maestros- conocimientos y alumnos, tres pilares que sostienen y fundamentan el acceso al saber hacer, al hacer y al ser.

## **1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

Por muchos años las y los alumnos que aspiran a la formación docente, han realizado su práctica en el aula regular, institucionalizada y cercana a su Escuela Normal. Para ello cuentan con la presencia y asistencia de una o un maestro cooperador, quien se encarga de revisar su plan de trabajo y desempeño en el aula, a través de un seguimiento, bajo criterios propios del modelo institucional. Una vez graduados, van a ejercer su labor a lugares con esquemas semejantes a su escuela de procedencia. Sin embargo, existe un número de nuevos maestros que a través de concurso o de otras estrategias de vinculación a la docencia deben acceder a lugares y espacios diferentes, con poblaciones diversas, donde concurren necesidades especiales de los niños, niñas y jóvenes escolarizados, ya por características físicas o por condiciones sociales; desplazamiento, situaciones políticas, económicas , entre otros.

Esto dio pie para que en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora se repensara este componente pedagógico y se abrieran otros espacios para

ejergerlo. El caso que ocupa esta investigación, es el que toca con las alumnas y alumnos que van a hacer su práctica en los sitios habitados por los niños en situación de calle, como el caso de la Plazoleta Rojas Pinilla, Barrio Triste, y Ciudad Don Bosco de la ciudad de Medellín y algunas Instituciones Educativas que alojan población en riesgo, tales como: Bosconia, Acarpin y Granjas Infantiles del Municipio de Copacabana. A estos lugares asisten semanalmente, articulado a un itinerario formativo dentro del Plan de estudios de la práctica docente.

Lo anterior llevó a que en la Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora adelantara un trabajo que diera sentido a la práctica pedagógica además que aportara a la formación de estas nuevas maestras(os). Muchos de ellos participan y han participado quienes participan de un proyecto de intercambio con Alemania, donde comparten experiencias, sentires, saberes y conocimientos respecto al trabajo pedagógico con los niños en situación de calle.

Cuando las estudiantes se relacionan con los niños de la calle reconocen unas diferencias en estilos de vida, en acercamiento a la norma, en la disposición y motivación hacia el aprendizaje que dista mucho del que tienen en su entorno cotidiano, por ello, es urgente profundizar en el modelo de práctica, dadas las condiciones de vulnerabilidad que rodean los ámbitos cercanos a nuestras estudiantes, y ante las cuales, no se puede pasar indiferente. Se les presenta a la maestras en formación como una alternativa para generar propuestas transformadoras y es través de la práctica, como campo aplicado de la pedagogía, que éstas (os) adquieren conciencia del significado de la labor docente.

Por mucho tiempo, se ha educado a las maestras (os) para perpetuar técnicas de enseñanza, cuidado de los niños, niñas y jóvenes en la institución, y para transmitir el conocimiento teórico práctico, alejado del contexto y de la realidad del país. Es por ello que en la Escuela Normal María Auxiliadora se proyecta un



(a) maestro (a) con una formación más conciente y creativa tal como lo estipula la Ley 115, y lo exige, la reestructuración de las normales.

La práctica pedagógica de los estudiantes en formación hacia la docencia, hasta hace pocos años, durante la primera mitad de la década de los 90, ha dado importancia al seguimiento de una enseñanza de contenidos, aunque los movimientos pedagógicos de los 80s ya venían pronunciándose al respecto. Luego de la propuesta de reestructuración, se da fuerza a la formación de maestros sujetos de saber pedagógico, capaces de hacer dialogar la pedagogía con la ciencia y comprender los juegos del lenguaje que a diario se propician en la escuela en las aulas y otros espacios educativos.

Así lo ha entendido la Escuela Normal, y en particular, el núcleo de pedagogía en sus distintos campos aplicados, como lo ejerce la coordinación de práctica docente con poblaciones vulnerables y en riesgo dentro del Proyecto Patio 13. Este proyecto toma su nombre de la concepción de Don Bosco, para quien el patio es el espacio formativo donde el muchacho vive, expresa, fabrica su mundo juvenil. Él expresaba a sus seguidores que el patio es propiedad de los muchachos, el lugar de su juventud, es el lugar donde el educador empieza a ser compañero amigo y confidente, es el sitio del joven y también del educador.

El patio es el punto de partida, el que se convierte en casa. “Don Bosco empezó su obra por el patio. El encuentro con los muchachos se produjo siempre en los niveles de éstos, es decir, con Don Bosco que se hacía como ellos en el juego, en la alegría, en las expresiones de toda la energía que llevaban dentro: fueron calles, potreros, ángulos cualquiera de los barrios, atrios, colinas, plazas, aleros, huertos y hasta un cementerio. Lo que importaba era que fueran los imperios de la exuberancia juvenil. En la necesidad que el joven tiene y siente de ser joven está la coyuntura del encuentro de Don Bosco con él. Por eso el patio es el lugar privilegiado de la educación salesiana”<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> RODRÍGUEZ, Jaime. La asistencia Salesiana: sabiduría del corazón, Ed, Centro Don Bosco, Bogotá, 1990, p.233.

En este tejido de relaciones que el patio comprende y que lo constituyen, caracterizadas por la espontaneidad y la alegría, en las que el educador salesiano encuentra modos concretos de intervención tan sutiles en la expresión, como eficaces con la continuidad y el clima de amistad en que se realizan se concibe el nombre del proyecto que da posibilidad a la formación de las estudiantes del Escuela Normal como docentes para la atención a poblaciones vulnerables, en este caso, los niños de la calle.

Con él se pretende acentuar el puesto tan central del patio como ambiente educativo, y de ningún modo, como un mero lugar de recreo y de encuentro esporádico y fugaz. Para Don Bosco el encuentro suyo con los muchachos y de éstos entre sí, es un proceso que se inicia en el patio, se desarrolla y se profundiza.

“El patio que privilegia y desarrolla el encuentro y la amistad, en un ambiente juvenil de animación y de convivencia espontánea, alegre y creativa, donde los educadores y las educadoras están presentes en medio de los jóvenes y participan de sus intereses”<sup>8</sup>.

La formación requiere un escenario, que necesita dimensionarse en el contexto de la preparación para el ejercicio de ser maestra(o); se evidencia una falencia en la concepción y valoración de la inclusión como alternativa que da significado al sentido universal de la educación, que conduzcan a afrontar los signos de cambio de una sociedad establecida y con normas ajustadas a las condiciones de vida de la mayoría de estudiantes. Es preciso, entonces, indagar sobre el impacto que genera la práctica con una población diferente, sobre las nuevas maestras que actualmente cursan el ciclo complementario.

En este sentido surgen preguntas como: ¿Existen estrategias a nivel nacional que promueva una educación para todos, acorde con la premisa constitucional? ¿Cómo fundamentar el campo aplicado de la práctica de tal

---

<sup>8</sup> Propuesta Educativa Salesiana, Comisión Educación Familia Salesiana Colombia, documento 7, p. 2, 2000

manera que fomente la reflexión y la acción en las alumnas (os) practicantes? ¿Qué significado dan las estudiantes del ciclo complementario a la práctica con poblaciones en riesgo? ¿Qué concepción de infancia se propone desde esta práctica? Son preguntas que llevan a diseñar un plan estratégico, un marco teórico y un análisis de las experiencias y vivencias sobre la formación docente en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

Para que este plan estratégico vaya de la mano con la comprensión de lo que vive el país en cuanto a las demandas sociales de consumo, impuestas por manejos arbitrarios de los recursos económicos y naturales que desfavorecen la sana convivencia, y que han provocado los desplazamientos, los desarraigos familiares, que someten a sus niños al deterioro psicológico y físico y que ha sido, en gran parte, la causa de que los niños y niñas tengan que tomar la calle y sus habitantes como su medio de subsistencia; su hábitat, inhóspito y degradante; la Escuela Normal superior María Auxiliadora ofrece como alternativa el proyecto Patio 13 para entrar a participar con una propuesta pedagógica , donde docentes y estudiantes en formación aprenden una nueva manera de conocer, de construir didáctica, de acercarse a la etnografía como enfoque metodológico, que permite un encuentro más cercano entre los sujetos que enseñan y que aprenden.

El Patio 13 es concebido por las directivas de la Escuela Normal a partir de un encuentro realizado en la ciudad de Bogotá en el año 2001, con representantes de las Universidades *Pädagogische Hochschule de Heidelberg*, *Pädagogische Hochschule de Freiburg* y Externado de Colombia, suscriptoras de convenios interinstitucionales. Tal concepción se opera por el acercamiento con la comunidad del instituto Don Bosco, pues allí existe un centro de atención para los niños en situación de calle, a la manera de la espiritualidad formativa de las Hijas de María Auxiliadora basado en el Sistema Preventivo de Don Bosco, cuya finalidad es la formación de “honestos ciudadanos porque buenos cristianos”. La obra salesiana ofrece por lo tanto “una educación integradora de

la personalidad, una educación social y comprometido en la construcción del mundo, una educación ética abierta a lo trascendente”<sup>9</sup>.

Desde los orígenes de la comunidad, la familia salesiana atiende con predilección, a la educación de los niños y jóvenes más pobres, los de las clases populares. “Para Don Bosco la cuestión social es ante todo una cuestión práctica: la totalidad de sus intervenciones se realiza en un proceso global, sustancialmente unitario, que trata de responder a las instancias y urgencias de los jóvenes: él persigue una meta casi utópica de crecimiento intelectual, profesional, moral y religioso de los jóvenes de las clases populares y en particular de aquellos pertenecientes a la categoría de los pobres, abandonados y en peligro”<sup>10</sup>.

Por otra parte, Don Bosco tiene bien claro que el progreso de la sociedad está en la formación competente para la creación de los niños y jóvenes obreros y se propone responder a este reto con una filosofía educativa para los pobres, los últimos, los sin voz, los sin casa, sin seguridades ni afecto. Por esto multiplica las escuelas – talleres para que los jóvenes una vez terminadas sus labores escolares se dedicaran a aprender un oficio productivo para la sociedad y se ganen honradamente el sustento diario y fortalezcan su dignidad humana.

Continuadores de esta obra son cada uno de los miembros de la familia salesiana que “propicia, con sentido social inspirado en el Evangelio y en el carisma institucional, la educación popular para hacer accesible el ingreso, a una educación de calidad, a los jóvenes y a las jóvenes más pobres”<sup>11</sup>.

Así se observa cómo esta propuesta pedagógica basada en el sistema preventivo de Don Bosco, no obedece a políticas del gobierno de turno. Es un proyecto de vida de la comunidad salesiana, que da fuerza a la construcción de

---

<sup>9</sup> Ibid, p. 16

<sup>10</sup> Ibid. p. 17

<sup>11</sup> Ibid. p. 18

sociedad y a la aplicación en poblaciones vulnerables, especialmente niños (as) en situación de calle.

En coherencia con lo anterior, la investigación se plantea desde diversas preguntas:

¿Cómo es la disposición de las estudiantes para asistir a la práctica con niños y niñas en situación de calle?

¿Qué importancia tiene la práctica pedagógica para su formación docente?

¿Qué estrategias utilizan y cómo aplican las mismas en el momentos de la clase con los niños de la calle?

¿Qué variables en su formación les suscita la práctica docente con poblaciones vulnerables y en riesgo?

Éstas, podrían resumirse en una a modo de problema central de esta investigación:

**¿Las transformaciones ocurridas en el Plan de estudios de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, a partir de los determinantes legales y pedagógicos, posibilitaron el desarrollo de una comprensión distinta de la práctica pedagógica en las y los estudiantes que participan en el proyecto “Patio 13”?**

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 GENERAL**

Resignificar el plan de estudios del ciclo complementario, y con él la concepción de la práctica pedagógica, a partir de la experiencia institucional en el proyecto “patio13”, a través del análisis documental y reconstrucción etnográfica.

### **2.2 ESPECÍFICOS**

- Revisar la práctica pedagógica desde la perspectiva de procesos que involucran la diversidad de poblaciones que tocan con las nuevas representaciones sociales.
- Integrar la experiencia de la práctica pedagógica al plan de estudios del ciclo complementario con miras a la realización de procesos que involucren a los niños (as) en situación de calle.
- Identificar las categorías que intervienen en la formación de futuras (os) docentes, para la construcción de propuestas dinámicas de intervención y acción, acordes con las exigencias de hoy y de mañana.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Formar maestros y maestras para la diversidad, exige que en las Escuelas Normales se piense la práctica docente de los alumnos y las alumnas de manera interactiva, de tal modo que la pedagogía entre en diálogo con otras identidades, otras búsquedas y otros saberes, que aunque no son los que ordinariamente circulan en la escuela, sí la impactan. Por eso, el presente proyecto de investigación se propone allegar elementos que permitan a las estudiantes del Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora formarse para hacer y ser, dentro de una pedagogía crítica, constructiva y social, encontrando sentido a las relaciones maestros- alumno, y sobre todo, reflexionando acerca de una nueva visión de la enseñanza, y de los conceptos maestro (a), alumno (a) y escuela.

Los niños (as) en situación de calle, como poblaciones vulnerables, son leídos desde una dimensión humana, en la que caben la capacidad para aprender, para socializarse y para convivir. Por ello, el Patio 13 se constituye en un escenario que favorece la construcción de didáctica para la inclusión, para el reconocimiento y el trabajo con la diferencia y para la confrontación del maestro con su práctica. En este sentido, se establecen metodologías acordes con la propuesta de la investigación etnográfica, donde se privilegia la observación directa, la construcción de historias de vida y diarios de campo que llevan las y los estudiantes en formación y que contienen la experiencia de intervención con los niños y niñas de la calle. Esto ha posibilitado una relación más intencionada frente a la problemática que investiga, y por lo tanto, a repensar la práctica pedagógica de las alumnas y de los alumnos del Ciclo Complementario que se disponen para el ejercicio docente con poblaciones diversas, desde una línea investigativa sobre la infancia.

Cabe destacar la importancia de esta investigación dentro del marco constitucional “una pedagogía para todos”; en el cual, las Escuelas Normales,

como formadoras de formadores, tienen una responsabilidad ante los nuevos estilos de coexistencia, en un país donde se están dando pasos de especial significado al reconocimiento de las diferentes culturas, lenguas y demás manifestaciones; igualmente se precisan elaboraciones, tanto desde el punto de vista pedagógico, como desde lo político, lo ético, lo económico y lo civil, (entendiendo aquí, lo civil como lo que atiende al ciudadano común). Así pues, se comprende la necesidad de formar maestros y maestras para un país que constantemente vive nuevas representaciones sociales.



#### 4. DELIMITACIÓN

La práctica pedagógica, asumida como un campo de confrontación del maestro frente a sí mismo, a los otros y al contexto que lo rodea se convierte en un espacio de análisis apropiado para diseñar propuestas formativas de intervención transformadoras para los agentes institucionales y la institución en sí. Es por ello que con esta investigación se quiere orientar el ejercicio pedagógico hacia una concepción donde el docente, como sujeto de saber, haga visible la construcción de nuevas lógicas que permitan la comprensión de distintos espacios educativos, con poblaciones que hasta ahora incursionan en las diferentes instancias organizativas nacionales.

La práctica docente hay que identificarla dentro de un campo aplicado, constituyéndose en la experiencia investigativa pensada y realizada desde los conceptos articuladores: formación, educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje, los referentes formativos y los núcleos de saber que ellos contiene, con sus proyectos reconfiguradores.

Desde esta perspectiva se creará la necesidad de repensar la práctica en todas las dimensiones que ella posibilita, para que sirva como un medio formativo donde se incluyan tanto los (as) niños de aula regular, los de necesidades educativas especiales, como los que proceden de poblaciones vulnerables, en situación de calle.

Es de aclarar que la investigación no pretende hacer inmediatas transformaciones de las estructuras ya implementadas en lo referente a la práctica, las cuales se soportan en un itinerario que va desde el grado octavo al ciclo complementario e involucra, la existencia vital de la propuesta y de las concepciones pedagógicas, en las prácticas cotidianas de la Escuela Normal.

A partir del grado octavo se inicia un acercamiento directo a la pedagogía, donde las y los estudiantes a través del componente denominado “observación y escritura pedagógica”, incursionan en un proceso de reflexión en torno a la profesión docente. Para esto el trabajo se centra en el estudio y análisis del concepto de comunidad educativa, haciendo especial énfasis en la escuela, como espacio de relaciones sociales, políticas y económicas.

En el grado noveno se continúa con esta línea de trabajo, tomando como objetos de conocimiento, el maestro y el alumno, mediante un proyecto de aula cuyo eje dinamizador, es la lúdica y la recreación.

La educación media se constituye en el nivel donde el y la estudiante hace la primera opción de formarse como maestra(o). En éste, el plan de estudios del Núcleo, pretende poner en contacto al estudiante con diversos referentes teórico-prácticos relacionados con la pedagogía y la didáctica, con el propósito de ir profundizando en los conceptos de formación, enseñanza y aprendizaje; igualmente se inicia en este espacio el análisis de lo que implica la relación pedagogía-ciencia para la realización de los proyectos de práctica pedagógica.

En el ciclo complementario se fortalece la formación ética ciudadana y pedagógica del alumno(a) maestro(a); el cual en este nivel puede establecer de una manera más directa la relación entre el saber científico y la pedagogía, con el fin de pensar la enseñanza de los saberes disciplinares en el contexto de la práctica que deben realizar en los cuatro semestres<sup>12</sup>.

En este itinerario se incluye la práctica pedagógica con niños en situación de calle para darle fuerza a lo que se está promoviendo en la Escuela Normal María Auxiliadora desde el Dispositivo Formativo Comprensivo, y desde la concepción pedagógica, como eje fundante.

---

<sup>12</sup> Confr: Plan de estudios, núcleo de pedagogía y práctica docente, Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana, 2007-2011, pág 16.

La propuesta pretende centrarse en la formación docente para la intervención de los niños y niñas de poblaciones vulnerables en situación de calle más cercanas a la Institución y en su contexto geográfico.

El proyecto de formación de Patio 13, se inicia desde el grado 8º, año en el que las y los estudiantes de la Normal comienzan estudios sistemáticos de pedagogía, y se prolonga, hasta el cuarto semestre del ciclo complementario.

La vinculación a este proceso formativo, que es voluntaria, no concluye con los estudios normalistas. Varios (as) de los y las estudiantes que continúan en programas de pregrado en la universidad, siguen participando y aportando a la construcción del Proyecto a través de la práctica docente, el trabajo de grado y con la asesoría y acompañamiento de las estudiantes que pertenecen a las distintas etapas del itinerario formativo.

Etapa uno: Necesidad, riesgo, vulnerabilidad y marginación.

A través del trabajo de campo, registros y estudios fotográficos de zonas periféricas y marginadas de la ciudad, el y la estudiante -del grado 8º- comienza a construir estos conceptos de corte antropológico y sociológico que le irán aportando a la comprensión estructural y subjetiva de la problemática del niño en situación de calle.

Etapa dos: La escritura y la narración como proceso de subjetivación con miras a la formación:

El encuentro personal de las estudiantes del grado 9º con el niño que es acogido por instituciones formales (Acarpín, Granjas infantiles, Bosconia), que trabajan con niños en situación de calle, o de la calle que han sido resocializados, les permite construir historias de vida para la comprensión subjetiva del niño, y avanzar en la comprensión de dicha problemática, a su vez, que ellas comienzan a realizar sencillos proyectos pedagógicos donde

prima el narrarse, el ser escuchado como posibilidad de reconocimiento y humanización bilateral.

Etapa tres: Una mirada pedagógica

El trabajo en el Patio Don Bosco, centro de acogida para el niño en situación de calle, inicia a las estudiantes de 10º en un estudio sistemático sobre la enseñanza y el aprendizaje. Agudizan su mirada desde una perspectiva pedagógica que se plantea la pregunta por una propuesta educativa para poblaciones flotantes que buscan refugio transitorio en estas instituciones.

Etapa cuatro: El encuentro con la alteridad una posibilidad para la convivencia:

Las y los estudiantes de 11º lideran semanalmente un encuentro interinstitucional con niños en situación de calle que pertenecen a diferentes organizaciones. Los niños desde sus centros de interés definen los proyectos que desean realizar. Construyen las reglas de juego y establecen las normas para una convivencia pacífica. Desde el encuentro con el otro y con lo otro, resignifican su vivir en sociedad.

Etapa cinco: Desde el límite construyendo esperanza.

Las y los estudiantes del ciclo afrontan el gran reto del trabajo directamente con el niño que habita en la calle. El encuentro personal que permite ser nombrado, reconocido, “contar” y ser pensado, es el objetivo principal de su labor pedagógica. A partir de esta experiencia vital se busca suscitar razones para vivir, ofrecer alternativas, suscitar posibilidades de promoción a través de un método inculturado de alfabetización que les abra posibilidades reales de incorporación al tejido social.

## **5. MARCO TEÓRICO**

### **5.1. EL CONCEPTO DE VULNERABILIDAD**

### **5.1.1. Antecedentes.**

En la década del 80 fueron varios y diversos los acontecimientos que marcaron un hito en la historia de la política y economía internacional. El gobierno del presidente Reegan en Estados Unidos y de la Señora Thatcher en el Reino Unido, la caída del muro de Berlín y la disolución de URSS, y la crisis de paradigmas en los centros, tuvieron su propia expresión en la periferia subdesarrollada.

En América Latina, la apertura hacía la economía mundial, el retiro del estado de la actividad productiva y el papel predominante del mercado en la asignación de los recursos se convirtieron en los ejes del nuevo patrón de desarrollo.

En el plano social, las políticas universales abrieron paso a la focalización de los recursos públicos, al mismo tiempo que se establecieron condiciones legales e institucionales para que el sector privado extendiera sus inversiones hacía la educación, la salud y la previsión.

A fines de los años 90, consolidadas las bases del nuevo patrón de desarrollo con casi todos los países de América Latina, se destaca el éxito logrado en la estabilidad de precios, pero no se observa un crecimiento económico sostenido y su ritmo está todavía lejos del que caracterizó el período de posguerra. Según el informe de la CEPAL 1999, en lo social, el desempleo aumenta notablemente; el ritmo de lucha para la reducción de la pobreza ha decaído en comparación con las décadas previas de los 80 y se amplió la brecha entre ricos y pobres. En este contexto surge, como una nueva realidad social de fines de los años 90, el concepto vulnerabilidad, identificado por las consecuencias de las emergentes condiciones de pobreza, de concentración del ingreso, de la división marcada entre ricos y pobres propios del capitalismo subdesarrollado, lo cual genera un aumento de la indefensión y de la inseguridad para una gran mayoría de personas y familias de ingresos medios y bajos.

Desde los 90 hasta hoy, el rasgo social distintivo es la vulnerabilidad, resultante de los mayores riesgos provocados por el estilo de producción y las instituciones económicas y sociales características de una economía que se ve obligada a mejorar su presencia competitiva en el mercado mundial.

El concepto de vulnerabilidad se ha confundido con el de pobreza, porque esta se considera como una condición de necesidad, resultante sólo de la insuficiencia de los ingresos que se encuentra limitado para comprender el multifacético mundo de los desamparados. En cambio, el enfoque de vulnerabilidad al dar cuenta de la indefensión, inseguridad, exposición a riesgos, provocados por eventos socioeconómicos extremos, entrega una visión más integral sobre las condiciones de vida de los pobres y al mismo tiempo considera la disponibilidad de recursos y estrategias para enfrentar los impactos<sup>13</sup>.

Es decir que el concepto de pobreza califica de forma descriptiva determinados atributos de las personas y las familias, en cambio la vulnerabilidad hace referencia al carácter de las estructuras e instituciones económico sociales y al impacto que éstas provocan en las comunidades, familias y personas. En los años 90 la vulnerabilidad se manifestó en distintas dimensiones de la vida social, como en el trabajo, en el capital humano, en el capital físico del sector informal y en las relaciones sociales.

### **5.1.2 Historia del concepto para nombrar a los niños de la calle.**

La historia de Colombia también ha sido vivida por poblaciones en situación de pobreza, entendida como la falta de acceso a los medios para la satisfacción de las necesidades básicas, alimentos, salud, educación, vivienda y recreación. En esta situación, existen grupos diversos que ni siquiera alcanzan a tener una casa para alojarse y alojar a su familia teniendo que tomar la calle por casa,

---

<sup>13</sup> Confr: CHAMBERS, P Obert 1989, vulnerability: How de poor COPE? IDS, Sullebr, Sussex, abril.

una alcantarilla, una cueva, una acera, un puente o cualquier estructura de vía pública que no implique un pago de arriendo, o simplemente la trashumancia. En estos grupos, los niños sufren tanto como los adultos, las carencias de medios para el logro de niveles de calidad de vida, es decir, el acceso a nutrición, hogar, educación. Son los que actualmente se conocen como niños en situación de calle.

Este concepto ha pasado por diferentes etapas de comprensión a medida que los distintos organismos estatales o privados toman conciencia del significado, y del lugar que ellos ocupan en políticas de planeación, como quiera que estas poblaciones sean parte del territorio nacional, son seres humanos para quienes el derecho a la dignidad no puede ser negado, y ésta se une a principios de civilidad, de participación, de agrupación social. En este sentido, se entienden los niños en situación de calle desde diversas connotaciones que han permitido hacer con ellos un trabajo que humanice su existencia.

Con motivo del inicio del proyecto “Patio 13”, a partir del año 2001, tomado en cuenta para el desarrollo de la presente investigación, hay un interés por llevar a cabo un seguimiento del concepto y la evolución que ha tenido desde diferentes formas de nombrar a los niños en situación de calle.

Se comienza con este año (2001), cuando las noticias muestran una lectura que hace la ciudad de Medellín respecto a esta población, son denominados, despectivamente, como indigentes; es decir, no son considerados personas con dignidad propia, como seres humanos necesitados de la solidaridad del Estado, sino por el contrario, son considerados la fuente del deterioro de las calles, la parte fea del río y de los puentes donde tienen su moradas.

Las siguientes referencias son extraídas del periódico “El colombiano” de la ciudad de Medellín:

***Octubre 14 2001***

## **Amor entre bóvedas y cuevas**

- *En Medellín, hay quienes viven en caños semejantes a tumbas.*
- *Algunos por gusto, otros por indigencia y los demás por mil razones.*
- *Sus testimonios prueban que la felicidad no está en una casa grande.*

### **Gustavo Ospina Zapata**

#### **Medellín**

*John Jairo Zapata no está muerto, pero vive en una bóveda que aunque no está en el cementerio sino en la canalización del río, la sensación de oscuridad, sofoco y soledad que allí se siente es la misma de los camposantos. A quinientos metros de él, en un hueco entre la tierra, habita una familia desplazada por la violencia.*

*Sus historias parecen increíbles, pero son ciertas y ocurren en Medellín, ciudad que sorprende a propios y extraños por el cúmulo de contrastes que alberga en sus espacios.*

*Conocido en el sector como El Topo, John Jairo llegó hace 22 años a la alcantarilla donde hoy habita, un hoyo oscuro y estrecho ubicado entre el Edificio Inteligente y el Teatro Metropolitano. Allí duerme, lee y -dice- "he pasado las mejores horas de mi vida".*

*Lo que vino después fue una historia de lucha, de amasar dolor y soledad en su refugio del río. Allí soportó que las aguas negras empaparan su cuerpo y que crecidas arrastraran sus harapos al río; también esquivó varias veces la muerte y recompuso su corazón amando a otras mujeres.*

*Un 28 de diciembre, cuando una crecida del caño arrastró hacía el río un estrés que le habían regalado, decidió tapar el agujero con mezcla. El Topo, de 43 años y quien siempre lleva puesta una pañoleta en su cabeza, tiene una hija de 22 años a quien hace siete no ve.*

.....

*John Jairo es conocido por los directivos de EPM, pues desde 1998 cuida los alumbrados navideños del río, en compañía de varios indigentes. Este año aspira a que de nuevo le den la oportunidad, pues en su empeño por dejar la vida callejera busca una opción laboral.*

.....

*María del Rosario Posada y Jader\* también habitan en un lugar muy poco diferente a una tumba. Su hueco, una cueva de dos metros bajo la tierra, está ubicado a un costado del puente de San Juan. Allí la pareja vive una historia de amor y superación que nació con el exilio de la mujer, cuando un grupo de milicias populares la obligó a abandonar su barrio bajo amenazas de muerte.*

*"Ellos se tomaban una casa cada semana y la familia tenía que alimentarlos a todos y guardarles armas. Como no me sometí, escapé y empecé a vivir en las calles, hasta que llegué aquí", relata la mujer.*



*Jader la escucha con atención, agrega que la cueva la construyó con sus manos y que no se han acostumbrado a las ratas y las cucarachas, que a veces los acosan sin piedad, les ponen la piel de gallina y los obligan a huir despavoridos.*

*Cuentan que no tienen nada porque todo se los roban o lo saquea la policía cuando llega a ser redadas en el sector, poblado, en su mayoría, por indigentes.*

Las noticias presentan de manera enfática, las situaciones que se viven en la ciudad y, que de una u otra forma, son causantes del fenómeno de indigencia en niños y adultos: El fenómeno del desplazamiento por causa de la presencia de la guerrilla y grupos paramilitares, que constantemente se enfrentan al ejército sin tener en cuenta a la población civil, ocasionan un sinnúmero de desplazados que conforman cordones de miseria en los barrios de las comunas más pobres de Medellín.

Otro fenómeno es el hambre, fruto de la pobreza extrema, que hace que los niños tengan que trabajar desde muy temprana edad y por lo tanto no puedan acceder a la escuela. Unido al hambre se genera otra situación para los que están vinculados a las instituciones, no rinden en el estudio y por lo tanto, aparecen los altos índices de deserción escolar y la opción por la calle, los vicios y el robo como estrategia de sustento diario.

Aquí se observa una entre otras, la génesis de estos grupos; la pobreza y la indigencia son características que conducen la nominación como indigentes, un calificativo para nombrar la extrema pobreza, escasez de los recursos que atropellan la dignidad y la humanidad.

**23 diciembre 2001**

### ***Hijos de drogadictos, rostro de una violencia desmedida***

- *Desde el vientre son testigos de una adicción que termina por alcanzarlos.*
- *muchos viven en inquilinatos. Sitios que algunos llaman cuevas.*
- *Padecen vidas de adultos mucho antes de cumplir la mayoría de edad.*

*El Infierno, el cuarto más grande de uno de los inquilinatos de Niquitao, está al final de un pasadizo oscuro, doscientos metros después de cruzar la reja de la entrada. La habitación, con el número once en la puerta, es una de las mejores de la casona. Tiene ocho metros cuadrados, parrilla eléctrica, puerta con cerradura y espacio para dos camas.*

*Adentro, sobre una litera, un hombre en calzoncillos se fuma un cigarro de basuco al lado de tres niños que miran un capítulo del Chapulín Colorado en un televisor a blanco y negro, indiferentes al humo y al hedor de los desechos que deja escapar un tubo del alcantarillado, amarrado con alambres del techo lamoso.*

*El cuarto, cuenta el hombre sin levantarse, vale tres mil pesos diarios. Le dicen El Infierno por culpa de un anciano drogadicto a quien todos apodaron El Diablo debido a un par de protuberancias que tenía en la frente, parecidas a cachos, y que lo ocupó mucho tiempo, casi tres años... el sujeto habla y aspira el humo del tabaco. Su voz es ronca, carrasposa. Llamam a la puerta.*

*Una mujer, la mamá de los pequeños, entra sin saludar. Trae una olla con huesos que le regalaron en una carnicería del Centro y unos trozos de papa recogidos en la basura. Dice que es para la comida. El hombre le pasa el cigarrillo. Ella lo aspira y manda a uno de los niños por agua. El humo del basuco nubla la vista y revuelve las vísceras. Arriba, sobre las cabezas, se oye pasar el agua de la cañería.*

*Las risas artificiales de El Chapulín Colorado en el televisor contrastan con la tos de gente enferma en cuartos contiguos. En el inquilinato, detalla la mujer, hay veinte habitaciones, casi todas alquiladas a drogadictos con hijos, gente enseñada a rebuscarse el dinero en las calles para pagar el alquiler diario, comprar raciones de basuco y yerba y, cuando sobra, conseguir algo de comida.*

De la violencia intrafamiliar hablan sus cicatrices

### ***Niños de Las Cuevas, pequeños condenados a vivir en el infierno***

- *Segunda entrega sobre los hijos de los drogadictos en las calles.*
- *En Barrio Triste, la realidad y los niveles de consumo son brutales.*
- *Cientos de menores intentan subsistir en medio de dificultades extremas.*

**Por [José Alejandro Castaño Hoyos](#)  
Medellín**

*El niño dice que la más grande, a un lado del hombro derecho, se la hizo su papá, hace tiempo. Que fue la última vez que le pegó, antes de volarse. En ese tiempo, recuerda, vivían en una residencia de Guayaquil y el tipo le*

*daba duro cuando no llevaba plata para pagar la pieza. La otra, abajo de la tetilla derecha, fue con un botella, peleando con otro niño un poquito más alto, detalla. Las demás, en el estómago, la espalda y los brazos, se las hizo por ahí, en el centro, rebuscándose monedas.*

*Mocoso no quiere quedarse atrás y parecer menos. De pronto se pone de pie y se baja la sudadera para enseñar sus propias marcas. En la rodilla izquierda, dice mientras muestra la pierna flaca y mugrosa, le metieron un tiro en una balacera en otra Cueva, también en Barrio Triste, pero no le pasó nada porque, asegura, el plumazo lo rozó por un ladito, sin mascarle hueso. La del mentón si fue un navajazo que casi no le cierra porque le supuró mucho tiempo. De las otras heridas ninguno habla. De las que llevan por dentro, de las que recibieron de sus padres drogadictos y del ambiente hostil en el que tienen que sobrevivir. Y no es que no quieran. Lo que ocurre es que su vocabulario es limitado y no logran ponerle nombre a ese dolor dormido que padecen: mascota, abuelito, casa, juguete, papá dios, fiesta de cumpleaños, triciclo, vacaciones, cosquillas, paseo, primos, mar, son palabras que no conocen, que no alcanzan a asociar con nada.*

En el mes de diciembre de este mismo año 2001 aparece sutilmente otra denominación, “*hijos de la calle*”, definidos, así, por la directora de la Casa Mamá Margarita, un lugar que alberga a 200 niñas en alto riesgo de caer en la drogadicción, la prostitución y la calle.

### ***Diciembre 23 2001***

#### ***La droga y la calle modelan un laberinto oscuro***

- *Menores abandonados en su mayoría son hijos de drogadictos.*
- *El fenómeno crece cada día por la violencia que trae más niños al rebusque.*
- *Muchos de los pequeños nunca han pronunciado la palabra papá.*

*Amor, abuelo, familia, papá o cariño pueden ser palabras desconocidas o sin sentido para muchos niños y niñas abandonados. Ellos no sólo desconocen el significado sino el valor de un abrazo amoroso, el calor de la mano que los recorre con ternura, el "despertar" de un beso. Y saben muchísimo menos lo que es apoyo y orientación, porque muchos de ellos son hijos de hombres y mujeres sumidos en la droga que no son conscientes de que sus pequeños pueden replicar el ejemplo de los grandes.*

*Una vez abren los ojos al mundo tienen que librar la desigual batalla de la sobrevivencia. En Medellín hay cientos de ellos, muchos lanzados a la vía pública por los hábitos de sus progenitores. Son los hijos de la calle, los que van de un lado a otro al paso de la droga y el abandono.*

*Tienen cuerpos desnutridos, hambrientos y quemados por el sol que recorren diariamente las calles, andenes y rincones de una ciudad generosa con muchos y "codo" e indiferente con otros tantos. En algunos casos, cuando tienen oportunidad de vivir en un rancho son víctimas silenciosas e indefensas del maltrato y el acoso sexual de los adultos.*

*A muchos los obligan a conseguir dinero en el peligroso cambio de rojo-amarillo-verde de los semáforos para financiar el vicio de los padres.*

*También los "venden" por un cacho de basuco o los integran a los "cuerpos de rescate de desperdicios" para buscar algo de comer o qué mercadear.*

*El fenómeno de los menores lanzados a la vía pública y, en muchísimos casos, sometidos al maltrato aumenta. "La violencia ha traído más pequeños para la calle, que para conseguir el sustento de ellos y el de su familia se van al rebusque". Por eso, cuando llegan a algún lugar de protección, los padres se convierten en el mayor obstáculo para sacarlos adelante, "los hijos son el anzuelo para conseguir dinero y vicio".*

*Hay quienes, con grandes dificultades económicas y pidiendo limosna o con creatividad para solventarse, se ocupan del problema, aunque el papel del Estado paternalista con tantos no es tan generoso y protector con los hijos de la calle.*

Se puede decir, que la labor humanitaria de las instituciones que trabajan con poblaciones con estas características, han posibilitado una nueva mentalidad ante los habitantes de la calle, para que sean considerados como personas necesitadas de oportunidades, con pleno derecho de construirse como seres humanos, partícipes de una sociedad que está llamada a la inclusión.

***Diciembre 23 2001***

### ***La droga y la calle modelan un laberinto oscuro***

- *menores abandonados en su mayoría son hijos de drogadictos.*
- *El fenómeno crece cada día por la violencia que trae más niños al rebusque.*
- *Muchos de los pequeños nunca han pronunciado la palabra papá.*

*... Casa Mamá Margarita, por ejemplo, se ocupa de darles capacitación, formación, alimentación, servicios de salud y educación. Asperla, por su parte, otra institución decidida a salvar niños en situación de riesgo, "está orientada a prevenir que los chicos lleguen a la calle", explica Martha Libia Zuluaga, coordinadora del programa Despertar, que alberga alrededor de 90 niños y niñas remitidos por el Icbf. Su veredicto es contundente: "estos pequeños necesitan un apoyo que contribuya en el mejoramiento de sus condiciones de vida, autoestima y valores. El objetivo es que el muchacho*

*identifique su problemática con ayuda de un equipo interdisciplinario y que los padres acepten la culpabilidad de los problemas de sus hijos".*

*Pese a las dificultades, los procesos de reeducación se convierten en una oportunidad de vida. "Ellos comienzan a ver que pueden cambiar su destino, que son importantes y tienen un gran valor como personas", explica la coordinadora de Asperla.*

En enero del 2002 se inicia en la ciudad de Medellín, específicamente en Barrio Triste, el reconocimiento de la "cuevas" como lugares donde habitantes de la calle consumen y trafican todo tipo de drogas.

En este artículo se observa una nueva denominación: niños en situación de riesgo. Una connotación que desde el mismo artículo hace pensar en la idea de que se trata de niños que aún tienen una esperanza, no son, habitantes asiduos de la calle, pero su situación los puede llevar a ella. Existe para su atención una integración de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, El Estado toma cartas en el asunto, el ICBF entidad estatal tiene a su cargo niños y niñas vulnerables, que están en posibilidad de adoptar la calle como casa o de ser excluidos dentro de una sociedad normatizada y protegida por reglas y códigos establecidos por el estado.

El DANE entre el 18 y el 23 de Noviembre del 2002 realizó un censo sectorial de los habitantes de y en la calle, divulgado por la secretaría de solidaridad. De este censo surge una nueva forma de nombrar a esta población.

### ***En la calle habitan 6.913 personas***

- *De esa cifra, el 60% son menores de edad que padecen enfermedades.*
- *Desempleo, maltrato y drogas, causas para vivir a la intemperie.*
- *Secretaría de Solidaridad divulgó ayer censo de los habitantes de la calle*

### ***Por Juan Carlos Sepúlveda S.***

#### ***Medellín***

*La calle es el hogar permanente y de trabajo de 6.913 personas en la capital antioqueña. De ellas, el 60% son menores entre los 12 y los 17 años de edad que sobreviven al sol y al agua por razones económicas, de droga o por maltrato familiar.*

*.... El censo encuestó a 3.483 habitantes de la calle y 3.430 habitantes en la calle. Por el primero se entiende la persona de cualquier edad que,*

*generalmente, ha roto en forma definitiva los vínculos con su familia y hace de ésta su espacio de vida; mientras que los segundos son los menores de edad -de 0 a 17 años- que escogen este escenario para su supervivencia y la de su familia, alternando la casa, la escuela y el trabajo en la calle. La investigación arrojó cifras reveladoras que ponen de presente la pésima calidad de vida de estos ciudadanos.*

### ***Viven del reciclaje***

*Sobre las razones para vivir y trabajar a la intemperie, el 48% de los 6.913 consultados manifestó que lo hacen por problemas económicos, el 14% por droga y el 7% por maltrato.*

*... La mayoría provienen de municipios de los departamentos de Antioquia, Chocó, Valle, Caldas y Risaralda.*

*Para el que vive de la calle, la actividad principal es el reciclaje, seguido de la limosna y las ventas callejeras; en tanto que para el que está de paso son las ventas ambulantes. En ambos casos, se detectó actividades de prostitución.*

*En cuanto a la preparación académica, se estableció que el 80% ha hecho estudios de básica primaria, y de estos, sólo el 9% los ha terminado.*

*Uno de los datos que más llamó la atención de las autoridades locales es el hecho de que el 62% de los que viven en el pavimento consumen marihuana, bazuco, bebidas alcohólicas y pegantes.*

*Además, el 18% de la población censada declaró padecer enfermedades como la tuberculosis, venéreas, hepatitis y sida, del cual se contabilizaron 27 casos.*

De este censo la Secretaria de Solidaridad del Municipio comienza a diseñar estrategias para intervenir las necesidades de esta población, una de ellas es la suscripción de un convenio con una entidad llamada "Carisma".

Entran en vigencia otras maneras de acercarse a esta población: habitantes de la calle y habitantes en la calle. Ambas, acepciones diferentes, plantean formas particulares de atender cada grupo poblacional de acuerdo a las características que los identifican. Los habitantes en la calle aún tienen un concepto de familia, de escuela, de trabajo, que si bien no está en el círculo de lo que se aspira en calidad de vida (acceso a los bienes que incluyen las necesidades básicas satisfechas), si les da un sentido de agrupación. Esto en contraposición a los habitantes de la calle, que requieren de parámetros de la institucionalidad, para lograr acceder a condiciones más humanas de vida.

*Abril 8 2003*

### **Política de indigencia giró hacia la tolerancia**

- *Se trata de enseñarles otra forma de relación con la ciudad.*
- *317 indigentes adelantan procesos de rehabilitación y resocialización.*
- *Conformaron una cooperativa que les permitirá realizar un proyecto de vida.*

#### **Por [Catalina Montoya Piedrahíta](#) Medellín**

*...Desde diciembre, el Municipio suscribió un convenio con Carisma, para manejar la atención a la población de habitantes de la calle. Fue así como esta institución contrató cupos con seis comunidades terapéuticas, a donde inicialmente remitieron a 324 indigentes, para empezar un proceso de rehabilitación.*

*Todo esto, con el antecedente del desalojo de las llamadas "cuevas", en enero de 2002, que encendió la alerta sobre el desbordamiento de esta problemática.*

*De estas 324 personas siguieron vinculadas 142; y de éstas, 35 se reintegraron a la vida familiar. El resto, 87, están a punto de poner a funcionar una cooperativa que les servirá de plataforma para capacitarse en diferentes oficios y para lograr independencia económica. El sábado pasado acordaron estatutos y definieron asamblea. En un mes, estos 87 antiguos habitantes de la calle salen de las comunidades a trabajar en su proyecto de vida.*

*En forma paralela Carisma está al frente de otros programas que se ofrecen en la sede de Centro Día. Además de desayuno, baño y atención médica, los habitantes de la calle encuentran actividades educativas y lúdicas, que buscan disminuir el consumo de drogas. Los llevan a hacer brigadas de aseo en diferentes puntos de la ciudad, visitan parques y museos, porque la idea es que le retribuyan a las calles lo que ellas les brindan: el espacio de la vida; pero también que actúen como multiplicadores de la conciencia urbana que se les inculca.*

El municipio de Medellín se ocupa de construir políticas que permitan una mayor sensibilización frente a la situación que enfrentan los habitantes de la calle y en la calle. El programa dirigido por "carisma" es un resultado de la necesidad de que los grupos sociales se involucren en la acogida a poblaciones que viven de otra manera y que tienen derecho a otras oportunidades. Darse cuenta de esta situación, hace que se busquen medios para el logro de estas oportunidades: resocializarse a través del empleo remunerado, la educación, la salud y en general, una mayor seguridad social.

Para el año 2003 ya se reconoce a los habitantes de la calle desde dos nuevas categorías: una la del *niño en situación de calle*: aquel que durante el día está en este espacio realizando actividades de mendicidad y de rebusque, o haciendo malabares en los semáforos para ganar algún dinero, y en la noche cuenta con la posibilidad de regresar a su familia. Este niño como consecuencia, está expuesto a muchos peligros, a la droga, robo, enemigos entre otros, pero también al más grave de todos, ser un *niño de la calle*; la segunda forma de categorización puesto que es aquel que por diversos motivos no puede contar con un hogar, y por lo tanto las circunstancias lo han obligado a quedarse en la calle.

Sobreviven de diferentes maneras:

**2003.**

***Hojas de vida con amplia trayectoria***

- *Malabaristas, fenómeno reciente que agrava el drama del trabajo infantil.*
- *Educación obligatoria se plantea como parte de la solución.*

***Por Catalina Montoya Piedrahíta***

***Paola Andrea Cardona Tobón***

***Medellín***

*... Jeison\* tiene siete años. Sus otros "veinte o treinta, o más" compañeritos de oficio, que se distribuyen en la ciudad por sectores como el Centro, Laureles, la 80 y El Poblado, no pasan de los 14.*

*Tienen en común una hoja de vida que indica amplia experiencia y trayectoria. Edad de iniciación laboral: cinco años. Estudios realizados: primero de primaria, o segundo. Tercero, máximo. Trabajos anteriores: cantante de semáforo. Payaso de semáforo. Bailarín del "escamoso". Vendedor de confites en los buses.*

*Ocupación actual: malabarista... De semáforo.*

*... La cadena de aprendizaje empezó con un muchacho extranjero del que nadie referencia el nombre, que solía dar espectáculo callejero en el semáforo de la 10 con la avenida El Poblado. "Aquí llegó un muchacho que jugaba con el diábolo y Willy\* aprendió y también nos pusimos a jugar con eso". "Él se sentó y le enseñó a mi niño en tres días".*

*Y más o menos así, transmitiendo el saber a los más cercanos, y sobre todo en vacaciones, la ciudad se llenó de muchachitos saltimbanquis,*



*como antes estaba repleta de payasitos, o vallenateritos con guacharacas improvisadas.*

*Su presencia en las calles es la mueca de la pobreza extrema y del desempleo. Y sus historias, contadas siempre por fragmentos, los flashes intermitentes del submundo.*

Estos niños, hace algunos años se ubicaban en la “manga”, espacio público que quedaba al frente de la Alpujarra de la ciudad de Medellín, de allí los desalojaron en un operativo realizado el 1º de Marzo del 2003 para adelantar el rescate de zona centro, y construir en ella un parque de la Luz y una biblioteca pública de la Empresas Públicas de Medellín. Nuevamente fueron expulsados a la calle, sin una propuesta clara de intervención educativa.

Ante este fenómeno el municipio de Medellín hace sentir su protesta de no ver más niños en la calle mendigando y sin estudiar, y propone la educación obligatoria entre los 5 y los 15 años como respuesta, sin embargo, surgen dudas sobre la eficacia de la política para atender las expectativas pedagógicas de esta población.

*... "Algo pasa con la escuela y la familia. O la primera no tiene capacidad de seducción para ellos, o la segunda carece de recursos para sostenerlos". Estas dos hipótesis, expresadas por Jaime Zuluaga, de la Fundación Vivan los Niños, explican un síntoma urbano: el acelerado incremento de niños trabajadores en las calles.*

*Ellos ejercen su oficio con el agravante de la pérdida de dignidad, como lo explica Álex Pérez, del Comité por la Niñez Trabajadora. "Cada vez el trabajo infantil está más alejado de la sobrevivencia y más cerca a la subsistencia y, en ese sentido, de la mendicidad. Esto, articulado a que muchos no tienen siquiera con qué comprar el plante."*

*Ante el oscuro panorama que se viene, cuando el relevo generacional ocurra, y la cosmovisión particular que se desarrolla en los niños domadores de la calle, la propuesta de Educación Obligatoria se inserta al panorama como una solución para algunos fenómenos, pero como un apósito tibio para otros. Hace falta una renovación pedagógica de la educación formal que responda al proyecto de vida de los niños de y en la calle.*

*Para Jaime Zuluaga, "el problema no está en que haya o no cupos escolares. Uno, es que la situación económica no le permite al niño mantenerse en la escuela. Otro, que la calle lo enamora y la escuela lo desmotiva. Hay que hacer un proceso pedagógico en la calle, para*

*seducirlos... De lo contrario, el niño no se monta a la buseta y, si lo hace, se vuela a los dos días".*

Y esto es precisamente lo que las y los estudiantes del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora pretenden con la práctica pedagógica en la calle; ofrecerles una visión diferente de la escuela, como una opción de vida que les muestre caminos de transformación social y de rescate de la dignidad humana, a través de programas contruidos desde la educación formal y mediatizada por la propuesta de práctica pedagógica, la cual atraviesa la línea de la educación regular, para dar vía a procesos formativos que incluyan otros sectores, poblaciones diversas con esquemas de socialización distintos a los que operan en la escuela formal.

La Alcandía de la ciudad de Medellín para cumplir con su normatividad inicia operativos con la policía para recoger a los niños de la calle o en situación de calle.

#### ***Operativos de ayer sacaron de las calles a 31 menores***

- *15 adultos declararon ante CTI y Fiscalía y tienen denuncias penales.*
- *Se recogieron 18 niños menores de diez años y 13 mayores.*
- *Mamás y niños se resistieron pero la vigilancia será permanente.*

#### ***Por Catalina Montoya Piedrahíta***

##### ***Medellín***

*"¡Mami, vuélese, corra, corra!" La mujer se escabulló entre el tumulto con el bebé entre los brazos, a lo largo de la avenida Las Vegas.*

*Minutos antes, el diálogo había sido con ella: "yo sé que soy analfabeta pero vea que le estoy hablando decentemente, déme otra oportunidad, yo me voy para la casa, no se me lleve el niño, es que no tengo empleo..."*

*Dejaron de dialogar con ella y procedieron a persuadir a su hija, una adolescente, vendedora informal de pulseras, para que subiera a la buseta. "¡Nooo, no me voy a subir! yo sí estoy estudiando".*

***- "Muéstrame el carné".***

*- "Es que estoy trabajando para la matrícula. Mi mamá no me obliga, yo le doy plata si quiero. ¡No me coja, no me voy a subir! Gritó y lloró hasta el punto de agredir a la agente de Policía.*

*El episodio se presentó ayer en el intercambio vial de la calle 10 como parte del proceso de acogida de los menores en situación de calle, a cargo de las diferentes entidades que tienen que ver con la salvaguardia de los*

*derechos de los niños y que hará cumplir con el imperativo de la Alcaldía: "todo niño entre los 5 y los 15 años tiene que estudiar". A las buenas, o a las malas.*

*"Esta niña no tiene proyecto de vida, lleva ocho meses perdidos, sin derecho a la recreación, a la educación", argumentó Victoria Eugenia Ramírez, secretaria de Solidaridad.*

*Ocho buséticas con personal de las Comisarías de Familia, el Icbf, las secretarías de Solidaridad, de Gobierno; la Policía de Menores, la Procuraduría, la Fiscalía, el CTI, recorrieron la ciudad en operativos que se concentraron más que todo en la zona de El Poblado, recogiendo a los niños mendigos o trabajadores y a sus madres.*

*A los menores de 10 años los trasladaron al Centro de Emergencia número 1, ubicado en el Cerro El Volador; a los mayores, se los llevaron al Centro de Emergencia número 2, por el Hospital Pablo Tobón Uribe, lugares provistos de camas suficientes y alimentación, según los funcionarios.*

A pesar de las medidas adoptadas, aún se observan muchos niños y niñas en la calles.

Para el 2004 se percibe, como el término "vulnerable", abarca diferentes tipos de población tales como: de necesidades educativas especiales, las étnicas, la población joven y adulta iletrada; la población rural dispersa, la de frontera, los afectados por la violencia, e igualmente niños y niñas de la calle o en situación de calle para quienes se diseñan nuevas políticas de atención educativa. El Ministerio de Educación Nacional desde la Secretaría de Educación, comienza a hacer propuestas para atender y ofrecer educación a estas poblaciones vulnerables, se destinan recursos, se gestionan proyectos con el Banco Mundial y se vela por la formación de los docentes sensibles a estas problemáticas y competentes para ofrecer una educación para todos; es así como Antioquia se propone ser más incluyente y visionaria.

Para la atención educativa de estas poblaciones, el Ministerio de Educación Nacional, ha definido diversas estrategias orientadas a fomentar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, mejorando la calidad de la educación.

La Revolución Educativa, como herramienta principal de equidad social del Gobierno Nacional, se ejecuta por medio de la articulación de tres ejes fundamentales de política:

- La ampliación de cobertura dirigida a la creación de 1,5 millones de cupos educativos, dando especial atención a la población más vulnerable, como un mecanismo para asegurar mayor equidad en la distribución de oportunidades.
- La política de calidad que busca movilizar el sistema educativo en función del mejoramiento de los esquemas de aprendizaje y de la motivación de los niños por el acceso al conocimiento, para que aprendan lo que necesitan aprender y lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de su vida. Con esta política se espera que los estudiantes desarrollen competencias básicas y ciudadanas que contribuyan a elevar y consolidar los principios de convivencia, democracia y solidaridad, buscando el continuo mejoramiento de toda la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes, directivos docentes, instituciones y centros educativos, secretarías de educación y Ministerio.
- La política de eficiencia busca la reorganización institucional del sector educativo mejorando los procesos de planeación, implementación, evaluación y seguimiento de la gestión del nivel nacional y regional.

Desde esta perspectiva se puede afirmar que para el año 2004 la educación de la población vulnerable fue una prioridad para las políticas gubernamentales. Se propuso un reto que implicó asumir su papel protagónico en la construcción de país, diseñando programas que atrajeran y acogieran a niños y jóvenes y , a su vez, le permitan encontrar sentido a su vida y a la de los demás seres que los rodean.

**27 de Enero 2004**

***Población vulnerable será prioridad en 2004***

- *La Ministra de Educación habla de los planes para este año escolar.*

- Creación de cupos y trabajo con los resultados de las pruebas, vitales.
- Dice que no habrá recortes en transferencias para educación.

*Por Paola A. Cardona Tobón*

*Medellín*

*Con la preocupación de que muchos niños no están llegando a las escuelas porque no encuentran una oferta educativa adecuada para ellos, el Ministerio de Educación orientará muchos de sus esfuerzos en este 2004 a la población vulnerable.*

*Cecilia María Vélez, ministra de Educación, planteó que aunque hay necesidad de seguir ordenando los procesos de matrícula, se requieren otras iniciativas.*

En el 2005 crece la alarma ante el informe del ICBF EL COLOMBIANO, "No atender a los niños sale más caro después", domingo 5 de junio de 2005, p. 9 A

*Por Sonia López Ortíz*

*Colombia tiene 4.224.740 niños menores de seis años de edad. De ellos el 67% es pobre y el 23% vive en situación de indigencia, mientras que otro 28% muere por trastornos respiratorios, infecciones intestinales, malformaciones congénitas, desnutrición y muerte violenta o accidental.*

*Para los expertos, el panorama no es alentador, ni siquiera en Latinoamérica donde más de la mitad de estos pequeños padecen desnutrición. Por eso ante esta realidad, se buscan respuestas a la pregunta ¿Por qué es importante invertir en la primera infancia?*

En el 2006 con el fin de reivindicar los derechos se da el fallo de la corte constitucional

*14 Febrero 2006*

*Un fallo para reivindicar derechos*

*Fallo de la Corte Constitucional tumbó dos artículos de Ley 1136 de 1970*

*Por*

***Rafael González Toro***

*Medellín*

*... Desde el primero de febrero pasado, la Corte Constitucional, mediante la sentencia C-040/06 declaró inexecutable los artículos primero y cuarto del decreto de Ley 1136 de 1970.*

*Con este decreto se dictan algunas medidas sobre protección social, y su artículo primero dice: "El que en lugar público o abierto al público ejerza la mendicidad será recluido en asilo, hospital, clínica u otro establecimiento público adecuado...".*

*El artículo cuarto expresaba: "al que perturbe la tranquilidad pública, como consecuencia de estado de intoxicación crónica producida por el alcohol, o por enfermedad mental, o consumo de estupefacientes o de alucinógenos, se le someterá a tratamiento médico con o sin internación clínica, casa de reposo u hospital hasta obtener su curación o rehabilitación".*

*La Corte determinó que "el solo ejercicio de la mendicidad por una persona, de manera autónoma y personal, no constituye delito o contravención y por eso no puede ser objeto de sanción por parte del Estado".*

*Según cifras de la Secretaría de Bienestar, en Medellín hay 3.300 habitantes de la calle. Esta dependencia junto con la Alcaldía invierten cerca de 9.000 millones de pesos en la educación de la población habitante de la calle.*

A través de los artículos, se observa una marcada tendencia a que la educación se constituya en un espacio para la formación y la prevención, en aras de construir una sociedad más equitativa, en la que los derechos y deberes ciudadanos comulguen con la dignidad como principio de la vida.

Los diferentes momentos por los que ha pasado el concepto de niños de la calle, han permitido llamar la atención a todos los rangos sociales para que sientan como propio un tema que en la historia de la humanidad ha generado continuos modos de analizar el desarrollo y el progreso de los pueblos. Es así, que la educación como formación en lo humano debe ser prioridad de todas las naciones.

La Escuela Normal Superior María Auxiliadora, es consciente de este compromiso con las generaciones que tiene y tendrá a su cargo, por ello, desde esta investigación se pretende acercar estrategias, que en principio tienen una población precisa, pero que se extenderá en la medida que se apliquen nuevas formas de entender a las poblaciones que incluyan los niños y niñas en situación de calle.

La idea es prevenir. Educar hombres y mujeres para que ellos puedan educar a sus hijos (as) en la posibilidad, en la oportunidad y en el crecimiento individual y colectivo. Aquí se acentúa la importancia de un programa de práctica

pedagógica con arraigo para la enseñanza a poblaciones emergentes y diversas.

## **5.2 VULNERABILIDAD EN COLOMBIA**

Atacar la pobreza ha sido uno de los objetivos principales de las políticas sociales de los últimos gobiernos. Por lo tanto el diseño de políticas públicas se ha basado en diversos estudios que buscan medir la magnitud de la pobreza y las principales características de las personas y hogares pobres. Jairo Nuñez y Silvia Espinosa<sup>14</sup> en el informe sobre la investigación de la pobreza en Colombia realizado para el CEDE, llaman la atención sobre el concepto de pobreza; dicen que no es estático, ya que existen hogares que dentro del ciclo de la vida pueden ser no pobres pero no disponen de instrumentos efectivos para enfrentar la pobreza, por lo tanto, en el futuro, caen en ella. Esta alta probabilidad de ser pobre en el futuro, es lo que se define como vulnerabilidad. Es decir, cualquier individuo, tanto pobre como no pobre, puede ser vulnerable, en tanto existe el riesgo de la indefensión.

En el Bulletin d'institut francasis d'studes Andines (2002)<sup>15</sup> exponen, como Colombia ha sufrido profundas transformaciones en los campos económico y legislativo, acentuados y consolidados, especialmente, en la última década. A comienzos de 1990 el país dio vía libre al proceso de "globalización de la economía", a través de la apertura comercial y financiera, se promulgó una nueva constitución, (constitución 1991), se hizo una reforma laboral que buscaba dar mayor flexibilidad al mercado (ley 50 de 1990), se reformó el sistema de salud y seguridad social (Ley 100 de 1993), se modificó el estatuto de inversión extranjera, se creó una banca central independiente, entre otras.

---

<sup>14</sup> Conf, NUÑEZ Jairo, Espinosa Silvia, Documentos CEDE, no siempre pobres, no siempre ricos, vulnerabilidad en Colombia, N° 15, Marzo 2005, p.3

<sup>15</sup> Conf, SUÁREZ Rivera, Alvaro: Aspectos metodológicos para la medición de la vulnerabilidad social a partir de encuestas de hogares: la experiencia en Colombia. Bulletin d' Institut Francais d' studes Andines. 2002, tomo 31, N° 3, ed IFEA, p. 599.

En el frente democrático, social y del mercado laboral se han presentado también cambios importantes como los siguientes:

- Cambio en el patrón de reproducción de la población (DANE, 2001), se pasó de un promedio de 7 hijos por mujer en la década de los setenta a 2,6 en la década de los noventa.
- Un país rural se convirtió en urbano.
- La mujer entró a participar activamente en el mercado de trabajo.
- Grave deterioro en la condición de vida de la población reflejado principalmente en altos índices de desempleo, subempleo, informalidad y pobreza.
- Persistencia de grupos vulnerables al desempleo y la pobreza.
- Persisten algunos rasgos discriminatorios particularmente en lo relacionado con salarios, acceso a determinados tipos de empleos y acumulación de capital humano.

A la pobreza se le une otro aspecto de vulnerabilidad en Colombia que es la violencia. Los altos niveles de violencia e inseguridad no sólo deterioran el clima de la inversión, sino que tienen costos económicos, humanos, sociales y políticos.

Colombia ha sido azotada por la violencia durante mucho tiempo. Pese a ser una de las democracias más estables en América del Sur y de mostrar un progreso permanente en sus indicadores sociales y económicos en décadas recientes, el país ostenta una de las tasas de homicidios más elevadas del mundo. Este altísimo grado de violencia refleja la caldeada guerra civil de más de 50 años, los niveles crecientes de conflicto armado, la delincuencia urbana y rural, y la presencia de carteles del narcotráfico.

Hasta finales de la década de los 80, el desarrollo económico venía avanzando vigorosamente en Colombia. El conflicto armado afectaba primordialmente a quienes participaban en el conflicto político y a las poblaciones marginales de



las zonas rurales remotas. La criminalidad y la violencia afectaban sobre todo a los habitantes de los barrios de bajos ingresos.

En el curso de la década pasada, de los 90, la violencia cambió en cuanto a escala e intensidad y ahora impera en la vida diaria de la mayoría de los colombianos. El conflicto remoto de la guerrilla se ha convertido en una guerra de dimensiones nacionales que involucra a nuevos actores, tales como los grupos paramilitares y al narcotráfico.

La Estrategia de Asistencia a País (CAS) para Colombia del Banco Mundial en 1997, adoptó un enfoque participativo que comprendía consultas con la sociedad civil, determinó que la violencia era la principal limitante del desarrollo del país. Ella afecta ahora el crecimiento y la productividad nacional tanto a nivel microeconómico como macroeconómico, a la vez que disminuye la capacidad del gobierno de reducir la pobreza, las desigualdades y la exclusión a las que se encuentra sometida la mayor parte de la población en las zonas urbanas y rurales.

Esta situación tanto, política como, económica, y las consecuencias de la pobreza y la violencia han provocado en Colombia el surgimiento de grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad; así son identificados por los lineamientos para la atención a poblaciones como: “personas que por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentra en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia en todo orden”<sup>16</sup>. Estos son:

- Las comunidades étnicas.
- Los jóvenes y adultos iletrados
- Los menores con necesidades educativas especiales
- Los afectados por la violencia

---

<sup>16</sup> Conf, MEN, lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, Revolución Educativa, documento, 2005, p.7

- Los menores en riesgo social.
- Los habitantes de frontera
- La población rural dispersa.

El país, y particularmente el sector educativo, han entendido que la vulnerabilidad es un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos, y es a través de la educación como se pretenden superar las concepciones y prácticas que favorecen la discriminación y la exclusión, lo cual exige la construcción de políticas que favorezcan la formación de maestros y maestras para una nueva escuela, incluyente y democrática.

### **5.3 POLÍTICAS MUNDIALES Y NACIONALES PARA LA ATENCIÓN A LAS POBLACIONES VULNERABLES**

La Conferencia Mundial de Educación para todos<sup>17</sup>, celebrada en 1990 en Jomtien por la UNESCO, planteó, como reto a los sistemas educativos, enfatizar en el ámbito del derecho a la educación y la igualdad de oportunidades, por encima de las diferencias sociales, económicas y culturales de los diferentes países.

Como respuesta a estas premisas los países más pobres, bajo las directrices del Banco Mundial, definieron la educación básica primaria como obligatoria y gratuita; del mismo modo, determinaron el acceso a la educación para algunos grupos en situación de desventaja.

---

<sup>17</sup> UNESCO, (1990). Conferencia Mundial de Educación para todos. Jomtien, Tailandia, UNESCO/París.

Posteriormente se dio la Declaración de Salamanca dentro de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO 1994)<sup>18</sup>. Esta declaración propuso a las escuelas que acogieran a todos los niños de sus comunidades, asumiendo la diversidad de sus condiciones personales, culturales o sociales. Así se comenzó a resignificar el concepto de necesidades educativas al incluir los grupos niños discapacitados y niños bien dotados; niños de la calle; minorías étnicas, lingüísticas o culturales, y niños provenientes de zonas desfavorecidas o marginales. Se trataba de ofrecer las condiciones de posibilidad para garantizar una educación con calidad en la que todos los alumnos pudieran aprender juntos, atendiendo a sus dificultades y diferencias.

En el año 2000 se celebró en Dakar el Foro Mundial sobre la Educación,<sup>19</sup> educación para todos: cumplir nuestros objetivos comunes. Allí se develó el incumplimiento de las políticas y proyectos por parte de los países partícipes, y pusieron al descubierto los factores de orden económico y social que indujeron el desvío de las inversiones y los recursos financieros de la educación hacia la atención de diversas situaciones tales como desastres naturales, demandas de la globalización, alianzas para el manejo de la información, competitividad productiva, y en casos particulares, hasta para la guerra.

Frente a todo esto la UNESCO se comprometió a ejercer una labor mediadora y supervisora más decisiva. Se propuso: impulsar y acompañar los procesos de las reformas educativas; favorecer el reordenamiento de las formulaciones ideológicas y conceptuales sobre los servicios educativos en el marco de la atención a la diversidad, la inclusión, la participación y la equidad; y asistir las inversiones económicas en el ámbito educativo y social para que se conviertan en garantía de las acciones anteriores.

---

<sup>18</sup> UNESCO, Declaración de Salamanca sobre Necesidades, Educativas, Especiales: accesos y claridad especiales: Salamanca, España: UNESCO/Paris, 1994.

<sup>19</sup> UNESCO, Foro Mundial de Educación para todos. Dakar, Senegal: UNESCO/parís, 2000.

En el informe de seguimiento a las políticas educativas presentado por la UNESCO en 2005, se advirtió sobre tres criterios que además de haber alcanzado altos niveles de consenso mundial, se consideraron indispensables para el logro de una educación con calidad para todos, y aluden a la “necesidad de respetar los derechos de las personas, la necesidad de una mayor equidad en el acceso, procesos y resultados y la necesidad de una mayor pertinencia y relevancia”<sup>20</sup>.

Esto ha llevado a que las naciones diseñen estrategias de mejoramiento en su sistema educativo, promoviendo desde sus planes de desarrollo, marcos generales para la promoción de fines y políticas incluyentes. En particular, Colombia legisla sobre la atención a la vulnerabilidad. Una preocupación constante ha sido la de mejorar la calidad de su sistema educativo. Enfatizando en la formación integral de los niños, niñas y jóvenes en la educación básica y, además, la formación de los maestros y las maestras.

Para iniciar este recorrido legislativo, se parte de la Carta Política de 1991. En el artículo 67, consagra la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. El artículo 13 enuncia cambios esenciales y políticas rectoras que promueven la atención educativa incluyente y creativa hacia grupos discriminados o marginados; reconoce para todos los ciudadanos los mismos derechos en el marco de la equidad y la igualdad de oportunidades sin discriminación y, en los artículos 47,54 y 68, propone el diseño de políticas para que se garantice.

La Ley General de Educación de 1994, en los artículos 1, 46, 47, 48, y 49 y en los Decretos Reglamentarios, promulga una concepción de educación integral e integradora que supone la supresión de toda forma de discriminación e inequidad, retomando fundamentalmente aspectos de la dignidad de las persona, de sus derechos y deberes, de su participación, acceso y oportunidad en igualdad de condiciones.

---

<sup>20</sup> BLANCO, R. “La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia”. Revista Enfoques Educativos, N° 7, p 11. 2005

El Decreto 1860 de 1994 determina para los Proyectos Educativos Institucionales la inserción de políticas y estrategias que respondan a los contextos sociales, económicos, culturales e individuales propios de las poblaciones que atienden.

El Plan Decenal de Educación de 1996-2005 convoca a la promoción de la equidad en el sistema educativo, a partir del reconocimiento de la diversidad poblacional y del diseño de planes educativos decenales como garantes de la continuidad de los procesos dirigidos a todos los grupos poblacionales más vulnerables o excluidos.

La legislación colombiana es amplia en lo que se refiere a la atención educativa, en salud, en trabajo y capacitación, deporte y recreación, cultura y participación democrática a las poblaciones vulnerables, desprotegidas y excluidas. Pero esto no es suficiente, se requiere de propuestas operativas reales, como dice la Doctora Salinas, que permitan trabajar sobre las representaciones sociales que se tienen de estos grupos minoritarios, para no excluirlos o invisibilizarlos<sup>21</sup>.

En esta perspectiva de atención a los grupos en situación de vulnerabilidad o en situación de discapacidad, el Proyecto Nacional, de la Presidencia de la República, denominado Revolución Educativa, a través del Ministerio de Educación Nacional y, más concretamente, de las entidades territoriales, ha propuesto los Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (2005), y con ello, el diseño de procesos alrededor de tres ejes de política: cobertura, calidad y eficiencia, para garantizar, así, el acceso a la educación básica de todos los estudiantes que son objeto de exclusión y marginalización, bajo la idea de que pueden aprender juntos en los

---

<sup>21</sup> ISAZA Mesa Luz Stella y Salinas Salazar Marta Lorena, "La educación de calidad: ¿es para todos?", Grupo de la calidad de la educación y proyecto educativo institucional, "Educación con Calidad ¿Cómo concretarla? N° 15, Aula abierta. 2007,p. 90

diversos espacios educativos, culturales, recreativos y deportivos que ofrecen las instituciones.

En esta perspectiva, la presente investigación, propone un trabajo de campo desde la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, que tenga en cuenta la evolución del significado de la práctica que realizan las y los estudiantes aspirantes al título de maestro en cualquiera de las escuelas normales del país. Esta tiene que ver con la formación de maestros, en la que no se aplican mecánicamente estrategias de enseñanza, sino propuestas de investigación necesarias para hacer de dichas estrategias construcciones de alcance y proyección en el tiempo, a partir de una concepción de infancia, bajo las categorías de vulnerabilidad, riesgo y diversidad.

A partir de los años 80, con el surgimiento de investigadores(as) interesados en hacer de la pedagogía un campo conceptual y de la práctica docente una de las experiencias que permite viabilizar la pedagogía como saber fundante de la formación de maestros, se genera un movimiento que promueve trascender el estado de la práctica, de un recetario de metodologías y técnicas para preparar y dictar clase, hacía la construcción de didácticas que fortalezcan el sentido que debe tener la enseñanza y que procura provocar el deseo por el conocimiento.

En las escuelas Normales se ha preparado al maestro(a) para actuar individualmente, alejado del contexto, de las vivencias sociales, culturales y políticas. Un maestro que no tiene en cuenta para el ejercicio de su docencia los cambios tecnológicos y las dinámicas naturales, que no ve la educación como un sistema. En palabras de Britzman, citado por Lourdes Montero en la construcción del conocimiento profesional docente, *“el modelo de formación (al que es necesario salirle al paso) ignora el contexto social y político de la formación, mientras subraya el esfuerzo individual”*<sup>22</sup>. Esto da pie para pensar en la necesidad de propiciar espacios para que el nuevo maestro se forme, se

---

<sup>22</sup> MONTERO Lourdes, La Construcción del conocimiento profesional docente, Argentina, Homo Sapiens, ediciones, 234, 2002.

construya como sujeto de saber pedagógico, en tanto sea capaz de configurar subjetividad, producir conocimiento didáctico y reflexionar sobre su propia práctica.

La práctica pedagógica de los y las alumnas(os) maestras(os) debe favorecer en ellas y ellos las condiciones que garanticen “unidad entre experimentación, investigación y enseñanza”<sup>23</sup>, pues son categorías que tradicionalmente se han trabajado de manera aislada, o en el mejor de los casos, una como prerrequisito de la otra.

Desde esta perspectiva, el promover en los y las alumnas(os) maestras(os) el interés por la comunidad que contiene a la escuela, es un imperativo para su formación, de igual manera, la constitución de equipo docente hace que el proyecto de construir subjetividad facilite el diálogo interdisciplinar, un medio para la construcción de didácticas y para permitir el desarrollo de procesos investigativos, en términos de una nueva concepción de infancia que se construye en la interacción maestro (a), alumno(a), maestro(a) y estudiante, joven o niño(a).

Cabe destacar que en Colombia el movimiento pedagógico de los años 80, pone en relevancia la investigación; en esta década se empiezan a inquietar algunos pedagogos que ven en la educación múltiples motivos susceptibles de ser investigados. Es ésta una justificación para estimular, desde la práctica de los y las alumnas(os) maestras(os), la intención de hacer que la exploración, la indagación, la observación, sean asuntos cotidianos, y que cada vez sean más los grupos y equipos que se formen para este ejercicio, de manera que el maestro sí impacte a la sociedad y la escuela sea un territorio sin fronteras, que adquiere significado para quienes se forman para formar, y así superar la concepción de maestro a la que alude Zuluaga cuando dice “la situación de subalternidad del maestro nace del cruce de una serie de eventos de origen

---

<sup>23</sup> ZULUAGA Olga Lucía, Revista Educación y Pedagogía N° 16, Universidad de Antioquia, Medellín, 1996.

epistemológicos, con otra serie de eventos de origen sociocultural”<sup>24</sup>. Ubica aquí la autora una condición poco autónoma del maestro para decidir sobre su práctica. Es decir, la investigación es un proceso que no sólo se traduce en beneficio para la educación, y la pedagogía, sino para la conformación de un maestro autónomo e independiente, capaz de crear nuevas formas de existencia y representación.

En este orden de ideas, la Escuela Normales deben dar un viraje a la práctica pedagógica y a través de la conformación de semilleros, de mesas de trabajo, de seminarios de investigación, proyectos de aula u otras estrategias, motivar hacia la búsqueda de una solución de problemas. Esto exige hacer replanteamientos a los planes de estudio, reflexionar sobre la didáctica y el método, sobre la construcción del nuevo maestro, del perfil que requiere la sociedad que no es estática y que precisa de personas comprometidas con su profesión haciendo así realidad el optimismo que expresa Myriam Henao W en su documento: La investigación en educación y pedagogía en Colombia, cuando afirma que “la investigación en educación cuenta ya con grupos de excelencia que han alcanzado avances considerables, incluidos en las recientes reformas educativas, empezando a tener impactos en los cambios en la formación de los docentes, en los estilos pedagógicos tradicionales, en las prácticas de enseñanza y en los contenidos curriculares de los planes de estudio”<sup>25</sup>.

La práctica que realizan los y las maestras(os) que se forman en la Escuela Normal María Auxiliadora, tiene el propósito claro que lleva a lograr un maestro con capacidad para decidir, no sólo para optar por determinado público en el ejercicio de su labor, sino para plantear alternativas innovadoras, que superen los currículos homogenizantes. La investigación se constituye en una práctica estratégica que permite formarse en la autonomía profesional.

---

<sup>24</sup> SALDARRIAGA Vélez Oscar, Oficio del Maestro, Saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002, Documento, p 25

<sup>25</sup> HENAO Willes, Myriam: La investigación en educación y pedagogía en Colombia, Documento, conciencias, p. 16



Lourdes Montero alude a esta condición del maestro, desde su perspectiva de autonomía: “por autonomía entiendo, tanto la capacidad de control de las propias decisiones profesionales, a nivel individual, como el autogobierno de una profesión”<sup>26</sup>, es decir, autorregulación profesional. Esta autorregulación, o autogobierno es posible conseguirlo en la medida que el maestro reflexione su hacer, se sienta sujeto de saber pedagógico, asuma su posición frente al conocimiento de si, de sus alumnos y de sus potencialidades.

La autonomía se expresa también en la capacidad de consenso y de valoración de las propuestas de sus pares. Es una categoría que permite el trabajo interdisciplinario y el diálogo con sus coequiperos. Plantear investigaciones que redunden en la solución de problemas, exige un trabajo coordinado, gestionado y proyectivo, lo cual se consigue cuando hay maestros comprometidos con la configuración de su autonomía, de su capacidad para convivir y para sentir al otro como coadyuvante de su formación.

Esto es lo que se pretende con la práctica que realizan los y las alumnas(os) que se forman para la docencia. Que no sólo cumplan con un requisito de título, sino que logren ir más allá en su formación para compartir ideas, innovaciones, y creaciones pedagógicas con poblaciones diferentes.

Así lo propone la reflexión sobre la formación docente de los años 90. Esta década se caracterizó por el despliegue internacional de todas las instancias que conforman la Nación: La globalización de la economías, los cambios de paradigmas políticos, la rapidez con que llegan los avances tecnológicos, las influencias del nuevo orden mundial en la vida de las distintas naciones, llevan a que Colombia participe de este concierto.

---

<sup>26</sup> MONTERO Lourdes, La Construcción del conocimiento profesional docente, Argentina, Homo Sapiens, ediciones, 2002, p. 104

El año de 1991 abre una puerta constitucional: se promulga la nueva Constitución Nacional y con ella, un articulado sobre lo educativo; se parte de la premisa de la UNESCO “Una educación para todos”, y es aquí donde comienza a gestarse una propuesta educativa que da piso legal a los nuevos discursos: la Ley General (115) y sus decretos reglamentarios, la integración, la visión investigativa, la reestructuración de las normales y otras, como son, la formación de maestros, y la creación de los ciclos complementarios donde se da la formación inicial docente para ser continuada en la Universidad.

Con esta reglamentación, durante la década del 90, en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora se propician espacios para la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, y para la creación de un aula de apoyo con una profesional a cargo que favoreciera dicho proceso. Paralelamente, en el municipio se funda la unidad de atención integral (UAI), como apoyo de dicha integración, no sólo para la Escuela Normal sino para las instituciones de la zona que aceptaran el proceso de integración. Esta experiencia que se vive en la institución y en el municipio entra a dinamizar la concepción de la práctica pedagógica.

La integración hace visible en los docentes en ejercicio y en quienes se forman, la importancia de acercarse a otros modos de pensar y actuar. Los y las practicantes se tornan más sensibles hacia el acto pedagógico, comprenden que este va más allá del “dictar clase”, y lo asumen como un reto que implica autoformación y permanente estudio. Este es el preámbulo que da paso a nuevas propuestas investigativas por fuera de las aulas, pero con el rigor de la institucionalidad.

La Escuela Normal María Auxiliadora no se queda sólo en el mandato legal de aceptar en sus instalaciones a una comunidad con necesidades especiales y prepararla para acceder a la academia, busca incluir otra población que emerge para el ámbito educativo, como es el trabajo que viene realizando con los niños en situación de calle, dentro de proyecto “patio 13”.

#### **5.4 LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN**

En Colombia, desde el siglo XIX, con la creación de la instrucción pública, se imprime un carácter social al sistema educativo y con ello, al maestro que es parte de éste. La instrucción pública conduce a otorgar al maestro un rango de trabajador social; su función es homologable a la del padre de familia, sacerdote, mandatario. Está dotado de una investidura que lo hace dueño de un prestigio en su comunidad, por cuanto tiene el saber.

Entonces, la educación fomenta esta categoría magisterial, pues como entidad tiene que velar por los grandes intereses sociales y públicos. Entran en contradicción el estado y la iglesia, de manera tal, que cada entidad promueve una forma de educar para perpetuarse. Hacia los años 30, del siglo XX, se definen dos estratos educativos bien diferenciados: la educación pública, con administración sobre la enseñanza primaria y la privada administrada por la iglesia con dominio sobre la enseñanza secundaria. Lo social también tiene una connotación específica: “lo normal para un grupo, antes que como lo comunitario o como lo público”<sup>27</sup>.

En esta perspectiva, la dimensión social de la educación está subyugada a mantener un poder, más que a ejercerlo, pues se garantizaba a través de ella, que continuaran los regímenes “guardianes de la democracia”; vista así, la educación era más un proyecto político que social, y continúa siendo, aunque de manera más consciente y por lo tanto, más crítica. Esto tiene sus raíces en la historia política internacional. Alberto Martínez Boom señala, en su texto currículo y modernización (2003)<sup>28</sup>, un hito histórico marcado por la segunda

---

<sup>27</sup> SALDARRIAGA Oscar: El oficio del maestro, Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia, ed Magisterio.2003 p. 247

<sup>28</sup> MARTÍNEZ Boom, Alberto; Noguera Carlos E, Castro jorge Orlando: Currículo y modernización, cuatro décadas de educación en Colombia”. Ed Magisterio, colección pedagogía e historia, 2003 p. 240, Bogotá

guerra mundial. Según él los años de la post guerra fueron testigos de un acelerado proceso de desarrollo económico, social y cultural. Estos plantearon un reto mundial que se sintetizó en una palabra, desarrollo, este se convirtió en una estrategia, generada a partir de 1945, en los países industrializados, que creó un nuevo campo de acción delimitado por la noción de subdesarrollo y por el despliegue de nuevas forma de ejercicio del poder.

Se identificó a la pobreza y al atraso como enemigos del desarrollo y, a la educación como un componente esencial dentro del nuevo orden mundial.

“El proceso de mundialización de la educación actuó, entonces, en una doble vía: a la vez que colocaba a la educación como instrumento indispensable para obtener mayores niveles de productividad la educación como factor de producción, instauraba aquella en el horizonte de las necesidades de la población, como factor esencial de movilidad social (la educación como artículo de consumo)”<sup>29</sup>.

A partir del vínculo que se estableció entre educación y desarrollo, ésta comenzó a ser concebida como una inversión que debía formarse y controlarse desde amplios sectores de la población, y demandarse y defenderse como necesidad y factor de supervivencia social.

La transformación de la educación es una de las más importantes inversiones sociales que conllevó a una modificación en la concepción tradicional: en adelante se concibió como una respuesta de rendimiento que debía cumplir con ciertos niveles de optimización y verificación de sus procesos.

Del vínculo establecido entre ignorancia y subdesarrollo emerge la educación como causa y efecto de la tragedia del atraso social, cultural, entre otros. A partir de ese momento la educación entró a jugar un papel esencial, inscribiéndose, definitivamente, en todo intento global o local de impulso al

---

<sup>29</sup> Ibid, p.84

desarrollo; pues siendo una necesidad primordial, también era concebida como la base de roca firme sobre la que debía levantarse la superestructura económica y social de los países que inician su desarrollo.

Así, durante la segunda mitad del siglo XX, la educación en Colombia inició un proceso de transformación radical. De un modelo, cuyo propósito general fue la higienización y la restauración fisiológica de la población con miras al logro del progreso nacional, se pasó progresivamente, y en un proceso desigual de apropiación y transformación institucional, a un modelo, cuyo fin es la escolarización y curricularización masiva de la población en la perspectiva de lograr las metas planteadas por la nueva estrategia de desarrollo.

La transformación de la educación y la enseñanza en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX se inició en espacios externos a la escuela, con un conjunto de experiencias en cuyo eje se encontraba la utilización de elementos tecnológicos en la educación de amplios sectores de la población.

En 1949 se elabora el Plan Quinquenal de Educación que se constituyó en la primera experiencia de planificación educativa en Colombia, se puede decir que con él se inició un proceso de transformación importante en la concepción de la educación, percibiéndose una estrecha vinculación entre lo educativo y lo democrático. Educar se consideraba como democratizar: reducir las diferencias, zanjear las desigualdades, igualar las posibilidades económicas, sociales, culturales, individuales, morales.

La escolarización, la democratización y la instrucción apuntan a una propósito común: la reducción y en última instancia, la supresión de la marginalidad.

En esta perspectiva el maestro debe prepararse no sólo para asumir labores del aula, sino para educar en contexto, conocer su entorno social, cultural y natural; para formar en la ciudadanía y en la responsabilidad con la convivencia, como apuntan los fines de la Sistema Educativo, propuestos

desde la década de los 80, y que cobran importancia toda vez que se pretende rescatar el valor ético frente a la vida, a lo público, a lo comunitario.

La práctica pedagógica que realizan los y las alumnas(os) en formación de la Escuela Normal, tiene como marco un trabajo contextual, donde el grupo de estudiantes que participan de la práctica con poblaciones en riesgo, sean impactados por esta forma de vida, por estos niños y niñas producto de la historia de desplazamiento, de la discriminación, de las luchas políticas y económicas; y a su vez, les permita concebir una nueva visión sobre la infancia, la escuela y el (la) docente.

La práctica pedagógica debe rescatar el valor de lo social en la educación, entendiendo, por lo social, aquella categoría organizativa que está regida por normas, por estilos de convivencia y por manifestaciones culturales que favorecen la conformación de grupos con roles definidos, donde las comunidades ejercen un dominio territorial, a través de las intervenciones sobre éste, y las modificaciones realizadas a sus componentes.

En esta concepción de lo social, los hombres y las mujeres interactúan para la construcción o la destrucción; para la construcción y asimilación de la norma, o para el alejamiento y la negación de ella, para mediar ante los conflictos o para provocarlos. Así, la educación como formación del pensamiento, está llamada a participar en alto grado con la construcción de sociedad, promoviendo desde sus instancias, unos medios que favorezcan la formación docente. Es así que las Escuelas Normales deben proveer de insumos al sistema educativo, y viceversa, para que sus alumnos(as) aspirantes a maestros sean provocadores de transformación social.

Tal transformación comienza por casa, por la Comunidad Educativa, ese grupo de personas que tendrían la vocación del trabajo en equipo. En palabras de Freire, “hay que promover un diálogo que va más allá de las cuatro paredes... abarcando el conjunto de la Comunidad de aprendizaje, padres, madres, otros

familiares, voluntariado, otros profesionales, además del alumnado y profesorado. Todos influyen en el aprendizaje y todos deben planificarlo conjuntamente”<sup>30</sup>.

Y continuando con Freire, sus aportes a la labor social de la educación parten de la diferencia entre la adaptación y la transformación. No es suficiente con que el maestro se adapte a manuales, instrumentos y reglas. Es necesario que aplique éstos, con visión transformadora. “esa perspectiva transformadora Freiriana y Vigotskiana es la que siguen experiencias como las comunidades de aprendizaje, aplican a la práctica una evidencia”<sup>31</sup> .

En la Escuela Normal, esa evidencia que propende por la transformación, la ocupan también los niños y niñas en situación de calle. Los y las alumnas(os) en formación docente, que desde la instancia institucionalizada del ciclo complementario realizan allí su práctica pedagógica, reciben de estos educandos unas enseñanzas sobre otra visión del mundo, en la que existen otras normas, otras relaciones con lo público y con la vida misma. Los y las estudiantes comprenden que en la medida que se acerquen a estas comunidades, deben convocar a la pedagogía para encontrar en ella un fundamento teórico que permita explicar una mirada sobre la educación que se ejerce en sitios diferentes a los convencionales de la educación formal.

La pedagogía brinda unas posibilidades de reflexión sobre la tarea del maestro y sobre la construcción de enseñanza como problema del docente. La creación de didáctica en este campo del ejercicio pedagógico, debe permitir al alumno(a) maestro(a) madurar en la apropiación del conocimiento social, extra clase, y la posibilidad de conjugarlo con los medios que aportan otras disciplinas para la comprensión de lo humano y la transformación de unas prácticas políticas en prácticas educativas – sociales, donde el conocimiento

---

<sup>30</sup> NUÑEZ Hurtado, Carlos y otros, Educación y transformación social, homenaje a Paulo Freire, Ed Laboratorio Educativo, 1998, p. 92.

<sup>31</sup> Ibid p. 95

científico llegue, en la medida, que da significado a sus estilos de vida y promueva el desarrollo humano.

La presente investigación, propone establecer el diálogo entre la escuela institucionalizada y la escuela de la calle, ambas como espacios de pensamiento que compiten por generar modos de relaciones y de sustento de la vida: en ambas se promueve la cooperación y la norma, y aunque de manera distinta, en ambas, se promueven formas de ejercer la ciudadanía. Esto permite a las y los practicantes asimilar el impacto que puede causar el enfrentarse a las distintas maneras de vivir el proceso educativo como formación para la vida. Así pretende influir la práctica pedagógica en las y los estudiantes, permitiendo que desde los primeros acercamientos con las poblaciones a trabajar, se comience a consolidar una nueva concepción de infancia, como punto de intersección entre el hacer pedagógico y lo que visiona el plan de estudios del ciclo complementario de la Escuela Normal.

La formación de docentes para una nueva población escolar, exige un conocimiento muy cercano de los niños y niñas que llegan a la institución educativa; de sus saberes y prácticas socioculturales, de sus historias y sus medios para afrontar el mundo en que viven. Es claro, que al docente hay que llenarlo de significado, o más que eso, proveerlo de condiciones para leer e interpretar el mundo de los niños (as) que acceden a sus aulas.

El logro de este conocimiento implica el trabajo coordinado entre docentes que aspiran al ejercicio, directrices administrativas y comunidad en pleno, para permitir cambios estructurales, con sentido de construcción social, de participación y de visión pedagógica sobre una nueva concepción de enseñanza y de auto aprendizaje, más interactivo y dialógico.

El maestro y la maestra que ejercen en una Escuela Normal, que se siente formador de las y los maestros(as) que lo sucederá y se comprometerán con las nuevas políticas, debe involucrarse en la práctica que realizan los (as)



alumnos maestros con otras poblaciones. Así, el proceso formativo de estos nuevos docentes, será más motivante, efectivo y contextualizado.

Las Escuelas Normales, deben ocuparse por formar a sus docentes con y para la diversidad. Es innegable que en nuestro país, el cambio de paradigma de una educación homogenizante ha sido traumático. La transición hacia la integración al aula regular de los niños con necesidades educativas especiales, provocó divergencia y polaridad; fue el inicio de rupturas abruptas con esquemas tradicionales, los maestros, quienes sufrían estos cambios, tuvieron que improvisar estrategias de inserción, pues no habían tenido la preparación suficiente y significativa para ello.

Lo anterior urge a las Escuelas Normales a fundamentar su PEI, su plan de desarrollo y sus prácticas en una nueva mirada pedagógica, en la relación con los modelos, los estilos de vida comunitaria, el conocimiento y los saberes disciplinares, de tal manera, que en la escuela se pueda hablar de una formación en la diversidad desde distintos enfoques, y para distintas poblaciones.

Al maestro en formación, se forma con el testimonio. Es imposible hacerlo sólo desde el decreto. Tal es el caso, por ejemplo, de los maestros que debían trabajar con la multiculturalidad en España. “las creencias sobre los más diversos aspectos educativos y más concretamente, sobre aquellos relativos a los niños culturalmente diferentes, están fuertemente arraigados en la mente de los profesores a consecuencia de la socialización informal que han recibido desde diversas instancias (en su familia, como escolares)”<sup>32</sup>.

Se infiere de la cita anterior, y aplicado al propósito de esta investigación, que la actitud del maestro que se forma, está determinada por la actitud misma del docente en ejercicio. Es indispensable que éstos actúen con convicción para acercarse a la investigación, con sentido pedagógico, del niño y de la niña que

---

<sup>32</sup> JORDÁN, José Antonio, La Escuela Multicultural, un reto para el profesorado, ed Paidós, 1995. p. 107

ingresan al Sistema Educativo. En la aulas conviven diversidad de pensamientos, de culturas y de modos de vida que deben dialogar entre sí, para permitir construcciones didácticas y reflexiones del maestro sobre su hacer. Es decir, el maestro que forma lo hace desde su actitud frente a la diversidad, a la vulnerabilidad, y al riesgo.

El nuevo maestro, que piensa la Escuela Normal con sus prácticas en espacios tan disímiles; patio Don Bosco, Plazuela Rojas Pinilla, entre otros, debe estar impregnado por la actitud de acogida, de proximidad y de apropiación de medios que provoquen el diálogo con esa nueva concepción de infancia que se genera a partir del contacto con otros niños y niñas.

El concepto de diversidad ha sido entendido desde diferentes enfoques en el Sistema Educativo, ha propiciado debates y generado espacios para valorar el respeto por la diferencia, para construir nuevas connotaciones de la pedagogía: diferencial, especial, terapéutica, multicultural, entre otras; cuyo denominador común ha sido la valoración de las diferencias “la atención a la diversidad se convierte en un valor educativo que es abordado desde distintos enfoques teóricos y prácticos, como tal valor, se torna un objetivo a conseguir en todo tipo de Institución Educativa, así como en la cultura y la mentalidad de los sujetos que educan y que son educados”<sup>33</sup>.

Los lugares de práctica del proyecto “Patio 13”, alojan en sus espacios sujetos diversos, que provienen de lugares múltiples, creando innumerables relaciones, por sus modos de pensar y de actuar. A estos espacios llega la Escuela Normal con una propuesta educativa que permite conversar con estas múltiples comunidades, formar al maestro nuevo para la diferencia y construir una reflexión pedagógica en torno a la infancia. La diversidad y la vulnerabilidad generan un pensamiento provocador de elaboraciones conceptuales y contextuales. Las y los maestros que se forman en la Escuela Normal, podrán allegar elementos para determinar su propia subjetividad, en aras de promover

---

<sup>33</sup> Cid, XOSÉ Manuel y otros, Valores transversales en la práctica educativa, Ed Síntesis Educación, 2001, p. 121.

la construcción de esta en los niños y niñas que ellos, a su vez, contribuirán a formar.

Educarse para la diversidad exige un pensamiento claro sobre la condición de cada uno, sobre la individualidad, sobre el ser sujeto autónomo, procurando omisión de prácticas homogenizantes que obstruyan la subjetivación. En palabras de Gimeno Sacristán, “somos únicos porque somos “variados” internamente, porque somos una combinación irreplicable de condiciones y cualidades diversas que no son estáticas, lo que nos hace también diversos respecto de nosotros mismos, a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan...Cuanto más luchemos por la idea de que la educación ha de intervenir en la integridad del ser humano, más fuentes de diversidad habrán de ser consideradas”<sup>34</sup>. Lo anterior explica porque la escuela debe aplicar planes y currículos para atender ritmos individualizados, a la vez que fortalece el colectivo, en aras de ejercer una efectiva función socializadora.

## **5.5 FORMACIÓN DE DOCENTES PARA DIVERSIDAD DE POBLACIONES (Niños en situación de calle)**

“Somos diversos y por eso construimos realidades diferentes”<sup>35</sup>

Conviene reflexionar en este aporte, en tanto la educación es un bien para todos(a) y por ello, exige que su tratamiento se difunda a todas las clases sociales y modos de vida de quienes aspiran a educarse. La educación como propuesta formativa adquiere responsabilidad política y es así, como la homogenización sale de sus fueros.

La escuela es un escenario institucionalizado para ejercer acciones y procesos educativos con sentido de formación. Allí se construyen y promueven normas,

---

<sup>34</sup> SACRISTÁN, José Gimeno: La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, “Atención a la Diversidad” Ed Laboratorio Educativo. 2000, p. 15.

<sup>35</sup> DEVALLE DE RENDO, Alicia; VEGA, Viviana: Una Escuela en y para la Diversidad, Ed: AIQUE, Argentina, Pág. 131. 1998

circulan saberes, prácticas que orientan los propósitos, y líneas de conocimiento y diálogo entre el medio interno y externo. Estos medios permiten el acceso a la escuela de personas diferentes en cultura, en visión del mundo, en estatus social y económico, en ideologías políticas y religiosas.

Coexisten en la escuela diversos estilos de aprendizaje y asunción de normas. Esto conduce a que los programas, ofrecidos para la formación curricular, contengan un grado de apropiación y ubicación contextual que permita establecer comunidad de aprendizaje y construcción de conocimiento

En contraste con esa escuela regular, donde confluyen diferencias que favorecen la vida, está otra escuela: una escuela sin fronteras, sin los formalismos que propone la institucionalidad estatal o privada, donde se conjugan niños(as) y jóvenes que aprenden de otros pares o adultos, que construyen, viven y aprehenden sus propias normas para garantizar su supervivencia, de acuerdo con lo que la naturaleza, y su entorno les prodiga. Es una población compuesta por personas en riesgo, que sufren discriminación, alineación y desprotección. En suma, es una población diversa.

A esta población diversa, para la cual aún no se han establecido acciones continuas y procesuadas, le apunta la Escuela Normal Maria Auxiliadora desde su plan de estudios y la práctica pedagógica, enmarcada dentro del enfoque abierto del dispositivo formativo comprensivo (DFC), y que permea diferentes núcleos del saber teniendo como base el núcleo de pedagogía y práctica. En éste sentido, la práctica que realizan los y las estudiantes de ciclo complementario, involucra poblaciones que van desde las atendidas en un aula regular, hasta éstas que crean unas dinámicas distintas por su modo de vida, su hábitat y sus espacios socializadores.

La práctica en este sentido ha mostrado que los y las maestras(os) en formación adquieren un compromiso con el país, la región y su localidad, pero

especialmente, un compromiso consigo mismos como los y las maestras(os) en ejercicio que serán, o que ya son.

En sus distintas expresiones, (confrontar anexos) los y las practicantes hablan de la necesidad de un(a) maestro(a) para esta población vulnerable y con muchas divergencias. Es urgente, lo han demostrado estos(as) alumnos(as) maestros(as), que las normales se ocupen de construir alternativas que viabilicen la vida, el acercamiento de un saber escolarizado que no riña con el saber de estos alumnos capaces de afrontar otros retos.

Se observa claramente, a través de las actividades que muestran las practicantes, cómo estos niños(as) y jóvenes se ven atraídos por el Patio, por lo que allí se les ofrece, por las relaciones que pueden establecer con otros lugares u otras personas. Pero no solamente la diversidad se encuentra allí, en el Patio 13, en la Ciudadela Don Bosco. También en Granjas Infantiles, en Acarpin, en Bosconia; instituciones donde cuentan con presencia de estado, maestros y familias. Unas escuelas que albergan niños(as) en situación de riesgo, porque sus problemáticas podrían conducirles a la calle, a un escenario más amplio, tal vez más inhóspito o quizás más cercano. Entonces, se precisa de maestros que sean capaces de asumir estas poblaciones fluctuantes o con riesgo de salir de la regularidad.

La práctica docente con estas comunidades, ha generado en las maestras que se forman, inquietudes sobre el verdadero sentido del ser maestro, aquel que incita procesos, que crea, y cree en su práctica y que la revierte en los alumnos con distintas estrategias y un fin común: formar ciudadanos(as) para la vida en comunidad, para que lean y comprendan su mundo, para que se promuevan y logren asumirse críticamente. Simultáneamente, se necesita un estado que se apropie de estos ciudadanos que aportan, desde otras posiciones y visiones, a la construcción de país; y que requieren, como niños(as) y jóvenes, que son, participar de un mundo de alternativas y posibilidades que deben ser proporcionadas por todo enfoque democrático, y por las instancias de poder

para legislar y ejecutar políticas educativas donde el maestro como sujeto de saber, aplique los valores democráticos que conducen al logro de metas personales y grupales, pero sobretodo, al logro de que cada niño(a) o joven en situación de calle o en riesgo, se construya como ser humano.

A juicio de DEVALLE y VEGA autoras antes citadas, el hecho de ser diversos, lleva a construir realidades diferentes. Es así, que la práctica pedagógica en línea con la diversidad, no sólo requiere de elementos pedagógicos, sino también, sociales, psicológicos, culturales, y de otras índoles, para lograr la formación de un maestro capaz de reconocer la realidad de dichas poblaciones, comprenderla, y generar en ellas pautas de comportamiento que les permitan, a través de sus normas, visibilizar un proyecto de vida que supere su realidad inmediata, e incida en los organismos de poder para que contemplen, asuman y se comprometan con la vivencia de nuevas practicas, donde sea realmente el ser humano, el ciudadano común, el niño(a), el joven, los que participen en la construcción de civilidad y democracia.

La influencia de la práctica docente con poblaciones vulnerables ha dejado en las estudiantes en formación del ciclo complementario, una línea, unos rasgos, un perfil que debe asumir el maestro que lidere posibilidades de aprendizaje desde su enseñanza: un maestro debe conocerse, construirse y reconstruirse constantemente, pensarse y pensar su práctica; consolidarse en su universo de saber y de ser; confrontar continuamente su accionar y revivir espacios de criticidad y reflexión; que cuide de sí y de los que acoge; que se deje asombrar por el otro; que haga vida, la vida de la pedagogía.

Un maestro para la población en riesgo y para una población tan diversa como la que habita las calles, tiene que conjugar espacio y territorio (espacio como escenario donde se da la vida y territorio como espacio lleno de significado), conocer su país, sus avances y estancamientos, su gente, su política y sus condiciones sociales. Un maestro que tome partido por la fortaleza en la

dignidad de ser maestro, constructor de medios que convoquen a los individuos y a las comunidades diversas para construir saber y ser.

“Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación”<sup>36</sup>

Al respecto, se puede inferir que un maestro se forma en la medida que sea capaz de coexistir con la diversidad.

Los mediadores nutren la conciencia del formando – formador y permiten trascender barreras, imposiciones y obstáculos, como lo plantea una de las entrevistadas (maestra egresada del ciclo complementario): “yo cómo puedo garantizar a los niños de la calle una formación de nivel interesante, de mucho rigor, que también me comprometa”. Esto sugiere un alto nivel de responsabilidad, una actitud ética frente al sentido de formación y al espíritu de correspondencia que ha de predominar en la relación maestro alumno. No se puede dar una formación ajena al otro, y con mayor razón, si éste otro es el alumno, quien aspira a formarse, igual que el maestro. Nuevamente, se hace imprescindible la relación: estado, organismo de poder, educación. Una relación de mutualismo, donde cada uno genera proyecto de vida y recoge experiencia vivida. El maestro que se requiere para esta población tiene que atravesar todas las instancias políticas y de conocimiento. Son las voces de los no escuchados – de los niños de la calle – y de los maestros que sienten que su vida adquiere sentido en la relación con la formación del otro, y de las alumnas y maestras, de la Escuela Normal María Auxiliadora que quieren acercarse a dinámicas y propuestas pedagógicas que cobren vida en espacios de diversidad y para la diversidad.

Formar docentes para la diversidad implica, también, pensar la escuela que queremos y que necesitamos, una institución que adquiera sentido desde su ser “puente” que una realidades, puentes de confianza y de diálogo.

---

<sup>36</sup> Ibid, p. 133

Acoger a los niños (as) en situación de calle, quiere decir comprometerse, reconocerlos, conocerlos, compartir con ellos(as) lo que se tiene y lo que se es. De esta forma y con estas convicciones, la formación es una condición de posibilidad para la relación con los otros.

Fernando Bárcena y Joan Carles Melich retoman la obra filosófica de Emmanuel Levinas para caracterizar la acción educativa como una relación de alteridad, como una relación con el otro, y resaltan en la filosofía de la educación, su atención por lo humano cuando dicen: "... la posibilidad de elaborar un nuevo pensamiento educativo, que vigila la palabra y el rostro del otro, un pensamiento que, sin renunciar a las ventajas derivadas de un cuidado de si, y de la libertad, acepte el reto del cuidado del otro como base fundamental de la acción educativa"<sup>37</sup>. Es decir, el docente en formación, a través de su proceso y de sus prácticas pedagógicas, debe ir reconociendo que su vida y misión tienen como característica principal el cuidado de si, que abre a una comunicación con el otro y supera las barreras de la deficiencia, del egoísmo y del interés personal.

Se trata, entonces, de una filosofía como la que nos propone Levinas "más proclive a la escucha del otro que a la visión o contemplación neutral y objetiva de lo inteligible del mundo"<sup>38</sup>. La tarea es escuchar en profundidad sin valoraciones anticipadas. Escuchar no sólo lo que dice, sino también lo que no dice porque está oculto detrás de la timidez, a causa de heridas nunca curadas. El oído del corazón sabe escuchar, detrás de las palabras pronunciadas, la petición de ser acogidos y amados. Escuchar en profundidad ayuda a encontrar palabras y gestos que sean puentes y no abismos que interrumpen el paso de un posible diálogo.

De acuerdo con esto son fundamentales las actitudes de confianza hacia el otro, para construirla hay que dar siempre la mejor interpretación a las

---

<sup>37</sup> BÁRCENAS Fernando, Mélich Joan- Carles, "La educación como acontecimiento ético, natalidad, narración y hospitalidad. Ed Paidós, Barcelona, 2000, pág 128

<sup>38</sup> Ibid, p. 128



intenciones, palabras y acciones del otro. Pensar bien de los demás ayuda a tratarlos con respeto, es decir a honrarlos, a procurar lo mejor para ellos, a esperar pacientemente aceptando sus limitaciones pero, sobre todo, dándoles siempre otra oportunidad.

Fernando Bárcenas y Joan Carles Melich están de acuerdo en afirmar que toda educación implica un mínimo de compromiso ético con una relación educativa y al respecto dicen: "...sólo asentando dicha relación, en la idea del respeto a las dignidad del educando y en el valor conferido a la autonomía del otro estaremos así mismo en condiciones de impedir que esa relación devenga en una relación de fuerza o de dominación"<sup>39</sup> y apoyado en el concepto de autonomía, inscrito en la tradición ética Kantiana, afirman "el otro merece respeto y reconocimiento en tanto que es un ser racional con capacidad de autolegislación. El otro no es, en las éticas ilustradas, un sujeto singular, un rostro imposible de describir y de atrapar en la esfera de mis conceptos o de mi poder, sino un sujeto trascendental. El otro, en las éticas de la ilustración y sus derivadas, me muestra su humanidad"<sup>40</sup> Tener respeto significa ver a los demás en la perspectiva de las posibilidades de bien que aquellos tienen, sin buscar que se confirmen los prejuicios que tenemos sobre ellos.

Ese otro con el que se relaciona, y que permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es otro que reclama una relación de hospitalidad con él, una relación desinteresada y gratuita, pide una relación de donación y acogida. "El otro no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogida"<sup>41</sup>.

Este concepto de hospitalidad, requiere en la tarea formativa de una pasión educativa que madura en la confianza recíproca, en el diálogo que valora la vida, para tender así el puente de esperanza, capaz de llegar a los niños(as), a

---

<sup>39</sup> Ibid, p. 145

<sup>40</sup> Ibid, p. 145

<sup>41</sup> Ibid, p. 146

abrirlos a la vida, al conocimiento de la verdad, a un futuro más humano y llevadero.

Entre las fronteras de la misión educativa esta la formación para poblaciones vulnerables, niños de la calle, desarraigados de su tierra de origen; que se esfuerzan por integrarse en la nueva realidad en la que sufren dificultades económicas, afectivas, sociales; niños (as) y jóvenes que viven bajo los puentes de la indiferencia o de la hostilidad de la gente, que necesitan sentirse vivos, acogidos, protegidos. “me hago cargo del otro cuando lo acojo en mi, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado”<sup>42</sup>. Esta es la misión de los educadores y de las escuelas en formación, urge la consolidación de una escuela que tienda puentes de acogida, de solidaridad y hospitalidad sobre los cuales transitar juntos hacia metas de humanización.

## **5.6 LA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

La escuela es un espacio para hacer vida la vida misma, para conversar entre pares y entre los pensamientos diferentes, es un lugar legalmente constituido para ejercer la enseñanza y lograr los aprendizajes; para establecer un conjunto de relaciones que operan en su interior, pero que llegan desde distintos puntos geográficos. Es un territorio donde se da sentido a ese espacio físico y se da significado a las funciones que en él se registran. Es una dimensión para materializar el pacto formativo: yo te construyo, tú me construyes, nos construimos y construimos.

En esta línea la pedagogía cobra importancia y sentido, no sólo leída como un instrumento para enseñar teórica y pragmáticamente, sino como un requisito que fundamenta los lineamientos para la formación de individuos y colectivos; para hacer que la experiencia construya nuevos códigos e interprete nuevas vivencias. Hacer de la experiencia un medio de aprendizaje que de piso a

---

<sup>42</sup> Ibid, p. 146

elaboraciones didácticas, es propiciar un saber que se socialice, que se difunda y trascienda los límites de la escuela. Es llevar la pedagogía a la calle y ponerla a dialogar con los personajes que no participan de ésta, de una manera institucionalizada; es crear nuevos círculos de valores que a modo de espiral asciendan hacia las esferas más alejadas del saber escolar, o descendan a los que se encuentran en situación de desventaja social, política y económica. Una espiral que por su connotación de movimiento involucre a todos los sistemas culturales para que su movilidad no sólo sea de manera vertical, sino que se despliegue en otras direcciones, otros sentidos.

La pedagogía debe fortalecer las comunidades para que en su capacidad reflexiva, se autocritiquen y critiquen constructivamente su nivel de inserción y sean promotoras de creación de otras comunidades, donde se valoren la libertad, la acción, la diversidad.

En particular, la pedagogía crítica hace visible estas condiciones humanas; crear, fortalecer las experiencias como signo de vida, reflexionar y actuar trascendiendo los límites que marcan las hegemonías y el poder basado en el incremento de estados de pobreza, de violencia y de antidemocracia. En palabras de Freire citado por Giroux “La cultura es la representación de experiencias vividas, de realizaciones materiales, y de prácticas fraguadas en el contexto de unas relaciones desiguales y dialécticas que diferentes grupos establecen en una determinada sociedad y en un momento concreto de la historia”<sup>43</sup>.

En esta perspectiva, se plantea un conjunto de elementos que generan otras posibilidades dentro de la práctica pedagógica: La cultura como un sistema donde convergen realizaciones, experiencias y símbolos determinados por el contexto que contiene a las comunidades que dialogan.

---

<sup>43</sup> GIROUX, Henry, Los profesores como intelectuales, Barcelona, Paidós, 1988, p.167.

Otro elemento: la historia, se hace esencial a la hora de optar por hacer que las experiencias pervivan , y transformen sentimientos, tradiciones, tejidos sociales que favorezcan la construcción de sujetos en tanto sean capaces de promover ese diálogo necesario pedagogía – cultura – saber. Así lo expresa Alejandro Alvarez “Las práctica pedagógicas, entonces no harían otra cosa que mediar la relación del sujeto consigo mismo....modificando y propiciando una experiencia en la que el sujeto se produce a sí mismo... la experiencia se sí, entonces, sería histórica, no existiría a priori en la naturaleza”<sup>44</sup>.

De lo anterior se infiere una relación íntima entre el ser y su construcción con el contexto, con su historia y con su colectivo donde construye su identidad.

La pedagogía crítica, pues, propende por lograr un orden social diferente y opuesto a aquel en el que la educación como un medio de cambios en lo político, lo económico y los pensamientos radicales que basan sus argumentos en la filosofía y ciencia positivista, lineal y homogenizante, procuran el manejo de comunidades desde un poder central, limitando las oportunidades para los menos favorecidos, como lo criticó Freire en sus discursos de la liberación, los cuales se fundamentaron en el respeto por la vida “la esperanza y la visión del futuro que inspira no pretenden consolar a los oprimidos, sino más bien promover formas duraderas de crítica y de lucha contra las fuerzas opresivas”<sup>45</sup>.

Una lucha entendida como las resistencias que se deben ejercer contra actos consumistas, procesos de desarrollo que no incluyan al ser humano en todas sus dimensiones, propuestas alienantes que antepongan al ser humano como algo intrascendente y a las demás formas de vida como partes del universo que sólo están para ser dominadas y exterminadas.

---

<sup>44</sup> ALVAREZ GALLEGU, Alejandro Investigación Pedagógica en Colombia, Pedagogías Críticas: Conocimiento y Poder, Maestros Gestores 2007, p.71-90

<sup>45</sup> GIROUX, Henry, Los profesores como intelectuales, Barcelona, Paidós, 1988, pàg 163.

En contraposición a todo lo que no esté a favor de la vida, la práctica pedagógica en la Escuela Normal promueve una visión, en sus maestras en formación, humanista de la educación, donde el maestro(a), a través de su construcción como sujeto de saber pedagógico, tome conciencia de su papel en la transformación social, económica y política de sus educandos. Específicamente el proyecto "Patio 13" es una experiencia donde las practicantes han encontrado un campo de posibilidades para develar una situación que se quiere ocultar, no solucionar, con una población que reclama oportunidades de vida, en medio de sus carencias; acceso a otros conocimientos, otras culturas y otras representaciones que les han sido negadas. Las maestras y maestros del proyecto a través de su sensibilización hacen real la posibilidad de la pedagogía crítica; como lo plantea Freire en su análisis sobre la educación: "organiza las experiencias pedagógicas en el contexto de formas y prácticas sociales que invitan a desarrollar tipos de aprendizajes más críticos, abiertos, explorativos y selectivos"<sup>46</sup>.

Así pues, los alumnos (as) maestros(as) que participan de esta experiencia hacen de la pedagogía un territorio para la crítica y la construcción de experiencias que apunten a la transformación social y llamen la atención sobre unos niveles de vida vulnerados por presiones económicas y políticas, a los cuales la escuela y la educación harán frente, es decir, tendrá la escuela que ser transformada para crear otros caminos y un país más comprometido con sus propios constructores, logrando unos maestros que pongan su propia experiencia en relación con el conocimiento y su identidad como sujetos de saber y formadores de nuevos contextos, de otros tejidos que se van uniendo para albergar mejores y reales oportunidades de crecer en convivencia.

En coherencia con lo anterior, la pedagogía crítica como enfoque es válida en la medida que haga una reflexión constante sobre la práctica pedagógica y la formación de maestros dentro de la experiencia; de tal manera, que la teoría sea apoyada desde la vida y no desde supuestos axiomáticos, donde la verdad

---

<sup>46</sup> Ibid. p. 136

se da por sí misma, absolutamente. La experiencia conjuga saber y saber hacer, y ambas categorías permiten llegar a saber ser.

En palabras de Maclaren, la experiencia se adquiere en la medida que se forme a estudiantes para el trabajo en campo, con poblaciones reales, de la cotidianidad y cercanas a situaciones que son noticia: desplazado, violencia en las comunas, niños (as) en riesgo y vulnerabilidad, entre otras: “una pedagogía crítica para la educación multicultural debe acelerar la sensibilidad afectiva de los y las estudiantes, así como proporcionarles un lenguaje de análisis social y de crítica cultural... Las oportunidades tienen que orientarse al estudiantado para trabajar en comunidades en la que se pueda estar con poblaciones diversas”<sup>47</sup>.

La cita anterior refuerza cada vez más el valor que para la Escuela Normal ha tenido y seguirá teniendo una educación para la integración, desde los aportes de la pedagogía cuyo sentido es la formación integral de ciudadanos(as) para la convivencia. Es preciso fomentar el espíritu de tolerancia en las comunidades en la educación inicial y en todos los momentos de la formación y esto sólo se logra cuando se conocen las diferencias, cuando se acepta que existen personas cuyo pensamiento es distinto pero que se puede buscar convergencias. Así pues, la formación de maestros (as) debe ir más allá de la formación como tal, como individuo, debe trascender las fronteras del regionalismo social y cultural, para lograr sociedades realmente civilizadas, en tanto hacen de la norma un medio para unir esfuerzos, para constituir pactos y para buscar el bien común, donde se prime la persona como ser y no como elemento de producción.

## **6. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN**

---

<sup>47</sup> MACLAREN, Peter, Pedagogía crítica y cultura depredadora, Barcelona, Paidós, 1997, pág 119.

Acorde con el propósito general de esta investigación “resignificar el plan de estudios del ciclo complementario, y con él, la concepción de la práctica pedagógica a partir de la experiencia institucional en el proyecto “patio13”, cuyos objetivos apuntan a la formación de docentes para la atención pedagógica de diversas poblaciones vulnerables; se opta por la problemática reconocida como niños en situación de calle, en el cual, se participa como investigadora desde el año 2002, y se acompaña a las estudiantes a sus sitios de práctica.

Este proyecto tuvo sus inicios, como ya se ha expresado antes, en el año 2001 cuando la hermana rectora de la Escuela Normal conforma un grupo de investigación con estudiantes, docentes y profesionales en el campo de la sociología, la pedagogía y la psicología con el fin principal de formar docentes para la atención de niños en situación de calle y posibilitar una reflexión pedagógica en torno a estas poblaciones.

Dicho proceso formativo se apoya en un estudio de corte cualitativo de corte etnográfico, que utiliza como instrumentos de registro y seguimiento el diario pedagógico, la historia de vida, la observación, la entrevista y la descripción.

El trabajo de campo, los espacios de discusión y conceptualización en los seminarios semanales se convierten en espacios privilegiados de reflexión y análisis.

La documentación, el análisis crítico y la sistematización de este proceso se han convertido en el material sobre el cual se ha venido construyendo la base conceptual del proyecto Patio 13: “Una pedagogía para niños y jóvenes en situación de calle”.

Los estudios sistemáticos del proyecto realizados hasta la fecha se han sistematizado en dos publicaciones: Una, Cicatrices en mi piel: Los niños se

fotografía así mismo. En esta se plantean dos métodos de acercamiento y conociendo del niño. La segunda: Corazón sangrante, cuyo tema es la religión y el hecho religioso en los niños en situación de calle.

Con base en esta producción de saber se ha estructurado y desarrollado el diplomado y la maestría que actualmente se viene desarrollando con cuatro Universidades Alemanas. Programas que fueron certificados por las instancias académicas de este país. Con la Universidad de Antioquia se desarrolló el diplomado y se quiso gestionar la posibilidad de ofrecer también la maestría pero se presentaron dificultades en la presentación oportuna del plan de estudio de acuerdo al esquema que el Equipo docente de la maestría de la facultad de Educación requería.

El proyecto también cuenta con estrategias de socialización y difusión: Sitio web: [www.patio13.de](http://www.patio13.de), periódico, exposiciones. También a través de programas de radio, de televisión, y publicaciones en periódicos, revistas se ha dado a conocer este.

Recientemente se ha creado el centro de competencias que tiene varios objetivos dentro del proyecto, entre otros:

- Documentar los desarrollos del proyecto
- Organizar, clasificar y archivar el material y la información que se produce desde el proyecto y alrededor del mismo.
- Impulsar estudios científicos sobre la problemática de los niños en situación de calle.
- Coordinar y gerenciar el desarrollo interinstitucional e internacional del proyecto.
- Favorecer la difusión y conocimiento del proyecto a través publicaciones, el sitio Web, exposiciones y eventos académicos.

A partir del proceso realizado, se construyen documentos con base en una pregunta problematizadora, a éstos se les hace análisis y reconstrucción



etnográfica que permite dar el enfoque metodológico a la presente investigación.

La educación como categoría de lo social, implica un acercamiento desde la investigación que de cuenta de los procesos formativos que se desarrollan al interior del sistema educativo, no tanto sobre el hallazgo de resultados como meta cuantitativa, sino de los significados de las problemáticas y la sostenibilidad de sus soluciones, cuya intencionalidad se manifiesta en la producción de conocimiento, en este caso el pedagógico, que se logra, en la medida que el objeto de estudio se construye, ya que no es algo rígidamente preestablecido.

En esta línea metodológica, se inscribe la etnografía como enfoque que privilegia el “trabajo de campo que tiene como eje fundamental la observación, para aprehender la totalidad de lo social que se manifiesta en la experiencia”<sup>48</sup>. Igualmente la etnografía implica al investigador la necesidad o condición de insertarse en la cotidianidad del otro, de la comunidad investigada.

En este sentido, la presente investigación acoge las condiciones formuladas, en tanto la investigadora ha sido parte esencial de la población objetivo, como docente en los seminarios y acompañante en los procesos desarrollados por la práctica pedagógica, del mismo modo, que se ha constituido en agente indagador de la experiencia citada en capítulos anteriores con una intención propositiva.

La etnografía vista como un trabajo realizado en campo, proporciona un conocimiento extenso de los impactos que la experiencia genera en los objetivos. En el caso que mueve esta tarea investigativa, la práctica pedagógica con niños en situación de calle impacta significativamente el hacer y el pensar de las practicantes investigadas. Esto motiva reflexiones y acciones

---

<sup>48</sup> DE TEZANOS, Araceli, “Una etnografía de la etnografía: Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social. 1999, ed Antropos, p. 389, Santafé de Bogotá. D.C

que favorezcan la profundización en lo formativo de la pedagogía de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora. La educación como proceso de formación para la ciudadanía, para la vida.

Es importante destacar aquí el énfasis que se hace al contexto de la indagación, o a los contextos, pues son múltiples ya que el tema a investigar no depende de un tipo de población definida y delimitada por la formalidad de la educación, sino que atiende a diversidad territorial, dadas las condiciones de los niños y jóvenes con quienes las estudiantes ejercen su práctica pedagógica. La calle tiene distintos habitantes, que se originan y dan sentido a su grupo según su procedencia, y desde allí se producen intercambios y diálogos que conducen a diferentes niveles de acercamiento.

Las y los alumnos (as) maestros (os) reciben influencias desde estos grupos poblacionales, manifiestas en las relaciones que operan en el interior de su concepción pedagógica y que son enriquecidas por los aportes teóricos y experienciales. Esto se evidencia en las observaciones realizadas, en los diarios pedagógicos, narraciones de experiencias, historia de vida de los destinatarios, entrevista semiestructurada; técnicas de la investigación cualitativa que permiten a los miembros de la comunidad elegida, acceder y fortalecer alternativas de solución a la problemática estudiada, a la construcción de conocimiento y a la divulgación de estrategias de convivencia.

La observación se desarrolló en las estudiantes del ciclo complementario a partir de unas categorías que fueron formuladas desde el reconocimiento del tema, la situación a intervenir, el diálogo, el diagnóstico que originó el interés por el abordaje de la práctica y su pertinencia con niños de la calle en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Las categorías se consolidan en la delimitación y descripción del problema. Ellas son: los niños en situación de calle, el concepto de maestro, la práctica pedagógica, la educación como compromiso social, la escuela y el contexto.

La observación se hizo a partir de preguntas: ¿cómo opera esta categoría en la práctica pedagógica?, ¿en qué se evidencia la necesidad de estudiarla?, ¿qué condiciones se dan para tenerla como eje en esta investigación? De esta manera, la investigación fue arrojando los medios requeridos para indagar sobre el propósito de ésta.

La observación se desarrolla en el campo de trabajo, en los seminarios, talleres y encuentros sistemáticos con las y los alumnos maestros, quienes describían los procesos llevados a cabo durante el ejercicio de su práctica: dónde, con quién y qué temática tratan en sus encuentros con los estudiantes que tienen a cargo. De igual manera, ellas hacían sus apreciaciones sobre su trabajo, logros y dificultades, demostrando la influencia que la práctica ha tenido sobre ellas(os), la cual está enmarcada en la necesidad de formar maestros para estas poblaciones vulnerables. Las (os) alumnas maestras se muestran impactadas, en su sensibilidad por el otro, por las condiciones sociales, económicas y políticas del país y sobre todo, por las formas de educar que son hasta hoy, excluyentes.

La entrevista semiestructurada y abierta: consiste en formular un conjunto de preguntas alrededor de un tema, las cuales permitan generar un discurso oral, en este caso en torno a la Práctica Pedagógica. Fueron dirigidas a tres jóvenes egresadas del ciclo complementario, una de ellas ya no participa del Proyecto "Patio 13". Tuvieron el mismo formato, con el que se pretendía indagar la influencia obrada en ellas por la práctica pedagógica con poblaciones vulnerables. (Ver anexo A).

Los seminarios de práctica con poblaciones vulnerables se realizan cada semana. En él participan tanto las egresadas vinculadas al proyecto como las estudiantes del ciclo complementario que realizan su práctica pedagógica con poblaciones vulnerables como lo son los niños en situación de calle. Durante el desarrollo del mismo se tratan temas que complementan el trabajo pedagógico – didáctico y se analizan las experiencias vividas en el desarrollo de la práctica

para determinar problemáticas e intervenciones pedagógicas que ayuden a la construcción de didácticas y a la formación como docentes para estas poblaciones.

## **7. ANÁLISIS**

La identificación de las categorías básicas surgió de los planteamientos y desarrollos de la metodología implementada, y también, del análisis de diálogos, comentarios, entrevistas, diarios pedagógicos, protocolos y respuestas dadas por los(as) practicantes y egresadas en los diferentes espacios de interacción teórico- práctica. Son ellas: niños en situación de calle, práctica pedagógica, concepción de maestro, educación y compromiso social, escuela y el contexto.

## 7.1 NIÑOS EN SITUACIÓN DE CALLE

Los comentarios de las estudiantes encuestadas manifiestan la urgencia de dar importancia a la formación de maestros y maestras que atiendan poblaciones vulnerables, término que alude a la indefensión, inseguridad, exposición a riesgos, provocados por eventos socioeconómicos extremos, la vulnerabilidad hace referencia al carácter de las estructuras e instituciones económico sociales y al impacto que éstas provocan en las comunidades, familias y personas.

El análisis de esta categoría hace percibir aspectos muy interesantes, tales como: la necesidad de formar maestros para esta población, el significado de escuela, de integración e inclusión, y de políticas socioeconómicas requeridas para viabilizar una educación que realmente forme. Dichos aspectos confirman la pertinencia de esta investigación, por cuanto son conceptos que no han sido muy comunes en la formación de maestros donde su abordaje se ha hecho desde la lectura del Ítem constitucional “una educación para todos con base en las propuestas educativas para la diversidad” y no desde la vivencia que lleve a la transformación del hombre y de la sociedad.

La formulación del problema ha permitido pensar que la educación del niño en situación de calle no ha sido un aspecto considerado por los ambientes educativos. A partir de la declaración de los derechos del niño, (Ginebra 1924) de la implementación del Proyecto de Plan de Desarrollo para Colombia 2002-2006 comienzan a consolidarse propuestas de atención para estos niños(as) en el campo educativo. Esto también se vislumbra en el análisis, que en líneas anteriores, se hizo acerca de la evolución del concepto de niño de la calle, cuya fundamentación se basó en los registros, que al respecto presenta, el periódico “El colombiano” (2001 al 2006). Esta población ha sido nombrada como indigente, hijos de la calle, niños en situación de riesgo, niños de la calle y en situación de calle, cambios que atienden necesidades acordes con los planes de intervención que se construyen, para humanizar condiciones de vida y

atenderlas con sentido de solidaridad y de pertenencia a un país o a una región en particular.

Estos al ser considerados población vulnerable, entran a formar parte de las políticas del Estado que pretenden con las leyes ofrecer las condiciones de posibilidad para garantizar una educación con calidad en la que todos puedan aprender juntos, atendiendo a sus dificultades y diferencias, como se ha expresado en el marco teórico y corroborado por Xosé Manuel (2001), quien en el libro “valores transversales en la práctica educativa”, dice que la educación a la diversidad se convierte en un valor educativo que debe ser abordado desde distintos enfoques teóricos y prácticos, y debe ser un objetivo a conseguir de toda institución educativa, de la cultura, de los maestros y educandos.

Las estudiantes entrevistadas dejan ver en sus palabras la necesidad de concientizarse ante la atención a esta población, como compromiso de construir país y nación. Al respecto dicen:

*“...que yo sea capaz de leer la situación del país, de leer la situación del mundo con unos ojos críticos y entrar a formar parte de ese tipo de grupos que me permita impactar sobre esas problemáticas (vulnerabilidad) (sujeto 2).*

Dejan entrever el concepto de niños de la calle como una problemática. Esta puede dar a entender dos posiciones desde las cuales se puede intervenir al niños en situación de calle, una desde la educación como asistencialismo y la otra la educación como un proceso transformador de la persona y las estructuras, una educación como la considera Gimeno Sacristán (2000) que intervenga en la integridad del ser humano.

A lo largo de las respuestas de las entrevistadas es muy incipiente aún el manejo de una concepción sobre el niño de la calle. Se presentan dificultades para aprehenderlo, para comprender su dimensión, su papel en la sociedad. Sin embargo, existen algunas apreciaciones que evidencian la necesidad de

preguntarse por él, ¿Quién es? ¿Qué sueña? ¿Qué hace? Y ocurre una manifestación de lo que ha implicado para la formación de éstas como maestras y como sujetos. Los ven como una población diferente, que requiere un tipo de abordaje muy especial, más solidario, más libre, más enmarcado dentro de su entorno.

Ellas así lo expresan:

*“Hay que mirar por ejemplo con los niños de la calle: quiénes son los niños de la calle, conocerlos, saber quienes son, qué hacen, en qué condiciones viven, luego entrar en su mundo, pero no entrarlos a nuestro mundo, eso sería violentarlos completamente.” (Sujeto 1)*

*“...tienen identidad, pueden desarrollarla y exponerla” (sujeto 2)*

*“...ese acompañamiento no lo tendrían los niños en la calle, porque son niños que muchas veces están solos en el mundo, por diferentes causas... son una población flotante”. (sujeto3).*

También se percibe cómo el contacto con esta población a los y las practicantes los ha sensibilizado y hecho transformar su pensamiento respecto a la sociedad que se construye, los ha fortalecido en su ser y hacer.

*“...para mi ha sido una historia que me ha cambiado, que me ha hecho mucho más sensible, me ha permitido vivir con mayor cuidado, con mayor capacidad de asombro”. (sujeto2)*

*“yo cambié mucho como persona, yo iba allá supuestamente para formar y ellos también me estaban formando a mí, con la historia de vida, la gratitud ante el trabajo”. (sujeto3).*

También permiten ver que es necesario indagar más por esta población, ¿será que tienen que pervivir?, ¿será que las prácticas sociales, económicas o políticas no pueden lograr que estas poblaciones adquieran las oportunidades de calidad de vida con calidad en satisfacción de necesidades mínimas? ¿podrá la educación dar sentido a un estilo de vida donde coexisten

potencialidades, deseos, sueños? ¿Es posible que ésta sea una opción de vida, por sí misma, entre otras?

En todo caso se reconoce que los niños de la calle participan de un proceso complejo que desarrolla su identidad en los espacios de escuela, calle, situación de vulnerabilidad y vida misma.

Los aportes de estos(as) jóvenes maestros(as), egresados(as) de la Escuela Normal, dejan sobre el tapete la inquietud del compromiso ético de la educación y de las relaciones educativas basadas en el respeto por la dignidad y la autonomía del otro; como lo expresa Fernando Bárcenas y Joan Melich“ (2000) el otro merece respeto y reconocimiento en tanto que es un ser racional con capacidad de autolegislación, y cómo fue expresado en el marco teórico, otro que no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a la capacidad de acogida, esto requiere que la tarea educativa integre el concepto de hospitalidad y con él se vivan las relaciones recíprocas, en un clima de diálogo y valoración de la vida, donde se construyan puentes de confianza y esperanza en un mundo más humano. Las estudiantes egresadas así lo expresan:

*“...hay que romper esos esquemas para llegar a un trabajo en la calle, reconocer al otro como igual, no importa que esté sucio” (sujeto 1).*

*“...en la relación con los estudiantes se crean relaciones muy cordiales, que también empiezan a fortalecer no sólo el saber específico sino lo humano, desde la ayuda mutua, desde el servicio y desde la entrega”.*  
*(sujeto 2)*

En este sentido, la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, a través del plan de estudio del núcleo de pedagogía construye una práctica docente que permite a las estudiantes del ciclo complementario permearse, entrar en contacto, insertarse en las diferentes comunidades a educar, bajo una concepción de maestro como sujeto de saber pedagógico, que actúa en



contexto, con conocimiento de la historia de sus alumnos(as); igualmente, con responsabilidad de sus acciones, y con compromiso ciudadano, pues su responsabilidad, en última instancia, es formar ciudadanos.

Cobran importancia los sueños de los niños, quienes en su situación, son sujetos que desean y buscan sentido a su vida a través de aspiraciones. Lo comentan algunos: *“yo quiero ser taxista como mi papá, yo se manejar pero no tengo a nadie que me ayude a salir adelante”* (Carlos, 16 años); *“quiero ser educadora infantil o educadora en pedagogía* (Laidy Xiomara, 14 años)<sup>49</sup>.

Estas voces y otras demuestran que los niños son sensibles a los oficios regulares de cualquier ciudadano y como tales, quieren hacer parte importante de una ciudad llamada a la inclusión.

## **7. 2 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

La lectura e interpretación de la categoría anterior, lleva a pensar en la práctica que realizan los y las alumnas(os) maestras(os), como una estrategia que garantice la unidad entre experimentación, investigación y enseñanza pues son categorías que tradicionalmente se trabajan de manera aislada” (Zuluaga 1996)

En coherencia con el enunciado anterior, la Escuela Normal, en su núcleo de pedagogía y práctica, propone una visión diferente de la práctica pedagógica que deben desarrollar los y las maestras (os) en formación. Esta propuesta dinamiza los lineamientos de la construcción de una nueva escuela, de ahí que se propongan alternativas con poblaciones que permite acceder a otras miradas de la educación, del significado del alumno y del hacer pedagógico de maestros y maestras que vean en la investigación una de las estrategias más elocuentes en la creación de nuevos métodos de enseñanza y construcción de conocimiento. En este contexto se escuchan las voces de los y las alumnas(os) maestras(os) (tres egresadas y estudiantes del ciclo complementario), quienes desde sus testimonios permiten aporta sus

---

<sup>49</sup> Entrevista realizada por Ana Maria Palacio a los niños de la calle, Centro de Competencia proyecto Patio 13, Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 2007.

testimonios en aras de encontrar respuesta a la pregunta problema y descubrir el perfil de educador (a) que se requiere en la sociedad actual y futura. Es importante destacar que éstas trabajan en la práctica pedagógica desde el grado octavo; de manera gradual se aproximan a diferentes espacios poblacionales, aplicando formas de acercamiento según sus requerimientos y objetivos: niños(as) de aula regular, es decir, aquellos que se clasifican como capaces de hacer elaboraciones conceptuales sin dificultades significativas. Niños con necesidades educativas especiales, quienes asisten a centros de apoyo de profesional especializado, pero que también pueden estar integrados en el aula regular; y niños en situación de calle, algunos escolarizados pero con dificultades de tipo social y /o familiar que están en riesgo, y otros desescolarizados cuyo hábitat es la calle y visitan algunos albergues o patios diurnos.

El plan de estudios<sup>50</sup> del núcleo de pedagogía y práctica ha facilitado estas experiencias, y en particular, el trabajo con niños de la calle a través de un proyecto que involucra estudiantes de diferentes grados de la Escuela Normal, y en especial, los últimos niveles de escolaridad. Es así que en el ciclo complementario que demanda más alto compromiso, se desarrollan los seminarios de práctica enfocados hacia la promoción humana, social y pedagógica. Dichos espacios de formación promueven en los estudiantes, además de conocimiento pedagógico, también significación, interés y motivación:

*“se nos presenta con claridad la necesidad de indagar, buscar y escudriñar con sentido crítico y carácter investigativo, para ir desentrañando progresivamente las características propias de nuestra actividad en el patio”.*

*(ciclo complementario)*

---

<sup>50</sup> Se entiende por plan de estudios el ejercicio sistematizado que da cuenta de la articulación entre objetos de conocimiento, objetos de enseñanza, metodología, reflexión e historia crítica del núcleo, su situación actual, sus propuestas de evaluación y seguimiento, los ejes o contenidos y la mirada pedagógica en tanto formación de maestros, sujetos de saber. (proyecto educativo institucional PEI)

El proyecto ha permitido entender que papel del maestro es proponer una pedagogía más allá del aula, por lo tanto, no se debe limitar el campo de acción.

*“para educar y enseñar conocimientos es necesario crear, innovar y construir estructuras” (ciclo complementario)*

Como los anteriores, existen múltiples comentarios que dan cuenta de la importancia que tiene para los y las maestras(os) en formación de la Escuela Normal el desarrollo de un plan de estudio de pedagogía y práctica fundamentado en la inclusión, en la formación y para la autonomía y la toma de decisiones, como se expresó antes: la práctica que realizan los y las maestras(os) que se forman en la Escuela Normal, tiene el propósito claro de lograr un maestro(a) con capacidad para decidir, no sólo optar por determinado público en el ejercicio de su labor, sino para plantear alternativas innovadoras, que superen los currículos homogenizantes.

Cabe anotar que desde diferentes momentos y estrategias metodológicas los estudiantes se acercan a las discusiones respecto al significado de la escuela, de maestro (a), y de alumno(a); y estas reflexiones han permitido a los docentes en ejercicio pensar en líneas que identifiquen un maestro como sujeto de saber. Esta tarea se evidencia en las manifestaciones de tres personas, cuando exponen sus respuestas en entrevista dirigida:

*“la mejor experiencia es que el trabajo en equipo sí funciona, ... el proyecto Patio 13 tiene un organigrama, nadie tiene funciones impuestas, eso es lo que permite que sea dinámico” (sujeto 1).*

*“ya tenemos una mirada más crítica frente a ciertas problemáticas sociales, frente a ciertas dificultades que surgen en el quehacer pedagógico, frente a lo que nosotras queremos como maestras en formación” (sujeto 2).*

*“ese proceso me ha dado herramientas grandísimas para tener claridad frente a lo que quiero hacer. Yo pienso que fue allí donde me realicé como docente, como lo que soy ahora” (sujeto 3).*

De las respuestas obtenidas a la pregunta ¿para qué le sirvió la práctica con niños en situación de calle en formación personal y profesional? Se evidencian logros en cuanto al nivel de apropiación que estas alumnas(os) muestran frente al hacer educativo y pedagógico como fruto de los espacios que la Escuela Normal favorece para encuentros con nuevas formas de constituirse como maestras(os). Se observa en sus expresiones una alta incidencia de la práctica con poblaciones vulnerables, han podido confrontar su práctica con diferentes tipos de educandos y ello les ha permitido ganar en autonomía para participar en la construcción didáctica de alternativas pedagógicas y formativas.

Reconocer que esta modalidad de práctica los ha fortalecido en sus intereses, no sólo personales, sino académicos y profesionales; lleva a pensar que la Escuela Normal se está acercando aun nivel deseable de construcción del maestro, sujeto de saber, apropiado de su entorno y de su labor como transformador de la historia, con capacidad de gestionar conocimiento, investigar para crecer y compartir su saber, poniéndolo al servicio del ser.

Las voces de las tres personas entrevistadas abren caminos para que no sólo ésta, sino otras escuelas normales en el país y las mismas instituciones del Estado, entren a dimensionar el significado del hacer docente en sus múltiples espacios de acción, y potencien la construcción de conocimiento pedagógico a través del soporte con los diversos recursos de investigaciones que den piso a un sistema educativo más humanizante y más valorativo del conocimiento como herramienta para la autonomía y la formación de ciudadanos (as), en aras de la construcción de una ética que viabilice un entramado de relaciones, que de cabida a todas las manifestaciones de vida, y que brinde posibilidad de reconstrucción de la sociedad y del país que soñamos.

Las consideraciones anteriores, exigen pensar en la formación de maestros(as) como imperativo que debe ser atendido por las escuelas normales desde sus principios, planes de estudio y contexto.

### **7.3 CONCEPCIÓN DE MAESTRO(A)**

La construcción de una concepción de maestro (a) para poblaciones diversas es una categoría que marca un nuevo estilo de formar en la Escuela Normal María Auxiliadora. A medida que las comunidades cambian sus modos de agruparse, se configuran nuevas prácticas de vida que generan interrogantes sobre las estructuras sociales y políticas que tiene el país. La educación, como práctica social se enfrenta a un nuevo sentido de lo social y con ello, el nuevo maestro (a) se debe caracterizar por la incorporación de otros sujetos que participan de su configuración. Un maestro reflexivo de sus prácticas, de sus voces, de sus entornos; que autocritique y modifique conscientemente aquello que reste valor a su propuesta educativa; un maestro que se gobierne en tanto fortalezca su vocación hacia el trabajo colectivo, hacia la investigación sobre la enseñanza y sobre la ciencia, fundamentada en la ética y la idoneidad profesional; un maestro que aporte a la construcción de propuestas para al solución de problemas y para crear en sus educandos visión de mundo y sentido de las diferentes formas de vida.

Tradicionalmente se ha identificado al maestro con un dictador de clase, y a lo sumo, como un consejero. Es una definición de maestro para un contexto histórico donde prima la individualidad, como lo cita Lourdes Montero (2002): “en la construcción del conocimiento profesional docente el modelo de formación (al que es necesario salirle al paso) ignora el contexto social y

político de la formación, mientras subraya el esfuerzo individual” y como ya se señaló, se promueve en la Escuela Normal la consolidación de equipo docente, para que el proyecto de construir subjetividad facilite el diálogo interdisciplinar, un medio para la construcción de didáctica. Estos dos pronunciamientos que se complementan, permiten visualizar un trabajo que la Normal debe enfatizar en cada uno de sus maestros (as) en ejercicio, de sus estudiantes que aspiran y se forman para el hacer y el pensar pedagógico; porque el maestro debe ser un instructor, pero a la vez, debe ser un creador, un innovador de sus propias prácticas, un mediador de saberes que pueden y deben circular en la escuela; como las ciencias, las tecnologías, las prácticas recreativas y artísticas, entre otras.

Es esencial para las comunidades que el maestro sienta qué es vida en la escuela y en el escenario de lo público. Así, se configura una noción de maestro, que va de la mano con las demandas de las poblaciones más jóvenes y de las más diversas. Al respecto las alumnas maestras se expresan:

*“Se pasa a una segunda mirada. Yo cómo puedo garantizar a los niños de la calle también una formación de nivel interesante, de mucho rigor que también me comprometa... donde yo vaya, esté con los niños, les ayude pero yo igualmente me esté interrogando...como maestras también queremos un cambio social y a través del testimonio y la producción dando cuenta de que es posible transformar” (sujeto 2).*

*“preguntarse constantemente es interpelarse, es como maestra también decir qué cosas tengo que cambiar, qué cosas funcionan y más aún con niños de alto riesgo o niños que ya están en la calle, son niños que sorprenden y usted tiene que estar preparado (sujeto 1).*

*“encuentro la manera de llegar en las clases, el trato y la confianza que tienen ya con uno , hace que uno se sienta más importante para ellos...Como maestra he aprendido a escuchar mucho y fue un ejercicio que aprendí en el patio 13” (sujeto 3).*

Es evidente que las voces de esta categoría son copiosas. Las egresadas expresan a través de sus respuestas la influencia de esta práctica en su vida profesional, en su formación como maestras. Describen al maestro como un ser que se forma constantemente en relación con sus educandos, con su escuela, con su comunidad, con la educación que promueve. Son variadas las voces que ven al maestro como un ser, que necesita experiencias que le lleven a conocerse, a reflexionarse e investigar su práctica, a problematizar su discurso, es decir, a ser sujeto de saber para ser y para hacer.

El concepto de maestro lo articulan al concepto de escuela y de educación, en tanto tienen un punto de encuentro con el del niño(a) y joven a formar. La práctica con esta población ha enriquecido esa construcción del maestro, educado para el contexto y por ello se convalida la necesidad de un plan de estudio para esta perspectiva.

Se verifica en estas respuestas la pregunta por el maestro, es posible formar docentes para la diversidad y que por lo demás, es una exigencia.

Las distintas intervenciones ratifican la necesidad de que el maestro se deje tocar y permear por los acontecimientos y los sucesos de la cotidianidad del país que vive, que le da vida y significado a su existir, y que lo compromete con generaciones; el maestro-sujeto influye en forma ilimitada dentro y fuera de su ámbito.

De todo lo anterior, surge una pregunta: ¿Cómo es el maestro que deben formar las escuelas normales para la construcción de sociedad? Las mismas egresadas lo han dicho: un maestro plural, que se lea en el otro, que conforme equipos para la investigación y la divulgación. Un maestro con conocimiento y conciencia de sí, de sus estudiantes, de sus pares y de su oficio. Que dimensione su posición en el medio y que marque directrices de formación para que sean seguidas y contextualizadas.

Es preciso, pues, que se delinee un perfil de maestro para la diversidad, que se destaque por un pensamiento que acoja la divergencia, que busque el valor del conocimiento, no como verdad absoluta, sino como verdad construida y reconstruida; recontextualizada y crítica del conocimiento que domina y que practica la autodemocracia.

A lo largo de las categorías analizadas se ve la formación de docentes para la diversidad como transversalizadora de una política de educación-formación. Es innegable que estamos frente a una sociedad global que mira a la educación como un instrumento para viabilizar sus filosofías económicas y tecnológicas, y con ella, al maestro como un garante de la continuidad política; pero es necesario provocar una conciencia transformadora, donde el instrumentalismo sobrepase la idea de comodidad brindada por el consumismo que propagan los medios de comunicación, cada vez más avanzados y arraigados en públicos que se involucran en sus mandatos homogenizantes. El maestro es un servidor público, con conciencia de servicio, no de servilismo, de solidaridad, no de complicidad, de creador y transformador, no de transmisionista, de lo público en tanto conoce sus derechos y practica sus deberes con razón de lo ético, con conocimiento del ser político, trabajador de la cultura, promotor del crecimiento de sus estudiantes.

Estos compromisos llevan al maestro a demandar de la sociedad respeto y valoración de su labor, ganando proyección y acción comunitaria, ejerciendo poder dentro de lo democrático, y participando de su propia construcción. Los y las alumnas(os) maestras(os) de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora enseñan a través de sus testimonios la calidad de maestro que se forma y la que se requiere. El discurso pedagógico debe estar atravesado por la coherencia entre lo pragmático de lo metodológico y lo reflexionado de lo teórico; el maestro que se forma con una idea nueva de aula de clase, de escuela, de visión del mundo, de cultura, de naturaleza y sociedad, conceptos que convergen para una educación con compromiso social. En las apreciaciones anotadas se evidencia el impacto y la influencia lograda por la



práctica pedagógica con los niños en situación de calle en las estudiantes del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

#### **7.4 EDUCACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL**

Esta es una categoría fuerte que se propone resaltar en esta investigación. El maestro(a) ha de formarse en lo social, lo natural y lo cultural. En esta perspectiva, la práctica pedagógica debe rescatar el valor de lo social en la educación, entendiendo por lo social, aquella categoría organizativa que está regida por normas, por estilos de convivencia y por manifestaciones culturales que favorecen la conformación de grupos con roles definidos, donde las comunidades ejercen un dominio territorial, a través de las intervenciones sobre éste y las modificaciones realizadas a sus componentes. Es preciso anotar que la escuela como escenario de participación de diferentes actores, debe promover el diálogo, el encuentro y el intercambio de saberes, como agente socializante para fortalecer la construcción de identidad profesional y personal. Los maestros son mediadores en esa construcción y por ello, su formación debe ser impactada por las vivencias e historia de vida de sus alumnos, quienes ingresan al campo escolar con un bagaje de aprendizaje que encarnan una dimensión cultural, social y familiar, para ser tomada en cuenta a la hora de hacer reflexiones en torno a la necesidad de procesos para el logro de nuevos aprendizajes.

Como producto de estas reflexiones, las egresadas entrevistadas y los relatos de los y las alumnas(os) maestras(os) del ciclo complementario, hacen aportes que evidencian el sentido que ha tenido la práctica con poblaciones vulnerables.

*“Me ha permitido visualizar la situación de los niños de la calle a través de la construcción lógica de saber producto de la vivencia cotidiana y del escenario al que se enfrentan diariamente”.(ciclo complementario)*

*“Los seminarios han permitido la reflexión sobre la vida: el sentido y la ética que la atraviesa”. (ciclo complementario)*

*"Como maestra practicante es importante que desde la educación ambiental se propongan a partir de los proyectos ambientales escolares integración con los diferentes saberes y procurar en el niño de la calle una formación con futuro". (ciclo complementario)*

*"Buscar que los niños de la calle se reconozcan como personas". (ciclo complementario)*

Estas narraciones muestran unas estudiantes inquietas por el saber social y por el conocimiento de los contextos que alojan a los niños que visitan en sus sitios de convivencia. Los y las alumnas(os) maestras(os) se interrogan desde las estrategias de la práctica pedagógica: los seminarios, las clases de didáctica y la misma práctica, sobre el papel que tienen la escuela y la educación en la formación humana de sus educandos.

En concordancia con lo anterior, las egresadas entrevistadas son un testimonio de compromiso social, dan muestras en sus reflexiones y el influjo que esta modalidad de práctica ha causado en ellas, y así lo expresan, con argumentos:

*"La escuela tiene que tener muy claro que la educación es de los elementos más importantes que nos van a permitir un mayor cambio". (sujeto 1).*

*"saber respetar al otro, conocerlo. Ahora los niños ya están comenzando a realizar proyectos de impacto social; en los proyectos de aula ya empiezan a pensarse el problema, donde ya no es simplemente esa mirada pasiva de las cosas". ( sujeto 2).*

*"ya tenemos una mirada más crítica frente a ciertas problemática sociales... y he entrado a formar parte de ese tipo de grupos que me permiten impactar sobre esas problemáticas" (sujeto 3).*

En estas respuestas a la pregunta por el compromiso social de la educación, las entrevistadas coinciden con una mirada sobre éste que transversaliza con la otra visión de escuela y de maestro. Es evidente la posición de las maestras respecto a los principios sociales que deben cruzar a la educación; no se conciben escuela, educación y maestro sin contexto, sin conocimiento del entorno humano y natural; sin posición política e histórica. Las exalumnas hacen ricos aportes sobre el impacto que la práctica con niños en situación de calle ha generado. Comprender que la educación es más que sensación. Es una fase humana con la cual se construye ciudadanía, región, país. Es un medio para la confrontación y el disfrute de la escuela y de la comunidad que se habita.

Educación es en últimas, un medio transformador, que exige autoformación, conocimiento de la responsabilidad y compromiso consigo mismo y con los otros. Es un proceso de construcciones conjuntas, de obstáculos y problemas que se solucionan colectivamente, aquí se devela, nuevamente, la necesidad de formar maestros para todo tipo de población, como ya se ha resaltado, con sentido de lo público, de lo social, de la ciudadanía y la acogida.

La conformación de equipos, el saber trabajar de manera interdisciplinaria, el acoger al otro(a) como interlocutor, como contradictor, como par en la solución de problemáticas comunes, es una tarea que no debe eludir la escuela; el maestro se convierte en un mediador para facilitar los aportes críticos a la sociedad que se construye. El compromiso social de la educación parte del compromiso de la persona con su autoformación, su crecimiento autónomo, su capacidad para discernir y compartir en el disenso. Lo social involucra las actitudes conciliadoras y de perspectiva democrática, bajo condiciones de generación de oportunidades y alternativas investigativas para la creación y transformación de prácticas que inhiben el desarrollo humano, concebido éste como el acceso al cubrimiento de necesidades básicas, al disfrute de la tecnología, al logro de formas saludables de vida, a la consecución de metas que promueven su realización personal.

Es tarea de la educación y del educador, promover la conciencia en torno a lo que se conoce y se tiene para construirse día a día en ese espacio que se habita: la escuela, la calle, la familia, el país. Los maestros(as) de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, reconocen las necesidades de un país que cambia de legislación, de estructuras sociales, de políticas educativas; ello le exige prepararse no sólo para asumir labores del aula, sino para educar en contexto, conocer su entorno social, cultural y natural para formar en la ciudadanía y en la responsabilidad en la convivencia, como apuntan los fines del Sistema Educativo y que cobran importancia toda vez que se pretende rescatar el valor ético frente a la vida, a lo público, a lo comunitario.

En esta línea la Escuela Normal María Auxiliadora, desde su núcleo de pedagogía y práctica, y desde su proyecto educativo institucional (PEI) y plan de desarrollo viene trabajando por la construcción de un (a) maestro(a) que cada día comprenda y haga suya la perspectiva de educación: formar para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de sociedad.

## **7.5 ESCUELA Y EL CONTEXTO**

Los testimonios recogidos en este concepto, permiten evidenciar un sentido de apropiación de la dinámica de la escuela como institución. Las entrevistadas demuestran haber encontrado significado a los procesos que puede generar la escuela.

*“la escuela debe formar desde la vida y para la vida”. (sujeto 1)*

*“...debe formar en la investigación, no descuidar los problemas sociales cotidianos o los intereses de los estudiantes o de los padres de familia”.(sujeto 2)*

Las entrevistadas manifiestan haber encontrado significado a los procesos que se generan la escuela. Y son los espacios en los cuales se viven estos

procesos los que realmente permiten el intercambio, el conocimiento, y la realización personal y colectiva.

*“La escuela ya no es entendida como el espacio cerrado. Tenemos que hacer que cada espacio sea educativo. Que la calle también pueda convertirse en un lugar propicio para la educación y la formación”. (sujeto 1)*

*“La principal función de la escuela es formar buenos cristianos y buenos ciudadanos”.(sujeto 3)*

Han comprendido que la escuela puede generar otras prácticas que permitan el reconocimiento de sus integrantes como seres sociales y con vocación al logro.

La escuela actual es mirada por las entrevistadas como un medio para acceder a la investigación. Ahí radica en buena parte, el significado transformador que se construye en la escuela y que la caracteriza.

En el marco teórico, basado en los estudios realizados por Lourdes Montero(2002) y Alberto Martínez Boom (2003), sobre la educación en esta última década, se afirmó que las escuelas normales han preparado al maestro para actuar alejado del contexto, de las vivencias sociales, culturales y políticas; y se presentó la necesidad de propiciar espacios para que el maestro se forme, se constituya como sujeto de saber pedagógico y sea capaz de configurar subjetividad, producir conocimiento didáctico y reflexionar sobre su propia práctica, para educar en contexto, conocer su entorno social, cultural y natural, para formar en la ciudadanía y en la responsabilidad con la convivencia.

Los aportes de las egresadas dan cuenta del proceso que, desde la Escuela Normal, se ha llevado a cabo a través del proyecto “Patio 13”: el establecer el diálogo entre la escuela institucionalizada y la escuela de la calle, como espacios de pensamiento, donde se generan modos de relaciones que pueden

ser formativos por la pertinencia de las intervenciones y donde se promueven formas de ejercer la ciudadanía.

Ellas dan a entender lo que ya se planteaba en el marco teórico, de la necesidad de formar docentes para poblaciones diversas, lectoras del contexto, ávidas de conocimiento cercano a los niños, de sus saberes y prácticas socioculturales, de su historia y sus medios para afrontar el mundo en que viven.

Así la escuela será un escenario para ejercer acciones y procesos educativos donde circulen saberes y prácticas. Una escuela sin fronteras, sin formalismos donde se garantice la formación de los niños (as) que han sufrido discriminación, alienación y desprotección.

Las estudiantes egresadas comentan:

*“¿Por qué a los niños de la calle les gusta estudiar? Porque la idea que tienen de la escuela es un patio de juego, es un patio de recreo” (sujeto 3).*

Esto hace pensar en el tipo de escuela que los niños necesitan, una escuela de gozo y de disfrute, que abra caminos de diálogo y convivencia, una escuela donde se intercambien experiencias, se generen proyectos de investigación que apunten a la comprensión de las necesidades del contexto biogeográfico y político. Por lo tanto, no se comprende una formación docente sin lectura de contextos, que viabilice el currículo y lo haga más pertinente para la población que habita la institución.

La escuela se entiende en este contexto como la otra opción que pueden tener estos niños y jóvenes en situación de calle.

## **8. CONCLUSIONES**

La investigación se ha desarrollado en un medio educativo, donde se concibe la educación como un espacio formativo. La formación de docentes se hace desde diferentes líneas y con estrategias que provocan la consolidación de maestros (as) para la vida, es decir, para actuar como ciudadanos capaces de

diálogo, de disensos y de consensos; de confrontaciones constructivas y de aprehender la norma como instrumento para la convivencia.

La práctica pedagógica que realizan los y las estudiantes del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, es una de estas estrategias formativas, que dan significado y validez a los planes de estudio del núcleo de pedagogía y a su intención formadora y transformadora. Por ello, la investigación se centró en la influencia que ésta ejerce en las estudiantes del ciclo complementario, cuando es orientada a una población no convencional, como es la conformada por niños de la calle o en situación de calle.

Este escenario permitió allegar algunas inferencias, que serán motivo de reflexión en otros momentos, de tal manera que la investigación trascienda la problemática planteada, y permita continuar dando bases para consolidar una respuesta positiva a la pregunta central.

Las técnicas utilizadas, el marco teórico, la bibliografía empleada para apoyar las ideas y las mismas investigadas, dejan ver que la práctica pedagógica es un campo muy importante dentro de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, por cuanto permite definir su propio proyecto de formación, reflexionar sobre el ser y el hacer del maestro y construir una posición crítica frente a la visión del mundo que se muestra en la escuela, lo que sugiere que las transformaciones ocurridas en el plan de estudio de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, han posibilitado y abierto la discusión y las formas de ejercer una concepción diferente de la práctica pedagógica.

De esta se desprende la necesidad de formar maestros (as) para la diversidad y entre ellas para las poblaciones vulnerables, quienes adolecen de espacios para la construcción de normas que les permitan la convivencia; la construcción de una mirada nacional y estatal como ciudadanos que pueden aspirar al



cubrimiento de las necesidades básicas y más, como miembros de una sociedad que los requiere para decidir sobre sus gobernantes.

Las Escuelas Normales y las autoridades educativas deben propiciar, desde sus planes, programas y acciones, un adecuado manejo de los currículos pertinentes para educar en situaciones no incluidas en el sistema educativo. Formar maestros en este sentido, implica formar ciudadanos concientes del compromiso social de la educación, a eso ha llevado la presente investigación, como un trabajo formativo que requiere la concurrencia de maestros en ejercicio, maestros en formación y las instituciones que detentan poder, para decidir y actuar.

La Escuela Normal Superior María Auxiliadora continúa en una permanente reflexión acerca de la formación de maestros, y a partir de esta investigación, se hace consciente de la importancia que han tenido los procesos de gestión con otras comunidades, que abren rutas de acceso a cambios en su forma de pensar la educación y de incidir en asuntos sociales con una intención transformadora, como lo tiene que ser toda educación.

Las estudiantes que participan de esta práctica pedagógica, han mostrado que es posible construir una línea de formación para maestros(as) con sentido político, social y cultural, respeto a su propia profesión y la diversidad que acoge. Una práctica pedagógica así, puede conversar con otros estilos de aprendizaje, de enseñanza y de realidad nacional.

Existen en el país muchas Escuela Normales que piensan la formación de maestros(as) desde su programa de práctica pedagógica, y sería de gran utilidad, conformar una red que facilite el intercambio de experiencias en torno a este campo de saber y a producciones logradas con el propósito de involucrar más pensadores de la pedagogía, más formadores de maestros (as), alumnos maestros y escuela de pensamiento pedagógico en un amplio concepto de afirmación de la profesión docente, cada vez más inserta en

posiciones de opinión y en construcción de comunidad y de país, con aportes desde la crítica y la creación.

Es deseo de la Escuela Normal Superior construir y consolidar espacios investigativos que impacten en su población más próxima y así ésta, se distribuya, se difunda por todo el país con otras propuestas y alternativas, generando un constante movimiento de conocimiento pedagógico, científico, cultural y social. La escuela tiene que ser otra opción, especialmente, para las poblaciones más carentes de posibilidades y acceso a los sueños de vida con calidad, con deberes y derechos, con espacios de crecimiento y dignidad, pero la Escuela Normal no puede hacer esto sola, necesita otras entidades que sientan propio el llamado de la UNESCO a una educación para todos.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALVAREZ GALLEGOS, Alejandro Investigación Pedagógica en Colombia, Pedagogías Críticas: Conocimiento y Poder, Ed Maestros Gestores, 2007, p.71-90

ARCHIVO PEDAGÓGICO DEL PROYECTO PATIO 13 de la Escuela Normal Superior María auxiliadora de Copacabana 2005.

BÁRCENAS Fernando, Mélich Joan- Carles, “La educación como acontecimiento ético, natalidad, narración y hospitalidad. Ed Paidós, Barcelona, 2000, p. 206.

BLANCO GUIJARRO, Maria Rosa. "La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia". Revista Enfoques Educativos, N° 7, p 4-26, 2005

CHAMBERS, Robert, vulnerability: How do poor cope? IDS Bulletin, Sussex, p. 3- 16, abril. 1989

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, art 44, 1991.

DE TEZANOS, Araceli, "Una etnografía de la etnografía: Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social, Santafé de Bogotá, D.C Ed Antropos, 1999. 193 p

DEVALLE DE RENDO, Alicia; VEGA, Viviana: Una Escuela en y para la Diversidad, Argentina, Ed: AIQUE, 1998. 246 p

Documento final de evaluación para la acreditación de calidad, 2002

GIROUX, Henry, Los profesores como intelectuales, Barcelona, Paidós, 1988

HENAO WILLES, Myriam: "La investigación en educación y pedagogía en Colombia", Documento, 2000, colciencias. 16 p

ISAZA MESA Luz Stella y Salinas Salazar Marta Lorena, "La educación de calidad: ¿es para todos?", Grupo de la calidad de la educación y proyecto educativo institucional, "Educación con Calidad ¿Cómo concretarla? N° 15, Aula abierta, 2007.195 p

JORDÁN, José Antonio, La Escuela Multicultural, un reto para el profesorado, ed Paidós, 1995. 195 p

MACLAREN, Peter, Pedagogía crítica y cultura depredadora, Barcelona, Paidós, 1997.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto; Noguera Carlos E, Castro jorge Orlando: Currículo y modernización, cuatro décadas de educación en Colombia". Bogotá, Ed Magisterio, colección pedagogía e historia, 2003. 240 p

MEN, lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, Revolución Educativa, documento, 2005. 52 p

MONTERO Lourdes, La Construcción del conocimiento profesional docente, Argentina, Homo Sapiens, ediciones, 2002. 236 p

NÚCLEO DE PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE, Plan de estudios, Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana, 2007. 73 p

NUÑEZ HURTADO, Carlos y otros, Educación y transformación social, homenaje a Paulo Freire, Ed Laboratorio Educativo, 1998. 249 p

NUÑEZ Jairo, Espinosa Silvia, Documentos CEDE, no siempre pobres, no siempre ricos, vulnerabilidad en Colombia, N° 15, Marzo 2005. 31 p

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LOS DERECHOS HUMANOS: Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, Declaración de los Derechos del Niño. 16 p

PLANES DE ESTUDIO. Archivo pedagógico, ENSMA, 1998

PROPUESTA EDUCATIVA SALESIANA, Comisión Educación Familia Salesiana Colombia, documento 7, 2000. 5 p

RODRÍGUEZ, Jaime. La asistencia Salesiana: sabiduría del corazón, Ed, Centro Don Bosco, Bogotá, 1990. 306 p

SACRISTÁN, José Gimeno: La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, "Atención a la Diversidad" p. 11-34, Ed Laboratorio Educativo, Barcelona. 2000.

SALDARRIAGA VÉLEZ Oscar, "Oficio del Maestro, Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia", Ed Magisterio, Bogotá, 2003, 316 p.

"...Saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002", Revista: Memoria y Sociedad, Santa fe de Bogotá, Vol 06, N°12, Agosto del 2002, p.121-149.

SUÁREZ RIVERA, Alvaro: Aspectos metodológicos para la medición de la vulnerabilidad social a partir de encuestas de hogares: la experiencia en Colombia. Bulletin d' Institut Francais d' studes Andines, tomo 31, N° 3, Ed IFEA, 2002.

UNESCO, (1990). Conferencia Mundial de Educación para todos. Jontiem, Tailandia, UNESCO/París

UNESCO, Declaración de Salamanca sobre Necesidades, Educativas, Especiales: accesos y claridad especiales: Salamanca, España: UNESCO/París, 7-10 junio. 1994

UNESCO, Foro Mundial de Educación para todos. Dakar, Senegal: UNESCO/parís, 26-28 de abril de 2000.

XOSÉ Manuel y otros, Valores transversales en la práctica educativa, Ed Síntesis Educación, 2001. 255 p

ZULUAGA Olga Lucía, “Investigación y experiencias en las escuelas normales: Intervención ante el equipo docente de la Normal de varones, julio 1995”, p 154-163, Revista Educación y Pedagogía N° 16, Universidad de Antioquia, Medellín, 1996.

## **ANEXO A**

### **ENTREVISTA**

**OBJETIVO:** Recoger información sobre la influencia que la práctica docente con niños en situación de vulnerabilidad y riesgo, ha tenido sobre las estudiantes de ciclo complementario y egresadas de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

1. ¿Cuánto tiempo estuvo o ha estado vinculada al proyecto patio 13?
2. ¿Cómo conoció la existencia del proyecto? ¿Que la llevó a formar parte de él?

3. ¿Qué etapas formativas vivió o ha vivido durante su permanencia en el proyecto?
4. ¿En qué lugares o instituciones realizó la práctica pedagógica? ¿En qué consistió?
5. ¿Qué aportes hizo ésta práctica a su formación como maestra?
6. ¿De una o dos situaciones que muestren aspectos formativos en su vida como maestra en ejercicio?
7. ¿Que experiencias le dejó el conocimiento de este proyecto?
8. ¿De que manera, con qué argumentos motivaría a otros compañeros (as) para hacer parte del proyecto?
9. ¿Según la experiencia pedagógica vivida en el proceso de la práctica y en rol actual de maestra, cual o cuales cree que son las funciones que debe cumplir la escuela?
10. ¿Qué funciones de las dichas anteriormente cree que se cumplan realmente?

Nota: Para la elaboración de esta entrevista se tuvieron en cuenta los siguientes ámbitos.

Proyecto Patio 13.

Formación inicial

Evidencias de la formación.

Los ámbitos aquí se entienden como los espacios pedagógicos en los cuales las estudiantes desarrollan la práctica. No son solamente espacios físicos, son también los espacios de encuentro que ambientan los momentos preparatorios a la práctica y que permiten establecer diálogos e intercambios de experiencias entre estudiantes, y de estas con los docentes. Espacios creados por la institución y por el sistema.

Los intereses aluden a los motores que inducen a las estudiantes a la elección por esta experiencia pedagógica, se pretende indagar por la conciencia que han ganado respecto a la labor social y a la inclusión escolar.

## **ANEXO N° B**

### **ENTREVISTA A ANGELA PATRICIA URIBE**

1. ¿Cuánto tiempo estuvo o ha estado vinculada al proyecto patio 13?  
Hago parte del proyecto Patio 13, desde sus inicios me vinculé a él, el proyecto tiene una historia que comienza desde el 2001 y desde entonces tuve una motivación bastante grande para entrar a formar parte del grupo en general, en el 2001 el señor Weber un alemán llega a la Escuela Normal, con la Hermana Sara comienzan a promover un grupo para ir a la calle y enseñarle a los niños y la vez hacer un trabajo de tipo etnográfico; es en ese momento cuando yo, aún estando en grados inferiores de la básica me decido a vincularme, era la única estudiante de esos grados, era un poco difícil porque prácticamente era la más pequeña del grupo.
2. ¿Cómo conoció la existencia del proyecto? Qué la llevó a formar parte de él?

El testimonio que daban las demás compañeras, desde un inicio pregunte ¿qué es lo que están haciendo? ¿ para qué salen todas las tardes?, ¿por qué preparan esas actividades? Entonces ellas me dijeron listo puedes hacer parte del grupo, entonces yo comencé a ir con ellas, en un primer momento habían muchos temores por la participación en este tipo de actividades, siempre uno iba condicionado a lo que podía pasar, condicionado, también, por la actitud de los niños, no obstante había temor, finalmente la decisión la tome porque me gustó demasiado el contacto con ellos, porque me di cuenta de que era un trabajo totalmente diferente, porque había muchos profesionales apoyándolo y porque sabía que eso también me iba a permitir un fortalecimiento en mi formación en general, porque no era simplemente ser maestros de aula regular como siempre se había pensado sino que también se convertía en reto en mi propia formación en la escuela Normal.

3. ¿Qué etapas formativas vivió o ha vivido durante su permanencia en el proyecto?

Al principio es como muy inocente la primera que se tiene, todavía es una mirada desde los sentimentalismos, de conmiseración con los niños, uno va siempre dispuesto a entregar un montón de cosas que se cree tener pero finalmente uno se da cuenta que no es así, entonces digamos que hay un segundo momento donde hay una ruptura muy grande, se pasa de una relación de yo voy, yo entrego y listo me quedo satisfecha porque hice el bien, y se pasa a una segunda mirada y es cómo puedo garantizar a los niños de la calle también una formación de un nivel interesante de mucho rigor que también me comprometa, donde haya una formación de parte y parte, donde yo vaya, esté con los niños, les ayude pero yo igualmente me esté interrogando constantemente y eso también me permita hacer producción de saber, hacer reflexiones tanto pedagógicas académicas pero igualmente, reflexiones que sean profundamente



humanas y que toquen esos sentimientos que se movilizan a la hora de estar en la práctica pedagógica con los niños. Un tercer momento es bueno voy al patio, hago las reflexiones pedagógicas, pero entonces surge otra pregunta ¿qué queda después de esto? ¿qué queda después de discutir con los compañeros de grupo? ¿qué queda después de ir al patio? Es allí donde uno dice, entonces también tengo una responsabilidad con la historia y con el mundo, ¿yo que voy a hacer? ¿cómo hago para producir saber pedagógico y científico que quede y que le permitan a las futuras generaciones conocer sobre el proyecto y la situación en Colombia? ¿cómo hacer para que el proyecto no sea una idea que impacte de manera momentánea sino que tenga una continuidad? ¿cómo comprometerme no sólo como integrante del grupo sino igualmente como una persona que se vaya constituyendo en pionera de ese tipo de ideas en toda Colombia y en el mundo, de manera que como maestras también generemos un cambio social, que sea radical y que igualmente estemos a través del testimonio y de la producción dando cuenta que es posible transformar a través de esas ideas y proyectos innovadores.

4. ¿En qué lugares o instituciones realizó la práctica pedagógica? ¿En qué consistió?

Aunque estuve vinculada al proyecto Patio13, también tuve la oportunidad de realizar la práctica en otras instituciones, yo trabajé con población de necesidades especiales en Nedisco, en Copacabana, también en la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta en el grado primero, al mismo tiempo estaba en el Patio Don Bosco a donde íbamos a hacer trabajos desde matemáticas con los niños, luego también hicimos un trabajo con niños de la calle, al mismo tiempo con los que estaban en instituciones como Bosconia, Acarpin y Granjas Infantiles, eso lo

hacíamos en la Normal, también estuve trabajando directamente en esas instituciones y en los últimos años tuve una experiencia más cercana con lo que es la calle en sí misma, no solamente en instituciones sino yendo directamente a la calle y trabajando con los niños, que se convierte en un reto mas grande y de mayores exigencias.

¿En qué consistía la práctica en el Patio Don Bosco en el énfasis de matemáticas?

En el énfasis de matemáticas fuimos desarrollando una línea donde nosotros nos preguntáramos, bueno, no vamos a enseñar lo que nos interesa enseñar sino lo que les puede ser útil a los niños, pero tener en cuenta los intereses de ellos, por eso también basados en los lineamientos curriculares y en los planes de estudio de matemáticas pero no ciñéndonos a ellos, tratamos de hacer ciertas modificaciones y ciertas transformaciones de esos lineamientos, entonces, comenzamos a pensar, más fácilmente o beneficioso, trabajar los pensamientos matemáticos que trabajar teoría, con respecto a las matemáticas es más importante que el niño desarrolle habilidades a que el niño aprenda un algoritmo, entonces dijimos, vamos a desarrollar sobretodo pensamiento espacial que había estado un poco olvidado en la escuela regular, vamos a trabajar pensamiento numérico por la utilidad que le representa al niño y el pensamiento variacional y pensamiento aleatorio lo vamos a ir combinando con los pensamientos espacial y numérico, de manera que sepamos también integrar todas estas partes que conforman la matemática en la escuela, entonces, desde el pensamiento espacial, tratamos de ubicarnos con los niños en la ciudad, tratamos de mirar qué elementos nos brindaba la distribución de la ciudad, qué elementos nos brindaba las formas que había en el patio, qué tipo de materiales teníamos en la Normal, ejemplo cajas de poliedros, materiales didácticos que habíamos realizado, los llevábamos allá y con los

niños, jugábamos, experimentábamos para luego a través de actividades más concretas que nosotros llevábamos y actividades que podíamos realizar en una hora, que pudiéramos terminar porque era imposible pensar que al niño se le iban a dejar tareas, en esos talleres quedaban consignadas las tareas, ya elementos más específicos de matemática, ejemplo ciertas definiciones en geometría, ejemplo la aplicabilidad de ciertos conceptos a lo que ellos vivían y con respecto al pensamiento numérico comenzamos de una manera muy interesante la relación que ellos tenían con la venta informal en la calle, entonces, ellos ponían ejemplo, qué vendían, cómo vendían, qué tipo de ofertas hacían y en el pensamiento numérico trabajamos principalmente con situaciones problemas que nos permitieron ilustrar este tipo de situaciones cotidianas.

5. ¿Qué aportes hizo ésta práctica a su formación como maestra?

Ahora lo veo más evidente también estando en la universidad, yo siento que nos brindó no solamente los elementos que en la universidad le dan a todo estudiante, y es bueno, aquellos que te da un documento, un libro, los que puedes encontrar en una bibliografía recomendada; la práctica que le permite a uno, analizar eso que ya leíste, a la luz de una situación que es más real y es eso que yo conozco, eso que yo ya leí, cómo puedo hacerlo visible, porque uno cuando está en la práctica se hace muchas preguntas, se da cuenta de que ese paisaje fantástico que te pintaban es totalmente falso y uno se crea bajo ideas muy perfectas que en realidad no existen entonces ¿qué permite la práctica pedagógica? preguntarse constantemente, interpelarse, es como maestro, también entonces decir, qué cosas tengo que cambiar, que cosas funcionan, qué cosas no funcionan y más aún con niños de alto riesgo o niños que ya están en la calle, son niños que constantemente te salen con cosas nuevas y sorpresas donde se debe tener mucha capacidad de improvisar, en el buen sentido de la palabra, donde es importante estar preparado,

en donde no se nos puede permitir estar ceñido a ciertas estructuras, sino que es preciso tener una actitudes flexibilidad, siendo al tiempo muy riguroso con lo que se hace.

6. ¿De una o dos situaciones que muestren aspectos formativos en su vida como maestra en ejercicio?

Claro, cuando yo estoy con los niños en el aula regular, uno se da cuenta que hay niveles muy diferente que primero decía es simplemente en el patio o en la calle, donde uno se da cuenta que hay esas diferencias garrafales de niveles sino que también uno las ve del aula regular, entonces con esa experiencia en el patio se da cuenta como intervenirlo, en el patio hacíamos un trabajo desde los roles a cada niño dependiendo de las habilidades que tenía les asignábamos una tarea, construíamos con ellos la tarea, en el aula regular uno tiende a hacerlo pero después de esa experiencia con las alumnas también está negociando, bueno, tú eres buena para esto, vamos a trabajar con las otras compañeras, ¿cómo podemos fortalecer estas habilidades?, ¿cómo podemos ponerlas al servicio de las demás estudiantes?, entonces se crean relaciones muy cordiales, que también empiezan a fortalecer no sólo el saber específico, sino lo humano, desde la ayuda mutua, desde el servicio y desde la entrega, que es una de las cosas mas bonitas que uno ve cuando esta trabajando con los niños y ahora con los estudiantes, que se trata de procesos individuales, claro está porque cada uno avanza a su ritmo pero esos procesos individuales van nutriendo esos procesos colectivos en la medida en que yo soy capaz de ofrecerlos. Otra experiencia, es que uno aprende a tener un mejor tacto pedagógico, a ser mucho mas sensible, uno se da cuenta de que detrás de cada estudiante hay una historia totalmente distinta que potencialmente va a ser contada o no va a ser contada, va a permanecer en el olvido, pero detrás de cada estudiante hay uno o muchas historias, entonces

uno no puede pensar que en aula de clases hay seres totalmente homogéneos sino que es tratar de percibir de una manera muy sutil cómo intervenir cada una de las situaciones, cómo no ser violento ni agresivo ante ciertas dificultades que se presentan porque claro, un maestro con muchas estudiantes puede tender a desesperarse ante las dificultades pero uno aprende a ser más paciente, a darse cuenta de que es necesario de pronto mirar las dificultades de una manera diferente.

7. ¿Qué experiencias le dejó el conocimiento de este proyecto?

Yo reitero, que vivo muy contenta, porque esta experiencia la tuve muy joven, desde que estaba muy pequeña tuve esa posibilidad, uno se da cuenta de que hay personas aún de la edad de uno que no han tenido esas experiencias, que quieren tenerlas pero todavía tiene esa mirada de ¡ ay qué pesar!, ¡tan bueno ir!, ¡qué bueno ayudarles! y uno dice, ¡ay qué bien como se ha ido también forjando nuestra mirada!, se ha ido, no perfeccionando sino puliendo un poquitico, ¿en qué sentido? en que ya tenemos una mirada mucho más crítica frente a ciertas problemáticas sociales, frente a ciertas dificultades que surgen en el quehacer pedagógico, frente a lo que nosotras queremos como docentes, como maestras en formación, es decir, ese echo, ese proceso, desde niña hasta este momento me ha dado herramientas grandísimas para tener mucha mas claridad frente a lo que quiero hacer.

8. ¿De qué manera, con qué argumentos motivaría a otros compañeros (as) para hacer parte del proyecto?

Yo no diría que se vinculen porque es una obligación, o porque les parece, porque uno escucha, por ejemplo ¡qué rico hacer la práctica pero simplemente que rico hacer la práctica allá!, no, primero que

tengan desde lo existencial una motivación grande, que realmente eso les llene muchísimo, que sea un trabajo donde uno vaya, lo motive a uno, vibre con lo que hace, pero no un trabajo apasionado, no, yo lo hago con pasión pero no me apasiono a tal extremo en que todo lo convierto en algo subjetivo, en algo desde los sentimentalismos, sino que yo sea capaz de leer la situación del país, de leer la situación del mundo con una mirada crítica y entrar a formar parte de ese tipo de grupos que me permita, entonces, impactar sobre esas problemáticas pero igualmente ir formando una mirada personal muy objetiva y una mirada igualmente transformadora, o sea, para mí ha sido totalmente una historia que me ha cambiado, que ha hecho mucho más sensible me ha permitido vivir con mayor cuidado, con mayor capacidad de asombro.

9. ¿Según la experiencia pedagógica vivida en el proceso de la práctica y en rol actual de maestra, cuál o cuáles cree que son las funciones que debe cumplir la escuela?

La escuela, yo no la entendería como el espacio cerrado donde los estudiantes se encuentran, no, tenemos que hacer que cada espacio sea educativo, que la escuela trascienda esas barreras que están delimitadas por los planes de estudio, por el maestro, sino que logremos que la calle también pueda convertirse en un lugar propicio para la educación y la formación. La escuela tiene que tener muy claro que la educación es de los elementos más importantes que nos van a permitir un mayor cambio pero hay que saber hacerlo, que no nos podemos creer los salvadores, sino que tenemos que tener visiones muy claras, no basta simplemente con decir la escuela, entonces, con la escuela todo se va a arreglar y vamos, y lo que hacemos es acomodar un montón de niños a nuestras condiciones, no es así, hay que ser muy cuidadosos, hay que mirar, por ejemplo con los niños de la calle: quienes son los niños de la calle,

conocerlos, saber quienes son, qué hacen, en que condiciones viven, y luego entrar a su mundo, pero no es entrarlos a nuestro mundo, eso sería violentarlos completamente; el saber respetar al otro pero también como escuela, tener ideas claras para poder entrar a ciertos espacios donde todavía no estamos.

10. ¿Qué funciones de las dichas anteriormente cree que se cumplan realmente?

Es muy interesante que por lo menos ya se formulen la pregunta por cuál es la función de la escuela y que ya haya propuestas muy concretas, antes decíamos, la escuela cumple un papel determinante, listo, ¿cómo?, no nos hacíamos la pregunta; si éramos concientes de la necesidad de que la escuela comenzara a ser parte importante de esos cambios determinantes en el país, en el mundo, pero nunca nos habíamos preguntado en el cómo y cual era el papel específico. Ahora las instituciones formadoras de maestros están desarrollando proyectos que apunten a esto y están vinculando a la escuela frente a este tipo de problemáticas sociales. Ahora los niños ya están comenzando a realizar proyectos de impacto social en los proyectos de aula, se hacen la pregunta y están generando esa sensibilidad por los medios ya que hay espacios de formación humana en muchas instituciones educativas, donde, entonces comienza a pensarse el problema, donde ya no es simplemente esa mirada pasiva a las cosas sino que también es una mirada activa, donde decimos “cómo nos comprometemos”. Es igualmente en la transformación que se está haciendo en los PEI, cómo aparece ahí la pregunta, como también se están diciendo, qué estrategias tenemos, qué estrategias hay que diseñar, qué tipo de cosas tenemos que hacer, eso es lo que básicamente yo veo.

## ANEXO N° C

### ENTREVISTA A ISABEL CRISTINA VALENCIA

1. ¿Cuánto tiempo estuvo o ha estado vinculada al proyecto patio 13?

Bueno, en el proyecto patio 13 actualmente sigo vinculada desde los inicios, como un proceso continuo, podría afirmar que son más o menos seis años de trabajo en el proyecto, en las diferentes ramas,

2. ¿Cómo conoció la existencia del proyecto? ¿Qué la llevó a formar parte de él?

Sor Sara Cecilia Sierra Rectora de la Normal hace una invitación a las estudiantes que habíamos mostrado interés por participar de diferentes convenios y que teníamos un interés profundo en el saber pedagógico, entonces, nos dice que podemos participar de una serie de observaciones y trabajos que llevaría varias fases y nos dice que inicialmente estaríamos en un proceso de preparación para ya llegar al trabajo de campo, un grupo numeroso accedimos al trabajo en Patio 13.

3. ¿Qué etapas formativas vivió o ha vivido durante su permanencia en el proyecto?

Son varias etapas, no han tenido un nombre como tal que en el mismo grupo uno pueda decir hasta aquí llega esa etapa, sino que es el mismo proceso el que ha mostrado, yo puedo hablar de algunas a nivel general,



podría hablar de una etapa de motivación de iniciar el grupo como tal y el acercamiento a la población, a lo que se debe hacer, a lo que se puede hacer también , al lugar de trabajo, porque era salir de una escuela regular a un espacio tan abierto como la calle, después de que pasamos de esa fase podemos hablar de una fase de conceptualización, de conocimiento, de acercarse a diferentes fuentes, de acercarse al material que ya existe, a personas que nos podrían servir, que nos podían documentar, después de que ya pasamos de esa fase ya llegamos a un momento de trabajo de campo, de trabajo directo en la calle con los niños como aplicando para tratar de mostrar que toda esa teoría muchas veces se debe renovar, debe estar al servicio de lo que surge, de los acontecimientos que surgen que son impredecibles y la última fase, digo yo que es la última fase de los egresados de la Normal que continúan vinculados de una u otra forma.

4. ¿En qué lugares o instituciones realizó la práctica pedagógica? ¿En qué consistió?

Yo realicé la práctica en todas la instituciones, en todas partes, hablando en término de poblaciones, tanto con estratos bajos como con estratos altos, también realicé practicas en la Escuela Normal, en granjas infantiles, allá tienen niños internos, también en la escuela Misericordia, en Santa Clara y en Patio 13, con niños también de preescolar, de jardín, tuve la oportunidad de trabajar con diferente población.

En el patio antes no era práctica era un proyecto voluntario, primero se partió desde el juego, desde la expresión, desde cómo reconocer su lenguaje, cómo reconocer su cuerpo, cómo los niños adquieren una identidad, los niños y los jóvenes de patio 13; después nos dividimos por énfasis, al ver que ya teníamos como una madurez y habíamos decidido un énfasis de trabajo en el ciclo complementario, estábamos hablando de un proceso de dos años después, en mi caso lengua castellana, ya

yo preparaba ciertas actividades que me permitieran ir conociendo mas a la población, también hay diferentes proyectos que fueron creciendo a la par, como el proyecto de la imprenta que era vinculado con personas de Alemania y trabajamos también con la imprenta buscando como por medio de la lectura y la escritura los niños tenían su propia identidad, podían desarrollarla, explorarla y manejar todos esos procesos que resultan complejos al hablar de niños de la calle.

5. ¿Qué aportes hizo ésta práctica a su formación como maestra?

Muchos, el primero la seguridad, me siento muy segura en el momento de hablar, de expresarme ante un público, ante cualquier situación, para la vida cotidiana representó un cambio, el cómo tener una visión, el cómo notar que los problemas no eran en sí los niños ni los jóvenes sino que los problemas habitaban dentro de nosotros, el reconocer que nosotros somos los que poseemos la mayoría de los problemas y al tratar de modificarnos a nosotros mismos vemos que la situación si es posible cambiarla porque es un reflejo, las prácticas se convierten en reflejo de los pensamientos que tenemos, entonces, modificar primero la seguridad al momento de expresarse, los pensamientos, adquirir una disciplina de trabajo que implica investigar, conversar, rechazar muchas cosas que para otros resultan universales como son las teorías, esto a nosotros no nos funcionaba, entonces, nos implicaba modificar y crear nuevos saberes.

También ha aportado mucho actualmente para el trabajo en cualquier campo, en estos momentos yo trabajo con alemán y cultura alemana y la creatividad tiene que salir por donde sea para poder trabajar con esta población, en el caso de la Normal, pero con los niños es necesario ser creativo, ese es otro de los aportes, el otro es un modo de reconocer la situación social y cultural de un país, cuando se sale del país es un modo de hablar de Colombia, de tener un criterio para hablar de un país,

no como un país en desarrollo sino un país que tiene una problemática pero que también está trabajando por esa problemática y que hace diferentes cosas desde un campo pedagógico que es muy diferente a hacer algo asistencial, o sea, aportes son muchos también en lo familiar, es un punto de encuentro, es un punto de conversación, es un proyecto que no sólo toca a la persona que está directamente trabajando ahí, sino que también toca cada una de las esferas en las que se mueve esa persona, es imposible que alguien que haya estado en el proyecto no hable nunca de eso, cuando vaya en un bus y vea que alguien está ofreciendo sus productos no entienda la situación, no trascienda, no vea mas allá de lo que él esta ofreciendo, que es un simple confite, sino que uno mira que ya realiza operaciones matemáticas cuando está ofreciéndolos, por tanto, o qué tipo de situación, o su vocabulario, cómo se expresa, o sea, uno puede identificar hasta las necesidades o no, es decir, el proyecto ha permitido reconocer en el transcurso una condición humana, también, que son diferentes los sentimientos, que pueden volverse sensibles frente a lo cotidiano, no necesariamente tienen que ser los niños de la calle, pero todo lo que pasa sí lo afecta a uno muchísimo después de haber trabajado en el proyecto, y siempre va ha querer ayudar, siempre va ha querer estar al servicio de los demás, por que es salir de una burbuja en la que uno está metido.

6. ¿Dé una o dos situaciones que muestren aspectos formativos en su vida como maestra en ejercicio?

Uno de los conceptos que los maestros a veces no reconocen y que es importante, es la norma, cómo construirla, cómo trabajarla. Muchos piensan que la norma es igual, que el hecho de decir siéntese, esté callado, ¡silencio!, es igual para todas la personas, con los niños yo noté que no, que la norma no sirve, que uno puede tener un manual de convivencia estipulado y es una base para que como profesores usted tenga una dirección, como una constitución política de un país, pero

tiene excepciones, entonces, en las excepciones es donde viene a jugar la creatividad y la experiencia, cómo manejar ese tipo de excepciones, yo digo que las excepciones son todas, porque así una regla está estipulada para un público en general nunca, nunca nadie la va a cumplir igual ni va a hacerlo en las mismas condiciones, entonces, el trabajo con los niños de la calle, permite eso, mostrar que cada niño tiene sus propias normas, que cada niño las construye y las entiende en una forma diferente y cuando yo llego al aula, como yo tengo en cuenta eso nunca he tenido problema con las estudiantes, ni de disciplina ni de trabajo, yo veo una estudiante que de pronto habla mucho o que no le guste estar en la clase inmediatamente yo sé como debo proceder, yo sé que debo hablar, que debo indagar, o a cada una le encuentro la manera de llegar en las clases siempre. La manera como manejo la norma ahora es una de las cosas que me ha dado el proyecto.

La segunda, es el manejo del discurso, también, hablándolo desde ese otro campo, con los alemanes, también han admirado el proyecto, porque ellos dicen que los proyectos se consolidan a partir de ideas que los proyectos no son personas, pero en el patio 13 ellos han notado que las personas han hecho que las ideas trasciendan por medio del discurso, si las personas no hablamos, no damos fe de eso, no manejamos un discurso propio, no nos adaptamos a la situación, no tenemos un lenguaje común, entonces, va a ser imposible y el proyecto ha dado eso, pueden ser años, mira, estamos hablando en este momento de cuando yo estaba en noveno y yo ya estoy terminando la universidad y es un discurso que yo ya he construido, que lo vengo manejando y que solo me lo ha brindado el proyecto, si yo no hubiera estado ahí no tendría la capacidad de sustentar y ya al final también las relaciones que se pueden tejer entre lo teórico y lo práctico.

7. ¿Que experiencias le dejó el conocimiento de este proyecto?

Muchas, para resumir la mejor experiencia es que el trabajo en equipo si funciona, yo era una de las que pensaba que no podía delegar responsabilidades, que prefería hacer todo yo, o sea para que me salieran bien las cosas y muchos proyectos han fracasado por eso, en el proyecto patio 13 hay un organigrama de personas que pueden dirigir ciertas actividades, pero nadie tiene funciones impuestas, entonces eso es lo que permite que sea dinámico, que si una persona sale, otra persona puede entrar y suplir el espacio.

Otra experiencia es la coordinación de diferentes eventos, de diferentes experiencias de trabajo, eso me ha permitido también en la universidad y en cualquier parte poder crear y modificar ciertos proyectos, la sistematización, de tal manera, que se pueda organizar la información de un proyecto, el cómo llevarlo a cabo, cómo no interferir con la información, sino que sea válida y auténtica.

También la oportunidad de relaciones internacionales, para mi ha sido una posibilidad de mostrar el país, de mostrar las concepciones pedagógicas, cosas que aunque en Europa tiene mayor tradición, nosotros tenemos innovación por los problemas que afrontamos.

8. ¿De que manera, con qué argumentos motivaría a otros compañeros (as) para hacer parte del proyecto?

Dicen que motivar es muy difícil, pues en teorías de la psicología se produce por estímulos o se producen por necesidades, yo parto más de que se producen por necesidades porque los estímulos varían de una persona a otra, pero las necesidades a veces se vuelven colectivas y se vuelven comunes, entonces pueden funcionar como una motivación propia.

También motivar desde lo positivo, es decir, no decirles como si el trabajo con los niños fuera muy horrible, o sea, tener niños sucios todo el día, o que los niños preguntando, o ese ambiente después de un día de trabajo y uno tan agotado irse para el patio, no, sino ser muy neutral, es una como de las principales cosas para motivar, entonces se crea la necesidad y cuando se crea la necesidad, sigue el trabajo.

Y lo otro es mostrarles de que hay cosas que como país son importantes; yo una vez le contaba también a alguien sobre cómo motivar y yo le ponía este ejemplo: el televisor no es importante, el televisor es un artefacto, es un medio para entretener a las personas y también para hacerlas salir un poco de la rutina , entonces, el proyecto es como un televisor, lo compran y lo adquieren las personas que van entrando en la moda, van conociendo y ya lo sienten como necesario, o sea, ya no pueden vivir sin el televisor y sin por lo menos en el día ver un programa, nosotros todos lo del proyecto no hay un día, en que uno no hable del proyecto,

Otra forma de motivar es con el testimonio, el trabajo que se hace y como somos resultado porque los proyectos a veces se miden por resultados siempre preguntan que cuantos niños han salido, cuantas personas han salido, entonces, como somos resultado de ese proyecto la gente dice: este proyecto funciona, este proyecto está dando resultado, entonces los motivados se vinculan a trabajar.

9. ¿Según la experiencia pedagógica vivida en el proceso de la práctica y en rol actual de maestra, cuál o cuáles cree que son las funciones que debe cumplir la escuela?

He leído mucho sobre la escuela, también trabajé un texto “la escuela vacía” y en ese texto encontraba respuestas a esa pregunta muestran que la escuela no son las paredes.

Para mí una de las funciones de la escuela es la de formar desde la vida y para la vida, de las cosas que los niños tienen y creen necesarias también, mucha gente ha entendido eso como decir que si un niño es campesino le deben enseñar solo las labores del campo porque es lo necesario, lo que necesita, pero eso implicaría limitarle el mundo solo al campo y no permitirle conocer las otras cosas, entonces, pienso que la escuela debe tener sus funciones marcadas primero en el ámbito nacional, debe regirse por sus políticas educativas pero también debe pretender transformarlas, porque los contextos han mostrado que a nivel educativo una escuela no puede funcionar igual que otra, entonces pienso que debe marcar la diferencia.

La escuela debe formar en la investigación, no descuidar los problemas sociales, los problemas cotidianos o los intereses de los estudiantes o de los padres de familia, porque una escuela no funciona sin los padres de familia.

Además la escuela debe ser un lugar para el disfrute, la escuela se debe disfrutar, con Don Bosco se ha hablado mucho del juego, yo pienso la escuela se debe ver como un juego como un punto de diversión, ¿por qué a los pequeños les gusta ir a estudiar? ¿por qué a los niños de la calle les gusta estudiar?, porque la idea que tienen de la escuela es un patio de juego, es un patio de recreo, de echo el nombre patio 13 también viene de ahí, de mostrarles que pueden jugar, que pueden trabajar, que pueden aprender desde otras formas.

10. ¿Qué funciones de las dichas anteriormente cree que se cumplan realmente?

Yo creo, la escuela cumple pocas funciones lamentablemente, sin embargo una de ellas es preparar en el ámbito laboral en el país porque si los niños no estuvieran allá los papás no podrían trabajar, hablándolo

desde la parte económica, lo segundo, en un medio tan hostil, tan delicado en donde las familias también tienen conflictos, la escuela se convierte en un espacio para encontrarse con otros estilos de vida, con otras familias, además, en el contacto con los padres de familia, de una u otra forma, se están modificando diferentes miembros de una familia, se está llevando un discurso, se hace un trabajo de intervención directa por la familia.

## **ANEXO N° D**

### **ENTREVISTA A ELIZABETH RAMIREZ**

1. ¿Cuánto tiempo estuvo o ha estado vinculada al proyecto patio 13?  
7 años, inicié cuando Luz Stella coordinaba la práctica del grado décimo, no fue mi práctica sino mi servicio social, inicié con las clases en el ámbito



deportivo, porque aún no tenía un énfasis definido, trabajaba con los niños en el patio Don Bosco.

2. ¿Cómo conoció la existencia del proyecto? ¿Que la llevó a formar parte de él?

En un principio me invito Sor Sara y Luz Stella para ver si me gustaba y tenía la oportunidad de hacer el servicio social, yo me vinculé directamente al proyecto y me gustó mucho, empecé con pequeños torneos de baloncesto y balonmano.

3. ¿Qué etapas formativas vivió o ha vivido durante su permanencia en el proyecto?

La primera etapa es de sensibilización porque íbamos trabajando a la par, lo que tenía que ver con la población con la que íbamos a trabajar, nos contaban qué era el proyecto como tal; el segundo gran paso ir a ver e interactuar con la población, yo trabajé con lengua castellana, matemáticas.

En la práctica iba a realizar un trabajo más bien individualizado ya que tenemos que mirar que la población del Patio 13 era una población fluctuante, se estaba cambiando constantemente, porque la primera etapa de ciudad Don Bosco era el Patio don Bosco y van los niños que quieren entrar, y pueden salir todos los días esta posibilidad hacía que variara mucho la población

4. ¿En qué lugares o instituciones realizó la práctica pedagógica? ¿En qué consistió?

Empecé en Patio Don Bosco, luego hubo una remodelación del patio y nos fuimos para Ciudad Don Bosco, estuvimos en el albergue que queda en el poblado y después estuve colaborando a dos alemanes que hacían un proyecto de Maestría sobre el tiempo y la muerte en los niños de la calle, este se realizaba con la población de Barrio Triste.

Consistía en un trabajo pedagógico de acuerdo al énfasis, tratamos de conceptualizar y elaborar un plan de área o un contenido de estudio para estos niños, yo lo trabajé desde el pensamiento lógico y me encontré con grandes sorpresas, por ejemplo, ellos realizan muy rápido la operación pero no ponen el algoritmo en el papel. Se trabaja mucho con material concreto y desde las vivencias que ellos tienen, por ejemplo, eran problemas de la cotidianidad, como ellos hacen manillas, se formulaban problemas desde el manejo del dinero.

5. ¿Qué aportes hizo ésta práctica a su formación como maestra?

Yo cambié mucho como persona, iba allá supuestamente para formar y ellos también me estaban formando a mí, con las historias de vida, la gratitud para el trabajo que se hacía con ellos ya pienso que lo ayudaba a crecer a uno este tipo de experiencias y uno se compromete con ellos y con este trabajo.

6. ¿De una o dos situaciones que muestren aspectos formativos en su vida como maestra en ejercicio?

Cuando tenía diálogos más cercanos con los muchachos que no lo ven a uno como un profesor sino como la "Tía", el trato y la confianza que se crea en la relación, me hizo sentir importante para ellos.

En los dos años que llevo de experiencia laborar trabajo con hombres, entonces, uno a veces encuentra situaciones que se asemejan a las que han vivido los niños de la calle, no podría hablar de maltrato, donde yo trabajo son de una posición alta, entonces los padres velan solamente a que no te falte nada en cuanto material, hay un vacío. Como maestra he aprendido a escuchar mucho a los alumnos y fue un ejercicio que aprendí a hacer precisamente en Patio 13.

7. ¿Que experiencias le dejó el conocimiento de este proyecto?

Todas, pienso que fue allá donde me realicé como docente, como lo que soy ahora, ahora soy el producto de lo que esa formación conjunta hizo.

8. ¿De que manera, con qué argumentos motivaría a otros compañeros (as) para hacer parte del proyecto?

Yo empezaría con la sensibilización, contaría en qué consiste el proyecto, este es un proyecto que nos es para todas las personas, uno se tiene que quitar muchos prejuicios; contarles desde mi experiencia, mostrarles mucho material que tengo de este proyecto

9. ¿Según la experiencia pedagógica vivida en el proceso de la práctica y en rol actual de maestra, cuál o cuáles cree que son las funciones que debe cumplir la escuela?

La principal función de la escuela es formar buenos cristianos y honestos ciudadanos y para eso hay que trabajar en equipo y cumplir una función de docente muy buena, escuchar a los alumnos, mirarlos desde su individualidad, para después poder trabajar con ellos.

10. ¿Qué funciones de las dichas anteriormente cree que se cumplan realmente?

A la escuela le hace falta mirar más el conocimiento extraescolar que traen los niños, el conocimiento de la casa y la escuela no es un ente que se mueve por sí sólo, necesita mucho acompañamiento familiar, ese acompañamiento no lo tendrían los niños en situación de calle porque son niños que muchas veces están solos en el mundo, por diferentes causas

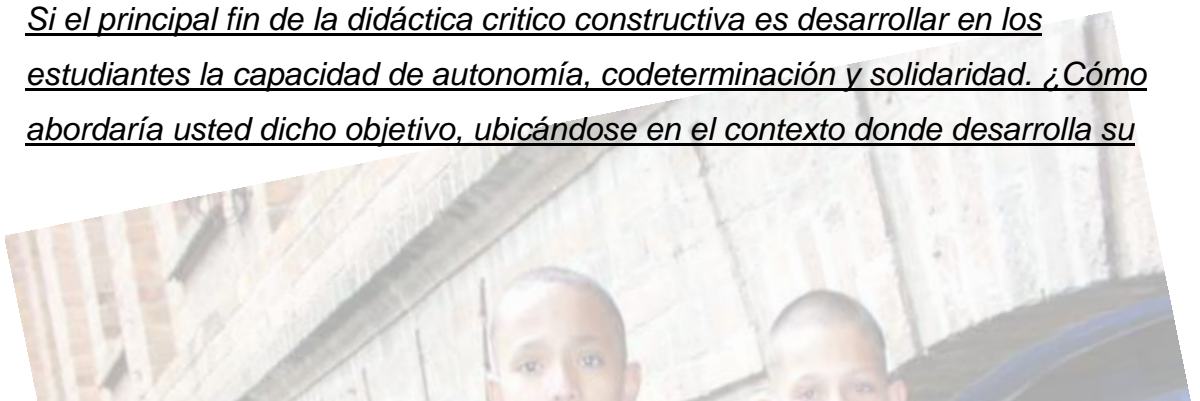
**ANEXO E**  
**RELATO DE EXPERIENCIAS N° 1**

escrito de una estudiante del ciclo complementario perteneciente al proyecto patio 13, en el año 2005.

**¿CUÁL ES LA TAREA DEL MAESTRO?, ¿QUÉ RETOS ENFRENTA LA  
EDUCACIÓN HOY?**

Ángela Patricia Uribe

*Si el principal fin de la didáctica crítico constructiva es desarrollar en los  
estudiantes la capacidad de autonomía, codeterminación y solidaridad. ¿Cómo  
abordaría usted dicho objetivo, ubicándose en el contexto donde desarrolla su*



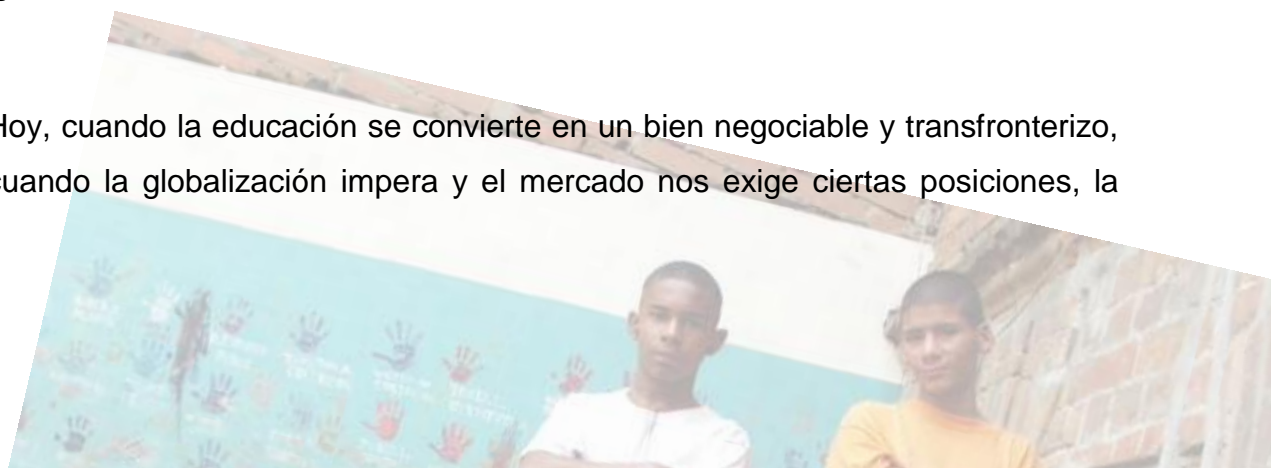
*práctica, en su saber específico y teniendo en cuenta las dimensiones y conceptualizaciones de la didáctica trabajada, hasta el momento, en el curso?*

Comienzo este ejercicio de escritura remitiéndome a diversas fuentes y conceptualizando sobre lo que es hoy la educación y el proceso de modernización que ha sufrido. Alberto Martínez Boom, en su texto: *“La educación en América Latina: De políticas expansivas a estrategias competitivas”*, alude al modo de modernización educativa iniciada a mediados del Siglo XX, “ligada a la estrategia del desarrollo en el cual la tendencia expansiva del aparato escolar es impulsada mediante la puesta en marcha de un proceso modernizador y reformista que supuso la incorporación de estrategias y principios del mundo económico al campo educativo”, no obstante aparece una nueva dinámica ligada a los discursos vigentes sobre “Desarrollo Humano” y “Necesidades básicas de Aprendizaje”. Sea uno u otro enfoque el que movilice la educación en nuestro país, albergamos la pregunta por lo que ha de ser el centro de nuestras prácticas educativas; hoy más que nunca ratificamos que la educación es una necesidad, debe ser de acceso generalizado y poseer en sí misma una calidad inherente a ella.

Una calidad que no sólo de cuenta de grandes índices de inversión sino que refleje de manera contundente que se está propendiendo por la formación de ciudadanos, apropiados de sí mismos y con capacidad de autonomía, codeterminación y solidaridad.

Este objetivo no se restringe solamente a las grandes elites de la sociedad por el contrario se hace extensivo a toda la población. En este punto se hace evidente la presencia de los siempre olvidados, o mejor, de los siempre ignorados, los habitantes de la calle.

Hoy, cuando la educación se convierte en un bien negociable y transfronterizo, cuando la globalización impera y el mercado nos exige ciertas posiciones, la



educación para las poblaciones en situación de riesgo se convierte simplemente en una exigencia pero no en una necesidad. El afán de mostrar cifras contundentes a organizaciones de carácter internacional obliga a “educar” de cualquier de forma.

Las prácticas pedagógicas de un maestro formado para la pertinencia social e histórica, de un maestro formado para desempeñar un rol social y político, de un maestro que impacta en las políticas estatales, no pueden ser simplistas, racistas ni subordinadas por los intereses del estado.

Particularmente la práctica con poblaciones vulnerables toca el trabajo que actualmente realizo desde el énfasis de matemáticas, es más, no es simplemente afirmar que se interviene desde uno u otro énfasis, sino confirmar que independiente del saber que movilizamos se encuentra el deseo de saber, de promoción y de cualificación que despertamos, objetivo que debe ser común a todos los saberes específicos.

Haciendo hincapié en los valores de autonomía, codeterminación y solidaridad, surge la pregunta sobre el como desarrollarlos precisamente en niños y jóvenes de la calle.

Vale rescatar que la intervención con población vulnerable no puede tener el mismo carácter que la práctica con poblaciones vinculadas a instituciones regulares. Es precisamente en estos contextos tan complejos donde logra evidenciarse con mayor contundencia el gran reto del maestro, el de transformar.

Formar para la autonomía, la codeterminación y la solidaridad en contextos donde se es virtuoso precisamente cuando se irrumpe la norma, puede generar múltiples choques y temores, pero cuando nos acercamos a estos sujetos desvirtuamos las múltiples miradas que los castigan, que los reprimen y

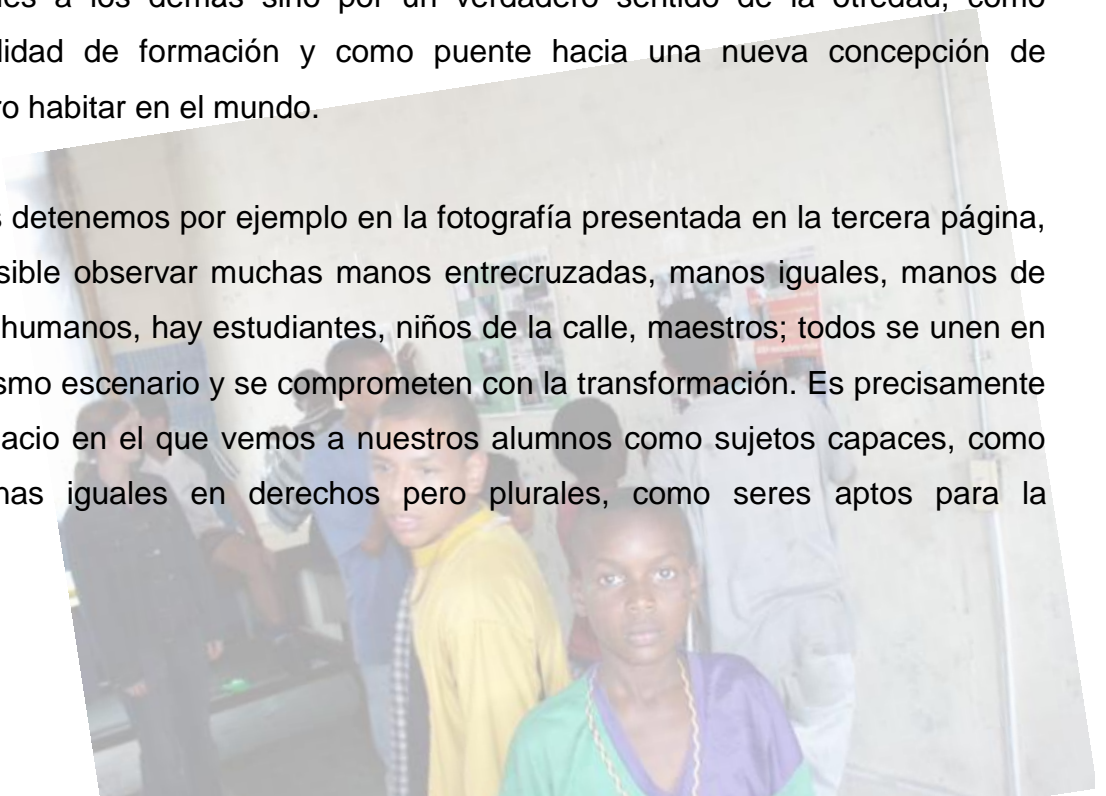
desvalorizan, son las miradas de los otros, de una sociedad guiada por estereotipos que anulan la diferencia.

Una excelente vía para la formación en la codeterminación, la autonomía y la solidaridad es el espacio del saber, cuando la enseñanza se torna humana, cuando nos acercamos al espacio de los otros, cuando somos capaces de ver a la alteridad como posibilidad, también le permitimos a los demás desarrollar su enorme potencial.

Las prácticas pedagógicas en espacios como el Patio Ciudad Don Bosco permiten el acceso a nuevas miradas sobre lo que pueden los otros. Hoy, el mercado nos vende y al unísono anula al ser humano, pero al acercarnos bajo otro lente a los jóvenes y niños en situación de riesgo se redescubre el papel del maestro, un rol que no se limita al espacio del aula sino que se abre a la vida.

Las imágenes de hombre que se nos presentan diariamente nos motivan a ser abiertos ante la diversidad, nos hacen un llamado para que desde el quehacer en el aula motivemos verdaderos procesos que propendan por el reconocimiento del otro, no sólo por la enunciación de lo que nos hace disímiles a los demás sino por un verdadero sentido de la otredad, como posibilidad de formación y como puente hacia una nueva concepción de nuestro habitar en el mundo.

Si nos detenemos por ejemplo en la fotografía presentada en la tercera página, es posible observar muchas manos entrecruzadas, manos iguales, manos de seres humanos, hay estudiantes, niños de la calle, maestros; todos se unen en un mismo escenario y se comprometen con la transformación. Es precisamente el espacio en el que vemos a nuestros alumnos como sujetos capaces, como personas iguales en derechos pero plurales, como seres aptos para la



formación, cuando desarrollamos en ellos valores que los perfilan como líderes, como ciudadanos, como profesionales comprometidos.

Abro con esta pequeña reflexión una muestra de imágenes que espero nos lleven a pensar en el verdadero sentido de la enseñanza y la misión tergiversada de la educación que ha de comprometernos con la recuperación del ser humano no como simple reproductor de información sino como constructor de tejido social.

## **ANEXO F**

### **RELATO DE EXPERIENCIAS Nº 2**

Descripción de la Observación realizada en una jornada de práctica pedagógica en la calle. Año 2006

#### **EL HOMBRE EN BÚSQUEDA DE SENTIDO:**

Por: *Ana María Palacio López, grado 13º.*

Éste es precisamente el tema que nos ha convocado en el transcurso de este proyecto investigativo, en la medida en que nos preguntamos, qué es exactamente eso que nos impulsa a seguir luchando por una vida que muchas veces no tiene sentido, qué es eso que nos hace levantarnos cada día a continuar con una existencia relativa que nunca nos asegura nada; divagamos pues por los senderos del siglo XXI; la postmodernidad, aquella era del vacío, del sin sentido, aquella que todos y cada uno de nosotros hemos evidenciado tan de cerca; período en que la razón se agotó en la explicación de la realidad, en la medida en que ésta dejó de constituir esa herramienta autosuficiente para



comprender la vida del hombre; así entonces el ser humano fue perdiendo poco a poco ese instinto de seguridad que alimentaba completamente su ser, aquel que le indicaba lo que tenía que hacer y simultáneamente le brindaba un argumento sólido del por qué lo debía hacer.

Es por ello que hoy, como miembro al proyecto Patio 13, puedo decir que nos encontramos padeciendo de una epidemia que nos gustaría contagiar y que por obvias razones desenchaja de esta era del sin sentido, el ir más allá de nuestra propia vivencia, interesándonos por un otro al que el medio y la sociedad consumista, convierte cada vez más en un ser totalmente vulnerable, me refiero pues a *los niños en situación de calle*, no a los niños de la calle, pues el primer paso consiste precisamente en dejar de pensar que la realidad de estos niños es la calle como tal, o que su hogar y destino es ese y solo ése, pues sería como afirmar que todos ellos vinieron a este mundo para sufrir, y acostumbrarse a las peores penurias de la vida, como el hambre, la carencia de los elementos básicos para sobrevivir, la falta de afecto, o de resguardo ; sería entonces, como reducirles sus posibilidades como humano, y su derecho a tener una vida digna.

Es realmente el mismo sistema, la misma sociedad y condiciones que nosotros generamos, las encargadas de excluir a dichos niños poco a poco, obligándolos a encontrar en la calle su única salida, una salida que sin pensarlo, termina por consumirlos y absorberlos, en la medida en que se convierte en una rutina, una costumbre, y no tanto para ellos, sino para la sociedad que los observa y se niega a ayudarlos; evitándoles en su mayoría de veces regresar y apropiarse de esa categoría de sujeto de derecho, que absolutamente todos los humanos tenemos.

Resulta fundamental por tanto, apuntar al hecho de que si las personas que tienen una suficiencia de vida se ven abocados a un vacío existencial, ¿cómo será entonces ese vacío que presentan los niños en situación de calle que por

lo general lo han perdido todo a nivel afectivo y material, y a los cuales parece que la vida nunca sonreirá?.

En ello precisamente radica lo irónico de la vida, a pesar de que la existencia de los niños en situación de calle, más que vivir se ha convertido en un sobrevivir, y ni siquiera un subsistir pues no tienen lo básico; nunca pierden algo que es fundamental para encontrar un sentido a nuestra existencia como humanos: la fé y la esperanza, plasmadas en un sin fin de sueños, deseos e ideales que ellos poseen; contrario a muchos de nosotros que contamos con lo necesario, ellos no se acostumbran tan fácilmente a su realidad, y tienen la esperanza de salir de ella algún día no muy lejano.

Para mí, resultaba muy triste el hecho de que mientras me encontraba observando en Prado las condiciones de vida de estos niños, y anotaba algunos nombres para recordarlos, todos ellos se mostraban inquietos porque los anotara, decían “tía venga, por qué lo anotaron a él, anóteme a mi también, pa’ qué institución nos van a llevar, venga porfa’ lléveme a mi”. Vemos entonces cómo ellos no pierden su ilusión; nunca olvidan su posibilidad de afecto, de reencontrarse con los suyos; en el momento en que se hacen conscientes de su realidad, saben que están viviendo un presente, pero a pesar de ello proyectan hacia un futuro.

De lo escuchado durante mi estadía en Prado, la mayoría de ellos quieren ser taxistas como el papá o algunos conocidos, o manejar un bus, Carlos por ejemplo de 16 años (el mayor de los que conocí, pues todos oscilaban entre los 10 y 14 años), nos contaba que ya incluso sabía manejar, pero que no tenía a nadie que le ayudara a salir adelante, además también quería ser médico, entre otras muchas profesiones que nos nombró; Laidy Xiomara de 14 años, me contó que quería ser educadora infantil, incluso me dijo que educadora de pedagogía, sin saber siquiera lo que esto significaba; Xiomara andaba con una cobija debajo del brazo, aferrada totalmente a ella; esto me hacía sentir que se encontraba en peligro o totalmente desprotegida; cuándo le preguntaba si se

sentía a gusto en la calle, o específicamente qué le hacía estar allí, guardaba silencio y me miraba fijamente, lo que me hacía entender que obviamente por gusto o elección no quería estar ahí. Esto último me hizo pensar en la idea que muchos tenemos de que los niños en situación de calle encuentran libertad para hacer lo que quieren en las calles, y por eso eligen vivir en estas; pero la realidad es que no; esa supuesta libertad constituye una existencia angustiante, y de constante peligro, libertad que se ven obligados a tomar por un fuerte factor de exclusión por parte de las familias, al menos en el caso de Carlos y Xiomara, es claro que sus padres los explotaban y maltrataban, no sólo física, sino también emocionalmente.

Vemos entonces como en esta situación de calle la estructura familiar y su contacto con el niño juega un papel principal, en la medida en que la estabilidad del niño depende de las condiciones que la familia pueda brindarle. No es cierto pues, que el niño quiera liberarse de una autoridad, pues mientras está en las calles todo lo que busca es protección, supuestamente busca una libertad sin golpes, pero realmente se encuentra con una sociedad que los golpea mucho más. Es pues el caso de los policías a quienes les corresponde el cuidado de ese espacio en específico en Prado donde nos encontrábamos, quienes muy olímpicamente, les estaban echando gases a los niños, con el fin de ahuyentarlos del lugar como si fueran animales o cualquier tipo de bichos, sin darse cuenta que fácilmente podían quemar o dejar ciego a uno de ellos; olvidado así, su condición de humanos, y de sujetos de derecho.

Los niños que habitan de Prado, por lo que pude darme cuenta llevan ya bastante tiempo viviendo allí, de cierto modo sienten como suyo ese lugar, pero lo visualizan como un lugar de paso; según ellos hay varios tíos de establecimientos cercanos que les colaboran; además de muchas personas que les dan limosna; las cuales usan la mayoría de veces para comprar sacol, el cual no cuesta más de \$500. Debemos por tanto buscar el modo de no seguir inmortalizando la situación mediante limosnas y sobras, que lo que hacen es generar un mayor estancamiento; por el contrario se necesita de

verdaderas propuestas institucionales, donde los alejen de la droga, les den lo básico para subsistir, y los instauren en una educación regular; propuestas que pueden llegar a ser muy viables, solo se necesita de un gobierno que confíe, se salga de esa rutina conformista donde todo es posible, y le apueste a esta labor; olvidando ese esquema de niños de la calle y comenzando a pensar en una población en situación de calle.

## **ANEXO G**

### **RELATO DE EXPERIENCIAS N° 3**

#### **EN MEDIO DE TODO ESTO**

Por: Laura Ledys Zapata Franco. Grado 13 Ciclo Complementario. Año 2006

Una visita, una simple visita a cualquier lugar, puede darnos a conocer muchas cosas. Por ejemplo cuando pasamos por un puente, admiramos lo bello y miramos lo malo; el puente es comunicación entre un lugar y otro, estando en un puente podemos ver el mundo desde otro punto de vista y es imposible no mirar más que al frente cuando caminamos por un puente. Pero... ¿nos hemos detenido a mirar qué es lo que se esconde debajo de aquel puente por el cual pasamos a menudo o simplemente visitamos?

El problema no es observar qué hay debajo del puente, el problema es que no observamos que lo que se esconde forzosamente debajo del puente es una parte de un lugar llamado Barrio Triste que no tiene algo, que tiene a alguien, *no objetos, solo seres humanos viviendo en condiciones que nos llevan a pensar en lo mucho que tenemos y en la sensibilidad que todos tenemos.*

Barrio Triste es un lugar extenso, del centro de la ciudad de Medellín; un lugar donde el olor a sacol, a llantas y a humedad se confunde entre palabras soeces, llanto y alucinaciones. ¿Sonrisas? No hay sonrisas, por lo menos puras y de felicidad ¡no!, en este lugar parece que el tiempo no transcurriera, todos

están esperando por una moneda para “comer”, todos son iguales: la pobreza es igual, las mujeres son iguales a los hombres y a los niños, el mundo se convierte en el “estar puestos” y esperar oportunidades inmediatas y de corto plazo, es decir, el futuro es allí y nada más que allí, en ese presente eterno y poco promisorio.

En medio de ese lugar cercano al extraordinario edificio inteligente y al fantástico y elegante metro de Medellín; la gente joven de Barrio Triste, (la gente joven de Medellín), extiende su ropa en unas barandas que cercan la zona verde de dicho lugar, no se ve donde cocinan y debajo del puente es donde duermen. Su elemento principal es una botella o una bolsa donde echan sacol para mantenerse sin hambre, pero no porque quieren estar a la vanguardia de la delgadez de los jóvenes vanidosos de hoy, sino porque no tienen con qué comer.

En medio de todo eso... los jóvenes reciben un respiro cuando un grupo de estudiantes y de hermanas de la Normal de Copacabana les enseñan a leer, a escribir y escuchan sus “desahogos”.

Así después de haber tenido contacto con los niños y jóvenes de Barrio Triste, descubro sentimientos encontrados acerca de su sentido de vida, porque por una parte se ven sumidos en el más profundo letargo causado por diferentes sustancias alucinógenas y por el otro lado, cualquier persona diferente a ellos, los llena de cierta motivación e interés.

Las razones para vivir o morir están suspendidas en la inconciencia que causan esas sustancias que “nos llevan a volar, donde no hay amor ni dolor, donde son libres”.

Los niños en situación de calle, encuentran el sentido de sus vidas en “conseguir pa’ la pega”, “atracando gente o pidiendo en la calle”.

El sentido de vida así comienza y termina con cada día, porque “aquí no hay futuro, solo está el hoy y uno no se puede morir de hambre”. Los niños y

jóvenes de este lugar creen en dios- licor- droga- dinero, Dios no esta para ellos, solo hay ídolos que manejan sus vidas a diario.

Así la sociedad de consumo vende imágenes saturadas, vende el sinsentido de las cosas, de las personas, vende “sentimientos”, “amor duradero”, “falsos dioses”. La sociedad de consumo vende un nuevo ser humano que se ha olvidado de **ser humano**, de sus raíces, de Dios, del amor, de que todos, en la calle o no, somos la gente joven de Medellín.

“Aquí estoy porque me acostumbré a estar aquí, qué pereza mi casa, además la pega no deja que a uno le de hambre y uno hace lo que le da la gana”

“a mi la calle no me gusta, pero aquí me siento mejor que con mis tíos, aunque la ley de la calle choca mucho con la ley de ustedes” Miguel, Barrio Triste

**ANEXO H**  
**RELATO DE EXPERIENCIAS Nº 4**

**EL NIÑO EN SITUACIÓN DE CALLE**  
SANDRA MELINA LÓPEZ  
CICLO COMPLEMENTARIO GRADO 12º  
2007

Evidenciar en carne propia a los niños en situación de calle, pareciera demostrarnos y quizás confirmarnos que esta realidad está tan cerca y palpable a nosotros que no podemos rehusarnos a poner nuestro grano de arena por comprender y trabajar por esta situación, pues las personas que están involucradas y pertenecen a la calle no dejan de tener derechos y deberes, y además siguen siendo parte de la sociedad, de una sociedad que debe velar por el bienestar común sin permitir la exclusión.

Entrando mas afondo sobre los niños en situación de calle, cabe rescatar que sus relaciones parecieran ser demasiado estrechas, se preocupan unos por otros y entre todos aportan para comprar su sustento diario: acerca de la dosis, sin embargo, tienden a mentirse entre ellos mismos con gran frecuencia porque reflejan ser ventajosos y aprovechados. Pero en todo esto me resulta algo muy paradójico y es que sus pocos lazos afectivos son demasiado unidos porque muchos de ellos saben y han reconocido que esa gente con la que comparten es su familia; se ríen, hacen bromas, se abrazan y hasta se pegan de cariño (claro, algunas veces). Inclusive hay jefes en la “familia”, y pareciera que todos obedeciera a lo que estos ordenan.

Muchos de ellos escogieron la calle porque tienen espíritu de viajeros o porque simplemente allí se sienten más libres, o al menos eso es lo que dan a entender, son muy conscientes de su situación pero no les importa porque ya están acostumbrados y a algunos les gusta vivir así.

En cuanto al lugar donde se hospedan, ellos se las ingenian para acomodarse y hacer de aquel lugar su casa, para algunos por poco tiempo, pues muchos de ellos simplemente “viajan” de un lugar a otro para conocer más lugares. Por ejemplo en barrio triste se ubican debajo de un puente y en este está ubicado una zona sanitaria, entonces ellos con su agilidad para escalar cualquier lugar, se montan en el techo de la zona sanitaria y esa es la cama de todos.

Estas personas nunca se varan, siempre encuentran solución a este tipo de problemas porque eso mismo se los ha enseñado la vida por todas las experiencias vividas en la calle. Pero a lo que no se han podido acoplar es a las demás personas que los rodean, pues siempre buscan hacerles la vida imposible. Comentaba uno de los niños que una de las señoras del servicio siempre que lo veía acostado le daba por barrer encima de su cabeza y que esto lo llenaba de rabia, por eso él sentía que la odiaba y que cada vez que la ve le hierve la sangre.

Así mismo, otros prefieren relacionarse con esas personas externas para conseguir provecho, sin embargo pueden ser rechazados por el temor que producen en las personas por su mal aspecto.

En fin, los niños en situación de calle forman su propio estilo de vida, buscan los recursos para subsistir y aunque a veces se muestran como seres insensibles, en el fondo resultan siendo muy débiles afectivamente, ellos carecen de afecto porque han recibido muy poco, por eso creen que en la calle lo pueden encontrar y se refugian en ella.



## ANEXO I

### MATIZ DESCRIPTIVA DE LA IDA A LA PLAZUELA ROJAS PINILLA

DIANA CRISTINA ECHEVERRI ARBOLEDA GRADO 12º  
2007

**ESPACIO:** el espacio es de lo más sucio y desordenado, el espacio no es el más apropiado ni para vivir ni para nada que tenga que ver con un ser humano. La plazuela estaba llena de basura, a su alrededor hay sitios que se hacen llamar “hoteles” y allí es donde mantienen la mayoría del tiempo las niñas y jovencitas. También hay una especie de plaza de mercado y todo su entorno en general se presenta muy desagradable, donde se percibían olores que no eran aptos para los niños que estaban y que llegaban allí. El espacio es un poco reducido entonces permite que todos los niños y jóvenes se encuentren y puedan platicar, algunos claro esta. Ya que no todos se la llevan bien. También en este lugar están ubicados dos baños públicos gratis a los que ellos pueden utilizar cuando se le sea necesario.

**SUJETOS:** en el primer momento nos encontramos a un montón de señores alrededor de este parque uno de los personajes a los que nos cruzamos que era uno de los que estaban pendiente de los niños, él nos comentó lo que pasaba con los niños, ya que en el momento en que nosotros fuimos ellos no estaba. Pero además de él, en la plazoleta se encontraban otros sujetos los cuales por lo que se percibió era que algunos los trataban mal y otros simplemente los ignoraba o huían de ellos, igualmente se encontraban otro personajes que simplemente estaban bajo las secuelas del alcohol. En síntesis los sujetos eran un poco aparte de los niños, menos el que los trataba mal ya que el era uno de los que permanecía cerca de ellos para regañarlos e insultarlo o tratarlos de sacar para que no volvieran más.

**SITUACIÓN:** la situación que más me impacto fue la forma como uno de los chicos cuando ya nos íbamos a ir del lugar, me agarro la mano y simplemente

con sentido de dolor y de ruego me decía “venga, venga, no se vaya”, yo no sabía que hacer, ni que decirle, y el no me soltaba. Sentí sus manos frías y además por encima de sus manitas, es decir los que yo podía mirar a simple vista, mientras el estaba agarrado a mi mano, encontré algo un color amarillento que simplemente me asustaba. Después dos de mis compañeros con los que estaba mientras los otros caminaban, le decían que me soltará que nosotros volveríamos pero seguía diciendo “no, no, venga, venga” hasta que por fin decidió soltarme y se fue despacio mostrando su mano con mucha delicadeza y él permaneció con su tristeza de adiós, en ese momento lo, que me impacto fue una terrible herida profunda que tenía en su mano derecha con la que me había agarrado la mano y allí fue cuando comprendí su color amarillo en las manos, que parecía isodine, pero yo no tuve respuesta acertada a la causa de esa herida en ese pequeño personaje que me impacto tanto.

## **ANEXO J**

### **PRIMERA OBSERVACIÓN EN BARRIO TRISTE**

POR: DAYANI LOAIZA MONSALVE. 12°

2007

## DESCRIPCIÓN

El primer encuentro que tuve con los niños en situación de calle fue el día 16 de marzo, en Barrio Triste, lugar donde muchos jóvenes, niños y adultos llegan a “pasar el rato y a tirar vicio”. En esta visita, específicamente estuvimos debajo del puente, donde confluyen un montón de malos olores, que provienen en su mayoría de un baño que hay allí con sus tuberías en muy mal estado.

Aledaño al puente había chatarrerías, talleres mecánicos, tiendas, una iglesia y algunas casas bastante humildes.

Algo que pude evidenciar en este primer encuentro fue que no todas las personas que están allí lo están por pobreza, sino que hay algunos que lo hacen llevados por el vicio.

## SUJETO

El panorama de este lugar es desolador, ya que todos los jóvenes y niños andaban con una botella de sacol o con marihuana. Entre ellos habían posiciones contrarias, algunos expresaban que no querían pensar en el futuro, que a ellos no les esperaba nada bueno e incluso uno dijo “yo no se leer ni escribir y no me interesa aprender”; mientras que otros dejaban ver sus ganas de salir adelante y trabajar.

Las personas con las que pude cruzar algunas palabras no eran todas de situación de calle, por ejemplo Loen es un joven que está allí, andaba muy bien vestido, limpio y su vocabulario era medianamente adecuado, al verlo me inquieto saber que hacía en este lugar a lo que él respondió que lo hacía para desestresarse, relajarse, pasar el rato y trabajar. Este último se explica porque León vende marihuana en el lugar.

En Barrio Triste hay personajes muy particulares, como es el caso de Marlon, quien tiene limitaciones visuales causadas, por una pelea que tuvo en el pasado, pero sus amigos o “parceros” como él los llama le ayudan a sobrevivir, es decir, lo cuidan, le dan de comer y le proporcionan la droga.

Al hablar con varios de los jóvenes, era triste reconocer que en la mayoría de los casos, la violencia familiar y la búsqueda de una libertad que nunca encuentran, es lo que los lleva a vivir en la calle.

## SITUACIÓN

Cuando llegamos a Barrio triste había muy pocos jóvenes y un solo niño, situación que se explica porque la fuerza pública había estado haciendo “limpieza”, para que la ciudad se viera organizada y linda. Esto me conmovió mucho, porque es lo que cotidianamente queremos hacer, y es cegarnos ante una realidad, queremos hacerla invisible sin darle solución, lo único que nos está importando es la apariencia y no estamos pensando que ellos son seres humanos, sienten y requieren ayuda en lugar de indiferencia.

A pesar de que había muy pocas personas en el lugar, ese día se hizo una actividad consistente en dibujar el pasado, presente y futuro. El joven ciego Marlon, dibujó una pistola, diciendo que esto era lo único que conocía y recordaba de cuando veía.

Otro joven, que estaba muy drogado hizo dos dibujos, uno del pasado que era una casa grande de cuando estaba con su familia y otro del presente era un muñeco volando debajo de un puente, que era él que se mantenía “trabado” en ese lugar. Al preguntarle por el futuro, dijo que él no tenía por tanto no hacía dibujo.

Todas estas situaciones me llevan a pesar en lo duro que ha sido la vida para algunas personas y sin embargo ellos siguen en la lucha diaria.

## CONTEXTO

El contexto de Barrio triste es de droga, de peleas, de un vocabulario soez y de vidas muy difíciles e incluso tormentosas. Es un lugar donde la mayoría de las personas tiene muy poca escolaridad, casi ninguno sabe leer ni escribir, pero como ya he dicho algunos tienen motivación de aprender y otros simplemente no le ven la utilidad.

Esta zona es muy urbana, sobre el puente transita muchos carros, buses y personas; lo cual a su vez genera un lugar de mucho ruido.

## ANEXO K

Escrito realizado por una estudiante del ciclo complementario grado 13<sup>o</sup>, después de finalizar el semestre de la práctica pedagógica con niños en situación de calle.

### VISIÓN PEDAGÓGICA DE NUESTRA INTERVENCIÓN

Ángela Patricia Uribe

“El aprendizaje es natural en el hombre”

Juan Amós Comenio.

La escuela ubicada en el contexto contemporáneo demanda ser pensada a partir de las nuevas necesidades y problemáticas que surgen como parte del proceso de globalización y cambio mundial, el cual involucra a cualquier sujeto inmerso en la sociedad y por tanto presenta una situación de pluralidad e identidad; en este sentido la educación es condición fundamental para el desarrollo de las naciones y se compromete cada vez más con la diversidad, de tal forma que debe plantearse su tarea de ser formadora desde la calle a fin de que involucre a todos los campos sociales en su proyecto de transformación y formación.

Con respecto a este planteamiento muchos autores han dado sus aportes, no obstante, es fundamental que no solo los profesionales en el campo de la educación indaguen y propongan, sino que sea el mismo –alumno-maestro en compañía de sus educadores y guías quienes se interpielen y busquen respuestas y nuevos interrogantes en lo que se refiere a la construcción de la ciudadanía, sin descuidar a las personas en condiciones vulnerables o de calle. Al unísono que ellos se vuelven en gran medida mucho más interesantes y productivos, pues el maestro en formación se atreve a pensar la educación desde otra perspectiva, bajo la cual no ha tejido prejuicios, aunque si bien un conocimiento producto de los procesos investigativos previos, lo cual le permiten acceder a las construcciones centradas en la praxi y sustentadas en la teoría que luego desembocan en propias producciones de saber.

En este sentido las estudiantes que hemos realizado nuestras intervenciones en Patio, Ciudad Don Bosco de la ciudad de Medellín podemos dar cuenta de las construcciones y elementos de tipo pedagógico presentes en nuestro proyecto, propuestas a continuación:

**INTERROGANTE BASE:**

- ¿cómo articular exitosamente el saber previo de los niños y jóvenes en situación de calle con las construcciones echas en el aula regular?
- ¿cómo promover exitosamente a la persona humana mediante nuestras intervenciones?
- ¿cómo formar para que nuestro proceso desemboque en la producción de saber tanto por parte del maestro como del sujeto que aprende?

#### CONCEPTOS ARTICULADORES:

- El niño y joven en situación de calle.
- Pedagogía desde la diversidad.
- Enseñanza- aprendizaje.

Pensar la educación para los niños de la calle se convierte en reto y necesidad para los educadores del hoy, sin embarguen la medida en que nos atrevemos a indagar al respecto, ello se convierte en puerta que abre nuevas posibilidades para presentar distintas dimensiones de la díada enseñanza – aprendizaje tanto en el aula regular como en los espacios no convencionales como lo constituye la calle.

Directamente en el trabajo con población en situación de calle he podido percibir formas interesantes de acceder a la comprensión y construcción de ideas y significados a través de situaciones problemáticas concretas de la vida diaria, lo cual se incorpora en la dinámica del aprendizaje por medio de juegos o de los tópicos que se les presentan, de esta forma he podido establecer contrastes de roles donde es el mismo entorno del niño y la forma en que él nos presenta aquello que nos da pista de la situación misma de quien aprende y por ende nos aproxima más a una construcción acertada diferente a cómo se acercan ellos al conocimiento.

Otro elemento interesante es la posibilidad que se nos ha brindado de comprobar en los niños y jóvenes su constante solicitud de la enseñanza

tradicional. Que fue precisamente el esquema que los excluyó, de modo que reclaman actitudes rutinaria de la transmisión y repetición, lo cual nos pone frente al desafío de privilegiar la construcción de significado y sentido, pero por medios que no violenten la el proceso de los sujetos de aprendizajes; de hecho lo que se nos exige no es negar la mecanización y algunas formas tradicionales de enseñanza sino dejar de concebirlas como punto de llegada y fones educativos.

Lo anterior deja rastros , que no aclaran por qué nuestro proceso tiende a tomar mucho más tiempo que lo normal; pues bien, no es que el aprendizaje sea más lento , sino que otros elementos que confluyen y enriquecen el proceso, pues más que vivencias y construcciones provenientes del aula regular, lo que se presentan son producciones y concepciones que se crean a partir del contexto, por lo que nos corresponde posibilitar articulaciones entre el conocimiento escolar que algunos tienen y el conocimiento extra escolar al que la gran mayoría a accedido, pero que enriquecen de sobremanera nuestro quehacer pedagógico., debido a que arroja nuevas perspectivas para concebir los diferentes saberes, esto es concepciones que surgen de los mismos jóvenes y que son formas que parten de la realidad concreta que se vivenciar en la calle o en situaciones de improvisación y sobre vivencia que obligan a pensar los diferentes saberes desde la cotidianidad, poniéndose como claro ejemplo , la manera tan disímil en que nos enseñan las matemáticas pues ha sido concebido desde formas rutinarias como la venta y el negocio callejero.

En concordancia con lo anterior surge otro interrogante. ¿Cómo articular saber práctico y saber teórico?, a esa respuesta evidentemente ayuda la etimología de la palabra educar, lo cual viene del latín *educare*, que quiere decir nutrir, encaminar hacia, envolver y elevar, por tanto nos corresponde tener cuidado para lograr transformaciones y orientar sin violentar, sino posibilitando confrontación y posteriormente corrección , de hecho, la auto corrección es lo que realmente genera aprendizaje, pues ello es producto de un proceso conocido en alemán como *Bildung*, lo cual traduce formación, en el cual el



sujeto sale de sí, se confronta con los demás, se interpela y genera cambios en él mismo. Luego de haber hecho el ejercicio, de mirarse a la luz de la alteridad y el contexto, de manera que más que formar sujetos que desempeñen un rol en la sociedad, se forman hombres preparados para tomar conciencia, así, la educación debe pensarse desde la promoción de la persona humana en relación con la otredad, pues ante todo la educación es un acto de amor, que involucra seres llamados a ser y a formarse.

Precisamente nuestra pretensión debe ser educar hombres que se perfilen como sujetos de transformación social, críticos y con horizontes y ello solo se logra si posibilitamos procesos reales que lleven al desarrollo de capacidades y habilidades que brinde herramientas sólidas para desenvolverse en el mundo.

A modo conclusión el niño de la calle demanda nuevos procesos educativos que lo involucren como sujeto de saber, de modo que nuestro quehacer como maestros exige ser repensado bajo una nueva perspectiva de pluralidad.

## **ANEXO L**

### **DIARIO PEDAGÓGICO**

Ángela Patricia Uribe Acevedo

La experiencia realizada el jueves 26 de agosto en el patio fue realmente especial, pues bien, desde la hora de llegada al lugar, el ambiente era disímil a aquel que estábamos acostumbradas a frecuentar.

No obstante la diferencia, en primera instancia porque el número de personas era mucho mayor, nos dispusimos a comenzar con una alegría inmensa de poder ser partícipe del gran proceso educativo que se entretuvo con los niños y jóvenes en situación de calle.

Luego de un rato con mis compañeras de formación y mis grandes maestros de patio emprendimos una gratificante experiencia de aprendizaje. Personalmente me sentía con muchas expectativas, era un momento decisivo

en la entrada de varios conceptos matemáticos al quehacer formativo. El ábaco marcaría la pauta para continuar un trabajo riguroso, de hecho, el día anterior había estado cargado de pensamientos y actividades que se dirigían al cumplimiento de esta manera llegar de forma exitosa al cumplimiento de los objetivos que se pretendían alcanzar con los niños el jueves.

Como ven, nuestro desenvolvimiento en el patio era decisivo, por tanto llegamos con una actitud de optimismo y ante toda abiertas frente al trabajo a realizar.

El recibiendo de los niños fue un gran aliciente para lo que seguía, de modo que estando todos en disposición, luego de un tiempo de organización emprendimos nuestra tarea con la actividad del bus que sería un medio para al trabajo específico, cabe anotar que la acogida fue interesante, pues, era una realidad la que quedaría plasmada en lo que se hizo, era las matemáticas implícitas en sus negocios de supervivencia lo que se ponía en evidencia, por esos para algunos fue sencillos hacer la mimesis de la vuelta en transporte público y plantear ofertas para el trabajo, a este respecto es válido decir que el bus prestado como material de trabajo fue una buena herramienta para captar la atención de los niños e involucrarlos fuertemente con la actividad a realizar.

Así pues, fueron ellos mismo quienes presentaron las ofertas y los precios con base a ellos procedimos a construir el concepto. Cuando les presentamos lo ábacos para unos fue un elemento extraño, pero para otros el hecho de reconocer un elemento de aprendizaje y de trabajo en su infancia fue realmente significativo. Así los niños empezaron a experimentar y preguntar; cada uno navegaba en su propia historia y creaba su forma de mirar y representar una problemática que se les presentaba, de modo que éramos nosotras las que identificábamos errores y dábamos claves para que el trabajo no fuera tan complicado, sino, que ellos mismos descubrían los medios

de llegar a un concepto y obtener resultados a través de procedimientos más sencillos y prácticos.

## **ANEXO LL**

### **DIARIO PEDAGÓGICO**

Shirley Juliana Morales García

7 DE AGOSTO/ 2007

En el día de hoy el trabajo que realicé fue indagar en la vida de Kelly una niña de 15 años que habita allí en Rojas Pinilla, la actividad fue muy indirecta, pero nos permitió conocer varios aspectos de su vida.

La técnica utilizada fue a partir de un dibujo, donde ella plasmaba sus sentimientos antes y después de estar en la calle, la niña dibujó la casa donde vivía anteriormente y en ella describió a sus hermanos, a su mamá a su padrastro, a partir del dibujo contó que se siente más feliz viviendo en la calle que en su casa aunque tenga que prostituirse para sobrevivir.

La verdad me sentí triste de saber por cuantas dificultades pasan los niños especialmente Kelly , desde los 11 años ha tenido que ejercer el trabajo sexual para satisfacer las exigencias de estar viva, su historia de vida es conmovedora , pero ella refleja ante sus amigos un estado de ánimo siempre “alegre”, los compañeros la quieren mucho.

Fue muy valioso e interesante recorrer la vida de Kelly, intenté aconsejarla para que estuviese bien, aunque reconozco que es difícil pensar aconsejar a un niño en situación de calle.

## **ANEXO M**

### **DIARIO PEDAGÓGICO**

VIERNES 24 DE AGOSTO/07

TEMA: diferencia entre limpio y sucio en las zonas de las riveras del río y en la plazoleta.

En la plazoleta el trabajo fue espectacular, aunque el día estuvo un poco triste por las lluvias, la participación de los niños fue muy significativa e importante, nos retardamos un poquito a causa de la lluvia, lo que hizo que nos escapáramos en la estación.

Cuando llegamos a la plazoleta había relativamente pocos niños, pero cuando iniciamos se fueron acercando y el lugar se llenó de niños, en la estatua que adorna la plaza pusimos los pliegos de papeles, los niños se organizaron por equipos y comenzaron a diferenciar los lugares, luego de pintarlos, comenzaron

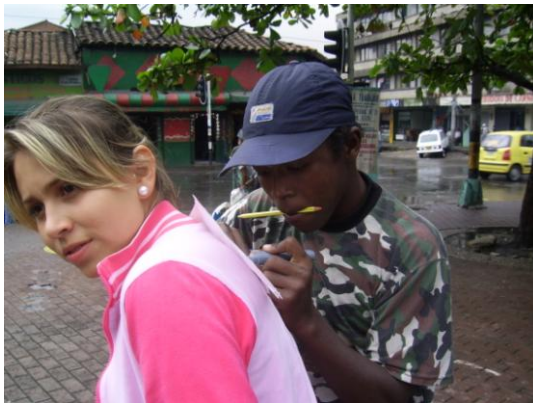
a crear canciones con el tema que estábamos trabajando y empezó a surgir en ellos la creatividad.

A los niños en situación de calle les encanta cantar, inventar canciones, hubo una canción que me impactó mucho, se refería a la vida en la calle. Se notaba que los niños estaban siendo felices. Luego realizamos un concurso y nos divertimos bastante. Muchas personas se acercaron a aplaudir y a observar lo que estábamos haciendo.

Hoy me sentí muy alegre, los acompañé cantando, dibujando y en sí participando en todo con ellos, mi ánimo el día de hoy fue impresionante.

## ANEXO N

Fotos práctica pedagógica grado 12<sup>o</sup> del ciclo complementario en la Plazoleta Rojas Pinilla de Medellín



## ANEXO Ñ

Fotos práctica pedagógica grado 11º en el Patio Don Bosco de la ciudad de Medellín



XO O



Fotos práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, con las instituciones de Acarpín, Granjas Infantiles y Bosconia.



## ANEXO P

Fotos observación en Rojas Pinilla





XO Q

Práctica pedagógica, elaboración del periódico con los niños en situación de calle ubicados en la Plazoleta Rojas Pinilla,





