

**LA RESILIENCIA COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO: HACIA UNA MIRADA
TRANSFORMADORA DEL HACER DOCENTE**

**INDIRA TATIANA GALLEGO
LILIANA CORTINES USQUIANO**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
MEDELLÍN**

2006

**LA RESILIENCIA COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO: HACIA UNA MIRADA
TRANSFORMADORA DEL HACER DOCENTE**

**INDIRA TATIANA GALLEGO
LILIANA CORTINES USQUIANO**

**Trabajo de Grado para optar al título de
Licenciada en Pedagogía Infantil**

**Asesor de Investigación:
DIANA MARÍA CASTRO ARROYAVE
Magíster en Psicología Colectiva**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
MEDELLÍN**

2006

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias que con su apoyo, confianza y formación hicieron posible la consecución de éste sueño, parte fundamental de nuestro proyecto de vida.

A Diana María Castro Arroyave, quien como profesional, como persona y como mujer, nos acompañó durante este proceso; permitiéndonos crecer desde su exigencia, conocimientos y cuestionamientos, como docentes, como personas y como mujeres.

Al Proyecto La Escuela Busca Al Niño(a), por ofrecernos la posibilidad de aprender desde la práctica y por dejar en nosotras preguntas por el hacer y por el ser.

A asesores y compañeros de La Escuela Busca Al Niño(a) por compartir con nosotras esta experiencia y por ayudarnos a construir la que fue la primera investigación enfocada a nuestra profesionalización.

A la Universidad de Antioquia, por darnos la posibilidad de formarnos en su Facultad de Educación y por constituirse en un eje fundamental de nuestra historia de vida.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	11
1. DISEÑO TEÓRICO	14
1.1 ANTECEDENTES	14
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
1.3 JUSTIFICACIÓN	25
1.4 OBJETIVOS	29
1.5 REFERENTE CONCEPTUAL	30
1.5.1 La pedagogía infantil y sus fundamentos curriculares	30
1.5.2 La resiliencia como enfoque pedagógico	40
1.5.2.1 Autoestima	46
1.5.2.2 Interacción	49
1.5.2.3 Sentido de trascendencia	51
2. DISEÑO METODOLÓGICO	54
2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	54
2.2 ENFOQUE INVESTIGATIVO	56
2.3 NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN	58
2.4 UNIDAD DE ANÁLISIS	59
2.5 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	60
2.6 PLAN DE ANÁLISIS	62
2.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS	65
3 ANALISIS DE RESULTADOS	67
3.1 HACIA LA REIVINDICACIÓN DEL CONCEPTO DE NIÑO(A)	68
3.1.1 El niño(a) como proveedor	69

3.1.2 El niño como cuidador	75
3.1.3 El niño(a) como víctima	76
3.1.4 El niño(a) como problema	78
3.2 EL LLAMADO A LA RESIGNIFICACIÓN DE LA NORMA	83
3.3 EL LUGAR DEL AFECTO PARA LA DESERCIÓN O PERMANENCIA ESCOLAR	94
3.3.1 El desapego como mecanismo de defensa	100
3.4 EL SENTIDO DE LA VIDA: ENTRE SOBREVIVIR Y ESPERAR EN OTRO	107
3.4.1 La educación como inalcanzable	111
3.5 REALIDAD SOCIAL, SUBJETIVIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE	116
CONCLUSIONES	127
RECOMENDACIONES	132
BIBLIOGRAFÍA	136
ANEXOS	144

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo 1 Guía de entrevista dirigida a docentes en formación	143
Anexo 2 Guía de entrevista dirigida a familia y/o cuidadores	148
Anexo 3 Guía de observación dirigida niños y docentes en formación	152
Anexo 4 Consentimiento informado para docentes	155
Anexo 5 Consentimiento informado para familias	157

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Matriz de clasificación	55

LISTA DE GRÁFICOS

	pág.
Gráfica 1. Elaboración del currículo	37
Gráfica 2. Focos de atención de la resiliencia.	45

RESUMEN

La resiliencia como enfoque pedagógico: hacia una mirada transformadora del hacer docente; es una investigación que surge del interés por contribuir al desarrollo integral de la infancia que se desenvuelve en contextos adversos, a través de prácticas pedagógicas que respondan con calidad y pertinencia a sus necesidades formativas.

Esta investigación se llevó a cabo en el marco del Proyecto La Escuela Busca al Niño(a) [EBN] en la ciudad de Medellín e impactó a niños(as) y jóvenes que han sido excluidos o se han retirado del sistema educativo y se encuentran en condiciones de alta vulnerabilidad, trabajo infantil, vida callejera, vagancia, entre otras.

En vista de tales condiciones de vulnerabilidad surge la necesidad de estructurar propuestas pedagógicas que tomen en cuenta tanto los factores protectores como los de riesgo de los niños(as) y de su entorno. Se propone una perspectiva que reconozca la capacidad de los seres humanos de superar las adversidades y salir fortalecidos de estas, así mismo que valore al ser humano como ser integral y vea en el sujeto competencias y capacidades para dirigir su propia vida.

Esta investigación cualitativa fundamentada en el enfoque fenomenológico, indagó por las características y componentes potencializadores de la resiliencia, que se develaron en la experiencia y el hacer de los docentes en formación del proyecto la EBN, a través de entrevistas estructuradas y no estructuradas, observaciones participantes y del registro sistemático de la experiencia en diarios de campo para recoger información relacionada con la Autoestima, la Interacción y el Sentido de Trascendencia como focos de atención de la resiliencia.

Los hallazgos de esta investigación apuntaron a la idea y expectativa particular y colectiva del niño(a), al papel socializador de las familias, los docentes y la comunidad; al lugar del

afecto en el proceso educativo; a factores que configuran la vida y modos de pensar de los participantes del proyecto, así como al lugar que tiene la educación en esta; y finalmente a las acciones que nacen del significado y las interpretaciones hechas por los docentes de las circunstancias encontradas en los espacios de prácticas.

Lo anterior, llevó entonces a proponer la resiliencia como una alternativa teórica y práctica que tomada en cuenta desde los programas de formación de formadores responde como enfoque pedagógico, al interés de los(as) docentes por favorecer el sano desarrollo de los estudiantes y a las necesidades formativas de estos últimos, más aún, cuando se encuentran en situaciones de adversidad.

De igual modo, puede contribuir a estructurar políticas sociales y programas de intervención educativa pues la resiliencia constituye una alternativa centrada no sólo en la adversidad o en los factores de riesgo, sino además, en los recursos, las fortalezas y las habilidades tanto del sujeto como de su entorno y en la responsabilidad que tiene el mismo en la construcción de su propio proyecto de vida.

Palabras claves: Infancia, Desarrollo Integral, Resiliencia, Pedagogía Infantil, Autoestima, Interacción, Sentido de Trascendencia, Investigación cualitativa, Enfoque fenomenológico, Concepto de niño(a), Resignificación de la norma, Lugar del afecto, Sentido de la Vida, Proyecto a Futuro, Educación, y Formación docente.

INTRODUCCIÓN

La violencia, la desigualdad social, la pobreza y la miseria son hechos frecuentes de la realidad social colombiana y alcanzan profundidades y magnitudes muchas veces insospechadas. En consecuencia, la vida educativa se ha visto transversalizada por distintos fenómenos, que tienen su origen en el impacto, que tiene tal realidad para la comunidad lo que demanda acciones pedagógicas que tomen en cuenta las características que esto genera y por ende que sean pertinentes a las necesidades formativas de niños(as) y jóvenes.

De esta manera, se han constituido, para la infancia contextos complejos donde se reúne el desplazamiento, el hambre, el destecho, la violencia intrafamiliar, el abuso sexual, el abandono total o parcial, entre otras situaciones que resultan adversas para los niños(as) que viven y sienten en carne propia la diferencia entre satisfacer o no las necesidades básicas.

En vista de lo anterior, cobra importancia el pedagogo infantil pues desde su responsabilidad con la infancia y desde su hacer, ha de encauzar acciones para mejorar las condiciones de quienes tiene a su cargo, por lo cual debe detectar no sólo los factores de riesgo que afectan a la infancia, como se ha hecho por mucho tiempo, sino también, los factores protectores de su entorno, con el fin de contribuir a que los niños(as) desarrollen la capacidad para superar los problemas que se les presentan, para que rescaten de su medio lo que les ofrece la posibilidad de crecer y para que puedan surgir de la adversidad, adaptarse y salir fortalecidos,

es decir, adquirir mecanismos de resiliencia que les permita acceder a un nivel de vida estable y sano.

Desde esta perspectiva, surge esta investigación que pretende aportar al desarrollo integral de la niñez en contextos vulnerables desde la Pedagogía Infantil, tomando en cuenta la resiliencia como enfoque pedagógico.

Este texto, se estructura en tres secciones; en la primera se abordan el

- Diseño teórico, que comprende: los antecedentes de la investigación, el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos, y el referente teórico; en el segundo, se encuentra el;
- Diseño metodológico, que abarca: el tipo de investigación, el enfoque, el nivel, la unidad de análisis, las técnicas y los instrumentos, el plan de análisis y, las consideraciones éticas.
- La última sección la componen el análisis de resultados, dividido en 5 subcapítulos; el primero de ellos: Hacia la Reivindicación del concepto de niño(a) que gira en torno a las significaciones dadas a la noción de niño(a) por los diferentes actores partícipes de esta experiencia así, como a las incidencias que tienen tales significaciones para el proceso de formación de la infancia.
- El segundo subcapítulo: El Llamado a la Resignificación de la Norma, da cuenta del lugar que ocupa la norma en el proceso educativo que se llevó a cabo en La EBN y de la relevancia que adquiere el docente para el desarrollo moral y social de los estudiantes.

- El tercer subcapítulo El Lugar del Afecto Para la Deserción o Permanencia Escolar, hace alusión al lugar que ocupa el afecto en los procesos educativos y en la importancia de tenerlo en cuenta a la hora de desarrollar estrategias pedagógicas encaminadas a promover la resiliencia.
- El cuarto; El Sentido de la Vida: Entre Sobrevivir y Esperar en Otro, comprende lo relacionado con el Sentido de Trascendencia de los actores implicados en esta experiencia así como sus modos de vida, formas de pensar y al lugar que ocupa la educación en sus proyectos de vida.
- El quinto subcapítulo: Realidad social, Subjetividad y Formación Docente hace alusión a la influencia de: la realidad social encontrada en el contexto, los modos particulares de los docentes partícipes de esta experiencia de ver y sentir tal realidad y, al saber obtenido en la formación académica; en la toma de decisiones y la consiguiente materialización de acciones.

También, se encuentran las conclusiones, en las que se develan diversos asuntos que tras una reflexión y una práctica crítica se convierten en características y componentes potencializadores de la resiliencia, en tanto al darles un lugar como fenómeno susceptible de análisis en el ámbito educativo permite plantear y ejecutar acciones enfocadas a la transformación y cualificación del hacer y el saber pedagógico.

Y finalmente, se haya las recomendaciones que surgen de esta investigación dirigidas a la facultad de educación, al programa de pedagogía infantil, a los docentes y a los entes sociales.

1. DISEÑO TEÓRICO

1.1 ANTECEDENTES

En Colombia la educación sigue siendo un derecho que no se garantiza a pesar de la normatividad nacional e internacional existente¹. El difícil acceso al sistema educativo, así como la permanencia y la deserción escolar se han convertido en una preocupación para el Estado Colombiano, en tanto el derecho a la educación es un derecho humano fundamental que de ser vulnerado limita el desarrollo de la personalidad, las oportunidades de trabajo en condiciones dignas y la articulación a proyectos culturales y sociales colectivos² y en consecuencia se ve afectada la calidad de vida de las personas y las comunidades. De manera que es una obligación del Estado y requiere de este la adopción de estrategias, políticas y acciones encaminadas a garantizar el disfrute de este derecho.

Con el objetivo de dar solución a este problema, surgió el Proyecto la Escuela Busca al Niño(a) en la Universidad del Quindío en 1998 avalado por la Secretaría de Educación Municipal de Armenia, con el propósito de reducir las dificultades de acceso y permanencia en la escuela, causa a la que se unió la UNICEF en el año 2000, para continuar su apoyo al proyecto en otras zonas del país en vista de los resultados exitosos de su implementación en Armenia³.

¹ Naciones Unidas. El derecho a la educación en Colombia. Informe de la Relatora especial de Naciones Unidas Catarina Tomasevski. Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo PCDHD. Bogotá. 2004, Pág. 6.

² Derecho a la educación de niñas y niños desplazados y en situación de extrema pobreza. Seminario nacional. Conclusiones y Recomendaciones. Bogotá, Marzo 17 al 19 de 2004. Pág. 2.

³ UNICEF. Disponible en: www.unicef.org.co. Junio 13 de 2006, 23:31

Medellín, fue una de las zonas que continuo con dicho proyecto a partir del 2004 en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia suscrita a un convenio con la Secretaría de Educación Municipal de Medellín, UNICEF y la Corporación Región, con el objetivo de beneficiar a 250 niños(as) y jóvenes desescolarizados de las comunas 8 (Villa Hermosa) y 9 (Buenos Aires) de la zona centro-oriental parte alta de la ciudad.

Con el objetivo de materializar el compromiso de la Universidad de Antioquia con la sociedad, se dio lugar a las prácticas académicas de 32 maestros(as) en formación de distintas áreas en dicho proyecto, con el propósito de aplicar *“conocimientos teóricos a situaciones socioeconómicas y culturales concretas, con el fin de lograr la validación de saberes, el desarrollo de habilidades profesionales, y la atención directa de las necesidades del medio”*⁴.

Así, las prácticas pedagógicas se llevaron a cabo con población en situación de vulnerabilidad por fuera de las instituciones educativas, buscando una acción más directa y participativa de los(as) docentes en formación en las comunidades y con pertinencia al contexto. De manera que se interactúo con el entorno, la realidad familiar y comunitaria de los niños(as) y jóvenes adscritos al proyecto. Para esto se formaron grupos interdisciplinarios y desde ellos se diseñaron, implementaron, evaluaron y rediseñaron propuestas de intervención pedagógicas.

Por otro lado, respecto al trabajo con población en situación adversa, se encuentra que este ha tenido como empresa promover cambios que reduzcan la inequidad y el sufrimiento. En razón de esto, por mucho tiempo las diferentes disciplinas se

⁴ Convenio de pasantía celebrado entre la Universidad De Antioquia (Facultad De Educación) y Corporación Región proyecto “La Escuela Busca Al Niño”. Medellín. 31 de enero de 2005, Pág. 2.

han interesado en descubrir las causas, los efectos y las maneras de prevenir los factores que ponen en riesgo de desarrollar enfermedades y/o traumas a las personas y comunidades. Sin embargo este paradigma se rompió luego de reconocer que el ser humano tiene la capacidad de *“resistir traumatismos violentos y crearse una vida exitosa en términos personales, sociales y culturales a pesar de que por su gravedad conllevan muy generalmente a la destrucción de esas posibilidades”*⁵.

En virtud de lo anterior, se desarrolla el estudio de la resiliencia como concepto y de esta forma se hace una nueva representación de lo humano, en tanto se le reconocen al sujeto sus competencias y capacidades en la dirección de su propia vida. Esto entonces, ha dado lugar a que en la actualidad múltiples disciplinas se fundamenten en la concepción teórica de la resiliencia para aplicarla en diversos programas y proyectos en el marco de *“tres corrientes: la norteamericana, esencialmente conductista, pragmática y centrada en lo individual; la europea, con mayores enfoques psicoanalíticos y una perspectiva ética; y la latinoamericana, de raigambre comunitaria, enfocada en lo social como lógica respuesta a los problemas del contexto.”*⁶

Cabe resaltar que los programas y proyectos desarrollados desde el enfoque de la resiliencia, han tenido gran énfasis en la infancia. Estos parten de la concepción del ser humano como integral y tienen en consideración a los niños(as), a su red familiar y social; se han llevado a cabo en diversos contextos de modo que valoran lo étnico y lo cultural y han sido avalados por la Fundación Bernard Van Leer, por la Organización Panamericana de la Salud, la Organización Mundial de la Salud, la Fundación W.K. Kellogg, entre otros.

⁵ Sánchez, Esther... [et al] La Resiliencia. Responsabilidad del sujeto y esperanza social. CEIC-RAFUE. Cali, Colombia. 2002, Pág.15

⁶ Melillo Aldo... [et al] Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida. Paidós. Buenos Aires. 2004, Pág. 19

En América Latina, se han desarrollado varios programas enfocados en la infancia con el marco conceptual de la resiliencia, entre ellos *“cuatro programas [que] trabajan con niños desde el nacimiento hasta los 6 años de edad, procedentes de comunidades indígenas de los Andes peruanos (Kusisqa Wawa y Pukllay Wasy), los Andes argentinos (Yachay) y los quilombos en Maranhão, Brasil (Auto-Estima das Crianças Negras).”*⁷ Siendo estos la primera experiencia de intervención con niños(as), familias y comunidades que utilizó estrategias de resiliencia con carácter preventivo en Latinoamérica⁸.

Precisamente, uno de los países de Latinoamérica que más ha realizado intervención basada en el concepto de resiliencia es Chile, a través del Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer, liderado por la doctora en Psicología María Angélica Kotliarencó⁹, quien a su vez ha realizado y participado en múltiples investigaciones sobre el tema. Dicha institución orienta estudios e implementa programas de desarrollo humano para sectores en situación de riesgo social, y partiendo de que la resiliencia es una capacidad que se puede promover desde los primeros años de vida de un niño(a), ha enfocado su trabajo a niños(as) y mujeres de los sectores populares del país, esto teniendo en consideración la importancia para el sano desarrollo del vínculo madre-hijo en la infancia temprana.

De otra parte, en Colombia, también se han realizado reflexiones teóricas e investigativas sobre la resiliencia, de hecho el estudio del concepto ha tomado auge en los últimos años, pues *“Desde las diferentes disciplinas se ha considerado como una alternativa de construcción de capital social, de confianza y reciprocidad entre los*

⁷ Bernard Van Leer Foundation. Resiliencia En Programas De Desarrollo Infantil Temprano. Estudios de revisión en cuatro programas de América Latina. En Desarrollo Infantil Temprano: Prácticas y Reflexiones. # 18. 2002, Pág. 14

⁸ *Ibíd.* Pág. 11

⁹ CEANIM. Centro de estudios y atención al niño y la mujer. Disponible en: <http://www.resiliencia.cl/ceanim.htm> Junio 13 de 2006, 0:27

colombianos."¹⁰ Así, se ha abordado epistemológicamente la resiliencia problematizando desde lo filosófico y lo sociopolítico; se ha hablado también de la función resiliente de los hospitales ante la enfermedad en los niños(as); se ha investigado acerca del perfil de resiliencia en los habitantes de la ciudad de Pereira; se han hecho estudios respecto a la resiliencia en personas en situación de desplazamiento y en mujeres maltratadas; se han hecho trabajos relativos a la resiliencia como alternativa a las propuestas de trabajo comunitario, sobre cómo enfrentan adversidades los niños(as) y jóvenes de la ciudad de Medellín; entre otros.

Sin embargo, no se encuentra literatura en Colombia que de cuenta de investigaciones y propuestas educativas cimentadas en el enfoque de la resiliencia para niños(as) en condiciones de adversidad desde la perspectiva de la Pedagogía Infantil, razón por la cual es pertinente llevar a cabo una investigación que de paso a la construcción de propuestas pedagógicas contextualizadas en las que se promueva la resiliencia en la infancia temprana, desde el quehacer de los(as) pedagogos(as) infantiles.

¹⁰Jaramillo Vélez, Diva Estela La Investigación Sobre Resiliencia En Colombia. Jornadas de divulgación y Análisis. Presentación del evento. Facultad de Enfermería. Universidad De Antioquia. Medellín.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La resiliencia es un enfoque relativamente nuevo en el terreno de la educación y por consiguiente, poco estudiado y abordado en las prácticas educativas en Colombia, sin embargo debido a las actuales condiciones políticas, sociales y económicas del país que han generado condiciones adversas para el desarrollo integral de los niños(as), es pertinente que se diseñen e implementen prácticas pedagógicas con dicho enfoque, con el fin de contribuir a la calidad de la educación y al desarrollo integral de la infancia.

Dentro de las condiciones adversas, específicamente en Antioquia, está la situación de desplazamiento, que reporta actualmente, sus mayores índices en este departamento. El desplazamiento interno tiene como causa principal el enfrentamiento de diversos grupos armados, situación que afecta de manera compleja a la sociedad, la familia y la escuela. Las consecuencias han ido creciendo y tienden a agudizarse, siendo la población infantil uno de los actores más afectados en este conflicto, quienes además de cambiar abruptamente su estilo de vida, se ven en la obligación de abandonar la escuela para trabajar y aportar al sostenimiento de su grupo familiar. A dicha situación pretende responder el proyecto “La Escuela Busca el Niño(a)” en la ciudad de Medellín, específicamente en las comunas 8 (Villa Hermosa) y 9 (Buenos Aires).

Dicho proyecto se ha venido ejecutando directamente con la población beneficiaria a partir de febrero de 2005 hasta abril de 2006, en 7 zonas de impacto, de las cuales para efectos de esta investigación se toman en consideración los sectores de Las Torres y Santa Lucía.

Zonas, en las que se ha percibido durante el tiempo de ejecución del proyecto, que la situación económica de las familias de los niños(as) es de extrema pobreza, debido a situación de desplazamiento o de destecho, lo que se ve reflejado en su ambiente habitacional precario, en la falta de adecuada alimentación que degenera en malnutrición y desnutrición; en violencia intrafamiliar que se evidencia en las heridas y huellas que revisten sus cuerpos; en su estado de salud; en el bajo nivel educativo, siendo ésta una de las razones por la que el contexto privilegia la adquisición de aprendizajes enfocados a la supervivencia y por lo tanto es común encontrar que se abandone la escuela por influencia del medio y sus realidades para trabajar y ejercer la mendicidad.

Además, los que están escolarizados no reciben apoyo y acompañamiento académico por parte de sus familiares y/o cuidadores, lo que deja a estos niños(as) en alto riesgo de deserción escolar, al no encontrar en sus familias una actitud positiva, de apoyo y de reconocimiento frente a la educación, pues finalmente esta queda relegada a un segundo plano, motivándose así la deserción escolar y actitudes de indiferencia y apatía frente a la escuela.

Otra de las causas de la deserción escolar en este contexto, además de la situación económica, es la desesperanza en la que cae la comunidad que gira en torno a la inmediatez¹¹, es decir a ser y a hacer en torno a la supervivencia, dejando de lado proyectos a futuro, sueños e ideales relacionados con la formación académica y profesional.

¹¹ “Él no vino profe, porque tenía que trabajar en el semáforo...él le da la plata a mi mamá para que compre la comida”. Comentario hecho por una niña para justificar la ausencia de su hermano de 10 años, a la clase. Marzo de 2005.

Por otra parte, y asociadas a la búsqueda de mecanismos de supervivencia, se evidencian en la comunidad recurrentes actitudes violentas, lo cual se convierte en la forma privilegiada para los niños(as) de resolver conflictos. Lo que sin duda alguna los expone continuamente a maltrato de tipo físico, verbal y emocional por parte de sus familiares, cuidadores y pares.

También se ha notado un frecuente aislamiento, inseguridad al realizar las actividades, marcada timidez, como muestra de una deficiente socialización entre otras respuestas a las frustraciones en el aula de clase.

En consecuencia, parece generarse en los docentes en formación una preocupación por el aspecto socio-económico de los niños(as), reflejado en la apremiante búsqueda de suplir necesidades tales como alimento, vestido y afecto, entendiéndose esto como una forma de aportar al desarrollo integral de los niños(as), así como también la pregunta constante por lo que pudiera pasar con ellos en el futuro, lo que a su vez refleja la sensación de impotencia frente al acompañamiento que se hace a estos niños(as); y duda frente al aporte que pudiera hacer el docente desde su formación académica.

Ante esto, los docentes pueden desdibujar su rol y terminar asumiendo posiciones poco pedagógicas como: convertirse en proveedores económicos o afectivos temporalmente; otra opción que surge es tornarse indiferentes frente a la situación de los y las estudiantes.

La primera de estas posiciones tiene como consecuencia que por un lado se suplen necesidades que no se pueden cubrir a largo plazo y por otro, se crean lazos afectivos que no son permanentes pues se rompen con la culminación del proceso. Todo esto da lugar a un paternalismo protector y/o abandonico, en tanto se

transfiere totalmente la responsabilidad a otros como la escuela receptora, la familia, el Estado, la sociedad y se genera de esta manera baja tolerancia a la frustración, renuncia, pasividad y resentimiento social, tanto en los niños(as) como en los docentes. Lo cual origina que las personas en lugar de buscar alternativas de solución a las problemáticas que se les presentan, esperen a que sean otros quienes las resuelvan.

La segunda posición, es decir la indiferencia, conduce a que los docentes se limiten a la transmisión de conocimientos o al desarrollo de una o varias dimensiones en un enfoque parcial del niño(a); lo que lleva a que no se estructuren prácticas educativas que aporten al desarrollo integral del estudiante, tal como lo propone el Ministerio de Educación en los Lineamientos Curriculares de Preescolar:

La educación preescolar debe contemplar el principio de integralidad que *“implica que toda acción educativa debe abarcar las dimensiones en el desarrollo del niño, lo socio-afectivo, lo espiritual, lo ético, lo cognitivo, lo comunicativo, lo corporal y lo estético, para potencializarlas y alcanzar niveles de humanización necesarias para su desenvolvimiento en sociedad como un ser humano digno, pleno, autónomo y libre.”*¹²

Es así, como la preocupación conduce a los docentes a una victimización de los estudiantes cuya causa reside en la guerra, en la pobreza, en el Estado, en el sistema educativo, centrándose únicamente en los aspectos negativos de las circunstancias que atraviesan los niños(as) ignorando así las capacidades y habilidades de los sujetos así como, las de su medio y las que este puede ayudarles a desarrollar.

¹² MEN. Lineamientos curriculares de preescolar. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. Pág. 53

Esta tendencia a victimizar a los niños(as), por parte de los docentes se constituye en un obstáculo para su desarrollo integral, pues en esta posición se les deja de exigir tanto desde lo académico como desde lo actitudinal y comportamental. De la misma manera se deja de reconocer su esfuerzo por superar o sobrellevar las circunstancias de su vida y su forma de buscar oportunidades, llegando incluso a señalar a sus padres o cuidadores como “explotadores infantiles”¹³ lo que se fundamenta en una mirada culpabilizadora y prejuiciosa de la realidad de los estudiantes.

De igual modo al ser tratados de esta manera, se les quita la responsabilidad que tienen en la sociedad en la que se desenvuelven y se integra a su identidad la idea de que son víctimas, con lo cual toda consecuencia de sus actos siempre se hallará en otro al que culpa de sus actos, que le genera resentimiento, y sentimientos de indiferencia y apatía, hacia los demás y hacia la vida misma. Esto además deja entrever falencias en la formación de los docentes para responder a las necesidades que desencadena la realidad de los niños desde una postura profesional.

Así, los índices de deserción y desescolarización dan cuenta de la carencia de intervenciones que apunten a las necesidades y características de los niños(as). De manera que estos, se encuentran con sistemas educativos rígidos que terminan excluyendo a los niños(as) porque no se toma en cuenta la problemática que trasciende lo que se ve en el aula, y por esto, tampoco sus realidades a la hora de diseñar e implementar propuestas educativas. De ahí que, la escuela en lugar de aportar a que ellos descubran en la educación una alternativa para “abrirse paso a

¹³ Comentario realizado por una docente en formación luego de saber, que las ausencias de una niña se deben a que su padre la lleva a pedir a las calles.

un desarrollo más sano y positivo en medio de la adversidad”¹⁴, lo que hace es mostrarse como un obstáculo para su desarrollo integral, en tanto se presenta descontextualizado e ignora el potencial de los sujetos y las comunidades para construir sus vidas con éxito a pesar de la adversidad.

Lo anterior da cuenta del desconocimiento que hay en los docentes acerca de la resiliencia y los mecanismos necesarios para promoverla desde el hacer pedagógico, con lo cual se ven limitadas las propuestas educativas al enfoque de riesgo, de manera que no se considera la posibilidad de que los niños(as) se desarrollen integralmente a pesar del medio adverso y por esto no se toman en cuenta sus capacidades y potencialidades, así como lo positivo y lo negativo del contexto en particular para el diseño de propuestas pedagógicas con población infantil en situación de vulnerabilidad . Con todo lo anterior surge como pregunta de investigación:

¿Cuáles son las características y componentes potencializadores de la resiliencia, que se develan en la experiencia y el hacer de los docentes en formación del proyecto la EBN, con niños-as entre los 4 y 8 años de edad en los sectores de Santa Lucía y Las Torres de las comunas 8 y 9 de la ciudad de Medellín?

¹⁴Borda Pérez, Mariela. Resiliencia. Competencia para enfrentar la adversidad. En Salud Uninorte. Revista de la división de ciencias de la salud de la Universidad del Norte. Barranquilla Colombia. Vol. 14. 1999. Pág. 54

1.3 JUSTIFICACIÓN

Actualmente en Colombia, debido a las condiciones sociopolíticas se están incrementando notablemente los índices de pobreza, desplazamiento, desempleo, violencia, entre otros, lo cual está incidiendo significativamente en el desarrollo integral de los niños(as)¹⁵, pues están afectando directamente su ámbito económico, psicológico y familiar, tal como lo expone la UNICEF en su informe sobre el conflicto armado y el desplazamiento forzado interno en el país, donde se señalan los efectos de la crisis en aspectos humanitarios, culturales, económicos y psicosociales, que generan ambientes carentes de oportunidades y producen *“situaciones significativas que marcan el desarrollo social y afectivo de cada menor”*¹⁶

A estas situaciones no escapa la escuela, puesto que está influida por factores sociales, económicos y culturales del lugar en el que actúa, por tanto se demanda al sistema educativo y más exactamente a los docentes que además de aportar a la construcción de conocimiento, valoren al ser humano como a un ser integral y diseñen ambientes de aprendizaje donde se conciba al niño(a) como a una totalidad con un entorno que lo permee y lo impacte en el ser y en el hacer.

En vista de lo anterior, se hace necesario estructurar propuestas pedagógicas que respondan adecuadamente a las necesidades educativas de los niños(as) en condiciones adversas, sin desconocer las capacidades presentes y latentes de estos

¹⁵ Corporación Región. Derechos para la infancia. Referentes para la atención a la niñez desplazada. Consideraciones sobre las políticas públicas de atención a la infancia y en especial a la infancia desplazada. Medellín, Colombia. 2002. Pág. 14

¹⁶ Consultaría para el Desplazamiento Forzado y los Derechos Humanos / CODHES. Esta guerra no es nuestra: Niños y desplazamiento forzado en Colombia, UNICEF. UNICEF, Oficina de Área para Colombia y Venezuela. Santa fe de Bogotá, D.C., Colombia - Marzo del 2000. Pág. 6

y su medio. Por esto, es importante contar con un enfoque integrador: que considere al niño(a), a la familia, a su ambiente socio-económico, político y cultural; que no desconozca en el ser individual sus experiencias pasadas y presentes, que tome en cuenta todas sus dimensiones, incluyendo la espiritual al darle significado a su propia vida y fortalecerle interiormente proyectando su bienestar futuro.

Por esto, la resiliencia, entendida como *“la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a la vida significativa y productiva”*¹⁷; es un enfoque que aplicado a la pedagogía responde a estas exigencias pues aporta a la formación integral de los y las estudiantes, puesto que hace a los(as) docentes, un llamado a *“... centrarse en cada individuo como alguien único”*, porque la resiliencia busca *“... enfatizar las potencialidades y los recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido, a pesar de estar expuesto a factores de riesgo”*¹⁸.

Cabe aclarar, que el proyecto “La Escuela Busca al Niño” no desconoce que no basta con escolarizar a los niños(as) y que se hace necesario tener una visión más amplia de su situación presente y futura para garantizar su formación integral y no quedarse sólo en la transmisión de contenidos, pues esto llevaría a continuar con la deserción escolar; por esto es fundamental reconocer el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y las situaciones que viven, a fin de desarrollar sus habilidades de modo, que a pesar de su medio adverso logren formarse como personas resilientes que no se dejan afectar negativamente por las dificultades y condiciones desfavorables, sino que trabajen para alcanzar una adecuada calidad de vida.

¹⁷ María Angélica, Kotliarenco... [et al]. Estado de arte en resiliencia. 1997. Citando a (ICCB/1994). Pág. 5

¹⁸ M, M, Hilda Santos... [et al]. Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes Bogotá: Fundación Bernard van Leer, 1996 Pág. 5

Tomando en cuenta lo anterior, nace la presente investigación que pretende contribuir a los(as) docentes, especialmente a los(as) pedagogos infantiles en tanto se señala la importancia de conocer el enfoque de la resiliencia y de aplicar dicho conocimiento a las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo. Lo cual puede dar lugar a la formación de profesionales que intervengan para potenciar las capacidades presentes en los niños(as) y en su medio, así como para desarrollar las latentes, transformándose en un adulto significativo para la infancia, que reconoce la responsabilidad de los sujetos en la construcción de su vida y a partir de esto les apoya para salir fortalecidos de las situaciones extremas.

Es pertinente aclarar, que si bien desde el currículo de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia *“la visión del programa se dirige a la formación de educadores y educadoras infantiles que se constituyan en voceros y promotores del desarrollo integral de la infancia (niños y niñas desde el período de gestación y durante sus siete primeros años de vida)”*¹⁹, en este caso la edad se extiende hasta los 8 años considerando que los niños(as) llegan al proyecto en extraedad y cumplen con características similares a las de los niños en edad preescolar.

Además, esta investigación pretende contribuir a la Universidad de Antioquia con conocimientos orientados a cumplir con su compromiso y responsabilidad social, ya que se busca aportar a la construcción de alternativas de solución a una problemática que afecta a la población infantil, asimismo se quiere aportar a la cualificación de la licenciatura en pedagogía infantil en tanto se procura que esta se ajuste y comprometa con los cambios y las realidades sociales.

Por último, responder la pregunta de investigación antes planteada permitirá llevar los resultados a la escuela formal y aplicarlos, con el fin de hacer un

¹⁹ Marco referencial. Programa de licenciatura en pedagogía infantil. 2004. Pág. 5

reconocimiento de los factores de riesgo para el desarrollo de los niños(as), así como de los factores protectores presentes en la institución educativa y en los docentes. Lo cual contribuirá a que la escuela tome medidas de acción que apunten a considerar el enfoque de la resiliencia como principio de toda propuesta educativa, de manera que sean más coherentes con las realidades de los niños(as).

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General

Develar las características y componentes potencializadores de la resiliencia, en la experiencia y el hacer de los docentes en formación del proyecto la EBN, con niños(as) entre los 4 y 8 años de edad en los sectores de Santa Lucía y Las Torres de las comunas 8 y 9 de la ciudad de Medellín.

1.4.2 Específicos

- Identificar las acciones de los docentes que influyen en la adquisición de mecanismos de resiliencia.
- Identificar el lugar que tiene la autoestima, la interacción y el sentido de trascendencia en el hacer de los docentes con los niños(as)
- Relacionar el hacer del maestro(a) con la capacidad de afrontar la adversidad de los niños y niñas.

1.5 REFERENTE CONCEPTUAL

A partir de la revisión teórica realizada, se presentan a continuación los ejes temáticos que le sirven de base a esta investigación, los cuales giran en torno a la pedagogía infantil y sus fundamentos curriculares y a la resiliencia como enfoque pedagógico.

1.5.1 La pedagogía infantil y sus fundamentos curriculares

Para empezar, y teniendo en cuenta que la investigación se hace en el marco de la pedagogía infantil, en tanto está delimitada poblacionalmente en el trabajo con niños y niñas de 4 a 8 años de edad, es importante aproximarse a la pedagogía infantil como área de la educación, que busca el desarrollo integral de esta población dentro del proceso educativo. Se hace necesario entonces realizar un acercamiento a ésta desde sus características, objetivos e importancia en el desarrollo humano.

La pedagogía infantil, disciplina de la educación, centra su interés en la intervención educativa dirigida a la primera infancia, es decir la etapa que abarca desde el nacimiento hasta los 6 o 7 años de edad y, tiene como propósito fundamental la realización de unas prácticas pedagógicas que con elementos conceptuales, metodológicos y didácticos, procuran el desarrollo integral y armónico de los niños y niñas.

Pese a que la pedagogía infantil nace de la necesidad de brindar atención a los niños(as) de las mujeres que debían ingresar al mercado laboral, hoy este enfoque

educativo, ha pasado del asistencialismo a tener una orientación educativa, gracias al aporte de diferentes pedagogos y pensadores de la educación, entre ellos Federico Froebel creador de los kindergarten²⁰ (jardín de niños(as)), quien promovía en su teoría de la educación infantil, el valor del juego para el proceso de aprendizaje, postura que aún es vigente.

Otro aporte significativo a la educación de la infancia fue el realizado por Vygotsky, quien planteó la necesidad de tomar en cuenta el contexto social donde se desenvuelve el sujeto, pues es este quien le proporciona los primeros aprendizajes, lo cual quiere decir que se reconoce la influencia de la sociedad, la comunidad y la familia en los procesos educativos.

Igualmente, la aportación de Jean Piaget a la pedagogía es fundamental, ya que interpretó el desarrollo cognitivo del niño(a), dándole a la educación de la primera infancia, una visión particular del desarrollo que le permite al docente configurar el currículo. Las nociones como asimilación, acomodación, reversibilidad, egocentrismo, seriación, conservación, entre otros por él propuestos son parte indispensable de la intervención educativa enfocada a los niños(as) en edad preescolar.

Dichos aportes y la evolución que ha tenido la pedagogía han consolidado la educación infantil como parte indispensable y por lo tanto obligatoria del sistema educativo colombiano, que la define en la Ley General de Educación en el artículo 15º como *“... la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológicos, cognoscitivos, psicomotriz, socio-afectivos y espiritual, a través de experiencias de*

²⁰ Almenzar, M. L., Gervilla, M. A., Merino, C. Proyecto curricular de educación infantil. Fundamentación científica y aplicación innovadora. Ed. Escuela Española. Madrid, 1993. Pág. 101

socialización, pedagógicas y recreativas"²¹ y que reconoce entre sus objetivos específicos la existencia de la dimensión espiritual de los sujetos, así como la vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo, con la finalidad de optimizar la calidad de vida de los niños y niñas en su medio.

Al respecto, dentro del marco legal de la educación infantil en Colombia, en este caso los Lineamientos Curriculares de preescolar, se establece que una de las primeras funciones a la que está llamada, consiste *"en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo"*²²; lo cual en términos más limitados se refiere a lograr que las personas sean formadas para la autonomía de manera que afecte positivamente la sociedad en la que se desenvuelve. Es así como, se debe lograr una educación que parta de la individualidad del ser y que al mismo tiempo tome en cuenta su carácter social y su contexto, esto con el fin de fortalecer a los sujetos para su mejor desarrollo dentro de su comunidad.

Dichos lineamientos explicitan en el componente de interacción y proyección comunitaria²³ la relevancia de tomar en cuenta los diversos factores que inciden en la consecución de los logros educativos y que son exteriores a la institución, como son los estados nutricionales, de salud y de saneamiento básico, entre otros; esto para trabajar en la búsqueda y ejecución de soluciones en las que participen además, de otras instituciones y sectores, la propia comunidad.

Cabe aclarar que la salud es un aspecto fundamental a tener en cuenta en todo proceso educativo y que este no debe limitarse a la ausencia de la enfermedad como lo enuncia la OMS sino, a vivir un estado de completo bienestar físico, mental y social; lo cual envuelve mucho más que las remisiones a otros

²¹ MEN. Ley General de Educación. 1994. Pág. 14

²² MEN. Op. Cit. Pág.17

²³ MEN. Op. Cit. Pág. 49

profesionales especializados, y le exige a los(as) docentes encaminar acciones para promoverla mediante la creación de ambientes educativos saludables, la potenciación de las comunidades y el fortalecimiento e incremento de las destrezas personales.²⁴

En esta medida, el docente también debe tener presente que:

“el proceso pedagógico debe reconocer una historia de vida y de significaciones en cada uno de los niños que acuden al preescolar así como en sus familias, y a partir de ellas iniciar su proceso, buscando su articulación con las tendencias actuales que sustentan científicamente la práctica educativa en investigaciones realizadas con el objeto de hacerla óptima.”²⁵

Para hacer referencia a los fundamentos curriculares de educación infantil es necesario partir de los parámetros establecidos desde lo legal por el Ministerio de Educación Nacional, para ello debe retomarse el artículo 2247 de septiembre de 1997, el cual determina en el artículo 12º que

“El currículo del nivel preescolar, se concibe como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica que integra los objetivos establecidos en el artículo 16º de la Ley 115 de 1994 y deben permitir la continuidad y articulación con los procesos y estrategias pedagógicas de la educación básica.... Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano.”²⁶

²⁴ M, M, Hilda Santos... [et al]. Op.Cit. Pág. 1

²⁵ MEN. Op. Cit. Pág.20

²⁶ MEN. Decreto 2247 de septiembre de 1997. Bogotá. Pág. 54

Dado que dicho currículo está en permanente construcción es posible partir de la investigación para proponer la resiliencia como enfoque pedagógico, tal como se plantea en este proyecto.

En vista de lo planteado anteriormente, es necesario dejar claro cuales son las finalidades establecidas en el sistema educativo nacional para la educación preescolar²⁷:

- 1. Desarrollar biológicamente al niño.*
- 2. Desarrollar los mecanismos sensorio-motrices del niño para que adquiriera hábitos de adaptación.*
- 3. Preparar al niño para el paso del hogar a la escuela primaria.*
- 4. Proveer al niño de un ambiente que estimule sus relaciones*

De acuerdo con el decreto 2247 de septiembre de 1997, las orientaciones curriculares para la educación preescolar están guiadas por los principios²⁸ de **integralidad** que alude a reconocer al niño como un ser único y social; de **participación** que se refiere a la organización del espacio para propiciar la aceptación de si mismo y del otro buscando facilitar la vida en comunidad y finalmente el principio de la **lúdica** que reconoce el juego como dinamizador de la vida de los educandos.

El currículo de preescolar según las orientaciones legales nace del estudio de la realidad de los niños(as) colombianos(as), de forma que se tiene en cuenta tanto lo social, lo psicológico como lo cultural de la población menor de siete años. Esta tiene como objetivo general propiciar el desarrollo integral de los niños(as).

²⁷ Hugo Cerda Gutiérrez., citando al MEN. Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Currículo de preescolar. Documento N° 1 y 2. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996. Pág. 92.

²⁸ MEN. Op. Cit. Pág. 53

Existen también unos objetivos específicos enfocados a los niños(as) y a los docentes, que a continuación se mencionan:

Para el niño²⁹: desarrollar procesos, mediante acciones concretas orientadas a:

- a. Ejercitar su percepción y movimiento armónico como una forma de ampliar sus posibilidades de acción en el medio.*
- b. Ejercitar sus estrategias cognoscitivas para ampliar sus posibilidades de conocimiento.*
- c. Enriquecer sus formas de comunicación con el fin de lograr un mayor intercambio con los otros.*
- d. Expresar de múltiples maneras sus vivencias, buscando diversas alternativas de acción, con el fin de afrontar recursivamente diferentes situaciones.*
- e. Construir un sistema de valores que enmarque su realización personal, en los diferentes grupos en que se desenvuelve.*
- f. Relacionar conceptos nuevos con otros conocidos, con el fin de encaminarse hacia una apreciación integral de su realidad.*

Lo anterior, deja ver que desde el currículo de educación infantil se tienen en cuenta aspectos fundamentales del enfoque de la resiliencia, como son el trabajo encaminado a desarrollar la capacidad de actuación en el medio a través del desarrollo psicomotriz, de pensamiento y aprendizaje, las habilidades comunicativas, la búsqueda de alternativas de acción, la construcción de valores y la estimación de la realidad, que hacen parte de los tres focos de acción de la resiliencia, es decir La Autoestima, La Interacción y El Sentido de Trascendencia y que por lo tanto se interrelacionan en el desarrollo integral del niño(a) en edad preescolar.

²⁹ Hugo Cerda Gutiérrez, citando al MEN. Pág. 106

Para el maestro³⁰: relacionarse cooperativamente con los niños, padres y comunidad, adecuando a ello su labor educativa. Para lograrlo es necesario:

- a. Involucrarse en acciones de la comunidad en donde está su jardín infantil.*
- b. Analizar la construcción, organización, necesidades y motivaciones de los grupos humanos.*
- c. Reflexionar sobre los aspectos fundamentales del desarrollo integral del niño en general y del niño colombiano en particular.*
- d. Profundizar, sus conocimientos en áreas relacionadas con su labor educativa con el fin de lograr una visión integral de su realidad social y natural.*
- e. Participar consciente y activamente en el proceso de evaluación formativa presentando propuestas innovadoras y/o complementarias del currículo.*

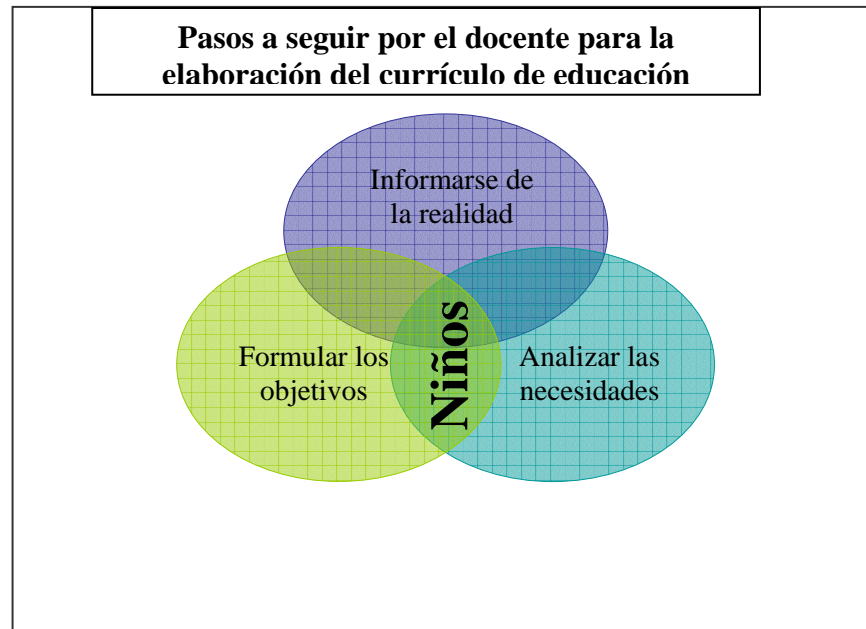
Estos objetivos son un llamado a los docentes a que se comprometan con la optimización de la calidad de vida de los niños y niñas, mediante la realización de acciones tendientes a la consolidación de redes sociales y del sentido de pertenencia, para lo cual ha de asumirse como un agente dinamizador de estos procesos, con propuestas pertinentes al contexto donde se vincule escuela, familia y comunidad. Desde el ámbito de la resiliencia es fundamental establecer lazos de apoyo, acompañamiento y aceptación social para potenciar en los niños(as) la adquisición de mecanismos para superar la adversidad y salir fortalecido de ella.

Dichos objetivos se consiguen a través de tres acciones específicas para la elaboración del currículo, como se muestra a continuación:

³⁰ Cerda Gutiérrez, citando al MEN. Op. Cit. Pág. 107

³⁰ Cerda Gutiérrez. Op. Cit. Pág. 108

Gráfica 1. Elaboración del currículo.



Por otro lado, los momentos que se han establecido para el trabajo con los niños en edad preescolar son tres, teniendo en cuenta sus necesidades, y características; ellos son:

- **El juego libre:** con éste se pretende que los niños adquieran mayores niveles de independencia, autonomía y creatividad en la forma de relacionarse con los otros.
- **La unidad:** se busca que el niño desarrolle todos sus sentidos y logre adquirir conciencia sobre sí mismo y de su realidad.

- Y por último, **las actividades grupales**: las cuales procuran que el niño sea más autónomo, respetuoso, solidario y con mayores niveles de comprensión de la norma.³¹

A su vez, estos momentos deben ser transversalizados por las dimensiones del desarrollo para darle organización al programa de aprendizaje. A este respecto, la dimensión socio-afectiva siendo la que más apunta al objetivo general del currículo y de interés primordial para el desarrollo de los mecanismos de resiliencia, se orienta hacia tres propósitos, que son:

- La independencia
- El desarrollo autónomo de valores y
- La coincidencia entre lo que se hace, se piensa y se siente.³²

En conclusión, partir de la información que arroja el contexto social, económico, político y cultural que vive actualmente el país y que tiene efectos significativos en la infancia, generando condiciones específicas que no se pueden desconocer en la formación de los niños(as); demanda del sistema educativo estrategias de acción pedagógicas que apunten a su desarrollo integral, para lo cual se presenta como alternativa de solución la aplicación de la resiliencia a la pedagogía como enfoque integrador.

Partiendo de lo anterior y del principio de integralidad³³ que indica la importancia de abarcar todas las dimensiones del ser humano pues *“En cualquier actividad el ser*

³¹ Ibid. Pág.112

³² MEN.Op. Cit. Pág.29

³³ MEN. Dimensiones del desarrollo humano e indicadores de logros curriculares.1998. Pág. 41

humano debe ser visto como totalidad, como una unidad tal, que no es posible afectar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás.^{34'}

Por esto, las dimensiones se plantean como:

La **corporal**, que se constituye en las relaciones que se establecen con el hombre mismo y con el mundo dando lugar a la vivencia y construcción de experiencias, la cual se desarrolla según la cultura y la sociedad.

La **cognitiva**, tiene que ver con el proceso que lleva a cabo el hombre para conocer y así interactuar con todo lo que lo rodea y a la vez transformarlo.

La **comunicativa**, pues es en el lenguaje que se desarrolla el pensamiento y se establecen los vínculos sociales.

La **socio-afectiva**, en la que se consolida la subjetividad y así va construyendo su manera de vivir, de sentir y expresar emociones y su manera de actuar, a través de la socialización y la afectividad.

La **ética**, se refiere a la formación de criterios para relacionarse con su entorno y sus semejantes.

La **estética**, que permite construir la capacidad de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a si mismo y al entorno.

Y finalmente, **la espiritual**, que tiene relación con la existencia de valores estéticos, morales, espirituales y religioso con el fin de ir más allá de la necesidad de trascendencia que caracteriza al ser humano.

Las anteriores dimensiones han de estar presentes en el acto pedagógico, con la idea de potencializarlas y llegar a niveles de humanización indispensables para la vida digna y la inserción social; por esta razón esta investigación plantea la resiliencia como una propuesta que apunta al desarrollo del ser humano desde todas sus dimensiones como se expone a continuación.

1.5.2. La resiliencia como enfoque pedagógico

En primer lugar **se define** etimológicamente **la resiliencia**, como un vocablo de origen latín, cuya significación es: *resilio*; “volver atrás”, “volver de un salto”, “resalta”, “rebotar”. Este termino es retomado por distintas ciencias, saberes y disciplinas tales como la biología, la medicina, la física, la educación y las ciencias sociales y humanas; específicamente esta última, lo adoptó para caracterizar a las personas que a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, logran desarrollarse psicológicamente sanos y exitosos.³⁵

Alrededor de este término se han desarrollado diversas concepciones, como son:

“La resiliencia es la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado positivamente por ellas, es decir, la capacidad de tener éxito en la aventura de la crianza con adversidades o sin ellas, en los escenarios en que se desenvuelven los niños y los jóvenes: la familia, la escuela y la comunidad (Grotberg, 1995)”³⁶

“Habilidad par surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (ICCB, 1994)”³⁷.

³⁵ Kotliarenco., [et al] Op. Cit. Pág. 5

³⁶ *Ibíd.* Pág. 6

³⁷ *Ibíd.* Pág. 6

Concepciones que dejan ver como la familia, la comunidad y la escuela, son escenarios fundamentales que pueden dar paso a la formación de mecanismos de resiliencia desde la infancia, lo cual se presenta como una posibilidad que tiene todo ser humano siempre y cuando la oportunidad de desarrollo nutra las propuestas que se encaminan a optimizar la calidad de vida de los estudiantes a través de la vinculación de los tres escenarios, como además es contemplado desde los fundamentos curriculares para el caso de la pedagogía infantil.

Por otra parte,

“La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre estos y su medio (Rutter, 1992)”³⁸.

En vista de que la resiliencia no es una capacidad innata sino, el resultado de los procesos interactivos que hace la persona con su medio familiar, social y cultural es por lo tanto una capacidad sujeta a ser desarrollada desde acciones pensadas y ejecutadas con este fin. Lo que da lugar a que desde la pedagogía se puedan estructurar propuestas dirigidas a la población infantil de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven, logrando que estos desarrollen la capacidad de apersonarse de su presente y su futuro y de construir proyectos de vida sanos a pesar de la adversidad.

³⁸ Ibíd. Pág. 6

Algunos conceptos relacionados con la resiliencia son³⁹:

La **invulnerabilidad**, alude a que algunos niños(as) parecen constitucionalmente tan fuertes, que no ceden frente a las presiones del estrés y la adversidad.

La **competencia**, focalizado a la capacidad de competencia social, bajo el supuesto de que esta refleja buenas habilidades de enfrentamiento subyacentes.

La **Robustez**, definida⁴⁰ como una característica de la personalidad que en algunas personas actúa como reforzadora de la resiliencia al estrés; como una combinación de rasgos personales que tienen carácter adaptativo, y que incluyen el sentido del compromiso, del desafío y la oportunidad y, que se manifestarían en ocasiones difíciles. Incluye además la sensación que tienen algunas personas de ser capaces de ejercer control sobre las propias circunstancias.

De otro lado, es importante esclarecer los conceptos de **vulnerabilidad y mecanismo protector**, definidos como: *“un fenómeno perceptible en el cual un cierto nivel de estrés, resulta en conductas desadaptativas... alude a una dimensión continua del comportamiento que se mueve desde una adaptabilidad más exitosa al estrés, a una menos exitosa”* el primero y el último como *“influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo (Rutter, 1985)*. Para efectos de esta investigación se retoman estos conceptos con el fin de realizar acciones partiendo de los mecanismos protectores para menguar las conductas desadaptativas en los niños(as), a través de una perspectiva pedagógica.

En cuanto a los mecanismos protectores es importante destacar que, en ciertas circunstancias los eventos displacenteros y potencialmente peligrosos pueden fortalecer a los individuos frente a eventos similares y en otras circunstancias

³⁹ *Ibíd.* Pág. 6

⁴⁰ *Ibíd.* Pág. 8

puede darse el efecto contrario; es decir que los eventos estresantes actúen como factores de riesgo, lo cual se logra a través de la reflexión sobre las vivencias, y puede para el caso de la institución educativa y más exactamente para el hacer de los(as) docentes, convertirse en un espacio de construcción individual y/o colectiva, que busque siempre, si bien no esconder los momentos estresantes, sí cambiarlos a mecanismos protectores.

Los **factores de riesgo** entonces, implican la probabilidad de que la concurrencia de uno ó más características o factores aumenten directamente la aparición de consecuencias indeseables en la salud en todos sus aspectos, el proyecto de vida o la supervivencia personal.

Al respecto debe explicarse que hay distinción entre **variables de riesgo dístales**, denominados macrosociales por autores como Bronfenbrenner⁴¹; que no afectan directamente al sujeto, pero que actúan a través de mediadores, y **las variables de riesgo proximales** que interactúan directamente con el sujeto. Para la intervención en un ambiente escolar existen mayores posibilidades de desarrollar acciones encaminadas a intervenir sobre los últimos, pues implican a las familias, a la comunidad y al niño(a) visto desde una perspectiva integral; en cuanto a las macrosociales estas requieren de procesos diferentes que implican cambios políticos, económicos y sociales más generales y por ende se logran a largo plazo, lo que no responde al objetivo de esta investigación pero, no escapa a la reflexión de los(as) pedagogos infantiles.

Se utiliza también el concepto **factores protectores**, que son las condiciones que impiden la aparición del riesgo o de las conductas que llevan a él, por lo que disminuye la vulnerabilidad y favorece la resistencia al daño. Precisamente es a

⁴¹ Bronfenbrenner citado por Kotliarenco (1997).

posicionar la escuela como un factor protector para los niños y niñas a lo que debe tender la educación a través de sus acciones y es lo que se quiere lograr desde la Pedagogía Infantil.

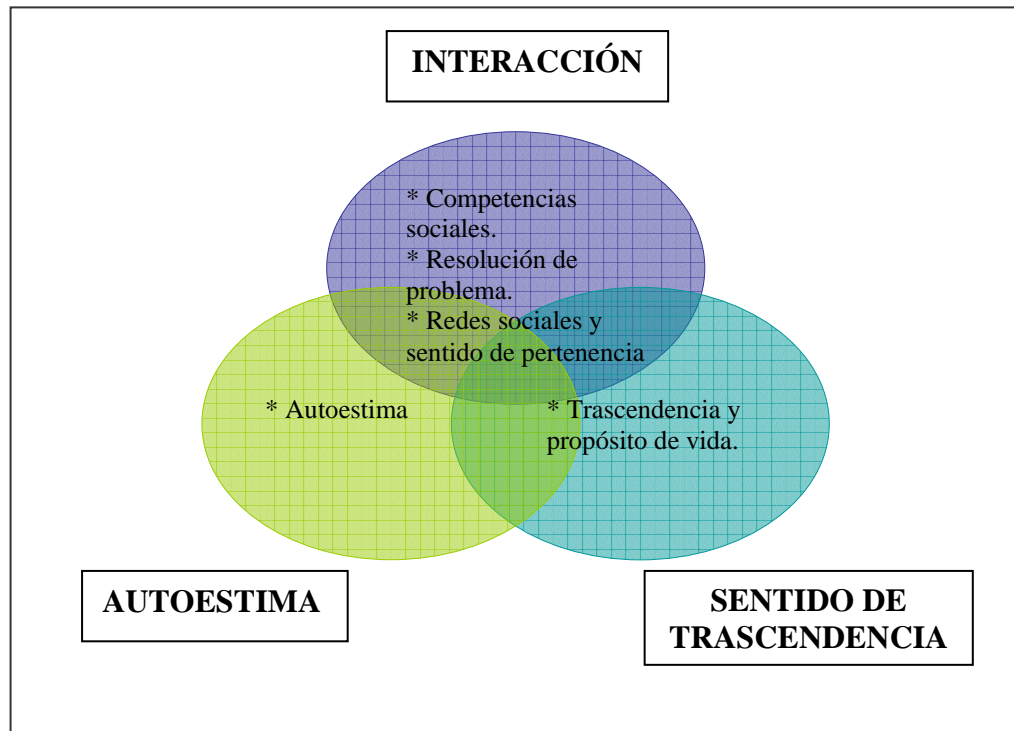
La resiliencia tiene **dos componentes**:

La Capacidad de resistencia a la destrucción en situaciones adversas y la capacidad de construcción de un desarrollo humano sano. De manera que se debe trabajar por fortalecer a los niños y niñas para que enfrenten la adversidad y para crear estrategias que los lleven a superarse y desarrollarse exitosamente.

La revisión bibliográfica realizada al tema de la resiliencia señala también, la existencia de áreas que interactúan en el proceso de desarrollo y potenciación de capacidades necesarias para superar la adversidad y desarrollarse exitosamente, estas áreas de desarrollo engloban diversos aspectos de las dimensiones del ser humano.

A la pedagogía infantil entonces, le corresponde conocer dichas áreas para plantear estrategias de intervención pedagógica que consideren holísticamente a la persona, por esto a continuación se describen delimitados en tres focos de atención que se interrelacionan entre sí, los cuales son: la Autoestima, la Interacción y el Sentido de Trascendencia, entendidos como los recursos personales y ambientales (factores internos y externos) en los que debe centrarse la mirada de los(as) docentes con el objetivo de reforzar y promover la resiliencia. (Ver gráfica 2)

Gráfica 2. Focos de atención de la resiliencia.



Para esta investigación las áreas del desarrollo se han englobado en tres focos de atención, con el objetivo de delimitarlos de acuerdo a sus particularidades, es por esto que los aspectos que contemplan los atributos de tipo personal, hacen parte de la Autoestima, aquello que hace parte de las relaciones que se establecen con los otros se haya inmerso en el foco de la Interacción y finalmente lo que involucra la trascendencia y las expectativas de vida tanto de los niños(as) sobre si mismos

como de quienes le rodean, así como los valores, moral e ideologías es parte del foco Sentido de Trascendencia.

1.5.2.1 Autoestima. En primer lugar se abordará lo que respecta a la autoestima, siendo ésta la base de las demás áreas del desarrollo pues constituye el sustento y sentido de la personalidad del niño(a) en tanto se trata de la forma habitual en la que él o ella se observe a sí mismo, lo que influye significativamente en su manera de relacionarse con los otros y en sus aspiraciones y expectativas de vida; la cual se entenderá entonces como la percepción realista que se tiene de si mismo contemplando tanto las fortalezas como las debilidades, así como el sentirse querido, valioso y capaz⁴².

La autoestima constituye la plataforma para relacionarse con las demás personas y depende esencialmente de las experiencias afectivas que tiene el niño(a) en primer lugar en su familia a través de la socialización primaria y posteriormente se proyecta a los escenarios escolar y social en los que se desenvuelve. Por lo tanto no debe pensarse en la autoestima como una actitud innata sino como el resultado de una historia personal susceptible de modificaciones a través de acciones intencionales, que desde el contexto educativo han de proyectarse para su consecución.

En esta medida, la intervención pedagógica debe realizarse para posibilitar que los niños(as) desarrollen una autoestima positiva, para lo cual deberá tomarse en cuenta que esta se estructura a partir de componentes correlacionados⁴³ como el cognitivo, el afectivo y el conductual, teniendo el primero directa relación con el procesamiento de la información exterior, el segundo implica la valoración de lo

⁴² Kotliarenco. Op. Cit. 1997

⁴³ Alcántara, J. A. Ceac, S.A. 2001.

agradable o desagradable de cada quien y el tercero es la decisión de actuar; en este marco de referencia se hayan incluidos la autoimagen, el autoconcepto y la autoeficacia, los que a su vez son imprescindibles para la consolidación de la subjetividad.⁴⁴

La *autoimagen*⁴⁵ hace referencia a la representación mental que tiene la persona de sí mismo, la manera en que aprende a sentirse y a percibirse, tanto en el presente como en lo que respecta a sus aspiraciones futuras, la cual esta fuertemente influenciada por la opinión que los demás.

El *autoconcepto*⁴⁶ constituye la opinión, las ideas, las creencias, percepciones, sentimientos y juicios de valor que se hace la persona sobre su propia personalidad y conducta.

La *autoeficacia*⁴⁷, es decir, la creencia que tiene el sujeto de su capacidad o no de realizar los actos que demanda una situación particular la cual le permite predecir su conducta.

Lo anterior indica que para realizar planes de acción encaminados al desarrollo de la autoestima se deben tener en cuenta factores externos e internos del niño(a) como son el papel de la familia en su proceso de socialización y por ende su desarrollo socio-afectivo (la interacción entre padres y/o cuidadores y la autoimagen, el autoconcepto y la autoeficacia), la retroalimentación que recibe el niño(a) por su desempeño, aptitudes y actitudes por parte de sus maestros y la forma en que la interpretan, siendo permanente la evaluación de la influencia de docentes y familia para la constante reelaboración de la intervención pedagógica.

⁴⁴ Ministerio de Educación Nacional. 1998.

⁴⁵ Alcántara, J. A. Ceac, S.A. 2001.

⁴⁶ *Ibíd.* Pág. 19

⁴⁷ *Ibíd.* Pág. 19

Por otro lado Kotliarenco (1997) citando a Wolin y Wolin, señala otras de las características que componen este foco de atención:

Introspección: arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.

Independencia: capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; se refiere a la capacidad de mantener distancia emocional y física, sin llegar a aislarse.

Iniciativa: placer de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Hace referencia a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos.

Kotliarenco (1997) señala que Desde la perspectiva de Edith Grotberg⁴⁸ este eje se puede visualizar en las expresiones verbales “Yo soy” y “Yo estoy”, de la siguiente manera:

“Soy:

Alguien por quien los otros sienten aprecio y cariño

Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.

Respetuoso de mi mismo y del prójimo.

Estoy:

Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.

Seguro de que todo saldrá bien”.

⁴⁸Kotliarenco., Cáceres., Fontecilla. 1997

En este sentido, debe tenerse presente que los aspectos mencionados nacen de la retroalimentación que recibe la persona de su contexto, así como de sus experiencias de vida. Es por esto que la presencia de los adultos significativos resulta esencial pues son estos los que le proporcionan al niño(a) apoyo y por ende la sensación subjetiva de seguridad, sin embargo, no debe olvidarse que los adultos también deben establecer límites claros, explicar el por qué del error y ayudarlo a buscar alternativas; lo que apuntara a desarrollar la capacidad de control interno del niño(a); con esto entonces, se distingue la Interacción como parte definitiva en la formación de mecanismos de resiliencia.

1.5.2.2 Interacción. Otro foco de atención, importante dentro de la resiliencia es la interacción, entendida en dos vertientes; desde aptitudes personales y desde las competencias sociales.

Las aptitudes personales, se relacionan con la capacidad para establecer relaciones y con la plena aceptación de sí, que tenga tanto el niño(a) como quienes lo rodean y de la aceptación de él por los demás.

Se requiere para que un niño sea resiliente, determinadas competencias sociales y un gran dominio en la resolución de problemas. En cuanto a las competencias sociales, se encuentra la flexibilidad de pensamiento, es decir, apertura para asumir todos los retos que trae consigo la vida; el sentido del humor para tratar de ver en lo difícil o en las dificultades lo positivo y así logre optar por asumir actitudes de lucha y de perseverancia; habilidades para comunicarse, es decir, que logre poner en palabras y expresar con todo su cuerpo lo que siente y piensa; el afecto en donde pueda manifestar el gusto por sentirse querido y así mismo pueda brindar amor; y por último está la responsabilidad, es decir, que el niño(a) piense y actúe de acuerdo a principios claros y sea consciente de que toda acción que lleve

a cabo va a repercutir en su vida y por tanto deberá asumir las consecuencias de ellas con todo el compromiso y la responsabilidad que se requiere.

En cuanto a la resolución de problemas, se hace necesario que los niños(as) logren resolver con agilidad algunas dificultades que se presentan, para lo que es pertinente ejercitar el pensamiento, sobretodo en lo concerniente a la reflexión, de modo que logren identificar varias soluciones para un mismo problema; que tomen decisiones con la plena convicción y que esté dispuesto a asumir de manera crítica y analítica las consecuencias, es decir, que pueda sacar conclusiones de su experiencia, logre tenerlas en cuenta y las aplique a nuevas situaciones que se le presenten.

En cuanto a la interacción, desde lo social, se refiere más al apoyo del medio, es decir, a las redes sociales que se tejen para la protección del niño, y el sentido de pertenencia que se tiene por sus costumbres, raíces y creencias.

Las redes sociales, son aquellas que la misma comunidad crea para tratar de brindar mejores condiciones de vida para todos; en donde los lazos son tan fuertes que las dificultades llegan y pasan por ellas pero no logran vencer y dividir las acciones y metas que se han tejido. Son esas redes sociales precisamente, las que hacen que el niño encuentre apoyo no sólo en la familia como primer agente socializador sino también en la sociedad como aquella que brinda y acompaña.

El sentido de pertenencia parte *“del sentido que se le da primero a la propia vida”*, es decir, que se tenga claro lo que se es, se tiene y lo se quiere llegar a ser, teniendo esto presente, se sabe que la lucha debe ser permanente, siendo coherente con lo que se piensa y lo que se hace, apreciando las potencialidades personales y las que ofrece el contexto para visionar metas y sueños que permitan la satisfacción y que motiven a seguir la lucha por mejorar las condiciones de la propia vida. El sentido

de pertenencia debe permear tanto lo personal como lo social, los valores de la cultura, las creencias y tradiciones propias.

1.5.2.3 Sentido de Trascendencia. Finalmente, se encuentra como foco de atención de la resiliencia el Sentido de Trascendencia. Este tiene directa relación con la dimensión espiritual, es decir con la capacidad de buscar y encontrar sentido a la vida. Es el sentido de trascendencia el que permite al ser humano hacerse preguntas por el ¿quién se es?, ¿cuál es la razón de la propia existencia?, ¿por qué existen el sufrimiento y la muerte?, entre otras; preguntas que de tener respuestas honestas incrementarían la curiosidad del niño y aunque puede estar ligado a la religiosidad, también se relaciona con una ideología, valores o principios o a un amor profundo hacia una persona significativa.⁴⁹

El sentido de trascendencia envuelve lo religioso, lo moral y la fe como parte fundamental del proyecto de vida de todo ser humano, el cual se estructura a partir de lo que aporta el contexto al niño(a), sus circunstancias, las personas que lo rodean junto con las expectativas que tengan respecto al futuro tanto propio como del niño(a) y aquello que teje con sus propias experiencias.⁵⁰

Por esto, la pedagogía, reconociendo claramente su influencia en la formación espiritual de la infancia como transmisora de la cultura, ha de promover y respetar los momentos que para los niños(as) significan motivarse para actuar y para vivir y para luchar por la existencia misma a partir de creer firmemente en algo. El trabajo que realiza el docente en este foco de atención se inclina a crear ambientes de aprendizaje en los que se logre que el niño(a) se sienta importante y valioso

⁴⁹ Kotliarenco. 1997

⁵⁰ Puerta de Klinkert, María Piedad. Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos. Lumen Buenos Aires, Argentina. 2002, Op. Cit. Pág. 21.

para las personas que le rodean; ha de garantizar la libre expresión de ideas e inquietudes, promover valores importantes para la convivencia y afianzar la confianza que existe entre el niño(a) y la familia lo que le permitirá afrontar con entereza diferentes situaciones de su vida, esto a través de la vinculación escuela-familia-comunidad.

En este sentido, la intervención educativa se dirige también a la dimensión ética y específicamente a la formación de la identidad y de los valores inmersos en los procesos y fines educativos del contexto de la infancia a la cual se encauzan las acciones del pedagogo infantil. Así, para orientar un trabajo hacia la construcción del niño(a) como sujeto social y cultural es necesario partir de los supuestos de Kohlberg sobre el desarrollo moral, retomados en los Indicadores de Logros Curriculares para la educación nacional.

Para Lawrence Kohlberg⁵¹ el desarrollo de la identidad está determinado por el desarrollo moral, considerada por él como una construcción evolutiva en la que distingue varios niveles con dos estadios cada uno: “*el nivel preconventional en el cual las normas y expectativas sociales son algo externo al yo. El nivel convencional en el cual el yo se identifica con la sociedad y un nivel posconventional, autónomo en el cual el yo se diferencia de los roles sociales y define valores según unos principios éticos,*” de manera que esta se transforma de la heteronomía a la autonomía.

La pedagogía infantil entiende que el niño(a) en edad preescolar se encuentra por lo general en el nivel *Preconventional* es decir las normas se presentan como una realidad externa que se respetan atendiendo a las consecuencias (premios/castigo) o por el poder de quién las establece sin ver en ellas las convenciones para el funcionamiento de las sociedad; o en una transición al nivel *convencional*, en

⁵¹ Indicadores de logro curriculares. Hacia una fundamentación. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 1998. Pág. 70

donde el niño se identifica con el grupo y por ello quiere responder favorablemente a las expectativas que los otros tienen de él(ella), movido por el deseo de agradar y ser aceptado, por esto identifica como bueno o malo aquello que la sociedad así lo considera; lo cual nos señala que la autonomía en el contexto de la educación preescolar aunque debe enfocarse a la apropiación de la norma, se dirige principalmente a la autonomía motora.

Es importante resaltar que el Sentido de Trascendencia está fuertemente ligado a la dimensión estética del ser humano pues es esta la que da paso al descubrimiento de la belleza existente en si mismo, en los otros, en la naturaleza y en la cultura, es la sensibilidad que le permite imaginar, crear, expresar, construir y transformar el contexto al que pertenece, acción fundamental para la resiliencia en tanto le muestra al sujeto que tiene parte en la modificación de sus circunstancias y que puede salir fortalecido de las situaciones difíciles.

Por último, el docente con el pleno convencimiento de que sus estudiantes pueden superar la adversidad y salir fortalecidos de las experiencias con altos niveles de estrés, tiene como meta de trabajo conseguir que tanto los niños(as) como sus familias vean el futuro como una posibilidad con expectativas realistas y por lo tanto encuentren en la educación un medio para llegar a ellas, lo que debe hacerse sin perder de vista que el niño es un ser integral y que su acción debe dirigirse a todas sus dimensiones.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Acercarse a los niños(as) adscritos al proyecto “La Escuela Busca al Niño(a)”, para conocer sus vidas, las familias y sus dinámicas, la comunidad en la que se desenvuelven; al igual que las actuaciones, sentimientos y posiciones que asumen frente a esta los docentes en formación que hacen parte de dicho proyecto, implica explorar un espacio complejo donde participan lo subjetivo, lo vivencial, lo cultural, lo cotidiano y las interacciones entre los sujetos de la investigación. Es por ello que esta es de tipo cualitativo, en tanto:

“...en la perspectiva de la investigación cualitativa, el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyeron. Por tanto, la inmersión intersubjetiva en la realidad que se quiere conocer es la condición mediante la cual se logra comprender su lógica interna y su especificidad.”⁵²

Para el caso de esta investigación se requiere establecer una interacción directa entre investigadores, investigados y su contexto con el objetivo de producir conocimiento sobre la resiliencia en la educación. Por lo tanto se lleva a cabo un proceso de interpretación de los significados individuales y sociales para dar sentido a distintas manifestaciones en el aula con el fin de construir conocimiento que posibilite cualificar la educación infantil.

⁵² María Eumelia Galeano Marín. Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada. La Carreta Editores. Medellín, Colombia 2004. Pág. 21

Esto por supuesto implica conocer la realidad objetiva actual en la que se llevan a cabo las prácticas pedagógicas, es decir, las condiciones políticas, económicas, culturales, y sociales, así como su incidencia en la realidad subjetiva de niños(as) y docentes, (sus sentimientos, pensamientos, acciones e interacciones) para comprender la forma en la que son asimiladas las primeras, por los sujetos de la investigación. Por esta razón se tiene en cuenta que el objetivo de la investigación cualitativa:

“apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada “desde adentro”, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales”⁵³

En este contexto, se hace fundamental conocer los aspectos psico-sociales que subyacen en las problemáticas educativas que se evidencian en el marco del proyecto la EBN, lo cual debe hacerse a través del contacto directo con las realidades que constituyen la cotidianidad de los niños(as) y sus familias, con los significados individuales y colectivos que existen respecto a estas, tanto en padres de familia, en niños(as) y en docentes, lo que se logra luego de la interacción con la población y por ende con el contexto en el que estos se desenvuelven. Es por esto que el punto de partida de esta investigación es una problemática sustantiva, es decir,

“emerge del análisis concreto de un sector de la realidad social o cultural tal cual ella se manifiesta en la práctica y no a partir de conceptualizaciones previas...”⁵⁴

⁵³ Ibíd. Pág. 20

⁵⁴ Carlos A. Sandoval C. Investigación cualitativa. ICFES. Bogotá, Colombia 1996. Pág. 115

Además, dado que la resiliencia, tema que guía esta investigación se relaciona directamente con el aspecto socio-emocional de niños(as), padres y docentes se hace necesario desarrollar una comunicación directa con ellos a fin de tener acceso a esta información, lo cual es viable desde la perspectiva metodológica de la investigación cualitativa ya que posibilita el conocimiento y análisis de dichas realidades para así poder implementar acciones encaminadas a diseñar estrategias que apunten a la adquisición y desarrollo de mecanismos de resiliencia en los niños(as) adscritos al proyecto.

2.2 ENFOQUE INVESTIGATIVO

Luego de reflexionar en las características de la realidad que viven los niños(as) en un contexto determinado que reproduce la situación social, política y económica del país, haciendo uso de la observación y análisis de la experiencia de los docentes y del interés por aportar a la construcción de una mirada pedagógica desde la resiliencia, que se ajuste a la realidad y responda al desarrollo integral de los estudiantes siendo por lo tanto pertinente a este contexto; se decidió focalizar esta investigación desde la perspectiva de la Fenomenología

“Debido a que [esta] surge del análisis reflectivo del significado del mundo vivido en la experiencia, es temporal en el sentido hursseliano, y tanto temporal como histórica en los sentido heideggerianos y gadamerianos.”⁵⁵

La fenomenología, como enfoque metodológico es decir, como punto de vista que orienta el trabajo investigativo, parte del pensamiento filosófico de Husserl

⁵⁵ Morse, Janice M...[et al] Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Editorial Universidad de Antioquia. 1ª edición en español. Medellín, Colombia. 2003, Pág. 146

considerado el padre de esta y con el de Heidegger quien fue alumno y crítico del primero. Las ideas de ambos formaron diferentes focos como son, en primer lugar Husserl con la fenomenología eidética que es epistemológica, y hace énfasis en un compromiso con la descripción y clarificación de la experiencia tal como se vive en la conciencia, última que siempre es intencional. Y en segundo lugar, se encuentra la tradición fenomenológico-hermenéutica o el enfoque interpretativo cuyo interés se posa en el Ser cotidiano en el mundo y su propósito es apropiarse del significado implícito en la experiencia vivida e interpretarlo⁵⁶.

En virtud de lo anterior, se tuvo en cuenta para elegir este enfoque, el interés por comprender la realidad de los actores en su medio habitual, así como también, la necesidad de identificar las acciones de niños(as), familias y docentes y las situaciones susceptibles de transformación, desde la educación; y en este sentido la fenomenológica como método de investigación permite:

“...describir el significado de una experiencia a partir de la perspectiva de quienes la han tenido –esto es, describir el significado de una experiencia a partir de la visión del mundo de quienes han tenido esta experiencia y como resultado le han adjudicado un significado–.”⁵⁷

Fue importante también, la idea de captar las interpretaciones de los docentes, sus creencias y significaciones en torno a la realidad de los niños(as) y a su propia actuación, lo cual remite a la intencionalidad de los actos humanos, de modo que la fenomenología desde la perspectiva de Husserl es pertinente porque busca ir a la raíz de lo que dirige al ser humano hacia algo, es decir su interés es

⁵⁶ *Ibíd.* Pág. 139-178.

⁵⁷ *Ibíd.* Pág. 173

“... obtener las intelecciones absolutas en el qué, o la esencia, de lo que se da intuitivamente en la experiencia. La tarea consiste en dilucidar la esencia general de los fenómenos investigados para producir un análisis descriptivo y concreto”⁵⁸

Además, se tiene en cuenta que la perspectiva de la resiliencia se enfoca en asuntos propios de los sujetos, de sus condiciones socio-ambientales, familiares y por tanto pertenece a la vida cotidiana y toma en cuenta al sujeto como ser

“capaz de valoraciones, de crear sentidos a su vida, de producir nuevas significaciones en relación con los acontecimientos de su existencia. Es pensar a un individuo no como víctima pasiva de sus circunstancias sino como sujeto activo de su experiencia”⁵⁹

2.3 NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación es de nivel descriptivo, es decir, *tiene como propósito la delimitación de los hechos que conforman el problema de investigación*⁶⁰ pues tiene por objeto describir las acciones relacionadas con la Autoestima, la Interacción y el Sentido de Trascendencia que permitan desarrollar la resiliencia en el ámbito educativo, a través de la actuación, las conductas y las actitudes de los docentes, los niños(as) y sus familias; lo cual posibilitará realizar un análisis a los datos para develar los componentes que deben hacer parte de una propuesta desde la pedagogía infantil.

⁵⁸ Ibíd. Pág. 166

⁵⁹ Melillo Aldo... [et al] Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida. Paidós. Buenos Aires, Argentina. 2004, Pág. 23

⁶⁰ Méndez A. Carlos E. Proceso de investigación: diseño. Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación. Tercera edición. Mc Graw Hill. 2001. Bogotá, D, C. Pág. 246.

2.4 UNIDAD DE ANÁLISIS

Por último, cabe aclarar que para llevar a cabo esta investigación y teniendo en cuenta que se realiza en el marco del proyecto “La Escuela Busca Al Niño(a)”, se seleccionó a 15 niños y niñas en edades comprendidas entre los 4 y los 8 años, que se encuentren en el nivel inicial (preescolar) y primero de básica primaria, de un grupo total de 250 niños(as) a quienes va dirigido inicialmente el mencionado proyecto, población que es fluctuante dadas sus características ya enunciadas. También se incluyó a los padres y/o cuidadores de los niños(as) seleccionados.

La unidad de análisis se sitúa específicamente en las zonas Santa Lucía y Las Torres de las comunas 8 y 9. Además, siendo fundamental el papel del docente en esta investigación se incluye como universo a 35 docentes en formación vinculados al proyecto, cuya unidad delimitada corresponde a 7 en total, esto en consonancia con el enfoque de investigación elegido, pues en la fenomenología los participantes del estudio

“pueden ser: el investigador, una persona particular, un grupo de personas (por lo general un número pequeño, de ocho a doce) que están involucrados en una experiencia similar...”⁶¹

Los criterios de inclusión para seleccionar la unidad de análisis son los siguientes: que los niños(as) cumplan con la edad propuesta (4-8 años), que estén vinculados al proyecto “La EBN”, que se encuentren ubicados en los grupos correspondientes a los niveles de preescolar y primero de básica primaria y que los docentes igualmente hagan parte del proyecto.

⁶¹ Morse, Op. Cit. Pág. 150

Por su parte los criterios de exclusión fueron: niños(as) menores o mayores a la edad definida, que superen el grado primero de básica primaria, que los padres no tengan vínculos con los niños(as) de la muestra y que los docentes no hagan parte del proyecto “La EBN”.

2.5 TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para efectos de recolección de datos que permitan el diseño de una propuesta pedagógica con el enfoque de la resiliencia se hace necesario la utilización de algunas técnicas que sean coherentes con el tipo de investigación en la que se esta inscrito, y sus características. Estas técnicas son:

Entrevistas individuales dirigidas a los padres y docentes⁶². A los primeros para indagar por la forma en que afrontan los problemas, por las prácticas de crianza, por las relaciones afectivas entre padres e hijos, por sus comportamientos sociales, por las expectativas que tienen sobre el futuro de sus hijos, con el objetivo de identificar factores protectores y de riesgo en el ámbito familiar. A los segundos para identificar sus conocimientos sobre el tema de la resiliencia y su vinculación con la educación, así como también su papel en el desarrollo de esta en la población que tiene a cargo, para identificar las acciones y actitudes que se generan en ellos a partir de la realidad social de los niños(as), con el fin de conocer los factores presentes en los docentes y por ende en la escuela.

Dichas entrevistas serán de tipo: estructurada, es decir, se usaran guías que delimiten el proceso para recoger información con tópicos definidos con anterioridad para indagar por lo relacionado con la Autoestima, la Interacción y el

⁶² Ver anexo 1 y anexo 2

Sentido de Trascendencia como focos de la resiliencia, pero con libertad para tratarlo con los informantes de la manera que se considere conveniente para la investigación.

Además, para identificar los aspectos antes mencionados, en la interacción de niños(as), docentes y padres de familia se hará uso de la observación participante para lo cual se utilizará una guía de observación⁶³, La observación, es:

“una técnica de investigación cualitativa con la cual el investigador recoge datos de naturaleza especialmente descriptiva, participando en la vida cotidiana del grupo, de la organización, de la persona que desea estudiar.”⁶⁴

Lo que implica

“focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera como interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación.”⁶⁵

Para llevar un registro escrito y cronológico que permita el monitoreo permanente del proceso de investigación, y que de cuenta de las reflexiones y observaciones hechas a los niños(as), familias y docentes en formación, así como del hacer propio en torno al objetivo de esta propuesta, se hará uso del diario de campo, el cual es entendido como

⁶³ Ver anexo 3

⁶⁴ Jean-Pierre Deslauriers. Investigación cualitativa. Guía practica. Editorial Papiro. Pereira, Colombia. 2004. Pág. 46

⁶⁵ Bonilla Castro E, Rodríguez S. P. Más allá del dilema de los métodos. Presencia. Santa Fe de Bogotá, 1995. Pág. 118.

“un registro acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación”⁶⁶.

2.6 PLAN DE ANÁLISIS

Luego del proceso de recolección de la información, se procede a dar una organización a los diferentes instrumentos utilizados, para lo cual se tendrá en cuenta la información recogida en las entrevistas previa transcripción, la guía de observación y los diarios de campo. Es de anotar que la realización de las entrevistas contó con una prueba piloto⁶⁷ que permitió cuestionar la calidad de las preguntas, encontrar sus ventajas y desventajas y hacer los ajustes necesarios para la optimización del instrumento y por ende de la recolección de los datos.

Llevar a cabo este proceso requiere de una aproximación teórica a lo que constituye el plan de análisis, que para este caso se fundamenta en los presupuestos de Bonilla y Rodríguez⁶⁸, quienes establecen que todo plan de análisis sigue un procedimiento que incluye la organización de los datos, el análisis, la interpretación y la validación de los resultados.

Por ello, en primer lugar se da paso a la construcción de categorías que según estas autoras corresponde a la definición de la unidad de análisis con el objetivo de fraccionar la información. Para este caso se parte de categorías teóricas o tentativas *fundamentadas en el marco conceptual*⁶⁹ y las que para este caso corresponden a la Autoestima, la Interacción y el Sentido de Trascendencia que además se

⁶⁶ Sandoval. Op. Cit. Pág. 123

⁶⁷ Mario Tamayo y Tamayo. El proceso de la investigación científica. 3ª edición. Editorial Limusa Noriega. México D. F. 2000. Pág. 125

⁶⁸ Bonilla Castro, E., Rodríguez P. Op. Cit. Pág. 132

⁶⁹ *Ibíd.* Pág. 134

encuentran en el problema a investigar, para llegar posteriormente a categorías que emergen de los datos.

En un segundo momento, durante la fase de codificación, que consiste en segmentar la información recogida en componentes más simples y en darle un orden que permita un acercamiento a los datos, condensando aquellos de mayor relevancia a partir del uso de un nombre o código⁷⁰; y teniendo en cuenta que inicialmente se hace uso de códigos *crudos o descriptivos*⁷¹ se utilizan simultáneamente *códigos vivos y sustantivos*, es decir en el primer caso *expresiones textuales de los actores* y en el segundo *se acude a denominaciones creadas por el investigador, pero apoyadas en rasgos que es posible identificar y evidenciar en los datos recogidos y agrupados por dicho investigador.*⁷²

La organización de los códigos se lleva a cabo de manera artesanal, es decir, se elabora un cuadro que contiene los códigos, subcategorías y categorías emergentes (ver la tabla 2). Para este fin se asigna un color diferente que identifica las categorías así: Autoestima: naranja; Interacción: rosado; Sentido de trascendencia: verde; amarillo para las categorías emergentes y verde claro para las subcategorías; también se utiliza un símbolo para los códigos que se relacionan en la construcción de una subcategoría. Así mismo se tiene en cuenta el concepto de saturación de la información, es decir, *“cuando ninguna información de la que se continúa recolectando aporta elementos nuevos a lo que ya se logró establecer en las etapas previas de captura de datos”*⁷³, esto con el objetivo de agilizar el proceso de análisis.

En un tercer momento, con la intención de analizar e interpretar la información se da lugar al proceso de triangulación que se trata de *“la evaluación de la consistencia*

⁷⁰ Ibid. Pág. 142

⁷¹ Sandoval. C. A. Op.Cit. Pág. 159

⁷² Ibid., pág 159.

⁷³ Ibid., pág 160.

de los hallazgos contrastándolos”,⁷⁴ para lo cual se elaboró una matriz de clasificación, ilustrada en la tabla 1. Este proceso implica relacionar, comparar y contrastar los diferentes resultados obtenidos con cada uno de los instrumentos (Entrevistas, Guía de observación y Diario de campo) para cada una de las categorías (Autoestima, Interacción y Sentido de Trascendencia), precisando para ello de la confrontación de los referentes teóricos y de los datos que proporciona la realidad partiendo de la reinterpretación, con el objetivo de lograr credibilidad y validez en el estudio, es por esto que durante todo el proceso se realizan memos⁷⁵ o registros escritos de los pensamientos, interpretaciones, preguntas e instrucciones para llevar a cabo el análisis⁷⁶.

De esta forma surgen las subcategorías, es decir, se recopila la información en tópicos que abarcan diferentes elementos que presentan analogías o similitudes⁷⁷, para que hagan viable la clasificación y posibiliten responder a la pregunta que se plantea en esta investigación.

Finalmente la información recogida y analizada sirve de base para la formulación de la propuesta pedagógica que tome en cuenta la Autoestima, la Interacción y el Sentido de Trascendencia como focos de atención de la resiliencia y que por tanto se traduzca en el objetivo de esta investigación condensado en un documento final.

⁷⁴ Bonilla Castro, E., Rodríguez P. Op. Cit. Pág. 154

⁷⁵ Ibid., pág 161

⁷⁶ Anselm Strauss, Juliet Corbin. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Primera edición en español, 2002. Colombia 2002. Pág. 121

⁷⁷ Jean-Pierre Deslauriers. Investigación cualitativa. Guía Práctica. Editorial Papiro. Pereira, Colombia. 2004. Pág. 82

Tabla 1.Matriz de clasificación

CATEGORIA (deductiva)	Instrumentos		
	Diario de campo	de Entrevista	Observación
Autoestima			
Interacción			
Sentido de Trascendencia			

2.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para llevar a cabo esta investigación se tendrá en cuenta el respeto a los derechos propios de las personas, a su integridad física, psicológica y social, presentes en todo momento. Es por esto que se evitará que los participantes sufran algún tipo de daño que los comprometa en estos aspectos, de manera que las preguntas serán elaboradas teniendo cuidado de no causar daño, de igual manera se hará con el lenguaje gestual y con la estructuración de la información obtenida.

Para atender a este compromiso se solicitará por escrito el consentimiento informado⁷⁸ con conocimiento de causa, es decir se explicará a padres y docentes cuales son los objetivos que persigue esta investigación, así como la importancia de su rol en la misma y se les permitirá decidir libremente si participan o no en esta,

⁷⁸ Ver anexo 4 y anexo 5

teniendo presente que no se utilizará ningún tipo de coacción o de ofrecimiento de beneficio material o social, ni se apoyara en la autoridad o en circunstancias en que las personas consultadas estén expuestos a momentos psicológicamente difíciles.

Se respetará la intimidad de los participantes, por lo tanto no se publicaran nombres propios y la información suministrada por ellos se utilizará exclusivamente para los fines de esta investigación.

Finalmente, se tratará la información y los resultados con la mayor exactitud y honestidad y esta no se desfigurará en ningún momento del proceso de investigación con el objetivo de presentar información verídica que aporte al mejoramiento de la educación.

3. ANALISIS DE RESULTADOS

Las condiciones de la infancia en el país han ido cambiando y con esto se presenta como desafío actual para la educación, la capacidad de reconocer las exigencias de la sociedad y su articulación a los procesos pedagógicos. Lo que requiere una profundización en el contexto en el que están inmersos los educandos, así como una mirada reflexiva, sensible pero también crítica y analítica de la realidad social a la luz de elementos conceptuales y prácticos, para que el desempeño del rol docente tenga pertinencia y responda significativamente a las necesidades y potencialidades de los individuos y de su comunidad.

La situación de desplazamiento, la extrema pobreza y las consecuencias de las mismas para el desarrollo de la infancia configuran la realidad en la que se llevó a cabo el proyecto La EBN; realidad que a su vez, genera modos particulares de interpretarla y por consiguiente de materializar acciones al interior de los procesos pedagógicos que inciden en la adquisición de mecanismos de resiliencia.

En vista de esto, se develan a continuación las características y componentes potencializadores de la resiliencia que se hallaron en la experiencia y en el hacer de los docentes del proyecto La EBN.

Por esto, a continuación se da cuenta en 5 subcapítulos de los hallazgos. Los cuales apuntaron a la idea y expectativa particular y colectiva del niño(a), al papel socializador de las familias, los docentes y la comunidad; al lugar del afecto en el proceso educativo; a factores que configuran la vida y modos de pensar de los participantes del proyecto, así como al lugar que tiene la educación en esta; y

finalmente a las acciones que nacen del significado y las interpretaciones hechas por los docentes de las circunstancias encontradas en los espacios de prácticas.

3.1 HACIA LA REIVINDICACIÓN DEL CONCEPTO DE NIÑO(A)

Apropiarse de la realidad de los niños y niñas en el contexto de La Escuela Busca al Niño(a), es penetrar en un mundo donde en la marginalidad y en la pobreza se le otorgan significaciones particulares y colectivas a los espacios, a los objetos y a los seres. Nombrar al niño(a) en el proyecto La EBN implica ahondar en una noción construida socialmente y al mismo tiempo requiere comprenderla situada en un contexto concreto donde se tiene una idea y una expectativa particular frente al niño(a) y a partir de estas se interactúa con él.

Precisamente, en las interacciones de quienes comparten un espacio que habitan día a día, con aquellos que ponen a prueba sus conocimientos como docentes en formación, siempre estuvieron presentes las distintas subjetividades y todas estas a su vez construyeron los escenarios donde se dio lugar a un proceso educativo cargado de singularidades y de contrastes socio - culturales. Por esto, en este capítulo girará en torno a las significaciones dadas al concepto de niño(a) por los diferentes actores partícipes en esta experiencia así, como a las incidencias que tienen tales significaciones para el proceso de formación de la infancia que toma la resiliencia como enfoque de trabajo.

La historia revela que la noción de infancia se ha transformado a través del tiempo y que tiene estrecha relación con los cambios culturales, políticos y económicos de los grupos sociales; de esta manera el niño(a) ha pasado de ser considerado “...como

*un homúnculo, un incompleto hombrecito al que había que alimentar y cuidar para que creciera y se volviera, ahora sí, importante y valioso*⁷⁹ a ser considerado un ser con características específicas y necesidades distintas a las del adulto, como se entiende actualmente. Aún así, se refleja relatividad alrededor del concepto, y en los contextos donde la pobreza entrama las relaciones no es precisamente la idea actual del niño(a) la que impera, contrario a esto se han construido otras significaciones al respecto que se evidencian en el acontecer de niños(as), grupos familiares y docentes.

En el marco de esta investigación, los informantes adultos han hecho referencia a los niños(as), desde miradas que parecen “acomodarlos” (as) a las necesidades y situaciones concretas, dentro de estas nociones de niño(a) que se dejan entrever están: el niño(a) como proveedor, como víctima y como problema.

3.1.1 El niño(a) como proveedor

En el proceso de investigación se evidencia de múltiples formas, que el niño(a) es visto desde una perspectiva influenciada por la crisis social y económica que afecta su entorno que en este caso está transversalizado por la pobreza, la cual tiene efectos y características específicas. Desde la teoría de la resiliencia *“se entiende que la pobreza esta compuesta por factores tanto dístales como proximales. Entre los dístales se incluyen los grupos sociales y los índices socio-económicos. Por su parte, los factores proximales son aquellos que tienen relación con la estructura, la dinámica familiar y las características temperamentales de las personas, entre otros.”*⁸⁰

⁷⁹ Martines Leal, Aura G. La compleja red social del maltrato infantil. En Pedagogía y saberes Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación N° 17 Bogotá D.C. 2002. Pág. 66.

⁸⁰ OPS, OMS, Fundación Bernard van Leer. Op. Cit. Pág. 20

Continúa el texto, explicando los factores proximales, que se dividen en aquellos que son externos e internos al sujeto, los primeros se refieren a los que tocan directamente con el entorno cercano de la persona, como el barrio o la comunidad en la que se desenvuelve, la familia en la que está inserta, la escuela a la que asiste; por su parte los segundos, se relacionan con el sujeto mismo, es decir con su capacidad cognitiva, sus rasgos físicos, afectivos, morales, espirituales, éticos, comunicativos y sociales⁸¹.

Precisamente en lo que concierne con los factores proximales externos una característica particular hallada en la población de impacto, fueron los índices de deserción escolar y de ausentismo a la escuela regular, así como la asistencia discontinua a los encuentros educativos programados por la EBN, lo que señala la pobreza que afecta a los menores y sus familias pues dicha deserción y ausentismo por lo general tiene como causa y efecto que los niños(as) deben trabajar y/o a que en ausencia de la madre o el padre asumen la responsabilidad de cuidar a sus hermanos y velar por las labores del hogar.

"...La niña debe turnarse para asistir a los encuentros con su hermana menor cuando su mamá trabaja, esto porque ellas son las encargadas de cuidar a la hermana de 2 años de edad y de realizar las labores domesticas."

(Diario de campo. Sesión de clases. 8 de agosto de 2005)

Lo anterior es un suceso común, dado que la mayor parte de las figuras adultas en los hogares se ausentan para obtener los recursos que les permita subsistir; por esto los hijos mayores deben asumir el cuidado de los niños(as) menores, lo que incide directamente en el desarrollo de estos últimos, pues su escolaridad entre otros procesos propios de este momento evolutivo, se ven relegados.

⁸¹ OPS, OMS, Fundación Bernard van Leer. Op. Cit. Pág. 20

Sucedee también, que en vista de las problemáticas económicas, los niños(as) deciden abandonar la escuela para proteger y velar por el bienestar de sus seres queridos, pues en muchos casos con el interés de ayudar se hacen cargo de sus hermanos menores y esto implica renunciar a los juegos y a la educación, así como a la posición de niños(as) para si mismos y para sus familias. De esta manera en lugar de recibir amor, cuidados y protección se instituyen en cuidadores para sus familiares, lo que da cuenta de una inversión de los roles y al serles otorgadas responsabilidades de adulto se les niega la posibilidad de vivir la infancia como uno de los momentos mas significativos en lo que será su futuro como adulto.

También es frecuente encontrarse como parte de la dinámica social, que los niños(as) y jóvenes abandonan la escuela por asuntos relacionados con la falta de recursos para sostener su educación, pero además, porque la decisión de estudiar o no, depende de ellos y sólo de ellos, es decir, no cuentan con una figura adulta que vele por la permanencia escolar de los menores, razón de mas para que los niños (as) se vean abocados a trabajar ó mendigar en búsqueda no solo de sustento para sí, sino también para su familia. De esta manera, los niños(as) exploran su capacidad de llevar a cabo acciones para mejorar las condiciones de vida individuales y familiares. Hacen uso de diversos recursos y estrategias para conseguir dinero, como apelar a los gestos y el discurso para conmover a los que consideran les pueden ayudar, otros exploran capacidades motoras y sociales a través de actividades artísticas que les permiten conseguir el sustento diario. Así, en la búsqueda de transformar una situación difícil como la adquisición de necesidades básicas, desarrollan diferentes habilidades y capacidades.

Del mismo modo, pareciera que son los niños(as) los que deciden si trabajan o no, decisión que es influenciada por el medio, pues lo común es que a temprana edad

empiecen a aportar dinero a sus hogares. En estas decisiones no hay un otro paterno que muestre oposición desde un lugar de autoridad, contrario a esto los apoyan en este sentido o no le dan importancia al hecho.

“...uno no ve mucha motivación al estudio porque no es la prioridad, no es la prioridad, entonces los padres prefieren que ellos trabajen.”

(Docente entrevistada. Febrero 6 de 2006)

Así, el trabajo infantil hace parte de la cotidianidad del contexto, los niños(as) desde edades tempranas se vinculan al sector informal de la economía, de manera que empiezan a vender en los buses, en los semáforos, en las calles, en las puertas de los supermercados y centros comerciales, en las diferentes esquinas del centro de la ciudad o son empleados por las fabricas, microempresas y las tiendas de los barrios; algunas niñas y adolescentes se emplean como niñeras o como empleadas domesticas lo que representa menores costos para los empleadores, pues al contar con mano de obra no calificada el pago por sus servicios disminuye a lo cual se agrega que no cuentan con contrato o seguridad social y no tienen una jornada laboral con horarios legales. Es recurrente también que los menores sean empleados en el oficio de la construcción como cargadores de materiales por las mismas razones, así, es común verlos cargar tierra, cemento, ladrillos entre otros.

“Las condiciones de pobreza de nuestro país son algunas de las causas de trabajo de la población infantil, sin embargo no es el único factor determinante en esta problemática que en algunas ocasiones está relacionada directamente con su entorno cultural o con la situación de conflicto armado y desplazamiento que afecta a todo el país.”⁸²

⁸² Bienestar familiar- Regional Antioquia. El menor trabajador desde una perspectiva integral de los derechos. En Revista Alborada Vol. 46. N° 319 Mayo-junio de 2000. Pág. 5

Otros niños se dirigen a los barrios y municipios de los estratos más altos y se ubican en calles estratégicas por la afluencia de vehículos para trabajar haciendo malabares, cabe resaltar que para esto se organizan en pequeños grupos de amigos, vecinos y/o hermanos, dicha organización se conoce en términos de la resiliencia como Redes Sociales informales de apoyo o redes primarias que son *“las que conforman los miembros de la familia, tanto propia como extensa, y aquellos no familiares que están alrededor de cada persona, tales como los vecinos y amigos los cuales cumplen con la función de ofrecer al niño aceptación incondicional, amor y disponibilidad para cuando él necesite acudir a alguien”*⁸³.

“En el bus de regreso al medio día, me encontré con tres niños que asistieron a algunos encuentros y desertaron para trabajar, al conversar con ellos contaban que haciendo malabares en las calles del poblado se ganaban al día desde 16.000\$ hasta 50.000\$. Un día de trabajo, representa para ellos en muchas ocasiones pasar la noche entera en las calles, más aún los fines de semana... Uno de ellos, cuenta que distribuye la plata de la siguiente manera: si obtiene 20.000\$ a su madre le da 15.000\$, si son 50.000\$ le da 40.000\$ y guarda para el estrén de diciembre.”

(Diario de campo. Conversación informal. Septiembre 26 de 2005)

Esta situación señala que los niños(as) se convierten en parte fundamental de la subsistencia de la familia y así mismo en directos y únicos responsables de su propio sostenimiento pues el dinero que recogen se destina principalmente a ayudar con el sostenimiento económico del hogar, por lo cual se entrega a un adulto que define que utilidad le será dada a este; al respecto, un informe de la OEA encontró *“...otras causas como la descomposición familiar lo cual conlleva a que el niño, desde muy temprana edad, tenga que asumir su subsistencia y la de su familia, debido*

⁸³ Puerta de Klinkert. Op.cit. Pág.20.

al abandono de sus padres, a la violencia intrafamiliar, y a la inestabilidad o desintegración familiar. Hay además un factor de tipo social y cultural que converge...en: la pobreza la cual origina que el trabajo del menor sea un problema de supervivencia.”⁸⁴

Debido a que los menores trabajan, se ven expuestos día a día a peligros en las calles, tales como al consumo de drogas, a la venta de estas, a caer en la delincuencia, a la vida callejera, lo que aumenta su situación de vulnerabilidad.

Por otro lado, es común encontrar que los niños(as) sean abusados sexualmente y algunos prostituidos por adultos que valiéndose de sus necesidades económicas y socio-afectivas, los utilizan como medio para saciar sus deseos y para aumentar su capital. Este hecho en ocasiones, cuenta con el aval de los padres, familiares y/o cuidadores que en silencio reciben de los menores dinero y deciden ignorar la procedencia del mismo, pues se da prioridad a asuntos que involucran la supervivencia en lugar de aquello que promueve la formación de los niños(as), de manera que se corre el riesgo de que la prostitución sea asumida como estilo de vida por ellos, en tanto se constituye en parte de su cotidianidad, además de una forma de subsistencia económica.

En otros casos son utilizados por sus padres y/o cuidadores para ejercer la mendicidad, ya sea en los recorridos que realizan por los barrios de la ciudad para recoger ropa, comida y dinero o en las zonas comerciales del centro o en los buses para obtener recursos económicos a causa de la compasión que despiertan los niños(as) en los demás. Situación que puede provocar en los menores un paternalismo marcado, en el que toda solución posible a sus problemas y necesidades siempre estará en manos de otro.

⁸⁴ Bienestar familiar- Regional Antioquia. Op. Cit. Pág. 5

3.1.2 El niño como cuidador

Del mismo modo, a causa de la violencia que se vive en los hogares, en donde se ven maltratados niños(as) y adultos, ocurre que los menores a causa de la presencia de familiares que representan peligro para los miembros de su hogar como sus madres o hermanos, sobrinos, entre otros, toman la decisión de abandonar la escuela para permanecer en sus casas atendiendo y defendiendo a sus seres queridos, lo que se convierte en una adaptación importante para la resiliencia en tanto los menores buscan responder a las necesidades sociales y afectivas más inmediatas.

“En el taller de padres, una de las madres se me acercó y me pidió que le ayudara con el niño que había dejado de asistir porque no quería seguir estudiando. Me dijo que lo que ocurría era que hacía un tiempo ella había estado muy enferma porque su esposo la golpeó fuertemente y el niño - no es capaz de despegarse de ella- ... me expresó que quiere que le ayude a entender a su hijo que no puede dejar de asistir a la escuela por los problemas que existan entre ella y su esposo.”

(Diario de campo. Taller de padres. Octubre 7 de 2005)

En estas situaciones se le pide al niño(a) que actué como un ser capaz de tomar las decisiones que involucran su presente pero sobre todo su futuro, lo cual implica que se vulnere el hecho de que algunos de ellos se encuentran en una etapa de su desarrollo cognitivo que les posibilita un pensamiento concreto pero no un pensamiento abstracto y por lo tanto, aun no están en capacidad de proyectar sus vidas a futuro. Sin embargo, esta situación es también, la posibilidad de ayudarle en el proceso de desarrollo de su autonomía, pues se ve en la necesidad de tomar decisiones y de esforzar su pensamiento a asuntos que van más allá de lo concreto.

Resulta inquietante, ver como en el mismo contexto el niño(a) es concebido como un ser incapaz de entender las situaciones problemáticas que se presentan en la familia, de ahí que los adultos afirmen que sus hijos no se enteran de asuntos que los afectan directamente como es el caso de los conflictos que existen entre padres y madres en los cuales hay grandes cargas de violencia, o de los que se presentan con otros miembros de la familia como es el caso de hermanos, tíos, entre otros, esto deja ver como no se hace una lectura de las actitudes y emociones de los niños(as) en el hogar.

Lo anterior revela como el niño(a) es ubicado en el lugar de objeto y no en el de sujeto en los imaginarios de quienes le rodean, en tanto representan para los adultos un medio que les permite adquirir dinero, convirtiéndose así en un recurso para satisfacer necesidades y deseos mientras se le desconocen sentimientos, emociones y capacidades cognitivas; así, el niño(a) no se siente reconocido como una persona que merece afecto y que tiene a su lado figuras incondicionales que le valoran por lo que es y no, por lo que puede hacer por ellos en sentido económico.

3.1.3 El niño(a) como víctima

Otra de las significaciones dadas al concepto de niño(a) se encuentra en el discurso de los docentes. En este sentido el contexto de pobreza que representa carencias para los estudiantes de tipo material pero también a nivel socio-afectivo, cognitivo, moral, entre otros, influencia determinadamente la imagen que se tiene del niño(a) y por ende la función y el lugar que asume el docente.

En este sentido, los docentes participes del proyecto al interactuar con los(as) estudiantes, las familias y la comunidad y al encontrar los efectos de la situación de pobreza como parte de la vida cotidiana, se centran en los síntomas, la enfermedad y las características que causan daño. Así los docentes configuran concepciones del niño(a) atravesadas por tales condiciones lo que les lleva a prejuicios culpabilizadores hacia el Estado, el Sistema Educativo y los adultos entre otros, y de esta manera se ubica a los menores como objetos de compasión o víctimas, es decir, como seres que no tienen responsabilidades subjetivas en torno a su ser.⁸⁵

De esta manera, al encontrar la deserción o la exclusión que se genera en la escuela a raíz de los diferentes factores que confluyen para que se de dicha situación, en la posición discursiva de los docentes se puede notar como la escuela y con ella los docentes que allí laboran se convierten en responsables directos de la salida de los niños(as) del sistema educativo, obviando algunas veces otras situaciones que hacen parte del problema de la deserción escolar.

“...también le da mucho desconsuelo, cuando los niños ingresan a las instituciones y los rechazan, porque son diferentes, porque no tienen quizás facultades que, otros niños tienen, o porque no tienen pues como el estándar que la escuela pide, eso me causa muchísima insatisfacción ver que las instituciones no están preparadas para recibirlos.”

(Docente entrevistada. Febrero 6 de 2006)

Se puede ver en lo expresado por la docente que existe una visión institucional que puede subestimar a los niños(as), y tiende a estigmatizarlos como seres desprovistos de algunas “*facultades*” de manera que se tiende a su devaluación en

⁸⁵ Gallo, Héctor. Op. Cit. Pág. 128

tanto se les mira como seres potencialmente rechazados por las instituciones educativas a causa de sus diferencias, sin hacer en ningún momento alusión a las habilidades y capacidades de los niños(as) y jóvenes, así como a las de sus familias y comunidades, de esta manera se les concibe como seres en desventaja, despojados del poder de transformación de su realidad, lo que crea en el docente una perspectiva asimétrica que le da sentido a su hacer en tanto lo ubica como figura proveedora y que resulta muy distinto al del pedagogo.

“A veces esas vivencias son muy difíciles de afrontar porque realmente son muy crueles, son muy duras, entonces a uno también lo tocan y lo mueven, pero entonces, ¿qué es lo que uno debe hacer? Gestionar, gestionar recursos, gestionar...”

(Docente entrevistada. Febrero 6 de 2006)

Respecto al niño(a) se configuran otras concepciones que condicionan las formas de convivencia y por tanto las escenas cotidianas, como se ve a continuación.

3.1.4 El niño(a) como problema

Las familias participantes en el proyecto la EBN están en su mayoría en situación de desplazamiento, lo cual tiene como consecuencia que *“...los niños de estas familias sufren entonces efectos de la desarticulación familiar, el desarraigo cultural y todos los cambios en las pautas de comportamiento que impone la adaptación a modelos de vida urbana, pasando por las consabidas situaciones de marginalidad.”*⁸⁶ De manera que la dinámica familiar cambia abruptamente y tiene efectos específicos sobre los(as) niños(as) en tanto la situación de estrés generada por el impacto del

⁸⁶ Crespo Cano, Virgilio. El niño hacia un enfoque integrador. Universidad Santo Tomas. Centro de enseñanza desescolarizada. Bogotá D.C. 1996. Pág. 116

desplazamiento afecta las relaciones afectivas entre los menores y sus padres y/o cuidadores, pues para los adultos es menos difícil sobrellevar la situación sin la presencia de los niños(as).

Se encuentra también, que los grupos familiares tienden a ser numerosos, los hogares están conformados por un promedio de 3 a 5 ó 6 niños(as) cuya diferencia de edades es poca, generalmente los hermanos son muy próximos entre si “...con las consecuencias derivadas en relación con las oportunidades de alimentación, nutrición y atención durante la crianza”⁸⁷. Sin embargo, vale decir que la crianza en grupos de hermanos numerosos, puede contribuir a la adquisición de mecanismos de resiliencia en tanto, posibilita acciones participativas y solidarias, así como la formación de redes sociales fraternales que les permiten solucionar problemas y necesidades a partir de dediciones y actividades conjuntas.

Al profundizar en las dinámicas familiares se encuentra con que varios de los niños(as) fueron concebidos por accidentes como la no-planificación de los embarazos, por el descuido, desinterés ó desconocimiento de los métodos anticonceptivos, y en otros casos como resultado del acceso carnal violento, lo que los pone en el lugar de hijos no deseados por sus padres y en muchas ocasiones abandonados de manera real ó simbólica, puesto que no hay “...un deseo que le dé al niño la vida como sujeto que cuenta con un don de amor que lo distinga de sus semejantes...”⁸⁸ y en vista de la ausencia de dicho deseo los niño(as) no cuentan con figuras afectivas permanentes, y se ven sometidos a maltratos de diversos tipos lo que tiene impacto en su autoestima, autoconcepto, autonomía y demás procesos psicosociales.

⁸⁷ *Ibíd.*, Pág. 113.

⁸⁸ Gallo, Héctor. Usos y abusos del maltrato: una perspectiva psicoanalita. Universidad de Antioquia. Departamento de psicoanálisis de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Medellín, Colombia. 1999. Pág. 75.

En consecuencia los menores llegan a ser vistos por los padres como un problema, en tanto les demandan tiempo, atenciones, recursos económicos para su manutención que les es difícil conseguir, a lo cual se agrega la edad de los progenitores que al momento de la concepción y nacimiento del primer hijo (a), tiende a estar por debajo de los 18 años, de manera que dejan el lugar de adolescentes para asumir el rol de padres, madres y en ocasiones ambos.

“Un aspecto en particular que pudo evaluarse en los padres es que no saben como tratar a sus hijos y ‘qué hacer con ellos’. Abiertamente manifestaron que se sienten arrepentidos por haber sido tan impulsivos y ‘haber metido las patas’, ya que sus vidas cambiaron totalmente cuando sus hijos nacieron, pues deben sacrificar actividades que les gusta, como ‘salir a bailar’ porque no hay quien se quede con los niños”

(Diario de campo. Taller de padres. Noviembre 4 de 2005)

En este sentido la llegada de los hijos (as) es en muchas ocasiones, causa de la salida de las jóvenes madres, del núcleo familiar de origen y además se convierte muchas veces en el motor de la formación de hogares que rápidamente se desintegran, lo que da lugar a la formación de otras estructuras familiares como las uniparentales, extendidas, de crianza, compuestas, entre otras, que a su vez generan dinámicas particulares.

En este orden de ideas, sucede constantemente que no se distinguen sentimientos y emociones de los niños(as), pues los padres y/o cuidadores inmersos en sus propios problemas ignoran los que puedan tener sus hijos (as) y de esta manera se les invisibiliza. Llama la atención que cuando se preguntó a los padres por este asunto se diera cuenta de dos formas de asumir los problemas de sus hijos (as).

La primera es que los padres relacionan los problemas de sus hijos (as) con "caprichos", lo que no hace otra cosa más que generar problemas, esto en ocasiones motiva en ellos reacciones agresivas hacia los niños(as).

“No yo la dejo,[...] que pase su problemita ella solita, pero yo no voy a meterme en otro problema sin necesidad, que lo pase ella solita, ya a lo que a ella le pasé vamos a ver que se hace.”

(Madre entrevistada. Febrero 6 de 2006)

La otra forma de asumir los problemas de los niños(as) por parte de los adultos, es la de resumir los problemas infantiles a la enfermedad, lo que finalmente se convierte en una complicación para los adultos en tanto demanda la consecución de medicinas y atención médica, que teniendo en cuenta las dificultades económicas que viven, representa una gran problema para los padres.

“Pues, ummm, si ellas me dicen ahí mismo que tienen. pues hago, pues la forma de darles una pastilla...”

(Madre entrevistada. Febrero 6 de 2006)

Todo lo expuesto anteriormente da cuenta de situaciones en las que el niño(a) se transforma según los intereses particulares de quienes le rodean. De esta forma el concepto de niño(a) resulta cambiante y su figura se desvanece, ya no resulta ser una persona diferente del adulto con características y necesidades específicas, sino que como un comodín cambia de valor constantemente y sirve para fines diversos, de acuerdo al deseo de quienes con él-ella conviven, situación que resulta adversa para los menores en tanto los ubica en una ambigüedad respecto a su identidad, lo que deja como pregunta ¿de qué manera se asumen ellos (as) mismos (as)?

En virtud de lo anterior, es importante resignificar el concepto de niño(a) en el contexto, de manera que se interactúe con ellos y se tengan expectativas acordes con sus necesidades, potencialidades y características propias de su desarrollo evolutivo. En esta medida, se consigue valorar al niño(a) con sus capacidades y limitaciones, lo que aporta a su Autoestima en tanto le da la seguridad de que es una persona que puede ser querida independiente de lo útil que pueda resultar a los demás. Así, tendrá mayor disponibilidad para seguir explorando sus capacidades y habilidades, con confianza en que puede equivocarse sin perder el afecto y la presencia de quienes le rodean.

En este sentido, las interacciones partirán del reconocimiento de los niños(as) como seres que deben ser formados a través de diferentes acciones educativas, tanto de su familia, como de su comunidad y por supuesto de los docentes y el sistema educativo, lo que requiere énfasis en el trabajo cooperativo y en las actitudes pro-sociales. Asimismo, se surge la necesidad de plantear estrategias enfocadas no a desaparecer los riesgos únicamente, sino a brindar elementos que enriquezcan los modos de acercarse a los otros y sus aptitudes para analizar su realidad, y diseñar formas de resolver problemas.

Por último, respecto al Sentido de Trascendencia cabe rescatar que el vivir situaciones que pone a los niños(as) en la búsqueda constante de alternativas para sacar adelante proyectos inmediatos como la supervivencia, y aunque no resulta ser lo más apropiado para la infancia, infortunadamente es una realidad que contradictoriamente, puede generar en los menores sentimientos de confianza y control de la propia existencia, asimismo, puede ayudar a que visualicen responsabilidades futuras y se motiven para establecer metas y orientarse a conseguirlas.

3.2 EL LLAMADO A LA RESIGNIFICACIÓN DE LA NORMA

A lo largo de la historia se ha considerado que la escuela y la familia cumplen un papel preponderante en la socialización de las nuevas generaciones, de hecho estas dos instituciones son reconocidas socialmente como las encargadas de insertar al hombre en la cultura, lo cual implica prepararlo para la vida en colectivo, es decir, introducirlo en los valores y las normas morales que posibilitan la vida en sociedad. Sin embargo, no siempre la familia asume esta función y la escuela no necesariamente hace parte de la cotidianidad de los niños(as) y sus grupos familiares, como es el caso de esta experiencia.

En circunstancias específicas como las del proyecto La EBN las familias presentaron características y modos de interacción particulares que se manifestaron en los comportamientos y formas de relacionarse de los niños(as) tanto con los pares como con los docentes, lo cual llevó a que en los últimos se generara una preocupación por la forma de llevar a cabo de la mejor manera la función normativa que su rol les exige, lo que por supuesto resultaba atravesado por la subjetividad. Este apartado da cuenta del lugar que ocupa la norma en el proceso educativo que se llevó a cabo en La EBN y de la relevancia que adquiere el docente para el desarrollo moral y social de los estudiantes.

A partir de las prácticas llevadas a cabo en las zonas de impacto del proyecto, fue posible observar que, conservar lo más vital como el alimento, el abrigo, la salud y la vivienda genera situaciones de estrés que directa o indirectamente impregnan y configuran los diferentes vínculos sociales que se tejen al interior de un proceso formativo.

De esta manera, se encontró como parte habitual en las interacciones entre pares, la existencia de conductas agresivas y violentas tanto de tipo verbal, como físico y emocional. Es común entonces ver en los niños(as) y los jóvenes que sus juegos fácilmente terminen en pleitos y que se utilicen objetos corto-punzantes o de cualquier otro tipo que les permita golpear, amenazar o atemorizar al otro; es común también que la violencia haga parte de las bromas y la diversión de algunos, por esto se observó que continuamente se agruparan para provocar dolor o malestar a sus compañeros(as) solo para reírse por ello. Estas conductas no distinguían género ni edad, de modo que tanto niños como niñas se agredían acudiendo a las palabras y a los golpes de manera indiscriminada.

“Hoy, en el cierre del proyecto de los valores, Kelly del nivel inicial, contestando a la pregunta de una de las profesoras sobre lo que es el valor de respetar, dijo que es ‘no pegarle a los compañeros, ni decirles groserías’ a lo cual uno de sus compañeros le dijo ‘Si pero usted me pega cachetadas y me dice maricón’...”

(Diario de campo. Encuentro cultural. Septiembre 30 de 2005)

El asunto de la norma fue motivo de preocupación para los docentes en formación que a diario debían actuar como mediadores de los conflictos que se presentaban entre los estudiantes, entre hermanos, entre padres e hijos; de los que se enteraban por las huellas en los cuerpos de las madres, los niños(as) y jóvenes así como por sus comentarios; también de la carga de violencia existente en las relaciones intrafamiliares, lo cual puede verse en las propuestas de intervención llevadas a cabo en las zonas de impacto que se enfocaron en la convivencia, las competencias ciudadanas y en la norma.

“Durante la visita domiciliaria encontré que la madre de las niñas afirma que frecuentemente es golpeada por su esposo cuando el se emborracha o porque le da

rabia cuando ella castiga a sus hijas, así mismo dice que la relación con sus hijas es regular porque ellas no le hacen caso y son muy rebeldes...”

(Diario de campo. Visita domiciliaria. Noviembre 11 de 2005)

Alrededor del asunto de la norma, no sólo fue motivo de preocupación lo violento de las relaciones, sino también el incumplimiento en los horarios establecidos para los encuentros, de los compromisos adquiridos como la realización de las tareas extraclase y de la transgresión de las normas y principios sociales, mediante el hurto de objetos de compañeros y docentes, además de la dificultad para adaptarse a las normas propias de los diferentes grupos académicos constituidos en La EBN.

Cabe señalar que dicha preocupación no fue sólo de los docentes, los padres también manifestaron inquietud al respecto, pues afirmaban que sus hijos(as) no les obedecían lo que en ocasiones causaba asombro en los educadores ya que algunos de ellos se referían a niños(as) que dentro de los espacios educativos eran precisamente los que presentaban un comportamiento más respetuoso y en algunos casos hasta introvertido. Así, los padres y/o cuidadores buscaron ayuda en los docentes para asumir su función normativa.

“En el taller de padres se estipuló trabajar el tema de la obediencia propuesto por algunos padres, lo cual pone de relieve la existencia de problemas con el manejo de la norma en los hogares de los niños, así como inquietudes en los padres por la forma de representar la autoridad y no excederse en los castigos, como lo hicieron saber en aportes como el siguiente: ‘Somos muy rígidos y nos pasamos de leyes, y remediamos dándoles juete’.”

(Diario de campo. Taller de padres. 7 de octubre de 2005)

Al ahondar en las dinámicas familiares se halló en lo que concierne al asunto de la norma, que las dificultades para entablar relaciones con los otros sin violencia era una reproducción de lo vivido por los niños(as) y jóvenes en sus familias y comunidades.

De modo que, en los hogares el maltrato hace parte de la cotidianidad y tanto los adultos como los menores con frecuencia son golpeados, gritados, insultados, menospreciados, descuidados, ignorados, entre otras conductas que reflejan como el ambiente familiar esta permeado por actitudes agresivas, así, los niños se encuentran en hogares en los cuales la norma esta mediada por el maltrato como única opción para corregir y "formar", dejando a un lado espacios para el diálogo y para la resolución de los problemas sin recurrir al autoritarismo.

"... Y cuando les da su gana es que obedecen, tiene que uno tener la correa en la mano."

(Madre entrevistada. Febrero 6 de 2006)

Se puede inferir que los niños(as) y jóvenes han adoptado actitudes agresivas y defensivas en las relaciones interpersonales y que aceptan la violencia como algo natural debido a que observan estas conductas día a día en su contexto, por esto en ocasiones los menores demandan castigo físico para sus hermanos y sus compañeros e incluso deciden castigarlos por su propia cuenta porque es así como han introyectado la forma de hacer cumplir las reglas; y llega a ser tan cotidiano el maltrato que hasta demandan este tipo de castigo para ellos mismos.

"A veces me dice: mami, usted porque me castiga a mi así, porque mejor no me pega, si a veces ella dice, y usted porque no me pega mejor"

(Madre entrevistada. Febrero 6 de 2006)

Pero cabe resaltar, que este “hacer cumplir las reglas” resulta a veces confuso, pues en los grupos familiares no se establecen límites claros y consistentes, de manera que el castigo depende del momento de estrés que experimente quien lo está ejecutando, por eso ante una misma trasgresión se reacciona de modos distintos, así, algunas veces los niños(as) son fuertemente golpeados e insultados y en otros momentos la misma conducta es ignorada totalmente. Entonces la norma se presenta como algo que no tiene una validez permanente y por lo tanto se asume que es igual en todos los contextos, es decir, es una norma ambigua inconsistente.

Las consecuencias de no tener unas normas constantes y claras no sólo afectan en el hogar sino también en otros espacios como la escuela, ya que los niños reproducen esa violencia con sus compañeros como una manera de no dejarse dominar y de someter a otros a la fuerza; presentándose en ellos conflictos que desembocan en agresiones físicas que al igual que en los hogares, no se utiliza la palabra para tratar de solucionar los problemas.

A eso se suma que, algunos padres se sienten incapaces de representar la autoridad

“Ellos se me quedan callados y me dicen que no se van a ir más pa’ la calle, pero eso como que les entra por un oído y les sale por el otro, y apenas se descuidó uno... y entonces ahí si toca que darles reje.”

(Diario de campo. 28 de marzo de 2005)

y ante la impotencia que genera el no ser obedecidos, optan por abandonar física o emocionalmente a sus hijos, lo que produce grandes afecciones en su desarrollo socio-afectivo. En este sentido, el más común de los abandonos se observa en el descuido en aspectos como la apariencia física de los niños(as) que evidencian que estos no reciben los cuidados, ni la atención que requieren.

Algunos de los padres han manifestado que se sienten incapaces con la crianza de sus hijos y que añoran la vida que tenían cuando eran solteros, lo que deriva en que los niños(as) no tengan figuras paternas o maternas sino pares, entonces al no existir quien asuma el rol de formador y por ende de representante de la ley terminan siendo los menores los que determinan las reglas.

Los niños(as) entonces no cuentan con una estructura familiar que les proporcione los aprendizajes necesarios para la convivencia, de tal forma que no se logra lo que plantea Hurlock, a saber que *“Los padres y demás miembros de la familia influyen al niño de cuatro maneras distintas: 1. La conducta de la familia sirve de modelo de imitación para el niño. 2...la familia enseña al niño a comportarse de manera socialmente deseable. 3...la familia enseña al niño a reconocer la gravedad de sus faltas. 4. La familia influye mucho en la motivación que el niño tenga para obrar bien.”*⁸⁹

De ahí la importancia que tiene la familia para que los niños tengan un modelo de referencia en donde las conductas de estos les sirvan como ejemplo y se les facilite aceptar la norma y comportarse de acuerdo a las exigencias que les hace la sociedad en la que están inmersos.

Por otro lado, los niños(as) se desarrollan en un contexto que ha introyectado la violencia como parte de la vida cotidiana, por esto además de crecer en un ambiente familiar como el que ya se ha descrito, en las calles los mecanismos para regular la convivencia se fundamentan en los grupos armados al margen de la ley. Por lo tanto es común que los menores reconozcan en dichos grupos la autoridad, pues son ellos los que cuidan el barrio, e interceden cuando se presenta un

⁸⁹ Hurlock, Elizabeth B. PH.D. El desarrollo psicológico del niño. Cuarta edición. McGRAW-HILL. México D.F. Pág. 589.

problema en la comunidad, incluso hacen parte de los problemas que se viven al interior de las familias.

“En la conversación con la señora, me contó que su hijo de 14 años amenazó a su padrastro de ‘echarle’ los paracos si le volvía a pegar a su mamá, lo que según el gesto de la señora tenía su aprobación” (Diario de campo)

Sucede también que en los niños se da una identificación con estos grupos, queriendo llegar a ser como ellos, pues *“Con sólo identificarse con una persona agresiva, ya sea adulto o niño, [este] se vuelve agresivo, y esto, desde luego, incrementa cualquier tendencia agresiva que pudiera tener”*⁹⁰. En parte esto sucede por que no se tienen otros referentes de autoridad que les muestre que ésta se puede representar sin necesidad de agredir o someter a otro.

Todo esto como ya se dijo antes, hizo parte de las interacciones en los espacios educativos, así, los niños(as) obedecían a sus docentes sólo en algunas ocasiones y con marcadas dificultades, pero el asunto que representó mayor problema durante el proceso fue lograr que los estudiantes compartieran sin violentarse de ningún modo, esto además se trasladó a la escuela regular y hace parte de los continuos llamados a los padres de familia. La respuesta de estos últimos también deja entrever agresión, por lo que llegan a justificar el comportamiento de sus hijos y nietos.

En las aulas los problemas y diferencias no se dialogan entre pares, porque el dialogo no es para ellos (as), una alternativa para conciliar ó solucionar las diferencias, ante cualquier asunto se acude al golpe, al grito, a la palabra ofensiva, se involucra la familia y en general el respeto parece un fantasma, que de no ser por la intervención del docente no sería reconocido o por lo menos conocido o

⁹⁰ Hurlock, Elizabeth B. PH.D. Op. Cit. Pág. 370

mencionado como parte fundamental de la convivencia. Incluso existen momentos en los que no es necesario un problema, sino que el golpe, el insulto y el grito es la forma que tienen los menores para provocarlo y desfogar la violencia con la que cargan los niños(as) que han aprendido desde su hogar.

De lo anterior surgió en los docentes en formación una pregunta constante por el cómo lograr el cumplimiento de la norma sin violentar a los estudiantes buscando que estos reconozcan otras formas de comportamiento y de convivencia, por tal motivo se hace una búsqueda permanente de estrategias que lo posibiliten. Precisamente esta fue una de las preocupaciones constantes de los docentes en formación los cuales se basaron en reconocer que:

“La norma es un..... una cuestión que siempre me ha cuestionado mucho, porque uno llega a estos contextos y uno ve que son contextos de anomia, que son niños que no tienen unas reglas instauradas en su, su familia... muchas veces uno se encuentra que no, que es que sus papás son negligentes o que no se preocupan por el niño...y que no se han instaurado (normas) desde el núcleo familiar.

Las metodologías que se han aplicado parten de los intereses y problemáticas de los niños, y así, se han resuelto conflictos según las reglas construidas por ellos mismos, esto ha permitido que entiendan y encuentren el sentido de la norma, y que se disminuyan las agresiones.

“Para que se pueda cumplir una norma uno la tiene que introyectar y para poderla introyectar tiene que tener sentido, entonces es como empezar a construir ese sentido de la norma desde lo que es para ellos mismos...”

(Docente entrevistada. Febrero 7 de 2006)

Aun, implementando estrategias metodológicas con sentido, en algunos docentes queda la pregunta por el tratamiento de la norma ya que al igual que en las

familias algunos de ellos no asumen su papel, el de la representación de agentes de autoridad, lo que se deriva del temor a continuar con la cadena de agresiones que viven los estudiantes y por la victimización que se ha hecho de ellos a raíz del contexto vulnerable en el que están, por eso se muestran flexibles ante las transgresiones que los niños realizan, además existe un sentimiento de impotencia pues a diferencia de la escuela regular, no existen mecanismos coercitivos como los libros de disciplina o la exclusión del sistema, pues el fin del proyecto es disminuir la deserción escolar, lo que deja entrever, que los docentes entran en el círculo de formar en contextos sin ley.

“Hablando, pues porque no hacemos nada más sino que hablar (ríe) sino la cumple no la cumplió y ya”.

(Docente entrevistada. Febrero 6 de 2006)

Dentro de las estrategias y alternativas más recurrentes están los contratos pedagógicos que algunos docentes optaron por realizar para acordar las normas a seguir el cual consiste en: cuando un niño(a) no desea realizar una actividad o tarea, la docente lo cuestiona sobre la importancia de hacer las actividades y de cumplir con los acuerdos pautados entre todos y si este insiste con la negativa de no participar en la actividad propuesta debe sugerir que otra actividad le gustaría realizar en ese momento pero con relación al tema que se esta tratando.

Otra estrategia significativa tiene que ver con el papel que asumen los docentes, el de brindar apoyo incondicional a los estudiantes, es decir, hacen de mediadores ante las dificultades que los niños(as) presentan, integran a los estudiantes en la construcción del manual de convivencia, brindan espacios para solucionar problemas permitiendo que los implicados en el conflicto escuchen sus respectivos

puntos de vista y acuerden una solución mutua, pero sobretodo, propician la reflexión para que eviten problemas en un futuro.

Estas actividades por lo general se llevan a cabo con todo el grupo de estudiantes, así todos tienen la posibilidad de escuchar y aportar a la solución de los problemas de los compañeros y del grupo. Estas acciones se convirtieron en algo tan cotidiano en el Proyecto EBN que ante cualquier dificultad eran los mismos niños(as) los que buscaban el espacio para solucionar los problemas con ayuda del docente y los compañeros evitando remediarlos por la vía de la agresión.

Se encuentra como una característica potencializadora de la resiliencia en el hacer de los docentes en formación, que estos cambiaron sus planeaciones y dedicaron de ser necesario toda la jornada a la solución de un solo problema relacionado con la convivencia; propiciando la participación de todos los niños(as) para que expresen sus puntos de vista y propongan soluciones que beneficien a todo. Así en cada actividad, se aviva en los niños la capacidad de crítica, de responsabilidad, de compromiso, de autonomía, de reflexión y el sentido de pertenecía por el grupo.

Para fortalecer la resiliencia en los estudiantes, es necesario tener en cuenta para el manejo de la norma “...fijar límites claros y firmes. Por ejemplo, es importante que los alumnos participen en la determinación de estos límites, que consisten en normas de conducta y procedimientos para hacerlas cumplir (incluyendo las consecuencias de incumplirlas)”⁹¹ así, los niños(as) empiezan a comprender la importancia de ser consecuentes con las reglas que se establecen en el grupo, asimilando el por qué y para qué de estas, de modo que se regulan entre ellos(as), asimismo, son ellos(as) quienes complementan y añaden nuevas normas que permiten la sana convivencia en el aula en un primer momento y luego fuera de esta.

⁹¹ Henderson, Nan. Milstein, Mike M. Resiliencia en la escuela. Capítulo 2. Argentina : Paidós, 2003. Pág.32

Bajo las condiciones sociales y familiares antes expuestas; son pocos los que representan la autoridad por los caminos de la palabra y la resolución del conflicto de forma concertada. Y es precisamente allí donde se requiere la intervención del docente ya que *“La personalidad del maestro y la manera como dirige la clase tiene mayor impacto que el énfasis que coloque en la importancia del carácter y del espíritu cívico. Si la educación moral en la escuela quiere ser efectiva, debe haber no sólo una buena relación maestro discípulo, sino también oportunidades de discutir los conceptos morales y ponerlos en práctica en situaciones reales”*⁹² Así el docente tiene la posibilidad de mostrar otras formas para representar autoridad dando lugar a que los niños(as) lo identifiquen como una persona idónea para tomar como ejemplo a seguir.

Además, los niños(as) tienen la opción de encontrar no sólo en el docente un modelo a seguir sino también ver en sus compañeros cualidades que les aporte en su desarrollo moral, que le cuestione sobre la importancia de la norma para vivir y pertenecer a una comunidad es decir, encontrar en un “par” conductas positivas que motive en los otros el deseo de seguir sus pasos porque *“El principal elemento constructor de resiliencia para cada alumno es una relación de confianza, aunque sea con un solo adulto [o un niño], dentro o fuera de la familia, que le transmita: “tú me importas”* (Werner, citado por Gelham, 1991).

Como se dijo anteriormente, para que los estudiantes puedan tomar a otro como figura significativa, es necesario que se tejan lazos fuertes de confianza y respeto, pues es sabido que toda relación entre personas va a estar siempre cargada de subjetividades y de sentimientos que de alguna manera aportan u obstaculizan el desarrollo y la forma de ver la vida. A continuación se hace un análisis que toca este asunto fundamental del desarrollo de los niños(as) específicamente desde los vínculos que se construyen alrededor del proceso educativo.

⁹² Hurlock, Op. Cit. Pág. 591

3.3 EL LUGAR DEL AFECTO PARA LA DESERCIÓN O PERMANENCIA ESCOLAR

Cuando en las familias se presentan los periodos de crisis, estas suelen producir tensiones, angustias, y depresiones que dificultan las relaciones personales y se aumentan las posibilidades de agresión y de actitudes de indiferencia hacia los niños(as). En este capítulo se hace alusión al lugar que ocupa el afecto en los procesos educativos para que el docente vislumbre componentes que aporten al desarrollo de estrategias pedagógicas encaminadas a promover la resiliencia.

El docente de esta época está llamado a reconocer y resignificar la singularidad de los educandos que tiene a su cargo; dicha singularidad no se reduce sólo a conocer sus capacidades en el ámbito académico sino a intimar con el contexto social y familiar de cada uno, que está cruzado por encuentros y desencuentros a nivel afectivo, emocional y espiritual etc.

El afecto, fue una de las necesidades que se destacó en algunos comportamientos de los niños(as), como la demanda constante que hacen al docente, de atención y muestras de cariño tanto verbales como físicas. Esto debido a que en sus familias por la condición de pobreza, le han dado prioridad a la solución de las necesidades básicas, lo que genera condiciones de estrés que obstaculiza la expresión de afecto en los vínculos familiares, situación que se reproduce de diversas formas en otros ámbitos de la vida de niños(as) y adultos.

“... los niños son muy emotivos, ellos siempre te brindan una caricia, un abrazo, profe que no sé que, entonces uno también les responde de la misma manera”

(Docente entrevistada. Febrero 7 de 2006)

Esta demanda persistente de afecto, tiene sus raíces en las relaciones familiares puesto que los niños(as) han manifestado a los docentes a través del diálogo y de estrategias pedagógicas como el dibujo, los cuentos, el juego de roles, así como en las expresiones verbales y gestuales que son pocas las demostraciones afectivas que reciben de los adultos que los rodean en su entorno inmediato. Además se hizo evidente en las entrevistas realizadas a las madres, que los adultos en muchos casos no distinguen sentimientos y emociones de los menores, lo que deja ver que no hay una lectura de las actitudes y comportamientos de los pequeños.

“...entonces pues como esos sentimientos que uno ve reflejado en los niños también uno muchas veces los siente, esa tristeza que ellos sienten y que se refleja en su carita”.

(Entrevista a docente. Febrero 7 de 2006)

A su vez, los padres hacen caso omiso a las demandas y sentimientos que estos expresan ya que, para algunos, estas manifestaciones son sólo caprichos o pataletas. Es así, como los padres asumen una posición desinteresada por conocer las causas del malestar en sus hijos como una manera de evitarse más problemas.

Los niños(as) no encuentran en el hogar la manera de expresar y recibir afecto ya que los padres no reconocen las necesidades que los niños(as) tiene en ese sentido y cuando estos tratan de obtener afecto de los adultos se encuentran con padres que castigan o que resumen sus demandas a cosas sin importancia.

“...es que mi mamá me pegó, es que no me dieron desayuno, entonces todas esas dificultades de la vida cotidiana también interfieren en esa vida académica, porque, se

presentan muchas dificultades del aprendizaje o sea, se habla de bajos niveles de motivación, o de bajos niveles de atención” (Docente entrevistada. Febrero 7 de 2006)

La afectividad en el hogar se destaca por la falta de demostraciones constantes y el niño(a) se ve obligado a buscar por fuera de la casa el afecto que necesita, ante esta situación, los docentes en formación experimentan sensaciones contradictorias y muchas veces no saben como actuar ante los problemas que presentan los niños(as); por lo que han asumido diferentes posiciones para tratar de ayudarlos, entre ellas la más común, convertirse en mediadores, consejeros y confidentes.

“Pues para las relaciones? Uno tiene que conocer su contexto, o sea, acercarse a su realidad, saber que es lo que ellos piensan, como lo piensan, como lo han vivido, empezar como a tejer esos lazos de confianza para que ellos se atrevan a narrarles sus historias de vida”

(Docente entrevistada. Febrero 7 de 2006)

A raíz de las escasas expresiones de afecto que reciben de sus padres y/o cuidadores y del maltrato o desinterés que se ha instaurado en su lugar, los niños(as) ven en la escuela la posibilidad de vivir un segundo hogar donde el docente ocupa la figura parental, representa la norma y al mismo tiempo les provee afecto y atención. En otros casos, sucede que el docente sigue la misma línea del hogar primario, es decir, es autoritario, maltrata verbal y psicológicamente y se muestra desinteresado por los niños(as), a esto se suma la violencia entre pares que de alguna manera es la prolongación de las relaciones fraternales, de tal forma que los niños(as) viven la escuela como un segundo hogar en tanto reproduce las características que les presenta su familia.

Ante esta situación los docentes en formación han brindado espacios para la construcción de conocimientos interesándose también por la parte personal de los estudiantes; por eso se han dedicado a ganarse la confianza y a conocer todo lo que rodea al niño(a), aportando no solo al desarrollo cognitivo sino también al socio-afectivo porque *“la vida afectiva y la vida cognitiva son inseparables. Lo son porque todo intercambio en el medio supone a la vez una estructuración y una valoración. No se podría razonar incluso en matemáticas puras sin experimentar sentimientos y, a la inversa, no existen afecciones que se hallen acompañadas de un mínimo de comprensión o de discriminación”*⁹³

En este sentido, se hizo evidente como el afecto se convierte en un eje para las interacciones entre maestro-estudiante ya que se convirtió en móvil para el aprendizaje.

Los docentes a parte de ganarse la confianza de los niños(as) abrieron espacios para que expresaran sus historias de vida y a partir de esas experiencias se trabajaron áreas específicas, lo que condujo a la adquisición de nuevos aprendizajes.

El niño(a) no sólo encuentra un docente que desarrolla y aplica estrategias para acercarlos al conocimiento de una materia o área específica sino, que descubre a una persona que aprovecha las realidades del contexto para facilitar el aprendizaje y a la vez, brinda espacios para el dialogo en el que esta permitido expresar lo que se siente. Desde el enfoque de la resiliencia se propone a los docentes *“Brindar afecto y apoyo. Este paso es la base de toda construcción de resiliencia. Es el componente crucial de las actitudes que construyen resiliencia, pero también debe expresarse en conductas concretas, como tomar en cuenta a todos los alumnos, saber sus nombres,*

⁹³ Alonso P. Maria Teresa citando a Wallon. La afectividad en el niño. Manual de actividades preescolares. Editorial Trillas, S.A. de C.V. México, D.F. 1985. Pág. 18.

*estimular a los reticentes, investigar e intervenir cuando alguno de ellos enfrenta circunstancias difíciles. Esto requiere conceder tiempo en clase para la construcción de relaciones”*⁹⁴ al respecto cabe decir que fue posible ver avances en los niños(as) en su proceso académico por esos lazos de confianza que encontraron en los docentes y que en el hogar no tenían.

Ante las posturas que asumieron los docentes también se hizo evidente la poca preparación que tienen en dos aspectos fundamentales como son: El trabajo con Familias y el desconocimiento de las dimensiones del desarrollo humano.

En la primera, si bien se trató de trabajar con los niños(as) toda la parte socioafectiva se dejó de lado a la familia para posibilitar y fortalecer los lazos que contribuyen a mejorar las relaciones familiares y por lo tanto las condiciones de vida de los niños(as), para lo que se hace necesario también desde los planteamientos de la resiliencia *“Enriquecer los vínculos. Existen varios medios de incrementar los vínculos con la escuela. Uno de ellos es priorizar la participación de la familia en la actividad escolar convocando a los padres, otorgándoles roles significativos en la escuela, ofreciéndoles una variedad de formas de participación y hablando con ellos periódicamente -con todos los padres- para transmitirles alguna buena noticia sobre sus hijos. También es conveniente instalar centros de recursos parentales y hacer que los padres tengan voz en la conducción de la escuela para construir una fuerte participación de la familia en la actividad escolar”*⁹⁵

Y en la segunda, debido al desconocimiento de las dimensiones del desarrollo muchas veces se enfocaron en algunas dimensiones, olvidando otras tan

⁹⁴ Henderson, Nan. Milstein, Mike M. Op. Cit. Pág. 33

⁹⁵ Henderson, Nan. Milstein, Mike M. Op. Cit. Pág. 32

importantes como la espiritual centrando esfuerzos y actividades sólo al aspecto religioso.

Por tal razón, es importante para llevar a cabo una adecuada intervención, que los docentes se capaciten en todo lo relacionado con las dimensiones del desarrollo y el trabajo con familia, para que así se aporte al desarrollo integral de los estudiantes

Por otro lado, una de las preocupaciones y críticas de los docentes en formación a las Escuelas regulares es precisamente el desconocimiento que existe sobre el contexto de los niños(as) y cómo esto influye para que ellos decidan desertar y abandonar sus estudios, porque se encuentran con un sistema excluyente que hace exigencias, que no están en condiciones de solventar y a su vez, deben adaptarse a las reglas de un docente que no sabe nada de ellos.

Con el objetivo de promover la resiliencia en los niños(as) se hace imprescindible crear un vínculo con los estudiantes a partir del reconocimiento de todas sus dimensiones de modo, que se ayude en la construcción de su autonomía, es decir, que se brinden herramientas para que piensen por si mismos y decidan el rumbo de su vida sin depender siempre de la permanencia de un otro a su lado, en este caso el docente.

Precisamente, para la construcción de esos vínculos, algunos docentes dieron importancia a conocer las historias de vida de sus estudiantes e hicieron uso de las experiencias de los sujetos como estrategias de aprendizaje que apuntaron en dos sentidos: el primero de ellos para la motivación a la permanencia en la escuela y el segundo, para la adquisición de competencias que se requiere para cada área específica.

La importancia de los vínculos estriba no solo en las dinámicas familiares sino también en un ámbito más amplio que comprende asuntos relacionados con el sentido de la vida misma como veremos a continuación.

3.3.1 El desapego como mecanismo de defensa

Una realidad social como la encontrada en las distintas zonas de impacto de la EBN trae consigo manifestaciones de los estudiantes, grupos familiares y de la comunidad, que demandan comprensión y estrategias para afrontarlas de modo que se dé lugar a los vínculos sociales y con ello se mejore el entorno de la población.

Durante el tiempo y el espacio compartido se conoció las historias de vida que dieron cuenta de la transformación abrupta de la realidad de familias enteras a cuenta del desplazamiento forzoso que azota el país, que deja a diario a hombres, mujeres y niños(as) en la obligación de renunciar a sus estilos de vida, a aquellas personas representativas, a su tierra, sus pertenencias y a sus sueños o de lo contrario a perder la vida misma. Esto trae como consecuencia un cambio en sus proyectos de vida a causa de circunstancias que no eligieron y que además escapan a su control en tanto dependen de los intereses de los grupos armados en conflicto; lo que los ubica en la incertidumbre.

Así, entre las vivencias de las personas que hicieron parte del proyecto La EBN, se encuentra como hecho común que a causa del interés por el dominio territorial para saciar el deseo de poder económico y político varias familias sufrieron la desaparición forzosa de seres queridos y en algunos casos hasta presenciaron la tortura y muerte de estos, mientras en la impotencia trataban de proteger su vida y

la de aquellos que estaban a su lado compartiendo la misma amenaza. Situación que sigue dando cuenta de la continua violación a los Derechos Humanos que se vive en Colombia ya que *“El problema por la tenencia de la tierra es el elemento fundamental para que se genere el conflicto armado, que busca la acumulación de capital y ocupar territorios valorados como estratégicos a nivel político, militar, económico o cultural, que garantiza a quien los ocupa, el poder”*⁹⁶ lo que sigue derivando en más prácticas violentas contra la población.

“Mientras los niños dibujaban lo que recordaban de la fábula, dos de ellos conversaban conmigo sobre lo que vivieron en Granada Antioquia, de donde fueron desplazados. Me causo gran asombro escucharlos contar que habían visto como mataban a un señor, le cortaban la cabeza y lo metían en un costal...mientras se reían de mi asombro por ello.”

(Diario de campo. Actividades de motivación. Febrero 28 de 2005)

Además la lucha violenta por el territorio también hace parte de la cotidianidad del contexto, pues el enfrentamiento entre bandas en el sector es una constante que si bien actualmente ha menguado, ha dejado varias victimas, entre ellos una joven y una niña de escasos 3 años, que fueron impactadas por balas perdidas que cruzaron las paredes y ventanas de sus casas.

Volviendo al desplazamiento, se encontró que familias enteras se vieron obligadas a dejar sus lugares de origen, perdiendo así sus casas, fincas, afectos, animales y todo aquello que representa el haber ocupado un lugar en el mundo y que al mismo tiempo le daba sentido a su existencia; mientras se llevaron consigo el dolor

⁹⁶ Poésis. Revista electrónica de psicología social FUNLAM. Edición 005 Diciembre de 2002. Junio 7 de 2006; 10:15
Disponble en Internet: <http://www.funlam.edu.co/poiesis/Edicion005/poiesis5.res.Fernandez.htm>

por lo perdido, el temor a perder sus vidas o a sus seres queridos y la incertidumbre de no tener un lugar para vivir, un modo definido de sostenimiento, pero sobre todo la preocupación de no saber que sería de sus vidas en el futuro.

“...me impactó saber que tres hermanitos vivían en una finca en la que tenían ganado, caballos y varios animales mientras ahora viven en una casa que no supera los 2 metros cuadrados.”

(Diario de campo. Integración. Marzo 2 de 2005)

En medio de todo esto, llegaron a la ciudad aferrados a la vida y a la esperanza de volver pronto a sus lugares de origen, entretanto eran observados por sus nuevos vecinos con lastima, miedo o indiferencia, lo que inevitablemente revierte a la pregunta por la vida y genera sentimientos de impotencia, rabia, angustia, desconfianza, vergüenza, desesperanza, entre otros.

En la ciudad lograron establecerse en algún asentamiento o barrio a los que llegaron a través de conocidos que ya habían vivido la barbarie del desplazamiento forzoso, esto porque *“las familias desplazadas hacen contacto con otras familias de similares características. Se conforman paulatinamente una conciencia de gremio, a través de la cual sus integrantes buscan el apoyo y reconstruyen nuevas redes sociales que no siempre tienen la solidez esperada, por la misma condición de sus miembros”*⁹⁷. Allí empezaron de nuevo pero en circunstancias totalmente ajenas a las que antes vivían en tanto el cambio los obligaba a adaptarse a la vida citadina para conseguir el sustento diario y mantener el techo que los cubre que además pocas veces les pertenece y que les recuerda la casa que debieron dejar.

⁹⁷ Procuraduría general de la nación. Raíces sin tierra. Atención e impacto del desplazamiento forzoso. Instituto de Estudios del Ministerio Público citando a ARDILA C., 1994. Santa Fe de Bogotá, Colombia. 2000, Pág. 132.

“...por ejemplo ahora de los problemas que tenemos de lo que nos están pidiendo aquí y nos están acosando tanto, yo me mantengo es chillando porque a la hora de la verdad uno no tiene a donde caer y pa’ la calle tampoco me puedo tirar con los chiquitos”

(Madre entrevistada. Febrero 7 de 2006)

En vista de esto se les exige habilidades y capacidades para responder a las necesidades productivas del contexto, que por lo general son aisladas del mundo rural, con lo cual pierden uso algunos conocimientos cultivados a lo largo de sus vidas mientras labraban la tierra y con ello parte de sus referentes culturales, siendo así como se da lugar al desarraigo en sus diferentes formas, pues *“Puede hablarse de un desarraigo geográfico, cuando se rompen las relaciones de la colectividad con su territorio; de un desarraigo afectivo, cuando se rompen vínculos personales profundos; de un desarraigo cultural, cuando se pierden referentes simbólicos colectivos.”*⁹⁸

En la situación de pobreza que enmarca sus vidas deben empezar a buscar alternativas para satisfacer sus necesidades básicas, lo que genera una dinámica familiar diferente a la que tenían en el campo donde hombres y mujeres cumplían roles específicos pues *“En el proceso de desplazamiento se da una pérdida de contacto con la naturaleza, una reducción del espacio y la incorporación de nuevas necesidades acordes con la ciudad. La familia centra todos sus esfuerzos en la supervivencia, lo cual cambia la dinámica previa al desplazamiento, produciendo un déficit en la atención de otros elementos propios de la estructura familiar.”*⁹⁹ De esta manera en la ciudad ambos padres e incluso los(as) niños(as) deben salir a trabajar desempeñando oficios distintos a los que realizaban en su vida campesina, esto con el objetivo de conservar condiciones de vida medianamente dignas.

⁹⁸ *Ibíd.* <http://www.funlam.edu.co/poesis/Edicion005/poesis5.res.Fernandez.htm>

⁹⁹ Procuraduría general de la nación. Op. Cit. Pág. 59.

Así, los(as) niños(as) quedan expuestos al abandono total o parcial de uno o ambos padres, pues estos para sostener económicamente el hogar deben ausentarse por periodos largos de tiempo, situación que no se restringe sólo a las personas en situación de desplazamiento sino que toca también a aquellos que viven extrema pobreza (esto haciendo referencia sólo al contexto); lo que se ve reflejado en el descuido a los(as) hijos(as) en cuanto a la alimentación, el vestido, el aseo, las educación, entre otros, lo que tiene repercusiones en su afectividad, su vida social y por ende en todas las dimensiones que lo constituyen, de modo que “...*el menor se ve menguado y directamente afectado, no particularmente por la pérdida de un padre, de un hermano o de su medio ambiente, sino por la privación de las relaciones que existían con estas personas o con su hogar de procedencia.*”¹⁰⁰

La apariencia tanto de niños(as) como de adultos es en muchas ocasiones argumento para el rechazo en otras esferas de la sociedad, pues no es extraño que desde una mirada ajena a la realidad que ellos viven o indiferentes a la misma los denominen como limosneros, ladrones, vagos, peligrosos, entre otros calificativos que los excluye y parece repetirles una vez más que pertenecen a otro lugar al que no pueden regresar, lo que en muchas ocasiones convierte al “*resentimiento social entre niños y adultos en una constante*”¹⁰¹

“Ese alcalde nos miró como si nosotros lo fuéramos a robar”

(Diario de campo. Salida pedagógica. Junio 15 de 2005)

Cuando ingresan al mundo de la escuela los(as) niños(as) son excluidos a causa de la extrema pobreza que nos les permite pagar matriculas, comprar uniformes o útiles y en fin sostener los gastos educativos por esto “*las condiciones familiares y de pobreza... son las que generan mayor deserción, ya que los hijos de desplazados una vez se*

¹⁰⁰ *Ibíd.* Pág. 47.

¹⁰¹ *Ibíd.* Pág. 168.

les garantizan los cupos en los planteles oficiales, se ven compelidos a asistir en circunstancias deficientes respecto a sus compañeros de aula, pasando ingentes necesidades que van desde la falta de libros y demás elementos escolares hasta uniformes y recursos económicos que les suministre facilidades similares a los demás educandos”¹⁰², a esto se suma la escasa formación y disposición que hay en los docentes para asumir la diversidad desde la labor pedagógica, o en muchas ocasiones debido la falta de cupos ni siquiera se les permite la entrada al sistema educativo, siendo estos los motivos para diseñar y ejecutar propuestas como la planteada por el proyecto La EBN.

En el proyecto La EBN y en otras propuestas políticas y sociales se intenta suplir las necesidades como por ejemplo las de tipo educativo, por esto los menores reciben materiales y útiles escolares que rápidamente regalan, venden, cambian o pierden, algunos incluso han llegado a botarlos frente a los docentes en formación, argumentando que no sirven ya que tienen otros nuevos, aunque, estos todavía se puedan utilizar lo que refleja poca valoración hacia los objetos y además genera *“cierta discriminación... de algunos docentes y estudiantes, que refleja el inconformismo por el trato preferencial de los desplazados frente a las grandes necesidades de los demás miembros de la comunidad”¹⁰³*

Tal falta de valoración se extiende no sólo a los objetos sino incluso hasta a los vínculos que se establecen con las personas, pues no resultan extrañas las continuas actitudes agresivas entre los estudiantes, lo que redundo en constantes conflictos entre pares, siendo esto la reproducción de la violencia al interior de las familias y la manifestación del abandono afectivo de algunos padres hacia sus hijos.

¹⁰² *Ibíd.* Pág. 244.

¹⁰³ *Ibíd.* Pág. 245.

Esta dificultad para conservar relaciones se puede leer como un temor a construir vínculos, derivada de la constante pérdida de lugares, objetos, costumbres, personas significativas que se traduce en afecto, pero sobre todo de valoración de si mismo, lo cual convierte al desapego en un mecanismo de defensa (*o estrategia de afrontamiento*), [definidos como] *procesos psicológicos automáticos que protegen al individuo frente a la ansiedad y las amenazas externas (como una situación embarazosa) o internas (como puede ser un recuerdo desagradable) [a los cuales el individuo] suele ser ajeno.*¹⁰⁴

De esta manera el desapego les mantiene al margen de nuevos duelos y a su vez les niega la posibilidad de formar y mantener relaciones y con ello limita la posibilidad de crear redes sociales lo cual es *“uno de los ámbitos que contribuyen de manera más importante a la generación de resiliencia... [siendo] las que conforman los miembros de la familia, tanto propia como extensa, y aquellos no familiares que están alrededor de cada persona, tales como vecinos y amigos.”*¹⁰⁵ A su vez, el desapego limita la capacidad de organización, participación y autogestión de cada individuo y esto tiene implicaciones en la vida de la comunidad.

¹⁰⁴ Tuotromedico. Junio 8 de 2006, 20:10. Disponible en Internet:
http://www.tuotromedico.com/temas/mecanismos_de_defensa.htm

¹⁰⁵ Puerta de Klinkert. Op. Cit. Pág. 20.

3.4 EL SENTIDO DE LA VIDA: ENTRE SOBREVIVIR Y ESPERAR EN OTRO

Participar de la cotidianidad de la comunidad como docentes en formación, dio pie al reconocimiento de diversos factores que configuran la vida y modos de pensar de los beneficiarios del proyecto la EBN. Como ya se ha dicho la pobreza en la que viven niños(as), jóvenes y grupos familiares genera carencias en las necesidades básicas y con ello determina los modos de vida e influencia los modos de pensar. Al respecto se encuentra:

Que las familias o algunos de sus miembros hagan parte de diferentes grupos religiosos como son la iglesia católica, la pentecostal, la cristiana, los testigos de Jehová entre otros, lo cual deja ver un marcado interés por la espiritualidad en la comunidad. Dichas iglesias están consolidadas en la comunidad como parte importante pues además de ofrecer acompañamiento espiritual, se encargan también, a través de la caridad de suplir algunas de las necesidades básicas de sus feligreses como la alimentación y el vestido por ejemplo.

De manera, que en los hogares de varias de las familias se teje la vida cotidiana alrededor de los valores cristianos y estos son el fundamento de la formación ética, moral y espiritual de los niños(as) y jóvenes que tienen a su cargo. A su vez estos grupos religiosos se instituyen como redes sociales de apoyo para sus miembros pues en torno a un absoluto se reúnen, se crea sentido de pertenencia y lazos de amistad donde se recibe y ofrece afecto.

“Porque en esa religión nos levantaron a nosotros, entonces nosotros tenemos que levantar a los niños como nos levantaron a nosotros enseñarlos a que recen, a rezar a,..... al acostarse, que es a persignacen, ... que deben de tener una oración, una

inmediatamente que se levantaron, encomendarse a Dios, por el día que le dio, por la noche que llega, entonces si uno no estimula a los niños en eso, los niños se van a levantar de que no saben siquiera quien es un Dios, entonces uno tiene que irles enseñando, porque a nosotros no levantaron en esas, nosotros enseñamos a los hijos a lo que nos enseñaron a nosotros”

(Madre entrevistada. Febrero 6 de 2006)

Lo anterior no debe dejarse sólo como parte de la cotidianidad de las familias pensando que es algo ajeno a la escuela y al hacer del docente puesto que el principal objetivo de la educación es ayudar a la formación integral del ser humano, lo que implica abordar todas sus dimensiones. Para el caso sería tomar en cuenta lo espiritual de los estudiantes y de sus familias para tomar lo positivo y potenciarlo, con el objetivo de que esto sea tomado en cuenta por ellos a la hora de plantear su propio proyecto de vida, dando así significado y razón a la misma, sin olvidar que la muerte y el sufrimiento hacen parte de esta y que de las experiencias difíciles es posible salir fortalecido.

Pero, si bien la creencia en un absoluto llega a convertirse en un factor protector para los individuos y la comunidad, en ocasiones ocupa el lugar contrario puesto que las personas caen en la pasividad a la espera de que sea un OTRO el que de respuesta a sus problemas y solución a sus necesidades lo que bloquea su capacidad de superación y de autogestión en tanto les limita la capacidad de explorar alternativas para solucionar problemas, así, llega a suceder que los grupos religiosos actúen no como promotores de la resiliencia sino, por el contrario como un obstáculo para la misma.

Era frecuente entonces, encontrar familias numerosas que viviendo en condiciones de pobreza extrema no hacían mayor esfuerzo por cambiar su situación mientras afirmaban:

“hay que esperar en el Señor”,

(Madre entrevistada. Febrero 6 de 2006)

y a pesar de sus necesidades no buscaban solución a sus problemas económicos, sino que permanecían a la espera de que Dios, el pastor o los hermanos de la iglesia le dieran los recursos para solventar la situación. Con esto se fomenta el paternalismo, las personas continúan creyendo que son una víctimas y se limitan como espectadores a esperar que sea un OTRO quien cambie las circunstancias de su vida.

Pero este cambio de circunstancias no toca sólo con los padres sino también a lo que proyectan de sus hijos, llama la atención que algunos padres tengan dificultad para imaginar a sus hijos en el futuro, hasta se puede leer cierto temor al respecto, pues argumentan:

“Hay yo no se (ríe)..... es que uno se imagina una cosa y ellas...(ríe) salen con otra”,

(Madre entrevistada. Febrero 6 de 2006)

es posible que la imagen o proyección que tienen los padres de sus hijos sea pesimista debido a lo que resulta común al contexto (como los embarazos prematuros, la drogadicción, el bandalismo, la deserción escolar, entre otras) y que esta sea una de las razones que genera en ellos una visión futura limitada y escasa.

Tanto padres como docentes tienen dificultad para proyectar los niños a futuro, es más algunos vaticinan la deserción escolar a corto, mediano o largo plazo, de hecho no se trasciende la escolarización al momento de pensar en ellos en años

posteriores. Esto tiene sus bases en las dificultades que afrontan actualmente, en el contexto y en los hechos sociales y políticos que se viven en el país y que afectan directamente a la infancia.

“Me parece que es muy difícil, es muy difícil cuando, cuando en la familia no se encuentra el apoyo necesario. eeee poder decir que van a tener un futuro mejor porque estuvieron en la escuela busca el niño.. No, no dice nada”

(Docente entrevistada. Febrero 6 de 2006)

De esta manera, los docentes esperan que la situación de los niños(as) sea transitoria, los padres conservan el anhelo del retorno a sus lugares de origen, los pequeños mientras tanto se aferran al presente, así parece que ellos vivieran un viaje sin final, son vistos como pasajeros sin destino fijo, todos saben que más adelante algo sucederá, pero nadie imagina que es y cuando se visionan hay un marcado pesimismo.

En este sentido es importante la intervención del docente desde el reconocimiento de las capacidades latentes en los sujetos y las comunidades en las que ejerce su rol, pues a partir de esto podrá encaminarlos a que sean ellos mismos los que exploren sus capacidades y hagan uso de ellas para cambiar o mejorar las situaciones que les afectan sin esperar que sea otro el que lo haga por ellos, lo que a su vez les dará el sentido de responsabilidad por su propia vida y abrirá las puertas a su propio conocimiento, de esta manera *“a partir de la valoración objetiva y sincera que el niño recibe de sus mayores y de las demás personas que lo rodean, del respeto por sus limitaciones, el apoyo y acompañamiento para superarlas, y el estímulo sincero ante sus logros, el aprende a confiar en si mismo y en sus capacidades”*¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Puerta de Klinkert. Op. Cit. Pág.121.

3.4.1 La educación como inalcanzable

Los alcances de la pobreza, que se viven en el entorno no sólo afectan la posibilidad de satisfacer las necesidades básicas o no. Dicha situación tiene un fuerte impacto en las formas de plantearse o no, la vida a futuro, e incide significativamente en las concepciones que se tienen de la educación y del lugar que ocupa esta en los imaginarios de quienes viven en medio de diversas necesidades a falta de recursos económicos. A continuación se trata este asunto a partir de la experiencia con la población participe del proyecto La EBN.

Como ya se ha dicho, los grupos familiares adscritos al proyecto son en gran medida poblaciones en situación de desplazamiento o de extrema pobreza, asunto que da lugar a que se privilegie la búsqueda constante del sustento diario, en lugar de a la exploración de alternativas para construir un proyecto de vida a futuro en el que se piense la posibilidad de satisfacer un interés vocacional, es decir, la posibilidad de ser feliz haciendo algo que se disfruta y no sólo haciendo algo que permita sobrevivir.

En vista de que todos los miembros de las familias deben colaborar en la consecución de recursos para el día a día, la educación quede relegada y de paso se convierte en un privilegio, pues a raíz de los costos que representan los gastos de matriculas, uniformes, útiles escolares y sumando a esto el número de niños(as) que hay en cada familia, sólo una minoría en la comunidad puede acceder al sistema educativo y permanecer en el.

“...son niños que están por fuera del sistema educativo y además que cuentan con escasas oportunidades para poder hacer parte del sistema educativo, entonces por ejemplo las familias cuentan con muy escasos recursos o son familias que no han

adquirido o nunca han estado en un sistema educativo, por tanto no saben como ingresar a los niños, a los chicos a estudiar o no les interesa porque sus prioridades son trabajar y satisfacer sus necesidades básicas."

(Docente entrevistada. Febrero 6 de 2006)

Por otro lado, dada la escasez de instituciones educativas públicas en los sectores en los que se encuentran los grupos poblacionales más pobres así como los que viven en situación de desplazamiento, es frecuente que los niños(as) y jóvenes se vean excluidos del sistema educativo, lo que reitera una vez más la dificultad que existe para ellos de acceder a la educación y termina generando cierta conformidad al respecto.

Cabe agregar, la procedencia campesina de las familias en situación de desplazamiento, quienes en vista de su vida en medio rural no le dieron un lugar preponderante a la educación ofrecida por la escuela, pues allí, giraban en torno a la agricultura y/o la ganadería; además teniendo en cuenta su interés por retornar a sus lugares de origen, es natural que no ubiquen la educación como una de sus principales necesidades.

A lo anterior se suma, que los padres o cuidadores en muchos casos son analfabetas, es decir, no dominan los códigos de lectura y escritura y con esto van ampliando la brecha de analfabetismo funcional ó los nuevos códigos de comunicación que se manejan actualmente a raíz del desarrollo tecnológico, y por consiguiente se sigue aumentando la desigualdad social y al mismo tiempo la subestimación a la educación por parte de estos pues, aunque no manejan tales códigos logran sobrevivir, lo que tiene consecuencias directas en la no-escolarización de los hijos(as), pues al no ser valorada de forma positiva, se prescinde de ella.

Por otro lado, como consecuencia de problemas nutricionales, socio-emocionales, y de las enfermedades prenatales y postnatales derivadas de la deprivación económica, así como de la diferencia de conocimientos y la extraedad de quienes están en situación de desplazamiento; es común encontrar en los niños(as) y jóvenes del contexto dificultades del aprendizaje, que chocan con escuelas que no responden a las necesidades educativas de sus estudiantes y que por ende se posicionan como una más de las instituciones que los excluye y les niega la igualdad de oportunidades.

“...le da mucho desconsuelo cuando los niños ingresan a las instituciones y los rechazan porque son diferentes, porque no tienen quizás facultades que, otros niños tienen, o porque no tienen pues como el estándar que la escuela pide, eso me causa muchísima insatisfacción, ver que las instituciones no están preparadas para recibirlos.”

(Docente entrevistada. Febrero 6 de 2006)

Pero las dificultades del aprendizaje no sólo excluye a los estudiantes del sistema educativo, además generan autoexclusión, pues ellos también deciden salir del sistema al verse afectados en su dimensión socio-afectiva. Esto en tanto las relaciones intrafamiliares se ven impactadas por el desempeño académico de niños(as) y jóvenes, pues algunos padres y/o cuidadores reaccionan con violencia o rechazo ante dichas dificultades, por su parte los docentes también llegan maltratarlos, de manera que se ve amenazado el afecto de sus seres queridos y de paso la integridad física y emocional de los menores. Lo cual se convierte en una de las razones que argumentan la deserción escolar en tanto los niños(as) y jóvenes prefieren abandonar la escuela antes que ser maltratados por docentes y padres o de perder el afecto de estos últimos.

En este sentido, las dificultades del aprendizaje refirman la idea de que la educación no es para todos, sino que resulta ser sólo para personas con capacidades excepcionales. Por esto, aquellos que tienen un buen desempeño académico son señalados como personas muy inteligentes, tienen la admiración y el afecto de sus familiares y vecinos y son proyectados como exitosos; por su parte, quienes no tienen tan buen desempeño no generan mayor impacto, es decir, se comprende que la escuela no es para todo el mundo y por eso se acepta la desescolarización sin hacer mayor oposición ni a la decisión de los niños(as) y jóvenes de no volver a las aulas, ni a las arbitrariedades de la escuela cuando decide excluirlos por no responder a características homogenizadoras de la misma.

“...él es un niño inteligente, que se, o sea el se esfuerza mucho por estudiar...y le gusta mucho estudiar porque así sea enfermo el de todas maneras madruga a estudiar.”

En estas circunstancias, en las que los estudiantes se ven afectados en aspectos que involucran su bienestar físico y emocional, resulta normal que no centren su atención en las actividades de carácter educativo, por lo cual se encontró en las zonas de impacto que los niveles de motivación y atención de los estudiantes fue baja.

“...se presentan muchas dificultades del aprendizaje o sea, se habla de bajos niveles de motivación, o de bajos niveles de atención, cuando muchas veces el niño ni siquiera ha desayunado.”

(Docente entrevistada. Febrero 7 de 2006)

Es así, que la educación llega a ser concebida como un inalcanzable, es decir, como una más de las cosas a las que no pueden acceder y que no necesitan para

sobrevivir, razón por la cual poco se motivan para conseguirla, pues dada la inmediatez y la desesperanza en la que gira la población esta no se instituye como un interés preponderante, sino como un privilegio del que pueden disfrutar las personas con recursos económicos que ellos no poseen.

3.5 REALIDAD SOCIAL, SUBJETIVIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

Los problemas sociales contemporáneos no son ajenos a las prácticas educativas ni a las reflexiones pedagógicas, de hecho hacen parte de la cotidianidad de la escuela y se expresan de modos distintos en cualquier acto de enseñar y de aprender. Precisamente el proyecto La Escuela Busca al Niño(a) surge como una alternativa que, consciente de la actual situación educativa del país a consecuencia del contexto político, económico y social, tiene como objetivo ofrecer y facilitar:

“oportunidades de formación a aquellos niños(as) y jóvenes que han quedado excluidos o se han retirado del sistema educativo y que se encuentran en condiciones de alta vulnerabilidad, trabajo infantil, vida callejera, vagancia entre otras”¹⁰⁷

En este contexto de características específicas, se dio lugar a las prácticas pedagógicas con las cuales los docentes en formación reflexionaron sobre su hacer y su saber en una determinada realidad con las peculiaridades pedagógicas que implica la no existencia de una escuela física, del aula con horarios y materiales predispuestos y por supuesto de niños(as) uniformados al interior de cuatro paredes; lo que condujo a la toma de decisiones y a la consiguiente materialización de acciones fundamentadas en conocimientos adquiridos a lo largo de años en la Facultad de Educación pero también nacidas de los modos particulares de ver, pensar y sentir tal realidad.

Así, dentro de múltiples expectativas, deseos e interpretaciones los docentes asumen la responsabilidad de llevar a cabo su labor de formación tanto a los

¹⁰⁷ UNICEF, Secretaría de Educación de Medellín, Universidad de Antioquia, Corporación Región. LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO-A. Objeto del proyecto. Medellín, 2004 – 2006. Pág. 2

estudiantes a su cargo como a si mismos. Siendo este el punto de partida de la interacción entre ellos(as), la comunidad, la realidad que viven y las propuestas pedagógicas; últimas que plantearon la necesidad de profundizar en el conocimiento de las especificidades propias del contexto y de sus actores a fin de poner en practica métodos didácticos, modelos pedagógicos y paradigmas existentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.

De esta manera, se planean y desarrollan actividades para conocer los actores, el entorno y conseguir su aceptación, para estar al tanto de sus necesidades, problemas y potencialidades con el objetivo de ofrecer propuestas de acción educativas encaminadas a responder significativamente a la población beneficiaria, lo que desde sus inicios movió diversos sentimientos y emociones en los docentes a raíz de los hechos que envolvían la vida de los(as) estudiantes y sus familias.

Tal proceso de diagnóstico dejó ver en primer lugar como la pobreza, la miseria, la violencia y la desigualdad social alcanzan magnitudes y profundidades insospechadas por los docentes en formación en las aulas de la universidad, de manera que se empieza a comprender que la compleja realidad social colombiana desborda la mirada de los medios de comunicación, lo cual genera sentimientos de impotencia, rabia, angustia, entre otros, y, a su vez orienta y define la prácticas de maestros y maestras.

Esta actividad exploratoria y todo el proceso educativo, permitió apreciar el acontecer de niños(as), jóvenes, familias y comunidades a través de lo expresado en los fragmentos de sus historias de vida, las cuales se hicieron esenciales para orientar acciones pedagógicas como lo afirman los(as) docentes y por lo tanto se convirtieron para algunos en el eje de las actividades educativas desarrolladas y en el medio para acercarse a ellos(as).

“... uno tiene que conocer su contexto, o sea, acercarse a su realidad, saber que es lo que ellos piensan, como lo piensan, como lo han vivido, empezar como a tejer esos lazos de confianza para que ellos se atrevan a narrarle sus historias de vida y desde ahí uno poderse acercar y conocerlos porque es la única forma de poder interrelacionarse o relacionarse con los niños, ir conociendo su realidad y su contexto desde esas experiencias de vida...”

(Docente entrevistada. Febrero 7 de 2006)

Pero el conocimiento de esas historias de vida fue antes que una estrategia pedagógica, la puerta de entrada a una amplia trama de hechos y condiciones de vida vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje ni siquiera imaginada en otras prácticas formativas.

“Cuando volvimos de vacaciones una de mis compañeras contó que la madre de uno de los niños a su cargo estuvo hospitalizada porque intentó suicidarse, lo que más me inquietó fue que dijo ‘cómo pudo hacer una cosa así sabiendo que tiene hijos’ mientras hacía un gesto de enojo. Luego de conversar comprendimos que la situación de viudez en tres ocasiones que ha vivido la señora, además de la situación de desplazamiento que afronta y de extrema pobreza más el desempleo y la responsabilidad de criar 5 hijos sin padre que le ayude, genera situaciones de estrés que pueden llevar a la decisión de terminar con la propia vida”

(Diario de campo. Conversación con una docente. Enero 31 de 2006)

Todo lo observado, escuchado e intuido obtuvo un sentido y un significado para los(as) docentes en formación y fue por esto que se plantearon preguntas respecto al hacer y al ser, en tanto la experiencia llevó a cuestionamientos sobre la manera de atender a la problemática inserta en la comunidad y esto tocaba asuntos pedagógicos pero sobre todo personales, pues estaban implícitos valores, miedos, deseos, sueños, preguntas de vida, entre otros.

Los maestros en formación encontraron allí, experiencias de desplazamiento forzoso, de angustia a causa de la pobreza extrema que redundaba en no tener para la alimentación diaria, en vivir en lugares casi a la intemperie, en no contar con medicamentos ni con atención hospitalaria por falta de recursos; se halló la violencia, el sufrimiento, el dolor y al mismo tiempo la esperanza, las sonrisas, los juegos y las miradas inquietas de niños(as), jóvenes y adultos que comparten el mismo escenario. Todo reunido en un mismo lugar, mientras las teorías estudiadas parecen escasas para la realidad que se desagrega cada vez más en pequeños detalles y con esto se revela que la capacidad de asombro todavía existe en los(as) docentes.

En vista de tal panorama, se gestó en algunos(as) docentes un marcado interés por mitigar las condiciones de vulnerabilidad vividas por sus estudiantes y grupos familiares, es por esto que algunos empiezan a recoger y a llevar ropas y zapatos a los niños(as) y jóvenes, otros hablan de gestionar mercados en alguna institución para las familias, algunos les dan plata para que compren el almuerzo en el restaurante y en fin, se llevan a cabo acciones motivadas por la victimización hecha a los receptores de tales ayudas.

“[] ella especialmente se muestra muy conmovida con la realidad que viven los niños y en varias ocasiones nos ha hecho saber su interés por gestionar con diversas organizaciones recursos para los niños y para sus familias como mercados o ropa por ejemplo...”

(Diario de campo. Mayo 4 de 2005)

Lo anterior, se convierte en una solución a corto plazo, reproduce el paternalismo y limita la capacidad de autogestión de las personas y las comunidades y además no corresponde con la responsabilidad del docente, pues este debe enfocarse a la

“formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Ley 115, Art. 104) ¹⁰⁸, es decir que le compete brindar elementos a las personas para desarrollar sus capacidades, adquirir conocimientos, llevarlos a la práctica y generar otros aprendizajes a partir de lo aprendido; lo que demanda del docente la identificación de necesidades, la planeación, ejecución y evaluación de mecanismos pedagógicos y curriculares que fomenten el desarrollo humano y social de la comunidad en la que ejerce su rol.

Otros docentes por su parte, en vista de la dimensión que adquiere la problemática del contexto y a raíz de los sentimientos de impotencia que se gestan al pensar que no existe la posibilidad de generar cambios desde su acción educativa, deciden enfocarse en el trabajo con los niños(as) y jóvenes dejando de lado la familia y la comunidad como parte fundamental de la formación integral de sus estudiantes o cumpliendo con esta como un requisito demandado por el proyecto La EBN.

“...es una descomposición social en la que estamos viviendo y de todas maneras como muy duro uno saber que hacer porque no es un problema de una sola comunidad sino de Colombia entera.”

(Docente entrevistada. Febrero 6 de 2006)

Lo anterior devela que los criterios establecidos para llevar a cabo dichas acciones nacen del significado y la interpretación personal que se hace de las circunstancias encontradas, antes que del análisis reflexivo y crítico en torno a la realidad social dentro del plano educativo como está llamado a hacerlo el docente; lo cual no quiere decir que su experiencia no pueda pasar por el crisol de la sensibilidad, sino, que debe trascender este aspecto en función de ejercer un rol más activo en la sociedad desde la acción pedagógica.

¹⁰⁸ MEN. Op. cit. Pág. 53

Esto entonces, plantea la existencia de necesidades formativas en los(as) docentes en cuanto al trabajo con la familia y la comunidad, porque si bien se hizo un reconocimiento de las incidencias que tienen ambas para el proceso de desarrollo y enseñanza-aprendizaje de los niños(as) y jóvenes, fue reiterativa la pregunta por el cómo y para qué hacerlo, siendo claro también que el único programa académico dentro de la Facultad De Educación de la Universidad De Antioquia, que toma en cuenta este asunto es la Licenciatura en Pedagogía Infantil siendo también la única que toma en cuenta la resiliencia como parte de sus prácticas, razón por la cual las(os) docentes en formación de dicha licenciatura orientaron las acciones con ambos agentes educativos.

Otro asunto importante, es el desconocimiento por parte de los(as) docentes en formación acerca de las dimensiones del desarrollo humano, pues se encuentra poca profundización teórica al respecto y por lo tanto el diseño de estrategias de actuación no tiene en cuenta una concepción de hombre en sus dimensiones socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual, lo que es fundamento de una visión integral del estudiante. Esto, deja ver desarticulación entre la educación y el desarrollo humano, pues si bien la práctica docente no debe perder de vista la disciplina específica, esta no puede ser considerada como algo que se transmite ignorando los procesos de desarrollo individual y las condiciones del medio social y cultural del estudiante.

“Hay desconocimiento o poco conocimiento de las docentes en formación acerca de las dimensiones del ser humano y sólo la compañera de educación especial afirma tener conocimiento al respecto... algunas muestran mucho interés por aplicar a su área la parte social que consideran poco abordada en sus programas...”

(Diario de campo. Reflexión sobre el grupo interdisciplinario.

Mayo 4 de 2005)

Sin embargo, el interés por los estudiantes no cesa en los avances y retrocesos de tipo académico, sino que se extiende a la vida cotidiana de los sujetos bajo su responsabilidad, por esto los(as) docentes se ubican en el lugar de amigos, confidentes y consejeros de sus estudiantes con el objetivo de ofrecer el afecto y el cuidado que estos últimos no reciben en su hogar.

“...si vos no estas dispuestos a romper la barrera del maestro y del alumno y estas dispuesto a acercarte como un amigo, y como a romper esas barreras que se han creado con el tiempo y con la escuela, no se va a lograr acercarse a esa población, porque es una población que ha sido muy afectada, que tiene muy poca autoestima, que ha sido rechazada por la escuela y que al mismo tiempo teme volver a la escuela.”

(Docente entrevistada. Febrero 6 de 2006)

Incluso se hacen juicios descalificadores sobre las prácticas de crianza de las familias al encontrar que los menores trabajan, ejercen la mendicidad, son abusados sexualmente, viven maltrato, entre otras condiciones que vulneran sus derechos y se generan emociones contradictorias al ver que existen políticas en pro de los niños(as) y aún así que hacerlas valer implica transformar abruptamente la realidad que estos tienen.

“Particularmente me inquietó la mamá de (), pues ella tiene un bebé de escasos 3 meses y su situación económica es insuficiente para atender a sus 4 hijos, además la señora no cuenta con servicio de agua potable y deja la sensación de que tiene alguna deficiencia cognitiva, para sumarle carece de documentos de identidad, el padre es un viejito y no controlan natalidad. Todas [las docentes] nos miramos asustadas y desconcertadas, pero la actitud de () fue la que más me llamó la atención pues habló incluso de pedirle el niño a la señora para criarlo ella misma.”

(Diario de campo. Jornada de tamizaje. Mayo 19 de 2005)

De este modo, se interpreta que las acciones que se puedan emprender para cambiar las circunstancias que se viven en el contexto no trascienden los esfuerzos individuales en favor de unos cuantos, lo que indica que el hacer del docente es sentido desde la imposibilidad, pues se argumenta que no es factible generar cambios a la realidad social desde el hacer educativo y se responsabiliza de esto al Estado. De manera que, no se estudia a profundidad y desde una perspectiva más amplia las condiciones del entorno a partir de elementos teóricos y prácticos y por consiguiente no se diseñan y ejecutan estrategias de acción encaminadas a mejorar la calidad de vida de la infancia. Lo que además se traduce en una labor docente fijada a la subalternidad, pues siempre se está a la espera de que las políticas, programas y planes educativos sean pensados por otros.

Lo antes dicho, así como la situación social del país, demanda de los docentes acciones basadas en la comprensión racional antes que sensible de la realidad que viven sus estudiantes, lo cual no quiere decir que haya una relación mutuamente excluyente, todo lo contrario, es necesario que los fenómenos de la vida educativa tengan lugar en la experiencia subjetiva del docente, es decir en *“un sistema de producción de sentido, de significación y valoraciones que orientan los comportamientos prácticos”*¹⁰⁹ pero además, esta debe ser trascendida para que la experiencia sobre la realidad no quede sujeta a los modos individuales de interpretarla, siendo preciso acudir a la capacidad crítica y reflexiva que cualifique su hacer desde la conceptualización, el análisis y la elaboración de propuestas que correspondan al ejercicio de su rol y que contribuyan a la transformación de la realidad social.

¹⁰⁹ Melillo [et al]. Pág. 50.

Es importante resaltar que para lograr esto, es imprescindible contar con una formación docente que de lugar a transformar la educación que se ha concebido equivocadamente como tan sólo una “...serie de actividades que tienen que ver estrictamente con las necesidades derivadas de la programación académica”¹¹⁰, para entenderla como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes”¹¹¹ (Ley 115, art. 1ª) lo que implica ir más allá del saber disciplinar y del aula misma para reconocer en la acción pedagógica una función social que requiere del docente “un compromiso ético y político surgido de su condición profesional, para trabajar por las transformaciones sociales necesarias”¹¹², razón por la cual en los programas de formación de educadores deben existir espacios de reflexión y debate sobre la realidad social a la luz de la teoría y la práctica, lo que redundará en acciones pedagógicas mejor fundamentadas y en una educación con pertinencia.

Por lo tanto, la educación centrada en el desarrollo de las personas corresponde sin distinción al hacer de todos(as) los(as) docentes, por esto al pensar en su formación ha de tenerse en cuenta situaciones que no pueden entenderse aisladamente y que convergen en la vida escolar, esto “Para garantizar que en el seno de una organización educativa como la universidad se produzca un reflexión colectiva que aborde los fenómenos complejos, dinámicos y multidimensionales, resultado de una interacción social, [lo que hace] necesario que desde su propio proyecto institucional la universidad presente una forma sistematizada de atender convenientemente estas problemáticas, que afectan el

¹¹⁰ Avellaneda Bautista Absalón...[et al]. Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2001, Pág. 14.

¹¹¹ MEN. Op. Cit. Pág. 5

¹¹² Cárdenas Colmener, Antonio Luís, Rodríguez Céspedes, Abel, Torres, Rosa María. El maestro protagonista del cambio educativo. Magisterio. Bogotá Colombia. 2000, Pág. 9.

desarrollo educativo de los alumnos, desplegando sus capacidades profesionales como un mecanismo para transformar en positivos los ambientes educativos menos favorables.”¹¹³

En este sentido, la resiliencia se presenta como una opción para responder a las necesidades formativas de la población en situación de vulnerabilidad desde un enfoque distinto al que plantea una intervención centrada sólo en modificar los factores de riesgo en cual *“el lugar de los sujetos, de sus competencias y capacidades aparece así prácticamente aniquilado y subsidiario de un medio externo”¹¹⁴* esto porque la resiliencia *“conceptualiza una nueva representación de las relaciones entre los hombres y entre el hombre y su circunstancia, por el lugar que reconoce al sujeto como ser psicológico en la construcción de su experiencia”¹¹⁵*, de esta manera los sujetos que viven situaciones adversas son observados desde una óptica distinta a la victimización y pasan a ser vistos como responsables de su propia existencia, lo que refuerza la necesidad de una educación centrada en el desarrollo personal.

La resiliencia entonces se propone como una alternativa teórica y práctica que tomada en cuenta puede instituir la educación como un espacio que *“ofrece nuevas posibilidades para el desarrollo de programas y de formas de intervención que tomen en consideración la riqueza que presenta el sujeto como agente de su historia.”¹¹⁶* Así, el hacer docente adquiere una perspectiva en la que considera lo humano como esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje y responde a las necesidades de los estudiantes, con propuestas nacidas del ser pero sobre todo de su saber.

¹¹³ Vela Sosa, Raúl. Reflexiones sobre el docente tutor universitario y su gestión en el desarrollo humano integral, en El desafío de formar los mejores maestr@s. Situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2005, Pág. 116.

¹¹⁴ Melillo, Suarez Ojeda, Rodríguez. Op. Cit. Pág. 26

¹¹⁵ *Ibíd.* Pág. 36

¹¹⁶ Sánchez, Esther... [et al] Op. Cit. Pág.18.

El llamado que hace la resiliencia no se centra en los desordenes psicológicos o en la predicción de las patologías en la vida adulta de las personas que viven en contextos de vulnerabilidad; lo cual no quiere decir que los desconozca, sino que, con una mirada esperanzadora *“se preocupa por observar aquellas condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano y positivo.”*¹¹⁷ Por esta razón, no es suficiente la exposición de las situaciones que presentan riesgo para los niños(as) participes de esta experiencia sino que es condición el identificar los factores ó aspectos del contexto que pueden favorecer el sano desarrollo de los menores, pese a la adversidad. Esto con el objetivo de ayudar desde el conocimiento pedagógico, a que los niños (as) superen las adversidades y salgan fortalecidos de ellas, por esto a continuación se hace un análisis desde la perspectiva de la resiliencia.

Cuando se centra la atención sólo en la adversidad y en sus causas se les niega la posibilidad a niños(as) y familias de que identifiquen los recursos, las fortalezas, las habilidades que hay en ellos(as) y en su entorno, para emplearlos en beneficio propio, venciendo sus dificultades, y adquiriendo logros, a esto, precisamente hace referencia el “Modelo de Desafío” el cual *“reconoce que los seres humanos no nos encontramos totalmente desprotegidos y vulnerables... Todos poseemos un escudo protector que es la resiliencia....”*¹¹⁸ para lo cual se requiere salir de una posición pasiva y victimizante a asumir retos utilizando los recursos con los que se cuentan y buscando nuevos que potencialicen el progreso y el bienestar.

Esto entonces deja como pregunta ¿Es sólo la formación de pedagogos(as) infantiles la que debe tomar en cuenta la promoción del desarrollo integral de la infancia, o es competencia de todo educador?

¹¹⁷ Kotliarenco, MIA.; Cáceres, I. y Alvarez, C. La Pobreza desde la Mirada de la Resiliencia. En Notas Sobre Resiliencia. Serie Documentos de Trabajo N°1. MAK Consultora S.A. Chile, 1999. Pág. 29

¹¹⁸ Puerta de Klinkert. Op.cit. Pag.16.

CONCLUSIONES

*“Cuando la infancia no es la misma,
el conocimiento escolar no podrá ser el mismo.*

*Ni el currículo, ni las didácticas,
ni la organización de los tiempos escolares,
ni nuestras competencias profesionales
podrán ser las mismas.”¹¹⁹*

Cuando la realidad social, política, económica y cultural de un país cambia, necesariamente cambia la realidad de su gente y con ello la realidad de la infancia y en vista de esta última lo que no debe cambiar es el interés de los(as) docentes por aportar significativamente a esta última población, desde un saber y un hacer con calidad y pertinencia, que apunte en todo momento al reconocimiento de los(as) estudiantes como seres integrales con habilidades, capacidades y potencialidades que los(as) hacen responsables de su propia vida, además, como parte de una familia y una comunidad que tiene tanto elementos favorables como desfavorables para su proceso de formación.

Por consiguiente, la resiliencia adquiere un valor fundamental para los procesos formativos de la infancia en nuestro país, pues es sabido que la vida educativa está transversalizada por múltiples fenómenos que generan condiciones adversas para el desarrollo integral de los(as) niños(as) y por tanto, demanda del sistema educativo el diseño e implementación de acciones pedagógicas analizadas a la luz

¹¹⁹ Gonzáles Arroyo, Miguel. Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. 1ª Ed. Buenos Aires. 2004, Pág. 15.

de elementos conceptuales y metodológicos que se enfoquen a mejorar la calidad de vida de la infancia, ayudando a que esta tenga la capacidad de superar tales adversidades y a que se construya un proyecto de vida a pesar de estas.

En este sentido, la singularidad de la experiencia y el hacer de los docentes en formación del proyecto la EBN, develan diversos asuntos que tras una reflexión y una práctica crítica se convierten en características y componentes potencializadores de la resiliencia, en tanto al darles un lugar como fenómeno susceptible de análisis en el ámbito educativo permite plantear y ejecutar acciones enfocadas a la transformación y cualificación del hacer y el saber pedagógico.

De este modo, se halló en las acciones pedagógicas de los docentes un marcado interés por mejorar las condiciones de convivencia en las interacciones entre niños(as), lo que puso en marcha diversas estrategias para dar a la norma un sentido en la vida de estos, con el objetivo de propiciar conductas sanas y constructivas de relevancia social, desde una perspectiva diferente al maltrato o la indiferencia. Lo que fortalece la adquisición de mecanismos de resiliencia en tanto le muestra al estudiante la relación de la norma con la vida en sociedad (Interacción). Esto resulta positivo para el desarrollo de competencias sociales y asimismo, ofrece la alternativa a los niños(as) de ver la autoridad representada en un adulto significativo. De igual modo, favorece la capacidad para pensar en abstracto y brinda la posibilidad de intentar soluciones para problemas tanto cognitivos como sociales. Otro asunto que se ve impactado es la autonomía, pues acciones de este tipo favorecen la autodisciplina y el control de los impulsos, lo que a corto, mediano ó largo plazo, incidirá en la habilidad para actuar independientemente y para ejercer control en algunos factores del entorno.

Otro asunto importante, que resulta potencializador de la resiliencia fue el lugar que se le dio al afecto en las Interacciones de docentes y estudiantes, pues en el contexto fue común la demanda afectiva por parte de los niños(as), lo que evidencio necesidades a nivel familiar en este sentido. De manera, que conmovidos e interesados por esta situación, los docentes trataron de mejorar este aspecto a través de diferentes acciones que le otorgaban a los menores, la capacidad de establecer relaciones positivas con otras personas a partir del reconocimiento de sí mismo como una persona que puede recibir y expresar afecto. Esto incide positivamente en la formación de su Autoestima, pues desarrolla en los niños(as) sentimientos de aceptación y valoración, que les facilita el intentar explorar, aprender, resolver o superar situaciones difíciles, pues apoyados en la sensación de confianza básica sienten la seguridad de que son apreciados con sus posibilidades y limitaciones.

También, fue significativo que los docentes en formación tomaran en cuenta las experiencias de los niños(as) en estos contextos, de manera que se partió de lo que vivían en sus trabajos, en sus relaciones familiares, en su entorno, entre otros, para dar lugar a aquello que trascendía el aula y así, reconocerle al sujeto capacidades y limitaciones que incidían en su vida cotidiana, con el objetivo de favorecer el trabajo pedagógico. Así, se ayuda a construir la resiliencia, en tanto se facilita el aprendizaje de conocimientos y el descubrimiento y desarrollo de habilidades que le posibilitan al sujeto, transformar o mejorar aspectos de su realidad, lo que incentiva sentimientos de confianza y por ende aporta a la Autoestima.

Un asunto a resaltar, es la dificultad y el pesimismo constante en los docentes en formación a la hora de proyectar a futuro a los estudiantes así, como el desconocimiento de las dimensiones del desarrollo, lo que explicaba el por qué no se llevaban a cabo acciones pedagógicas pensadas para fortalecer la dimensión

espiritual. Asunto que unido al pesimismo familiar y a las condiciones del entorno que ubica a la educación en el lugar de inalcanzable, obstaculiza la adquisición de mecanismos de resiliencia, pues es fundamental en este proceso ayudar a los estudiantes a establecer relaciones de proyección mental y a fijarse límites en relación con su existencia, así como a formarse valores éticos y morales que le permitan regir su vida. Es por esto que el Sentido de Trascendencia, es un punto que necesita una fuerte atención, pues es teniendo esto en cuenta, que se promueve en los sujetos la dirección hacia objetivos, la esperanza en un futuro mejor posible y alcanzable y la inserción de aspiraciones educativas que hagan parte de estos como una fuente para orientar la consecución del mismo.

Con el objetivo de propiciar la formación de mecanismos de resiliencia en los niños(as) que viven situación de vulnerabilidad, se hace necesario de los docentes emprendan acciones para resignificar el concepto de niño, pues si se continua con una visión victimizante de ellos(as), se le transmitirá una sensación pesimista frente a si mismo y frente al mundo, y con esto una continua sensación de frustración al entender que la solución a sus problemas siempre estarán fuera de él. Además es importante que la familia y la comunidad en la que se desenvuelve el niño(a) lo reconozca como un ser con características y necesidades particulares, para que las interacciones partan de dicho reconocimiento y las expectativas frente a él sean acordes a su etapa de desarrollo de modo, que no se vulnere sus capacidades y limitaciones y de esta forma no se obstaculice su proceso de desarrollo.

Cabe decir, que la comprensión sensible de la realidad que viven niños(as), las familias y las comunidades por parte de los docentes en formación, es un asunto que puede instituirse en potencializador de la resiliencia, pues partiendo y trascendiendo este aspecto, se puede ejercer un rol más activo en la sociedad desde

la acción pedagógica, ya que, las circunstancias encontradas al ser analizadas reflexiva y críticamente pueden constituir el inicio de estrategias de actuación que valoren significativamente los procesos de desarrollo individual y las condiciones del medio social y cultural de los estudiantes, desde una perspectiva que plantee la posibilidad de formar al sujeto para que sea capaz de superar las adversidades que se le presenten, a la vez que tome en consideración la necesidad de pensar y establecer políticas, programas y planes educativos que generen cambios en la realidad educativa y social colombiana.

Finalmente, la experiencia muestra que la presencia de los docentes ejercen gran impacto en el desarrollo de capacidades y habilidades para superar la adversidad, pues la cotidianidad de las interacciones entre estos con los niños(as), las familias y las comunidades, permite que se diseñen y desarrollen acciones para fortalecer la organización psico-social de los individuos, así como para menguar los factores de riesgo que amenazan su desarrollo integral. Razón por la cual los programas de formación de educadores requieren espacios de reflexión y debate sobre la realidad social a la luz de la resiliencia lo que redundará en acciones pedagógicas mejor fundamentadas y en una educación con pertinencia.

RECOMENDACIONES

La realidad de la población infantil Colombiana sitúa a los educadores en un lugar analítico, crítico y activo para ejercer su rol. A los(as) docentes el enfoque de la resiliencia podrá contribuir para que estructure políticas sociales y programas de intervención que constituyan una alternativa centrada no sólo en la exposición de las situaciones que presentan riesgo para los niños(as) sino que además identifique los factores ó aspectos particulares y del contexto que puedan favorecer al sano desarrollo de los menores, pese a la adversidad. Por esto se recomienda,

A la facultad de educación:

Se recomienda, articular a los programas de formación de educadores espacios de conceptualización que permitan el análisis de la realidad social a la luz de elementos teóricos y prácticos fundamentados en la resiliencia. De manera que la realidad social no quede sujeta a los modos individuales de interpretarla sino, que parta de una formación académica que cualifique el hacer docente para la elaboración e implementación de propuestas que correspondan al ejercicio del rol y contribuyan a mejorar las condiciones de la infancia.

Es importante, que se le de un lugar preponderante al trabajo con familia y comunidad en todos los programas de formación de educadores, pues debe entenderse que la escuela no está al margen del contexto en el que se desenvuelven los niños(as) y el hacer docente debe impactarlo para optimizar la calidad de vida de sus estudiantes. Por lo tanto se requiere del docente competencias profesionales que le permitan llevar a cabo el objetivo de la formación integral de manera

adecuada, para lo cual es pertinente que se abran espacios de conceptualización al respecto.

Al programa de Pedagogía Infantil:

Es relevante, que se continúe abriendo espacios de práctica formativa con población en situación de adversidad en un ambiente de trabajo interdisciplinario, de tal manera, que la teoría estudiada en el programa pueda ser aplicada a contextos que necesitan la intervención de profesionales de la educación apropiados de conocimientos que aporten a la población a través de estrategias de trabajo con familia y comunidad, fundamentadas en un enfoque que toma en cuenta potencialidades y necesidades particulares y colectivas para promover la participación y autogestión de sus propios problemas y recursos.

También, resulta valioso abrir espacios de investigación que posibiliten conocer el lugar que tiene el niño y la niña en su contexto, desde una mirada que tome en cuenta el género, lo que permitiría conocer más a fondo la realidad de la infancia y esto daría lugar a mejorar sus condiciones.

A los(as) docentes:

Para construir resiliencia, que no sólo se centren en la adversidad ya que esto podría generar no sólo en los niños sino también en sus familias un estado de pasividad que obstaculice el que logren identificar los recursos, las fortalezas y las habilidades con las que cuentan ellos(as) y su entorno, y de esta manera los puedan emplear en beneficio del mejoramiento de sus condiciones de vida lo que

hará que cada uno asuma responsabilidades en el rumbo que va a darle a su propia vida.

De esta manera, su hacer debe responder no sólo a la formación intelectual sino que debe trascender con estrategias al desarrollo personal que permitan la construcción de vínculos, que permitan al docente conocer las historias de vida de los estudiantes, y hacer uso de todas esas experiencias como estrategias de aprendizaje que apunten a la motivación para permanecer en la institución educativa y en la adquisición de los conocimientos académicos articulados a la vida cotidiana.

Se hace imprescindible que los docentes creen un vínculo con sus estudiantes permitiéndose así conocer al niño(a) en todas sus dimensiones y a la vez, se le ayude en la construcción de su autonomía haciéndose así, mucho más fácil el aprendizaje y la exploración de las propias posibilidades.

En esas relaciones que se tejen al interior de las aulas los niños tienen la opción de encontrar y en el docente y en sus compañeros cualidades que les aportan en su desarrollo y a la vez, encuentra un ambiente de apoyo incondicional necesario para construir actitudes resilientes encaminadas a la convivencia y a sentirse miembros importantes de un grupo de personas y de una comunidad, es decir, encuentra aliento y respaldo para seguir luchando.

En general, para construir en los niños(as) actitudes resilientes el docente debe interesarse por conocer sus historias de vida, su contexto y su núcleo familiar y por último debe crear lazos de confianza para que el niño(a) se sienta apoyado y logre ver actitudes que contribuyan a la construcción de su propio proyecto de vida.

A los entes sociales:

Se recomienda tomar la resiliencia como enfoque teórico y práctico para el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos enfocados a mejorar las condiciones de la infancia, pues éste da lugar al desarrollo de distintas habilidades y competencia para superar la adversidad a la vez que permite que los sujetos se responsabilicen del rumbo que dan a su propia existencia.

BIBLIOGRAFÍA

Almenzar, M. L., Gervilla, M. A., Merino, C. Proyecto curricular de educación infantil. Fundamentación científica y aplicación innovadora. Escuela Española. Madrid, 1993. Pág. 292

Almenzar Rodríguez, Maria Luisa; Gervilla Castillo, Angeles; Merino Rodríguez, Celia. Proyecto curricular de educación infantil: fundamentación científica y aplicación innovadora. España: Escuela Española, 1993. Pág. 292

Alonso P. Maria Teresa. La afectividad en el niño. Manual de actividades preescolares. Editorial Trillas, S.A. de C.V. México, D.F. 1985. Pág. 124.

Alphadery Helene Gratito, Zazzo Rene. Tratado de Psicología del niño. Ediciones Morata. Madrid. 1972, Pág. 178.

Álvarez E. Alonso, ... [et al] La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos. Laboratorio educativo. Venezuela. 2001, Pág. 157.

Avellaneda Bautista, Absalón... [et al]. Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar. Universidas Nacional de Colombia. Bogotá. 2001, Pág. 176.

Bonilla Castro, Elssy., Rodríguez Sehk. Penélope. Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Grupo Editorial Norma. Santa fe de Bogotá. Colombia. 1997, 2000. Pág. 220p

Borda Pérez, Mariela. Resiliencia. Competencia para enfrentar la adversidad. En Salud Uninorte. Revista de la división de ciencias de la salud de la Universidad del Norte. Barranquilla Colombia. Vol. 14. 1999. Pág. 59-63

Cárdenos Colmener, Antonio Luís; Rodríguez Céspedes Abel; Torres Rosa María. El maestro protagonista del cambio educativo. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia. 2000, Pág. 354

Cerda Gutiérrez, Hugo. Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996. Pág.149

Clauss G., Hiebsch H. Psicología del niño escolar. Grijalbo, S.A. México, D.F., 1966, Pág. 186.

Colombia. Leyes, etc. (Autor corporativo). Ley general de educación: ley 115 de 1994. Bogota: FECODE, 1994. Pág.169

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (Autor corporativo). Indicadores de logros curriculares: hacia una fundamentación. Colombia. Ministerio de Educación Nacional (Autor corporativo). Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. Pág. 97

Cyrulnik Boris,...[et al] El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia. Gedisa. Barcelona, España. 2004, Pág. 253

Cyrulnik, Boris; Tomkiewicz, Stanislaw; Guenard, Tim; Vanistendael, Stefan; Manciaux, Michel. El realismo de la esperanza. . España: Gedisa, 2004. Pág. 253

Dartigues André. La fenomenología. Herder. Barcelona, España. 1975, Pág. 196.

Deslauriers, Jean-Pierre. Investigación cualitativa. Guía práctica. Papiro.2004. Pereira, Colombia. Pág. 141

Familia, infancia y calidad de vida: síntesis y conclusiones. Seminario Nacional Familia, Infancia y Calidad de Vida (1992: Barranquilla). Barranquilla: Universidad del Norte, 1993 Pág.106

Galeano Marín, María Eugenia. Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada. La Carreta Editores, 2004. Medellín, Colombia. Pág. 239

García Chacón, B. E., González Zabala, S. P., Quiroz Trujillo, A., Velásquez Velásquez, A. M.FUNLAM. Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Medellín. Colombia. 2002. Pág. 125

Grotberg, Edith. Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano. Informes de trabajo sobre el desarrollo de la primera infancia (18). Bogotá: Fundación Bernard van Leer, 1996. Pág.19

Henderson, Nan., Milstein, Mike M. Resiliencia en la escuela. Argentina: Paidós, 2003. Pág. 184.

Hoyos Guillermo. Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. 1986, Pág. 104.

Huberman Susana. Cómo se forman los capacitados. Arte y saberes de su profesión. Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1999, Pág. 177.

Kohlberg Lawrence, Power F.C, Higgins A. La educación moral según Lawrence Kohlberg. Editorial Gedisa. Barcelona, España. 1997, Pág. 355.

Kotliarenco, María Angélica., Cáceres, Irma., Marcelo Fontecilla. Estado de arte en resiliencia. 1997. Autor corporativo. Washington: OPS. 1997. Pág. 52

López Sáenz M^a Carmen. Investigaciones fenomenológicas sobre el origen del mundo social. Universidad de Zaragoza, Prensas Universitarias. Zaragoza, España. 1994, Pág. 339.

Luypen W. La fenomenología es un humanismo. Carlos Lohlé. Buenos Aires, Argentina. 1967, Pág. 93.

Machuca Rojas, José Raúl. Resiliencia: Una aproximación a la capacidad humana para afrontar la adversidad. En Diálogos. Discusiones en la psicología Contemporánea. Siglo del Hombre Editores. Colombia. 2002, Pág. 59-136.

Melillo Aldo... [et al] Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida. Paidós. Buenos Aires. 2004, Pág. 360.

Memorias de las V Jornadas Nacionales de Pediatría y X Jornadas de Pediatría y Proyección a la Comunidad del Archipiélago Medellín: Sociedad Colombiana de Pediatría, 2002 .Pág.178

MEN. Preescolar: Lineamientos Pedagógicos: niveles de la educación formal. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. Pág. 59

Moreno Pestaña, José L. Espadas Alcázar, M^a Ángeles. Investigación acción-participativa. 2004. <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>

Morse, Janice M...[et al] Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Editorial Universidad de Antioquia. 1ª edición en español. Medellín, Colombia. 2003, Pág. 447

Munis, M., Kotliarenco, M. A., Santos, H., Suarez Ojeda, E. N., Infante, F., Grotberg, E. Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. 1998. Washington: OPS, 1998. Pág. 85

Núñez, Violeta... [et al] La educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la Pedagogía Social. Gedisa. Barcelona, España. 2002, Pág. 223.

Oquist, Paul. La epistemología de la investigación-acción. Tomado de: Simposio de Cartagena sobre investigación crítica y análisis científico (Crítica y política en Ciencias Sociales). Punta de Lanza. Bogota 1976. Pág. 3-29

Pérez Serrano, Gloria. Fundamentos sociales, psicológicos y pedagógicos en preescolar y ciclo preparatorio. España: Narcea, 1981. Pág.124

Procuraduría General de la Nación. Raíces sin tierra. Atención e impacto del desplazamiento forzoso. Instituto de Estudios del Ministerio Público. Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia. 2000, Pág. 305.

Puerta de Klinker, María Piedad. Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar el desafío. Grupo Editorial Lumen. Humanitas. 2002. Buenos Aires-México. Pág.162

Redondo, Patricia. Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. 1ª Ed. Buenos Aires. 2004, Pág. 224.

Rendón Lara, Diego Bernardo; Rojas García Luís Ignacio. [et al] El desafío de formar los mejores maestr@s. Situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. 2005, Pág. 175

Salazar, María Cristina. La investigación-Acción participativa. Inicios y desarrollos. Cooperativa editorial MAGISTERIO, 2003. Lima, Perú. Pág. 230

Sanchez Esther,...[et al] La Resiliencia. Responsabilidad del sujeto y esperanza social. RAFUE. Cali, Colombia. 2002, Pág. 193

Sandoval C. Carlos A. Investigación cualitativa. ICFES, 1996. Bogotá, Colombia. Pág. 433

Strauss, Anselm, Corbin, Juliet. Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín; Editorial Universidad de Antioquia, 2002. Pág. 341

UNICEF. Consultoría para el Desplazamiento Forzado y los Derechos Humanos / **CODHES**. Esta guerra no es nuestra: Niños y desplazamiento forzado en Colombia. UNICEF, Oficina de Área para Colombia y Venezuela. Santa fe de Bogotá, D.C., Colombia - Marzo del 2000. <http://www.unicef.org.co/pdf/esta-guerra.pdf>. Pág. 66

Yus Ramos, Rafael. Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI. (Vol I y II) Desclée De Brouwer. Bilbao, España. 2001,

ANEXOS

Anexo 1

GUÍA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A DOCENTES EN FORMACIÓN PROYECTO: LA RESILIENCIA COMO ENFOQUE PEDAGOGICO UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Fecha de aplicación _____ Hora: _____

Lugar: _____

Nombre del entrevistador: _____

DATOS DEL INFORMANTE

Nombre del docente en formación: _____

Edad: _____ Sexo: F () M () Licenciatura: _____

Semestre: _____ Nivel a cargo: _____

Rango de edad de sus estudiantes: _____ Teléfono: _____

E-mail: _____

Indicaciones: Esta entrevista de tipo semiestructurada, con tópicos definidos para indagar por lo relacionado con la Autoestima, la Interacción y el Sentido de Trascendencia en las familias, ofrece la posibilidad y libertad al entrevistador de tratarlos con el informante de la manera que el primero lo considere conveniente.

1. ¿Establece diferencias entre la población de una institución educativa y la población que hace parte del proyecto “La Escuela Busca al Niño(a)” con la que se desempeña actualmente?

2. ¿Qué diferencias encuentra en el aspecto metodológico para la población que hace parte del proyecto La Escuela Busca al Niño(a)?

3. ¿Qué considera que se debe tener en cuenta para relacionarse con los niños y niñas con los que trabaja?

4. ¿Qué emociones o sentimientos le generan a usted, el desempeño de los niños(as) y cómo les hace saber a ellos lo que siente?

5. ¿Cuáles son las dificultades más comunes a los niños y niñas, tanto de su vida académica como de su vida cotidiana?

6. ¿Cómo se entera de estas dificultades?

7. ¿Qué sabe y qué piensa usted de lo que viven los niños y niñas en su cotidianidad?

8. ¿Cómo responde a las vivencias y emociones de sus estudiantes?

9. ¿Cómo reaccionan los niños y niñas ante las tareas y actividades que les propone?

10. ¿Qué hace usted frente a estas reacciones?

11. ¿Cuál es la actitud de los niños y niñas frente a la norma?

12. ¿Cómo logra que la norma se cumpla?

13. ¿Cuál es la importancia de la relación de los niños con sus pares?

14. ¿Cómo identifica posturas religiosas, espirituales o morales en sus estudiantes?

15. ¿Qué hace para manejar las diferencias en este sentido en el contexto escolar?

16. ¿Cuáles son los valores que considera que sus estudiantes deben aprender y qué estrategias utiliza para promoverlos?

17. ¿Cómo ve el futuro de sus estudiantes con respecto a su situación actual?

18. ¿Qué características considera debe tener un docente para que su hacer impacte sobre la realidad actual de los niños(a)?

Anexo 2

GUÍA DE ENTREVISTA
DIRIGIDA A PADRES Y/O CUIDADORES
PROYECTO: LA RESILIENCIA COMO ENFOQUE PEDAGOGICO
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Fecha de aplicación: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Nombre del entrevistador: _____

DATOS DEL INFORMANTE

Nombre del contacto: _____

Edad: _____ Sexo: F () M () Relación con el niño(a): _____

Nombre del niño(a): _____ Edad: _____

Sexo: F () M () Dirección: _____ Teléfono: _____

E-mail: _____

Indicaciones: Esta entrevista de tipo semiestructurada, con tópicos definidos para indagar por lo relacionado con la Autoestima, la Interacción y el Sentido de Trascendencia en el hacer de los docentes, ofrece la posibilidad y libertad al entrevistador de tratarlos con el informante de la manera que el primero lo considere conveniente.

1. ¿Cómo describe a su hijo?

2. ¿Cómo ve usted el desempeño escolar de su hijo?

3. ¿Cómo se entera de los problemas de su hijo?

4 ¿Que hace usted cuando sabe de esos problemas?

5. ¿Qué deberes realiza el niño(a) en el hogar y cómo se comporta ante ellos?

6. ¿Cómo resuelven los problemas cotidianos y el niño(a) cómo se comporta ante ellos?

7. ¿Cuáles son las normas cotidianas del hogar y a quién le obedece el niño(a)?

8. ¿Cuáles son las normas que menos cumple el niño(a) y qué se hace para corregirlo(a)?

9. ¿El niño como responde ante estas acciones?

10. ¿Con quién le gusta que el niño(a) se relacione y que hace al respecto?

11. ¿Qué celebraciones son importantes para la familia?

12. ¿En esta familia pertenecen a alguna religión? ¿Considera que debe enseñarle sus creencias religiosas a su hijo?

13. ¿Cuáles son los valores que considera que su hijo(a) debe aprender y cómo se los enseña?

14. ¿Cómo ve el futuro de su familia?

Anexo 3

GUÍA DE OBSERVACIÓN
DIRIGIDA NIÑOS Y DOCENTES EN FORMACIÓN
PROYECTO: LA RESILIENCIA COMO ENFOQUE PEDAGÓGICA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Fecha de aplicación _____ Hora: _____

Lugar: _____

Nombre del observador: _____

Nombre del informante: _____

Docente () Estudiante ()

Indicaciones: las pautas de esta guía se realizaron teniendo en cuenta los tres focos de atención de la resiliencia (Autoestima, Interacción y Sentido de trascendencia), de acuerdo a cada uno se determinaron los siguientes aspectos a observar. Debe tenerse en cuenta que en los docentes se observaran en las acciones realizadas en el contexto escolar.

Expresión de afecto	
Manejo de la norma	
Toma de decisiones	

Capacidad de autoevaluación	
Capacidad de autocontrol	
Sentido del humor	
Comunicación	
Cumplimiento de compromisos	
Resolución de problemas	
Aprendizaje de la experiencia	
Sentido de pertenencia	
Redes sociales	

Proyección futura	
Interés por superarse	
Valores introyectados	

Anexo 4

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor (a)

Docente en formación

Cordial saludo.

En calidad de estudiante de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, esperamos contar con usted para que participe como informante, en la investigación “La resiliencia como enfoque pedagógico”.

El propósito es conocer las acciones y puntos de vista de los docentes en formación que influyen en la adquisición de mecanismos de resiliencia de sus estudiantes. Esta información se recogerá a través de una entrevista que será grabada, la cual tiene una duración aproximada de 30 a 45 minutos y de ser posible a través de una observación de su quehacer en su lugar de actuación.

Es fundamental anotar que todos los datos obtenidos son de absoluta reserva y sólo se utilizarán como fuente de información para la investigación, conservando el derecho a la intimidad y privacidad. Si en algún momento usted desea retirarse de la investigación puede hacerlo, decisión que gozará de total confidencialidad y respeto.

Agradecemos su atención y esperamos que usted acepte vincularse en este proceso, ya que el objetivo es contribuir a la construcción de conocimiento de la pedagogía.

Desea participar de esta investigación? Si___ No___

Está dispuesto a suministrar la información requerida para el fin de la investigación?

Si___ No___

Si desea participar por favor diligencie los siguientes datos:

Nombre

completo_____

Tiempo de práctica pedagógica

Teléfono: _____ E-mail:

Fecha: _____

Firma del informante: _____

Anexo 5

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor(a)

Cuidador y/o padre de familia.

Cordial saludo.

En calidad de estudiante de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, esperamos contar con usted para que participe como informante, en la investigación “La resiliencia como enfoque pedagógico”.

El propósito es indagar por la forma en que afrontan los problemas, por las prácticas de crianza, por las relaciones afectivas entre padres e hijos, por sus comportamientos sociales y por las expectativas que tienen sobre el futuro de sus hijos, con el objetivo de identificar factores protectores y de riesgo en el ámbito familiar y su influencia en la adquisición de mecanismos de resiliencia de los niños y niñas. Esta información se recogerá a través de una entrevista que será grabada, la cual tiene una duración aproximada de 30 a 45 minutos.

Es fundamental anotar que todos los datos obtenidos son de absoluta reserva y sólo se utilizarán como fuente de información para la investigación, conservando el derecho a la intimidad y privacidad. Si en algún momento usted desea retirarse de la investigación puede hacerlo, decisión que gozará de total confidencialidad y respeto.

Agradecemos su atención y esperamos que usted acepte vincularse en este proceso, ya que el objetivo es contribuir a la construcción de conocimiento de la pedagogía.

Desea participar de esta investigación? Si___ No___

Está dispuesto a suministrar la información requerida para el fin de la investigación?

Si___ No___

Si desea participar por favor diligencie los siguientes datos:

Nombre

completo_____

Teléfono: _____

Fecha: _____

Dirección: _____

Firma del informante: _____