

La escuela busca al niño

Un esfuerzo del municipio de Armenia para que todos sus niños y niñas entren, permanezcan en la escuela y aprendan en ella



unicef 



La escuela busca al niño

La escuela busca al niño

Un esfuerzo del municipio de Armenia para que todos sus niños y niñas entren, permanezcan en la escuela y aprendan en ella



UNIVERSIDAD
DEL QUINDÍO

Facultad de Educación



Secretaría de Educación



Jaime Bejarano Alzate

Secretario de Educación, Municipio de Armenia

Rafael Fernando Parra Cardona,

Rector Universidad del Quindío

Sistematización de la experiencia

Coordinación

Sandra Flórez Correa

Elaboración

Nestor Raul Giraldo Navia

Luz Amanda Galindo Rivas

Con la colaboración del equipo del proyecto

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF

Manuel Manrique Castro

Representante de Área para Colombia y Venezuela UNICEF

Ennio Cufino

Coordinador de Programas

Nelson Ortiz Pinilla

Oficial de Protección Especial

Coordinación Editorial

Bernardo Nieto

Oficial de Comunicación e Información

Sara Franky Calvo

Oficial Asistente de Comunicación

ISBN:

Diseño y diagramación

Formato Comunicación Diseño Ltda.

Impresión

Procesos Gráficos Ltda.

PRESENTACIÓN	11
1. INTRODUCCIÓN	15
2. ANTECEDENTES	19
3. EL PROBLEMA QUE SE QUISO ENFRENTAR	23
Las causas de la baja escolaridad de los niños y niñas en Armenia	24
Los diferentes tipos de desescolarización	26
4. EL PLAN PARA EL CAMBIO	43
Orientación educativa del Proyecto EBN	43
Principios y ejes fundamentales	44
Objetivos del proyecto EBN	49
5. LO QUE SE HIZO	51
Las fases del proyecto	51
La construcción de rutinas	60
La valoración pedagógica de los niños y niñas del proyecto	62
6. COBERTURA Y BENEFICIARIOS DEL PROYECTO	67
Los escenarios de actuación	67
La población beneficiada por el proyecto en Armenia	68

7. PRINCIPALES RESULTADOS	75
Principales resultados con respecto a los niños, niñas y adolescentes que participaron en el proyecto	75
Principales resultados con respecto a las familias y las comunidades que participaron en el proyecto	76
Principales resultados con respecto a los educadores del proyecto	76
8. LECCIONES APRENDIDAS	77
9. PERSPECTIVAS	79

LISTA DE CUADROS Y GRÁFICOS

Cuadro No. 1:	Municipio de Armenia. Tipos de desescolarización según año y sexo	27
Cuadro No. 2:	Municipio de Armenia. Casos de desescolarización según lugar y año	27
Cuadro No. 3:	Casos de deserción según sectores involucrados	30
Cuadro No. 4:	Generadores de deserción escolar: ámbitos y actores	30
Cuadro No. 5:	Razones de deserción	31
Cuadro No. 6:	Demanda no atendida según grupos de edad por sexo y año	34
Cuadro No. 7:	Población escolarizada a través de escuelas temporales	36
Cuadro No. 8:	Casos de demanda no atendida según sectores involucrados	37
Cuadro No. 9:	Población no demandante según grupos de edad por sexo y año	38
Cuadro No. 10:	Casos de población no demandante según sectores involucrados	39
Cuadro No. 11:	Fases y ejes del proceso	51
Cuadro No. 12:	Dimensiones Valorativas	65
Cuadro No. 13:	Cobertura del Proyecto, Municipio de Armenia	67
Cuadro No. 14:	Población atendida municipio de Armenia	68
Cuadro No. 15:	Indicadores de cobertura del proyecto	69
Cuadro No. 16:	Población beneficiada en los barrios subnormales	70
Cuadro No. 17:	Población beneficiada en los barrios populares	71
Cuadro No. 18:	Población atendida en reasentamientos poblacionales	73
Cuadro No. 19:	Población beneficiada en albergues temporales (inducidos y espontáneos)	74
Gráfico 1:	Distribución porcentual según tipos de desescolarización (1999 - 2003)	28
Gráfico 2:	Ejes fundamentales del proyecto	47
Gráfico 3:	Actores y actuaciones en el proceso EBN	49
Gráfico 4:	Población beneficiada según años y sexo	68

De acuerdo con la Convención Internacional de los Derechos del Niño, el derecho a la educación implica responsabilidades que van más allá de asegurar al individuo la posesión de la escritura, la lectura, el cálculo o algunos conocimientos específicos. Equivale a garantizarle a todo niño y niña las condiciones básicas para el pleno desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición de los conocimientos y los valores morales correspondientes a su ejercicio como persona y ciudadano, hasta su adaptación y ubicación como ser activo y productivo en la sociedad de la que forma parte.

Los procesos educativos son el instrumento fundamental para hacer hombres y mujeres más libres y responsables. Para cumplir esta función, las instituciones educativas, desde la educación inicial y preescolar tienen que adaptarse a las necesidades del niño y de la niña en proceso de desarrollo, e incorporar la perspectiva de la niñez como sujetos activos de derechos. Igualmente, es necesario resaltar que la educación y los aprendizajes no se limitan al espacio de la institución escolar. La vida de los niños, niñas y adolescentes desborda las paredes de las aulas para recorrer la intimidad de sus familias, la calle, el barrio, la comunidad local o municipal, está atravesada por los medios de comunicación, se favorece o se violenta con los medios cibernéticos. En una palabra: la vida misma es un espacio permanente y dinámico de aprendizajes. La familia, la comunidad local, las figuras de autoridad, los adultos todos, tenemos una función y responsabilidad en la formación y orientación de los nuevos ciudadanos.

Asumir la educación como derecho implica considerar, de manera simultánea, a la hora de proponer y desarrollar políticas y programas, los factores fundamentales para garantizar la oportunidad de acceder, permanecer y aprovechar las experiencias de formación y educa-

ción. Por ello, los aspectos de la oferta (apertura de oportunidades, disponibilidad de cupos, equidad), la calidad de los procesos (pertinencia del currículo, clima institucional, condiciones locativas), la evaluación de los logros (en términos de aprendizaje y desarrollo personal, social y ciudadano), la motivación por aprender y la valoración familiar y social de la educación formal, deben ser asuntos inherentes a cualquier estrategia de promoción y defensa del derecho a la educación.

Para que el derecho a la educación sea una realidad es urgente fomentar un proceso de inclusión efectiva de los niños, niñas y adolescentes que por diversas razones se encuentran fuera del sistema escolar: con necesidades especiales y discapacidades, de minorías étnicas o de lenguaje, niños y niñas en condiciones de exclusión y vulnerabilidad (con experiencia de calle, trabajadores, explotados), y otros grupos política o geográficamente desfavorecidos que pueden también sufrir debido a políticas y prácticas discriminatorias.

El Proyecto La Escuela Busca al Niño desarrollado por el Programa de Pedagogía Reeducativa de la Universidad del Quindío y la Secretaría de Educación de Armenia con apoyo de UNICEF, es fundamentalmente una estrategia para la integración de los excluidos. Se trata de un proyecto innovativo fundamentado en el reconocimiento de que muchos niños y niñas por razones diversas han abandonado o nunca han asistido a la escuela, o más grave aún porque los hemos excluido y estamos vulnerando su derecho a la educación amparados en el mito de que "no quieren, o no les interesa estudiar".

El proyecto parte del enfoque de derechos: estos niños y niñas están fuera de la escuela, porque les negamos la oportunidad de integrarse en ella. Porque los adultos que tienen obligaciones para garantizarles el acceso y permanencia, fallan. Padres y madres que no cumplen como proveedores para cubrir sus necesidades. Maestros e instituciones escolares que no garantizan un entorno acogedor, de calidad y sin barreras para su ingreso y permanencia. Instancias gubernamentales que tienen deficiencias en el cubrimiento y promoción de una educación de calidad e incluyente. Frecuentemente, hay una combinación de responsabilidades que es fundamental aclarar, pero no como simple denuncia, sino para identificar las mejores respuestas.

Este proyecto se propone generar posibilidades de inclusión para niños y niñas en condiciones de mayor riesgo, motivándolos hacia el estudio y mejorando las capacidades de las escuelas y la sociedad para su integración y permanencia. La manera como se aborda la

búsqueda y la motivación de los niños es el aspecto fundamental de la estrategia desarrollada en Armenia, esta estrategia es la razón de ser del proyecto. "La escuela busca al niño" es el título ideal para un proyecto que parte del convencimiento de que los niños y niñas que se encuentran fuera de la escuela tienen derecho a ella y que deben desarrollarse estrategias de búsqueda activa para identificarlos, caracterizarlos y desarrollar acciones concretas para motivarlos hacia la escolaridad.

La gran virtud del proyecto de Armenia es que el equipo promotor no renuncia apriori al reto y la responsabilidad de brindar a todos los niños, y niñas oportunidades reales para que los integre al Sistema escolar, por el contrario, reconoce que para garantizarles su derecho a la educación se requiere abrir oportunidades, buscarlos, motivarlos, crear condiciones para "enamorarlos" por el estudio, facilitar y flexibilizar su ingreso a la escuela regular.

Con esta publicación UNICEF quiere hacer un reconocimiento al equipo impulsor del proyecto y mostrar cómo, cuando se combinan la voluntad política de las autoridades municipales y el compromiso de la comunidad educativa, es posible desarrollar propuestas inclusivas que nos aproximan al reto de hacer vigentes las condiciones para hacer realidad el derecho a la educación de calidad para todos los niños y niñas sin discriminación.

Manuel Manrique Castro
Representante de UNICEF para Colombia y Venezuela



1

Introducción

Gran parte de las oportunidades en la vida están determinadas por la cantidad y calidad de la educación recibida. Quienes han recibido educación básica de calidad tienen mejores condiciones de vida, mejor nutrición y salud, mayores ingresos y una menor probabilidad de ser pobres. Por eso la educación se considera un derecho habilitante, es decir, un derecho que crea las condiciones para el ejercicio de otros derechos humanos.

La inversión en la educación básica de la población genera inmensos beneficios económicos. Una mayor escolaridad mejora las condiciones de acceso a los mercados laborales, amplía la gama de opciones de los trabajadores por cuenta propia y facilita la adopción de nuevas tecnologías, generando mayor productividad y crecimiento económico. Los cálculos para América Latina indican que en promedio, la culminación de la educación primaria conlleva a un aumento del 50% en los salarios de los adultos¹. Además, la evidencia empírica muestra que no ha habido un solo país en el mundo que haya logrado y sostenido altos niveles de desarrollo, sin antes haber logrado *al menos* una cobertura universal de educación básica de alta calidad.

La inversión en la educación básica también genera enormes beneficios sociales. La escolaridad es una herramienta estratégica para romper el ciclo de la pobreza y reducir la desigualdad. Cuando se compara con otros países del mundo, Colombia se destaca por la alta concentración del ingreso. En el país, el 20% de los hogares con ingresos más altos concentran el 62.4% del ingreso nacional, mientras que el 20% más pobre recibe el 2%. Conside-

1 Banco Interamericano para el Desarrollo, 1998 América Latina frente a la Desigualdad. Progreso económico y social en América Latina, 1998-1999. Washington, Estados Unidos.

rando que existe un fuerte vínculo entre el nivel de escolaridad y el ingreso futuro, garantizar el acceso universal a la educación básica, así como eliminar todas las barreras que impiden que niños y niñas vulnerables terminen la educación primaria, es una de las políticas más eficaces para reducir gradualmente la desigualdad del ingreso, las disparidades sociales y la exclusión.

Tal como lo plantea Amartya Sen, “un niño al que se le niega la oportunidad de recibir educación elemental no sólo padece una privación cuando es joven sino que, además, se lo perjudica para toda la vida (ya que es una persona incapaz de realizar algunas cosas básicas para las que hay que saber leer, escribir y calcular)”². La inasistencia escolar también contribuye al analfabetismo, que tal como lo afirma Unicef no es sólo la más cruel de las discriminaciones, sino un factor que contribuye a la pobreza³.

La inasistencia escolar de los niños, niñas y adolescentes también significa que éstos no tendrán la oportunidad de aprender acerca de la convivencia, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la comunicación y otros valores, así como gozar de las actividades deportivas, recreativas y sociales que se desarrollan en una escuela. Para los niños y niñas, el no recibir una educación básica de calidad representa una violación a sus derechos fundamentales. Para la sociedad en su conjunto, una niñez sin educación representa un futuro poco optimista: bajo desarrollo tecnológico, escaso crecimiento económico, mayores gastos del Estado en asistencia social, mayor pobreza y desigualdad.

Además de tener un impacto sobre el desarrollo económico, la educación incide sobre otras esferas. Las familias en las cuales los adultos poseen niveles educativos más altos son las que gozan de mejor salud y nutrición, tienen mayor control sobre la natalidad y adoptan mejores prácticas de crianza. El impacto social de la educación de las mujeres es especial-

2 Sen Amartya. Desarrollo y Libertad. Editorial Planeta, Julio de 2002. Capítulo 12, Pág. 340

3 Entre 1993 y el año 2000, las tasas de analfabetismo en el departamento del Quindío tuvieron un comportamiento preocupante. Mientras en el ámbito nacional el analfabetismo se redujo en cerca de dos puntos porcentuales (de 9.9% a 8.1%); en el Quindío la evolución fue contraria, aumentando en 1.3 puntos básicos, con lo cual se regresó a los niveles registrados en 1985. El aumento se dio principalmente entre los jefes de hogares en condiciones de pobreza. De esa manera han desaparecido las diferencias que por mucho tiempo favorecían al Quindío respecto al resto del país. Datos tomados de IDH - Departamento del Quindío: *Informe diagnóstico y contexto departamental, resultados preliminares*. Centro de Estudios e Investigaciones Regionales, Universidad del Quindío. Armenia, agosto de 2003.

mente notable: cada año más de educación de la madre se correlaciona con una disminución de 9% en la tasa de mortalidad infantil⁴.

La importancia de la educación básica también está fuertemente enraizada en los derechos humanos. En los artículos 28 y 29 de la Convención de los Derechos del Niño, se hace un reconocimiento especial a la educación como un derecho de todo niño, por lo que el Estado debe asegurar la gratuidad y la obligatoriedad por lo menos de la enseñanza básica. La Convención fue ratificada por el Estado Colombiano en 1991; por lo tanto, existe una obligación jurídica, ética y política de asignar los recursos necesarios para asegurar su cumplimiento. De hecho, la Constitución Colombiana plantea que la educación debe ser asequible para todos, con contenidos relevantes para el desarrollo humano, la paz y la democracia, afianzada en el cumplimiento de los estándares de calidad establecidos nacionalmente y capaz de integrar a las familias y a los alumnos en el gobierno escolar. Así mismo, la Ley General de Educación de 1994 ofrece al país un marco normativo que facilita las acciones para dar garantía al derecho de los niños y niñas colombianas a la educación básica.

En el transcurso de las últimas décadas, en Colombia se han logrado avances significativos en el aumento de la cobertura de la educación primaria. Las cifras oficiales indican que en el año 2000, la cobertura neta de escuela primaria alcanzaba el 83% de los niños y niñas en edad escolar⁵. También se han registrado mejoras significativas en la calidad y la relevancia de la educación. No obstante, aún persisten serias limitaciones con respecto a la educación primaria. Uno de los principales retos actuales consiste en mejorar el acceso y la permanencia en la educación primaria por parte de niños y niñas pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos, y aquellos residentes en zonas rurales o en comunidades indígenas. Mientras que los niños de los estratos superiores asisten casi en su totalidad a la escuela, los niños pertenecientes al 30% más pobre presentan dificultades para acceder a la educación primaria. Así mismo, los niños y niñas de bajos ingresos o pertenecientes a grupos vulnerables con mayor frecuencia reciben una educación de baja calidad o con contenidos de poca relevancia para su contexto y necesidades, lo cual contribuye a la deserción escolar.

4 Ver Barrera, A.: 1990, «The role of Maternal schooling and its interaction with public health programs in child health production», *Journal of Development Economics*, No. 32.

5 UNICEF-Colombia (2002) *La Niñez Colombiana en Cifras*. Datos obtenidos del Departamento Nacional de Planeación.

El proyecto “La Escuela Busca al Niño”, desarrollado en varias comunidades urbanas de Armenia⁶, buscaba responder a los bajos índices de escolarización prevalecientes en la comunidad. El proyecto tenía como objetivo identificar a los niños y niñas que estaban por fuera de la escuela y a través de intervenciones estratégicas basadas en la participación de la familia y la comunidad, promover su ingreso o retorno progresivo al aula escolar. El proyecto se desarrolló desde una perspectiva de derechos y bajo los lineamientos de la Convención sobre los Derechos del Niño.

La iniciativa “La Escuela Busca al Niño” logró incidir de manera significativa sobre los índices de escolaridad de los niños y niñas de las comunidades que participaron en el proyecto. Así mismo, se logró un impacto positivo importante sobre la autoestima de los niños y sobre su percepción y valoración del aprendizaje y de la educación. Entre los resultados del proyecto también se destaca el reconocimiento por parte de las familias, de la importancia de la educación, y su creciente participación en los procesos educativos de los niños y adolescentes.

Al igual que en Armenia, son muchas las comunidades colombianas en donde los niños y niñas hacen de la calle su escuela y por diversas razones, se mantienen al margen del sistema educativo formal. El proyecto “La Escuela Busca al Niño” puede ser adaptado a las características particulares de otras comunidades, para contribuir así al acceso y la permanencia de los niños y niñas en la escuela.

La sistematización de la experiencia pretende proporcionar a los alcaldes, a los funcionarios públicos, al personal de organismos que trabajan en favor de los derechos de la infancia, a los maestros, a los padres de familia y a los miembros de la comunidad, un análisis de los elementos principales del proyecto “La Escuela Busca al Niño”. Esto, con el objetivo de facilitar la implementación de la iniciativa en otras regiones colombianas.

6 El proyecto fue desarrollado en Betania, Miraflores Bajo, C.D.V., Lomas de la Unión, Asentamiento Nueva Armenia, Manuela Beltrán Baja, Bosques de Viena, Sector de la Quebrada cerca de la Unión, Porvenir, Nuevo Resplendor, Precooperativa Juvenil de Quindío, Santander, Portal de Pinares, OPV Ciudadela Simón Bolívar, Barrio las Colinas.



2

Antecedentes

El Programa de Pedagogía Reeducativa de la Universidad del Quindío ha logrado a partir de 1986 impulsar el desarrollo de prácticas pedagógicas orientadas a la atención educativa de individuos y grupos en situación de alto riesgo y de vulnerabilidad social. Esto le ha permitido permanecer en contacto con las poblaciones en situación de vulnerabilidad de la ciudad de Armenia y del departamento del Quindío y poner en marcha experiencias alternativas en educación, tales como *El Maestro Callejero*, *Amigos de la Calle*, *Atención al Menor Trabajador* (Precooperativa Juvenil del Quindío) y *La Escuela Busca al Niño*, entre otras.

A raíz de conversaciones sostenidas por profesores de la Universidad de Quindío⁷ con los líderes comunitarios de los barrios Miraflores Bajo y Salazar Bajo, se reconoció que uno de los problemas fundamentales que afectaban a la comunidad, eran los bajos índices de asistencia escolar entre los niños, niñas y adolescentes.

Con base en esta información inicial, se realizó en el primer semestre de 1999 un diagnóstico socioeducativo en Miraflores Alto y Bajo, y Lomas de la Unión⁸, el cual confirmaba la dramática situación de la población infantil de estos barrios, que se caracterizaban por (i) ser bastante numerosa; (ii) un bajo nivel de escolaridad; (iii) una escasa cobertura en la prestación del servicio educativo, la baja asistencia a la educación formal y no formal y (iv)

7 El profesor Jaime González López tuvo un rol fundamental en los procesos de acercamiento a los líderes comunales de las comunidades Miraflores Bajo y Salazar Bajo.

8 Los tres barrios en mención pertenecen a estratos 0 y 1 y los hogares se caracterizan por vivir en hacinamiento crítico. La mayoría de los hogares cuenta con acceso a los servicios públicos (alcantarillado, agua y fluido eléctrico). En la actualidad, los hogares de estos barrios devengan su sustento de trabajos informales de baja remuneración y ambulantes. Miraflores Alto surgió como zona de invasión a lo largo de la carrilera, mientras que Lomas de la Unión fue un barrio de relocalización de asentamientos subnormales conformado por la Alcaldía de Armenia en 1996.

las precarias condiciones sociales y económicas de vida. Así mismo, en estos barrios había una baja participación de la comunidad y una fuerte apatía por parte de los padres de familia y los niños y niñas en torno al sistema educativo.

“Estos hogares no tienen dentro de sus necesidades percibidas de desarrollo el ingreso de las niñas y niños al preescolar, ni al sistema escolar cuando cumple seis o siete años de edad, ellos esperan hasta los ocho o nueve años de edad para que la niña o niño inicie el grado primero, aducen que necesitan esperar, al punto de que se puedan defender solos y esto es comprensible por las frecuentes dificultades de acceso y traslado en este tipo de barrios. Pero este “tardío” ingreso de la niña o el niño a la escuela genera una gran desventaja competitiva con respecto al grueso de las niñas y niños que asumen su escolaridad al ritmo que propone la ley”. (Informe de campo, agosto de 1999).

A pesar que los datos oficiales indicaban que en Armenia sólo el 15% de la población en edad escolar estaba por fuera de la escuela⁹, para la Secretaría de Educación Municipal era evidente que en la ciudad había un aumento en el número de niños y niñas no escolarizados o que habían desertado de la escuela. La secretaria de Educación ratificaba esto a través de las conversaciones con diversas organizaciones no gubernamentales e instituciones pertenecientes al sector educativo y al sector de la salud, así como a través del trabajo de campo realizado por el Programa de Pedagogía Reeducativa en los barrios mencionados.

A partir de esta evidencia, la Secretaria de Educación Municipal de Armenia reservó en 1998 una partida presupuestal para atender esta problemática. La Universidad del Quindío entró en contacto con la Secretaría de Educación Municipal y después de varios intercambios y trabajo mancomunado, surgió el proyecto “La Escuela Busca el Niño”.

La Secretaria de Educación y la Universidad del Quindío se comprometieron a desarrollar el proyecto como parte de sus funciones educativa y social, cada uno actuando desde su campo y de forma coordinada, en un esfuerzo interinstitucional que propicia la unión de fortalezas y el acercamiento integral a la problemática. Este compromiso se vio reflejado en la inclusión del Proyecto La Escuela Busca al Niño en el Plan de Desarrollo Municipal

9 Según los datos del Plan de Ordenamiento Territorial y de la Encuesta de Educación realizada en mayo de 1997 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE.

(1998–2000) y la firma de un convenio en agosto de 1999, a través del cual las dos instituciones se comprometieron con el desarrollo del proyecto durante un período de cinco años. Por su parte, la comunidad del barrio Miraflores ha brindado desde un comienzo su apoyo al proyecto en la medida de sus posibilidades, lo cual ha facilitado y mantenido permanentemente un excelente vínculo con los pobladores del sector.

Inicialmente, el proyecto estuvo orientado a diseñar y poner en práctica estrategias dirigidas a identificar y motivar a niñas y niños desertores del sistema escolar en los sectores urbano-marginales de la ciudad de Armenia¹⁰, para matricularse e ingresar nuevamente a la escuela. Posteriormente, el proyecto amplió su cobertura a otros barrios de Armenia y extendió sus acciones para incorporar a los niñas y niños que debido a la pérdida de sus viviendas por el terremoto del 25 de enero de 1999, se encontraban habitando con sus familias en alojamientos temporales.

Con el tiempo, se incorporaron al proyecto estudiantes de octavo semestre del Programa de Pedagogía Reeducativa para que realizaran su servicio social en el proyecto, además de una pedagoga¹¹ que fue la responsable de coordinar las actividades de EBN. Posteriormente ingresaron cinco estudiantes para hacer su práctica profesional, una supervisora, algunos estudiantes de los grados décimo y once, en calidad de colaboradores y un estudiante de la Normal Nacional de Colombia con sede en Armenia.

A partir del año 2000, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, se vinculó al proyecto. Esto le dio al mismo una mayor fortaleza y la posibilidad de consolidar el planteamiento de procesos educativos alternativos, que tradicionalmente han sido considerados como nocivos para la regularidad educativa.

El respaldo de UNICEF se formalizó a través de un Convenio Interadministrativo entre la Secretaría de Educación Municipal de Armenia, la Universidad del Quindío y la Caja de Compensación de Comfenalco como administradora de los recursos. Este convenio amplió la capacidad de ejecución del proyecto en lo concerniente a recursos económicos y permitió que las instituciones participantes aportaran su experiencia en el tema de la niñez así como el apoyo técnico necesario.

10 Específicamente en los sectores aledaños a los barrios Miraflores Bajo, Alto y Lomas de la Unión.

11 La pedagoga Sandra Flórez Correa se desempeñó en este rol.



3

El problema que se quiso enfrentar

Para los líderes de las comunidades de Miraflores Bajo y Salazar Bajo en Armenia, en donde se dio inicio al proyecto, había una cosa clara: uno de los principales problemas que les afectaba era la escasa asistencia escolar de los niños y niñas de estos barrios. Por diversas razones, la calle se había convertido en el espacio de aprendizaje de cientos de niños y adolescentes, que habían desertado de la escuela o incluso nunca habían asistido a ella. La baja escolaridad de la población infantil y adolescente de los estratos 0 y 1 del municipio de Armenia¹² constituía un problema bastante serio, ya que no sólo era una violación a sus derechos fundamentales, sino que también contribuía a perpetuar las condiciones críticas de pobreza y exclusión que caracterizaban a la comunidad.

No obstante la multiplicidad de causas que explican la baja vinculación o la deserción de los niños y niñas al Sistema Educativo Formal¹³, éstas se pueden agrupar en dos bloques generales: (i) las causas derivadas de factores económicos y (ii) las referidas a la escasa valoración de la educación formal y la poca relevancia de los contenidos de la educación para los niños, niñas y para sus familias. Íntimamente ligado a este último argumento, están las deficiencias técnicas y de cobertura del sistema escolar en Armenia.

12 En la sección 6 de este documento se proporciona mayor información sobre las zonas y barrios específicos en donde se desarrolló el proyecto.

13 El Sistema Educativo Formal está contemplado en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación, Título II: Estructura del servicio educativo; Capítulo I: Educación formal) y se refiere a aquella educación que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducente a grados y títulos. El curso o grado es cada una de las etapas de la educación formal con contenido académico definido por el Ministerio de Educación Nacional, con una duración de un año lectivo. Cada nivel de enseñanza comprende varios grados: el grado cero corresponde al nivel preescolar; los grados 1°-5° corresponden al nivel de básica primaria; los grados 6°-9° al de básica secundaria y 10°-11° al nivel medio vocacional. Los niveles de básica secundaria y el medio vocacional comúnmente se conocen como secundaria “clásica” o “bachillerato”.

LAS CAUSAS DE LA BAJA ESCOLARIDAD DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ARMENIA

Causas asociadas a las condiciones económicas de las familias

Según el análisis de situación realizado en las comunidades en donde se desarrolló el proyecto, un porcentaje importante de los casos de niños y niñas por fuera del sistema escolar formal se debe a la precaria situación económica de las familias. Los costos educativos por los bonos y/o aportes económicos que el centro educativo frecuentemente solicita para solventar las dificultades económicas que no son resueltas por el Estado; el costo de los uniformes, cada vez más sofisticados y la gran cantidad de útiles escolares exigidos por las escuelas oficiales, representan una carga económica insostenible para algunas familias. A estos factores se suman los costos de transporte por las largas distancias que deben recorrer los niños para asistir a la escuela.

En el contexto del presente informe, a los niños y niñas que desean entrar a estudiar pero no lo hacen por falta de recursos económicos o de cupos disponibles, se les denomina la *demanda no atendida*.

Causas asociadas a la baja valoración de la educación formal

A partir del análisis de situación que se realizó durante las fases iniciales del proyecto, resultaba evidente que la baja valoración, por parte de los niños y de sus familias, de la educación formal y de los beneficios presentes y futuros que ésta acarrea, era un factor esencial que explicaba los bajos índices de asistencia escolar en las comunidades.

Entre las familias de niños y niñas que habían desertado de la escuela o quienes nunca habían ingresado a ésta, era frecuente encontrar un bajo índice de escolaridad de los adultos, así como una escasa valoración de la educación formal y una percepción de que los contenidos de la enseñanza no eran relevantes ni prácticos para el contexto económico, cultural y social de las comunidades que participaban en el proyecto. Ni los padres de familia ni los propios niños y niñas, encontraban en la educación elementos que les permitiera mejorar sus condiciones de vida. Así mismo, el bajo índice de escolaridad de los adultos, el elevado analfabetismo, la prevalencia de una perspectiva de vida basada en la supervivencia y una cultura la satisfacción inmediata (porque “mañana no se sabe”), son factores que contribuyen a la inasistencia escolar y que refuerzan en los niños la percepción

de que la calle es el espacio donde se aprenden las cosas realmente útiles. Para muchas familias, el ámbito escolar es visto como un espacio donde se vive una “ficción” que dista de la vida real y donde no se prepara a los estudiantes para enfrentarse a la realidad de la supervivencia diaria.

La falta de dinero para pagar la matrícula y/o comprar los útiles no es el único factor asociado con la baja tasa de escolaridad en estas comunidades; está relacionada con la concepción que cada familia, niño, niña y adolescente tiene acerca de la rentabilidad que obtiene al invertir tiempo y recursos en la escolaridad¹⁴. Para los niños y niñas, ingresar a la escuela significa madrugar, permanecer sentado en silencio, acogerse a las normas, pedir permiso para salir del salón, esforzarse por entender, concentrarse y cumplir con las tareas que les sean asignadas. Significa sacrificar la libertad, dejar a un lado las amistades y las aventuras de la vida en la calle para someterse a una disciplina que les exige esfuerzo y dedicación. Dejar la calle significa para muchos perder la oportunidad de ganar unos pesos a cambio de cuidar carros o desempeñando alguna otra actividad informal. En algunos casos, este dinero puede ser un soporte para el sustento de las familias y en otros casos, es el ingreso que el niño o la niña utiliza para su alimentación o recreación o consumo.

A los niños y niñas que por diversas razones no manifiestan un interés explícito en recibir una educación formal, se les denomina la *población no demandante*. Estos niños y sus familias creen que hay otros espacios más enriquecedores y no consideran que la educación tenga un impacto sobre la calidad de vida. Valoran la inmediatez de la vida y promueven la vinculación de los niños y adolescentes a actividades que brinden remuneración económica a corto plazo.

14 De hecho, estas percepciones fueron comprobadas a partir de la Encuesta de Educación realizada en 1997 por el Departamento Administrativo de Estadística – DANE en el municipio de Armenia. Según los resultados de ésta, un alto porcentaje de la población urbana entre 15 y 45 años de edad que aprobó quinto de primaria y que ya ha trabajado percibe una deficiencia en la preparación académica recibida, frente a las exigencias que le hace la vida laboral: 31% piensa que su nivel académico es insuficiente comparado con las funciones que cabe desempeñar y más del 30% percibe que el contenido de los programas educativos se halla alejado de los conocimientos que requiere para su buen desempeño productivo, así como desactualizado. Según la misma encuesta, para el caso de Armenia, la deserción se concentra en la agrupación de estratos bajos y crece con la edad; es por lo tanto más marcada en el grupo de edad entre 16 y 18 años. Rediseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía Reeducativa, Universidad del Quindío. Armenia, enero de 2003.

Las deficiencias del sistema escolar

Además de los obstáculos sociales y económicos que padece la población vulnerable para acceder al sistema educativo formal, también existen problemas relacionados con el sistema escolar mismo. Por un lado, algunas escuelas tienen un bajo nivel técnico que no responde a las necesidades actuales, con una planta de profesores de bajo rendimiento y un proceso de enseñanza que no da importancia a la transmisión y formación de valores personales, sociales y culturales fundamentales. Por el otro, en algunas zonas de Armenia hay problemas de cobertura o alta deserción escolar. Debido en parte a la movilidad urbana y a los nuevos asentamientos, algunas instituciones escolares han sido saturadas y esto ha ocasionado enfrentamiento entre las familias residentes y las más recientes.¹⁵

LOS DIFERENTES TIPOS DE DESESCOLARIZACIÓN

Son múltiples las causas que conllevan a la desescolarización de los niños y niñas¹⁶. A continuación se presenta una tipología de esta problemática, que proporciona importante información social, económica y educativa sobre la población vinculada al proyecto. El análisis de los 583 niños y niñas ingresados al Proyecto de 1999 a 2003 será la guía utilizada en los próximos párrafos para caracterizar diversas causas de desescolarización.

La ubicación espacial de las niñas y niños no escolarizados de Armenia es dispersa; se presenta en asentamientos de desarrollo inadecuado e incompleto (ADII), barrios populares (BP), reasentamientos poblacionales (RP) y albergues temporales (AT). (Cuadro 1).

15 Rediseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía Reeducativa, Universidad del Quindío. Armenia, enero de 2003.

En la Encuesta de Educación realizada en 1997 por el Departamento Administrativo de Estadística – DANE, del municipio de Armenia, se encontró que un alto porcentaje de la población urbana entre 15 y 45 años de edad que aprobó quinto de primaria y que ya ha trabajado percibe una deficiencia en la preparación académica recibida, frente a las exigencias que le hace la vida laboral: 31% piensa que su nivel académico es insuficiente comparado con las funciones que cabe desempeñar y más del 30% percibe que el contenido de los programas educativos se halla alejado de los conocimientos que requiere para su buen desempeño productivo, así como desactualizado. Según la misma encuesta, para el caso de Armenia, la deserción se concentra en la agrupación de estratos bajos, crece con la edad y es, por consiguiente, más marcada en el grupo de edad entre 16 y 18 años (ver pág. 18).

16 Cuando se hace referencia al término genérico de desescolarización se está señalando cualquiera de los siguientes tipos: Deserción escolar (DE), Demanda no atendida (DNA) y Población no demandante (PND).

Cuadro 1

**Municipio de Armenia-Comunidades en estudio.
Tipos de desescolarización según año y sexo**

Tipos de desescolaridad	1999		Total		2000		Total		2001		Total		2002		Total		2003		Total		Gran Total		
	F	M	F/M	F	M	F/M	F	M	F/M	F	M	F/M	F	M	F/M	F	M	F/M	F	M	F/M		
Deserción escolar	9	11	20	22	28	50	17	29	46	34	36	70	47	56	103	129	160	289					
Demanda No Atendida	10	11	21	28	17	45	24	21	45	25	19	44	26	29	55	113	97	210					
Población No Demandante	5	7	12	15	15	30	1	7	8	3	9	12	1	7	8	25	45	70					
Sin dato	-	-	-	-	-	-	2	6	8	1	1	2	1	3	4	4	10	14					
Total	24	29	53	65	60	125	44	63	107	63	65	128	75	95	170	271	312	583					

Fuente: Base de datos EBN. Septiembre de 2003.

En este aspecto, se dan también condiciones diferenciales. Mientras que en 15 barrios ubicados en zonas denominadas de desarrollo inadecuado e incompleto se concentra más de la mitad de la población identificada (52%), en 20 barrios populares tan solo se ubica el 19.3%, seguido de los nuevos barrios con un 11.8% y por último, 0.7% correspondiente a los alojamientos temporales. Incluso las cifras del cuadro 3 permiten captar una relación entre desescolaridad y condiciones informales de vida. Por ello se decidió focalizar la propuesta pedagógica en el primer grupo.

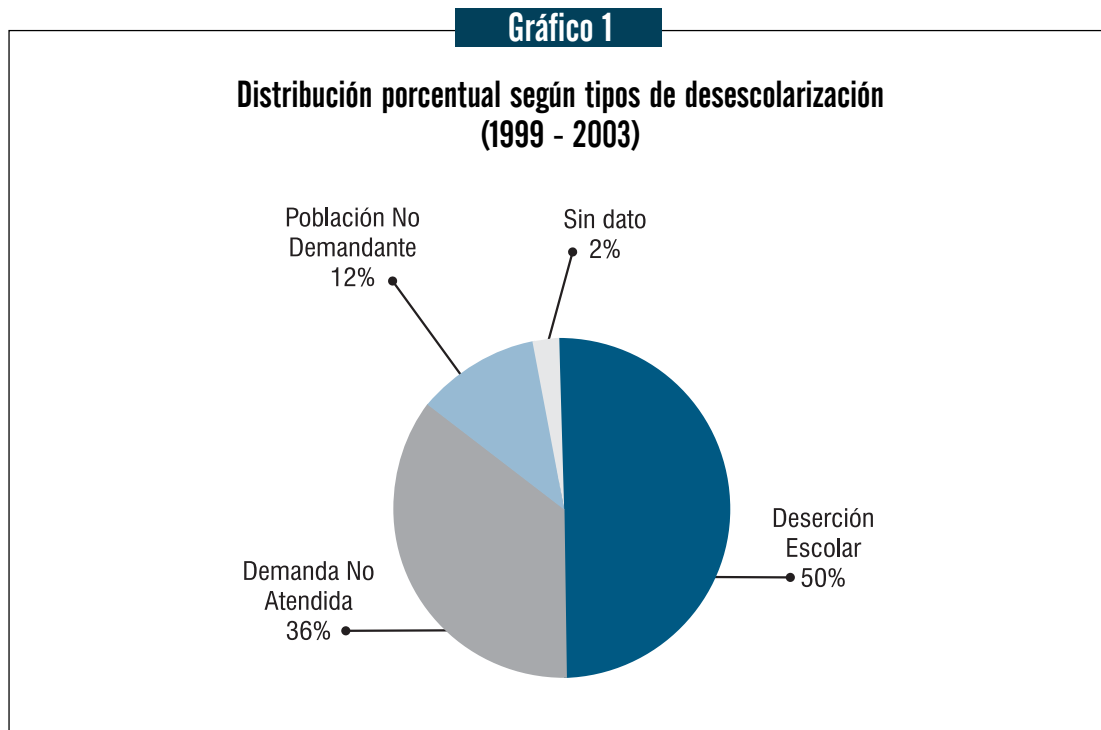
Cuadro 2

Municipio de Armenia. Casos de desescolarización según lugar y año

	Número de barrios	Subtotal DE	Subtotal DNA	Subtotal PND	Total	%
Zonas de desarrollo inadecuado incompleto	15	140	116	40	296	52
Barrios populares y/o tradicionales	20	67	26	17	110	19,3
Reasentamientos poblacionales	10	51	36	5	92	16,2
Alojamientos y asentamientos temporales	6	28	32	7	67	11,8
Sin dato	-	3	0	1	4	0,7
Sub total	51	289	210	70	569	100
Sin dato: Tipo y lugar					14	
Total					583	

Fuente: Base de datos EBN. Septiembre de 2003.

El gráfico 1 permite observar el alarmante porcentaje de niñas y niños que han ingresado al proyecto por problemas de abandono escolar. Si a este porcentaje se le suma el de la demanda no atendida, se estaría hablando de un 85% -equivalente a 499 niñas y niños- de los vinculados durante el periodo 1999-2003. Si se considera la demanda no atendida como un problema de cobertura y la deserción escolar como un juego de factores entre la calidad de las políticas educativas, los modos de vida y la estructura social, saltan a la vista los problemas y las falencias que presenta el sistema educativo de Armenia en términos de eficiencia y eficacia.



Una de las principales características de la población no demandante es que es invisible para el sistema educativo. Las poblaciones con problemas de cobertura o abandono escolar por lo menos están cubiertas por algún tipo de política pública mientras que los no demandantes son producto de una falla en la equidad del sistema educativo, en tanto no son reconocidos por el Estado.

Deserción escolar

La deserción escolar es entendida como la separación forzosa o voluntaria de niñas y niños del sistema educativo formal¹⁷. El abandono escolar puede incidir en la perpetuación de modos de vida carentes de oportunidades que no contribuyen favorablemente al desarrollo de la niña o el niño como ser individual y social. Además genera una desigualdad de condiciones con respecto a otros integrantes de la sociedad que tienen acceso a un mayor nivel educativo.

Según la CEPAL, América Latina presenta tasas muy elevadas de deserción escolar temprana, lo cual constituye actualmente uno de los principales obstáculos para avanzar hacia el logro de los Objetivos del Desarrollo del Milenio planteados por las Naciones Unidas, que incluyeron como meta para el año 2015 que las niñas y niños del mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.¹⁸

En este documento se hace referencia al desertor como aquella persona (hombre o mujer) del hogar entre 5 y 19 años de edad que estuvo vinculado al sistema escolar y que al momento de ser identificado por el proyecto EBN, tenía como mínimo cinco meses de desvinculación y se encontraba sin haber terminado la básica primaria.

La deserción escolar en el conjunto general de los diferentes tipos de desescolarización identificados a lo largo de cuatro años y medio (Gráfico 1), representa el 50% de la población atendida (equivalente a 289 niñas y niños). Del total de casos registrados por abandono escolar, el 54.0% de los casos fueron de hombres y el 45.9% de los casos de mujeres. Las edades de las niñas y niños identificados por problemas de deserción escolar oscilan entre 5 y 19 años, pero la mayor participación se presenta en el rango de 6 a 15 años de edad con un 92%, siendo más afectado el sexo masculino.

Los niveles de deserción son bastante altos en las zonas de desarrollo inadecuado e incompleto (48.4%) (Cuadro 3).

17 Fabara Garzón, Eduardo. Situación de los sistemas educativos en América Latina.

18 Tomado de Formas y reformas de la educación: serie políticas. “Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar”. Santiago – Chile, marzo de 2003.

Cuadro 3**Casos de deserción según sectores involucrados**

	Números de barrios	1999	2000	2001	2002	2003	Total	%
Zonas de desarrollo inadecuado incompleto	15	20	29	17	44	30	140	48,4
Barrios populares y/o tradicionales	20	0	6	15	26	20	67	23,2
Reasentamientos poblacionales	10	0	2	0	0	49	51	17,65
Alojamientos y asentamientos temporales	6	0	10	14	0	4	28	9,7
Sin dato	-	0	3	0	0	0	3	1,04
Total	51	20	50	46	70	103	289	100

Fuente: Base de datos EBN. Septiembre de 2003

Cuadro 4**Generadores de deserción escolar: ámbitos y actores**

Actores / Ámbitos	Niño / Joven	Familia	Maestro	Sistema Educativo	
				Ambiente Escolar	Institución Educativa
Individual	i. Comportamientos agresivos de la niña o niño. ii. Insuficiencia alimentaria	i. Baja estimulación de escolaridad. ii. Desconocimiento de la educación como derecho. iii. Explotación laboral.	i. Concepción tradicional de la escuela. ii. Apatía frente a las problemáticas del estudiante.	i. No se valora el estudiante como ser autónomo. ii. Discriminación por hábitos higiénicos, comportamiento, salud.	i. Baja cobertura. ii. Ausencia de programas para extraedad.
Sociocultural y económico	i. Trabajo infantil. ii. Influencia de pares	i. Tiene mayor importancia la productividad. ii. Concepción de escuela como tradición más no como proyecto de vida.	i. Condiciona las capacidades y habilidades del niño a su posición sociocultural.	i. Indiferencia frente a situaciones escolares.	i. Desarticulación escuela-familiar. ii. Altos costos educativos.
Pedagógico	i. Desmotivación de la niña o niño hacia la educación.	i. Poco acompañamiento de los padres en el proceso educativo de la niña o niño.	i. El maestro no reconoce la problemática de la niña o niño y sus condiciones de vida. ii. Estrategias de enseñanza poco pertinentes.	i. Normatividad inflexible. ii. Relaciones verticales (asimétricas).	i. Rigidez curricular. ii. Ausencia de estrategias que motiven la convivencia.

Fuente: Proyecto La Escuela Busca el Niño.

Tal como se puede observar en los Cuadros 4 (página anterior) y 5, existe una gran variedad de causas que contribuyen a la deserción escolar y que pueden estar ligadas a diferentes actores o ámbitos.

Cuadro 5

Razones de deserción

Razones de deserción	Participación	%
Migración familiar	130	44,98
Familia permisiva	102	35,29
Metodología	18	6,23
Docente	13	4,50
Dificultad de salud	8	2,77
Pares	5	1,73
Dificultad intrafamiliar	4	1,38
Expulsión	3	1,04
Terremoto	2	0,81
Desmotivación	2	0,40
Embarazo	1	0,35
Sin dato	1	0,40
Total	289	100

Fuente: Proyecto La Escuela Busca el Niño.

Una de las causas de deserción mencionadas en la tabla anterior es la expulsión. En la actualidad es común encontrar dentro de las escuelas niñas y niños con expresiones agresivas; las niñas y niños de los sectores en mención, tienden a manifestar su inconformidad o rechazo maltratando física y verbalmente a personas y compañeros que les han causado daño, situación aprendida dentro del entorno familiar y social en el cual crecen. El manejo institucional dado a esta situación se reduce en muchas ocasiones a la expulsión, sin tener en cuenta los factores o causas del problema y aún más, la búsqueda de una acción mejoradora para el mismo.

Otro generador de deserción es la influencia de pares; para las niñas y niños de dichos sectores se convierte en todo un reto imitar a aquel que por su experiencia en la calle (trabajos informales, delincuencia, expendio de sustancias psicoactivas, líderes de bandas juveniles, etc.), posee el respeto de la colectividad. Toma importancia el saber que una persona sin adquirir conocimiento en la escuela (aún sin saber leer ni escribir) puede obtener altos ingresos, en muchas ocasiones iguales o superiores a los de personas con algún grado de escolaridad.

La familia también ejerce una gran influencia en el desarrollo del niño durante los primeros años de vida. Es en éste ámbito privado donde la educación se presenta de manera implícita, a través de las actitudes, pensamientos, hábitos e intereses que el niño ha observado durante la crianza en los adultos o personas que conforman su núcleo familiar. La cotidianidad, entonces, se convierte en un proceso no intencionado de enseñanza-aprendizaje, en el cual, el concepto adquirido acerca de la palabra escuela y de su importancia para la vida, depende de las vivencias particulares del adulto¹⁹, incidiendo directamente en el niño. En este sentido, si para los adultos la escuela no representa mayor relevancia, ésta será la noción que transmitirán a los niños.

Por otro lado, la alimentación es una preocupación cotidiana para las familias de sectores urbano-marginales. Debido a su situación económica con frecuencia los niños y niñas de estas familias no tienen satisfechos los requerimientos calóricos y nutricionales mínimos necesarios para desempeñarse con éxito en la escuela. La inadecuada nutrición de los niños conlleva a un bajo rendimiento escolar y en algunas oportunidades, a la deserción. Estos niños y niñas desertores muchas veces de manera voluntaria u obligatoria se dedican entonces a trabajos informales para recibir dinero para el sustento.

El desempeño del sistema escolar también juega un papel importante para favorecer la deserción. Los ambientes escolares muchas veces se caracterizan por tener concepciones, actitudes y comportamientos que actúan en detrimento de la asistencia escolar. Ejemplo de ello es la normatividad inflexible que impuesta desde arriba (en las instancias administrativas), desconoce o supone las necesidades y problemáticas del niño; en la mayoría de los casos, los comportamientos inadecuados que infringen alguna norma del centro educativo, son motivo de sanciones que oscilan entre la firma del libro disciplinario, suspensiones y citaciones a padres de familia. La relación vertical entre educador y educando crea una desventaja para las niñas y niños; el docente desconoce a la niña o niño como ser individual y único, desvalorizándolo como ser autónomo, es decir, como individuo capaz de construir su propio aprendizaje; el maestro pretende poseer el conocimiento, subestimando el saber previo de los estudiantes, quienes ante la certidumbre de un mundo acabado, transmitido

19 Las cifras relacionadas con el nivel escolar de los padres de familia participantes del proyecto, indican que los porcentajes relativos al nivel de instrucción es bajo tanto en la madre como en el padre.

por la “sabiduría” del educador, ven afectadas su autoestima y autonomía y la posibilidad de comprometerse en la construcción de un mundo que les pertenece.

Otro aspecto importante es el relacionado con discriminaciones asociadas con los hábitos higiénicos de los niños de los sectores marginales. El aislamiento que experimenta esta población debido a sus rutinas de aseo y a la rotulación existente por su condición de vida, genera dificultades en las relaciones tanto con sus compañeros como con los profesores, basadas en la errónea creencia de que sus condiciones socio-económicas implican necesariamente dificultades de comportamiento y bajos niveles de desarrollo cognitivo.

Cuando los maestros son indiferentes frente a situaciones escolares como: conflictos entre compañeros, agresiones físicas o verbales (golpes, apodos, palabras soeces) o cuando rechaza o discrimina a los niños que no poseen los materiales escolares y no pueden trabajar algunas actividades, sucede que los niños prefieren ocultar sus problemas y dificultades antes que tener la iniciativa de comentarlas con el maestro.

Otros obstáculos identificados en relación con la continuidad escolar fueron:

- Aunque los niños-as con extra-edad requieren de una estrategia pedagógica diferente, ágil y activa, las instituciones educativas no cuentan con programas alternativos de aprendizaje.
- La desarticulación escuela – familia. La escuela convoca sólo convoca a la familia para exigir la regulación de normas desde el hogar, pero no la integra al proceso pedagógico desconociendo la corresponsabilidad social en la educación y el desarrollo de la niñez.
- Las contribuciones financieras exigidas a las familia impiden que algunos niños-as ingresen a la escuela ya que no cuentan con los recursos necesarios para el valor de una matrícula o una mensualidad, y algunas instituciones no dan facilidad en los pagos. El costo de matrículas no está al alcance de las familias más pobres pues superan su capacidad económica.
- La ausencia de estrategias que motiven la convivencia. La institución escolar no presta el debido interés en el diseño de programas pedagógicos que despierten el sentido de pertenencia por la institución, siendo notable el alto porcentaje de agresividad y la pésima calidad en las relaciones interpersonales.

La demanda no atendida

La demanda no atendida hace referencia a las niñas, niños y adolescentes que desean ingresar a la institución educativa pero no lo hacen, como respuesta a una situación originada por el sistema escolar. Ejemplos de estas situaciones son la falta de cupos, la distancia entre la escuela y el lugar donde viven, la expulsión de la misma por comportamiento o rendimiento y el alto costo educativo al momento del ingreso.

La demanda no atendida afectaba al 36% de la población detectada en el periodo 1999-2003. Distinto al carácter voluntario de la separación del sistema escolar que prima en la deserción, en la demanda no atendida prevalecen aspectos o situaciones que son externas a la niña o el niño, en tanto se relacionan con las fallas del contexto educativo y con la situación económica del hogar.

Cuadro 6

Demanda no atendida según grupos de edad por sexo y año

Grupos de edad Año / Sexo	3-5		6-10		11-15		16-18		19 y más		Total
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F/M
1999	3	2	6	7	1	2	0	0	0	0	21
2000	4	1	18	8	6	8	0	0	0	0	45
2001	3	3	21	13	0	5	0	0	0	0	45
2002	3	3	11	10	11	6	0	0	0	0	44
2003	1	0	6	11	15	16	4	2	0	0	55
Total	14	9	62	49	33	37	4	2	0	0	210
Casos	23		111		70		6		0		
Porcentaje	11,0		52,9		33,3		2,9		0,0		100

Fuente: Base de datos EBN. Septiembre de 2003.

Como se observa en el Cuadro 6, en el rango de 3 a 5 años se ubica un porcentaje importante de la población con demanda no atendida (el 11%). También se presenta una alta frecuencia de casos en el grupo de 6-15 años de edad, que corresponde a los que por ley se ubicarían entre primaria y secundaria. En este grupo hay una mayor participación del sexo femenino con un 52.5% frente a un 47.5% del sexo masculino.

En el cuadro anterior, es posible observar cómo el mayor número de casos fue detectado en el año 2003; vale resaltar que en ese año se ofrecieron mayores oportunidades de acceso a la escuela, a través de la financiación o eliminación de costos de matrícula para estudiantes de primaria. Sin embargo la oferta de cupos escolares no fue suficiente, frente a una demanda aparentemente en aumento.

“

Mi nombre es Martha, tengo 40 años de edad, vivo con cinco hijos, cuatro hombres y una mujer, el menor tiene 6 meses y el mayor 16 años de edad. Yo trabajaba primero vendiendo en los semáforos, ya no, estoy alimentando a mi bebé y no tengo quien me lo cuide, me tocaría pagarle a alguien y no tengo plata, ahora el que responde por la obligación es el hijo mayor, el de 16 años, él estudia en el Rufino Centro en octavo, se queda donde mi hermana por que le queda más cerca para estudiar y trabajar vendiendo periódico los domingos en el centro, casi siempre se gana \$15.000, con eso comemos en la semana, la verdad es que a veces hay comida y a veces no.

Hasta ahora no pagábamos servicios públicos, pero nos llegó una multa, tenemos luz, pero estamos de ilegales; agua no tenemos, lavamos en lavaderos comunales... y también hay sanitarios, quedan junto a la quebrada a dos cuadras de acá.

Mi mamá, dice Martha, no me pudo dar estudio, pero yo sé leer y escribir; para mí la escuela es algo muy importante, es el futuro de las personas, porque uno con estudio puede defenderse más fácil en la vida, por ejemplo el que tenga todo su bachillerato, pueden recibirlo más fácil en un almacén, en cambio a uno de mujer, que no tiene estudio, le toca trabajar en una casa de familia o lavar ropas. Yo lavo ropa ajena, pero en éstos días me descompuse una mano jugando con los niños, y me terminé de joder lavando un pantalón. Los tres niños grandes están estudiando en el Proyecto La Escuela Busca el Niño, a ellos les gusta estudiar, la profesora del proyecto les prestó un libro, y anoche el menor se puso a leernos cuentos.

Nosotros antes vivíamos en una invasión, luego nos trasladaron a una casita en lomas de la Unión, allí los tenía estudiando en la escuela República de Uruguay. Con el terremoto nos dieron una casa en La Cecilia, me tocó sacarlos y se me descontrolaron, la escuela ya quedaba muy lejos y yo no tenía para el transporte.

Los mandé para donde mi mamá y los metimos a la escuela del Niágara, mi mamá les daba el pasaje porque también les quedaba lejos, pero luego ella también se vio mal económicamente y tuve que traerlos conmigo; retiramos la matrícula, yo no tengo plata para cuadernos y eso, pero ahora, gracias al proyecto, los niños están otra vez estudiando.

”

■ Testimonio de una familia compuesta por la madre, como jefe de hogar, y cinco hijos, todos menores de 18 años de edad, que viven en uno de los nuevos barrios producto del proceso de reconstrucción

Este testimonio muestra como, a pesar de la situación precaria de la familia, la escuela representa para la madre una etapa importante dentro del proyecto de vida para sus hijos. La desescolaridad se presenta por las dificultades de la familia para solventar los costos educativos, en éste caso la señora hace referencia a dos motivos: (i) la lejanía de las instituciones educativas debido a la ubicación periférica del nuevo barrio post-terremoto, y; (ii) la falta de solvencia económica para el transporte de los niños y gastos relacionados con la matrícula.

La lejanía de la institución educativa incide en abandono de la escuela por parte de la niña o el niño. En algunos casos, si el acceso a la escuela es difícil o inseguro, las familias optan por retirar a los niños de la misma. Muchas familias prefieren tener a las niñas y niños en las casas, antes de correr el riesgo de que transiten sólo por cañadas y sitios solitarios para llegar a la escuela más cercana.

Uno de los efectos ocasionados por el terremoto ocurrido en el Eje Cafetero en enero de 1999 fue el traslado de una gran cantidad de familias damnificadas a nuevos barrios en las zonas periféricas de la ciudad. La falta de instituciones educativas en estos sectores incrementó el número de niñas y niños por fuera del ámbito escolar. Durante el año 2000, las personas pertenecientes a los reasentamientos Simón Bolívar, Las Colinas y Nueva Ciudad Milagro, solicitaron a EBN conocer su realidad educativa. El diagnóstico avalado por la Secretaría de Educación Municipal, permitió identificar y organizar la iniciación y construcción de escuelas temporales para brindar atención educativa a 1632 niñas y niños.

Cuadro 7

Población escolarizada a través de escuelas temporales

Sectores cubiertos con centros educativos	Grupos conformados	Población vinculada
1. Simón Bolívar	18	715
2. Las Colinas	14	536
3. Nueva Ciudad Milagro	10	381
Total población escolarizada	42	1632

Fuente: Base de datos EBN, 2001.

Cuadro 8

Casos de demanda no atendida según sectores involucrados

	Números de barrios	1999	2000	2001	2002	2003	Total	%
Zonas de desarrollo inadecuado incompleto	15	20	23	26	36	11	116	55,2
Barrios populares y/o tradicionales	20	1	1	6	8	10	26	12,4
Reasentamientos poblacionales	10	0	1	2	0	33	36	17,14
Alojamientos y asentamientos temporales	6	0	20	11	0	1	32	15,2
Sin dato	-	0	0	0	0	0	0	0,00
Total	51	21	45	45	44	55	210	100

Fuente: Base de datos EBN. Septiembre de 2003

Como se puede observar en el cuadro 8 más del 32% de la población no atendida se ubica en los albergues temporales y en los nuevos barrios. Sin embargo, tal como ocurre con la deserción, encontramos que los asentamientos de desarrollo inadecuado e incompleto siguen siendo los más afectados, al representar el 55.2% de la población no atendida con respecto al total identificado.

La población no demandante

Los seres humanos crecemos bajo influencias culturales transmitidas de generación en generación, formando nuestra identidad en un cotidiano interactuar con los otros. La forma de ver el mundo se ve influenciada por vivencias familiares y sociales que aportan a nuestra vida una directriz en la estructura de nuestra personalidad. Tal como lo señala un estudio realizado por el Instituto de Bienestar Familiar y la Universidad Javeriana, la familia ejerce una importante influencia sobre la construcción de la personalidad del niño. Así mismo, “la familia no es un contexto aislado de desarrollo, sino que ella misma se relaciona con otros contextos en los que el niño crece y en los que también se moldea su presente y su futuro; el principal de ellos es el papel que tiene el contexto escolar”.²⁰

20 Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y Universidad Javeriana – Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Jefatura, informalidad y supervivencia: mujeres urbanas en Colombia. Santa Fe de Bogotá, diciembre de 1999.

La población no demandante se entiende como un grupo de niñas y niños que no se encuentran en el sistema educativo regular sin que su familia haya hecho esfuerzos para que ingresara al mismo. Son familias que valoran la inmediatez; lo que cuenta para ellos es el ahora y la forma como puedan resolver día a día sus problemas cotidianos. Esta perspectiva de vida hace que las niñas y niños se involucren rápidamente en actividades a corto plazo con alguna remuneración económica, en ocasiones de manera independiente o con el aval de la familia. La iniciación laboral la mayor parte de las veces se convierte en una decisión no elegida por ellos mismos.

En este grupo de niñas y niños involucrados en el Proyecto La Escuela Busca el Niño la urgencia de satisfacer necesidades humanas primarias incide directamente en la concepción de su vida y en la idea misma del deber actuar según sus propios intereses inmediatos, dando prioridad a la atención de sus necesidades físicas y materiales, deseos y expectativas, dentro de los cuales el ir a la escuela no es importante o prioritario.

Esta particular característica fue detectada, de manera mucho más arraigada, en un grupo de hogares con niñas y niños no escolarizados, constituyendo aproximadamente el 12% del total de la población involucrada, equivalente a 70 casos identificados a través de búsqueda activa entre 1999 y septiembre de 2003.

Cuadro 9

Población no demandante según grupos de edad por sexo y año

Grupos de edad Año / Sexo	3-5		6-10		11-15		16-18		19 y más		Sin dato		Total F/M
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
1999	0	0	3	4	2	3	0	0	0	0	0	0	12
2000	0	0	4	6	11	8	0	1	0	0	0	0	30
2001	1	0	0	3	0	2	0	0	0	0	0	2	8
2002	0	0	0	4	3	4	0	1	0	0	0	0	12
2003	0	0	0	2	0	3	1	2	0	0	0	0	8
Total	1	0	7	19	16	20	1	4	0	0	0	2	70
Casos	1		26		36		5		0		2		
Porcentaje	1,4		37,1		51,4		7,1		0,0		2,9		100

Fuente: Base de datos EBN. Septiembre de 2003.

El grueso de la población no demandante se encuentra en el rango de 11 a 15 años, con 36 casos y con una participación acentuada en el sexo masculino. Las niñas y niños que no demandan servicios educativos y que se ubican en el rango de 11 a 15 años de edad son considerados como una población de muy alto riesgo, ya que son susceptibles de desertar del proyecto, lo cual los alejaría de los propósitos escolares y por el contrario, aumentaría su permanencia (no calificada) en el mercado laboral.

Cuadro 10

Casos de población no demandante según sectores involucrados

	Números de barrios	1999	2000	2001	2002	2003	Total	%
Zonas de desarrollo inadecuado incompleto	15	11	11	6	11	1	40	57,1
Barrios populares y/o tradicionales	20	0	9	2	1	5	17	24,3
Reasentamientos poblacionales	10	0	3	0	0	2	5	7,14
Alojamientos y asentamientos temporales	6	1	6	0	0	0	7	10,0
Sin dato	-	0	1	0	0	0	1	1,43
Total	51	12	30	8	12	8	70	100

Fuente: Base de datos EBN. Septiembre de 2003

El 57.1% de la población no demandante se ubica en los asentamientos de desarrollo inadecuado e incompleto. Es probable que exista una relación entre la informalidad y la no utilización de los servicios educativos, relación mediada por la necesidad de vinculación de los menores de edad al mercado laboral para mejorar los precarios ingresos de los hogares. Con respecto a la iniciación laboral de la población no demandante, si bien es posible que exista cierto apoyo por parte de los padres para inducirlos al ingreso escolar, es notable la falta de perseverancia en la motivación hacia ésta meta. La consecuencia más visible es el hecho de que la niña o niño dedica su vida a la constante búsqueda de formas de ingreso, disminuyendo la posibilidad de ser vinculado al sistema educativo.

El tiempo en estos casos es el peor enemigo; al proyecto EBN han ingresado niñas y niños con seis, siete y más años de deserción escolar y sin pasado escolar, es decir, sin vinculación alguna previa a una institución educativa. Esto implica menores posibilidades de adaptación a la escolaridad, y más aún, sin el apoyo de los padres o alguno de ellos.



Como aquí no se consigue trabajo (en Armenia), el año pasado (2002) entre marzo y abril decidimos irnos para Cali (Valle), pero no del todo, allá vive un hermano, fuimos a ver que conseguíamos, como por allá la gente es muy servicial y solidaria... a veces viajamos cada mes, nos vamos a pié, nos demoramos casi 24 horas caminando (es necesario aclarar que Armenia queda a 4 horas de Cali, en buseta), dormimos donde nos coja el sueño. La primera vez, fue a las 9:00 de la noche, nos dejaron meter a un cambuche de éstos como los de por aquí, donde hacen arepas... nos bañamos en los ríos que encontramos por el camino.

Cuando llegamos allá nos ponemos a trabajar, acá por ejemplo, si ellos (los niños) limpian un carro, les dan \$1.000 ó \$2.000, en cambio en Cali por un carro les dan hasta \$10.000, una vez a mí en un semáforo me dieron \$50.000 de una... la última vez, entre todos vendimos unos bolsitos en los semáforos ¡60 bolsos!, pero le fue mejor a Alejandra, ella se mete a los supermercados y retaca a la gente para que le regalen para una panelita o para una droga y ahí mismo le sacan un mercado... a Manuel también le va muy bien, hay una señora que lo quiere mucho ¡y tiene plata! Le da ropa, lo baña, le echa loción y le da cuatro comidas...no nos vamos a vivir allá (Cali), porque en la parte donde vive mi hermano hay muchos incendios y matan mucha gente, además allá todo es más caro...ésta vez que fuimos nos vinimos con \$250.000 y pagando transporte, también nos regalaron un montón de pan...

Aquí en Armenia, con ésa plata compramos revuelto y todos nos vamos a vender...



■ Testimonio de Luis Alfredo, un hombre de 34 años, quien en un cuarto elaborado en madera, alquilado por dos mil pesos diarios, vive con su compañera Ludivía y sus tres hijos: Alejandra de 11 años, Manuel de 13 años y Luis de 10, y una cuñada con 7 meses de embarazo y su hija de 18 meses.

Entre los 70 casos correspondientes a población no demandante, el 37.14% se dedica a una actividad remunerada (construcción, agricultura, lavado de carros, reciclaje, jardinería, entre otros). Es más frecuente la participación del sexo masculino con un 84.6%, mientras las niñas representan el 15.38%, y sus edades oscilan entre los 8 y 17 años. La vinculación temprana de niñas y niños a la fuerza de trabajo, se entiende como una participación extensiva de los miembros de la unidad doméstica, en tanto se deben incorporar a las actividades económicas para complementar los precarios ingresos del hogar.

A manera de síntesis podemos decir que la mayor parte de la población no demandante es invisible para el sistema educativo formal; además de no demandar servicios educativos,

tampoco lo hacen en lo relativo a la seguridad social y a otros servicios sociales y de ciudadanía.

Desde el punto de vista preventivo, el proyecto EBN estuvo orientado a proporcionar a este grueso de niñas y niños modelos de referencia que posibiliten el conocimiento y la vivencia de prácticas alternativas diferentes a las ofrecidas por el medio familiar y comunitario.



4

El plan para el cambio

ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL PROYECTO EBN

Los lineamientos conceptuales del proyecto se basan en los desarrollos pedagógicos de diversos autores y la experiencia práctica derivada del trabajo con poblaciones vulnerables de Pedagogía Reeducativa de la Universidad del Quindío. La formación de los educadores participantes en el proyecto EBN estuvo marcada por dos fuertes influencias: la primera, aportada por la práctica educativa con poblaciones en situación de vulnerabilidad; la segunda, su formación como pedagogos reeducadores enmarcada dentro del paradigma dialéctico o enfoque crítico²¹.

El proceso educativo incorporó, como elemento fundamental, los conocimientos que los niños y niñas habían adquirido en la calle y en el barrio y se basó en la premisa de que estos niños son libres de autodeterminar su vida y su formación. La identificación del estado actual del aprendizaje de los niños es importante, ya que a partir de allí, se despliega primero los que están en posibilidad y luego los que están más distantes de su desarrollo²².

Entre los planteamientos pedagógicos que contribuyeron a la consolidación de EBN, se encuentra el aporte de Paulo Freire que plantea algunas premisas fundamentales como el

21 Desde este punto de vista el quehacer pedagógico se orienta a comprender el discurso y las prácticas culturales con una transformación profunda, e incluso radical de la sociedad. En el paradigma dialéctico el impulso hacia la participación social es netamente político: el poder no se reprime u oculta, sino que se hace explícito al objeto de develar los intereses que encierra. Por todo ello, la teoría ha de estar orientada a la conciencia, ya que solo así podrá transferirse, construirse y problematizarse en prácticas culturales que, además de ser significativas, han de estar comprometidas y responsabilizadas con una acción cultural colaborativa y emancipatoria.

22 Zona de desarrollo próximo de Vigosky.

respeto hacia el otro, la flexibilidad, el afecto y la postura crítica necesaria para iniciar el proceso pedagógico²³.

El proyecto también incorporó algunos de los desarrollos teóricos de Howard Gardner en torno a las inteligencias múltiples. A partir de sus planteamientos, ENB reconoce que las poblaciones vulneradas han desarrollado otras inteligencias, tradicionalmente poco reconocidas o subvaloradas por la academia.

Los procesos de aprendizaje desarrollados con los niños incorporan el enfoque transformativo, también propuesto por este autor, que evoca habilidades, conocimientos o comprensiones de los estudiantes, para que el maestro haga las veces de facilitador, planteando determinados problemas para que el estudiante comprenda a partir de la elaboración de sus propias ideas, probándolas, reelaborándolas y discutiéndolas. Este enfoque favorece la educación creativa y propicia el aprendizaje de habilidades básicas.

Otro aspecto importante de la orientación educativa de EBN se relaciona con las pedagogías activas, entendidas como potenciadoras del desarrollo del estudiante desde la interacción con el conocimiento. El proyecto retoma la lúdica y la participación activa, a través de la didáctica. Se utiliza el juego porque permite experimentar los roles, papeles, comportamientos y formas de acceder al mundo infantil del estudiante, tal como lo plantea Howard Gardner.

A continuación se describen los principios y ejes fundamentales del proyecto, así como las estrategias principales desarrolladas en cada una de las fases del proceso.

PRINCIPIOS Y EJES FUNDAMENTALES

Los principios son los cimientos que encausan la acción pedagógica del proyecto EBN y los ejes fundamentales los orientadores de los escenarios, las estrategias y las acciones del mismo.

23 Específicamente, Freire plantea las siguientes premisas: (i) “Libertad con autoridad y autoridad con libertad”, lo cual significa respeto por el otro como ser humano, amor sincero y flexibilidad en el entendimiento de su proceso de vida; (ii) “Quien se encuentre con el educador es valorado”; el afecto y la empatía como principio de relación entre el equipo de formación y la educadora y/o educador; (iii) Significancia, es decir, asumir la postura crítica necesaria para iniciar el proceso pedagógico a partir de la realidad de cada niña o niño.

Antes de entrar en materia, unas breves consideraciones sobre el establecimiento educativo

En esta sección se busca establecer la diferencia entre la concepción tradicional de escuela y aquella que plantea el proyecto EBN. Si bien la escuela ha ocupado un lugar de importancia en la vida social de los individuos y se ha desempeñado como aquella institución que después de la familia, es la responsable de facilitar los procesos de cualificación y socialización secundaria, esta imagen se ha ido desdibujando con el tiempo.

A pesar de los esfuerzos de la Ley General de Educación en reconocer y rescatar su valor, y de los nuevos desarrollos legislativos que han buscado propiciar la acción más directa y participativa de la escuela en el desarrollo educativo, social y cultural de la comunidad, éstos avances han sido insuficientes. Esto pone en evidencia que para lograr el cambio social, es necesario ir más allá de la formulación de una ley.

Tradicionalmente, la escuela se concibe para estudiantes “normales” que no presentan dificultades mayores en su desarrollo y bienestar físico, emocional y social. Esta concepción conlleva al desarrollo de currículos, horarios y criterios de seguimiento y evaluación muchas veces inapropiados para los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social, económica y cultural.

Este tipo de escuela, de ciclos, niveles, grados y horarios rígidos, impide que la niña o niño trabajador o aquella o aquel que “colabora” con los quehaceres de sus padres o tutores, pueda acceder a la educación formal, indica que la rigidez, directividad y formalismo de los criterios, así como la metodología, los planes de estudio y los proyectos a desarrollar, terminan por aburrir y obligar a desertar a una población que ha sido educada en la confusa y acelerada vida de la calle, en la coestión con sus congéneres sin autoridades verticales demarcadas, amantes del juego y alejados de la disciplina que impone la academia.

Se requiere de una escuela que contribuya al bienestar de sus educandos, que reconozca la existencia de niñas y niños con dificultades en su aceptación, autoestima, con la familia, en su relación con el entorno y dificultades adicionales debidas a la presión que ejercen sus pares. De lo contrario, difícilmente podrá contribuir a una propuesta tan ambiciosa como el Plan Decenal de Educación 1996 – 2005, “destinado a la formación de seres humanos integrales, comprometidos socialmente en la construcción de un país en el que primen la convivencia y la tolerancia, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear

la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la humanidad a favor de su propio desarrollo y el país”.²⁴

La ausencia de una escuela capaz de reconocer la diferencia individual y la confluencia social de niñas y niños heterogéneos en sus antecedentes y origen social, hace que la deserción, frustración y repitencia generen en la niña y el niño una sensación de fracaso que los impulsa a buscar otras fuentes de gratificación humana y social ajenas al aprendizaje escolar.

Principios filosóficos orientadores del proyecto EBN

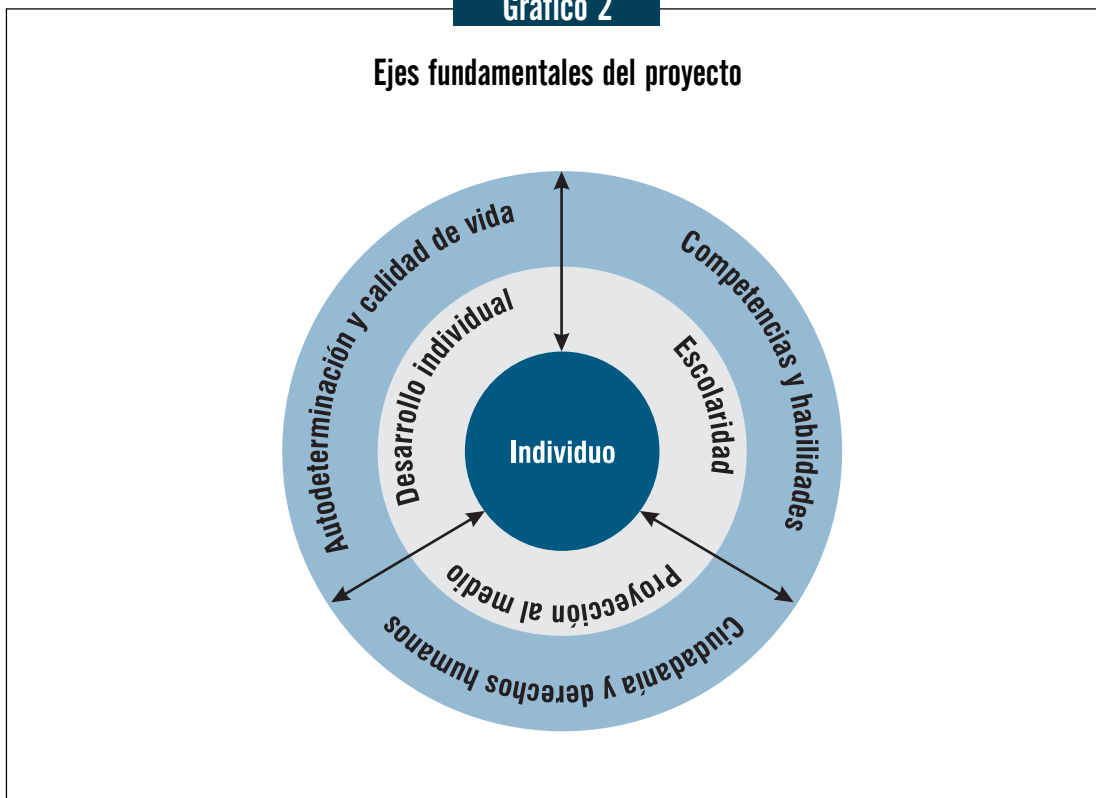
- Principio psicológico (humanista): se entiende al individuo como ser en formación, se le valora desde una relación dinámica fundada en la confianza, el afecto y el respeto sincero a su individualidad.
- Principio pedagógico (activo): se emplea la pedagogía como estrategia de formación humana, el escenario pedagógico es convertido en un eje del desarrollo individual en las dimensiones del ser humano, utilizando las pedagogías activas, cognoscitivas y el trabajo en equipo.
- Principio social (integralidad): se comprende la integralidad del ser desde la relación armónica con su entorno; se interactúa constantemente con la realidad familiar y comunitaria de la niña o el niño, y con ello se desarrollan acciones mejoradoras con y desde sus ámbitos de expresión humana.
- Principio político (participativo): se contribuye al fortalecimiento de comunidad: se favorece la escolaridad de niñas y niños mediante la participación, la contribución comunitaria en lo relacionado con la convivencia y el mejoramiento de la calidad de vida.

Ejes que fundamentan el proyecto EBN

Son tres los ejes principales que fundamentan el proyecto:

- **La escolaridad:** entendida como abierta y flexible, no limitada por las condiciones físicas, de edad, ni rigideces curriculares o pedagógicas de la escuela convencional.
- **El desarrollo individual:** fortalece la toma de decisiones frente al proyecto de vida que se desea asumir y la importancia de la educación en él. Se fundamenta en fortalecimiento del auto-concepto, fomentándolo hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida.
- **La proyección al medio:** permite que se replantee la postura, actuación y aporte frente a su grupo social y a su medio, potenciando de esta manera la formación de la ciudadanía.

Gráfico 2



Principios pedagógicos básicos del proyecto

El proyecto parte de los siguientes *principios pedagógicos* básicos:²⁵

- Una escuela abierta y flexible, con sensibilidad para trabajar con las niñas, niños, la familia y la comunidad. Una escuela amiga que reconoce las diferencias, promueve los derechos de la infancia y reconoce que su misión tiene la responsabilidad de abrir oportunidades, favorecer la permanencia de las niñas y niños, y preocuparse permanentemente por el éxito en el logro de los objetivos educativos.
- Una escuela preocupada por la búsqueda ACTIVA de niñas y niños desescolarizados y por desarrollar estrategias innovadoras e intencionadas para atraerlos y facilitar su escolarización.
- Una escuela que reconoce y respeta las diferencias entre las niñas y niños, sus condiciones familiares y sociales como eje fundamental de su quehacer.

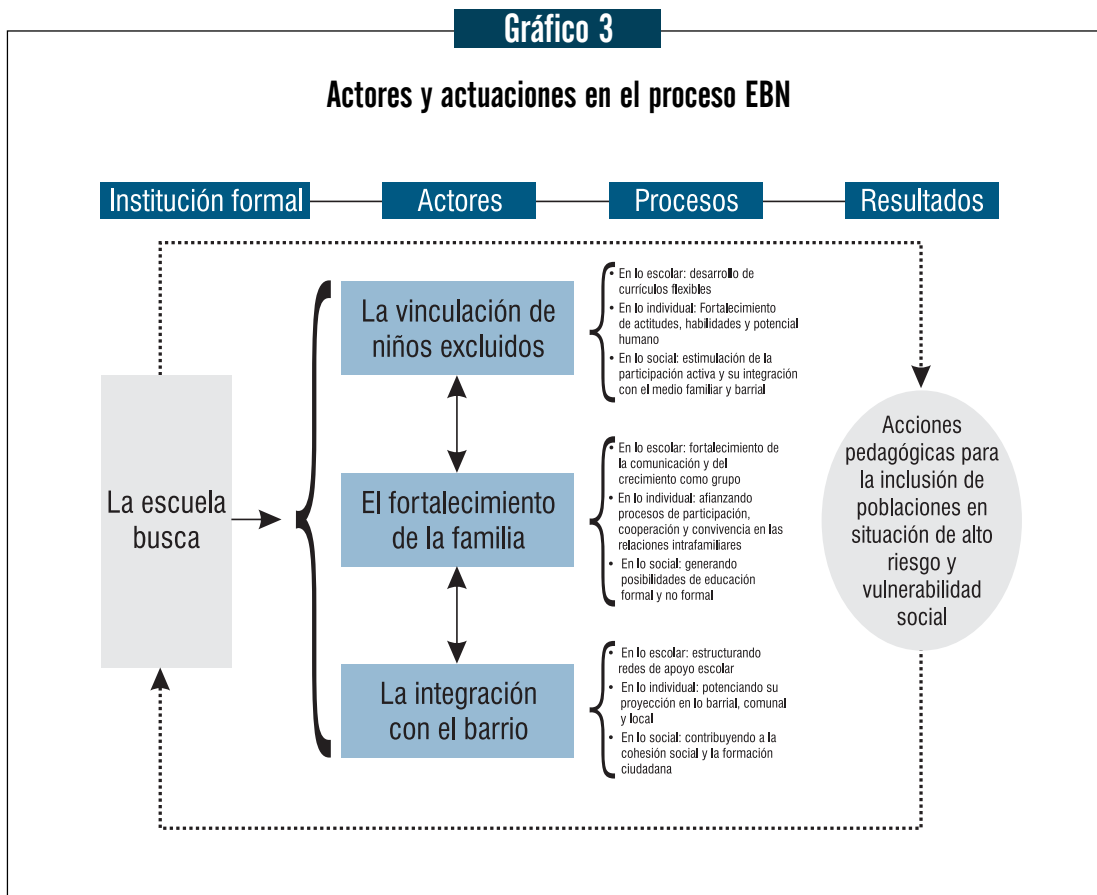
En este sentido, una escuela flexible debe propiciar espacios sociales con y para las niñas y niños que se encuentra por fuera del sistema escolar, contribuyendo a su desarrollo y proyección social, y buscando el fortalecimiento de los vínculos ínter e intrafamiliares y los lazos entre escuela y sociedad.

El diagrama siguiente sintetiza de manera dinámica los diferentes principios mencionados, y muestra la forma como se da el proceso educativo propuesto para los sectores urbano-marginales de Armenia.

La Escuela Busca el Niño, como institución educativa del Estado, desarrolla su acción pedagógica en la marco de la integración de los actores fundamentales para el proceso educativo, en tanto busca la vinculación activa de niñas y niños a la escuela regular, el

25 La construcción de estos principios se han ido elaborando de manera paralela al desarrollo del proyecto, y han sido asumidos progresivamente por las personas, instituciones y estamentos que participan en el proyecto, como son: los sectores atendidos, la Universidad del Quindío con su Programa de Pedagogía Reeducativa a través de sus practicantes y supervisores, la Secretaría de Educación Municipal de Armenia, la cual acogió el programa como parte del Plan de Desarrollo Educativo y UNICEF quien apoya técnica y financieramente el proyecto.

fortalecimiento de la familia y la integración social con los barrios donde estos viven. Vale la pena resaltar como uno de los aspectos más valiosos del proyecto la participación permanente de los diferentes actores en la ejecución del mismo.



OBJETIVOS DEL PROYECTO EBN

Objetivo general: Promover gradualmente la reinserción escolar de niños, niñas y adolescentes que se encuentran por fuera de la educación formal, a través de la participación activa de la familia y la comunidad.

Objetivos específicos:

- Identificar a los niños, niñas y adolescentes que no asisten a la educación formal y realizar un diagnóstico de las principales causas de la inasistencia escolar
- Generar un proceso proactivo de acercamiento a los niños, niñas y adolescentes que no asisten a la escuela, para inculcar en ellos una valoración de la educación y acercarlos gradualmente al sistema educativo formal.
- Generar procesos de participación de las familias de los niños, niñas y adolescentes que no asisten a la educación formal para que apoyen y faciliten su reinserción a la escuela.
- Estructurar una propuesta metodológica basada en los elementos principales de la Escuela Nueva y la Escuela Amiga de los Niños y que incorpore procesos innovadores de lecto-escritura y lógico-matemáticos.
- Proponer y desarrollar un proceso pedagógico que incorpore técnicas de aprendizaje prácticas e innovadoras que generen entusiasmo, propicien y estimulen la imaginación, la creatividad, y faciliten la vinculación al sistema escolar. Este proceso pedagógico será desarrollado por los maestros, a partir de sus investigaciones sobre los mecanismos de aprendizaje que adoptan los niños y niñas que no asisten a la escuela.
- Contribuir a la formación integral de los niños y niñas, con énfasis en el fortalecimiento de las aptitudes, habilidades y capacidades académicas, personales y sociales que les permita desarrollar su potencial humano y construir su proyecto de vida.
- Contribuir a la construcción de ciudadanía en las comunidades vinculadas al desarrollo del proyecto en el municipio de Armenia.



5

Lo que se hizo

LAS FASES DEL PROYECTO

El proyecto se desarrolló en tres fases diferentes. La primera de estas comprendió un proceso de búsqueda y diagnóstico de los niños, niñas y adolescentes por fuera de la escuela. La segunda fase estuvo orientada a brindarles a los niños y niñas la posibilidad de retomar su escolaridad a través de la implementación de pedagogías lúdicas activas. Por último, durante la tercera fase, se llevaron a cabo acciones para ubicar en el sistema escolar regular a los niños que hubiesen superado las fases anteriores.

Cuadro 11

Fases y ejes del proceso

		Fases del proceso		
Ejes Fundamentales		Fase I BÚSQUEDA	Fase II ESCOLARIDAD	Fase III ENCUENTRO
Escolaridad	Ejes Temáticos	• Motivación hacia la educación	• Valoración de la educación	• Habilidades escolares.
Desarrollo individual		• Derechos de infancia • Educación en autocuidado.	• Proyecto de vida (educación sexual)	• Proyecto de vida.
Proyección al Medio			• Convivencia • Reconocimiento del entorno	

Fuente: Proyecto La Escuela Busca el Niño.

A continuación una descripción de cada una de estas fases y de sus estrategias principales.



Fase 1: búsqueda y acercamiento a niños y niñas por fuera del sistema escolar formal

El objetivo primordial de esta fase fue identificar a los niños y niñas que habían desertado del sistema escolar y elaborar un diagnóstico de sus condiciones personales, familiares, comunitarias y del contexto económico y social, que condujeron al abandono de la escuela. Para identificar a los niños por fuera de la escuela, era necesario buscarlos y entrar en contacto con ellos desde sus espacios cotidianos: la casa, la calle, el barrio y otros ámbitos de la comunidad. Para generar un acercamiento a los niños y posteriormente ejercer una influencia sobre ellos, era necesario que los educadores del proyecto lograran conocer a fondo sus estilos y condiciones de vida, así como sus rutinas, sus preferencias y su red de relaciones familiares y de apoyo.

El proceso de acercamiento e interacción con los niños y niñas por fuera de la escuela tenía como objetivo atraerlos hacia la escuela, inculcarles curiosidad e interés en aprender, y “enamorarlos” a través de las oportunidades que ofrecía el proyecto. Este proceso de acercamiento con los niños debió conducirse con paciencia y estuvo fundamentado en el respeto, el afecto y la confianza. Una vez consolidada la relación con el niño o la niña, se procedió a abordar a la familia con miras a que se convirtiera en un aliado del proyecto.

Cuando se definió el grupo de participantes en el proyecto, se realizaron talleres diagnósticos de integración, comunicación y reconocimiento de la realidad. Durante estos talleres, los niños y niñas fueron motivados para crear interés en la educación y también recibieron instrucción sobre el auto-cuidado y los derechos de la niñez.

Durante las fases iniciales del proyecto, la calle fue el espacio privilegiado de intervención del proyecto. En la calle y en el andén los niños y niñas gozan de libertad, autonomía y capacidad para fijar las normas de convivencia y comportamiento. La calle es el lugar predilecto de los niños y niñas por fuera de la escuela y por lo tanto, para generar empatía y confianza entre los educadores y los niños, era indispensable que las primeras fases de acercamiento e interacción se generaran en este espacio.

Además de fijar la calle y en el andén como el lugar de encuentro, se estableció que la mejor estrategia para lograr el acercamiento inicial era propiciar el juego y a través de este, aprender de los niños y ganar su confianza. Fue a través del juego callejero que se establecieron los principios básicos de la convivencia y se crearon relaciones de solidaridad, afecto y honestidad.

Los educadores seleccionados para trabajar en el proyecto tenían ciertas virtudes en común: honestidad, paciencia, capacidad para dar y recibir afecto, habilidades pedagógicas, respeto, inteligencia, vocación como educador y compromiso personal con los objetivos de la iniciativa.

Una vez que los educadores establecieron una relación de confianza con los niños y niñas y se avanzó en el desarrollo de los juegos en la calle, los niños empezaron a pedir que se realizaran actividades con contenido académico. Aún cuando en esta etapa los niños no habían incorporado la educación formal como parte de su proyecto de vida, era evidente que sí consideraban el conocimiento académico como un reto posible e interesante.

De hecho, el plantearles retos moderados a los niños fue fundamental para mantener el interés y fortalecer la perseverancia de los estudiantes. Los maestros a su vez aprendieron a manejar las manifestaciones de frustración y a ayudar a los estudiantes a superar los momentos de decepción, miedo o falta de motivación.

Ejes temáticos en la primera fase

En la primera fase se inicia un proceso de sensibilización de algunos elementos fundamentales. Los siguientes son los ejes temáticos básicos para esta fase:

Motivación hacia la educación

Se estimula la importancia de aprender y su relación con el crecimiento y la configuración de otras perspectivas de vida. Se hace referencia a la educación en sentido amplio, superando la visión escolar y reconociendo el aporte de la familia, la sociedad, los medios de comunicación, el aprendizaje de oficios, entre otros. Las acciones realizadas en este eje temático consisten en actividades lúdico-recreativas, didácticas y pre-deportivas, diseñadas y resignificadas por las educadoras, partiendo del interés de la niña o el niño. Las visitas domiciliarias son esenciales para el contacto con la familia y través del diálogo directo y personalizado.

Derechos de la infancia

Este eje tiene especial importancia ya que fundamenta la perspectiva de derechos y sienta las bases para el trabajo en favor de los derechos de los niños y niñas. Para promover el

conocimiento de los derechos y deberes de los niños, se utiliza el análisis y reflexión de cuentos, elaboración de crucigramas, sopas de letras y otras actividades diseñadas por las educadoras para fortalecer el liderazgo.

Educación en auto-cuidado o cuidado propio

Se aborda la importancia de la autoestima y se le denomina autocuidado para dar claridad sobre el trabajo inicial en los procesos de reconocimiento de cada uno como ser social. Con este eje se promueve la adopción de actitudes de aseo, respeto por sí mismos, y práctica de posturas preventivas frente a su vida.

Principales estrategias y actividades llevadas a cabo durante la fase I: (duración promedio 3 meses)

- a) Acercamiento a la comunidad a través de los líderes o la junta de acción comunal, haciéndoles partícipes del proyecto y resaltando la importancia de su gestión para hacerlo efectivo. Este paso es fundamental para garantizar la sostenibilidad de la iniciativa, ya que un adecuado contacto inicial con las comunidades deriva en la participación, el apoyo y las posibilidades que tengan los niños y niñas para vincularse exitosamente al proyecto. Durante la primera fase de acercamiento a la comunidad se hará un diagnóstico de las condiciones de la comunidad, incluyendo el perfil de escolaridad de sus habitantes.
- b) Reconocimiento de los niños y niñas que no asisten a la escuela, a través de recorridos frecuentes por el barrio y conversaciones con sus familias y los miembros de la comunidad. Solamente cuando los educadores logran la suficiente aceptación y reconocimiento por parte de la comunidad, se pueden obtener datos sólidos y reales sobre las causas de la deserción escolar del niño. Esta información se utiliza para ampliar y profundizar el diagnóstico de los niños y niñas que van a participar en el proyecto.
- c) Los niños y niñas que no asisten a la escuela y que han sido identificados en los pasos previos, son invitados con sus familias a conocer los objetivos del proyecto y a participar del mismo. Una vez que se ha definido el grupo de participantes en el proyecto, se realizan talleres diagnósticos de integración, comunicación y reconocimiento de la realidad. Durante estos talleres, los niños y niñas son motivados para que se interesen en estudiar y también reciben instrucción sobre el auto-cuidado y los derechos de la niñez.
- d) Consolidación del diagnóstico educativo de los niños y niñas, así como de los demás miembros de la comunidad. Este diagnóstico contiene información acerca de los niveles de educación de la comunidad, y es necesario para facilitar el diseño de acciones pedagógicas y formativas a nivel individual, familiar y comunitario.

Fase II: Promoción de la escolaridad

Esta fase tuvo como objetivo brindarles a los niños y niñas la posibilidad de retomar su escolaridad, a través del desarrollo y puesta en práctica de pedagogías activas de enfoque cognoscitivo y adaptadas a las necesidades individuales de cada niño.

Una característica fundamental del proyecto es el retorno *gradual y progresivo* de los niños y niñas a la educación formal, por ello la fase II consiste en transferir las actividades lúdicas y académicas a un lugar intermedio entre la calle y la escuela: El Patio.

El Patio es un espacio simbólico: es el lugar donde se juega, se aprende, donde se dice lo que se siente y se busca lo que se quiere. Si bien se va avanzando en la formación académica de los niños, se continúa con el juego, que ya tiene una mayor complejidad y mayores exigencias de disciplina y seguimiento de normas. En El Patio se realiza una aproximación al ámbito escolar también a través de actividades deportivas y culturales. Así mismo, se trabaja en el fortalecimiento de los vínculos familiares para que los niños y niñas cuenten con un ámbito favorable que potencie su desarrollo y en el cual puedan participar.

Durante la etapa de permanencia en El Patio, los estudiantes aprenden acerca del manejo de rutinas que son indispensables para su posterior desempeño en la escuela formal, tales como portar uniforme, pedir permiso para diversas cosas, mejorar la presentación personal, asistir a formación al inicio del día, entre otras. El inculcar estas rutinas en los niños y niñas es importante, ya que son frecuentes los conflictos que surgen a raíz de que los estudiantes se sienten ajenos a estas normas.

- Previa valoración pedagógica, los estudiantes conforman equipos de formación²⁶ según sus conocimientos previos y capacidades en lectura, escritura, lógica y matemáticas. A partir de los resultados de la valoración, se conforman 4 grupos: Inicial, Intermedio, Avanzado y Reencuentro. Estos nombres fueron seleccionados ya que los más convencionales (primer o

26 Se hace referencia a “equipos de formación” por la concepción que se tiene del equipo en el barrio; como una reunión de personas que acuerdan las reglas de juego desde el principio, administran su tiempo, concilian sus diferencias y desarrollan su proceso individual. En los barrios urbanos marginales, pertenecer al equipo o a la barra reporta agrado y prestigio.

segundo grado de educación básica), están asociados a niños de corta edad y no sería del agrado de adolescentes de 13 o 15 años que por su nivel de desarrollo académico tuvieran que cursarlos. Para un adolescente, el reconocer que está cursando primer o segundo año de educación básica, tiene repercusiones importantes, tales como la pérdida del “estatus” y el respeto en el barrio.

- El grupo Inicial está conformado por aquellos niños y niñas que no manejan la escritura ni lectura convencional; manejan incipientes habilidades matemáticas desde su cotidianidad sin pasar por un proceso escrito. En este grupo se trabaja sobre los conceptos básicos que tradicionalmente adquiere un niño en los grados de Transición y Primero de la educación básica.
- El grupo Intermedio comprende a los niños y niñas que leen y escriben con dificultad; identifican los números, presentan dificultades en el manejo de los conceptos básicos de las matemáticas. Muchos de estos niños han aprendido a deletrear o hacer operaciones durante el período que asistieron a la escuela formal y otros lo han aprendido en la calle o en sus familias.
- En el grupo Avanzado, los niños y niñas leen y escriben, aunque con problemas ortográficos, de sintaxis, acentuación y comprensión de lectura; también realizan las operaciones matemáticas básicas, aplicándolas en concreto sin hacer abstracción de ellas.
- En el grupo Reencuentro se ubican los niños y niñas mayores y adolescentes. En este grupo se ubican a los que tienen entre 12 y 17 años y no conocen el sistema tradicional lecto-escritor y lógico-matemático. Se vinculan a este grupo por razones de su edad y “prestigio”; no desean estar en el grupo de inicial donde la mayoría tienen entre 7 y 11 años.

En los grupos de trabajo, se aplica un modelo pedagógico alternativo que incluye técnicas de enseñanza prácticas e innovadoras que generan entusiasmo, propician y estimulan la imaginación, la creatividad, y faciliten el aprendizaje. En los grupos de trabajo también se hace énfasis en el fortalecimiento de las aptitudes, habilidades y capacidades académicas, personales y sociales de los niños y niñas. Se fortalecen los conocimientos sobre educación sexual adecuados para cada grupo de edad, se inculcan valores tales como el respeto y la convivencia y se trabaja con los niños en el reconocimiento del entorno y la elaboración de su proyecto de vida.

Ejes temáticos de la segunda fase

En la segunda fase se retroalimentan los ejes temáticos desarrollados durante la primera fase y se parte del conocimiento que ya se tiene acerca de los estudiantes y sus familias.

Valoración de la Educación

Este eje busca el reconocimiento de las habilidades, las capacidades vocacionales y creencias de las niñas, niños y sus familias en torno al aprendizaje, con el fin de desarrollar mayor confianza en el proceso educativo. Para ello, se propician intercambios culturales y/o deportivos con instituciones educativas aledañas al lugar de residencia y se utiliza la lúdica para dar un nuevo significado al concepto de la educación.

Convivencia

En este eje se contempla el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la resolución pacífica de conflictos y la expresión de sentimientos. Con ello se pretende aportar herramientas de diálogo; el análisis de las situaciones de convivencia al parecer favorece el mejoramiento de la interacción social. Se establece la rutina de expresión de sentimientos o correo del afecto y la conformación de comités de deporte, ambiental, cultural.

Reconocimiento del entorno

Este eje permite la identificación de los ambientes en los que se desenvuelven las niñas y niños, y su relación con la familia, la cuadra, el barrio, la comuna, la ciudad y el municipio. Con ello se busca que la población sujeto y la maestra determinen los ambientes favorables y desfavorables de su entorno. Las acciones desarrolladas para éste eje consisten en visitas a instituciones aledañas al sector, contacto con líderes comunitarios y vinculación a grupos que funcionan en el barrio, entre otros.

Proyecto de vida

En este eje se identifican los anhelos, sueños, temores y frustraciones de las niñas y niños participantes, para con ello encausar su crecimiento en lo individual. Se incorpora la educación sexual, lo cual se hizo necesario tras encontrar en estas poblaciones desinformación al respecto. Para ello, se indaga con la niña o el niño acerca del árbol genealógico, autobiografía, planeación de metas a corto plazo, trabajos individuales y en grupo, actividades de interacción con la familia, ejercicio para descubrir la vocación, las habilidades y destrezas de los niños.

**Principales estrategias y actividades llevadas a cabo durante la fase II:
(duración promedio de 6 meses)**

- a) Se realiza una valoración pedagógica que busca identificar en cada niño y niña el nivel de desarrollo alcanzado en las dimensiones biofísica, cognitiva, valorativa, comunicativa, estética y de inserción social. Esta valoración la realizan los educadores del proyecto con base en entrevistas y pruebas individuales y grupales. A partir de dicha valoración se plantea el proceso educativo a seguir.
- b) A partir de la información obtenida en el diagnóstico, se conforman pequeños grupos de trabajo con niños y niñas que tengan características educativas similares. En estos grupos de trabajo, se podrá avanzar al ritmo adecuado para los estudiantes y también se consolidar unidades de colaboración y compromiso que propicien el desarrollo de los estudiantes.
- c) Los educadores del proyecto aplican un modelo pedagógico alternativo que incluye técnicas de enseñanza prácticas e innovadoras. En los grupos de trabajo también se hace énfasis en el fortalecimiento de las aptitudes, habilidades y capacidades académicas, personales y sociales de los niños y niñas.
- d) La valoración periódica del rendimiento de los niños y niñas es indispensable para determinar cuando han adquirido las competencias necesarias para pasar a la tercera fase. Así mismo, el llevar un registro de los logros de los estudiantes facilita el monitoreo y la evaluación del proyecto.

Fase III: Retorno a la educación formal

El objetivo de esta última fase fue ubicar en el sistema escolar regular a los estudiantes que hubiesen superado las fases anteriores, las cuales duran entre 6 y 9 meses.

Durante esta fase, se busca que los niños se vinculen a una institución educativa. Se empieza haciendo acercamientos exploratorios previos de reconocimiento al sistema escolar regular, mediante el desarrollo de algunas actividades en conjunto con la escuela. Se pretende que la transición hacia la escuela formal sea gradual y agradable para los niños y niñas que hacen parte del proyecto. Durante este período de transición, se refuerzan las habilidades necesarias para el buen desempeño escolar: rutinas de escuela, elaboración de mapas, tareas, técnicas de estudio, entre otras. También se llevan a cabo encuentros entre las familias

y las instituciones, y se asesora a los niños y a sus familias para que elijan una escuela a la cual ingresar, según sus necesidades y preferencias.

En el primer año de escolarización formal de los niños y niñas, estos acuden al centro base del proyecto y durante 6 u 8 meses participan en grupos de apoyo académico y reciben orientación para la consolidación de su proyecto de vida.

Así mismo, se continúa proporcionando apoyo a la familia, fortaleciendo su capacidad para apoyar a los niños y proporcionarles el sostén emocional.

Posteriormente, se da seguimiento a la permanencia de los niños en la escuela y su desempeño académico y social. Esta información se obtiene directamente de la escuela, sin tener contacto directo con el niño y/o su familia.

Ejes temáticos de la tercera fase

En esta fase se refuerzan los ejes desarrollados en las anteriores fases, teniendo en cuenta que la vinculación de las niñas y niños a la escuela es ahora una realidad.

Habilidades escolares

Con este eje se busca aportar herramientas cotidianas de uso escolar que las niñas y niños desescolarizados no manejan a fin de disminuir su riesgo de deserción. También se busca potenciar las rutinas y procedimientos a través de actividades como elaboración de mapas, realización de tareas, técnicas de estudio, utilización de diccionarios, manejo de horarios, entre otros.

Afianzamiento proyecto de vida

Se pretende identificar los anhelos, sueños, temores y frustraciones de las niñas y niños participantes, para con ello encausar su crecimiento en lo individual y su proyección al medio. Se analiza y reflexiona con ellos su proyecto de vida.

**Principales estrategias y actividades llevadas a cabo durante la fase III:
(duración promedio de 10 meses)**

- a) Una vez que el estudiante ha superado las primeras dos fases, se considera que está listo para ingresar gradualmente a la escuela formal. Se empieza haciendo unos acercamientos exploratorios previos de reconocimiento al sistema escolar regular, mediante el desarrollo de algunas actividades en conjunto con la escuela. Durante este período de transición, se refuerzan las habilidades necesarias para el buen desempeño escolar.
- b) Una vez ha sido ubicado el estudiante en la escuela, se continúa brindándole apoyo académico y social en una jornada alterna a la escolar. De esta forma se da seguimiento al desarrollo de sus competencias, reforzándolas y ampliándolas para garantizar el adecuado desenvolvimiento en el escenario escolar, en los aspectos individuales, sociales y académicos. También se trabaja con el niño en el afianzamiento de su proyecto de vida.
- c) Una vez que el niño o la niña se ha incorporado adecuadamente al sistema escolar regular, se continúa dándole un seguimiento a su desempeño académico.

LA CONSTRUCCIÓN DE RUTINAS

El proyecto EBN incorporó entre sus estrategias pedagógicas la práctica de rutinas con el fin de generar hábitos y valores en los niños y niñas. Las rutinas fueron incluidas en las diferentes fases, según la experiencia y la necesidad de las personas involucradas en el proyecto. Se destacan cuatro rutinas principales: el cuidado propio, autocontrol, lectura y convivencia.

Rutina del cuidado propio

A raíz de las inquietudes de algunos docentes de las Escuelas receptoras sobre la presentación personal y aseo de los niños, surgió la necesidad de implementar un hábito de cuidado propio. Esta rutina es flexible durante los primeros días de trabajo y de interacción con el grupo; la mayoría de los niños llegan con algunas costumbres fomentadas desde su hogar como: “No me baño cuando está lloviendo”, “No tengo jabón” “en mi casa no me compran cepillo de dientes”, “mi papá y mi mamá trabajan todo el día” “no me baño porque tengo el periodo”, “como no tengo ropa me quedo con el uniforme”, entre otras.

En el momento en que ingresan los niños a la segunda fase, se empieza a trabajar por medio de actividades lúdicas (juegos, lecturas y talleres) sobre la importancia del aseo y presentación personal los profesores empiezan a fomentar un trabajo continuo y persistente a través de charlas y lecturas reflexivas para internalizar rutinas de cuidado con su cuerpo indispensables para su salud, crecimiento, convivencia y respeto a sí mismo.

Las observaciones se dan en forma individual de acuerdo a su presentación personal y a las dificultades identificadas al inicio del proceso. Se busca inculcar una actitud de responsabilidad que se va logrando poco a poco, obteniendo mejores resultados en su presentación personal, cumplimiento de deberes, compromiso con su medio, autonomía en sus acciones y fortalecimiento de su autoestima.

Rutina de autocontrol

Los niños lleven por sí mismos el registro de su asistencia, marcando diariamente su presencia en la actividad pedagógica por medio de un cartel, planilla o carpeta. Esta tarea, antes que ser un “pasar de lista”, es una medida facilitadora en dos procesos; primero, se busca desarrollar espacios que permitan al estudiante manifestar comportamientos de honestidad y responsabilidad consigo mismo y por ende con otros, como consecuencia de la concientización de sus actos, reconocidos principalmente en una auto-evaluación. Es importante incentivar en los niños estos valores, ya que además de la connotación ética y moral que implica, es necesario convertirlos en una opción de vida que hasta hoy no forma parte fundamental en su contexto. Esto contribuye en la formación de personas autónomas, concientes y responsables. Segundo, el reconocimiento del nombre en las primeras etapas de escolaridad es uno de los ejercicios más importantes para reflexionar acerca de las características de la escritura.

Rutina de lectura

Se hace con el fin de motivar y crear hábitos de lectura en las niñas y niños en diversos temas de interés, facilitando su comunicación interpersonal y el dominio de diferentes temas y acercándolos directamente a las noticias y acontecimientos que suceden en su entorno comunitario, departamental, nacional e internacional. Se trata de promover la actitud crítica, analítica y reflexiva en los niños y niñas. También se busca que la rutina de lectura los acerque a temas relacionados con los derechos de la niñez y el medio ambiente.

Mucho se ha investigado sobre las causas del fracaso del sistema escolar. En casi todos los niveles del sistema educativo el fracaso escolar está ligado a las dificultades con la lectura, pues entre la lectura y otras actividades cognitivas hay estrechos nexos.

Rutina de Convivencia

Es un proceso grupal donde se socializan y analizan aquellas actitudes negativas que se van presentando en el proceso formativo. Cuando surge una dificultad, ésta es expuesta y evaluada conjuntamente entre los niños. El fomento de la rutina de la convivencia es importante, ya que enriquece los espacios a partir de los aportes de diversas personas y promueve el diálogo, la aceptación, el reconocimiento, el respeto, la tolerancia y la búsqueda de una conciliación. Como parte del fomento de esta rutina, se anima a los niños a observar ciertos parámetros tales como el llamarse unos a otros por sus respectivos nombres, dar y recibir buen trato, respetar la igualdad de derechos de sus compañeros y el cumplir con sus deberes.

LA VALORACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL PROYECTO

La valoración comprende varias etapas, desde el inicio del proceso de intervención pedagógica, es decir, desde el momento mismo del contacto con el niño-a y/o su familia. La valoración se hace con el propósito de identificar la situación socioeducativa de la niña o niño en lo referente a sus habilidades, fortalezas, dificultades y necesidades, reconociendo y valorando las dimensiones del desarrollo humano y haciendo énfasis en el aspecto lecto-escritor y lógico-matemático. Esta información permite determinar la ruta del proceso de aprendizaje del niño y ayuda a identificar en qué momento va su proceso y cuál es el paso a seguir. Dado que la valoración presupone que la niña o niño ha adquirido un conocimiento previo, el proceso educativo debe partir del momento de desarrollo educativo en el cual se encuentra el estudiante. Dichos momentos se identifican desde la teoría de Piaget sobre los estadios de desarrollo del niño; se contrasta la variable de edad y las características de desarrollo, registrando los hallazgos en la respectiva ficha.

Dada la importancia de la valoración pedagógica en el proceso educativo del proyecto EBN, se realizó un taller con las maestras y maestros que realizan el trabajo de campo, con el fin de discutir acerca de cada una de las dimensiones que integran la valoración (integración social, biofísica, cognitiva, actitudinal o valorativa, estética, comunicativa, lecto-escritura y matemático).

Los niños, niñas participantes en el proyecto tienen un recorrido de relaciones muy amplio, han tenido un vasto contacto con la calle, los grupos de amigos y el comercio. En estos espacios han adquirido y desarrollado habilidades que son necesarias para la supervivencia y que deben ser reconocidas por el educador. De esta manera el proceso educativo se establece de forma más eficiente y efectivo, ya que parte de los conocimientos previos del estudiante. Cuando el maestro valora cada estudiante e identifica sus potencialidades, dificultades y aptitudes en torno a su aprendizaje, desarrolla una acción más individualizada y lo reconoce como ser en formación.

La valoración se realiza a través de las dimensiones del desarrollo humano, entendidas como la interacción de factores biológicos -la maduración y el crecimiento- y factores ambientales que son integrados mediante el aprendizaje que se da en el individuo desde el momento de la concepción. Se destacan cinco dimensiones de la valoración pedagógica que son descritas a continuación.

Dimensión integración social

En esta dimensión se aborda la relación del niño con su contexto y la aceptación que él tiene en su entorno familiar y social y de si mismo. Esta dimensión es la primera que se observa, ya que los niños no escolarizados pierden competencias para la convivencia escolar. Se desarrollan cotidianamente en ambientes con códigos de convivencia no acertados dentro del ambiente escolar; estos se presentan especialmente en niños de sectores urbano marginales en donde se acostumbra a hablar en altos tonos de voz, a usar vocabulario soez y una jerga característica de su entorno. También es común el uso de apodos, los juegos de manos imitando riñas, la utilización de un lenguaje corporal y verbal soez y violento.

El desarrollo de esta dimensión juega un papel importante en el afianzamiento de la personalidad, la auto imagen y la autonomía, esenciales para la consolidación en las relaciones sociales que establece con las personas de su familia, escuela y pares.

Dimensión biofísica o corporal

En esta dimensión se valora la maduración y coordinación intersensorial para reaccionar ante estímulos y situaciones que requieren agilidad, disponibilidad, fuerza y destrezas en la coordinación de movimientos sensoriales.

Del desarrollo de esta dimensión depende la formación de un ser creativo, afectivo, comunicativo, la construcción de la persona y la oportunidad de relacionarse con el mundo. Esta dimensión es por lo general la más avanzada en cuanto a los movimientos y desempeños gruesos, pero en oposición a ello la menos desarrollada se relaciona con los movimientos y desempeños finos, la poca especificidad psicomotriz y coordinación fina hace que estos niños presenten dificultades para utilizar correctamente los implementos escolares, lo cual produce sentimientos de frustración que son la primera barrera a romper.

Con relación a los movimientos y desempeños finos, se trabajó con los niños en el desarrollo de procesos de coordinación, agilidad, rapidez y precisión a través de juegos pre-deportivos y recreativos especialmente en la etapa de calle y andén, donde se desarrollan juegos didácticos y artísticos preparativos para el manejo de implementos escolares.

Dimensión cognitiva

Esta dimensión remite necesariamente a la comprensión de orígenes y desarrollo de la capacidad humana para relacionarse, actuar y transformar la realidad. Se valora el proceso de adaptación que tienen los niños y los mecanismos mentales que les permiten lograr un mejor aprendizaje. Es importante tener en cuenta que las relaciones en la familia y la escuela son fundamentales para consolidar los procesos cognitivos básicos, percepción, atención y memoria.

Para entender las capacidades cognitivas del niño hay que centrarse en lo que éste sabe y cómo actúan cada momento su relación - acción con los objetos del mundo real y la mediación que ejercen las personas de su contexto familiar, escolar y comunal, en una interacción donde se pone en juego el punto de vista propio y el de los otros. Esta dimensión permite evaluar en los niños la capacidad del pensamiento crítico cuando analiza, compara, interpreta, decide y comprende, cuando lee, escucha, investiga, conceptualiza, concluye, deduce, actúa, opina, asimila y reelabora.

La dimensión cognitiva está poco desarrollada en la población que participa en el proyecto, especialmente en cuanto a las habilidades de pensamiento aplicadas en las operaciones formales. Esta dimensión nos permite valorar la memoria, el razonamiento y la disposición de la niña o niño para el aprendizaje académico.

Dimensión comunicativa

Esta dimensión permite referirnos a las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad, a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos. La dimensión comunicativa es importante para cualquier ser humano, ya que hace posible expresar ideas, opiniones y necesidades de lo que se siente o se vive en diferentes circunstancias o momento de la vida. Su importancia en los niños radica en mejorar la utilización del lenguaje y su comunicación con el mundo, tradicionalmente enmarcada en el uso de su jerga, el lenguaje gestual y vocabulario soez, obstaculizando su interactuar con otros, e interfiriendo con el manejo de códigos escolares.

Cuadro 12

Dimensiones Valorativas

Dimensión	Por qué se interviene	Conducta esperada	Procesos y Acciones	Cuándo se hace
Integración Social	Los niños no escolarizados pierden competencias para la convivencia escolar ya que se desarrollan cotidianamente en ambientes con códigos de convivencia no acertados en el espacio escolar.	Son esenciales para la consolidación en las relaciones que establece con las personas de su familia, escuela y pares, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresarse.	Diálogos informales	Todo el proceso
			Juegos recreativos y de reflexión	Énfasis en pasos de calle, andén y patio
			Correo del afecto y/o grupos de expresión	Pasos de andén, patio, salón
			Pactos de convivencia	Todo el proceso
Biofísica o corporal	Los niños del proyecto son por lo general avanzados en movimientos y desempeños de motricidad gruesa, y con dificultades para la coordinación y motricidad fina.	Mejorar su auto imagen y confianza desarrollando esta dimensión, buscando el mejoramiento en sus habilidades de aprendizaje.	Juegos pre-deportivos y recreativos	Énfasis en pasos de calle, andén y patio
			Juegos didácticos y artísticos	Énfasis en pasos de andén, patio y salón
			Rutina de Autocuidado	Todo el proceso
Cognitiva	La concreción con la que viven el mundo les despliega poco el paso siguiente en su proceso de desarrollo, el cual necesita de las operaciones formales para utilizar la abstracción.	Poner la cognición en disposición para el aprendizaje académico.	Lecto -escritura y lógico-matemática	Énfasis en el paso de salón
			Rutina de lectura	Énfasis en pasos de andén, patio y salón.
Comunicativa	La oralidad como su principal fuente de comunicación se hace restringida por el uso de jergas y contenidos semánticos poco universales, pero necesarios para su sobre-vivencia en el sector o lugar donde viven.	Expresar ideas opiniones necesidades sobre lo que siente o vive en diferentes circunstancias o momento de la vida	Correo del afecto y/o grupo de expresión	Pasos de andén, patio, salón
			Diálogos informales	Todo el proceso
Valorativa o Actitudinal	Los códigos morales y de valores están demarcados por la heteronomía, el individualismo y las expectativas interpersonales mutuas.	Se pretende avanzar en el fortalecimiento de la conciencia social, control social y los derechos individuales, teniendo como norte los principios éticos universales.	Correo del afecto y/o grupo de expresión	Todo el proceso
			Rutina de Autocontrol de asistencia	Énfasis en pasos andén, patio, salón.
			Diálogos informales	Todo el proceso



6 Cobertura y beneficiarios del proyecto

LOS ESCENARIOS DE ACTUACIÓN

El proyecto se realizó en el área urbana de Armenia²⁷. Se pueden destacar cuatro tipos de contextos: las zonas de desarrollo inadecuado o incompleto, los barrios tradicionales o populares, los reasentamientos y los albergues temporales, ya sean inducidos o espontáneos.

Cuadro 13

Cobertura del Proyecto, Municipio de Armenia

1	Tigeros	1	Miraflores	1	La Cecilia	1	Nuevo Armenia
2	Uribe	2	Patio Bonito	2	Las Colinas	2	Bosques de Viena
3	Santander	3	C.D.V.	3	Portal de Pinares	3	Alianza 2000
4	Manuela	4	Lomas de la Unión	4	Portal del Edén	4	Nuevo Resplandor
5	Farallones	5	Salvador Allende	5	Génesis	5	19 de enero
6	25 de enero	6	Rincón Andaluz	6	Simón Bolívar	6	Veraneras
7	La Miranda	7	Buenos aires plano	7	Nuestra Señora de la Paz		
8	Porvenir	8	Rincón Santo	8	Cañas gordas		
9	La Unión	9	Aldea baja	9	Guadales del Edén		
10	San Diego	10	La Florida	10	La Grecia		
11	Gaitán	11	Guayaquil				
12	Popular	12	Carrilera				
13	Los Alamos	13	El Milagro				
14	Tres Esquinas	14	Mariachi				
15	Belencito	15	Santa Elena				
16	Loma Verde						
17	Sinai						
18	25 de mayo						
19	Bosques de Pinares						
20	Prado						

Zonas de desarrollo inadecuado e incompleto	
Barrio tradicional o popular	
Reasentamiento poblacional	
Albergue temporal inducido y espontáneo	

²⁷ Se entiende por área urbana, el área territorial de un municipio que corresponde a la cabecera y es definida por los acuerdos del respectivo Consejo Municipal. El resto del territorio del municipio está conformado por los centros poblados (corregimientos, veredas, inspecciones de policía) y el área rural dispersa.

LA POBLACIÓN BENEFICIADA POR EL PROYECTO EN ARMENIA

Entre 1999 y 2003, se atendieron en total 2.215 niños y niñas desescolarizados y sus familias. 1.662 se ubicaron en educación regular y 583 pasaron a través del ciclo del proyecto. Aunque la población cubierta es pequeña si se le compara con la población total, es necesario considerar que el proyecto ha tenido un equipo de personal pedagógico pequeño, con contrataciones temporales y variables para cada periodo lectivo.

Cuadro 14

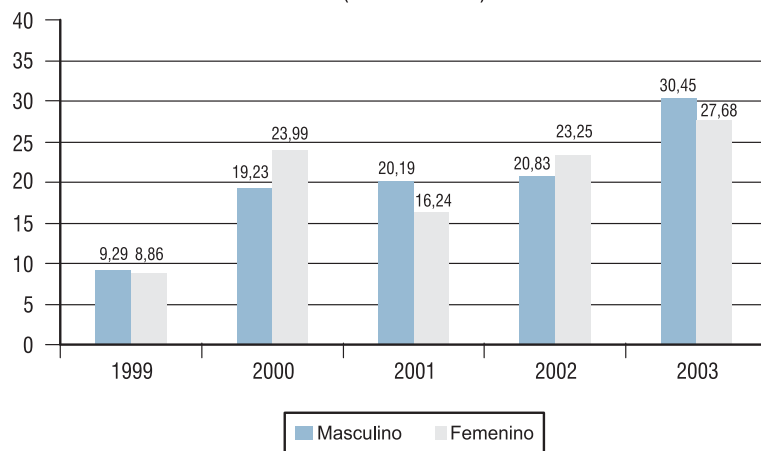
Población atendida municipio de Armenia

Año	Barrios atendidos	Población beneficiada		Total
		Masculino	Femenino	
1999 -2003	51	306	270	576
Sin dato	7	6	1	7
Total	58	312	271	583

Gráfico 4

Población beneficiada según años y sexo

%. Población beneficiada por años y sexo
(1999 - 2003)



Cuadro 15

Indicadores de cobertura del proyecto

Indicadores	#	%
Número de zonas de desarrollo inadecuado atendidas	15	31,9
Número total de zonas de desarrollo inadecuado de Armenia	47	
Número de barrios populares atendidos	20	100
Número total de barrios populares de Armenia		
Número de albergues temporales atendidos	6	5,6
Número total albergues temporales en Armenia	107	
Número de reasentamientos poblacionales atendidos	10	37,0
Número total de reasentamientos poblacionales de Armenia	27	

La población beneficiada en los asentamientos de desarrollo incompleto e inadecuado

Los barrios de estos asentamientos presentan las siguientes características: viviendas con inestabilidad estructural y carencias de saneamiento básico; problemas de continuidad en la prestación de servicios de agua potable, inadecuada disposición y tratamiento de las aguas lluvias residuales; localización en cañadas y zonas de alta pendiente; ausencia de espacios públicos comunitarios y recreativos; dificultades de acceso y carencia de títulos de propiedad.²⁸

Un estudio de la Universidad Nacional realizado en el año 2002, sobre el efecto de la reconstrucción en estas zonas, indica que la mayoría de las personas de los hogares habita en condiciones bastante precarias, un 56% viven en hacinamiento crítico y el 58% manifiesta ser ocupante de hecho. Solamente un 35% expresó tener empleo formal.

De los 2.923 núcleos familiares que habitan en estas zonas, el proyecto logró atender el 10.13% (296 hogares). La configuración familiar típica, es la de una pareja con dos hijos o de un jefe de hogar, generalmente la madre con tres hijos.

El 24.2% de las madres y el 20.7% de los padres no tiene ningún grado de escolaridad, el 53.1% de las madres tiene primaria incompleta y 10.9% secundaria incompleta. Para los

28 Fondo Municipal de Vivienda de Armenia, Vivir con dignidad. Pág. 42

padres primaria incompleta corresponde al 51.1% y secundaria incompleta al 13.2%. Sólo el 12.6% en ambos casos ha cursado hasta quinto de primaria.

De los 296 hogares involucrados, el 41.9% de los jefes está cubierto por el régimen subsidiado de salud, 17.2% por el Sisben y 23% no tiene seguridad social.

Cuadro 16**Población beneficiada en los barrios subnormales**

No.	Barrios subnormales	Población beneficiada		Total
		Masculino	Femenino	
1	Miraflores	70	65	135
2	Patio Bonito	19	24	43
3	C.D.V.	19	22	41
4	Lomas de la Unión	21	13	34
5	Salvador Allende	10	1	11
6	Rincón Andaluz	3	7	10
7	Buenos aires plano	5	4	9
8	Rincón Santo	1	2	3
9	Aldea baja	1	2	3
10	La Florida	1	1	2
11	Guayaquil	1	0	1
12	Carrilera	1	0	1
13	El Milagro	1	0	1
14	Mariachi	0	1	1
15	Santa Elena	1	0	1
Total		154	142	296

La población beneficiada en los barrios tradicionales y/o populares

Los sectores populares son barrios que tienen por lo menos 15 años o más de antigüedad y por lo tanto, una mejor organización, existen de grupos consolidados y una junta de acción comunal conformada. Cuentan con espacios deportivos y recreativos, además de casetas comunales (sitios de reunión de integrantes del barrio) las cuales generalmente son utilizadas para la ejecución del proyecto EBN.

Las viviendas son elaboradas en material y cuentan con servicios públicos tales como acueducto, energía, alcantarillado y algunos con teléfono, las ocupaciones más representativas

son la mecánica, el empleo doméstico, la agricultura, jardinería, vigilancia, los oficios varios, la construcción, el comercio, entre otros. El estrato de los hogares pertenecientes a estos barrios corresponde al 2, 3 ó 4.

Cuadro 17**Población beneficiada en los barrios populares**

No.	Barrios Populares	Población beneficiada		Total
		Masculino	Femenino	
1	Tigeros	22	16	38
2	Uribe	10	4	14
3	Santander	8	4	12
4	Manuela	8	1	9
5	Farallones	4	4	8
6	25 de enero	3	4	7
7	La Miranda	1	4	5
8	Porvenir	3	1	4
9	La Unión	2	1	3
10	San Diego	1	2	3
11	Gaitán	0	2	2
12	Popular	2	0	2
13	Los Alamos	1	0	1
14	Tres Esquinas	1	0	1
15	Belencito	0	1	1
16	Loma Verde	1	0	1
17	Sinaí	0	1	1
18	25 de mayo	1	0	1
19	Bosques de Pinares	1	0	1
20	Prado	1	0	1
Total		70	46	115

La desescolaridad está directamente relacionada con la situación de pobreza; cuanto menores sean los recursos disponibles para la sostenibilidad de los hogares, mayores son las posibilidades de deserción. Aunque en los sectores populares las condiciones de vida son más favorables comparativamente con las zonas de desarrollo inadecuado e incompleto y los alojamientos temporales, el proyecto EBN ha trabajado en 20 barrios tradicionales o populares con 45 niñas y 70 niños entre los años 1999 y 2003, representando el 19,8% de la población total involucrada.

Los barrios populares fueron los más afectados por el terremoto ocurrido en el municipio en 1999, por ello, el motivo de desescolaridad detectado en éstos lugares en mayor medida, es el perteneciente a la tipología de deserción escolar presentado por la movilidad de las familias como consecuencia del sismo.

La población beneficiada en los reasentamientos poblacionales

Los reasentamientos poblacionales o nuevos barrios, corresponden a los proyectos de vivienda que fueron construidos con recursos del Gobierno Nacional durante el proceso de reconstrucción del Eje Cafetero, a raíz de la demanda de vivienda generada por los sismos del 25 de enero de 1999. A raíz del sismo, 15.787 viviendas fueron destruidas y 84.399 fueron afectadas parcialmente. El 94.2% de las viviendas afectadas se localizaban en las cabeceras municipales y el 5.8% en la zona rural.

Más de 13.600 viviendas localizadas en zonas de alto riesgo afectadas por el sismo debían ser reubicadas, y 13.198 hogares en el Eje Cafetero fueron desplazados de sus territorios de manera involuntaria a causa de ambos terremotos, quedando en situación de alta vulnerabilidad social y económica, y dando origen a un fenómeno social – urbano como fue la proliferación de albergues temporales en toda la región.

El proceso de reasentamiento involucra dos grupos de población a saber: hogares propietarios o poseedores que se ubican en zonas de fragilidad ecológica y que a través de la asignación de subsidio de vivienda (\$12 millones) fueron reubicados, y aquellos hogares no propietarios no poseedores de vivienda, alojados provisionalmente en albergues temporales, los cuales para adquirir subsidio de vivienda (por \$9.9 millones), necesitaban vivir en los alojamientos y estar incluidos en el censo realizado por la entidad encargada de la reconstrucción. (con corte a 31 de diciembre de 1999).

La mayoría de los hogares arrendatarios son los que actualmente conforman los nuevos barrios ubicados en las zonas periféricas de Armenia. Esto es un asunto importante de mencionar “ya que la reconstrucción generó, más que solución adecuada, la construcción de desarrollos incompletos en la periferia, que no han mejorado sustancialmente las condiciones de vida de la población”.²⁹

En total, participaron 96 personas provenientes de los reasentamientos populares en el proyecto EBN.

Cuadro 18

Población atendida en reasentamientos poblacionales

No.	Nuevos barrios	Población beneficiada		Total
		Masculino	Femenino	
1	La Cecilia	13	13	26
2	Las Colinas	6	19	25
3	Portal de Pinares	9	5	14
4	Portal del Edén	9	3	12
5	Génesis	5	4	9
6	Simón Bolívar	5	1	6
7	Nuestra Señora de la Paz	1	0	1
8	Cañas gordas	0	1	1
9	Guaduales del Edén	1	0	1
10	La Grecia	1	0	1
Total		50	46	96

La población beneficiada en los alojamientos temporales

Según información del DANE el 38% de los hogares en Armenia vivían en calidad de arrendatarios, es decir 25.500 familias, de las cuales fueron beneficiadas con subsidio por más de 7.000 familias equivalentes al 27.4%.

La capital del departamento del Quindío presentó el mayor grado de afectación. En Armenia a 31 de diciembre de 1999, se encontraban viviendo en 107 albergues temporales 7.360 familias distribuidas en 50 alojamientos inducidos y 57 asentamientos espontáneos. La temporalidad de Armenia representó el 62.16% en el departamento del Quindío y el 50.41% en el Eje Cafetero.

Por lo tanto, la necesidad de dar a estos damnificados una solución provisional de alojamiento dio origen a lo que en la ciudad se denominó la temporalidad: un conjunto de albergues que se organizó provisionalmente no sólo en Armenia sino en toda la región,

para alojar inicialmente a la población que había tenido que acampar en calles y otros sitios públicos, debido al terremoto.

Cuando se hace referencia al término genérico de albergue temporal se está señalando cualquiera de los siguientes tipos de asentamiento poblacional:

- (i). Alojamiento temporal inducido: corresponden a construcciones transitorias financiadas con recursos públicos, las cuales en su gran mayoría fueron levantadas directamente por el municipio a través del Fondo Municipal de Vivienda en terrenos propios, del departamento, privados o en espacios públicos tales como escenarios deportivos y parques. Estos alojamientos disponen regularmente del siguiente equipamiento comunal: cocinas, sanitarios, duchas, comedores, bodega y cerramiento.
- (ii). Asentamiento temporal espontáneo: corresponden a lugares, donde por iniciativa y con recursos de las mismas familias, se produjo la ocupación física de los terrenos como respuesta a la situación de emergencia. La mayoría de los predios ocupados por esta modalidad corresponde a terrenos de propiedad de particulares y del municipio.³⁰

Participaron 69 personas provenientes de alojamientos temporales en el proyecto EBN.

Cuadro 19

Población beneficiada viviendo en albergues temporales (inducidos y espontáneos)

No.	Albergues temporales	Población beneficiada		Total
		Masculino	Femenino	
1	Nuevo Armenia	23	25	48
2	Bosques de Viena	3	3	6
3	Alianza 2000	5	1	6
4	Nuevo Resplandor	1	3	4
5	19 de enero	0	3	3
6	Veraneras	0	2	2
Total		32	37	69

30 Diagnóstico General de la Temporalidad en la ciudad de Armenia. Programa de Atención Transversal a la Temporalidad. Gerencia Universidad Nacional de Colombia, julio 15 de 2001.



7

Principales resultados

El proyecto la Escuela Busca al Niño ha tenido un impacto importante en las comunidades en donde se ha implementado. A continuación una breve descripción de los principales resultados constatados por los gestores del proyecto, a través de procesos formales e informales de verificación.

PRINCIPALES RESULTADOS CON RESPECTO A LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES QUE PARTICIPARON EN EL PROYECTO:

1. La gran mayoría de los niños, niñas y adolescentes que participaron en el proyecto lograron completar las tres fases del mismo e ingresar a una escuela de educación formal. Por lo tanto, La Escuela Busca al Niño incidió significativamente sobre la tasa de asistencia escolar entre los niños que participaron en el proyecto.
2. A través de los modelos pedagógicos que buscaban una formación integral de los niños, se logró fortalecer en los estudiantes su tolerancia a la frustración, así como inculcar en ellos el sentido de la responsabilidad, la disciplina y la perseverancia. Esto contribuyó a que los niños y niñas tuvieran una mayor capacidad para adaptarse a las normas y rutinas escolares y de esta manera evitar la deserción escolar.
3. Los procesos pedagógicos contribuyeron a fortalecer no sólo los conocimientos y capacidades académicas de los estudiantes, sino también su autoestima y sus habilidades para la comunicación y la convivencia, habilidades claves para la adaptación de los niños a la escuela y su integración social. Así mismo, se pudo evidenciar un cambio positivo en la presentación personal de los niños y cambios en su estilo de vida.
4. La puesta en práctica de estrategias lúdicas ha dejado una huella positiva en las niñas, niños y adolescentes. Tal como se pudo comprobar a partir de los seguimientos realizados a los

niños en la tercera fase, éstos mostraron un desempeño favorable y una fuerte empatía con los maestros que empleaban estrategias lúdicas para la enseñanza.

5. Los logros del proyecto son de carácter sostenible. Los niños, niñas y adolescentes que hicieron parte de la iniciativa adquirieron las herramientas necesarias para continuar la educación formal en una escuela regular. En muy pocos casos los niños desean vincularse nuevamente con el proyecto. Por lo tanto, éste actúa como un puente para retornar a la educación y no genera relaciones de dependencia con los participantes y/o sus familias.

PRINCIPALES RESULTADOS CON RESPECTO A LAS FAMILIAS Y LAS COMUNIDADES QUE PARTICIPARON EN EL PROYECTO:

1. Las familias de los niños, niñas y adolescentes que participaron en el proyecto se beneficiaron de talleres y otras actividades de capacitación e instrucción acerca de los derechos de los niños y la importancia de la educación. Según se pudo constatar, las familias sacaron un enorme beneficio de estas iniciativas y se observó un cambio de valores y de prácticas por parte de los adultos, frente a la educación de los niños. El proyecto contribuyó a empoderar a las familias y fortalecer su capacidad para participar en el proceso educativo de los niños.
2. Así mismo, las familias adoptaron mejores comportamientos y actitudes frente a los niños, niñas y adolescentes, y en muchos casos las familias, que se convirtieron en reales ámbitos de paz, solidaridad y apoyo para sus hijos.
3. La comunidad ha fortalecido y los líderes comunitarios han consolidado su liderazgo. El respaldo institucional que reciben los líderes comunitarios genera una sensación de presencia estatal que da garantía al derecho de los niños a la educación.

PRINCIPALES RESULTADOS CON RESPECTO A LOS EDUCADORES DEL PROYECTO:

1. Los educadores que se vincularon al proyecto atravesaron un proceso de aprendizaje que les exacerbó cualidades tales como la paciencia, el compromiso con los principios del proyecto, el tacto, la sensibilidad, la inteligencia y la capacidad para relacionarse con los estudiantes. Se considera que la formación de un equipo altamente calificado de educadores especializados en la formación de niños, niñas y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, es un logro importante del proyecto.



8

Lecciones aprendidas

Durante la implementación del proyecto, fueron variadas y diversas las lecciones que se aprendieron. A través de la práctica, se identificaron algunos elementos fundamentales que determinaron en gran medida el desempeño del proyecto. A continuación se enuncian las principales lecciones aprendidas, que deben servir como punto de partida para la implementación del proyecto *La Escuela Busca al Niño* en otros municipios colombianos.

1. *El proceso de búsqueda y acercamiento a los niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela debe ser proactivo y realizarse inicialmente en sus espacios cotidianos: la calle, el barrio y otros ámbitos comunitarios.* Para identificar a los niños por fuera de la escuela, es necesario buscarlos activamente a través de un recorrido por la comunidad y posteriormente entrar en contacto con ellos desde sus espacios cotidianos. Así mismo, para lograr un acercamiento a los niños, es indispensable que los educadores del proyecto logren conocer a fondo sus estilos y condiciones de vida, así como sus rutinas, sus preferencias y su red de relaciones familiares y de apoyo.
2. *Las características personales de los educadores, sus actitudes y su trato hacia los niños, niñas y adolescentes son fundamentales para garantizar el éxito del proyecto.* Los educadores seleccionados para trabajar en el proyecto deben tener ciertas virtudes en común: honestidad, paciencia, capacidad para dar y recibir afecto, habilidades pedagógicas, respeto, inteligencia, vocación como educador y compromiso personal con los objetivos de la iniciativa. Así mismo, las relaciones humanas que los educadores establecen con los estudiantes deben estar basadas en la confianza, el afecto y el respeto sincero. La autoridad debe ser construida desde el afecto y no desde la represión, el miedo o la obediencia ciega. La gestión de los maestros es fundamental para garantizar la permanencia de los niños en el proyecto y su posterior desempeño en la escuela.
3. *El escenario pedagógico determina en gran medida el alcance del desarrollo académico, personal y social de los estudiantes y para hacerlo más exitoso, se deben utilizar pedagogías activas, cognoscitivas y de trabajo en*

equipo. El modelo pedagógico debe estar orientado hacia la formación integral de los niños y niñas y debe contribuir a construir su proyecto de vida. No sólo se debe promover el desarrollo de las capacidades académicas de los niños, sino también inculcar en el sentido de la responsabilidad, la disciplina y la perseverancia, y fortalecer su autoestima.

4. *Las escuelas que reciben a los niños y niñas deben ser abiertas y flexibles, sensibles y participativas, y reconocer y respetar los derechos de los niños.* Para garantizar su permanencia en ellas, es necesario que el modelo pedagógico reconozca sus necesidades y se ajuste a ellas. La escuela debe trabajar con los niños y niñas, la familia y la comunidad; reconocer las diferencias, promover los derechos de la infancia, ser flexible en términos de horarios, metodología y contenidos académicos.
5. *La participación de la familia y la comunidad en el proceso de escolarización de los niños y niñas es fundamental para los buenos resultados del proyecto, así como para la sostenibilidad del mismo.* La familia es el ámbito que ejerce mayor influencia sobre los niños y es el espacio privilegiado para promover un cambio cultural que favorezca la educación de los niños y niñas y un mayor reconocimiento de sus derechos. Así mismo, es importante promover el fortalecimiento de las relaciones intrafamiliares y la capacidad de comunicación e interacción entre sus miembros, de tal manera que los niños puedan convivir en un ambiente que propicie su participación y desarrollo.



9

Perspectivas

En el transcurso de los últimos cuatro años, el proyecto La Escuela Busca al Niño ha sido implementado en diversas comunidades del municipio de Armenia. En cada oportunidad que se tiene de aplicar el proyecto, se utilizan los aprendizajes y las lecciones aprendidas que surgen de experiencias anteriores y de los aportes que hacen los niños, niñas y adolescentes que han participado en el proyecto, así como sus familias y las propias comunidades. El proyecto también beneficiado progresivamente de los avances académicos y conceptuales que han tenido lugar en el campo de la educación y el desarrollo integral de la niñez.

Uno de los logros más importantes del proyecto del cual se desprenden algunos retos, es el relativo a la caracterización de las diversas tipologías de la población no escolarizada de algunos sectores de la ciudad de Armenia. La búsqueda activa ha sido la estrategia empleada para la identificación de los casos de deserción escolar, demanda no atendida y población no demandante, debido a la dispersión espacial que los caracteriza y también por el anonimato en que se encuentra esta población frente al sector educativo y a otros sistemas formales. Esta caracterización como herramienta metodológica podría constituirse en un referente importante para las instituciones educativas y para los planificadores de otros municipios. Herramienta que sería aplicada en la fase inmediatamente sucesiva a la primera identificación estadística de la población desescolarizada por edad, residencia y antecedentes académicos.

En Armenia como en otros municipios la geo-referenciación de la población no escolarizada podrá ser de gran ayuda en la planeación de acciones de inclusión en el sistema educativo. Otro reto importante es promover la implementación de iniciativas pedagógicas en las escuelas y colegios para la vinculación de las niñas, niños y jóvenes desescolarizados. La experiencia del proyecto La Escuela Busca al Niño serviría como unidad técnica y académica de apoyo inicial para orientar los procesos de incorporación de poblaciones no

escolarizadas, previa focalización, evaluación y difusión de resultados, a cargo de EBN. Los principios aplicados en el país en las experiencias de Escuela Nueva, Escuela Amiga y Escuela Saludable son muy relevantes con relación a este reto y por esta razón serían tenidas en cuenta.

Las organizaciones de base -a través de la participación directa- deben asumir como parte de sus responsabilidades sociales el mantener una estrecha relación con las instituciones educativas de su área, en tanto puedan informar a éstas sobre las niñas y niños no escolarizados y apoyar los procesos de desarrollo educativo de esta población.

Como se deriva de la lectura de este documento y de los retos planteados, aún prevalecen incógnitas sobre cómo abordar ciertas situaciones difíciles y de emergencia, cómo maximizar la eficiencia y eficacia del proyecto, cómo potenciar aún más la participación de la comunidad y cómo fortalecer los procesos de recuperación psico-afectiva, entre otras.

Algunas incógnitas sobre las cuales se requiere continuar trabajando:

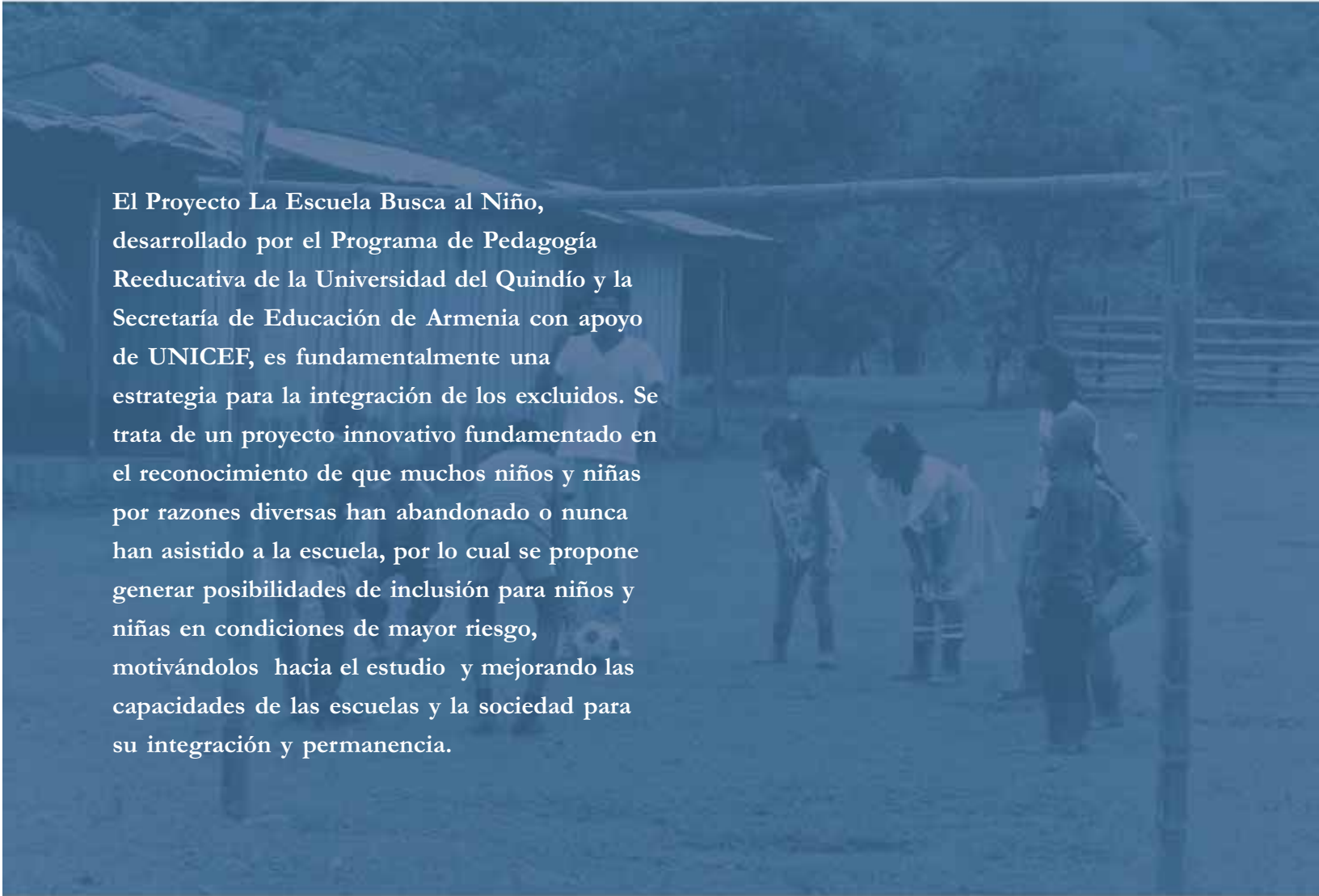
¿Cómo agilizar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas para que éstos puedan competir en igualdad de condiciones en un mercado y una sociedad globalizada?

¿Cómo se puede incorporar mejor el juego en los procesos educativos orientados hacia niños y niñas en situaciones de emergencia y/o especialmente difíciles?

¿Cuales son los ambientes propicios para trabajar con niños que se encuentran en situaciones especiales de vulnerabilidad y emergencias?

¿Cuál es la atención/información/formación que un estudiante requiere en su proceso de recuperación psicoafectiva?

¿Cuáles son las estrategias más efectivas para generar la participación sostenida de las comunidades?

A blue-tinted photograph of a rural schoolyard. In the foreground, several children are engaged in an activity on the ground. In the background, a teacher stands near a simple building, and a soccer ball is visible. The scene is set in a rural area with trees and a fence in the distance.

El Proyecto La Escuela Busca al Niño, desarrollado por el Programa de Pedagogía Reeducativa de la Universidad del Quindío y la Secretaría de Educación de Armenia con apoyo de UNICEF, es fundamentalmente una estrategia para la integración de los excluidos. Se trata de un proyecto innovativo fundamentado en el reconocimiento de que muchos niños y niñas por razones diversas han abandonado o nunca han asistido a la escuela, por lo cual se propone generar posibilidades de inclusión para niños y niñas en condiciones de mayor riesgo, motivándolos hacia el estudio y mejorando las capacidades de las escuelas y la sociedad para su integración y permanencia.