

Uba Chihiza, escribiendo nuestra propia historia. Consolidación de un espacio de educación alternativa para el fortalecimiento de habilidades de resiliencia, mediadas por estrategias de escritura, con una población infantil vulnerable del borde urbano suroriental de Bogotá D.C.

Fulmar Camargo Salamanca

Licenciatura en Lenguas Modernas
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Pontificia Universidad Javeriana

2014

Uba Chihiza, escribiendo nuestra propia historia. Consolidación de un espacio de educación alternativa para el fortalecimiento de habilidades de resiliencia, mediadas por estrategias de escritura, con una población infantil vulnerable del borde urbano suroriental de Bogotá D.C.

Fulmar Camargo Salamanca

Blanca Yaneth González Pinzón

Asesora

Trabajo de grado realizado para optar el título de Licenciada en Lenguas Modernas

Licenciatura en Lenguas Modernas

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Pontificia Universidad Javeriana

2014

Tabla de contenido

Introducción	4
1. Planteamiento del Problema	10
2. Justificación	20
3. Objetivos	26
3.1 General	26
3.2 Específicos	26
4. Antecedentes de investigación	27
5. Marco teórico	37
5.1 Educación alternativa para desarrollos alternativos	37
5.1.1 En la variedad está el placer	37
5.1.2 Normativa	39
5.2 El formador como actor social y político; responsabilidades y retos	39
5.3 Buscando la construcción de la equidad	40
5.3.1 Nuevas oportunidades lejos de los muros de la escuela	42
5.3 Importancia de la participación significativa y la conciencia del YO SOY como habilidades de Resiliencia en poblaciones vulnerables	43
5.4 Pedagogía crítica como factor protector	44
5.4.1 Aportes de Freire	44
5.4.2 Implicaciones de la pedagogía crítica en poblaciones con situación de riesgo en relación con la resiliencia	46
5.5 Hablando en lengua materna de resiliencia y alfabetizaciones	47
6. Metodología	51
6.1 Descripción y fundamentación metodológica	51

6.2	Ajustes metodológicos para nuestro caso – límites y posibilidades	53
6.2.1	Población	54
6.3	Técnicas e instrumentos de investigación.	54
6.3.1	Diarios de Campo.	54
6.3.2	Entrevistas	55
6.3.3	Actividades	56
6.4	Alcances	57
6.5	Recursos	58
7.	Resultados: Escritura significativa transformando nuestra realidad y nuestra persona	60
7.1	Participación significativa	62
7.1.1	Influencia de las características etarias de los pares en la participación voluntaria.	62
7.1.2	Desarrollo y formación del Liderazgo.	63
7.1.3	Solución de problemas tangibles, reales y auténticos.	64
7.2	YO SOY	65
7.2.1	Desarrollo de los Sentidos comunitarios	65
7.2.2	Si la escuela es nuestro segundo hogar, nuestro hogar es la primera escuela.	66
7.2.3	Confianza en el valor propio	68
7.3	Educación alternativa	68
7.3.1	Autonomía	68
7.3.2	La evaluación como parte fundamental y objetivo de la formación	69

7.3.3 Dependencia del facilitador o facilitadora	69
7.3.4 Diálogo con la autoridad	70
7.4 Escritura como factor protector	70
7.4.1 Contraste entre la escritura dirigida y libre	70
7.4.2 Dificultades de aprendizaje	71
7.4.3 Conocimiento de usos de la escritura	72
7.4.4 Tecnología como lugar de encuentro con la escritura	72
7.5 Categorías emergentes	73
8. Conclusiones	74
9. Bibliografía.....	77
10. Anexos.....	81

Introducción

Durante el año 2012 dos estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) llevaron a cabo su trabajo de grado en torno al refuerzo del aprendizaje del inglés como lengua extranjera por medio de la lectura de cuentos infantiles. Su trabajo se desarrolló en la Fundación La Fuerza de Las Palabras (Biblioteca Comunitaria) ubicada en el barrio La Nueva Gloria en la Localidad Cuarta del Distrito Capital, San Cristóbal Sur. Al finalizar su trabajo de grado, por razones personales y laborales les fue imposible continuar con su proyecto, sin embargo la responsabilidad social que acarrea un trabajo con una comunidad les impulsó a buscar de alguna manera la continuidad en el acompañamiento de la población con la que trabajaban. Es por esta razón que me contactan con la proposición de liderar la continuación del proyecto. Acepté la responsabilidad que me ofrecían y desde abril del 2013 empecé a subir con un compañero interesado en los procesos de consolidación de bibliotecas comunitarias. Cada uno con un interés y objetivo personal subimos a la Fuerza de las Palabras durante alrededor de un mes, hasta que cerraron el comedor comunitario del barrio. Que el cierre del comedor cambiara las condiciones de trabajo se debe a que la Biblioteca comunitaria no tiene visitantes los fines de semana, y la manera en que el anterior proyecto logró involucrar a una población infantil fue por medio de intervenir en su asistencia a este centro de alimentación gratuita. Adicionalmente, por algún motivo el número de participantes en las clases oscilaba entre 25 y 30 niños, número que se consideró desproporcionado para las dimensiones físicas de la biblioteca, razón por la cual se debió utilizar el espacio del comedor para las actividades.

Infortunadamente, los niños y niñas con las que se trabajó durante este primer momento no volvieron a participar debido al cierre del comedor. Esto generó un cambio de población, pues al empezar a trabajar en el espacio verde público al lado del comedor¹ pocos de los niños que ya conocíamos volvieron. La mayoría de los nuevos participantes eran niños y niñas que buscaban distraerse para no aburrirse solos en casa. Esto exigió un giro de 180 grados a las intenciones iniciales. La población no era la misma, y por lo tanto las necesidades y metodologías debían ser nuevamente estudiadas.

¹ Asistir a la Fuerza de las Palabras se volvió ocasional, y con el objetivo de desarrollar actividades precisas que requirieran de los servicios de la fundación (televisor, libros, computadores). Los nuevos participantes no permitían un buen desarrollo de la jornada allí, pues eran mucho más inquietos y rebeldes. Se tuvo un par de inconvenientes por pérdida y daños de algunos objetos de la biblioteca en la que también está ubicado el taller de costura de una de las fundadoras.

Para nosotros esto fue una oportunidad de replantear el trabajo por las nuevas condiciones que se presentaban que dejaban de estar enmarcadas en alguna institución, y en este momento empezó una nueva fase de aproximación.

El cambio fue al principio difícil de afrontar porque ya se habían consolidado lazos de afecto y de trabajo con algunas niñas y niños que no volvieron a participar. Afortunadamente, poco a poco, fueron llegando más personas al proyecto, entre ellas Don Rodrigo, y por medio de él su esposa Doña Eunice. El nuevo lugar de encuentro fue frente a su casa, y por el horario ahora extendido hasta la tarde (por petición de la población con la que trabajábamos) se hizo necesario organizar una olla comunitaria. Este trabajo de grado empieza a ser planteado cuando ya se llevaba un año de trabajo allí, del que se tiene registro visual y escrito. Para este momento en que se plantea el anteproyecto, Uba Chihiza, nombre que ya tenía el grupo de personas que nos encontramos cada sábado, ya estaba consolidada como un espacio de formación alternativa en la que el inglés no formaba parte de las actividades. Esto, debido a que a través del conocimiento de la población y de la determinación de sus necesidades prioritarias esta lengua extranjera queda por fuera de los objetivos de formación que se encaminaron hacia un trabajo enfocado en las carencias afectivas y sociales de los niños y niñas que ahora hacían parte del proyecto. Es por esto y porque el objetivo principal siempre ha sido fortalecer el desarrollo integral de la PIU (Población Infantil de Uba Chihiza) que se decide trabajar desde la lengua materna como factor protector, es decir, como factor constructor de resiliencia.

Es entonces cuando éste trabajo de grado surge de un proceso previo de más de un año de acompañamiento en el cual la monografía no es el objetivo central, por el contrario es un insumo para la consolidación del espacio comunitario Uba Chihiza. El compromiso y la relación afectiva con la comunidad prima por sobre los fines académicos de este ejercicio de investigación formativa. En consecuencia los fines del trabajo escrito son rebasados por los del trabajo de campo, así mismo sus límites y tiempos.

Algunas personas de la PIU tenían y tienen buen desempeño escolar sin que esto representara una mejor calidad de vida para ellos en el presente y probablemente en su futuro tampoco será suficiente, ya que su formación como seres humanos (afectividad entre otros aspectos) y sociales (ciudadanía entre los más importantes) no está desarrollada de manera que les permitiera sobrellevar las carencias y contextos que, como Freire

explica, los condicionan, mas no los determinan. Por esto, formar para la vida se constituye como la prioridad en este proyecto y como consecuencia de esta determinación de decide trabajar para el fortalecimiento de habilidades de resiliencia en la PIU. Se escogieron dos aspectos de resiliencia porque se consideró que por medio de estos se podía mitigar los dos factores de riesgo más influyentes en la PIU: el debilitamiento de la autoimagen y la escasa participación en las decisiones que atañen su desarrollo como seres humanos y como seres civiles y sociales.

La escritura se constituyó en la herramienta más adecuada para desarrollarlas, por cuanto amplía la posibilidad de participación significativa en la sociedad al capacitarlos en los diferentes usos de la escritura como herramienta de poder y de participación ciudadana. Así mismo, les permite plasmar sus ideales para que una vez plasmados se facilite su comparación con la realidad. Antes de planear acciones que transformen es necesario gestar un pensamiento que cuestione y tenga la capacidad de imaginar lo que lo rodea de otra manera. En su trabajo de alfabetización de adultos Freire identificó en sus educandos la creencia de que los sistemas, la sociedad y en general el mundo está organizado de la única manera posible. Este pensamiento, que limita de manera determinante la posibilidad de que las personas tomen la decisión de transformar sus contextos, se ve en Uba Chihiza de distintas maneras, como por ejemplo cuando algunos entrevistados de la PIU se ven en dificultades para imaginar un colegio distinto. La escritura, no solo textual, permite al escritor proyectar deseos y frustraciones en un objeto externo para que se facilite su comprensión. Esta posibilidad nutre también el desarrollo de su autoestima ya que permite a los facilitadores identificar necesidades y situaciones que no son visibles por medio de la observación de sus acciones. Los ejercicios de escritura de libre temática permitieron en varias ocasiones la identificación de traumas o episodios traumáticos en la vida de algunos educandos, lo que posibilitó la intervención y acompañamiento para una mejor comprensión de lo sucedido.

Para consolidar el espacio y lograr el afianzamiento de los aspectos de resiliencia escogidos, se llevaron a cabo varios tipos de actividades con el fin de brindar oportunidades de exploración del estado de resiliencia de la PIU y también sus habilidades y potencialidades. En medio de este trabajo, que además siempre ha estado mediado por actividades como la huerta comunitaria infantil, la olla comunitaria, las salidas ecológicas, surgió la oportunidad de presentarse para el acceso una beca ofrecida por Disney, proyecto

que impulsó de la manera más natural posible la exploración de la escritura como herramienta de poder y transformación.

Además del soporte teórico, que se mencionará más adelante, la consolidación de este espacio se sostiene en tres afirmaciones que determinan las acciones de los facilitadores:

- La PIU tiene la capacidad y el derecho a tomar las riendas de su formación y determinar sus propios objetivos.
- La escritura no debe ser una obligación, debe constituirse de manera natural y respetuosa como una herramienta para alcanzar los objetivos ya planteados.
- Tanto Educandos como Facilitadores están en un proceso de formación y por lo tanto deben asumir la responsabilidad de reflexionarse y transformarse.
- Tanto educandos como facilitadores son sujetos sociales que gozan del derecho a la participación en cada uno de los contextos de los que hacen parte, sin discriminación por su edad o cualquier otra condición personal, pues son, ante todo, ciudadanos.

Siendo fieles a esta intención logramos consolidar un espacio que se hizo vital en las vidas de la PIU. Los motivos de este logro son los mismos objetivos que cada uno ayudó a plantear, pues cada uno de los objetivos que los niños y niñas propusieron, representan sus planes e ilusiones a corto, mediano y largo plazo, y han encontrado un apoyo para alcanzarlas en Uba Chihiza y en los participantes (tanto pares como adultos). Adicionalmente, se hizo significativo para ellos porque respondió a las necesidades reales que nos expresaron desde que iniciamos el trabajo sin la interferencia de presión institucional o administrativa. Al ser dueños del espacio y el tiempo y de todo lo que conforma a Uba Chihiza han cuidado este encuentro tal como cuidarían cualquier otra herramienta que le proporcione bienestar y satisfacción.

Gracias al trabajo hecho hasta ahora, se ha logrado fortalecer la autoestima de la PIU en general, disminuyendo así un factor de riesgo de alta potencialidad de deterioro en la integridad de las personas que hacen parte de este proyecto. La mayor razón por la que se

avanza en este sentido es por la construcción de relaciones de confianza, respeto y cariño que son el pilar del YO SOY descrito por Grotberg (s.f.) en sus investigaciones acerca de la resiliencia y que en los resultados del análisis de datos recogidos se ve reflejado con claridad. De manera complementaria, y ahora desde un punto más externo, se trabajó la participación significativa para fortalecer su participación en la construcción de lo que los rodea, buscar oportunidades de cambio en ello y de esta forma impulsarlos a cuestionar las estructuras a las que pertenecen por medio de permitirles imaginarlas de otra manera.

El escenario planteado por Uba Chihiza como espacio voluntario de encuentro y participación activa de los niños y niñas del Barrio La Nueva Gloria de San Cristóbal, ha permitido acompañar sus momentos de interacción fuera de la escuela y la casa, siendo notable el cambio en la forma en que tejen las relaciones sociales entre sí. El sentido de comunidad a través del respeto y el compartir, el sentido del cuidado del otro a partir del propio, el reconocimiento del barrio como lugar cargado de significado, la asignación de responsabilidades, la organización horizontal, el diálogo como medio principal para la resolución de conflictos así como la escritura para interpretar e interactuar con su entorno social.

Las amplias posibilidades que tiene un licenciado en la construcción de una sociedad más justa fueron ya exploradas por Freire en su trabajo de alfabetización en el territorio suramericano. Sus ideales pedagógicos giraban en torno a la necesidad de que las poblaciones que se encuentran en los sectores sociales menos favorecidos tomen voz en las discusiones en torno a las decisiones que los incluyen y afectan. La primera intención de este ejercicio investigativo fue inspirada por este trabajo y sus alcances, pero también por la carencia de algún tipo de esfuerzo formativo en el pregrado que me encuentro finalizando en torno a esta temática. ¿Qué posibilidades tiene un estudiante que desee potenciar su rol de docente como actor político y social? No hay una formación transversal, ni un énfasis, ni si quiera cursos electivos que discutan este aspecto de la docencia.

Por la naturaleza de los objetivos de este trabajo su desarrollo se enmarca en la necesidad de que quienes tenemos el privilegio de formarnos nos pongamos al servicio de quienes requieren prioritariamente de nuestro tiempo y esfuerzo. Lo anterior deja en el aire la pregunta acerca de qué línea de investigación en La Licenciatura en Lenguas Modernas permite la exploración y el avance en torno a este fin, o qué estrategias o elementos nutren esta necesidad durante el proceso de formación en investigación de los licenciados de esta

alma máter. Este trabajo muestra las posibilidades de acción de un Licenciado en Lenguas Modernas hacia una sociedad digna y equitativa y de esta forma propone considerar esta línea de acción como parte fundamental de la formación de educadores. Este es mi mayor aporte a la institución que me brindó sus servicios durante estos años de estudio.

1. Planteamiento del Problema

Uba Chihiza es un encuentro, una oportunidad para proponer alternativas pedagógicas en el aprendizaje de lengua que busquen una educación más justa, una educación desde y para el oprimido. Este espacio está conformado por una población infantil vulnerable² de los 5 a 15 años (con miembros ocasionales menores y mayores a este rango de edad), 2 adultos en el rol de docentes o facilitadores, y 2 adultos mayores llamados Doña Eunice y Don Rodrigo (líderes comunitarios). Es un espacio abierto a la participación comunitaria sin importar la edad, y si la mayoría de los miembros son niños, la razón es porque es la única población que participa de manera activa y constante.

De todos los aspectos que se necesitan describir de la población y su contexto, la perspectiva social es tal vez la más amplia, por la complejidad de situaciones que confluyen en la realidad del territorio habitado por la población infantil sujeto de esta investigación. Dentro de estas situaciones, las que se encuentran más determinantes (no las únicas) son: la inequidad en las oportunidades o acceso a los servicios sociales básicos (educación, salud, seguridad); el abandono o negligencia en el cuidado; la violencia tanto material como simbólica y la educación ambiental. Cada una de las situaciones mencionadas lleva a una población hacia la vulnerabilidad y, en el caso de Uba Chihiza, la perpetúan.

En la inequidad de oportunidades encontramos principalmente la escasa presencia de centros de salud que atiendan tanto urgencias como consultas regulares preventivas, situación que aumenta las probabilidades de que los niños que aún no están en la capacidad de ir solos al médico, no sean llevados a tiempo, o reciban tratamientos caseros para evitar la movilización³. Además de la dificultad de tiempo y lejanía, están también las

² El criterio utilizado para definir la población como vulnerable es el establecido en el *Código del Menor*, y en los *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables* y documentos importantes acerca de la resiliencia (Grotberg, s.f.) que consideran la pobreza económica como un factor que hace vulnerable una población por las razones que más adelante se expondrán de manera suficiente. ³ No sobra resaltar que hay muchas enfermedades que pueden ser tratadas en casa con remedios tradicionales, pero el riesgo está en aquellas que deben ser tratadas con medicina occidental. Así mismo, en el caso que se expondrá más adelante de una niña en urgencia odontológica, hay ciertas situaciones que empujan a los padres a evitar llevar a los menores a centros de salud. La madre de esta niña paga un servicio de pre-pagada, que imposibilita la opción de acceder al servicio médico más cercano, que es el CAMI (Centros de Atención Médica Inmediata), porque este está destinado a usuarios del SISBEN (Sistema de Identificación y Clasificación de Potenciales Beneficiarios) exclusivamente. El centro de atención más cercano de Famisanar (Colsubsidio) está ubicado en la Avenida Calle 26 con carrera 24 (el recorrido es de más de una hora en tiempo valle, y esto sólo después de la inauguración de la fase III de Transmilenio, pues antes el bus ejecutivo era la única manera y por supuesto tarda mucho más). Es

dificultades burocráticas, como la de H11E1 (Entrevista #3, noviembre 10 del 2013), que cuenta que debe esperar hasta enero para que le saquen la muelita que le duele, por no tener aún su tarjeta de identidad. Con respecto a la seguridad, encontramos situaciones que promueven la violencia, como el expendio de drogas, la impunidad, y la ausencia de centros culturales cercanos que ayuden o permitan a la población juvenil vincularse con actividades de su interés en las que enfocar su tiempo y energía. Aunque la policía suele hacer rondas en la camionetas por el barrio (la hemos visto pasar varios sábados), esto no parece suficiente, sin embargo, es necesario indagar si esto generó un cambio positivo en el momento de su implementación. Finalmente, el acceso a una educación igualitaria y promotora de la reducción de la brecha económica, social y cultural que separa a las poblaciones vulnerables del resto de la población, perpetuando su condición; pero este apartado es desarrollado en la siguiente perspectiva, por lo que no será ampliado en esta.

El abandono no es tan común como la negligencia, pero sin duda tiende a ser más preocupante por la ampliación del riesgo que trae consigo. Casos como el de Michael y sus dos hermanos menores que pasan casi la totalidad del día solos, hacen proclives a los infantes a la integración a pandillas y/o dinámicas de violencia y consumo de sustancias ilícitas. No obstante, la negligencia de muchos padres causa daños directos e indirectos en los y las niños/as; dentro de los directos encontramos casos en que el menor precisa de atención médica y no es llevado a un centro de salud para su tratamiento, como lo fue uno de los casos extremos en que una niña de 7 años tenía una carie hace bastante tiempo ya⁴ y se le dejó sufrir el dolor hasta que se consumiera por completo el molar. Así mismo, y con relación a la falta de seguridad del barrio, a muchas niñas les es permitido andar fuera de casa en la noche sin la compañía de un adulto, o entrar a casas de adultos poco conocidos, permitiéndoles correr el riesgo de abusos sexuales, que en este contexto no son situaciones excepcionales.

La violencia a la que se encuentra expuesta la población con la que se trabaja es de diferentes naturalezas, encontramos primero que todo la material, reforzada

irónico que esta familia al empezar a hacer un aporte mayor al del promedio, tal vez buscando una mejor calidad de vida, tenga un acceso más difícil a los servicios básicos de salud.

⁴ Se deduce el tiempo con base en el hecho de que la caries había corroído por completo una muela de leche, y estaba terminando con una segunda. Al cuestionar a la madre soltera acerca de la situación, repuso que no tenía tiempo ni dinero (tampoco lo tenían la tía y la abuela que viven con ella). En la misma semana que tuvimos que llevar a la niña en vista de la poca disposición de la familia a hacerlo, la madre y la tía fueron a urgencias a sacarse, cada una, una muela por el dolor que esta les causaba.

principalmente por la actuación de pandillas, presencia de “ollas” y consecuentemente traficantes y consumidores. Adicionalmente, encontramos el ejercicio de violencias más sutiles pero tanto o más influyentes en la formación de la población infantil: primeramente la violencia descrita por Freire como “toda relación de dominación, de explotación, de opresión” (1982, pág. 41), aquella caracterizada por su naturaleza deshumanizadora y el anti-diálogo que sume al hombre en la cosificación. Complementaria a esta encontramos la violencia simbólica⁵ trabajada, entre otros, por

Bourdieu, que consiste en la “imposición de legitimación de la dominación que contribuyen a asegurar la dominación de una clase sobre otra (violencia simbólica) aportando el refuerzo de su propia fuerza a las relaciones de fuerza que las fundan, y contribuyendo así, según la expresión de Weber, a la “domesticación de los dominados”.” (2000, pág. 3).

Finalmente, encontramos una temática que nos puede ayudar a entender mejor la relación que une la violencia entendida por Freire y la problemática de la educación: la educación ambiental. Para entender mejor este punto, es necesario aclarar que dentro del ya mencionado texto acerca de los lineamientos para la población vulnerable, está contemplada la “ausencia de manejo sostenible del medio ambiente” (2005, pág. 10) como condición que caracteriza a una población vulnerable. Como se explicó al principio de este trabajo, Uba Chihiza se desarrolla junto a la Quebrada Chiguaza, infortunadamente el manejo que se le da a este cuerpo de agua es totalmente inadecuado. ¿Cómo se explica que en un contexto mundial del cuidado del medio ambiente, y en medio del auge de la importancia de las fuentes hídricas, una población ubicada en la capital de un país comprometido con la metas del milenio, no tenga unas nociones mínimas de manejo de recursos hídricos como las quebradas? Esta pregunta nos lleva al siguiente aspecto: la educación.

La relación que hay entre la educación, la violencia, y las malas prácticas ambientales que acaban de ser expuestas, va más allá del hecho de que a los niños y a la población en general se les enseña la importancia y los cuidados que implica el medio ambiente, pero no se les forma para actuar de manera acorde a estos discursos que normalmente

⁵ Para aquellos que suscite dudas la pertinencia de lo *intangible* de esta violencia es pertinente añadir a la discusión la siguiente cita de Calderone “Esta dimensión simbólica de lo social no sería, desde este punto de vista, un aspecto accesorio sino, muy por el contrario, un componente esencial de la realidad en la que los agentes viven y actúan. Ya al considerar que el mundo funciona a través de lenguajes, códigos más y menos desarrollados, la dimensión simbólica de la existencia en el mundo se hace patente.” (2004, pág.

).
recitan sin equivocación. El hecho de que los temas que están haciendo parte de las grandes discusiones de la humanidad, no lleguen a estas personas a manera de una reflexión genuina que desencadene acciones y cambios, refleja una educación para el pueblo, y no del pueblo o con el pueblo. Es decir, se le está negando a la población la participación en la construcción de una nación, se le sigue negando el ejercicio democrático, que va más allá de las mesas de votación; es más, se está perpetuando su desintegración de la sociedad. Dentro de las implicaciones de esto encontramos la inexperiencia democrática, el anti-diálogo con el resto de la ciudad, una formación descontextualizada de los temas generadores y, por lo tanto, con escasas oportunidades de participación en las soluciones.

Nos encontramos en la actualidad con una formación que no logra contribuir con la igualdad social y económica de la población colombiana, más aún, logra acentuar la brecha entre los diferentes sectores. Enmarcada en una iniciativa global como la planteada por el PNUD (Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo), esta realidad es clara en las diferentes esferas que encierran este espacio (global, nacional, distrital, y local), y las diferentes caracterizaciones de la problemática contribuyen a la construcción de una mirada panorámica de la oportunidad de solución.

Primeramente, contamos con las dificultades planteadas globalmente y traducidas en la meta del milenio de las Naciones Unidas, en donde vemos que “la escuela básica dejó atrás a los grupos vulnerables: el campesino, el indígena, el marginado urbano, la mujer de clase baja, apenas sí alcanzan unos pocos años de educación efectiva” (Introducción p. 26). Así mismo, se identifica la ausencia de una acción organizada de la ciudadanía que participe activamente en la proposición y construcción de la educación, entendida por el PNUD como “la suma de prácticas sociales que estimulan el aprendizaje, [...] un proceso abierto y constante, que compromete a todas las personas y estamentos y las instituciones.”. Finalmente se plantea la disyuntiva latina como la decisión entre una formación “de punta” para unos pocos o formación masiva pero mediocre. Con estos tres puntos podemos resumir hacia dónde va el balance elaborado por las naciones unidas acerca de la educación para Latinoamérica y el Caribe.

En la esfera nacional, nos encontramos en primer lugar con el compromiso del Estado Colombiano con la meta del milenio propuesta por el PNUD “Velar para que en el 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza

primaria” (Gobierno Colombiano, 2005, pág. 63). Para esto Colombia se propone lograr la educación básica universal por medio de las siguientes metas:

- “Tasa de analfabetismo a 1% para personas entre 15 y 24 años
- Tasa de cobertura bruta del 100% para educación básica (preescolar, básica primaria, básica secundaria) y 93% para educación media
- Alcanzar en promedio 10,6 años de educación para la población entre 15 y 24 años
- Disminuir la repetición a 2,3% en educación básica y media.” (Gobierno Colombiano, 2005, pág. 63)

Así mismo, se entiende la educación como una de las mejores herramientas para combatir la pobreza y la inequidad y construir sociedades democráticas, entre otras cosas. Sin embargo, para alcanzar estas metas se encuentra con las siguientes dificultades en la educación básica primaria:

- “Deficiente cobertura (sobre todo en la zona rural), inadecuada distribución, elevada deserción y muy alta repetición.
- Baja calidad de la educación primaria, en especial, en la oficial y en gran parte de los colegios privados de estrato medio y medio-bajo.
- Débil formación en valores y actitudes, y en el comportamiento ético y cívico.
- Escasa atención a la autoimagen y autoestima de los niños y niñas.” (Gobierno Colombiano, 2005, pág. 64)

Adicionalmente, se encuentra en desarrollo el Plan Sectorial de educación 2010 – 2014, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), el cual contempla como objetivo principal la formación del capital humano de manera integral, logrando una ciudadanía responsable y la participación activa en la transformación de su entorno. En este documento se entiende la educación de calidad como:

[...] aquella que forma ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, competitiva y que contribuye a cerrar las brechas

de inequidad. Una educación centrada en la institución educativa, que compromete la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural. (Ministerio de Educación Nacional, pág. 10)

Es evidente que el poder de la educación para superar la inequidad es un tema transversal a todas las políticas que rigen el ámbito de Uba Chihiza, sin embargo, los hechos se quedan mucho más atrás. Entre todas las políticas que regulan la educación de la población infantil de San Cristóbal Sur, los actos que llegan a influir en la comunidad son escasos. Vemos en primer lugar que la educación que reciben en las escuelas distritales está muy por debajo del nivel de las escuelas del sector privado, sin mencionar la diferencia que hay entre los colegios privados del sur y el borde urbano y de aquellas ubicadas más hacia el norte de la capital.

En cuanto a datos concretos nos encontramos con los siguientes aspectos importantes³:

**Tabla 6. Población en Edad Escolar de 3 a 16 años por localidad
Bogotá, D.C.
Año 2013**

Localidad	3 a 4 años	5 años	6 a 10 años	11 a 14 años	15 y 16 años	TOTAL
Usaquén	11.641	5.841	29.575	25.851	14.158	87.066
Chapinero	2.349	1.138	5.531	5.307	3.321	17.646
Santa Fe	3.378	1.673	8.313	6.983	3.681	24.028
San Cristóbal	14.174	7.095	35.917	29.942	15.258	102.386
Usme	16.234	8.138	41.079	33.609	16.820	115.880
Tunjuelito	6.267	3.133	15.743	13.431	7.115	45.689

**BOGOTÁ
HUMANA**

³ Todas las tablas siguientes fueron tomadas de la caracterización del sector educativo del 2013 llevado a cabo por Bogotá Humana (Secretaría de Educación del Distrito-Oficina Asesora de Planeación Grupo de Análisis, 2014)

Tabla 25. Oferta, demanda, déficit y matrícula del sector educativo oficial por localidades Bogotá, D.C. Año 2013

Localidad	Oferta	Demanda	Superávit	Déficit	Matrícula
San Cristóbal	72.529	62.149	10.380		59.689

Tabla 49. Matrícula del sector oficial por localidad y nivel del SISBEN Bogotá, D.C. Año 2013

Localidad	Nivel del SISBEN						Total con SISBEN	Total sin SISBEN	Total
	1	2	3	4	5	6			
San Cristóbal	9.617	12.842	1.207	3	0	0	23.669	36.020	59.689

Tabla 50. Matrícula del sector oficial por localidad y población víctima del conflicto Bogotá, D.C. Año 2013

Localidad	Población víctima de conflicto			Total
	En situación de desplazamiento	Desvinculados de grupos armados	Hijos de adultos desmovilizados	
San Cristóbal	1.854	37	46	1.937
Ciudad Bolívar	5.210	69	43	5.322
Kennedy	3.604	31	19	3.654

Como se puede observar, la cobertura no es un problema pues hay un superávit de 10.380 cupos en los colegios oficiales (incluyendo aquellos de concesión y de contrato), pero en este caso las desventajas están al interior de la escuela, en su calidad académica y también en cuanto a vida escolar. Para tener mayor cobertura los colegios oficiales tienen 2 jornadas, lo que impide que los estudiantes tengan más de 4 horas de clase diarias, la jornada de la mañana empieza clase a las 7:00am y termina a las 11:30am (hay un receso en medio de la jornada); los de la jornada de la tarde entran al colegio a las 12:00am y salen a las 4:00pm (al parecer este horario no es aplicado para los

Tabla 84. Tasa de Deserción del Sector Oficial según nivel educativo y localidad Bogotá, D.C. Año 2012

Localidad	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media	Total
San Cristóbal	3,1	2,6	6,5	5,2	4,4

colegios en concesión, pues Esteban que estudia en el Nueva Roma tiene clase hasta las 6:00pm). La norma dice que por cada salón se deben permitir máximo 30 estudiantes en primaria y 40 en secundaria, sin embargo no siempre se cumple esta condición que de por

sí ya es algo extralimitada y que impide un real acompañamiento a los estudiantes, tanto en el ámbito académico (retroalimentación) como en el psicoafectivo.

Adicionalmente, se ve cómo la mayoría de la población matriculada en los colegios oficiales pertenece a la sección más vulnerable de la sociedad (SISBEN 1, 2, 3 y sin SISBEN) que es la población más numerosa en los bordes urbanos de Bogotá. Esto se puede asociar al hecho de que la mayoría de desplazados por la violencia que llegan a la capital encuentran la única posibilidad de habitación en los sectores más lejanos por los bajos precios y la posibilidad de invasión. Las localidades que más estudiantes tienen víctimas del conflicto son Ciudad Bolívar, Kennedy, y Bosa con 3.835 estudiantes en situación de desplazamiento, sin embargo, San Cristóbal cuenta con un número importante de estudiantes en esta condición.

Finalmente, se encuentra que el ejército se encuentra dando sin costo alguno talleres de artes y otros temas atractivos para las nuevas generaciones en el barrio, organizando bazares con alimento gratuito y otras actividades que logran alegrar a padres e hijos y construir en ellos una imagen acrítica de la vida y ejercicio militar. El hecho de que este tipo de iniciativas no se den en barrios de estratos económicos altos nos puede sugerir que esta institución es consciente de que la población de escasos recursos económicos está en mejor disposición para dejarse introducir a una carrera de estas características.

La PIU se encuentra entonces en un contexto que no favorece la mejora de la calidad de vida de las generaciones nacidas en el barrio la Nueva Gloria, y una educación que antes que lograr generar opciones de vida, las reduce, ampliando la brecha económica, cultural y social que separa esta población del resto de la capital, acentuando su vulnerabilidad.

En cuanto a la escritura y lectura la PIU se muestra reticente al hablar de su gusto por la escritura, como si de alguna manera se sintieran avergonzados de aceptar que no disfrutaban de escribir. Al preguntarles si disfrutaban escribir obtenemos respuestas como: “*Sí, porque o después pierdo materias*” (Entrevista a H1E3, niño de transición); al preguntar acerca de la utilidad de la escritura se encuentran las siguientes respuestas:

- “*Para leer lo que uno escribe en las evaluaciones, para dar un mensaje, un cartel como un mensaje de cuidar la naturaleza, ya creo que nada más*” (entrevista a H4E1, 12 años).

- *“Creo que sirve porque le enseñan muchos valores y siempre hablan de algo importante y porque a uno le enseñan sobre cosas que uno no sabe”* (entrevista a H1E1, 12 años).

A través de las entrevistas y algunos ejercicios que involucran la escritura se puede ver una actitud que refleja desmotivación y a veces incluso rechazo. Esto puede venir del hecho de que en el colegio su encuentro con ejercicios de escritura tiene un componente de presión o de castigo, como lo expresaron en las entrevistas 3, 4 y 6, ya sea por el riesgo de malas calificaciones o por regaños verbales, o sentimiento de incapacidad de realizar a tarea al ritmo que el docente espera.

A través de la exploración en su comprensión acerca del poder de la escritura o su utilidad se encuentran reflexiones poco genuinas en tanto en las más elaboradas se puede entrever un discurso ajeno y poco significativo para los estudiantes como “porque aprendemos mucho”, “porque... que pena si no sabemos escribir” o que “nos enseñan muchos valores”. Esto puede ser causado por la poca autenticidad de los ejercicios de escritura a la que se han enfrentado hasta ahora pues acorde a sus relatos son dictados, copiados, evaluaciones y talleres en su mayoría, y algunos ejercicios de escritura libre (cuentos, poemas, entre otros). A pesar de que haya algunas oportunidades que puedan permitir significancia para los estudiantes, el hecho de que su fin último sea recibir una calificación que legitime o no su trabajo afecta la relevancia que puede tener para el escritor.

Como tercer factor importante, está la perspectiva psicológica. Desde este punto de vista se puede identificar principalmente 3 puntos: la autoimagen, el plan de vida, y la esperanza. En cada punto veremos cómo se refuerza su estado de vulnerabilidad por diferentes factores, dentro de los cuales se presentan la ausencia de un pensamiento crítico, ausencia de roles modelo en los cuales basarse, y la cosificación del hombre. Los estudios de Freire en torno a estos temas nos permiten desarrollar una visión más completa de la situación que podríamos estar enfrentando en el caso particular de Uba Chihiza.

En cuanto a la autoimagen encontramos al menos dos puntos críticos o de quiebre, que pueden representar una oportunidad o un riesgo. En primer lugar hay una concepción del YO *en* el mundo, lo que Freire caracteriza de pasivo, en contraposición con el YO que está *con* el mundo, lo que implica una conciencia de participación, pues no es más unidimensional (abarca el YO natural y el cultural-histórico). Además de esto, vemos un debilitamiento importante en aquellos aspectos de resiliencia que son prioritarios en esta

investigación: YO SOY⁴ y la presencia de oportunidades de participación significativa; gracias a la observación hecha se encontraron críticos los siguientes: yo soy merecedor de amor (tienden mucho a interpretar las correcciones como rechazo a ellos y no a su comportamiento), yo tengo relaciones de confianza (ven la mentira como algo necesario para mantener el bienestar en las relaciones), yo puedo resolver mis problemas (rara vez resuelven sus diferencias sin llamar la autoridad de un profesor y esperar el castigo correspondiente).

Con respecto al plan de vida y en general a su proyección como sujetos, aún los mayores optan por adoptar “recetas de éxito” en lugar de planes de vida auténticos. Por medio de un ejercicio de dibujarse a futuro se pudo ver que un número importante de los y las niñas desean ser militares o policías, pues en su comprender está que es la única manera de tener un sueldo fijo, una estabilidad económica, y mejorar sus estándares de vida. De igual manera, no muestran demasiado entusiasmo por participar en proyectos de un desarrollo prolongado (de resultados a mediano y largo plazo). No obstante, es necesario un acompañamiento prolongado que permita discernir si esto es resultado de la edad que tienen, es decir, la etapa por la que están pasando, o es realmente resultado de una incapacidad de crear proyectos autónomos de vida, producto de la alienación o masificación de la que habla Freire en su texto *La educación como práctica de la libertad*.

Finalmente, la esperanza comprendida desde Freire (s.f), como el optimismo crítico (en el marco conceptual se trabajará más a profundidad esta definición), que ineludiblemente lleva a un fuerte sentido de la responsabilidad, no es manifiesta en ellos. Esta afirmación tiene sus bases en las observaciones de sus relaciones en general, pero sobre todo con su entorno, pues no reflejan una consciencia de la repercusión de sus actos en la realidad. Según Freire, la esperanza nace de una consciencia del poder transformador que reside en el sujeto, y es en el momento en que el hombre-objeto se torna hombre-sujeto, cuando este optimismo crítico surge, pues el sujeto se sabe actor influyente en su realidad, y esto lo hace desarrollar la consciencia de que su vida y su situación están sujetas a sus actos. En general la población infantil de Uba Chihiza no refleja esta consciencia, y sus actos

⁴ Este aspecto resiliente es tomado del texto *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit* (Grotberg, s.f.). Para esta autora la resiliencia es un conjunto de habilidades humanas que le permiten a la persona recuperarse de situaciones muy difíciles y además sacar de ellas provecho para potenciar sus fortalezas o desarrollar algunas nuevas.

muestran más bien una visión de sí mismos como visitantes de este mundo y no como participantes de él.

Frente al panorama descrito el interrogante de investigación que se plantea esta investigación es:

¿Cómo puede actuar la escritura como estrategia para el fortalecimiento de habilidades de resiliencia en un espacio de educación alternativa en la población infantil de Uba Chihiza (PIU)?

2. Justificación

Los aspectos que se quieren abordar de la PIU son el afectivo y el formativo por cuanto se consideran de gran impacto en la vida de cualquier infante, es por esto que se piensa que es pertinente hacer un esfuerzo en la formación de habilidades de resiliencia, para este caso desde la participación significativa y la afirmación del valor propio. En este proyecto se hizo por medio de estrategias de escritura que capacitaran a los estudiantes para llevar a cabo acciones que los acercaran a alcanzar metas a corto y mediano plazo en un principio y en una proyección a futuro contribuir con sus metas a largo plazo. El impacto que se buscó tener por medio de estas estrategias se enfocó sobre todo en acrecentar en ellos el sentimiento de estar en la capacidad de proponerse metas y encontrar en la escritura una herramienta útil para esto. La primera razón que impulsa esta iniciativa es la urgencia de empoderar a las personas en estado de vulnerabilidad para superar esa situación por sus propios medios, dejando a un lado el creciente asistencialismo que impera en las políticas públicas sociales que tratan estas poblaciones.

Numerosas investigaciones, alrededor de las capacidades de resiliencia en niños y niñas concluyen que las condiciones de escasos recursos (económicos, sociales, educativos) en que se desarrollan los hacen mucho más vulnerables a situaciones de riesgo mental y físico (Grotberg, s.f.; Henderson & Milstein, 2003; Kotliarenko, Cáceres, & Fontecilla, 1997, entre otros). Hechos como no tener acceso a un buen servicio de salud, a centros culturales, comunidades de aprendizaje o de intereses en común (deportes, artes, oficios o temas específicos) y a espacios públicos lúdicos hacen más difícil el desarrollo de habilidades resilientes que permitan a los infantes enfrentar situaciones difíciles como padres con problemas psicológicos, de alcoholismo, de violencia intrafamiliar, inestabilidad económica o laboral, etc.

En relación con lo anterior, el desarrollo académico de esta población está siendo también perturbado por cuanto su estado emocional y social no es el óptimo. Si no se le brindan herramientas suficientes a los educandos para que sean capaces de enfrentar situaciones difíciles sin que su estabilidad se vea gravemente afectada, cualquier aprendizaje va a darse muy por debajo de su potencial, pues ya se ha comprobado la importancia de la afectividad en los procesos de aprendizaje (Zubiría, 2008; Fernández, Luquez, & Erika, 2010; Restrepo, 1994; Krashen, 1983). Un estado emocional frágil o ya afectado de manera significativa trunca o estropea un desarrollo libre de las capacidades cognitivas y académicas de las que se empieza a depender cada vez más, toda vez que se está consolidando la era del conocimiento y esto determina de manera muy clara las expectativas de calidad de vida de las personas, más aún en un contexto urbano.

En este sentido, de no avanzar hacia el fortalecimiento de habilidades de resiliencia en esta población, se estaría ignorando la necesidad de apoyar procesos de formación que van más allá de una simple instrucción en conocimientos necesarios. Estos procesos, son complementarios y afectan directamente el desempeño escolar de la población, por lo tanto hacen parte del campo de acción del docente. De continuar desconociendo la necesidad de un acompañamiento integral, se caería en la simplificación de la educación a una mera instrucción. Como consecuencia, se estaría agravando la diferencia de oportunidades de formación, pues los educandos no estarán en condiciones de aprovechar la educación pública que de por sí generalmente está en desventaja frente a la privada.

De manera complementaria, y teniendo en cuenta las escasas horas que pasan los estudiantes en la institución educativa por un lado, y la sobrepoblación de las aulas por otro, se puede deducir la disponibilidad de tiempo que pueden llegar a tener los docentes para actividades de retroalimentación personalizada⁵ o para llevar un seguimiento del desarrollo y estado de los estudiantes que permita identificar riesgos antes de que afecten significativamente a la persona. Así, se hace importante que estos acompañamientos se

⁵ Cabe resaltar en este sentido un aparte de la Entrevista 3 en que un niño de transición cuenta que perdió dos materias, entre ellas sociales y que al ser interrogado acerca del motivo expresa confusión en su rostro y permanece en silencio mirando un poco hacia arriba como tratando de recordar por qué perdió esa materia. En su rostro se puede ver también que no se había hecho la pregunta. Se le insiste preguntando si fue que no le explicaron por qué perdió y ante esto responde “porque hice la tarea mal”. Si bien tiene apenas 6 años, es una persona que está en total capacidad de reflexionar acerca de qué hizo o dejó de hacer y el hecho de que no tenga claridad de qué acciones propias lo llevaron a reprobar sociales refleja tal vez el hecho de que el/la docente no tuvo el tiempo o la disposición de explicarle. Así los estudiantes no pregunten, a esta edad considero importante explicarles la razón de la reprobación, más aún cuando se sabe que en casa reciben, entre otros castigos, el físico por este motivo ¿qué puede pensar y sentir una persona de esta edad si se le castiga sin entender qué hizo mal o qué se espera que mejore?

hagan en cualquier otro espacio complementario a su formación como lo pueden ser su hogar, grupos de estudio, tutorías extracurriculares, entre otras opciones, de las cuales la mayoría de la población participante de este trabajo de grado carece totalmente como se expuso anteriormente. Por esto, el espacio que está en construcción, y del que este trabajo da cuenta, toma aún más relevancia, pues pretende atender un vacío formativo, social y afectivo que no está siendo garantizado por ningún otro actor a pesar de su necesidad y pertinencia.

Lo anterior en cuanto a las carencias educativas, pero adicionalmente, la formación cívica de los estudiantes en estas condiciones de vida se ve afectada también por cuanto están bajo un mayor riesgo de tener un desarrollo de cualidades que dificulten su participación en la sociedad de una manera constructiva y participativa o al menos positiva. Lo anterior debido al débil sentido de pertenencia a la sociedad (sentimientos de rechazo, injusticia, marginalidad, etc.) y la escasa construcción y participación en sus decisiones, sus reglas y su bienestar. Esto se relaciona sobre todo con el hecho de que en sus primeros círculos de formación (hogar y escuela) ha habido una formación democrática escasa pues las relaciones están caracterizadas por el anti-diálogo y el autoritarismo. Es en este sentido que las educaciones alternativas (como la que propone este trabajo) abren varios caminos que ofrecen diferentes maneras de contrarrestar esta educación antidemocrática, con base en la comprensión de los aprendientes como participantes en igualdad de condiciones para tomar decisiones acerca de su aprendizaje y el desarrollo colectivo del proyecto (incluyendo sus objetivos, contenidos y metodologías).

La importancia y las ventajas de un espacio de educación alternativa y complementaria a la educación formal radican, entre otros hechos, en que al ser todos los participantes dueños de los objetivos, prioridades, tiempo y metodología se abre la posibilidad de experimentar una construcción democrática en la que hay reglas porque todos y todas entendemos y acordamos que las necesitamos, y estas están abiertas a ser cuestionadas y modificadas. Esto, además, permite encaminar los esfuerzos y trabajos hacia una participación genuina, colectiva y de interés común de los temas y ámbitos que se consideren prioritarios y que sean relevantes para el contexto de la comunidad que los ejecuta. De esta manera se propicia una reflexión profunda y la participación en las discusiones en las que se encuentra la humanidad, es decir los temas generadores de Freire en su *Pedagogía del oprimido*, ya no como parte de un currículo impuesto y vinculante,

sino como una decisión producto de una reflexión y un ejercicio consciente de pensarse *con* el mundo.

En la medida en que se abre la frontera a estos diálogos, temáticas como el manejo sostenible del medioambiente⁶, la presencia de pandillas, drogas, inseguridad, violencia, injusticia, inequidad social y económica entre otros temas van surgiendo. Si bien el desarrollo de estos tópicos no se da de manera académicamente rigurosa, el hecho de compartir experiencias, preguntas, inconformidades y de tener la libertad de tratarlas el tiempo que los y las participantes estén en disposición de hacerlo permite construir poco a poco cuestionamientos y actitudes cada vez menos pasivas frente a la realidad que los rodea. Como bien lo explica Freire en el texto mencionado, este ejercicio de objetivarse abre las puertas hacia el cuestionamiento de los actos tanto propios como ajenos en cuanto a la construcción de la realidad, es decir, permite una reflexión genuina acerca de la construcción de la sociedad y como toda verdadera reflexión conduce a acciones que buscan participar o transformar. Paralelamente, la participación en los debates alrededor de temas generadores acaba con el anti-diálogo presente sobre todo en las políticas o estudios académicos que tratan sobre una población a la que no le han permitido posicionar sus saberes propios sobre sí misma y sus condiciones entre las voces que los definen y les buscan un nuevo rumbo⁷.

Por las razones anteriores, un ejercicio de formación responsable y comprometido con la sociedad, busca contribuir con la construcción de mejores condiciones para aquellos que se encuentran en necesidad de un apoyo especial por medio de su propia participación. De no hacerlo, se estaría faltando a la naturaleza de la docencia que, como Freire a través de sus escritos deja claro, es social y política y por tanto debe ser participativa y consciente de su contexto y las problemáticas que se presentan a su alrededor.

Los aspectos de reafirmación personal y participación significativa son pertinentes a este trabajo porque permiten ocuparse de las problemáticas descritas de manera dinámica y participativa, hacen claro el rol activo de los aprendientes (que son tanto los llamados estudiantes como los profesores) y propician de manera significativa el empoderamiento

⁶ Cuya ausencia está contemplada como uno de los indicadores de vulnerabilidad en los documentos estatales ya mencionados acerca de poblaciones vulnerables.

⁷ Este punto abre una reflexión profunda acerca de quiénes diseñan las políticas y las ayudas para las poblaciones vulnerables, y qué consecuencias ha traído esto para estas poblaciones. Probablemente la dependencia de las ayudas estatales no sería tan crítica en algunos sectores si en un principio de las dificultades les hubieran permitido explicar qué necesitaban en lugar de implantar el germen del asistencialismo.

y el ejercicio consciente de los derechos y las capacidades de los participantes. Permitir la participación activa de todos los participantes fomenta su autonomía y les exige cada vez más que aumenten sus capacidades propositivas y también argumentativas pues al ser tantos en la capacidad de tomar decisiones, lo que pesa no es quien las propone si no qué tanta capacidad tiene para expresar la conveniencia de sus alternativas y para unificar la voluntad colectiva.

Por el contexto en que se estaba trabajando y la relación democrática que se fundó con los participantes, intentar trabajar en lengua extranjera se hizo cada vez menos relevante y más forzado. Habiendo compartido tanto tiempo como tomó la fase de aproximación, hubiera sido irreverente ignorar que las necesidades e intereses prioritarios de los estudiantes distaban mucho de la adquisición de una segunda lengua, más aún si se tiene en cuenta que es un día de descanso y que es una sola sesión a la semana. Aunque en un principio se intentó dándole un espacio pequeño del día para aquellos que se interesaran, al final las mismas actividades y prioridades de la población fue dejando a un lado este propósito. Las prioridades cambiaron y por lo tanto los objetivos de este trabajo también hasta lo que es en este momento y lo que permanece estable de este trabajo es la comprensión del educando como un ser humano con intereses, sueños y necesidades propias, con un sentido de dirección autóctono que debe ser respetado. Por esto la propuestas que se han hecho hasta ahora han sido modificadas o descartadas por toda la comunidad.

De esta manera, la lengua materna para esta investigación se configura como el medio y el vínculo en el que se construye el diálogo entre los educandos y su contexto, aunque por sus edades esté aún en construcción incluso el código. Es por medio del español como primera lengua que los participantes se fijan objetivos y la manera de alcanzarlos, reflexionan acerca de lo que se ha logrado y de las maneras en que se ha buscado estos logros. Resignificar las relaciones adulto-infante, civil-gobierno, mentor-educando como relaciones de respeto y equidad implica también resignificar el uso y el significado del lenguaje que se usa para comunicarse. Esto no hubiera sido posible, al menos en el corto tiempo del que se disponía, si se hubiera mantenido la necesidad de trabajar el aprendizaje del inglés como pilar del trabajo.

Finalmente, la razón por la que se hace desde la escritura es que en ella confluyen las problemáticas sociales y educativas de la población partiendo del hecho de que si en la formación en escritura se esconde o se ignora el poder que hay en la palabra, en la

participación académica, es porque esta es parte y reflejo de un sistema que busca seguir produciendo en línea buenos trabajadores y no seres humanos integrales. La deshumanización de la que habla Freire se ve consolidada en las pocas o ausentes herramientas que se les dan a los educandos para cuestionar, luchar y transformar. La escritura como una capacitación meramente mecánica, sin la reflexión acerca de sus usos concretos, reales, significativos, palpables, disfrutables, sin la exploración de sus alcances⁸, construye una escritura como fin y no como un medio. Una escritura vacía, sin fines auténticos o genuinos que no respeta ni busca tener en cuenta los ritmos, metas o intereses de quienes se acercan a ella. Una escritura para el estudiante y no del estudiante, o en palabras de Freire una escritura para el pueblo y no del pueblo.

Para abordar las problemáticas descritas hay dos puntos que se consideran clave en el desarrollo de los y las niñas a quienes es dirigido este esfuerzo: el aspecto descrito por E. Grotberg (*A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*, s.f.) como *I AM*, y el aspecto de *participación significativa* de Henderson y Milstein (2003). Estos se configuran como los dos focos de trabajo para abarcar en primer lugar el bienestar y fortalecimiento de la integridad afectiva de los participantes, y en segundo lugar el fortalecimiento de capacidades de participación con el mundo de una manera crítica que busque la transformación de lo que consideran puede ser de una mejor manera.

3. Objetivos

3.1 General

⁸ A los estudiantes no se les motiva a usarla para fines personales, para que experimenten qué tanto se puede alcanzar o lograr con ella.

Consolidar un espacio de educación alternativa que fortalezca habilidades de resiliencia a partir de estrategias de escritura en Uba Chihiza.

3.2 Específicos

Explorar el estado inicial de resiliencia de los niños y niñas de Uba Chihiza para determinar las necesidades de la población y posibilidades /oportunidades de trabajo.

Afianzar el *Yo Soy* como habilidad de resiliencia a partir de la promoción de relaciones de confianza y respeto en comunidad.

Promover la *participación significativa* y toma de decisiones por medio de ejercicios de escritura

4. Antecedentes de investigación

Se buscaron trabajos relevantes que pudieran aportar desde su experiencia al desarrollo de esta investigación en cuanto a la escritura y la lectura como herramientas de poder, espacios de educación no formal que buscaran contribuir con la construcción de equidad social y económica y finalmente, investigaciones en las que se tratara la participación significativa como un factor que contribuye a la construcción de espacios que facilitan el fortalecimiento de habilidades resilientes. Adicionalmente, se incluyen dos trabajos de grado de la PUJ que trabajaron con poblaciones similares a la que participa en este proyecto.

4.1 Experiencias de estudiantes de la PUJ

Existen dos trabajos que guardan estrecha relación con el que se desarrolla en este texto, el primero de ellos es uno llevado a cabo por Karen Posso y Daniel Calderón con la misma población⁹ pero alrededor de una temática distinta; el segundo es uno desarrollado por la estudiante Juana Osuna en una población de características similares en torno al aprendizaje del inglés y la política bilingüe en Bogotá. Existe en la colección de trabajos de grado de la PUJ, un ejercicio de investigación formativa cuya población objetivo es de características en extremo similares a las de Uba Chihiza. El trabajo de grado realizado por la estudiante Juana Osuna de la PUJ, se desarrolla en un Centro de Proyección Social (CPS) ubicado en Altos de Cazucá; una población marginal de la ciudad por su naturaleza personal y geográfica. Hay dos características que hacen de esta una experiencia comparable: la primera por ser una población con gran número de víctimas del desplazamiento forzoso, y la segunda por estar ubicado en la periferia de la ciudad que, de manera generalizada, tiene poca atención a las necesidades básicas de las personas¹⁰. De este trabajo se quiere resaltar sobretodo dos aspectos: el primero es que Osuna (2012) encuentra que la enseñanza del inglés como segunda lengua se considera de una manera general como algo “ajeno al entorno en el que se desenvuelven cotidianamente”¹¹, lo que dificulta en gran manera el proceso de aprendizaje-enseñanza; el segundo es que la opinión

⁹ Es la misma población en cuanto a que es la población infantil del Barrio la Nueva Gloria, sin embargo los sujetos particulares no son los mismos a excepción de Sebastián Cerere que es el único que continúa participando.

¹⁰ De hecho en el momento se están adelantando investigaciones y estudios que buscan entender mejor el funcionamiento de estos lugares (bordes urbanos) como un ecosistema con características endógenas y exclusivas.

¹¹ Esta cita pertenece a la sección de ANÁLISIS DE RESULTADOS, subsección SITUACIÓN SALÓN DE CLASE, de una versión no publicada del trabajo de Osuna.

encontrada por la autora en el coordinador de la CPS es que la política de Bilingüismo que atañe a la institución no tiene realmente en cuenta las diferentes poblaciones con las que trabaja y se la pretende aplicar de una manera estandarizada.

Respecto al primer punto, es importante tener en cuenta que el bilingüismo, el inglés como lengua imperante, y la globalización (al igual que los temas ambientales discutidos anteriormente), hacen parte de los temas generadores de nuestro tiempo por cuanto representan aspectos que reflejan el movimiento de la sociedad hacia lo que algunos han llamado la aldea global, un cambio fuerte que se ha venido construyendo, y del que ya han surgido muchas críticas y dudas, además de las reflexiones y estudios profundos que aún es necesario desarrollar. El hecho de que en medio de todos estos cuestionamientos, la población tanto de los Altos de Cazucá como de Uba Chihiza entienda el aprendizaje del inglés ya sea como algo lejano o ajeno, o como una necesidad u oportunidad de proceso únicamente, e ignore la polémica alrededor de este, y además están en el primer caso ignorando en parte la función del inglés como oportunidad de diálogo con otras culturas, limitándolo a una simple inversión educativa que será retribuida económicamente.

Con respecto al segundo punto, debo coincidir con la opinión del coordinador con respecto a la política de Bogotá Bilingüe: es una política contextualizada para una porción muy reducida de la ciudad, primero porque, como ella encuentra en Usma

(2009), “una noción instrumentalista del bilingüismo español-inglés no solo excluye a las lenguas indígenas y las demás lenguas extranjeras si no que impone discursos y prácticas importadas en el país en detrimento del conocimiento local.” (Osuna, 2012, pág. 69); segundo, porque refleja una política *para* un pueblo y no *de* un pueblo o *con* él. Con esto último me refiero a que el hecho de que una política le resulte ajena o descontextualizada a una población en la que se ha implementado, manifiesta la ausencia de un proceso democrático o participativo. Dicho esto, no es del todo imprudente atreverse a decir que es una política que espera encontrar una población masificada¹², dispuesta a recibir normatividades y regulaciones, a amoldarse a ellas, en lugar de participar e integrarse con

¹² Según Freire, una población masificada es aquella que está sumida en el anonimato, y se encuentra cosificada, al haber perdido la calidad de sujeto, es decir la posibilidad y el deseo de participar en la construcción de sí mismo *con* la sociedad, es decir como parte de ella y consecuentemente como su agente transformador.

ellas; es una política que se ha olvidado de su pueblo objetivándolo (entendiéndolo como objeto).

Adicionalmente, existe un trabajo de grado que sistematiza un proceso llevado a cabo por los estudiantes Karen Posso y Daniel Calderón de enseñanza del inglés en el barrio La Nueva Gloria ubicado en la Localidad San Cristóbal Sur, UPZ 50, Bogotá D.C., Colombia. Estos dos estudiantes elaboran su trabajo de grado con base en la propuesta de enseñanza de L2, desarrollada por medio de literatura infantil. Las actividades que estos dos estudiantes de la licenciatura diseñaban para los niños y niñas con los que trabajaba se llevaban a cabo en *La Fuerza de las Palabras*, fundación que sostiene una biblioteca comunitaria. Había un vínculo también con el comedor comunitario, ubicado a tres o cuatro calles de la biblioteca, que hoy en día no se encuentra en funcionamiento, pues la biblioteca recibía pocos participantes y en el comedor la incursora social impulsaba a los menores inscritos y les permitía llevarlos a la Fundación por el tiempo que tomaba la clase.

La metodología que siguieron para el desarrollo de este trabajo fue escoger un corpus de libros infantiles en inglés y desarrollar todas las actividades en torno a estos textos. Por medio de lectura en voz alta y de talleres en fotocopias se acompañó y complementó el proceso de aprendizaje del inglés en los participantes.

Si bien este trabajo cumplió con sus objetivos pedagógicos, Posso y Calderón son conscientes de que el inglés genera poco interés en la mayoría de los menores con los que trabajaron, y que las necesidades cognitivas y académicas más importantes y urgentes no son el aprendizaje del inglés. A pesar de esto los participantes seguían asistiendo, más por el espacio que se les daba que por un deseo o gusto consciente de aprender la lengua. El trabajo de Posso y Calderón es de gran importancia por cuanto no desfallece frente a las grandes deficiencias que encontraron en el proceso de adquisición o aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Asimismo, es de resaltar la responsabilidad ética y social de estos investigadores que los lleva a buscar darle continuidad al trabajo con la población que hicieron partícipe de su proyecto.

4.2 La escritura y la lectura como herramientas de poder

Uno de los antecedentes más interesantes refleja un trabajo investigativo y pedagógico alrededor de lo que la autora, Virginia Crisco (2009), llama PAC o Proyectos de Acción Comunitaria que por medio de una pedagogía de *aprendizaje-servicio*

[...] incitan a la acción en la comunidad y exige a los estudiantes posicionarse de manera diferente a través de la escritura, a tomarse una identidad cívica usando los discursos de estos espacios para crear un *yo público*¹³ a través de la alfabetización y la acción. La pedagogía del *aprendizaje-servicio* provee los medios para introducir a los estudiantes en las comunidades y hacer trabajo de alfabetización real.

Si bien Crisco trabaja con estudiantes de primer año universitario, al igual que la mayoría de participantes de la PIU la población aprendiente con la que trabaja ya ha adquirido el código escrito y sabe leer y escribir, sin embargo desde una perspectiva crítica esto no es considerado alfabetización. Este trabajo entiende la alfabetización como el desarrollo de capacidades más allá del manejo técnico de la escritura y la lectura (influenciada por la teoría de la alfabetización crítica), y su trabajo es de importancia y pertinencia por cuanto tiene un interés particular en el desarrollo de habilidades participativas de los estudiantes por medio de la escritura.

Más interesante aún son los resultados que alcanza esta investigación, dentro de los que se destaca el hecho de que se comprueba que los proyectos *aprendizaje-servicio* activista “promueven un tipo particular de práctica de alfabetización: “alfabetización activista,” *el uso retórico de la alfabetización para la participación cívica.*” (2009, pág.

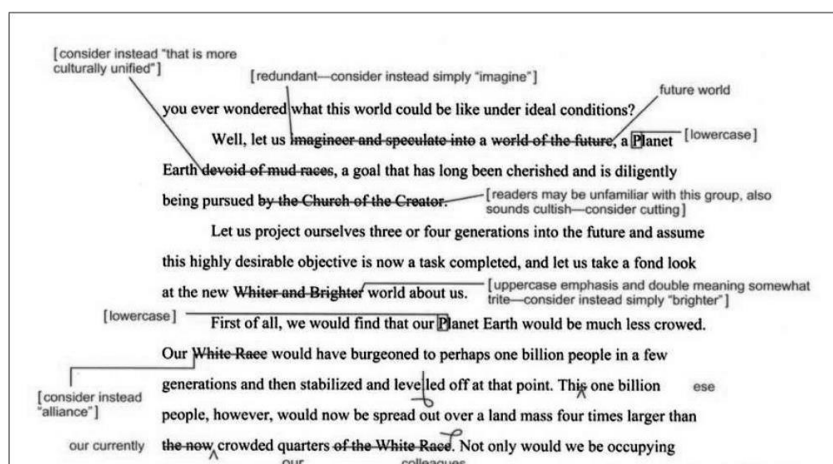
32) Agrega además que “la alfabetización activista está orientada fundamentalmente hacia la acción, pero no hacia el acto a secas, si no también hacia el pensamiento, planeación, toma de decisiones, lectura, escritura, acción y reflexión que envuelve el acto” (2009). Esto último se complementa de una manera muy adecuada a la comprensión de Freire acerca de la maestría o dominio de la lengua escrita como “un medio para ampliar la agencia humana y la acción tanto individual como colectiva- y no un fin en sí misma” (Freire 1987, *Leer la palabra es leer el mundo*. En: Luke, 2012).

Por otro lado, está el trabajo de Bruce (2013) el cual se enfoca en la buena enseñanza y particularmente la enseñanza en lengua materna (que en este caso es el inglés) y su escritura como acto subversivo al borrar la línea entre la enseñanza y el activismo al ofrecer las portunidades que se sabe los estudiantes necesitan, a pesar de estar bajo presión de los administrativos estén presionando a hacer una “preparación tan interminable” (pág. 32) en sus propias palabras:

¹³ En el original: public self. La cursiva fue añadida.

las mejores prácticas de instrucción y aprendizaje de la alfabetización- lectura real y escritura real para audiencias reales y propósitos reales, no simplemente actividades patrocinadas por la escuela y muy a menudo no-auténticas para audiencias y propósitos artificiales- aprecian una visión más humana de la educación que valora la agencia, el rigor, la responsabilidad cívica, la autenticidad y la democracia [...] implican ver la alfabetización como una práctica social que involucra las maneras en las que las personas realmente usan y crean textos para propósitos significativos culturalmente dentro de actividades significativas culturalmente. (Bruce, 2013)

Se puede ver cómo al entender la lectura como un acto social, los ejercicios no auténticos pierden toda pertinencia y legitimidad en un proceso de alfabetización comprendida como ya se ha dicho antes. El trabajo de Bruce recoge y resume varias experiencias, no únicamente propias, en las que grupos de diferentes poblaciones trabajan para la construcción de un cambio frente a las estructuras que violentan sus derechos. Uno de los ejercicios que se recuentan es el de un colectivo de artistas que trabajaron con las copias decomisadas por la Red de Derechos Humanos de Montana, llamado *La Biblia del Hombre Blanco* que es un texto que aboga por la supremacía del blanco y en contra de la igualdad de derechos para las razas de barro como llama el autor Ben Klassen a la porción de humanidad de características físicas distintas. Los artistas tenían el reto de transformar el mensaje contenido en estos libros y una de las maneras en que lo hicieron fue por medio de su corrección.



La imagen anterior es un segmento del trabajo del artista Charles Gute titulado

Whitewash Wordswap. Bruce asegura que la revisión de los textos que de alguna manera construyen o refuerzan las estructuras mentales, sociales, culturales, económicas, etc., que violentan los derechos de cualquier grupo humano, es altamente efectiva, pues promueve el diálogo y el cuestionamiento del pensamiento que las transversa. Así mismo lo considera Linda Cristensen, también citada por Bruce, que como ejercicio en clase ayudó a sus estudiantes a analizar las instrucciones verbales, lenguaje y los objetivos de cada

sección del SAT¹⁴ para demostrar que tanto la lengua como la cultura de este examen refleja la alta sociedad blanca. El ejercicio que cerró este aprendizaje fue reescribir el examen usando la cultura, lenguaje y contenido de su propio contexto, en este caso Jefferson High School en Portland, Oregon. Finalmente, pidieron a profesores en formación (*preservice teachers*) que tomaran su versión de examen y que imaginaran que determinaría su futuro. Al final, los estudiantes discuten con los futuros profesores aspectos de evaluación y de lengua buscando lograr en ellos un cambio por medio del trabajo que realizaron.

4.3 Espacios de educación no formal y la construcción de la equidad y la *Participación significativa como factores resilientes*

Como antecedente determinante para esta investigación se cuenta con el trabajo de Freire en el Brasil, y en general con la población oprimida, y deshumanizada en el sentido en que su vocación de SER MÁS se encuentra distorsionada por haber sido privada de su humanidad, de su Hombre-sujeto. Para este autor, el SER MÁS es la “búsqueda de afirmación como persona” (Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2000, pág.

36) que sólo se puede dar en comunión, es decir, en solidaridad, “de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos” (p. 67). El trabajo de praxis realizado por Freire marca un camino hacia una mejor comprensión de los factores que influyen en la perpetuación de un orden cultural, social y económicamente inequitativo, y del rol del oprimido en esta continuidad.

A pesar de que la participación del oprimido influye determinante en la prolongación de la situación que lo pone en desventaja, Freire no se queda únicamente en la comprensión de importantes determinantes en este sentido, pues plantea toda una pedagogía del oprimido, en la que se propone explicar cómo este puede lograr su liberación de ese rol, y recuperar su humanidad (la del oprimido) y la de su opresor. En este punto cabe resaltar que el poder liberador lo tiene el oprimido, y no el opresor, pues es la fuerza que surge de su debilidad la que es suficiente para liberar a ambos, por su parte, el opresor no tiene la fuerza suficiente y sus esfuerzos terminan casi siempre en una falsa “generosidad” que consiste en suavizar su opresión, pero no liberarse ni liberar al oprimido. Freire asegura que por medio de un trabajo de praxis (acción y reflexión) se libra la lucha por la libertad y se actúa en oposición al acto de desamor contenido en la violencia de sus opresores. Es de radical importancia el énfasis que él hace en la posibilidad de malentender el hombre

¹⁴ Examen que mide la preparación de los estudiantes para la universidad y del que depende su ingreso a la educación que en Colombia llaman superior así como apoyo financiero y becas

nuevo como opresor de otros o de sus opresores, cuando esto realmente no está superando la contradicción o logrando la transformación de la situación de la que se partió.

El aporte del trabajo de Freire radica en aquellos conceptos que permiten la mejor comprensión de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra la población de Uba Chihiza, así como en la propuesta que plantea para la liberación del oprimido y de quienes se solidaricen genuinamente con su lucha, pues como él lo explica, para que alguien pueda acompañar una lucha por la libertad debe liberarse a sí mismo. Si bien el trabajo de Freire se enfoca en la población adulta, su pertinencia no se reduce en el trabajo con infantes, pues si bien las actividades y reflexiones deben proponerse de una manera adecuada a la población, el objetivo que se persigue sigue siendo el mismo, así como la mayoría de las condiciones bajo las que se encuentran. Los aportes de Freire a este trabajo son transversales a todas las acciones que lo componen pues su fin último es lograr contribuir en la construcción de la equidad de oportunidades por medio del empoderamiento de los sujetos participantes (la PIU).

En relación con la violencia que hay en el anti-diálogo planteado justo antes, Grotberg (*A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*) nos permite adentrarnos en el diálogo como práctica que se opone a la imposición, y que busca desarrollar en el niño o niña paralelamente la sensación de ser amado y habilidades de resiliencia. Grotberg hace parte de un proyecto internacional que busca capacitar a padres y cuidadores (en esta categoría entran los docentes) para la promoción y desarrollo de habilidades de resiliencia en los niños que se encuentran a su cargo. La visión de educación de The International Resilience Project complementa la educación como práctica de la libertad propuesta por Freire en la medida que basa la relación de educador educando en un plano horizontal, en el que el diálogo es la base principal para una formación amorosa y respetuosa que logre formar personas autónomas y críticas. No es descabellado entonces entender esta iniciativa como un ejemplo práctico de la educación para la libertad y como un excelente complemento de una educación crítica.

Adicionalmente, encontramos un proyecto que empieza en el año 2000 a raíz del cierre de varias entidades de desarrollo social: la Corporación Infancia y Desarrollo¹⁵, que dentro de sus principales objetivos se propone:

¹⁵ Página oficial: <http://www.corporacioninfanciaydesarrollo.org/site/index.php>

Aportar a los procesos de desarrollo comunitario y social, a través del fortalecimiento y cualificación de las organizaciones e instituciones para que la niñez y juventud sean sujetos sociales y aporten a la convivencia y al mejoramiento de las condiciones materiales y sociales de su entorno (Corporación Infancia y Desarrollo)

Vale la pena hacer hincapié en el hecho de que mencionan la niñez y la juventud como sujetos que participan en la construcción de su entorno, base fundamental de este proyecto de investigación y razón principal por la que se decidió establecer contacto con la Corporación, con la intención de nutrir el proceso por medio del intercambio de experiencias y conocimientos. La trayectoria de esta corporación es relevante en todos sus aspectos y líneas de trabajo, sin embargo, la publicación de mayor interés es la que se titula *El buen trato, una ruta hacia la paz*, a la que se intentó acceder para servirse de la información allí consignada sin respuesta alguna.

En el aspecto de la educación sin escuela hay una infinidad de antecedentes a nivel nacional e internacional, pues es una iniciativa que está en auge en varios países y empieza a ser cada vez más popular en América Latina. Algunas experiencias que quisiera resaltar son tres, una internacional, otra nacional y finalmente una local.

Reevo es una red internacional de educación alternativa que surge luego de la realización de la película *La Educación Prohibida*, y que busca responder a las necesidades detectadas durante la filmación de este documental. Surge desde Argentina, pero en la actualidad cuenta con experiencias alrededor de todo el globo que se sostienen al tanto de iniciativas y discusiones. En su página principal, que es de construcción colectiva, hay un mapamundi con la ubicación y características de las diferentes experiencias de educación alternativa, y cuenta con al menos 664 experiencias pues la plataforma permite que las mismas personas añadan su ubicación y descripción. Esta red se encuentra desarrollando proyectos importantes en diferentes países de Latinoamérica y en España, pero sobretodo en Colombia y Argentina.

En su página principal se pueden encontrar copias digitales gratuitas de investigaciones alrededor de la educación alternativa, calendario global de actividades de la red, opciones y oportunidades de participación activa en la conformación de la red, noticias sobre logros de otras experiencias con experimentos pedagógicos arriesgados, entre otros recursos. El mes de octubre del presente año convocaron el Cuarto Congreso Internacional de Educación sin Escuela (Ese), Autoaprendizaje Colaborativo (Ac), Educación en Familia

(Ef), Modelos de Escuelas Flexibles (Mef) en la Universidad Nacional de Colombia en la que se recibieron experiencias de varios países incluyendo Brasil, España, Estados Unidos y varios suramericanos. Este Congreso ayudó a consolidar la red de Reevo-Colombia que lo que resta del año ha estado muy activa sobre todo con la participación de la Sublínea de Investigación-Acción sobre Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC), Educación en Familia (EF), Modelos de Escuelas Flexibles (MEF) del Instituto de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias Humanas de la UNAL. Como conclusión de este importante encuentro se halla la innegable realidad de que la educación alternativa, incluyendo todas sus expresiones, se está tomando un lugar importante en las discusiones globales y locales.

En la escala nacional, aparte de la nueva red Reevo-Colombia, encontramos el Colegio ideas cuyo desarrollo cotidiano está englobado por lo que Jahuira (Rector) llama una nueva ética, estética y ecología de la convivencia¹⁶. Su proyecto pedagógico lo denominan *El Acto de Construir. Ecologías del alma Para un Currículo Divergente*. Dentro de sus propósitos como proyecto se propone entre otras cosas a fomentar un espacio pedagógico que cuide e impulse seres con autoconocimiento, aceptación de sí mismos y del otro, autonomía, espíritu crítico y constructivo y en armonía con lo que los rodea. Su metodología se basa en 3 etapas: Sentir, Saber y Hacer y se desarrollan en los siguientes momentos: asombro, exploración sensible, contacto directo, abstracción, contrastación, construcción. Es una aproximación al aprendizaje natural que busca respetar los procesos individuales de cada estudiante, brindándole suficiente autonomía para que se forme como un ser activo y seguro de sus conocimientos y capacidades.

Este proyecto y sus logros en cuanto a la formación de sus estudiantes, abre paso a cuestionar si la los conocimientos y los tiempos estandarizados realmente fomentan la calidad en la educación. Iniciativas como estas permiten a proyectos como Uba Chihiza pensar que vale la pena repensar el aprendizaje como algo que no necesita ser impuesto sino cuidado, pues es parte de la naturaleza humana el querer explorar, comprender, transformar y crear.

Finalmente, en Tenjo, cerca de Bogotá, existe una institución educativa cuyo proyecto pedagógico plantea a los estudiantes la posibilidad de tener planes de trabajo propios con las temáticas que son de su interés, no tener tareas, ni clases magistrales y también a

¹⁶ Tomado de la Página web del colegio: <http://www.colegioideas.edu.co/#!quienes-somos/cy85>

aquellos que lo deseen un horario especial para desarrollarse como autodidactas. En sus propias palabras la alternativa que propone es “Una educación en el amor para el desarrollo personal en el ser humano” (FACE, 2014). FACE (Fundación para la Actualización de la Educación), al igual que Uba Chihiza, considera que “educar no es solamente la adquisición de información, ésta se utiliza como un medio mas no como un fin. La formación básica es fundamental en el proceso de desarrollo personal del ser humano” (FACE, 2104), y entiende la formación básica como aquella que atiende los aspectos del pensamiento, la voluntad, la emocionalidad y el accionar social. Los egresados de este colegio han tenido experiencias de educación superior exitosas y en los testimonios disponibles en YouTube explican cómo y por qué esta formación les permitió realizarse como personas satisfechas y exitosas según sus propias expectativas.

5. Marco teórico

5.1 Educación alternativa para desarrollos alternativos

5.1.1 En la variedad está el placer

Alrededor de la educación alternativa se tejen muchos términos como educación informal, no formal, propia, en casa (homeschooling), virtual, sin escuela y muchas otras que se encuentran en surgimiento. No todas ellas implican la desescolarización completa de los participantes por cuanto buscan o pueden ser complementarias a la educación formal. Es esta última característica la que describe mejor la experiencia que se construye en Uba Chihiza ya que en ningún momento se ha planteado la necesidad o el deseo de retirar a los y las participantes de la escuela formal. Esto tiene importantes implicaciones, pues aunque no hay repercusiones legales sí las hay en cuanto a metodología pues la educación alternativa trae consigo toda una ideología frente a la educación, el aprendizaje, la formación, la autonomía, el rol del estudiante y el docente entre otros. A continuación se exponen algunas de las discusiones más importantes que ha habido alrededor de esta filosofía educativa.

El trabajo de Kunzman (2012) es de radical importancia por cuanto dedica su esfuerzo a exponer la diferencia entre escolarización y educación, teniendo en cuenta que en la constitución estadounidense (al igual que en la colombiana) se contempla la educación como uno de los derechos fundamentales de los niños y niñas y que esto ha generado malentendido en torno a aquellos padres que deciden desescolarizar a sus hijos por cuanto podría estar violando sus derechos. Su artículo logra mostrar cómo la diferencia que hay entre los dos conceptos mencionados permite también diferenciar hasta dónde va el poder del Estado en cuanto a la formación de los ciudadanos infantes, y dónde empieza y qué abarca el fuero privado de los padres y la familia y por tanto la participación estatal no es posible.

Por su parte Illich (1975) empieza a explorar las implicaciones de la desescolarización al compartir con Everett Reimer discusiones acerca de la escolaridad obligatoria y sus logros,

las conclusiones de años de reflexión e investigación lo llevan a expresar en sus propias palabras que “hemos llegado a percatarnos de que para la mayoría de los seres humanos, el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela” (pág. 7). Más adelante en el texto afirma que “ni en Norteamérica ni en América Latina logran los pobres igualdad a partir de escuelas obligatorias. Pero en ambas partes la sola existencia de la escuela desanima al pobre y le invalida para asir el control de su propio aprendizaje” (pág. 11). Illich asegura que la pérdida que han sufrido las personas del poder sobre sus propias circunstancias en la escolarización y la dependencia institucional hace parte de lo que configura la pobreza moderna, y que garantiza además la perpetuación de las condiciones desfavorables de los sectores de escasos recursos económicos.

Adicionalmente, explica cómo la escuela crea necesidades en la sociedad que no está en capacidad de satisfacer y que además no debiera hacerlo pues este modelo atenta directamente con el sistema político que la sostiene (la democracia) por cuanto en lugar de promover la equidad logra cada vez más agrandar la brecha académica y social entre los diferentes sectores económicos. Para Illich hay una relación directa en la manera en que se está entendiendo la educación y la formación en las escuelas y la inequidad social, y es por esto que su trabajo es de radical importancia para el desarrollo de una experiencia que busca contribuir con la construcción de la equidad desde la formación de las personas, pues aunque se encuentren asistiendo a la escuela, desde afuera de sus muros se ofrece una experiencia diferente que contrarresta y cuestiona, que empodera a los estudiantes buscando permitir que desarrollen su autonomía.

Adicionalmente, Gilligan (2000) desarrolla una investigación alrededor de la importancia de las experiencias de tiempo libre en el fortalecimiento de habilidades de resiliencia. Así mismo menciona (p. 39) que cualquier pequeño cambio que se logre en una persona tiene un efecto dominó en la integralidad de esta por cuanto cualquier cambio en el sistema hace que este se reacomode tal como se expuso en la teoría de sistemas complejos anteriormente. Este efecto dominó, dice Gilligan, termina por desencadenar un espiral de cambio positivo. En su artículo explica cómo hay 5 tipos de actividades en las que ocupar el tiempo libre tiene influencias especialmente efectivas en su desarrollo de habilidades resilientes: exploraciones culturales, cuidado de animales, deportes, ayudar y participación en voluntariados y un trabajo de jornada parcial (p. 42).

5.1.2 Normativa

En cuanto a la educación desescolarizada la ley colombiana de educación tiene un profundo vacío por cuanto no la contempla dentro de las posibilidades de formación, pero tampoco la excluye directamente. Esto es comprensible si se tiene en cuenta que las diferentes iniciativas de educación sin escuela como lo son la educación en casa (*homeschooling*) o la llamada *unschooling* son iniciativas que hasta los últimos años no gozaban de mucha popularidad ni tampoco habían logrado suscitar un debate tan importante y pertinente como el que se está empezando a dar en este momento. Sin embargo, el colombiano no es el único Estado con este vacío legal y jurídico, pues otros países como por ejemplo España ya se han encontrado con la necesidad de una revisión de este aspecto legal pues han tenido que tomar decisiones jurídicas al respecto por medio de la interpretación y deducción, como lo muestran con un par de ejemplos (Barrera Tenorio & García López, 2011) en su investigación acerca del marco jurídico y político de la educación sin escuela en Colombia.

Aunque tiene relación con el proyecto, aún si fuera explícita la ley, no hay repercusiones legales o jurídicas para el proyecto pues la población participante no se encuentra desescolarizada ni se pretende que así sea. El único caso de desescolarización que hay es el de una estudiante de 25 años con dificultades de aprendizaje que está aún aprendiendo a leer y escribir, pero por su edad y condición no está inscrita en ninguna institución educativa oficial.

5.2 El formador como actor social y político; responsabilidades y retos

El rol del docente no puede estar limitado a la capacitación intelectual de sus educandos, pues al restringir su trabajo a la transmisión de conocimientos está más cerca de ser instructor o instructora que de ser docente. Es por esto que aspectos que desde otros enfoques no hacen parte de ser profesor(a) como la participación en acciones políticas y sociales que contribuyan con la equidad y la justicia hacen parte ineludible en este trabajo de grado. De esta manera, realizar acciones concretas que transformen todas aquellas condiciones que contribuyan al detrimento de oportunidades o condiciones de los y las estudiantes es en definitiva una responsabilidad ética y profesional del docente. En este orden de ideas, y si se está de acuerdo con aquellos estudios que han descrito la importancia de la afectividad como un aspecto fundamental y necesario para el aprendizaje (Fernández, Luquez, & Erika, 2010; Restrepo, 1994; Krashen, 1983), las condiciones que

desestabilizan al estudiante son un objetivo de estudio tanto pedagógico como socio político por cuanto son las condiciones sociales y políticas las que están afectando negativamente el proceso de formación de los niños y niñas.

Si bien todos los estudiantes, sin importar sus condiciones sociales, están sujetos a vivir situaciones en las que se ve amenazada su estabilidad emocional y afectiva, hay dos diferencias que deben ser tomadas en cuenta:

1. Los niños de escasos recursos son estadísticamente más propensos a vivir situaciones de vulnerabilidad por las condiciones socioeconómicas de sus familias (desempleo y deficiencias en el acceso a los servicios que son derechos constitucionales fundamentales como salud y educación, por nombrar algunos).
2. De manera generalizada, los ambientes o contextos cotidianos de este segmento de la población tienden hacia una mayor hostilidad y riesgo (por ejemplo la seguridad en el barrio o incluso en las instituciones educativas).

Por otro lado, las posibilidades de encontrar acompañamiento afectivo fuera del hogar se reducen por las condiciones escolares de las instituciones distritales en las que el promedio de estudiantes por salón supera los 35 estudiantes, sin contar con que el trabajo de los docentes distritales está por mucho más allá de una carga laboral justa. Adicionalmente, el acceso a actividades extracurriculares, casas de cultura o cualquier otra oportunidad de exploración de intereses personales y uso benéfico del tiempo libre es escaso sobre todo en los barrios situados en el borde urbano como es el caso de la población a la que se dirige este trabajo.

5.3 Buscando la construcción de la equidad

Innumerables definiciones de resiliencia se han ofrecido hasta este momento, cada una conveniente para su propia investigación y con enfoques distintos para diferentes fines, sin embargo, si se trata de buscar aquellos puntos en que se ha logrado acuerdo se puede encontrar que la resiliencia es una característica desarrollable en cualquier persona sin importar sus condiciones particulares y, de igual manera, está inevitablemente ligada a las situaciones difíciles o riesgosas que podrían deformar negativamente la integralidad de un ser humano (Grotberg, s.f.; Fernández, Luquez, & Erika, 2010; Kotliarenco, Cáceres, &

Fontecilla, 1997; Henderson & Milstein, 2003). Así mismo, se encuentra unanimidad en que es la capacidad de enfrentar estas situaciones o ambientes hostiles y lograr evitar consecuencias negativas en su persona o incluso alcanzar cambios positivos en la personalidad (Grotberg, s.f.; Henderson & Milstein, 2003, entre otros).

Con respecto a la resiliencia, Henderson y Milstein (2003), aseguran que es un proceso a largo plazo, y que por tanto los resultados de un trabajo enfocado a desarrollarla pueden no verse sino hasta la edad adulta, sin embargo, estos mismos autores aseguran que esto no demerita los esfuerzos por la implementación de programas sociales que apunten a este objetivo y por esto enfocan su investigación al desarrollo de estrategias que logren construir las condiciones óptimas para el desarrollo de habilidades resilientes en los niños y niñas. No se puede negar que la cultura actual tiende hacia la inmediatez de soluciones, sin embargo, esto no puede ser una limitante para acciones que buscan conquistar objetivos de radical importancia como el fortalecimiento de segmentos de sociedad que se encuentran en injusta desventaja, como los sectores de escasos recursos de nuestra ciudad.

Para entender la manera en que la resiliencia contribuye con la construcción de la equidad social, es necesario entender la pobreza económica como un factor que ahonda la diferencia de oportunidades y condiciones para el desarrollo social económico y educativo de las personas que no cuentan con los recursos suficientes para construir un proyecto de vida sin limitar sus capacidades por falta de las opciones de desarrollarlas. Estos recursos insuficientes no solo son económicos, de hecho no son estos los principales limitantes, pues los recursos psicológicos y afectivos son en gran medida determinantes en el desarrollo de un plan de vida. Estas conclusiones se pueden ver en trabajos importantes y de larga trayectoria en el campo de estudio de la resiliencia como lo son los llevados a cabo por Edith Grotberg, Henderson & Milstein y E. Werner & R. Smith, entre otros.

Sentimientos de impotencia o de poco poder de determinación en lo que los rodea termina por minar su confianza en un futuro mejor y en la posibilidad de decidir el estilo de vida que quien llevar. Estos sentimientos positivos son de radical importancia para un sano desarrollo. Sobre la confianza en el futuro E. Grotberg (s.f.) afirma que parte de la construcción de las habilidades de resiliencia es la confianza en que “todo va a estar bien” (pág. 8), y por su parte Werner & Smith en Bernard (1991) afirman que

El componente central de los mecanismos efectivos de enfrentamiento al inevitable estrés de vida parece ser el sentido de coherencia, un sentimiento de confianza en que el ambiente interno tanto

como el externo es predecible y que probablemente todo va a funcionar tan bien como razonablemente se puede esperar que funcionen.¹⁷

Cuando los estudiantes tienen ejemplos de vida en que los resultados son consecuencia del trabajo y las decisiones de personas con las mismas capacidades fortalecen su confianza en el futuro, más aún cuando viven por sí mismos la experiencia de ver cómo su esfuerzo se concreta en consecuencias tangibles en su vida y empiezan a entender que su futuro depende de ellos mismos.

5.3.1 Nuevas oportunidades lejos de los muros de la escuela

Las ventajas que ofrece un espacio desescolarizado para el desarrollo de un programa de fortalecimiento de habilidades de resiliencia son importantes. En primer lugar se cuenta con una flexibilidad programática que permite hacer al estudiante partícipe de su proceso y administrador de sus metas y temporalidad, haciendo así posible motivar en él o ella sentimientos y actitudes de capacidad de autodeterminación y autorregulación. Esta flexibilidad favorece sobre todo la posibilidad de acordar una meta común o el desarrollo de un proyecto en lo que se encuentra un gran potencial para trabajar uno de los aspectos protectores de la *Rueda de la resiliencia* propuesta por Henderson y Milstein (2003): *Brindar oportunidades de participación significativa*, pues se abre el abanico de opciones hacia la inclusión de participación en convocatorias distritales o nacionales, iniciativas comunitarias, participación activa en la transformación de aquellas condiciones de su entorno cercanos en las que no encuentren satisfacción, o tal vez iniciativas individuales.

5.3 Importancia de la participación significativa y la conciencia del YO SOY como habilidades de Resiliencia en poblaciones vulnerables

Bernard (1991) enumera tres cualidades en la solución de problemas: planeación, recursividad en la búsqueda de ayuda externa, y pensamiento crítico, creativo y reflexivo. Aunque en su texto no hace explícitas las razones por las cuales considera importantes estos aspectos, se puede deducir del resto de su trabajo que es en relación con las capacidades sociales de los sujetos. Estas capacidades sociales son las que permiten que una persona participe adecuada y positivamente de la vida en una sociedad y que se considere a sí mismo exitoso en ella. Trastornos de estas capacidades tienen como

¹⁷ "The central component of effective coping with the multiplicity of inevitable life stresses appears to be a sense of coherence, a feeling of confidence that one's internal and external environment is predictable and that things will probably work out as well as can be reasonably expected". Traducción propia.

consecuencia personas que no ejercen responsablemente su ciudadanía, que no participan en la proposición de soluciones a los problemas que los rodean, irrespeto por los derechos de los demás y por las reglas o normas que rigen los espacios a los que pertenece. La importancia de brindar todas las herramientas para un desarrollo sano de estas capacidades se explica por sí misma a la luz de las problemáticas actuales de Bogotá, por dar un ejemplo, en donde se lleva a cabo un importante número de iniciativas públicas para incentivar el ejercicio responsable de la ciudadanía y el sentimiento de pertenencia de lo público, incluyendo las leyes y normas que lo dirigen.

En cuanto a las oportunidades de participación significativa Henderson & Milstein explican que implica darles gran responsabilidad a los estudiantes de lo que pasa en el espacio educativo, esto concretamente en oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planeación, establecimiento de metas y ayuda a los demás. Las ventajas de estas condiciones son principalmente el fortalecimiento de la autonomía al confiarles tareas importantes, situación que además contribuye de manera significativa en la autoestima de los estudiantes pues les da la oportunidad de sentirse respetados, escuchados, seguidos y amados. Adicionalmente, permite y fomenta el trabajo colectivo por metas comunes, así como las capacidades para llegar a acuerdos y sostener puntos de vista; todas estas capacidades fortalecen el sentimiento y el pensamiento de tener control sobre el desarrollo propio y el futuro, y de igual manera contribuye a disminuir el sentimiento de individualidad que tiende a aislar a los estudiantes y aminorar su conciencia de pertenencia a una comunidad o colectivo (otro aspecto que los autores ya mencionados consideran de radical importancia).

Finalmente, el Yo Soy de Grotberg incluye las siguientes capacidades:
Yo soy. . .

- ✓ Una persona que los demás pueden amar y disfrutar
- ✓ Feliz por hacer cosas por los demás y demostrar mi interés
- ✓ Respetuoso conmigo misma(o) y los demás
- ✓ Deseosa(o) de asumir la responsabilidad por lo que hago
- ✓ [estoy] Segura(o) de que todo va a salir bien¹⁸

¹⁸ Tomado y traducido de Grotberg (pág. 8)

Este último aporte contribuye sobre todo en el aspecto sensible de los niños y niñas y aclara la importancia del desarrollo como ser social por cuanto hace énfasis en la relación con los demás. Puntos importantes como el respeto, el amor, la felicidad, la confianza y el interés por quienes me rodean construyen un complemento adecuado para los dos aspectos tratados hace un instante que se enfocan más hacia la relación de la persona con las situaciones que lo rodean. Por supuesto esta y las otras tienen un poco de cada una, pero el énfasis es diferente y por esto se considera que es necesario agregar esta última participación de Grotberg.

5.4 Pedagogía crítica como factor protector

5.4.1 Aportes de Freire

Paulo Freire es uno de los grandes teóricos y prácticos de la educación en Latinoamérica, sus aportes a pesar de haberse consolidado hace un par de décadas siguen vigentes por cuanto el contexto de alta inequidad social en el que fueron desarrollados desafortunadamente no ha cambiado significativamente. Así, sus reflexiones y propuestas de acción continúan siendo relevantes para la actualidad colombiana, bogotana y por supuesto para la de este proyecto de investigación. Los principios o conceptos que más determinan el presente trabajo son el de la autonomía, el educando *con* el mundo y la alfabetización crítica¹⁹.

El educando como un actor de su educación y como sujeto con el mundo

Entender la educación como un ejercicio de libertad requiere ante todo la liberación del docente, que por medio de su ejercicio profesional se libera del rol tradicionalmente impuesto y dominante sobre el estudiante. Freire nos explica en la *Pedagogía del oprimido* que en esta intención el docente permite el intercambio de roles y no solo permite si no que garantiza e incentiva el diálogo con los aprendices. Por esto ya no es más el que único que piensa, el único sujeto del encuentro de aprendizaje, y los estudiantes dejan de ser los objetos pensados para empezar a jugar un rol activo en la construcción de la clase. Para esto las decisiones no pueden estar más exclusivamente en manos del profesor, sino que deben ser expuestas por quien las haya pensado para ser evaluadas y/o modificadas por

¹⁹ Algunos autores han optado por usar el término de literacidad crítica (proveniente del inglés) tal vez buscando distinguirla de la alfabetización entendida como hasta antes del nuevo concepto, sin embargo no me parece necesario ni adecuado por existir ya la palabra en español.

todos los participantes. Finalmente, los contenidos deben ser siempre escogidos junto con los educandos, pues de lo contrario se estaría pidiendo a los estudiantes que se acomodaran a los programas diseñados por otras personas, y por tanto se estaría objetivando (contrario a humanizando) a los aprendices.

Para lograr la humanización de nuestros estudiantes debemos ante todo permitirles la búsqueda de su libertad, no librarla por ellos, y esto implica buscar nosotros también la nuestra. Implica así mismo la su problematización saber lo poco que se conocen a sí mismos y su puesto en la realidad y en consecuencia saberse inconclusos. En esta última porción de conciencia radica la herramienta para la humanización o deshumanización de las personas, y es que al no estar completos pueden optar por cualquiera de las dos opciones. Así, es necesario que aquellos que han sido despojados de su humanidad por medio de la injusticia, la opresión, y la violencia sean conscientes de su condición y de las causas de esta, y a partir de este conocimiento se tracen el objetivo de recuperar su libertad.

Es en este momento que se hace necesario explicar el papel que la resiliencia y sus habilidades juegan en todo este proceso. La deshumanización es una situación que conlleva violencia, situaciones difíciles de afrontar de manera consciente, y la resiliencia es lo que le permite a aquellos que han pasado por esto prevalecer y además potenciarse y mejorar personalmente a través de esa superación de la adversidad. Una vez los objetos (sujetos que han perdido esta calidad) reconocen que su situación no es consecuencia de un destino, sino producto de un orden que ha determinado sus condiciones inhumanas por medio de la injusticia y su deshumanización, es necesario que saque provecho de su nueva condición y a partir de ella generen conocimientos que les permitan empoderarse de su posición para la lucha por su libertad y su humanización.

Es necesario entonces, en la relación del YO con sí mismo que reconozca su estado cosificado y conozca también la posibilidad de un contrario: el sujeto. El hombre, o la mujer, se cosifican cuando dejan de ser sujetos, dejan de saber lo que desean, lo que piensan y lo que sienten, pues a través de su búsqueda de la seguridad reciben las prescripciones o recetas elaboradas por una élite que *sí entiende* cómo está organizado el mundo y cómo funciona, y se adaptan a estas olvidándose de sí mismos, “se ajusta al mandato de las autoridades anónimas y adopta un yo que no le pertenece” (Freire, 1982).

5.4.2 Implicaciones de la pedagogía crítica en poblaciones con situación de riesgo en relación con la resiliencia

Permite cuestionar las estructuras que construyen la injusticia que los rodea pues la pedagogía crítica busca capacitar a los educandos para discernir los discursos de poder detrás de los textos y detrás de las estructuras sociales y económicas. Es tan importante para quienes se encuentran oprimidos como para quienes se encuentran participando de la posición beneficiada por esta opresión que en algún grado son opresores aunque esto sea inconsciente. La importancia para quienes se encuentran en el sector opresor radica en la posible liberación de este rol por medio de la objetivación de su situación; es necesario que se cuestionen acerca de las ventajas que tienen sobre los sectores menos beneficiados por el sistema, ¿son estas ventajas justas? ¿Cuál es la razón de que algunos las tengan y otros no? Freire (2000) explica que tanto el oprimido como el opresor son esclavos de sus roles y de esta relación inequitativa de poder. Por esto la liberación no solo es para el oprimido. Complementariamente, la importancia para el oprimido está en la oportunidad de construir una sociedad más equitativa, de empoderarse de sus propios saberes y por medio de estos y de nuevos conocimientos lograr transformar su contexto y luchar contra las situaciones de injusticia que presencian.

De manera complementaria permite a las personas pensarse como actores capacitados para transformar sus realidades. Tanto para los unos como para los otros es importante repensarse como actores capacitados para la construcción de la realidad, hacerse responsables por sus actos y pensamientos entendiéndolos como actos políticos y sociales con repercusiones tangibles en la sociedad a la que pertenecen. Más aún para aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad por cuanto es necesario que se entiendan de esta manera, para que se empoderen del desarrollo de sus vidas y tomen responsabilidad por las decisiones que los lleven a la construcción de una sociedad equitativa.

5.5 Hablando en lengua materna de resiliencia y alfabetizaciones

La lengua materna es la primera herramienta que se adquiere para expresar lo que se tiene en el pensamiento o sentimientos más complejos que los que se pueden exteriorizar por

medio del lenguaje gestual. La necesidad de comunicación entre seres no está restringida al ser humano, pero es claro que hace parte importante en su desarrollo por ser un ser social. En cierta medida la participación o el actuar social recae en lo que se comunica hacia los demás, y la necesidad de hacerlo. Es por esto que hay que prestar suficiente atención a los desarrollos comunicativos, y propiciar una buena relación con la escritura es ampliar las posibilidades de conocimiento propio y del mundo y la comunicación de los educandos con el mundo. Entonces alfabetizar en lengua materna va más allá de transferir la capacidad de descifrar el código, la alfabetización es además un concepto cultural y por lo tanto mutable y debatible.

“Los que no saben lo que yo sé, lo que mi abuelo me enseñó,
¿entonces ellos qué son?”²⁰

Lo que antes se presentaba como una limitación de analfabetismo, ¿qué es hoy? ¿Cómo se configura esa misma exclusión y prohibición de la palabra y el acceso al conocimiento? El profesor Civallero de la Universidad Nacional de Córdoba escribe en su texto *Voces sin voz* hablando del tiempo de los escribas: “Los propios sistemas de codificación escrita se convirtieron, desde un principio, en una barrera casi infranqueable ante cualquier intento comunitario de acceder a la información, pues fueron manejados por una minoría que debía completar una larga formación especializada para poder emplearlos de manera eficaz y pertinente” (Civallero, s.f., pág. 1), haciendo hincapié en la relación directa entre estas capacidades y las posiciones sociales y económicas favorecidas y “vinculadas a los poderes de turno”. Si tenemos en cuenta que hoy en día el acceso a la información (de calidad por supuesto) está limitada precisamente por un nuevo fenómeno que Cornella (2010) acuña como infoxicación esta realidad no está más que reconfigurada, pero la exclusión y las condiciones desfavorables producto de la diferencia de conocimiento y acceso a buena información continúan vigentes.

Por su parte Álvarez (Ministerio de Educación Nacional, 2013) en su estudio sobre la oralidad habla del poder que hay en la escritura de la misma manera que Cornella, resaltando la opresión que ejerce sobre los que se llamó, durante mucho tiempo, analfabetos, sin embargo cita un poema de Arvelo-Torrealba en el que Florentino, un cantador de los llanos venezolanos, vence en coplas al diablo. El respeto social que tienen

²⁰ Palabras de un Mayor Sabedor del Pueblo Camëntsa hablando sobre el analfabetismo, citadas por Hugo Jamioy Juagibioy en (Ministerio de Educación Nacional, 2013, pág. 96)

los copleros y cantaores, dice Álvarez, se asemeja al de los escribas, y podría decirse así mismo de los sabedores de los mitos y cantos tradicionales en los pueblos indígenas. El siguiente apartado fue tomado de un ensayo escrito por Hugo Jamiy Juagibioy del pueblo Camuent'sá Cabëng Camëntsá Biyá (Hombres de aquí con pensamiento y lengua propia) territorio Putumayo en el que relata una asamblea en la que participaba toda la comunidad, incluyendo a los abuelos sabedores y taitas. La intención de la reunión era reflexionar acerca de quién es analfabeto. Cuenta cómo llegaron pronto a la conclusión de que quien no supiera leer y escribir, inglés y manejar un computador era analfabeto, “como si estuviéramos preparados para una única respuesta” dice. Cuenta que el silencio que siguió a lo que parecía la conclusión fue interrumpido por una voz “en el idioma antiguo de nuestro pueblo”:

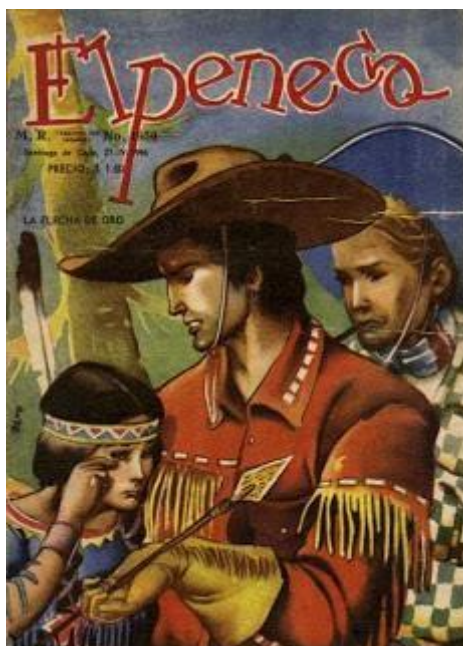
... y los que no saben leer la naturaleza, los que no saben leer el mensaje del viento, los que no saben leer la luna para la siembra y la cosecha, los que no saben leer las nubes, los que no saben leer el canto de los pájaros que anuncian visita, que anuncian la vida y la muerte, los que no saben leer el agua, los que no saben lo que yo sé, lo que mi abuelo me enseñó, ¿entonces ellos qué son?

Lo que sucedió después en esa reunión vale la pena leerlo completo (Ministerio de Educación Nacional, 2013, págs. 94-101), sin embargo, una reflexión acerca de la pregunta que hace el sabedor puede ser iniciada o complementada con otros escritos del mismo libro de MEN. ¿Ellos qué son? ¿Qué somos los que sabemos leer, escribir, inglés y manejar computadores? Creo que parte de la respuesta puede ser que somos hijos de nuestra cultura, en otro aparte Emilia Ferreiro afirma que “leer y escribir son construcciones sociales indispensables para la adquisición de ciudadanía” (pág. 17), son

prácticas inmersas en un contexto específico, agrega, que solo tienen sentido si parten de los intereses particulares de cada estudiante. Esto se puede corroborar al vivir experiencias en nuestros sistemas educativo, judicial, legislativo, de salud, político, etc. pues para poder participar y hacer ejercicio de nuestros derechos necesitamos de la escritura y la lectura, o de alguien que haga las veces de traductor. En nuestro contexto la escritura y lectura son poder de acción y participación, posibilitan el diálogo dentro de la sociedad a la que pertenecemos, sin embargo no cualquier tipo de lectura y escritura lo hacen, y esto depende de la manera en que se dé la formación en estos aspectos.

Hay muchas maneras de abordar la formación en escritura y lectura, sin embargo a pesar de cualquier metodología o pedagogía estoy de acuerdo con Darío Jaramillo

(Ministerio de Educación Nacional, 2013) cuando asegura que “deben ser ejercicios de espíritu, antes que habilidades mecánicas o mecanismos de desciframiento de signos convencionales” (pág. 60). Los más jóvenes no tardan mucho en querer



participar de las actividades de los adultos, empiezan las preguntas y la curiosidad; “Mamá, ¿qué dicen las babosas en lo que escriben? Fue la pregunta que hizo Fernando Urbina Rangel cuando relata cómo empezó a escribir (Ministerio de Educación Nacional, pág. 83), ese día tiene consecuencias inmediatas pues su padre (a raíz de su pregunta) decide que es momento de enseñarle a leer. Urbina tenía en ese momento 6 años y aunque su mayor interés estaba aún en el juego, este aprendizaje no representaba sufrimiento o sacrificio alguno. La lectura para él comenzó con lo que leía su padre en voz alta, y las novelas por entregas en la revista *El Peneca*, pero sobretodo la historieta gráfica *Flecha de oro*²¹. Fernando asegura que lo que más lo preparó para desplegar su imaginación como escritor fueron los relatos de espantos y entierros (tesoros) que contaban su madre y su abuela a luz de vela en la cocina. Su curiosidad por el rastro de las babosas no cesó y su trabajo con los petroglifos lo llevó a dar voz a relatos de pueblos acallados por la violencia y el progreso, sobre todo en la Amazonía.

²¹ Imagen tomada de: http://melisa-micoleccinrevistaelpeneca.blogspot.com/2010/01/blog-post_26.html.

Estas experiencias en torno a la escritura proponen una reflexión acerca de su proceso adecuado de aprendizaje, y del poder y el valor que hay en un desarrollo sano de la relación de las personas con esa herramienta que la educación formal ha malinterpretado como un fin.

6. Metodología

6.1 Descripción y fundamentación metodológica

En su libro *La investigación en educación y pedagogía*, Marín (2012) expone varios enfoques y este trabajo se nutre de dos de ellos. El primero, es el enfoque socio-crítico que “está caracterizado por su compromiso con las transformaciones de la sociedad a partir de un desarrollo crítico de las ciencias sociales” (pág. 137). La pertinencia y la relación de este enfoque con los objetivos de esta investigación son más que claras, y sin embargo me tomo el atrevimiento de citar otro aparte del mismo libro acerca de la educación y pedagogía críticas:

[...] como una propuesta de enseñanza-aprendizaje, la educación y la pedagogía críticas deben incitar a estudiantes y docentes a desafiar las creencias y prácticas que se les imparten para lograr que se cuestionen a ellos mismos como miembros de un proceso social. De esta manera, recuperan la confianza en la acción humana para transformar la realidad (pág. 140)

De estas dos citas quisiera hacer énfasis en los siguientes puntos de encuentro con los fines de este trabajo: el compromiso con la transformación de la sociedad, el cuestionamiento de las prácticas educativas por parte de sus actores, y sobre todo la recuperación de la confianza en el poder de transformación humano, que en cortas palabras se armoniza sin necesidad de explicaciones extensas con la importancia de desarrollar habilidades resilientes y la humanización de los actores aprendientes (estudiantes y docentes).

El segundo enfoque que considero puede aportar en gran manera al desarrollo de este trabajo es el de sistemas complejos que surge como reacción al pensamiento positivista que califica de reduccionista por pretender aplicar un mismo método a todas las ciencias sociales y humanas e ingenuamente asumir que al evitar las ambigüedades del lenguaje ordinario por medio de lenguajes lógicos y/o matemáticos estaba logrando una mejor comprensión del objeto de estudio. La propuesta de este enfoque yace en el entendimiento del asunto social como un sistema orgánico con un equilibrio dinámico, y nutre su estudio desde todas las lógicas naturales (lo que se suele llamar ciencias duras) y las humanas. Así mismo, logra proponer una reflexión en torno a la efectividad del pensamiento analítico que olvida o no tiene en cuenta que hay cualidades emergentes y también inhibidas, tanto las primeras como las últimas son producto de la organización del conjunto, y que por lo tanto al analizarlas por separado dejan de actuar de la manera

en que lo hacían dentro del sistema por no estar ya reguladas por su interacción con el resto de componentes que se tejían en red con ellas.

Estos dos enfoques permiten eludir ciertas inconsistencias metodológicas y de análisis que de otra manera serían menos obvias. Una de estas es la necesidad de estudiar cada uno de los componentes de la problemática sin pretender aislarlos de su red para tal fin; además de esto, la naturaleza de los sistemas tendiente al orden complementado por el caos o llamada también el principio dialógico; y en definitiva la importancia de reemplazar la causalidad lineal por una comprensión a partir de un bucle de retroalimentación, en otras palabras comprender que cada elemento tiene efecto sobre los otros y que esta dinámica es circular causando una retroacción que como un boomerang, vuelve sus efectos sobre el eslabón que los inició. Finalmente, la importancia de que todo este estudio se enmarque o encamine en una acción transformadora y reflexiva, para que no se quede como un conocimiento estéril.

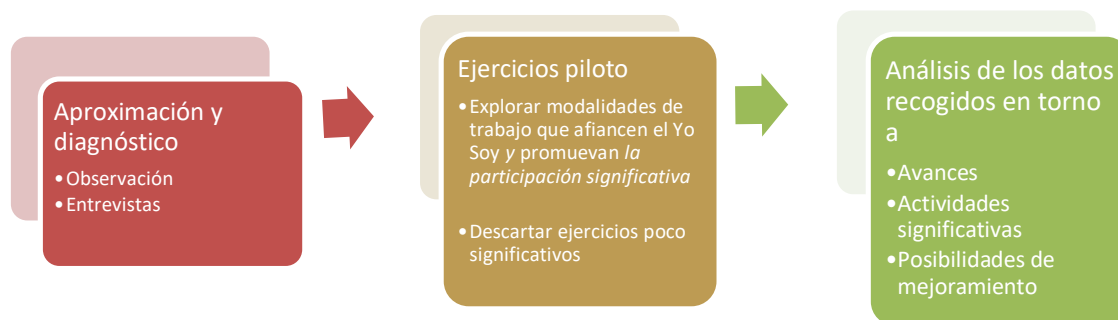
Ahora, dentro de los métodos de investigación cualitativa encontramos antes que cualquier otro la Investigación Acción Participativa (IAP), que se caracteriza por potenciar el carácter educativo de la investigación, lograr el empoderamiento de la población por medio de sus resultados, y unificar la teoría con la práctica (Marín, 2012, pág. 159). Marín expone así mismo que la IAP “acentúa el compromiso político de la investigación desde una posición crítica emancipadora, de acuerdo con las enseñanzas de Paulo Freire [...]” (Op. cit.). Por la naturaleza de esta investigación, que pretende responder a un proceso democrático e integrador de hombres y mujeres sujetos, no hay metodología que se armonice mejor con la intencionalidad de esta empresa, pues no solo permite la participación, sino que en el caso de no encontrarla ofrece todo el escenario para hacerla surgir, para despertar el pensamiento acostumbrado a callar frente *al que sabe*.

Complementariamente, y para finalizar, el interaccionismo simbólico descrito por Marín como una corriente teórica y un marco metodológico que “no estudia solo al individuo ni sus características personales y comportamiento individual ni tampoco al grupo como estructura social, sino que se basa en el análisis de la vida cotidiana y atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas le asignan al mundo que los rodea”, aporta una aproximación importante a la caracterización de la cultura de Uba Chihiza basada en su manera de entender el mundo y la negociación de significados que puede haber a raíz del encuentro de la cultura de los aprendientes-

docentes y los aprendientes-educandos. No sobra aclarar que esta negociación no debe buscar imponer ninguno de los dos, sino por el contrario debe mantener clara la intención de entender el otro y en esa comprensión lograr cuestionarse de manera crítica priorizando siempre la búsqueda de sí mismo, de su ser más.

6.2 Ajustes metodológicos para nuestro caso – límites y posibilidades

El esquema general de la metodología diseñada para este trabajo es la siguiente:



Esta investigación consta de tres momentos para responder a la pregunta que guía el trabajo. El primero es la fase de acercamiento y exploración de oportunidades, amenazas y necesidades en el que se busca conocer la población con la que se trabaja y así mismo sus condiciones familiares, económicas y educativas. Por medio de, por una parte, la observación directa y participativa y, por otra, el desarrollo de ejercicios que involucren las habilidades de resiliencia en las que se enfoca la investigación, con el fin de construir una descripción general de la situación inicial de la que se parte para lograr el objetivo general.

El segundo momento se basa en los resultados de la primera para poder proponer diferentes esquemas de trabajo con diferentes metodologías para comprobar cuáles de ellas se adaptan mejor a la población y obtienen mejores respuestas con respecto a los objetivos de la investigación.

Finalmente, en el tercer momento se analizan los datos obtenidos para tener un esquema general de los avances que se obtuvieron, las actividades que fueron significativas en cuanto a el recibimiento que obtuvieron de la PIU y su efectividad en el fortalecimiento de las habilidades de resiliencia objetivo, y finalmente qué errores se cometieron o qué factores o aspectos se dejaron por fuera que pudieran contribuir al objetivo general, es

decir, qué posibilidades de mejoramiento surgen a partir de la sistematización y análisis de los datos recogidos a través de la experiencia.

6.2.1 Población

Como está desarrollado en el planteamiento del problema, esta población es de un sector vulnerable de la población bogotana, que tiene escaso acceso a recursos económicos y de espacio público así como a TIC. Por todas las características mencionadas anteriormente la metodología siguiente se desarrolla enfocada en las necesidades prioritarias de esta población, teniendo en cuenta su contexto y la información encontrada en la fase de aproximación. Por respeto a la confidencialidad de la vida de cada persona de la PIU se va a referir a ellos con códigos de la forma Hn-En indicando el hogar al que pertenecen y su número asignado. Ejemplo: H2E1 y H2E2 son dos niñas que participan de las actividades: los números que acompañan la E indican el orden de nacimiento de las personas en su casa por lo que H2E1 es mayor que H2E2. Que pertenezcan a un mismo hogar no significa filiación fraternal sino que comparten la vivienda y que por lo tanto su ambiente en casa es el mismo, como es el caso del Hogar 1 en el que H1E2 E3 y E4 son hermanos, pero H1E1 es primo de ellos y vive en la misma casa.

6.3 Técnicas e instrumentos de investigación.

6.3.1 Diarios de Campo.

Se realiza en forma de bitácora que contiene registro visual, audiovisual, auditivo y registro escrito de los 15 sábados de los que se ha trabajado con Uba Chihiza. Hasta ahora el tipo de observación ha sido participante, ya que los observadores son miembros del grupo, pero no se ha mantenido una distancia profesional, ya que al poco tiempo de haber comenzado las observaciones empezamos a hacer parte fundida de la comunidad.

A pesar de este hecho se ha tratado de conservar cierta perspectiva exterior para contrastar y complementar la interior, comparto la posición de Freire en este aspecto, y considero que la subjetividad y la objetividad no deben ser comprendidas de manera dicotómica, sino más bien como las dos partes que componen la realidad y la construyen, en palabras del autor brasileño,

Confundir subjetividad con subjetivismo, con psicologismo, y negar la importancia que tiene en el proceso de transformación del mundo, de la historia, es caer en un simplismo ingenuo. Equivale a admitir lo imposible: un mundo sin hombres, tal como la otra ingenuidad, la del subjetivismo, que implica a los hombres sin mundo (Pedagogía del oprimido, 2000, pág. 31).

Por lo demás queda decir que a partir de la elaboración de este anteproyecto escrito habrá una diferencia en la manera en que se realizarán las observaciones y las reflexiones a partir de ellas, pues se plantearon dos focos de atención en la investigación: la resiliencia y la relación con la escritura. No obstante, cabe mencionar la importancia de la información aquí consignada para la triangulación de la información producto de las entrevistas a los/las niños/as y de las encuestas realizadas a padres de familia, por las razones mencionadas anteriormente²².

6.3.2 Entrevistas

Las entrevistas se realizaron a tres poblaciones: algunos padres de la PIU, a personas de la comunidad que han estado acompañando el proceso, y todos aquellos niños y niñas de la PIU que desearon participar. La importancia de este instrumento radica en su utilidad para identificar percepciones, actitudes e imaginarios, información de importancia en cada una de las fases del trabajo con la población de Uba Chihiza para poder elaborar una propuesta pertinente y coherente con sus oportunidades, necesidades y dificultades. En la fase inicial se realizaron 6 entrevistas a profundidad (4 niños y 2 niñas) que arrojaron información importante acerca de la imagen de sí mismos y su relación con la educación. Las personas que participaron fueron voluntarias, y aunque la entrevista que se llevó a cabo tenía la intención de ser estructurada (las mismas preguntas y orden para todos los entrevistados), por la manera en que se expresan los niños y niñas algunas entrevistas tienen una estructura distinta, por lo que se podría decir que en la práctica se realizaron no estandarizadas. La entrevista a los padres y personas de la comunidad se hizo para conocer la opinión acerca del trabajo que se está desarrollando y de las posibilidades de mejora que puede tener.

6.3.3 Actividades

²² Para la sistematización de la información recopilada por entrevistas se diseñó una matriz que pretende organizar la información concerniente a los dos focos de atención mencionados.

Las siguientes actividades hacen parte de la rutina de las sesiones y tienen objetivos específicos que buscan contribuir y alimentar el objetivo general de este trabajo.

6.3.3.1 Libro álbum.

Llevar un registro visual narrado desde la visión de la PIU ha sido una tarea interesante. Hay mucho entusiasmo por escoger las fotos y pegarlas, sin embargo la participación en la escritura de los pies de imagen hasta ahora está empezando a motivarlos porque ya empiezan a ver cómo quedaría el libro, al parecer les había costado imaginarlo. Verse en las fotos de un libro los motiva mucho y también como las fotografías son tomadas por ellos mismos se sienten muy orgullosos de cuando las imágenes que escogieron los demás fueron tomadas por ellos. Es un primer acercamiento a un sentimiento positivo de ser autor de un texto, de contar una historia. Les ha gustado mucho y empiezan a animarse poco a poco.

6.3.3.2 Actividades que se encontraron ya consolidadas.

La primera actividad que hace parte de la rutina es la Olla Comunitaria; en cada encuentro todos los participantes traen algo de alimento para aportar a la olla en la que se hace el almuerzo. Esto simboliza y recuerda a cada uno el hecho de que todos somos responsables de lo que sucede en este espacio, si cada uno trae lo poco que tiene, hay comida para todos, incluso para los que no tenían ni siquiera un poco. También enseña a compartir. Se les pide compartir el plato entre dos para que alcance la vajilla para todos, esto ha generado malestar en varios de ellos al principio, pues no están acostumbrados a compartir con personas que pueden no conocer, sin embargo, después de un par de sesiones se acostumbran. Lavar cada uno su plato ayuda poco a poco a generar algo de autonomía, sobre todo en aquellos que en casa no participan de las responsabilidades en cuanto a quehaceres domésticos. Adicionalmente, se ha visto que el aseo de lo que usaron en el almuerzo ha generado conflictos por el instinto de algunos de delegar sus responsabilidades a otros o de no asumirlas. Estos conflictos han sido positivos porque han generado constantemente oportunidades de formación en dos aspectos: El primero es el control comunitario que al principio lo ejercían exclusivamente el afectado (que iba a tener que lavar más allá de lo que correspondía) y los mentores, pero en este momento ya se hace por más personas que presionan a que se haga lo justo. El segundo aspecto es el sentido de responsabilidad que en los pequeños compromisos se va fortaleciendo.

Otra actividad que pertenece a la cotidianidad de las sesiones es la Huerta Comunitaria Infantil que permite el ejercicio del cuidado del otro, la responsabilidad y constancia que tenemos sobre lo que sembramos. Es una manera concreta y palpable de aprender que uno cosecha lo que siembra siempre y cuando lo cuide y lo mantenga, el trabajo no termina cuando logramos hacer germinar las semillas en la tierra. Esta huerta ha representado más para algunos de ellos, Cristian por ejemplo duró varios meses maravillado con el hecho de que de las semillas salen las plantas, y en cada sábado traía semillas de las frutas que había comido para que las sembráramos. Asimismo, no ha ayudado a enseñar el respeto por lo que nos rodea (cuidado de lo público que está muy poco desarrollado e impera el pensamiento de que si no es de nadie se puede dañar)

Como el espacio implica múltiples responsabilidades que necesitan personas a cargo. La mayoría de ellas recaen en los facilitadores, sin embargo poco a poco se han ido consolidando otros liderazgos entre los demás participantes. Es necesario exigir un poco más de algunas personas para garantizar que la ausencia ocasional o en un futuro definitiva de cualquiera de los participantes no signifique el debilitamiento o el final del proceso que se encuentra en desarrollo. Para esto ha sido necesario fomentar el compromiso con el logro de los objetivos que nos trazamos por medio de posibilitar la participación de todos y todas. Estos líderes han necesitado fortalecer sobretodo su capacidad de diálogo y negociación en el proceso de entender que liderar no es oprimir ni imponer ideas y pensamientos.

6.4 Alcances

El alcance que pretende tener este trabajo es el inicio de una experiencia educativa desescolarizada que esté en la capacidad de plantear un proyecto de desarrollo de sus estudiantes en el que se les brinden las condiciones necesarias para que sus habilidades de resiliencia maduren o se incrementen. Esto se logra por medio de un trabajo de aproximación que permita recoger información suficiente para caracterizar y diseñar un programa con actividades y los lineamientos generales y recomendaciones metodológicas para la continuidad y/o reproducción de la experiencia. Los productos que se pretenden alcanzar son: análisis de la información recolectada en la fase de aproximación, conclusiones y resultados de este análisis, y una Propuesta de trabajo (que incluye

lineamientos metodológicos, actividades diseñadas a manera de ejemplo y unas recomendaciones finales)

6.5 Recursos

Dentro de los recursos humanos necesarios para esta investigación están los niños y niñas, al menos dos docentes (idóneamente un hombre y una mujer, pues se ha visto que la presencia de estas dos figuras contribuye positivamente al desarrollo de las actividades y al fortalecimiento de las relaciones, así como el manejo de situaciones difíciles²³), y aunque no es imprescindible, la colaboración de Don Rodrigo y Doña Eunice facilita enormemente el desarrollo de los espacios y hasta donde sea posible es necesario cuidar que esa ayuda perdure. Como parte de los recursos económicos tenemos los indispensables y los posibles pero no limitantes, los primeros son únicamente dinero para el transporte de los docentes (que en el momento es auspiciado por la Fundación Guayacanal) y para aportar alimentos a la olla comunitaria (corre por parte de los docentes), los segundos aquellos materiales que idealmente son reutilizados, como colores, libros, cuadernos, pinturas etc. Finalmente, los recursos físicos necesarios son una cámara de video de calidad indiscriminada, y una grabadora de voz para registrar los grupos focales y/o tertulias.

El presupuesto mínimo mensual requerido es el siguiente:

Concepto	Precio	Cantidad	Total
Trasporte (tres trayectos diarios* cuatro días al mes)	1.700	* 2 trayectos *4días *dos personas	27.200
Alimento para compartir	2.500	*2personas *4días	20.000
Subsidio por parte de la Fundación Guayacanal para retribuir el trabajo de	40.000	1	± 40.000
preparación de alimentos de Doña Eunice			
Total gastos que deben			

²³ Como la que se presentó en una ocasión con la pelea de dos niños, uno de los cuales portaba un cuchillo en la maleta “por razones de seguridad personal”.

asumir los docentes o facilitadores			47.200
--	--	--	---------------

7. Resultados: Escritura significativa transformando nuestra realidad y nuestra persona

El siguiente cuadro sintetiza el análisis de los datos recogidos mediante los instrumentos utilizados. Las categorías de análisis iniciales corresponden a los aspectos en los que se esperaba encontrar información que reflejara el estado de resiliencia de la PIU, así como identificar aquellas actividades y metodologías (en cuanto al desarrollo de las jornadas) que potencian o entorpecen el logro de los objetivos específicos del trabajo. Las dos primeras categorías corresponden a los aspectos de resiliencia en los que se enfocó el proyecto, y las dos siguientes corresponden a la necesidad de saber qué tan positivo resulta un espacio de educación alternativa y qué avances o aportes logró el papel de la escritura en su consolidación como factor protector respectivamente.

Categorías iniciales	Categorías inductivas, agrupadas desde los diferentes instrumentos	Categorías de análisis
Participación significativa	*La totalidad del análisis se encuentra en el anexo 2	Influencia de las características etarias de los pares en la participación voluntaria. Desarrollo y formación del Liderazgo Solución de problemas tangibles, reales y auténticos Sentidos comunitarios Relaciones en el hogar y nivel de Necesidad de afecto
YO SOY		

Educación alternativa

Confianza en el valor propio

Actitudes y respuestas en torno a la Autonomía

La evaluación como parte fundamental y objetivo de la formación.

Dependencia del facilitador o facilitadora

Diálogo con la autoridad

Escritura como factor protector

Contraste entre la escritura dirigida y libre

Dificultades de aprendizaje como factores de riesgo

Conocimiento de Usos de la escritura

Tecnología como lugar de encuentro

Categorías emergentes

Insuficiencia de la significatividad del ejercicio para llevarlo a conclusión.

7.1 Participación significativa

7.1.1 Influencia de las características etarias de los pares en la participación voluntaria.

Durante el periodo trabajado se pudo observar que al estar en un espacio en el que tienen la libertad de decidir sobre la participación en las actividades, su elección depende de un factor determinante a parte de su afinidad con la actividad: las características numéricas y etarias de quienes decidan participar también. Esto puede hacer que incluso después de haber empezado a realizar su trabajo una o varias personas decidan dejar de participar aún sin que alguna molestia o conflicto se presente con los demás. Esto tiene consecuencias en uno de los ejes de construcción de ambientes resilientes desde la participación significativa, que trata del aprendizaje cooperativo y la colaboración entre pares que se dificulta sistemáticamente por este aspecto. Se considera que parte de la razón por la que esto sucede es que en la educación formal la separación por edades es entendida como ideal y que incluso los que por cualquier motivo se salgan del rango de edad del grado en el que están, son vinculados a algún tipo de nivelación para ser reubicados.

En cuanto a la separación etaria voluntaria se pueden observar dos tipologías de situación: la primera es que los participantes de algún sector etario al ver que el otro sector participa simplemente se retira de la actividad. Esta acción puede ser llevada a cabo por edades menores o mayores, pero es más frecuente en los mayores. Así mismo, puede suceder que los dos desarrollen la actividad pero exijan espacios y materiales separados. Las actividades en que fueron más evidentes estas actitudes son aquellas en torno a la construcción colectiva de conceptos (ejemplos: Elaboración del logo de Uba y definición de objetivo general de Uba Chihiza), o construcción colectiva de textos (lluvias de ideas en la que cada uno debe escribir su propuesta). Se observó también en la carrera de pistas en la que pidieron participar en dos grupos divididos por edades, propuesta que ellos mismos descartaron al entender que debería ser más corto el juego si se dividían las pistas (jornada del Sábado 11 de octubre, ver Anexo 1).

Si bien se puede interpretar de una manera natural que se lleven mejor entre grupos de la misma edad, el rango está entre los 4 y los 12 años y esta situación se ve incluso en aquellos que solo se llevan 2 o 3 años de diferencia, lo que puede indicar que no es totalmente ocasionada por diferencias en las etapas de desarrollo psicológico, sino más bien debe estar influenciada por las escasas oportunidades de trabajo cooperativo intergeneracional tanto en el sistema educativo como en espacios alternativos a él. Ya desde 1912 se han estudiado y criticado las consecuencias negativas de la separación por edades del sistema

educativo como se puede ver en el libro de Silberman (1970) quien se toma en ese momento el trabajo de recordar las reformas que se han tratado de hacer al respecto sin éxito alguno, por su convicción en que el desarrollo académico y cognitivo se ven afectados por esta segregación.

Por otra parte, en su libro *Rites of Passage: Adolescence in America 1790 to the Present* se propone trabajar en torno al hecho de que la criminalidad de la juventud se deriva de una cultura de segregación etaria. Finalmente, Barbara Rogoff, psicóloga de la Universidad de California Santa Cruz, que ha estudiado la segregación por edades por mucho tiempo, estudió un caso comparativo entre niños mayas tradicionales, mayas kaxlaan (expuestos a las costumbres occidentales) y *European American middle-class*²⁴ y su capacidad de aprendizaje por medio de la observación. Este estudio demuestra que la participación en actividades o tiempo con personas mayores de las comunidades determina la capacidad de aprendizaje y de atención de los niños y sugiere que las escuelas deberían ofrecer más tiempo de interacción entre las personas con el fin de potenciar sus procesos de aprendizaje.

7.1.2 Desarrollo y formación del Liderazgo.

Se encuentra que hay un deseo generalizado de participar en la toma de decisiones, y hay incluso varias personas que se están formando como líderes y se nombran a sí mismas como tal (H2E2, H1E1, H4E1). Sin embargo, estos líderes en formación demuestran entender el liderazgo como la facultad o la capacidad legítima de tomar las decisiones sin consultar con el resto de personas. Adicionalmente, se ve que hay una tendencia a priorizar los intereses personales sobre los comunitarios aun cuando se trata de recursos de uso público (de toda la PIU, como balones, vajilla, materiales, entre otros). En varias ocasiones la participación fue entusiasta hasta que notaron que el beneficio no iba a estar dirigido únicamente hacia ellos sino hacia todos y entonces se empezaron a mostrar indiferentes.

Además de la capacidad de tomar decisiones, el liderazgo y la participación los motivan también por la necesidad, deseo y disfrute del reconocimiento por parte de otros de sus capacidades y logros. Este es un gran motor para el proyecto que se encuentra en curso, y se puede ver en ellos que buscan tener autoridad frente a los demás. Cualquier reconocimiento que se les hace mejora su afectividad por cuanto reconoce sus capacidades

²⁴ No se traduce el término para evitar la modificación de la población. Estos niños y niñas son nativos de Santa Cruz, California que se consideran a sí mismos como racialmente blancos.

de alcanzar logros importantes que los hacen más visibles frente a las personas que aman y también frente a sus pares. Esto ha mejorado notablemente la autoestima de algunos participantes en particular como la de H2E1 que por sus necesidades especiales de aprendizaje no había tenido hasta ahora la posibilidad de que los demás valoraran sus aportes y dones (este hecho se ha logrado conocer por medio de espacios de conversación informal con ella y su hermana, y también en la entrevista hecha a su padre)

Infortunadamente, también se puede decir que en general hay un rechazo al trabajo que requiere la toma responsable de decisiones, que involucra el recibimiento de propuestas de todos, el sustento de cada una de las propuestas, analizar a conveniencia de cada una de ellas para descartar o sobresaltar algunas y finalmente alcanzar el consenso general frente a las opciones disponibles. Los ejercicios de esta naturaleza que se han desarrollado cuentan con muy pocos participantes, y como característica particular es importante resaltar que todos ellos son femeninos. Este tipo de fenómenos, junto a los mencionados en este aparte, parecen indicar la comprensión de la autoridad como una facultad inherente a la persona que la tiene, y no como una característica que se construye en cada persona. Las evidencias de esto se pueden encontrar en la entrevista a H1E1 y en el registro visual de las actividades desarrolladas en las fechas septiembre 27 (Actividad #2, primera parte y segunda parte), Martes 7 de octubre (revisión del plan de trabajo para tomar decisiones sobre la planeación de las jornadas siguientes), octubre 11 (Actividad 1), entre otras.

7.1.3 Solución de problemas tangibles, reales y auténticos.

Para satisfacción de los facilitadores, el análisis de la información triangulada, nos permite verificar que el trabajo sobre problemas reales al alcance de todos, es decir parte del contexto, potencia de una manera muy especial la participación significativa de la PIU. Al analizar qué tipo de actividades encuentran más acogida y logran unificar más a los participantes, encontramos que son aquellas que involucran su realidad cotidiana y concreta. Ejercicios de participación como las mingas para arreglar la huerta o el semillero, o para ayudar a algún vecino con un problema, logran una participación colectiva, organizada (en el sentido de tener un objetivo y una tarea que pueda hacer cada uno), pero sobretodo genuina. Para este aspecto, la beca de Disney representó la oportunidad perfecta para diversificar un poco el tipo de actividades que entran en esta categoría, pues para lograr ganar los beneficios de esta ayuda era necesario leer y escribir algunas cosas, algo que muy rara vez era parte de los objetivos específicos de Uba Chihiza.

Los resultados son en extremo satisfactorios por el alcance que ha tenido en la actitud de la PIU frente a actividades un poco más abstractas, sin embargo, cabe resaltar que al analizar este aspecto surgió lo que se podría llamar una categoría de análisis emergente, y es *la suficiencia de la significatividad del ejercicio para llevarlo a conclusión*. Esto surge a partir de ver cómo a pesar de que participan activamente y de manera genuina, muchas veces no terminan la tarea, como sí la terminan cuando las actividades son de hacer con las manos, hacer en lo concreto. Al parecer es insuficiente la motivación de tener un objetivo genuino para la realización completa de tareas de escritura, pero como se verá en la sección que trata este tema hay ciertos aspectos que modulan esa dificultad.

7.2 YO SOY

7.2.1 Desarrollo de los Sentidos comunitarios

En cuanto al sentido de comunidad se concretan dos aspectos en los que ha habido mejoría, pero siguen teniendo efectos negativos en el desarrollo de las relaciones interpersonales. Estos dos aspectos giran en torno a, en primer lugar los bienes públicos, y en segundo lugar el cuidado de los demás miembros de la comunidad. Si bien por medio del esfuerzo sistemático en la creación de sentido de lo público se ha logrado modificar actitudes en la mayoría de los participantes, en H1E1, H4E1 y H3E1 y H3E2, no se han logrado cambios profundos. La importancia de estos participantes en particular es que tienen gran influencia en los demás ya sea por ser mayores o por tener tendencia a cerrar el diálogo para la negociación y determinación de acuerdos, lo que se ha visto que influye negativamente en la formación de los demás (por imitación de modelos negativos).

Entorno a los bienes públicos, se presentan las siguientes dificultades: dificultad en compartir entre todos, apropiación ilegítima de los recursos²⁵, daño a los recursos, pérdida sin reparación. La concepción de lo público como lo que no tiene dueño mina significativamente su relación con los recursos comunitarios. Adicionalmente, se ha visto cómo la auto-determinación como personas de escasos recursos o *pobres* como ellos dicen, tiende a legitimar la apropiación de recursos que son para el beneficio general y para uso en las actividades. Aunque ha disminuido casi totalmente la pérdida de los materiales por ocasión de apropiación ilegítima, en el resto de aspectos que incluyen el cuidado que garantice la continuidad del recurso hay una necesidad grande de formación.

²⁵ La palabra robo no la considero considerada apropiada pues para este contexto estigmatiza en lugar de formar.

Se encuentra que el hecho de compartir el plato a la hora del almuerzo ha tenido consecuencias positivas en la actitud en torno al compartir de la PIU (entrevista a H4E1 y H6E1 y observación en el cambio de actitudes sobre todo de H1E1, H3E1 y E2, y H4E1).

7.2.2 Si la escuela es nuestro segundo hogar, nuestro hogar es la primera escuela.

Como era de esperarse, a partir de un conocimiento más profundo de los contextos individuales de cada participante muchas de las actitudes negativas y positivas empiezan a tener sentido en el actuar de cada uno. La necesidad de atención y afecto de cada participante varía acorde con su historia personal, y desafortunadamente no siempre entenderla posibilita vías de acción practicables. Si bien ninguno de la PIU vive en un nivel de pobreza que impida la satisfacción de sus necesidades biológicas, algunos de ellos viven carencia de necesidades afectivas (incluyendo el mínimo respeto, el cuidado, el diálogo en casa, etc.). También, gracias a las entrevistas fue posible ver directamente que el trato que se le da en casa a los niños influye en su manera de entender la autoridad, el respeto, la toma de decisiones, la manera de decir o callar lo que piensan o sienten, etc. En aquellos hogares donde la cabeza es autoritaria y autoridad, los niños y niñas tienen menor capacidad de negociar y tienden a abusar del poco o mucho poder que tienen sobre los demás.

Si bien este resultado no arroja luz sobre ningún área de conocimiento, sí permite ampliar las posibilidades de trabajo dirigido a educandos particulares, prestando atención especial a aquellos comportamientos que pueden ser negativos en el desarrollo personal y colectivo. Teniendo identificado el origen de las actitudes no constructivas se puede diseñar las actividades de manera que se ejerciten o sea necesario poner en práctica las cualidades que puedan mitigar el instinto a acceder a estas actitudes nocivas. De igual manera se puede fomentar la construcción de lazos de amistad y confianza entre personas que puedan nutrirse de manera positiva como lo han hecho las amistades de H4E1 con H2E2 pues en el Hogar 4 se cuenta con privilegios que han formado una actitud poco dispuesta a compartir, mientras que en el Hogar 2 los recursos son más escasos y H2E2 es la hermana menor así que desde pequeña ha tenido que compartir su cuarto y otras cosas. Esta amistad ha generado en H4E1 una mejor disposición a compartir con el resto del grupo y no solo con los facilitadores como era al principio. Otro ejemplo es la amistad entre H1E1 y H5E1, en la que las condiciones del Hogar 5 son una familia con padre y madre y menos permisividad por una mayor presencia de los padres en casa, mientras que

las condiciones en el Hogar 1 son una familia compuesta solo por la madre, con el espacio compartido con la abuela y la tía con sus dos primas y su primo (H1E2/E4/E3 respectivamente) y una permisividad mayor para salir a la calle. Esta amistad tiene en H1E1 una disminución de la agresividad gestual, física y verbal porque la actitud de H5E1 es constantemente tranquila y al parecer al ser un poco mayor que H1E1 inspira en él el deseo de aprobación y aceptación y por esto busca sincronizar sus actitudes con él.

Hay dos casos en que las relaciones positivas potencian actitudes benéficas y menguan las nocivas que surgen de casa, sin embargo en este caso las relaciones no son entre dos personas sino entre una persona y el grupo en general. H8E1 tiene un hogar de un ambiente amoroso y recibe todos los cuidados que puede necesitar una niña de su edad y parece que goza de privilegios poco comunes en el barrio. El trato que recibe es respetuoso y cariñoso y le prestan atención constante, incluso durante el tiempo que pasa en Uba Chihiza por medio de observación desde la ventana o una corta visita en el espacio. Tal vez sea por todo esto que esta persona es en extremo tímida y le costó mucho al principio asistir al espacio, por lo que tuvo que hacerlo las primeras veces en compañía de su madre, y luego en los juegos y las actividades se mostró poco participativa. Como la energía del grupo en general es muy activa y alegre poco a poco este ambiente ha generado en H8E1 mucha más confianza en sí misma y mejor disposición a entablar amistad con los nuevos integrantes que van llegando al espacio.

7.2.3 Confianza en el valor propio

Por medio de la observación ya se habían identificado personas cuya autoestima era baja al punto de impedir relaciones sanas con los demás participantes del espacio, sin embargo las entrevistas tanto a padres como a niños permiten una comprensión más completa de las razones por las que esto es así. A pesar del grave estado en el que llegaron algunos, como por ejemplo H2E1, es importante resaltar que la variedad de las actividades desarrolladas en Uba Chihiza ha permitido que diferentes habilidades sean exploradas y potenciadas. Uno de los resultados más satisfactorios es el hecho de que por medio del descubrimiento de nuevas capacidades o dones de algunos de los educandos, y gracias al reconocimiento amoroso de los pares, este aspecto ha ido transformándose al punto de que estos cambios ya son reconocibles a simple vista por personas cercanas a Uba Chihiza, como lo reflejan las entrevistas a Don Rodrigo, Doña Eunice y Doña Carmenza, y también algunas de las hechas a los padres de familia.

7.3 Educación alternativa

Saber si la libertad y metodología que está siendo ofrecida en el espacio es efectiva para el logro del objetivo general del proyecto era imprescindible. Con el análisis presentado a continuación se muestra cómo partir de los datos recolectados se puede inferir que el grado de autonomía requerido en las actividades llevadas a cabo es mayor al desarrollado hasta ahora y que esto influye significativamente en su proceso. Esto requiere que a partir de este trabajo y para la continuidad de este proyecto, el progreso hacia un crecimiento de su autonomía parta del momento de desarrollo en el que están actualmente (el que refleja este análisis) y avance poco a poco exigiendo una evolución progresiva de sus habilidades de trabajo autónomo.

7.3.1 Autonomía

Frente al este aspecto hay una contradicción que sale a flote en medio del análisis de los datos. Y es el contraste entre el alto nivel de autonomía que encontramos en casi la totalidad de la población con respecto a lo cotidiano, frente al bajo nivel de autonomía en las actividades desarrolladas. Uno de los aspectos más notorios de esto es que hay una tendencia muy marcada a responder a las preguntas de acuerdo a lo que se cree espera oír la otra persona incluso sorprende mucho que H4E1 que es muy participativa y tiene ya 12 años depende de manera significativa de la presencia de alguno de los facilitadores, así no necesite ayuda. Desde la fase de aproximación se notó que la autonomía de la PIU para andar en la calle, relacionarse con el espacio y con las situaciones cotidianas se debía a la gran cantidad de tiempo que pasan solos, y luego de indagar acerca del desarrollo académico se empieza a sospechar que la poca autonomía de pensamiento y de acción que tienen frente a las actividades se debe al estrecho rango de acción que les ofrecen en la educación formal. Este sistema de educativo por cuestiones prácticas limita mucho las opciones de desarrollo de las actividades y de las clases en general, lo que termina por acostumbrar a los estudiantes a seguir instrucciones claras y precisas, y a desarrollarla en tiempos específicos y con la vigilancia constante de un profesor. Esto se pudo ver a través de los productos de ls

7.3.2 La evaluación como parte fundamental y objetivo de la formación Es repetitivo en las entrevistas encontrar que los educandos entienden la evaluación como el fin de la formación, es decir como su objetivo principal. Esto contradice todas las teorías de formación como proceso que buscan en la evaluación una herramienta para hacer más

adecuado el aprendizaje y no para medirlo. Desafortunadamente en Uba Chihiza no hemos tenido en cuenta hasta ahora la posibilidad de desmentir esta realidad por medio de procesos de evaluación alternativos. El único momento de evaluación que se lleva a cabo es en las asambleas en las que se discute que se ha hecho, que falta por hacer, y que se puede hacer mejor. Hasta este momento ha sido un error no llamarlo evaluación, pues de esta manera no se hace explícito para ellos que es otra manera de ser evaluados en la que participan ellos también.

7.3.3 Dependencia del facilitador o facilitadora

Se identificó que la necesidad que sienten los educandos de tener alrededor un facilitador o docente surge de las siguientes creencias:

- Somos niños y niñas y no tenemos la capacidad de trabajar si no nos obligan
- Un niño o una niña siempre preferirá el juego a cualquier otra actividad
- Si no hay un docente las cosas no tienen que hacerse
- Si no hay un docente las cosas no funcionan bien

Teniendo en cuenta estas creencias que están arraigadas en los comportamientos de la mayoría de infantes que pertenecen a una escuela, es importante recalcar que han habido situaciones en que esto no ha determinado las actuaciones de la PIU, lo que se puede considerar como un logro pequeño frente a la construcción de la autonomía en ellos. Sin embargo, sus opiniones también expresan que sienten la necesidad de que seamos un poco más estrictos con ellos, situación que debemos hablar entre todos para ver si es realmente lo que puede conducirlos a aumentar su autonomía.

El contraste dentro de la educación formal y la alternativa siempre afecta a los educandos, dependiendo de qué tan afectados estén por la escuela toman más o menos tiempo en aprender a auto controlarse los tiempos y las actividades. Esto se debe por la experiencia del colegio en el que cuenta que dependiendo de lo represiva que es la escuela un estudiante puede tardar unas semanas, unos meses y en el caso más extremo que él ha tenido fueron un par de años (venía de un colegio de monjas), en empezar a entrar a clase (ya que no es obligatorio). Con este antecedente, podemos justificar que sí ha habido un avance, pero que este toma más tiempo del que llevamos hasta ahora, sin embargo, saber que es posible es una razón para intentarlo.

7.3.4 Diálogo con la autoridad

Finalmente, encontramos que aunque pensábamos que este aspecto había sido trabajado más que todos los demás, esto no es así. La manera en que trabajamos este aspecto con la PIU es tratándolos como pares, no como iguales que como lo explica Freire en su libro *Tía no Maestra sí* no trae formación positiva en ningún sentido. Siempre que se da una instrucción está abierta la posibilidad de cuestionarla, se habla, se analiza y se negocia, y esto lo hacen varias veces al día, solo muy pocos no lo han hecho hasta ahora. A pesar de esto, en los mayores hay cierto miedo a expresar los verdaderos pensamientos, sobretodo en el contexto de la entrevista, lo que hizo muy difícil la determinación de los verdaderos sentimientos acerca de la escritura, el colegio, y Uba

Chihiza. El caso más crítico es H1E1 quien a muchas preguntas respondía “porque así aprendo más” y otras variaciones de la misma intención de satisfacer una opinión de un adulto evitando toda genuinidad.

7.4 Escritura como factor protector

7.4.1 Contraste entre la escritura dirigida y libre

Casos como los de H1E3, H10E2, H3E1 y H1E4 nos permiten deducir que existe la posibilidad de que sea la obligatoriedad de la escritura lo que realmente afecta de manera negativa su relación afectiva con ella. Estas 4 personas expresaban rechazo a la escritura, pero al ser acompañados de una manera no punitiva fueron desarrollando una mayor motivación por este tipo de actividades. El miedo al error que fue detectado en ellos se entiende como la mayor barrera entre los aprendientes y el ejercicio agradable de sus capacidades escritoras. Por otro lado tanto H1E3 como H1E4 al ser dejados en ejercicio libre escriben en una cantidad importante (ver Anexo 5). La escritura como herramienta para plasmar, recordar y exponer y no como medio para evaluar o calificar ha permitido deducir algunas de las mayores influencias negativas de la educación formal en la apropiación de la escritura como herramienta de participación y poder. Esto se pudo ver de manera clara en la sesión del 8 de noviembre de 2014 en la que se pudo compartir un momento de reflexión alrededor de la escritura con 3 niñas que hasta el momento no habían querido participar de ejercicios de escritura colectiva. En esta conversación se tuvo

tiempo suficiente para escuchar las razones por las que no querían escribir que básicamente giraban en torno a creencias como *mi letra es muy fea , yo no escribo bien*.

Luego de lograr su participación hay un momento de transición en el que a cada palabra que escriben buscan la aprobación. Sobre todo H10E2 durante su ejercicio de escritura expresaba miedo y preocupación en cada error que cometía (si le quedaba torcido, errores de ortografía, sufre de la confusión entre la d y la b, si se saltaba una letra, o porque consideraba que su caligrafía era horrible). Al recibir las correcciones de manera despreocupada fue expresando cada vez menos temor a equivocarse hasta que finalmente ella y H11E1 se quedaron escribiendo hasta llenar el pliego de cartulina que estaba dispuesto para el ejercicio. H8E1 explicó que no le gusta que la miren escribiendo y no se le forzó pues sus ejercicios de escritura individual son muy buenos y los disfruta y se consideró que la escritura colectiva no se debe forzar mientras termina de desarrollar la suficiente confianza con el grupo. Se ve como la escritura puede ser un factor de riesgo cuando representa vergüenza y temores, y cuando puede ser un factor protector al representar una habilidad que se va puliendo con un acompañamiento respetuoso, cariñoso y no punitivo o descalificativo.

7.4.2 Dificultades de aprendizaje

Una vez más entra a jugar la presión externa por la adquisición del código escrito como un factor de riesgo, esta vez mediado además por necesidades especiales de aprendizaje. Se encontró que las dificultades de aprendizaje que no tienen un acompañamiento responsable y respetuoso generan un rechazo fuerte hacia la escritura. Este rechazo se nutre de primero de sentimientos de frustración al encararse a ejercicios en que piden un ritmo más allá del posible (Entrevistas de H4E1, H1E3, H6E1), como el dictado por ejemplo, que parece ser muy común en todos los grados escolares. También se nutre de sentimientos de incapacidad (cuando los ejercicios sobrepasan los conocimientos) y baja autoestima cuando se comparan con los demás compañeros. No saber escribir está marcado por sentimientos de vergüenza (casos de H1E2, H2E1, H6E1) y necesidad de evitar situaciones en que esto sea expuesto frente a los demás, limitando sus posibilidades y oportunidades de aprendizaje previamente condicionadas por necesidades especiales de enseñanza.

7.4.3 Conocimiento de usos de la escritura

Por medio de las entrevistas se buscó indagar acerca de la consciencia que podrían tener acerca de los usos de la escritura. El resultado de esta pesquisa es que la totalidad de los entrevistados asocian el uso de la escritura a la evaluación escolar (sirve para ser evaluado y no perder materias) y solo una niña (H4E1) adicionalmente a este uso añadió la comunicación. Esto refleja de manera clara el uso que se le da a la escritura en la escuela, y a pesar de que todo este semestre se trabajó la escritura desde otra perspectiva estos usos no han sido conscientes en la PIU (como se ve en todas las entrevistas). Es natural que la experiencia de tantos años en la escuela y de 5 días allí, frente a 1 día en Uba Chihiza empañe un poco su relación con la escritura, sin embargo es cierto que este resultado no se esperaba, por cuanto ellos mismos han visto los resultados de los ejercicios de escritura que han elaborado.

Se hace evidente la necesidad de reflexiones dirigidas en torno a los temas que los facilitadores consideramos importantes y para esto es necesario una planeación cuidadosa de las actividades que pueden contribuir a esto. Es necesario presentar varias propuestas a la PIU para ver cuál puede ser más efectiva para este fin, que no se logró consolidar desde la experiencia únicamente.

7.4.4 Tecnología como lugar de encuentro con la escritura

Es necesario admitir lo irónico que es que el uso de aparatos tecnológicos motive de manera tan contundente la escritura en la PIU. Este resultado no es sorprendente, pero marca de alguna manera un punto de reflexión en torno a la construcción de la equidad en esta era digital. H3E1 cuenta que los colegios que tienen computadores son los privados y que en su clase de tecnología le enseñan a escribir sin espacio entre renglones. En este sentido, se considera que la inexistencia de bibliotecas públicas de gran capacidad en el área sí afecta de alguna manera el desarrollo académico y cognitivo de la PIU, y que de tener acceso a este tipo de recursos seguramente se potenciaría su aprendizaje.

7.5 Categorías emergentes

Durante el análisis surge una categoría de análisis emergente que trata de la suficiencia de objetivos genuinos para la conclusión de una actividad. Revisando los productos físicos y las observaciones hechas en las actividades sorprende que haya la necesidad de motivar externamente a la PIU para que concluya o termine los productos y actividades que ella

misma se planteó y definió sus características generales. Se esperaba encontrar que al participar en las actividades decididas por ellos mismos su participación no necesitaría de presiones por parte de los facilitadores para llegar a buen término, son embargo esto solo se dio en aquellas actividades que implicaban habilidades de uso cotidiano. En contraposición, aquellas actividades que involucraban razonamiento abstracto, si bien lograban una participación voluntaria mayor a la que he observado en otros contextos, no alcanzaba a ser lo suficientemente decidida como para alcanzar a terminar los ejercicios. Los datos recogidos hasta el momento no permiten discernir si esto se debe a la disposición negativa frente a este tipo de actividades previa a la experiencia en Uba Chihiza, o se deba al momento cognitivo natural de estas edades.

8. Conclusiones

Producto de este trabajo se obtuvieron los siguientes frutos escritos: un mural, un logo que representa la colectividad Uba Chihiza, acuerdos que permiten una buena convivencia y participación, un libro-álbum en el que se está registrando el desarrollo del espacio y sus actividades, un cronograma de trabajo y tareas, la planeación detallada de la Feria Ambiental Quebrada de Luna que incluye un mapa (con las actividades ubicadas en el espacio y los responsables asignados a cada una), horario, afiches y volantes que invitan a la comunidad a participar del espacio, instrucciones de cuidado de las plantas, un corto cuento que hicimos cada uno, el guion de una obra de teatro que realizarán el 6 de diciembre de este año frente a la comunidad asistente (padres de familia, personas del barrio y alrededores, invitados de las instituciones educativas circundantes y líderes comunitarios).

A pesar de que por miedo de la escritura hemos logrado algo que es relevante y gratificante para ellos, de acuerdo con las entrevistas, aún no hay una consciencia formada alrededor de las utilidades y el valor de la escritura en la vida práctica. Este resultado sorprendió un poco, sin embargo puede ser que sea consecuencia del hecho de que se enfocó el trabajo desde el hacer y no se hizo esta reflexión de manera explícita y dirigida. Esto puede estar diciendo que el ciclo de investigación acción participativa no se ha terminado y que hace falta esa fase de reflexión que se dará luego de concluir con la realización de la Feria, momento en el cual todos podremos ver el alcance y el tamaño de los logros, y también los aspectos en los que podríamos mejorar. Es necesario convocar a una asamblea después de la realización de la Feria y tener en cuenta estas reflexiones como parte fundamental de su desarrollo.

Es importante resaltar que alrededor de la dificultad que se encontró para lograr la participación voluntaria en las actividades de escritura y su conclusión, se encontraron también tres elementos que logran moderar esta situación: el trabajo manual en cuanto a las actividades que implican un ejercicio también de habilidades artísticas y estéticas; el trabajo no individual, es decir, el que se desarrolla con el acompañamiento de pares o de

facilitadores; y finalmente, un objetivo genuino, no siempre verbalizado, que subyace en las actividades.

Finalmente, es importante recordar que este trabajo de grado refleja únicamente un corto



segmento de lo que se gesta en Uba Chihiza, pues sus objetivos y alcances distan de los para el desarrollo del proyecto de Uba Chihiza el logro en cuanto a la consolidación de una comunidad. Tanto el mural como el logo fueron parte de la construcción de una identidad grupal que lograra propiciar un sentimiento de hacer parte de algo real, palpable. El hecho de que no estuviera

ya hecho, si no que exigiera la ayuda y cooperación de todos ha logrado formar en los educandos un sentimiento de pertenencia del espacio y del futuro. Nombrar nuestro territorio de encuentro, escribir en sus muros, siembra la noción de propiedad de ese espacio público y este sentimiento es expresado en diferentes situaciones, cuando se ve algún cambio negativo, o cuando alguien más ocupa el espacio de alguna manera que impide el desarrollo de las actividades los educandos sienten la necesidad de expresar su inconformidad.

Adicionalmente, el participar en la redacción de los acuerdos de participación permitió una reflexión y un reconocimiento del otro, pues varias reglas giran en torno a este punto que ya se había adelantado al exigirles llamar a cada quien por su nombre (evitando expresiones como ola china de rojo, el niño ese, etc.). De igual manera, genera en ellos la responsabilidad de cumplir lo que ellos mismos propusieron y de velar por que los demás lo hagan también. Todo esto se encaminó de manera natural hacia fortalecer las siguientes afirmaciones:

Yo soy. . .

- ✓ Una persona que los demás pueden amar y disfrutar: al sentir que son apoyados y respaldados por los demás, al recibir su respeto y ver que los invitan a hacer parte de los juegos o las metas que cualquiera propone, que los reconocen por lo que saben hacer bien, se fortalece su autoestima y se refirman en este punto de resiliencia.

- ✓ Feliz por hacer cosas por los demás y demostrar mi interés: se motivan unos a otros a ayudar a los demás y cuidar de los más pequeños.
- ✓ Respetuoso conmigo misma(o) y los demás: ellos mismos pusieron las reglas que hacen que todos se sientan bien y saben qué hace sentir mal a los demás.
- ✓ [estoy] Segura(o) de que todo va a salir bien²⁶: sentir el apoyo de toda una comunidad les genera confianza y esperanza, el hecho de que hagan planes a largo plazo (varios años) como colectividad refleja que confían en que vana a estar bien y lograr cosas juntos.

Como el espacio está diseñado para fomentar la participación significativa ellos ven concretamente cómo su voz es tenida en cuenta y contribuye a proponer soluciones o alternativas, ayudar a los demás y cambiar lo que no les gusta (a través del consenso). Este sentimiento de poder de decisión refuerza aún más su autoestima, su confianza y su instinto de cooperación.

Los logros alcanzados tanto por este trabajo de grado como por el espacio Uba Chihiza en su desarrollo autónomo son satisfactorios. Se logró consolidar un espacio que permite el fortalecimiento de las habilidades de resiliencia de la PIU y la escritura encontró su lugar en el desarrollo de cada participante, es decir, logramos consolidar un encuentro de formación en el que la escritura tiene un papel tan importante como lo puede tener en cada una de las edades de quienes participamos. Los caminos que se abren frente a la terminación de este ejercicio de investigación formativa tienen dos direcciones: hacia el departamento de lenguas y hacia los Cerros orientales de Bogotá. Hacia el departamento de la Licenciatura en lenguas modernas este trabajo espera haber abierto una discusión en torno a la pertinencia del desarrollo de la formación en torno a la responsabilidad social que tiene cualquier docente. Hacia los cerros se abren infinidad de caminos para cada uno de los que participamos en la construcción de este proyecto por cuanto este trabajo logró identificar aquellos aspectos que necesitan ser fortalecidos y también los posibles medios para hacerlo.

²⁶ Tomado y traducido de Grotberg (pág. 8)

9. Bibliografía

- Álvarez, A. (2001). Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana. *Estudios de Lingüística del Español*, 15.
- Barrera Tenorio, D., & García López, E. F. (2011). Análisis jurídico y político sobre la educación sin escuela en Colombia. En I. d. Facultad de Ciencias Humanas, *Un Mundo por Aprender. Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF)* (págs. 225-251). Bogotá D.C.: Editorial Kimpres Ltda.
- Bonnie, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in Family, School, and Community*. Washington.
- Bourdieu, P. (2000). *Sobre el poder simbólico*. Recuperado el 6 de Noviembre de 2013, de Sociología contemporánea:
http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu_SobrePoderSimbolico.pdf
- Bruce, H. (2013). Suversive Acts of Revision: Writing and justice. *English Journal*, 102.6, 31-39.
- Calderone, M. (2004). *Sobre Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu*. Recuperado el 6 de Noviembre de 2013, de Campus virtual Universidad Nacional de Rosario, Argentina: http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/487/Calderone%20-%20Violencia%20Simb%C3%B3lica%20en%20Bourdieu_A1a.pdf?sequence=1
- Civallero, E. (s.f.). *La voces sin voz: Oralidad y centros de conservación de la memoria*. Recuperado el Noviembre de 2013, de e- Lis: e-prints in library & information science: http://eprints.rclis.org/5892/1/Archivos_orales.pdf
- Cornella, A. (2010). *Infoxicación: buscando un orden en la información*. Barcelona: Zero Factory S.L.

- Corporación Infancia y Desarrollo. (s.f.). *Nuestros Objetivos*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2013, de Corporación Infancia y Desarrollo: http://www.corporacioninfanciaydesarrollo.org/site/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=36
- Crisco, V. (2009). Activating Activist Literacy: Discovering Dispositions for Civic Identity Development. *Composition Studies*, 39.2, 31-51.
- FACE. (2014). *Fundación Para la Actualización de la Educación*. Recuperado el 2014, de Sitio web: <http://face.edu.co/>
- Fernández, O., Luquez, P., & Erika, L. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Telos*, 12(1), 63-78.
- Fernstermacher, G., & Soltis, J. (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (Undécima ed.). México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (s.f.). *La educación como práctica de la libertad*. Recuperado el 31 de Octubre de 2013, de http://omarchantrepillimue.bligoo.cl/media/users/24/1219440_files/355945/paulo_freire_1.pdf
- Freire, P. (s.f.). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado el 27 de Octubre de 2013, de Ensayistas.org: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>
- Gilligan, R. (2000). Adversity, Resilience and Young People: the Protective Value of Positive School and Spare Time Experiences. *Children & Society*, 14, 37-47.
- Gobierno Colombiano. (2005). *Hacia una Colombia equitativa e incluyente*. Recuperado el 30 de Octubre de 2013, de [http://www.pnud.org.co/areas_documentos.shtml?cmd\[82\]=c-1-](http://www.pnud.org.co/areas_documentos.shtml?cmd[82]=c-1-)

02010&cmd[85]=c-1-

02010&conds[0][category.....1]=02010&als[VAREA___]=02010

Grotberg, E. H. (s.f.). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. Recuperado el 5 de noviembre de 2013, de Resilience Net:

<http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html>

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools. Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Illich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (julio de 1997). *Estado de arte en resiliencia*. Recuperado el 2 de septiembre de 2014, de Resilience Net: <http://resilnet.uiuc.edu/library/resiliencia/resiliencia.html>

Krashen, S. D. (1983). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Kunzman, R. (2012). Education, Schooling, and Children's Rights. The complexity of homeschooling. *Educational Theory*, 62(1), 75-89.

Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51, 4-11.

Marín, J. D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía*. Bogotá D.C.: Universidad Santo Tomás.

McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *Clearing House*, 67, 137-141.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DIRECCIÓN DE POBLACIONES Y PROYECTOS INTERSECTORIALES. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Recuperado el 22 de Octubre de 2013, de International Institute for Educational Planning:
http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerable_s.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Plan sectorial 2010 - 2014*. Recuperado el 22 de Octubre de 2013, de MinEducación Ministerio de Educación Nacional:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-293647.html>
- Osuna, J. A. (2012). *Elementos para el nivel de fundamentación de un currículo crítico comunicativo en inglés para la comunidad educativa del centro de proyección social - Altos de Cazucá*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Restrepo, L. C. (1994). *El derecho a la ternura*. Bogotá: Arango.
- Secretaría de Educación del Distrito-Oficina Asesora de Planeación Grupo de Análisis. (2014). *BOGOTÁ D.C. CARACTERIZACIÓN SECTOR EDUCATIVO Año 2013*. Bogotá D.C.
- Usma, J. (2009). *Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform*, 129-143. Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá.
- Werner, E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds. High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Zubiría, M. (2008). *La Afectividad Humana. Sus remotos orígenes. Sus instrumentos y operaciones*. Medellín: Fundación de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.