

## Caminantes expedicionarios de la escuela

Ana Brizet Ramírez Cabanzo\*  
Tadiana Guadalupe Escorcía Romero\*\*  
Clara Elena Salazar Moreno\*\*\*

Fecha de elaboración: 31 de marzo de 2006

Fecha de aceptación: 19 de mayo de 2006

**Resumen.** Se presenta una investigación desarrollada en la Institución Educativa Distrital Monteblanco con los estudiantes de grados cuarto y quinto de primaria que afrontan mayores necesidades educativas, lo que los convierte en una población altamente vulnerable. Igualmente se exponen las formas de vulnerabilidad educativa, caracterizadas en la vulnerabilidad académica, en la convivencia y por la condición de niñez, junto con sus múltiples factores de riesgo, que ocasionan deserción y fracaso escolar. Finalmente, se muestra cómo la estrategia pedagógica fortalece proyectos de vida como factor de protección para resarcir la vulnerabilidad en los estudiantes.

**Palabras clave:** vulnerabilidad educativa, diversidad, estrategia pedagógica, proyectos de vida, deserción escolar.

### Expeditionary school walkers

**Summary.** This article presents a research that took place in the District Educational Institution Monteblanco in Bogotá, Colombia. One worked with the students of the fourth grade as well as with the primary school pupils who have higher educational needs which makes them very vulnerable. Furthermore it not only describes an educational vulnerability, both academic or social, in a context of a childhood, but it also shows the risk factors that lead to abandoning school and educational failure. Finally, it shows how the pedagogical strategy helps students to create lifetime projects with meaningful goals as a protection factor, in order to change the level of vulnerability in their lives.

**Key words:** educational vulnerability, diversity, pedagogical strategy, lifetime project, school desertion.

**Apostarles a los sueños** en las mentes y corazones de los niños de la Institución Educativa Distrital Monteblanco (Usme) resulta toda una "expedición" de aprendizaje, enseñanza, convivencia y construcción de mundos posibles, donde unos y otros entrelazamos las manos como protagonistas. Este es el reto que nos invita a ser partícipes de la construcción conjunta de espacios diferentes en la pedagogía para todos aquellos que son vulnerados en su mismidad. Las docentes acompañantes e investigadoras de este proyecto apostaron a esta iniciativa que se convirtió no solo en un camino largo, aunado y comprometido, sino que brindó la posibilidad de dar a conocer el trabajo que se ha venido realizando. Un proyecto de vida que nos muestra el significado de *ser maestro de verdad*. Quizá porque estamos convencidas que al dar a conocer nuestro proyecto, permitimos encuentros de diálogo y socialización de la experiencia que hemos tenido con la niñez, y a la vez nos fortalece como seres humanos y pedagogos.

Gracias a la convivencia con los estudiantes de esta experiencia nos convertimos en expedicionarias de los procesos, de las historias de vida, que consolidaron el diseño y puesta en marcha de una estrategia pedagógica como factor de protección.

\* Licenciada en Básica Primaria. Especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Cultural y Social. anabrizet@hotmail.com

\*\* Licenciada en Psicología y Pedagogía. Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano. naomitad@yahoo.es

\*\*\* Licenciada en Educación Especial. Magíster en Investigación Educativa. claraelena62@hotmail.com

Creemos firmemente que el presente texto enriquecerá nuestra experiencia y nuestro diálogo, para fortalecer el sistema educativo y proponer estrategias que beneficien a la población infantil de las instituciones educativas.

## Lugar de partida de esta expedición

Es la hora de salida, en el corredor tres maestras se encuentran desconcertadas:

*"... no sé qué hacer", "es como si nada de lo que se hace en el aula tuviera sentido", "¿y los estudiantes?.. ¿qué pasa con ese chico de 12 años de 3º de primaria, que no mira a los ojos, es callado, solitario, su postura encorvada?" "y la niña... que se esconde al leer, termina llorando y ha repetido varios años"... "y la escritura, ¿por qué tan fastidiosa para ellos?" "ahhhh... algunos casi no vienen, de hecho Sebastián<sup>1</sup> ya no volvió".*

Situación que para las maestras se hacía difícil al no saber hacia dónde seguir. ¿Cómo comprender lo que pasa en sus mentes? ¿Qué estrategias construir desde la pedagogía para fortalecerlos? ¿Cómo responder desde la escuela a sus necesidades, intereses y riesgos? Estas inquietudes estaban haciendo eco en una práctica de la que, reflexionada, se pretendía que emergieran sujetos, escenarios, relaciones y discursos distintos, es decir, otra escuela.

Por otra parte, el descanso era un momento que los hacía salir de su monotonía, les robaba sonrisas y los mismos niños que en el aula eran imperceptibles, escondidos tras sus lápices y cuadernos arrugados, afuera se hacían en grupo, conversaban, se abrazaban, escuchaban al otro. ¿De qué hablan? ¿De dónde surgen sus motivaciones? ¿Qué los retiene placenteramente en la escuela?

En el año 2001 el interés era fuerte en los alumnos de primaria por el *reality* Expedición Robinson<sup>2</sup>, escenas, acciones y nombres que se decían unos a otros, pruebas que practicaban en el descanso esperando con ansia no escuchar el timbre que señalara el final del mismo.

## El encuentro

Para las maestras el encuentro se hizo posible cuando nos decidimos a ver más allá de lo visible, lo que hacían los niños, por qué y cómo lo hacían. Entonces empezamos no solo a observar, sino a conversar y a conocer el tipo de juegos que efectuaban; nos fueron explicando y fuimos parte de las pruebas, camino que consolidó la plataforma para direccionar el trabajo pedagógico y proponerles a los estudiantes llevar sus juegos e intereses al aula.

*-Profe ¿y si hacemos un Consejo de Grupo!*

*- ¿Consejo?*

*-Sí, nos reunimos en círculo para escucharnos y hablar de cada uno y ahí decidimos...*

*-Y podemos hacer tribus como grupos y nos ponemos pruebas para hacer entre todos.*

*-... ¡Ah! pero pongámosle nombre a cada una, un color, algo que nos diga que somos diferentes...*

*-Y podemos decorar el salón como una isla, cada tribu con su playa y escogemos materiales.*

Así cada una de las propuestas se fue uniendo hasta conformar un grupo de estudiantes de 4º y 5º de primaria que presentaba dificultad en su aprendizaje y cuyo nombre decidido en un Consejo fue: "Expedición Escolar C". La C porque siempre habían existido en el colegio las letras A y B para los grupos, pero ahora era diferente, un grupo distinto, por eso debía ser C.

Para nosotras como docentes fue un reto que no resolvió las dudas con respecto a los grupos, y a la vez sembró nuevos interrogantes, que nos motivaron a conocerlos, hablarles y escucharles, generando en nosotras un proceso que Freire (1994: 28) expresa de *aprendizaje permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar nuestras posiciones, buscando involucrarnos con su curiosidad y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer*. Ir tras la pesquisa de lo diferente, lo diverso de la infancia.

## Brújula para expedicionar

Para emprender el viaje al interior de sus vidas y visualizar sus pensamientos y sentimientos, fue necesario que nos hiciésemos leves y desprevenidas, simplemente era embarcarnos en sus juegos, sus risas, sus secretos, su cotidianidad.

<sup>1</sup> Nombre ficticio.

<sup>2</sup> Programa de televisión colombiano.

brújula nos fue mostrando la dirección hacia dónde ir en tal descubrimiento, observarlos en el aula, patio, la caseta, la reja, la esquina, el callejón, los techos, sentarnos a participar de sus conversaciones y escucharlos para conocerlos. Este gran ejercicio, que Mutart y Lemercinier (1990: 11-12, cit. en Ávila, 2001) describen como “un conjunto de representaciones socializadas de lo real... que permiten percibir e interpretar el mundo en que vivimos”, esta acción nos permitió generar un puente de confianza y conocer sus historias de vida. Otra de las acciones se dirigió hacia la familia (la mamá, el papá, la tía, la abuela, el vecino, etc.), quienes nos dejaron conocer sus intimidades y encontrar un espacio para no seguir callando sus miedos, sus culpas, sus secretos, un lugar para ser reconocidos, tomados en cuenta y ser parte de la expedición.

Anteriormente demostró otras dinámicas grupales, nuevos territorios de campo, que fueron la ruta para encontrar el lugar donde se escondía el mapa para expedicionar. En otras palabras, un acto de *curiosidad epistemológica* en el que, al tomar distancia de las situaciones mencionadas, nos aproximábamos a ellas con el ímpetu y gusto de descubrirlo (Freire, 1994: 47).

En el supuesto en el interior del aula el juego expedicionario seguía, cada día con más propuestas. Un día después de una pelea en la que las profesoras no estuvieron presentes, los estudiantes comprometidos, en consenso con el curso, resolvieron el conflicto: “¡Profe! Los estaban peleando, pero los separamos, ya hablamos y se perdonaron...”.

Situación que brindó una nueva propuesta en los muchachos para nombrar delegados de cada tribu, que se reunieran y en una exposición plantearan formas, nombres y acuerdos para crear mesas, como mesa del diálogo, mesa del perdón, mesa de la reconciliación, mesa del aseo, mesa de las pruebas, que promovieron la estrategia de convivencia.

## Los conflictos que se empiezan a encender

La convivencia en el aula y la dinámica tribal fueron uno de los aprendizajes que las maestras logramos como resultado del trabajo en equipo, al igual que el reconocimiento, y proponer, construir y jalonar cuando no había salida. Por eso se fortaleció el trabajo pedagógico e investigativo que nos permitió hallar por qué los niños

fracasaban en la escuela o desertaban del sistema escolar, caracterizándolos como población vulnerada.

A partir de los encuentros, las lecturas, el análisis de cada una de las rutas emprendidas, la escritura y reescritura de textos, la reconstrucción de las narrativas particulares desde las experiencias familiares, barriales, vecinales, se dio soporte a la investigación “Expedición escolar C: una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo”, en la que fuimos comprendiendo el término de vulnerabilidad ya no desde afuera (social, económica, en salud, gubernamental), sino desde la misma escuela, en su cotidianidad.

La vulnerabilidad educativa vista como “el proceso permanente de cambio atravesado por factores de riesgo y de protección, que ocasionan en los agentes escolares situaciones que debilitan y/o lesionan su desarrollo integral”, generaba desmotivación, dificultad en los procesos convivenciales y académicos y por ende deserción escolar. Un grupo o persona puede ser más vulnerado que otro en la medida en que las situaciones de riesgo sean mayores; en este caso, quienes hacían parte de la expedición manifestaron mayor riesgo de vulnerabilidad. Ahora bien, ¿cómo se manifestaba en la escuela, por qué vulnerabilidad escolar? El viaje expedicionario nos permitió encontrar cuatro formas en que se observaba.

La primera, la *vulnerabilidad extraescolar*, es decir, todas aquellas situaciones de tipo social (desplazamiento, déficit económico, carencia de vivienda, desempleo, desnutrición, hacinamiento), familiar (violencia intrafamiliar, separación, abandono, sobrecarga de funciones, trabajo infantil), barrial (violencia vecinal, robo, violaciones, pobreza, negación y rechazo por la cultura), educativo (discontinuidad escolar, poco o nulo apoyo en la casa, cambio continuo de institución educativa) que afectan el desarrollo de los estudiantes, dejando carencias de todo tipo que traen al aula y que siendo desconocidas para las maestras perturban su aprendizaje y convivencia.

... las pandillas funcionan con grupos que se reúnen, ahí uno comienza a hablar, a conocer gente y aprender cómo es eso...

Lo único que quiero es salir corriendo, no entiendo lo que me está pasando, mataron a un amigo mío, yo no pude hacer nada y no quiero estar en clase, copiando y ya, necesito desahogarme.

Voces de estudiantes

La segunda, *vulnerabilidad académica*, reflejada en la falta de articulación significativa del plan de estudios, de los proyectos y de las actividades cotidianas de los estudiantes, se manifiesta en la ruptura de procesos entre primaria y secundaria, y en el alto índice de logros pendientes en las áreas básicas y el bajo rendimiento escolar.

Lo descrito permite identificar que el currículo predominante –si bien ha sido trabajado y organizado de forma secuencial–, en palabras de Bernstein (en Universidad del Valle, 1983), se encuentra desvinculado del mundo que el niño vive fuera de la escuela, causando desinterés, desmotivación y poca pertenencia por el conocimiento, pues las propuestas no logran conciliar con los intereses de los estudiantes. Aunque se habla de la concepción de ritmos de aprendizaje, el discurso del docente y las prácticas pedagógicas y de evaluación tienden a afianzar las debilidades de los estudiantes, homogenizando sus procesos, lo cual se visualiza en estrategias memorísticas, más que en aprendizajes significativos.

Una escuela que en su cotidianidad jerarquiza y coloca a unos por encima de otros o que homogeniza las vidas escolares para que el conocimiento se adquiriera en los mismos términos y al mismo tiempo, termina por lesionar el desarrollo, desempeño y estadía de los niños en la institución educativa.

*... Es que mi hijo ya no quiere estudiar, no hace tareas y va perdiendo siete materias, ya no sabemos qué hacer y él no dice nada diferente a que va tirándose el año, que se quiere salir del colegio...*

Madre de un estudiante

*... No debería promoverse, fue muy bueno en lo deportivo, pero eso de qué le sirve, para entrar a una universidad eso no lo tienen en cuenta y de eso no va a vivir...*

Docente bachillerato

La tercera, *vulnerabilidad en la convivencia*, se hace presente en la violencia simbólica, afectando aquellas prácticas cotidianas que desmotivan a los estudiantes hasta llevarlos a la deserción escolar. Es decir, la negación del afecto, del conflicto, de la expresión, del diálogo, del error como mediador en los procesos de aprendizaje, generando relaciones de tipo vertical que tienden a homogenizar a los estudiantes, desconociendo su individualidad y diversidad. El manejo tradicional del

conflicto responde más a los requerimientos legales que al contexto de esta población y a la palabra diaria, a lo que se vive ahora, acudiendo entonces a mecanismos como el manual de convivencia, la sanción, el observador; elementos que no permiten encontrar otras alternativas conciliadoras ante la resolución de conflictos, y que siguen generando miedos.

*A uno le falta que los profesores también lo escuchen, a veces uno llega con problemas de la casa o con los amigos y uno se siente mal y no quiere clase, ni nada. Pero parece que solo les importaran los contenidos y avanzar. Sería interesante que nos vieran de otra forma, que tuvieran en cuenta el afecto y el aprendizaje.*

Estudiante representante de grado 10<sup>º</sup>

Y la cuarta, la *vulnerabilidad por su condición de niñez*, muestra que la escuela, a través de su discurso, prácticas, normas y agentes, inconscientemente niega sus procesos, realidades y cultura, en aras de homogenizar y acelerar sus ritmos de desarrollo, imponiendo la pretensión de que ellos piensen, sientan y actúen como adultos. Así mismo, la condición de pobreza y marginalidad vulnera los derechos fundamentales de los niños en este sector; algunos de los más afectados son el derecho a la integridad física y emocional, a la salud, al nombre, a la recreación, a una buena alimentación y a la educación. Son las condiciones de los estratos sociales 1 y 2, en este caso, las que contribuyen a reafirmar que la población desfavorecida carece de oportunidades ante la sociedad, creando un imaginario colectivo de etiquetamiento frente a los demás.

*¿Hoy me puedo ir temprano? Es que vamos a comprar el "lote"<sup>3</sup> para vender los dulces en los buses.*

*... Profe, él no ha sido registrado porque el papá es un borracho, la mamá nunca lo reconoció y yo no sé de eso...*

Abuelita de un expedicionario

*... Mi hijo nunca ha ido al médico, ni siquiera está afiliado al Sisben ni nada.*

Padre de familia

<sup>3</sup> Paquetes de algún comestible u objeto que se emplean como base para iniciar un trabajo de ventas ambulantes. (Concepto dado por los estudiantes que trabajan).

Entonces, ¿qué de la escuela? ¿Cómo construimos desde la escuela en un factor de protección que favorezca a los estudiantes mayormente vulnerados para que no se deserten del sistema escolar?

## Mapa de la expedición

Tras un diálogo permanente con los expedicionarios, las propuestas que en el camino ya recorrido nos permitieron ver la transformación de ese niño aislado, callado, cuya postura ahora más erguida hacía posible el diálogo: “¡Profe! no puedo con esto... es difícil... no entiendo... me equivoqué... ¿puedo hacerlo otra vez?”. Sin miedo ni culpa, y con la motivación permanente por estar en clase, no faltar a la escuela, contar lo que le ocurrió la noche anterior, ya que se abrió un espacio para la comunicación, volver a ser niño sin la prohibición de serlo.

A través del diálogo que se generó entre los colegas, los padres académicos, los profesores que decidieron recorrer la isla y viajar con la expedición, se encontraron los textos para cimentar el factor de protección desde la escuela, la estrategia pedagógica y la institucionalización del grupo Expedición Escolar C en la Básica Primaria.

## ¿Cuál es el itinerario?

El mapa de la expedición es un compañero que se aúna a la propia experiencia, para generar pertenencia y seguir fortaleciendo formas pedagógicas que nos permitan encontrarle sentido a la escuela y motivos significativos para estar en ella.

El sendero que cada expedicionario emprende al avanzar requerirá no excluir la diversidad, el error, la pregunta, la dificultad o el conflicto; se hará posible en un intercambio continuo con los otros, con la cultura que los rodea, con la localidad y la ciudad.

## Trayecto 1. Conformación del grupo

Al finalizar cada año, los maestros de básica primaria y sus representantes de padres de familia nos reunimos en el Consejo de Promoción, se presentan los casos de los estudiantes que en el año escolar han tenido mayor dificultad en sus procesos de aprendizaje y convivencia, con quienes al iniciar el año siguiente se conformará el grupo expedicionario.

Las dinamizadoras durante los primeros meses inician con los alumnos un nuevo recorrido por sus historias de vida, y así se posibilita la interacción, los encuentros, los diálogos con los padres: a la salida de clase, a la entrada, en el camino hacia el colegio, se observan en sus diferentes espacios, adquiriendo un verdadero compromiso con el estudiante. Ese recorrido nos permite reconocer a cada uno y desde allí, desde su singularidad, proponer estrategias interdisciplinarias que apoyen su proceso de aprendizaje.

## Trayecto 2. Lenguajes expedicionarios

Las palabras surgieron en cada uno de los encuentros, por los intereses y la planeación en común, de los juegos colectivos, las risas, las lágrimas. Entonces así hablamos en expedición:

- Expedicionarios: estudiantes.
- Capitán: monitor o guía de cada tribu.
- Mediador: maestro, padres, alfabetizador o cualquier persona invitada a la isla (aula).
- Tribu: grupos que conforman la expedición, escogen su capitán, su símbolo, el color, el nombre y los acuerdos que los identifican.
- Bitácora de convivencia: libro en que se consignan los acuerdos colectivos que se dan desde los conflictos, los avances, o eventos especiales.
- Mesa de reconciliación: conformada por mediadores (2 o 3) que buscan resolver los conflictos.

## Trayecto 3. Nuestros rituales

El ritual se hizo parte fundamental de la expedición porque era el espacio primordial para ser escuchado y reconocido. Los rituales son:

- El consejo de grupo según amerite el conflicto, situación o experiencia.
- El pacto de aula, por ejemplo los acuerdos del grupo para la convivencia.
- El intercambio con invitados al aula.

## Trayecto 4. Vivencia interdisciplinaria de saberes

A partir de un proyecto de aula, cada año escolar se gestiona desde el interés de los expedicionarios. La pedagogía crítica, dialógica y la interculturalidad son las teas de la expedición para las maestras al permitirnos vivenciar en el aula el aspecto social, el diálogo de culturas,

la planeación colectiva de las actividades, las salidas por la localidad y la ciudad; así mismo, el reconocer al niño como sujeto de derechos, con funciones que desarrollan en él autonomía, responsabilidad, reconocimiento, nos permitió ser parte de sus avances.

La evaluación se ha convertido en una exploración permanente de los expedicionarios y de nosotras como maestras, frente a los procesos que se han vivido en las diferentes dimensiones y en la lectura individual y grupal que a lo largo del año vamos haciendo.

## Tesoros encontrados

Los viajes traen escenarios diversos (desiertos, tormentas, naufragios, puestas de sol, playas) que hoy dan soporte a las rutas de socialización y circulación de la investigación desarrollada.

*Expedición es ayudarnos a sacar lo que no podemos sacar.*

Alexánder Romero, expedicionario 2004

*Aquí todos somos especiales, aunque seamos de un tamaño, forma o color distinto; porque cada uno marcha a su propio ritmo y en esta expedición todos llegamos a la meta.*

Expedicionario 2004

El equipo investigador siente, en su rol como docente, los esfuerzos, propósitos, intenciones, y la confirmación de seguir ganando, porque nunca se acaba de aprender. Los espacios que se han construido, cuando nada teníamos sino preguntas e intenciones, han sido inapreciables en la medida que nos indican nuevos senderos para sostener lo que se ha construido.

Por otra parte, encontramos que lo que se trazó en un comienzo cobra cambios inusitados y a la vez va consolidando y dando fuerza a las propuestas, pues quien investiga, como expresa la pedagogía del caos, no tiene nada fijo de antemano, las cosas se van dando y los caminos se van enriqueciendo. Por ejemplo, el término vulnerabilidad, del que se han hecho serias investigaciones, resultaba para nosotras algo lejano; se sabe que una población es vulnerable, pero ¿qué determina realmente su vulnerabilidad? ¿Qué diferencia hay entre quien la ve de lejos y quien la vive? Este concepto fue soporte para el continuo direccionamiento de la investigación y, visto desde la escuela, generó nuestra mayor inquietud,

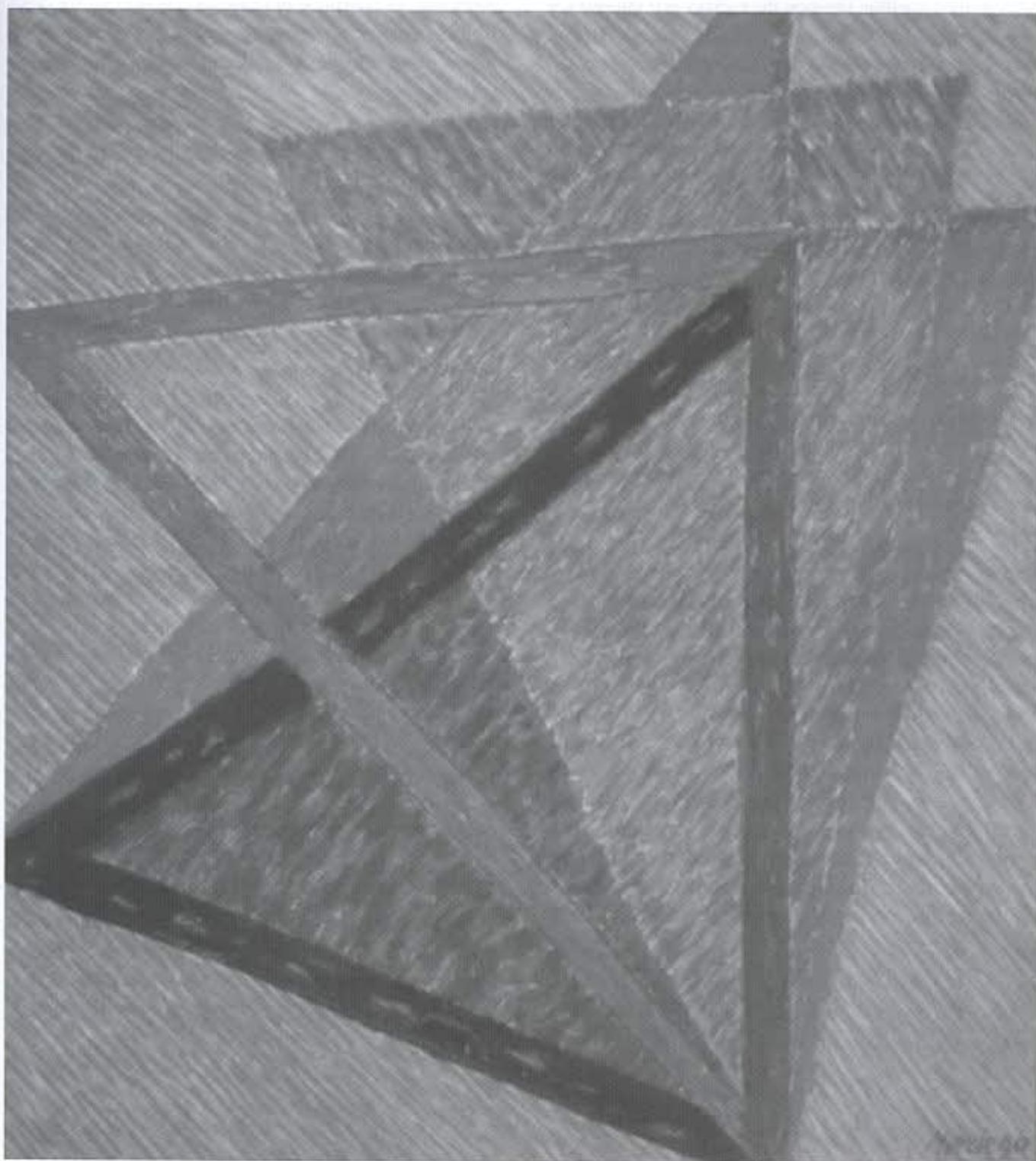
pues la institución escolar con sus prácticas y acciones vulnera al estudiante como sujeto de derechos, desde su individualidad, su corporeidad, su sentir y pensar, y por ende su exclusión del sistema escolar.

El avance teórico que construye un colectivo es más significativo al ser producto de la unidad entre diversos pensamientos, experiencias e interrogantes. En nuestro caso, el concepto de proyecto de vida resultó a nivel teórico lejano o poco claro para el equipo investigador, pero desde la cotidianidad con los expedicionarios y sus familias se arraigó en la vida de todos los participantes: vivir el ahora, proyectarse desde ya, encontrarle sentido a cada paso, a la comunicación con el otro, a la mirada, a la palabra, hallar en el interior de sí mismos las herramientas válidas para seguir creciendo y arriesgarse a ser con el otro, en la colectividad, en el diálogo y en el devenir.

Es así como la propuesta pedagógica se centró en fortalecer la convivencia y el aprendizaje significativo a partir del reconocimiento de los estudiantes, enfocado en un sistema cooperativo que retomó los factores de riesgo y protección en lo extraescolar, académico, convivencial y en su condición de niñez, convirtiéndose en una escuela abierta a la diversidad y a la vez un aula isla que les permite nadar, volar, vivir a su propio estilo.

La vivencia con los expedicionarios se ha convertido en un juego continuo de investigación que nos inmiscuye en situaciones de conflicto no solo escolar, sino laboral y personal, como los que viven los estudiantes; el proceso nos ha permitido ser testigos de la complejidad del desarrollo del aprendizaje y la convivencia que encierra, y así mismo del enriquecimiento de los aspectos que se generan cuando se convive con el otro en una dinámica cíclica en que el reconocimiento mutuo de la individualidad del sujeto permite crecer en el conflicto, la dificultad y la cotidianidad.

Por consiguiente, el acto de convivir expedicionarios y dinamizadoras en el aula, ha generado visibilizar la clase como el espacio de intercambio de experiencias y desde allí construir colectivamente. Lo anterior solo es posible a través del diálogo abierto, pues así hemos visto cómo cada expedicionario ha logrado vencer sus miedos para encontrar la confianza de narrar a otro expedicionario o dinamizador lo que oculta en su vida personal, lo que no ha podido vencer (miedos, temores) y lo que muchas veces, sin querer, impide que se relacione con el otro o que construya aprendizajes.



Alberto Murciego  
COMPOSICIÓN CON TRIÁNGULO  
Técnica: acrílico sobre tela  
Dimensiones: 140 x 120 cm

Tal ambiente implica la reestructuración interna y externa del aula, desde la misma ubicación de los pupitres (en círculo) o tribus (grupos de trabajo por intereses y necesidades), la decoración que surgió desde sus inquietudes, y la posibilidad de jugar a diario respecto a la forma como quieren ordenar el aula, hallando espacios alternativos donde también se puede aprender; porque en esa medida el conocimiento se hace real así como la convivencia desde el reconocimiento.

En tal sentido, la estrategia de las tribus ha sido un elemento de vital importancia, ya que ha propiciado para los expedicionarios una excusa de pertenencia, *"atesorar un saber como fuente de identidad y diferencia"* (Hernández, 2004: 105), sentirse aceptados desde su cultura, pero a la vez generar impulsos para reconocer al otro y asumir sus derechos y deberes. El trabajo en grupo ha posibilitado no solo jalonar los procesos, sino la construcción significativa de múltiples aprendizajes que no están dados por una persona o manual, sino que nacen desde cada uno.

Expedición se traduce entonces como la visión de convivencia y aprendizaje, en los rituales y lenguajes propios, cuyo fin primordial es reconocer que en colectivo se puede aprender, vivenciar el conflicto positivamente, pues el error y la debilidad son motores de construcción. Para las dinamizadoras dialogar en los distintos espacios y ser parte de esa dinámica en la que nosotras contamos nuestras historias de vida, miedos, sentimientos y opiniones, ha sido la posibilidad de sentirnos pertenecientes al medio escolar. Ejercicios que desde otros espacios escolares pueden ser asumidos o transformados según consenso con los estudiantes. Lo importante aquí es destacar que cuando hay dos o más sujetos dialogando deben ser intermediarios y agentes protagónicos.

De esta forma, con los expedicionarios se ha pretendido buscar el camino que ayude a entender y solucionar los conflictos a través del diálogo, descubriendo la historia y la posibilidad de comprender sus motivaciones y

actitudes, con alternativas válidas para su resolución, involucrando en cada problema: el pensamiento, la emoción, el cuerpo y el contexto en que se ha desarrollado, forjando nuevas conexiones e interacciones, mayor diversidad, flexibilidad, capacidad de aprendizaje y adaptación.

Para la tripulación de esta embarcación las rutas de la expedición son la búsqueda de espacios en los que los estudiantes más vulnerados se sientan acogidos, pertenecientes y protagonistas del medio escolar. Un lugar donde puedan hallar libertad para conocerse, valorarse, aflorar sus miedos y errores y, de la mano de unos y otros, tener la posibilidad de aceptarse y construir elementos para afrontar sus debilidades.

Además, queremos promover, dentro y fuera de la escuela, un ejercicio pedagógico que logre conexionar el mundo infantil y juvenil con el escolar, para potenciar espacios en los que el diálogo con la familia, amigos y el barrio como contexto de su cotidianidad, logre vincular realmente la escuela con el entorno; creemos que así se potenciará una mayor comprensión de sus realidades y un compromiso de transformación desde sus aprendizajes y dificultades en el que se develen otras formas de querer vivir y estar no solo en la escuela, sino también en la familia, la calle, el parque. La escuela, sobre todo, como *"lugar privilegiado de comunicaciones interculturales"* (Touraine, 1997: 285) en las que se privilegian las voces de los más oprimidos y vulnerados.

Expedición Escolar C ha florecido como el sueño hecho realidad de las docentes e investigadoras; creemos firmemente que cuando hay esfuerzos unidos, manos comprometidas y niños dispuestos, habrá nuevas razones para vivir, volver a sonreír, recomenzar senderos de valoración por sí mismos, y amor propio, sin importar la condición física, social, afectiva o cultural en la que se encuentren. Y definitivamente porque en cada niño hay una esperanza que parte de las *entrepieles* del alma, de la de ustedes y de la nuestra. ■

ÁVILA, Rafael. 2001. *La cultura, modos de comprensión e investigación*. Colección Pedagogía Siglo XXI. Bogotá.

BERNSTEIN, Basil. 1990. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.

CUMBRE MUNDIAL A FAVOR DE LA INFANCIA EN LAS AMÉRICAS. 1998. Noviembre. *Equidad en el logro de metas para la infancia*.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE BIENESTAR SOCIAL (DABS). 1990-2000. *Estados del Arte. Niñez, juventud, mujer, familia y vejez*. Bogotá.

FREIRE, Paulo. 1994. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. 1998. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

HERNÁNDEZ, Daniel y otros. 2004. *Deserción y retención escolar. Por qué los niños van a la escuela pero desertan del conocimiento*. Bogotá: Editorial Magisterio. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

HOUTART, F. y LEMERCINIER, G. 1990. *L'energie et la culture*. París: Ed. L'harmatan.

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP). Términos de referencia convocatoria N° 03 de 2003. Apoyo a proyectos de investigación educativa que desarrollen estrategias pedagógicas en la escuela y el aula para promover proyectos de vida de niños y niñas en situación de vulnerabilidad.

COMISIÓN NACIONAL DE AUXILIO ESCOLAR Y BECAS (JUNAEB). 2003. Mayo. *Procesos de deserción escolar enfocados desde la vulnerabilidad y la resiliencia*. Santiago de Chile.

MC LAREN, Peter. 1997. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición de la era posmoderna*. Barcelona: Editorial Paidós Educador.

MAGENDZO, Abraham. 2003. *Transversalidad y currículo*. Bogotá: Editorial Magisterio.

RAMÍREZ, Ana Brizet, ESCORCIA, Tadiana y SALAZAR, Clara. 2004. "Seres presentes, voces ausentes". *Aula Urbana* N° 48, julio-agosto. Bogotá. Magazín IDEP. Reflexión generada por el grupo investigador de la IED Monteblanco.

\_\_\_\_\_. "Caminantes en riesgo hacia una expedición con sentido (2003-2005)". *Una estrategia pedagógica desarrollada con población vulnerable*. IED Monteblanco. Bogotá.

SACRISTÁN, J., GIMENO y PÉREZ GÓMEZ, A. I. 2002. *Comprender y transformar la enseñanza*. 10ª ed. Madrid: Morata.

TOURAINE, Alain. 1997. *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

UNIVERSIDAD DEL VALLE. 1983. "La educación no puede suplir las fallas de la sociedad". *Lenguaje y Sociedad*. Cali: Centro de Traducción Universidad del Valle.

## Diálogo del conocimiento

*Para emprender el viaje al interior de sus vidas y visualizar sus pensamientos y sentimientos, fue necesario que nos hiciésemos leves y desprevenidas, despojadas de cualquier prejuicio, simplemente era embarcarnos en sus juegos, sus risas, sus secretos, su cotidianidad.*

En "Caminantes expedicionarios de la escuela" nos encontramos no solo con una bella experiencia, sino con tres afirmaciones importantes, no explicitadas del todo pero que son reiteradas a lo largo del texto. En primer lugar, hallamos la realización concreta de una concepción de maestro; en segundo, la ejemplificación de lo que podríamos denominar una escuela total y, finalmente, una concepción de investigación.

Tenemos así que el maestro, más que estar comprometido con los contenidos curriculares y la transmisión de información, que solo se justifica en una escuela para el futuro, lo está con el día a día de los estudiantes, con lo escolar y extraescolar; en otros términos, más allá de lo académico, el compromiso es con la vida, con los afectos y la emoción, se trata de una escuela para el presente, de una escuela viva.

En cuanto a lo segundo, y en total sintonía con lo primero, tenemos a *los expedicionarios*, asunto que no pasa de ser un ejemplo de las transformaciones que resultan en el aula, para maestros, estudiantes y comunidad en general, de organizar las actividades en torno a temas y problemáticas que poseen sentido para todos. Se trata de actividades que permiten superar lo individual, que crean situaciones que exigen la construcción de colectivos y que, consecuentemente, están acompañadas de procesos genuinos de autorregulación.

Finalmente, como lo expresan las autoras, nos encontramos ante un ejemplo de investigación, que así como contradice los cánones usuales, muestra la fecundidad de la alternativa. Aquí no se trata de buscar algo que conocemos muy bien; se trata más bien de actuar desde una perspectiva teórica y práctica para ir aprendiendo de la experiencia y en este proceso construir a la vez el objeto y el discurso sobre el objeto. En estas circunstancias el problema se construye permanentemente y con ello vemos cómo se transforma lo que se hace y lo que se busca.

Dino Segura