



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Calvo, Gloria

INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009,
pp. 78-94

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ISSN: 1696-4713



INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS

Gloria Calvo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art4.pdf>

Fecha de recepción: 22 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 23 de agosto de 2009
Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2009



El presente artículo se elabora a partir de un *estudio de caso* llevado a cabo durante el año 2008 en el marco de una investigación más amplia¹ que da cuenta de las políticas de reintegro a la escolaridad en las grandes ciudades. A tal efecto, analizó una experiencia denominada *La escuela busca al niño* -EBN- en la ciudad de Medellín, Colombia.

Los resultados de la experiencia ponen de presente situaciones que van más allá del reintegro a la escolaridad y que remiten a problemas de equidad educativa en el sentido de cómo garantizar a amplios grupos poblacionales, la permanencia y una educación de calidad en instituciones educativas, que desconocen la marginalidad social y cultural que los caracteriza.

El texto se estructura en cuatro apartados. El primero discute la problemática de la inclusión educativa, ya que las políticas de reintegro, si bien llevan nuevamente a los niños y niñas a la institución educativa, aún están lejos de incluirlos en los circuitos que requieren los contextos actuales. El segundo presenta la experiencia enfatizando en los aspectos relacionados con lo pedagógico y lo didáctico; el tercero señala algunos elementos relativos a la formación docente y termina con algunas conclusiones relacionadas con la inclusión educativa y la formación de docentes, a partir de las lecciones aprendidas en EBN Medellín.

1. REINTEGRAR O INCLUIR

En este apartado se presentan los avances en materia de educación inclusiva en Colombia y se analiza la formulación de la Escuela busca al niño -EBN-, como una estrategia para la misma.

1.1. Los avances en Colombia

Colombia es claro ejemplo de la existencia de una legislación avanzada para ofrecer una educación que incluya a toda su población. Igualmente, como sucede en la mayoría de los países de América Latina, tiene la gran dificultad de traducir la legislación en políticas sectoriales y, más aún, en prácticas pedagógicas que garanticen una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

A partir de la promulgación de la Constitución política de 1991, que marcó un hito en los imaginarios de participación y democracia, la legislación reconoce al país en su diversidad multiétnica y multicultural. En lo relacionado con lo educativo y acorde con los principios constitucionales, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) garantiza el derecho a una educación de calidad y gratuita para todos. Los decretos reglamentarios de la Ley General de Educación enfatizan en la descentralización pedagógica y en la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- como estrategia para garantizar la sintonía entre el currículo y las necesidades y características de la comunidad educativa local.

Es así como existen en Colombia *condiciones de posibilidad*² para la inclusión educativa que no sólo se expresan en la legislación sino también en la interpretación de la misma, como ha ocurrido con las múltiples y variadas sentencias de la Corte Constitucional, que han sentado doctrina en casos tales como

¹ Estudio sobre políticas de reingreso a la escuela de niños y jóvenes desescolarizados dentro del Programa Eurosocietal de la Unión Europea para la creación de una Red de grupos de trabajo sobre el "Acceso y permanencia en la Educación Básica de las poblaciones desfavorecidas de las grandes ciudades".

² Término propuesto por Foucault (1970) en la *Arqueología del saber* para aludir a aquello que ocurre o se manifiesta en un determinado momento histórico y que facilitaría una expresión del poder o del saber.

el derecho a la educación para las jóvenes embarazadas, para los homosexuales, para la población desplazada, para quienes no pueden pagar los costos educativos como pensiones o para quienes no portan los uniformes escolares (Colombia, Corte Constitucional, 1998, 1998a, 2002, 2005, 2007).

En cuanto a la formulación de orientaciones de política en el orden nacional, el Departamento Nacional de Planeación –DNP– ha expedido documentos de política económica y social –CONPES– que tienen que ver con la atención al desplazamiento, a la discapacidad, a los grupos étnicos y a la población de frontera (Colombia, DNP, 2004, 2005, 2006).

En el plano de la política sectorial, el Ministerio de Educación Nacional –MEN– cuenta con una División para la atención a poblaciones y acompaña la implementación de planes y programas en el nivel local. En el año 2004 esta división convocó a la comunidad educativa nacional para que presentara las experiencias desarrolladas con poblaciones vulnerables, lo cual sirvió para identificar prácticas pedagógicas exitosas; es decir, con algún grado de permanencia en el tiempo (tres años, como mínimo), que tuvieran materiales producidos y que pudieran responder algunas preguntas encaminadas a su sistematización (objetivos, población atendida, permanencia, logros, entre otras) (Colombia, MEN, 2004).

Por otra parte, el MEN ha definido los estándares para la formación en competencias ciudadanas, en el entendido que la escuela no solo desarrolla competencias en ciencias, matemáticas y lenguaje, sino también todas aquellas que hacen que los niños, niñas y jóvenes sean participativos, tolerantes, y que conozcan y apliquen los derechos humanos (Colombia, MEN, 2006). Así, las evaluaciones nacionales actualmente incluyen las de competencias ciudadanas.

Un poco anterior en cuanto a fecha de expedición, pero con el interés de afectar la formación de los maestros y de explicitar su papel como agentes sociales, el Decreto 272 de 1998 determinó la formación en valores como un componente de los currículos para las Licenciaturas en Educación. Allí se incluyeron aspectos que relacionan educación, sociedad y democracia, entre otros. La apuesta es contar con un maestro sensible a los contextos sociales, culturales y económicos donde está inserta la escuela. En último término, un maestro sensible a la formación en las competencias ciudadanas, que debe propiciarlas en sus estudiantes.

Las condiciones de posibilidad a las que se ha hecho referencia, se materializan en los planes de desarrollo educativo de algunas ciudades colombianas. En este sentido son emblemáticos los de Bogotá (Distrito Capital) y Medellín (Antioquia). En el Distrito Capital, inclusive, se creó una Secretaría para la Integración Social (Secretaría Distrital de Integración Social, –SDIS–) que vino a reemplazar al anterior Departamento Administrativo de Bienestar Social –DABS– y que acogió como objetivo los temas de género y diversidad sexual, familia y participación, entre otros.

Por otra parte, existe en Colombia una amplia comunidad académica que conceptualiza y exige una educación inclusiva. Al respecto, vale la pena destacar los estudios de la Procuraduría General de la Nación (2005, 2006, 2006a) y de la Defensoría del Pueblo (2004, 2004a) que, a partir de los planteamientos teóricos de Tomasevski (2004) –disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad– cuestionaron ampliamente las políticas de cobertura del Distrito Capital. La discusión de fondo está en la tensión entre los indicadores de cobertura y los indicadores de calidad; entre ingresar a la escolaridad y acceder al conocimiento (Tenti, 2007).

No obstante la existencia de una avanzada normativa que busca garantizar una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes, además de significativas acciones en cuanto a las políticas

sectoriales y la existencia de un corpus conceptual que aboga por una educación inclusiva, los indicadores de inequidad, según datos de la Dirección de Desarrollo Social del Departamento Nacional de Planeación (2007) y extraídos de la información consignada en el último censo nacional³ del año 2005, son preocupantes. Por ejemplo, el 27% de la población colombiana –cifrada alrededor de 46 millones– tiene necesidades básicas insatisfechas. Aquí se encuentran grandes diferencias regionales, que arrojan para el Departamento del Chocó, por ejemplo, índices del 79,1%. En cuanto al empleo, y pese a múltiples esfuerzos, las cifras de desempleo se sitúan alrededor del 11%, sin contar con la precariedad de muchos puestos de trabajo y con la amplia informalidad del sector laboral.

En cuanto a los indicadores de inequidad educativa, el país presenta bajas tasas de cobertura en preescolar (34%), altas tasas de deserción escolar (7%), grandes diferencias en los resultados de aprendizaje entre las instituciones oficiales y privadas, además de diferencias en los años de escolaridad alcanzados por su población. Así, por ejemplo, mientras el decil socioeconómico más alto cuenta con 10,95 años de escolaridad, el más bajo solo alcanza 5,49 años.

Sin embargo, existe en Colombia una amplia trayectoria de innovación educativa que, de una u otra manera, busca atender con estrategias pedagógicas adecuadas a todas aquellas poblaciones para quienes el derecho a una educación de calidad es esquivo. Valga la pena destacar experiencias como la de la Escuela Normal Nuestra Señora de La Paz, en Bogotá, y la Escuela La Salle para la vida, en la ciudad de Neiva, que atienden población desplazada mediante propuestas que integran, no solo la formación en las áreas básicas, sino también la formación estética (Programa Batuta) y la atención psicosocial a las familias (Calvo, 2007).

La amplia trayectoria del programa Escuela Nueva (1978) ha permitido la adaptación de sus propuestas didácticas para la atención a niños, niñas y jóvenes que se asientan en sectores marginales de grandes ciudades, por ejemplo, Bogotá, con resultados que impactan en cuanto a los logros de aprendizaje (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006). En Medellín, este mismo programa ha favorecido el desarrollo de competencias ciudadanas entre sectores que acceden a la escuela en contextos de pobreza y precariedad psicosocial (Calvo, 2003). Valga la pena señalar que Escuela Nueva ha sido un programa emblemático en cuanto a su pertinencia y eficacia en los sectores rurales de Colombia y de otras zonas de América Latina (Colbert, 2006).

Todos los programas de innovación para atención a poblaciones definidas como “vulnerables” tienen en común la integración de diferentes modalidades pedagógicas, la búsqueda del desarrollo de las capacidades de sus educandos, la atención integral de los mismos y el establecimiento de alianzas intersectoriales (sector privado-sector público) con el fin de obtener mayores logros e impactar favorablemente a un mayor número de beneficiarios (Fundación Empresarios por la Educación –FEXE–, 2005).

1.2. Incluir va mas allá de reintegrar

Las experiencias mencionadas en los párrafos anteriores evidencian un interés por lograr la inclusión educativa. No obstante hay que tener presente que la exclusión del conocimiento, entendida como el fracaso en los procesos que lleva implícita la escolarización, es un fenómeno más complejo, que no se resuelve únicamente expandiendo la oferta escolar. La escolarización, y con mayor razón, el desarrollo de

³ La entidad encargada de realizar el censo poblacional es el Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE– www.dane.gov.co/censo/

conocimientos, supone una demanda real por parte de los alumnos y sus familias. Pero esta demanda de escolarización y conocimiento no puede darse por descontada, sino que es el resultado de condiciones sociales determinadas. El aprendizaje tiene lugar si existe una demanda y se dan determinadas condiciones escolares y pedagógicas adecuadas a las condiciones y características de los aprendices, que son cada vez más desiguales y diferentes (Tenti, 2007).

La exclusión del conocimiento es particularmente compleja, ya que éste no “se reparte” y por lo tanto requiere de un conjunto sistemático de condiciones que la política educativa, por sí misma, no puede garantizar. El combate contra la exclusión escolar requiere políticas públicas integrales ya que la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones sociales, materiales, culturales del aprendizaje.

A esta situación se añade que la escuela ya no funciona como una institución que forma de manera homogénea a los individuos. Hoy la escuela, más que una “fábrica de sujetos”, es un espacio dotado de reglas y recursos donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos.”. Las vivencias escolares son muchas veces impredecibles y diversas. Para saber qué produce la escuela es preciso ir más allá del estudio del sistema; es preciso interrogar los sentidos y reconstruir las experiencias, valores, expectativas y estrategias de los sujetos.

Los alumnos no son objeto de educación, sino que, en parte son protagonistas de sus propias experiencias, las cuales pueden ser más o menos exitosas o fracasadas y pueden recorrer caminos muy distintos entre sí. Para ver esta realidad dinámica no es suficiente analizar las variables sistémicas (acceso, eficiencia interna, rendimiento) que se expresan mediante indicadores específicos (cobertura, extra edad, repetición, deserción, logros de aprendizaje).

Es en este contexto de crisis de la escuela tradicional que las políticas encaminadas a la inclusión educativa adquieren mayor relevancia. Para aquellos niños, niñas y jóvenes que están fuera del sistema educativo y que no ven en la educación una necesidad ni una posibilidad, las estrategias de reintegro muestran su pertinencia. Lo que los análisis posteriores de la Escuela busca al niño –EBN– Medellín van a poner de presente es que hay que ir más allá del reintegro y que es necesario formar para la inclusión. Y formar para la inclusión va a requerir otras políticas –integrales–, otras instituciones –abiertas–, otros proyectos educativos y, finalmente, otros maestros y otros dispositivos de aprendizaje.

2. LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO COMO UNA POLÍTICA DE REINTEGRO

Las políticas encaminadas a la promoción de la escolaridad en las grandes ciudades se enfrentan con problemáticas tales como la inclusión educativa; es decir, con la garantía del derecho a la educación para sectores de la población que no tienen en sus imaginarios la educación como una posibilidad de desarrollo.

Por esta razón muchos de los niños, niñas y jóvenes permanecen en sus casas o en las calles, jugando o ayudando a sus padres en trabajos informales. Ni para ellos ni para sus familias, la educación es vista como una oportunidad para el desarrollo de sus capacidades, ni como una inversión que hacia el futuro podría incidir en su calidad de vida. De allí que sean necesarias acciones para que estos grupos poblacionales vean la importancia de acceder y permanecer en el sistema educativo. De allí también que la escuela necesite plantear otras formas de ser y de hacer para llegar a estas personas excluidas de la escolaridad.

Garantizar el derecho a la educación para quienes no se sienten con tal derecho es un reto aún mayor que el logro de la escolaridad, ya que significa un cambio de mentalidad. Hacer interesante y valiosa la escuela para niños, niñas y jóvenes que por una u otra razón no han permanecido en ella, requiere cambios y modificaciones que van más allá de las estrategias para garantizar cobertura.

La EBN es una estrategia que busca integrar a los niños, niñas y jóvenes a la institución educativa. A tal efecto, cuenta esencialmente con tres fases: una de búsqueda e identificación de quienes no están dentro del sistema educativo; otra, en la que se reconocen sus saberes previos y se crean hábitos para la vida en comunidad, y una tercera, en la que se busca la institución educativa que permita su reingreso a la educación formal. Las actividades que se realizan en cada una de estas fases, y su duración, varían dependiendo del contexto en el cual se desarrolla la experiencia y de la ONG que la implemente. Valga la pena informar que las fases que componen la EBN no tienen correspondencia cronológica con el calendario escolar colombiano, que va de febrero a noviembre.

La Escuela Busca al Niño es una estrategia que hace visibles a niños, niñas y jóvenes que no están como población demandante del servicio educativo. Por tal razón es necesario “enamorarlos de la escuela”⁴, recuperar su interés por ella y mostrarles la valía de la educación.

La Escuela Busca al Niño quiere “reinventar” los formatos o metodologías didácticas a partir de los espacios cotidianos de estos niños, niñas y jóvenes que tienen la calle como su espacio de desarrollo vital.

La Escuela Busca al Niño parte de reconocer aquellos saberes adquiridos por la experiencia, lo que lleva a otras formas de enseñar, vecinas de la lúdica; y, a medida que se “enamora al niño de la escuela” existe un trabajo paralelo con las familias, no sólo para recuperar la historia del niño, niña y joven, sino para incluirlo como sujeto de derechos a través de su registro como ciudadano (Registro civil de nacimiento, tarjeta de identidad, certificados escolares).

La EBN reconoce la vulnerabilidad social que presentan grupos de niños, niñas y jóvenes desescolarizados y les ofrece ayudas para superar su situación de desventaja (alternativas para el reintegro a la escolaridad). Por otra parte, la EBN es una estrategia para la calidad, equidad y cobertura de la educación.

EBN Medellín recoge las experiencias de esta estrategia que tuvo su origen en la ciudad de Armenia (Quindío) y que, a raíz de las sistematizaciones realizadas por UNICEF, ha sido implementada con propósitos relacionados con la calidad y cobertura educativa en las ciudades de Ipiales (Nariño) y Yumbo (Valle del Cauca).

2.1. Una experiencia de reintegro

Los siguientes párrafos ofrecen una descripción de la experiencia de la Escuela Busca al Niño –EBN– Medellín y aporta algunas evidencias encaminadas a documentar la necesidad de pasar del reintegro a la inclusión, a partir de los testimonios de los actores.

⁴ Entrevista con la gestora del Programa, coordinadora del mismo por nueve años y sistematizadora para la UNICEF.

2.1.1. EBN en Medellín

La Escuela Busca al Niño –EBN– en la ciudad de Medellín nació en noviembre de 2004 como fruto de las acciones realizadas por la “sociedad civil” alrededor de la llamada Mesa de trabajo por la Educación.

Si bien la Secretaría de Educación de Medellín no aceptaba el déficit en la cobertura educativa, lo que la mesa de trabajo puso de presente fue la existencia de grupos poblacionales que no demandaban el derecho a la educación. Así, la EBN Medellín ha estado enfocada a la atención de población desplazada en los sectores socioeconómicos de menores ingresos.

La EBN Medellín es un programa de la Secretaría municipal de Educación en el cual participan la Universidad de Antioquia, UNICEF y la Corporación Región, una ONG que actúa como “operadora” del proyecto.

Los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia realizan sus prácticas docentes en el Programa. Dado que la EBN cuenta con un componente de atención a las familias, los estudiantes de noveno semestre de la Facultad de Psicología también se vinculan al Programa.

La EBN Medellín está presente en siete sectores marginales de la ciudad y se incluye como un programa de acceso e inclusión dentro del Plan de desarrollo 2004-2007 denominado *Medellín compromiso de toda la ciudadanía*. El Programa consta de cinco (5) procesos, que se detallan a continuación.

a. Búsqueda, identificación y motivación de niños, niñas y jóvenes

Identificación de la población que no asiste a la escuela, a través de propuestas lúdicas como carnavales y comparsas que recorren los diferentes barrios con el objeto de llamar la atención de la población no escolarizada y de difundir la estrategia.

b. Fortalecimiento de las condiciones individuales, familiares, comunitarias e institucionales

A tal fin se cuenta con estrategias tales como las Unidades integradoras de aprendizaje y los centros de interés creativo. En este segundo proceso se adecua un espacio para que los niños, niñas y jóvenes trabajen con maestros, psicólogos, trabajadores sociales y educadores especiales, con el fin de que reciban el apoyo psicosocial necesario y después ingresen a instituciones cercanas a su residencia.

Los espacios de trabajo van desde la estación del metro (Caribe) hasta la sede social de los barrios Miranda y Palermo, pasando por la cancha recreativa del barrio Moravia.

El planteamiento que sustenta este proceso es la necesidad de trabajar problemáticas psicosociales asociadas a la vulnerabilidad. Dado que la población beneficiaria de la EBN en Medellín ha sido víctima del desplazamiento forzado, la elaboración de estas dificultades se considera básica para asumir posteriormente la escolarización.

Este es un trabajo interdisciplinario que involucra no sólo a los niños, niñas y jóvenes, sino también a sus familias. De igual forma, los maestros y maestras que participan en el Programa reciben apoyo, dado que muchas veces carecen de herramientas para comprender y atender lo que significa la vulnerabilidad.

En estos espacios se privilegian propuestas artísticas que potencian, a través de la creatividad, no sólo la elaboración de situaciones traumáticas sino también el desarrollo de la autoestima, la comunicación, la apropiación de normas y, por ende, la valoración como personas y futuros ciudadanos.

En las unidades integradoras de aprendizaje se trabajan proyectos de enseñanza encaminados al desarrollo de habilidades lógico-matemáticas y de lectoescritura. Las estrategias didácticas se derivan de los planteamientos de las pedagogías activas y participativas.

c. Inserción al aula regular

Se privilegian instituciones cercanas a los lugares que habitan los niños, niñas y jóvenes.

d. Seguimiento y acompañamiento

Semanalmente se efectúa una visita a las instituciones que han reintegrado al sistema educativo a los niños, niñas y jóvenes provenientes de la EBN. De estas visitas puede derivarse la necesidad de efectuar refuerzos académicos a estos niños, y también charlas o procesos de acompañamiento a los docentes. Valga la pena recordar que la formación de los maestros es con frecuencia teórica y la atención a las poblaciones excluidas del sistema los pone “de cara a la realidad”⁵, de tal suerte que, para algunos de ellos, la vinculación a la EBN es la oportunidad de ingresar a “la escuela de la vida”⁶. De igual forma se efectúan visitas a las familias.

e. Sistematización⁷ y comunicación de la experiencia

La EBN Medellín edita mensualmente un boletín que presenta y analiza cada uno de los procesos que involucra la experiencia⁸. En su estructura se incluyen testimonios de los distintos actores involucrados en la misma. Así, por ejemplo, si se quiere presentar las estrategias de fortalecimiento de las condiciones individuales de los niños, niñas y jóvenes que se vinculan a la EBN, se describe la estrategia por parte de los responsables de la misma, se ilustra con fotografías de los trabajos realizados y se incluyen testimonios que corroboran los avances en cuanto a autoestima. En el boletín No. 5 (Mayo de 2008) se presentan las estadísticas del Programa en cada una de sus tres etapas.

2.1.2. Del reintegro a la inclusión

El análisis de la experiencia de la Escuela busca al niño –EBN– Medellín ha puesto de presente algunas situaciones que dificultan la inclusión de los niños, niñas y jóvenes reintegrados en las instituciones educativas que los reciben.

a. Barreras para el acceso y la permanencia

Un tema que se ha vuelto la discusión central de la EBN Medellín por parte de todos sus actores, es el de las barreras que se han encontrado al momento del reintegro de los niños, niñas y jóvenes a la escuela regular; barreras que obstaculizan el acceso y la permanencia, elementos fundamentales para la garantía del derecho a la educación. Estas barreras han provocado un cambio en los objetivos de la estrategia, ya que el objetivo ya no es el acceso, cubrir las necesidades de la canasta educativa y garantizar el reintegro o integro de los niños al sistema educativo; sino que las preguntas ahora son: ¿cómo escolarizarlos?, ¿bajo qué condiciones?, ¿con qué garantías?, ¿a qué escuela?

⁵ Testimonio de un practicante.

⁶ Testimonio de un practicante.

⁷ Cf. <http://www.laescuelabuscalnino.org>

⁸ Se consultaron cinco (5) boletines editados hasta el momento: UNICEF-Universidad de Antioquia, Corporación Región, Alcaldía de Medellín, CONFECOOP, CITIBANK. (2007, 2007a, 2007b, 2007c, 2008).

De lo anterior surge la pregunta ¿qué de la escuela o del sistema educativo impide que la escuela se adapte al niño? Para responderla, se tienen que revisar varios elementos. El primero es la inflexibilidad curricular; es decir, la imposibilidad de adecuar un currículo dependiendo de las necesidades especiales o específicas de un estudiante en particular, a la homogenización de los resultados, a la masificación de los individuos; es decir, exigirles a todos los estudiantes lo mismo, sin tener en cuenta las posibilidades, limitaciones e intereses de cada quien o su recorrido formativo.

No sólo es la imposibilidad de acomodar el currículo a las necesidades particulares de los estudiantes, sino también a unas necesidades que tienen que ver con lo pedagógico, pero pierden importancia al no estar contenidas en el currículo académico, porque son comportamentales, emocionales, relacionales, más que de orden académico.

Una de las mayores dificultades para los niños al ingresar a las instituciones educativas es lo referido a la norma, las reglas, la autoridad, los límites en las relaciones, en los tiempos, en los espacios, en la forma de vestirse, en los adornos que utilizan, en fin, en aquellas cosas que rompen la homogeneidad de la institución educativa.

Otra de las barreras para el acceso y la permanencia es la invisibilización de los niños, niñas y jóvenes en la escuela. Esto hace referencia principalmente al choque que sufre el niño, niña y joven al transitar de la EBN Medellín a la escuela regular, porque en la primera el niño, niña y joven se siente reconocido como individuo, se siente contenido, acogido, querido, necesitado, y llega luego a un espacio donde es tratado igual que todos, donde no importa si está o no, un lugar ajeno que no lo acoge, donde el maestro es una figura lejana.

b. Más que acceso, permanencia

Las dificultades que se encontraron al momento del reintegro de los niños, niñas y jóvenes a las instituciones educativas, fueron los indicadores que posibilitaron la apertura de un espacio de reflexión acerca de los objetivos y el accionar de la estrategia, encontrando que no es suficiente garantizar el acceso a las instituciones educativas, sino que es necesario garantizar su permanencia, ya que es un elemento fundamental para la garantía del derecho a la educación para todas y todos.

La reflexión se tornó más amplia, al comprender que la permanencia en las instituciones educativas es algo que se debe garantizar. La pregunta que surgió fue ¿cómo?, que para este momento se tiene un esbozo de respuesta: para garantizar la permanencia es necesario impactar el sistema educativo, generando transformaciones en las familias, los maestros, las instituciones educativas, las políticas públicas y, finalmente, en la formación de maestros en las Facultades de Educación.

Ahora bien, estas transformaciones en la comunidad educativa implican acciones que es importante describir. Sin embargo, conviene señalar que esta reflexión sobre la permanencia surge de los aprendizajes de la etapa 2, así como de las acciones y propósitos que se han pensado para la etapa 3, que inició en octubre de 2008. Una de estas acciones es el trabajo con los maestros receptores. La inclusión educativa va más allá de tolerar al que no tiene uniforme o llegó sin bañar. La inclusión educativa pasa por generar nuevas estrategias didácticas y nuevos ambientes que lleven a nuevos conocimientos y a nuevos aprendizajes.

Lo anterior implica pensar un trabajo con los maestros receptores, que apunte al cambio de concepciones y juicios de valor, a la modificación de prácticas rígidas y homogenizantes, a la resignificación de lo que

se entiende por límites, normas, autoridad y respeto, así como a un trabajo de sensibilización frente a lo diverso. Este trabajo, de una forma u otra, logrará transformar la escuela, transformación que para la garantía de la permanencia es fundamental.

Una intervención en las instituciones educativas y un trabajo con maestros receptores no es suficiente, ya que estos entes están directamente regulados por unas políticas educativas que instauran lineamientos, definen indicadores, establecen estándares; es decir, que regulan la educación en todos los sentidos. Por lo tanto, es ese el lugar central en el cual hay que incidir, desde donde se pueden lograr transformaciones en todos los escenarios educativos y en sus actores.

De todo lo anterior quedan algunas preguntas por hacer: ¿qué buscan estas transformaciones?, ¿cómo debe ser esta nueva escuela?, ¿cómo esperamos que sean los maestros?, ¿cómo debe transformarse el sistema educativo?

Si bien EBN Medellín no es una escuela, sí realiza un proceso educativo, el cual se basa en unos modelos pedagógicos que encaminan su quehacer. De acuerdo con sus orígenes, es fiel a la pedagogía freiriana, al reconocimiento de los saberes previos de las poblaciones marginadas y a la valoración de los mismos como base para posteriores aprendizajes académicos.

También puede verse la influencia de la Pedagogía activa en todo lo relacionado con los talleres para el aprendizaje de la lectura y la escritura y el rescate de la lúdica y en general, del papel del arte en los procesos de recomposición psicoafectiva de los niños, niñas y jóvenes.

El reto de esta estrategia es permear el sistema educativo a partir de la formación de los docentes que, de una u otra manera, participan en ella.

3. FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Las diferentes etapas de EBN han dejado importantes lecciones cuando se analiza desde la perspectiva de la formación de maestros para la inclusión educativa. Así, como resultado de la primera etapa, se constató que el trabajo con los niños no era suficiente, que *se hacía necesario el seguimiento y el acompañamiento a las instituciones y a los maestros que recibían niños reintegrados al sistema a partir de la EBN*. El propósito ahora es no dejar perder los niños; esto es, garantizar su permanencia en el sistema educativo y para ello, contar con datos sobre su trayectoria.

En consecuencia, las posteriores etapas de la EBN han incorporado talleres semanales de refuerzo en contenidos académicos para los niños, niñas y jóvenes y *trabajo con los maestros, con el fin de mostrarles estrategias pedagógicas que puedan garantizar la inclusión educativa*.

Como aprendizaje derivado de la segunda etapa, desarrollada principalmente en el sector de Moravia – que correspondía a un antiguo basurero –, la EBN Medellín vio la necesidad de replantear la participación del grupo de apoyo. Es decir, constató que la inclusión educativa es una política social que requiere que el maestro y la institución educativa trabajen con un grupo amplio de profesionales.

Valga la pena recordar que en la fase inicial, de trabajo psicosocial, se contaba con la presencia de psicólogos, educadores especiales y terapeutas. Su trabajo consistía en apoyos puntuales para la recomposición psicoafectiva de los niños, pero una vez terminada esta fase, no tenían más contacto con el Programa.

Para la etapa que se inició en octubre de 2008 en el sector de San Lorenzo –en Niquitao, en el centro de la ciudad– se trabaja, además de los maestros en formación, con un equipo de profesionales que va a estar presente durante todo el proceso de preparación para el reintegro a la institución escolar. Por otra parte –y dada la problemática de San Lorenzo– se incorporan al equipo de profesionales, médicos, nutricionistas y trabajadoras sociales; es decir, la EBN va a permitir que la Universidad de Antioquia –y no solamente su Facultad de Educación– pueda realizar sus funciones de investigación y proyección social.

Otro aprendizaje derivado de la segunda etapa es contar con la presencia permanente de los maestros en formación y del grupo de apoyo pedagógico en las instituciones educativas a las cuales van a reintegrarse los niños, niñas y jóvenes. Los maestros de estas instituciones han manifestado que cuando se trabaja con población urbano-marginal, los problemas son casi los mismos con los que llegan los niños, niñas y jóvenes del programa de la EBN. Así, ellos deben contar con herramientas para reforzar los aprendizajes básicos, para hacer agradable e interesante la enseñanza, para incorporar la lúdica a la práctica cotidiana de aula y para poder trabajar con las familias en aras de que valoren la educación y traten de apoyar la permanencia de sus hijos e hijas en la institución educativa. “Los carruseles”, estrategia que permite la rotación de maestros en diferentes contenidos, son una propuesta didáctica común para garantizar el interés en el aprendizaje.

La EBN Medellín busca reintegrar a los niños, niñas y jóvenes en instituciones lo más cercanas a su residencia. No obstante, este requerimiento no siempre se cumple. De allí que la tercera etapa va a desarrollarse exclusivamente en el sector de San Lorenzo, aprovechando la construcción de “un colegio de calidad”. Esta es la denominación que le ha dado la Secretaría de Educación de Medellín a las nuevas construcciones para atender a población vulnerable. En el patio de la institución, todavía en proceso de edificación, se van a llevar a cabo las actividades –fases– de la EBN y el reintegro va a hacerse a ese mismo plantel educativo.

La formación de maestros para la inclusión educativa exige que se enfatice en su compromiso social y que en su plan de estudios se incluyan las competencias ciudadanas. Hacia el futuro, la EBN pretende que desde lo pedagógico se logre un cuidado del espacio y de las instalaciones del “colegio de calidad”; que la institución esté integrada a la ciudad; que no tenga rejas; que cuente con amplios ventanales; que los salones de clase no den la idea de encierro y que se pueda generar un sentido de pertenencia al colegio.

Pero la educación no se circunscribe a las aulas; por eso la EBN utiliza los parques, las estaciones de metro, las canchas de fútbol, y busca formar un ciudadano que respete el espacio público como un bien de todos. Por eso es necesario interiorizar las normas y desarrollar valores que lleven a generar sentido de pertenencia a la ciudad.

Por otra parte, la EBN permite una lectura de la ciudad desde los problemas que la aquejan y, especialmente, desde la posibilidad de “recomponer” la psicoafectividad de todos aquellos niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad, que necesitan trabajar sus carencias de todo tipo en aras de adquirir el capital social y cultural que requieren los procesos formales de educación.

EBN Medellín ha hecho una apuesta interesante en cuanto a la formación de docentes. En primer término, valga la pena destacar que la EBN es un espacio de práctica al que acceden, por selección, un grupo de futuros formadores. Como resultado de esta modalidad, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia cuenta con quince (15) monografías realizadas por los docentes que han realizado sus prácticas en EBN y en las cuales reflexionan sobre diversos aspectos de la experiencia (Sandoval, 2008).

Por otra parte, la EBN ofrece la oportunidad de que los futuros maestros puedan recontextualizar su formación al enfrentarlos a una práctica en contextos que no son los tradicionales y con niños, niñas y jóvenes que rompen los parámetros de la disciplina y con los cuales es necesario avanzar en procesos de socialización, que ya han sido logrados por los estudiantes de las instituciones educativas tradicionales. En palabras de las personas vinculadas a la EBN como docentes, la experiencia los lleva a confrontar su formación, y es duro “enfrentarse con la realidad”, ya que no es fácil lograr que estos niños, niñas y jóvenes se comprometan con los procesos de escolarización, como una meta a largo plazo.

Esta posibilidad de recontextualizar las prácticas lleva implícita una semilla de cambio que, en un futuro no muy lejano, permitirá una transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, procesos que, al decir de Román (2003), son interacciones que ponen en juego aspectos cognitivos, socio afectivos, además de los valores, tanto del que enseña como del que aprende.

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia tiene conciencia de que necesita *revisar la formación de sus futuros docentes en aras de cualificarlos para prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión*; pero, por otra parte, también necesita que sus futuros maestros puedan trabajar con otros currículos y con otras metodologías, porque los contenidos tradicionales no siempre pueden desarrollarse y porque mantener el interés de estos niños, niñas y jóvenes, tampoco es fácil de lograr. De allí que sea necesario flexibilizar los espacios de enseñanza y de aprendizaje y formar para propuestas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables.

La tensión entre lo académico y lo afectivo presente en la EBN, sobre todo en la fase de reintegro a la institución educativa, lleva a la necesidad de poder formular indicadores que permitan dar cuenta de los procesos que efectivamente viven los niños, niñas y jóvenes en este momento. Así, más que valorar los contenidos académicos, el docente y la institución educativa, debieran ser *sensibles a la autoestima, el respeto a la norma, el reconocimiento de la autoridad, la valoración de la educación y, en general, al desarrollo de competencias para la vida en común, que facilitarán la socialización de los niños, niñas y jóvenes anteriormente desescolarizados*. Resolver esta tensión por ahora sólo es un derrotero ya que las políticas educativas vigentes privilegian la valoración de los logros académicos. La EBN también plantea al maestro una nueva mirada de la política educativa, que atiende a formulaciones generales y necesita tener mayores herramientas para cualificar su práctica y atender la diferencia. Por ejemplo, el maestro de EBN necesita conocer las competencias que debe desarrollar según los lineamientos nacionales y determinar cuál puede ser el nivel de logro de la población con la que trabaja.

La EBN Medellín se constituye en una posibilidad de “producción de saber” con los maestros participantes, trátase de los futuros maestros, de los profesionales vinculados al proyecto, o de aquellos que reciben los niños, niñas y jóvenes provenientes de la EBN, en cuanto se “sensibilizan” frente a la inclusión educativa. Sin embargo, falta todavía mayor avance en estos aspectos porque el sistema continúa excluyendo a estos niños, niñas y jóvenes reintegrados. De allí, la necesidad del acompañamiento permanente a las instituciones de reintegro que se plantea en la fase 3 de la etapa actualmente en curso ya que no es fácil para los docentes aceptar las condiciones de quienes se reintegran a la escuela y menos aún pensar que con estos recién llegados es posible llevar a cabo los proyectos y metas institucionales.

4. CONCLUSIONES

- La EBN Medellín ha ido conformando una impronta pedagógica a partir de los presupuestos de la pedagogía de Paulo Freire: el reconocimiento de los saberes de los grupos marginales; los aprendizajes informales; el compromiso político de la educación. Más recientemente empiezan a aparecer planteamientos de la pedagogía crítica, pero estos todavía están en proceso de elaboración. Habría que ver, en un futuro próximo, las reformas que introduzca la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía en Medellín en los componentes de formación pedagógica y didáctica de sus licenciados.
- Las políticas de reintegro, y en general aquellas que atienden la vulnerabilidad, ponen de presente una tensión entre lo general (currículos, evaluaciones censales) y la especificidad de los contextos y las condiciones de los niños, niñas y jóvenes que, por ejemplo, están vinculados a la EBN. Esta situación pone en evidencia la necesidad de contar con otros indicadores que permitan dar cuenta de los procesos psicoafectivos que tienen lugar para posibilitar el reingreso a la institución escolar. Valorar la autoestima, las relaciones sociales, la apropiación de normas, el respeto a la autoridad, son algunos de los indicadores con los cuales seguir el progreso de estos programas.
- Las estrategias de reingreso necesitan tener muy presente los procesos de acompañamiento. Las acciones por sí solas no bastan. Es posible que los niños, niñas y jóvenes reingresen a la institución, pero si no cuentan con el apoyo de sus familias y con la presencia de quienes fueron sus maestros en el proceso de reingreso, es muy posible que, ante la menor dificultad, se presente la deserción.
- Existe un proceso de formación que superó la intención inicial de esta estrategia como un espacio de práctica pedagógica para los futuros maestros. Actualmente, si bien todavía participan maestros practicantes, existe un equipo de profesionales con trayectoria con el Programa que conforman el "grupo de apoyo" del mismo. Estos profesionales conforman un personal de base que garantiza no sólo la continuidad del proyecto y sus avances, sino que hacia el futuro puede ser una "comunidad académica" que busque y favorezca la inclusión educativa.
- Para los docentes de las instituciones educativas que reciben niños, niñas y jóvenes provenientes de la EBN, su práctica pedagógica se cualifica evidenciando una posibilidad de transformación de la misma hacia la inclusión educativa. Si bien en un primer momento se queda corta, a medida que van conociendo nuevas estrategias pedagógicas, con ayuda del personal de apoyo de la EBN, se dan cuenta de que estas son válidas para el trabajo con todos los niños, niñas y jóvenes que tienen en su aula de clase, ya que sus problemáticas son similares. En forma adicional al acompañamiento del personal de apoyo, sería necesario que aquellos docentes que vayan a trabajar con niños, niñas y jóvenes provenientes de la EBN Medellín "vivencien el Programa"; que asistan a los espacios creativos y recreativos que conforman la segunda fase de la EBN y que se "familiaricen" con sus problemáticas, a la par que el grupo de profesionales de apoyo de la EBN los cualifique en metodologías de aprendizaje lúdico y colaborativo.
- Los docentes que trabajan con niños, niñas y jóvenes reintegrados a la institución educativa a través de la EBN Medellín, no presentan deserción mayor que la de sus colegas. Quizá el papel del personal de apoyo presente en las instituciones vinculadas al trabajo con la EBN, sea un factor que contribuya a la permanencia de los maestros. Por otra parte, está el hecho del

nombramiento. Son docentes nombrados y pagados por la Secretaría de Educación municipal, y no adscritos exclusivamente a esta estrategia.

- La EBN Medellín ha vivido este dilema: reintegrar a sus egresados a una institución *ad hoc*, es decir, convocar instituciones educativas, según su filosofía; o bien, obtener su reingreso a una institución cualquiera, que ofrezca un cupo y que afiance la exclusión. La Secretaría de Educación de Medellín ha mantenido estas dos rutas. No obstante, con indicadores favorables, parece inclinarse por la primera opción. La institución seleccionada permite la presencia del grupo de profesionales de apoyo en sus instalaciones, mostrando una ruta promisorio para garantizar pedagogías inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía de Bogotá (2004). *Plan de desarrollo Distrital 2004-2008. Bogotá sin indiferencia*. Disponible en <http://www.sdp.gov.co/www/section-2021.jsp> (Consulta marzo de 2009).
- Alcaldía de Medellín (2004). *Plan de desarrollo 2004-2007*. Medellín: Autor. Disponible en http://www.veeduriamedellin.org.co/plan_desarrollo2.shtml?x=278 (Consulta marzo de 2009).
- Alcaldía de Medellín (2008). *Plan de desarrollo 2008-2012*. Medellín: Autor.
- Calvo, G. (2003). *Construcción de Cultura Democrática. Lecciones aprendidas*. Manuscrito no publicado, Centro de Investigaciones CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Calvo, G. (2007). *Colombia. La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa*. Manuscrito no publicado, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, Ginebra, Suiza.
- Calvo, G., Camargo, M. y Gutiérrez, M. (2006). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá: D'vinni.
- Calvo, G., Ortiz, A. y Sepúlveda, E. (En prensa). *La Escuela Busca al Niño. Hacia la integración escolar. Informe final del caso Colombia*. Santillana, España.
- Colbert, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 186-212.
- Colombia, Congreso de la República. (1991). Constitución política de Colombia. Disponible en
- Colombia, Corte Constitucional. (1998). Sentencia T-101/98. *Derecho a la educación-Realización efectiva/proceso educativo-Tolerancia, respeto a la diversidad e igualdad en la diferencia*. Disponible mediante motor de búsqueda en <http://www.constitucional.gov.co/corte/>
- Colombia, Corte Constitucional. (1998a). Sentencia T-793/98. *Reglamento Educativo-No puede imponer patrones estéticos excluyentes/manual de convivencia-No puede imponer patrones estéticos excluyentes*. Disponible mediante motor de búsqueda en <http://www.constitucional.gov.co/corte/>
- Colombia, Corte Constitucional. (2002). Sentencia T-215/02. *Desplazamiento Forzado-Vulneración múltiple, masiva y continua de derechos fundamentales*. Disponible mediante motor de búsqueda en <http://www.constitucional.gov.co/corte/>

- Colombia, Corte Constitucional. (2005). Sentencia T-1227/05. *Acción de tutela-Protección a la educación en caso de incumplimiento en el pago de pensiones y matrículas*. Disponible mediante motor de búsqueda en <http://www.constitucional.gov.co/corte/>
- Colombia, Corte Constitucional. (2007). Sentencia T-348/07. *Derecho a la educación de menor embarazada-Desescolarización*. Disponible mediante motor de búsqueda en <http://www.constitucional.gov.co/corte/>
- Colombia, Defensoría del pueblo (2004). *La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación*. Bogotá: Defensoría del pueblo, PROSEDHER. Disponible en http://www.defensoria.org.co/red/anexos/publicaciones/DESC_derecho_a_la_educacion_especiales.pdf (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Defensoría del pueblo (2004a). *Sistema de seguimiento y evaluación de la política pública educativa a la luz del derecho a la educación*. Bogotá: Defensoría del pueblo, MSD-USAID. Disponible en http://www.defensoria.org.co/red/anexos/publicaciones/DESC_derecho_a_la_educacion.pdf (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Departamento Nacional de Planeación (2004). *Política pública nacional de discapacidad*. CONPES 080, 26 de julio de 2004. Bogotá: DNP. Disponible en <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/CONPES/ConpesSociales/2004/tabid/684/Default.aspx> (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Departamento Nacional de Planeación (2005). *Metas y estrategias de Colombia para el logro de los objetivos de desarrollo del Milenio - 2015*. CONPES Social 091, 14 de marzo de 2005. Bogotá: DNP. Disponible en <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/CONPES/ConpesSociales/2005/tabid/683/Default.aspx> (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Departamento Nacional de Planeación (2006). *Red de protección social contra la pobreza*. CONPES Social 102, 15 de septiembre de 2006. Bogotá: DNP. Disponible en <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/CONPES/ConpesSociales/2006/tabid/248/Default.aspx> (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: MEN. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998). *Decreto 272, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos*. Bogotá: MEN. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2004). *Experiencias significativas para poblaciones vulnerables*. Bogotá: MEN. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-88730_archivo.pdf. (Consulta marzo de 2009).

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-116042.html>. (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Procuraduría General de la Nación (2005). *La infancia, la adolescencia y el ambiente sano en los Planes de Desarrollo departamentales y municipales. Una mirada a la planeación local en favor de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes colombianos*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación, UNICEF. Disponible en <http://www.procuraduria.gov.co/html/publicaciones/Infancia.htm> (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Procuraduría General de la Nación (2006). *Vigilancia superior a la garantía de los derechos desde una perspectiva de género, con énfasis en mujeres y adolescentes. Guía operativa y pedagógica para el seguimiento y la vigilancia*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación, UNFPA. Disponible en <http://www.procuraduria.gov.co/html/publicaciones/Infancia.htm> (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Procuraduría General de la Nación (2006a). *Municipios y departamentos por la infancia y la adolescencia. Orientaciones para la acción territorial*. Procuraduría General de la Nación, ICBF, UNICEF. Disponible en <http://www.procuraduria.gov.co/html/publicaciones/Infancia.htm> (Consulta marzo de 2009).
- Foucault, M. (1970). *La Arqueología del saber*. Argentina: Siglo XXI.
- Fundación Empresarios por la Educación (2005). *Siete caminos hacia la equidad*. Bogotá: OP Gráficas.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza de calidad en contextos sociales vulnerables? *Revista Persona y sociedad*, 17(1), 113-128.
- Sandoval, C. (2008). *Sistematización Etapa II. La Escuela Busca al Niño 2007-2008*. Informe de avance. Manuscrito no publicado, Alianza interinstitucional responsable de la planeación y desarrollo del Proyecto La Escuela Busca El Niño/La Niña, Medellín, Colombia.
- Tomasevski, K. (2004). Economic, social, and cultural rights: The right to education. Informe presentado por Katarina Tomasevski, *Special Rapporteur on the Right to Education*. E/CN.4/2004/45. Disponible en <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/103/32/PDF/G0410332.pdf?OpenElement>
- Tenti, E. (2007) *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión*. (Borrador para la discusión, agosto de 2007). Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Inclusión Educativa –América Latina, Regiones Cono Sur y Andina–. Buenos Aires, Argentina. Disponible en www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/workshops/Argentina/Inclusion_exclusion_SPA.pdf. (Consulta marzo de 2009).
- UNICEF (s. f.). *La Escuela Busca al Niño - Yumbo. Una estrategia para restituir el derecho a la educación a todos los niños y niñas del municipio*. Disponible en <http://www.unicef.org.co/conocimiento/escuelabusca2.htm>. (Consulta marzo de 2009).
- UNICEF (2007). *La Escuela Busca al Niño. Un derecho a la educación para todos los niños y niñas del municipio de Ipiales*. Disponible en <http://www.unicef.org.co/conocimiento/EBN-Ipiales.htm>. (Consulta marzo de 2009).

- UNICEF, Gente Nueva. (s. f.). *La Escuela Busca al Niño. Un derecho a la educación para todos los niños y niñas en el municipio de Pasto*. Manuscrito no publicado, UNICEF, Medellín, Colombia.
- UNICEF-Universidad de Antioquia, Corporación Región, Alcaldía de Medellín, CONFECOOP, CITIBANK (2007). *La Escuela Busca al Niño*. Boletín n. ° 1. Julio.
- UNICEF-Universidad de Antioquia, Corporación Región, Alcaldía de Medellín, CONFECOOP, CITIBANK. (2007a). *La Escuela Busca al Niño*. Boletín n. ° 2. Septiembre.
- UNICEF-Universidad de Antioquia, Corporación Región, Alcaldía de Medellín, CONFECOOP, CITIBANK. (2007b). *La Escuela Busca al Niño*. Boletín n. ° 3. Octubre.
- UNICEF-Universidad de Antioquia, Corporación Región, Alcaldía de Medellín, CONFECOOP, CITIBANK. (2007c). *La Escuela Busca al Niño*. Boletín n. ° 4. Noviembre.
- UNICEF-Universidad de Antioquia, Corporación Región, Alcaldía de Medellín, CONFECOOP, CITIBANK. (2008). *La Escuela Busca al Niño*. Boletín n. ° 5. Mayo.