

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO –CINDE-

PERFIL PSICOSOCIAL DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES
DESESCOLARIZADOS(AS) DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN

LUZ OFELIA ESCOBAR BERNAL
CATALINA ESCOBAR PAUCAR
NATALIA RESTREPO CASTAÑO
WILSON RICO GALEANO

SABANETA, COLOMBIA

2008

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO –CINDE-

PERFIL PSICOSOCIAL DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES
DESESCOLARIZADOS(AS) DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN

LUZ OFELIA ESCOBAR BERNAL

CATALINA ESCOBAR PAUCAR

NATALIA RESTREPO CASTAÑO

WILSON RICO GALEANO

COINVESTIGADORA:

OFELIA ROLDÁN VARGAS

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

SABANETA, COLOMBIA

2008

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Sabaneta, octubre de 2008

RESUMEN ANALITICO EN EDUCACION, R.A.E

1. Descripción general

Tipo de Documento: Tesis de Grado

Tipo de Investigación: Cualitativa

Nombre del Documento: Perfil Psicosocial de niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) de la ciudad de Medellín

Nivel de Circulación: Restringida

Acceso al Documento: Biblioteca y página Web de la Universidad de Manizales, Bibliotecas de las sedes del CINDE (Bogotá, Manizales y Medellín)

Tipo de Impresión: Word, PDF, Windows 98

Institución: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE y Universidad de Manizales.

País de Origen: Colombia

Programa: Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Autores: Luz Ofelia Escobar Bernal

Catalina Escobar Paucar

Natalia Restrepo Castaño

Wilson Rico Galeano

2. Descriptores

Inclusión, Educación, Desescolarizados, Resiliencia, Agencia, Desarrollo humano.

3. Descripción de la investigación

Pese a los innumerables esfuerzos del Sistema Escolar por ampliar la cobertura y ofrecer una educación con calidad y pertinencia, los índices de deserción anual continúan creciendo en la ciudad; es por esto, que el presente estudio se pregunta en particular por las características de niños, niñas y jóvenes entre los 5 y 17 años que están en situación de desescolarización, con el fin de hacer una aproximación compresiva al perfil psicosocial de esta población, en cuanto a su potencia resiliente y capacidad de agencia, para generar una reflexión en torno al papel de todos los actores partícipes de la educación como un llamado a la construcción de prácticas educativas que favorezcan la inclusión social y posibiliten el Desarrollo Humano de la comunidad en todas sus dimensiones.

4. Estructura teórica

A manera de soporte teórico se enuncian las dos categorías básicas que orientan el desarrollo de esta investigación: Resiliencia y *Agencia*, a la luz de las cuales se hace el análisis de las tendencias del perfil psicosocial de la población desescolarizada en la ciudad de Medellín; a su vez, cada una de estas tendencias ha sido sustentada con los aportes de supuestos teóricos ya constituidos en torno a la educación y al Desarrollo Humano.

Como postura teórica que fundamenta el análisis de esta investigación, se asume

que la caracterización del perfil psicosocial, en cuanto a su potencia resiliente y capacidad de agencia, de niños, niñas y jóvenes entre los 5 y 17 años que están en situación de desescolarización, implica analizar dos dimensiones interdependientes y complementarias que son sujeto y ciudadanía.

Como sujeto, cada individuo experimenta en su vida personal una serie de situaciones que inciden en su desarrollo, particularmente en su potencia resiliente que según Grotberg, 1998 "... se la entiende como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas".

Como ciudadano(a) y en contraposición a la idea de "paciente" o "receptor pasivo" de unos significados que culturalmente se han construido, se considera al individuo como agente que en términos del economista Amartya Sen define la "agencia" como la capacidad de las personas de actuar y provocar cambios en función de sus propios valores y objetivos, es decir la "persona que actúa y evoca cambios" (Sen, 1999, p. 35).

En relación a estas dimensiones y para la comprensión del sentido de las vivencias de niños, niñas y jóvenes con respecto a la situación de desescolarización, es necesario considerar que la cuestión de la educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia y capacidad de agencia para que individuo pueda enfrentar su desarrollo como sujeto y su inserción social como ciudadano(a), del modo más pertinente.

5. Metodología

Investigación cualitativa con enfoque comprensivo - hermenéutico, para la cual se emplearon técnicas como revisión documental y otras interactivas como entrevistas semiestructuradas y observación participante, todas éstas orientadas bajo una *matriz de categorías*, como guía para la indagación, registro y análisis de la información en torno a los centros de interés de la investigación: resiliencia y capacidad de agencia. El análisis se realizó a partir de procesos de codificación abierta, axial y selectiva, que finalmente permitieron la configuración de las categorías antes mencionadas y la lectura crítica de sus respectivas tendencias.

6. Conclusiones

A través del estudio se logra comprender que en muchos casos la escuela tiene dificultades para reconocer las pluralidades del perfil psicosocial de muchos y muchas de los(as) que llegan a ella, lo cual apresura a dicha población a desertar o limitar su ingreso. Sin duda, aunque se hacen múltiples esfuerzos por atender esta problemática, la responsabilidad de la desescolarización o la deserción escolar no es exclusivamente individual, sino que es un asunto estructural que compromete a toda la sociedad. El reto para el Sistema Educativo es propiciar las condiciones necesarias y suficientes para la inclusión social en el día a día del acto educativo y en los diferentes ambientes, teniendo en cuenta las particularidades de los actores, en aras de potenciar el Desarrollo Humano.

A aquellos niños, niñas y jóvenes...

Agradecimientos

Los(as) autores(as) expresan sus agradecimientos a:

Jaime Saldarriaga Vélez, Corporación Región, por sus enseñanzas y gran generosidad.

Ofelia Roldán Vargas, CINDE, por sus valiosas y oportunas orientaciones.

A nuestros cómplices quienes nos han acompañado todo el tiempo.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
1. JUSTIFICACIÓN.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
3. METODOLOGÍA.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
3.1. TIPO DE ESTUDIO.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
3.2. EL ENCUENTRO CON LA POBLACIÓN.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
3.2.1 Caracterización de la población.....	¡Error! Marcador no definido.
3.2.2 Técnicas para la construcción de datos.....	¡Error! Marcador no definido.
3.2.3 Ruta de análisis.....	¡Error! Marcador no definido.
3.3 MATRIZ DE CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y TENDENCIAS	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
4. PUNTO DE ENUNCIACIÓN.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
4.1. RESILIENCIA.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
4.2. AGENCIA.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
5. HALLAZGOS DEL PERFIL PSICOSOCIAL DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DESESCOLARIZADOS(AS).....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
5.1. POTENCIA RESILIENTE.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
5.1.1. Construcción de vínculos afectivos y redes de apoyo.....	¡Error! Marcador no definido.
5.1.1.1. Interés por construir vínculos y redes de apoyo con personas a quienes les atribuyen significados similares a los que se atribuyen a sí mismos(as)...	¡Error! Marcador no definido.
5.1.1.2. Disfrute de la expresión espontánea de sentimientos y emociones..	¡Error! Marcador no definido.
5.1.1.3. Demanda de reconocimiento.....	¡Error! Marcador no definido.
5.1.1.4. Autoesquemas deteriorados como consecuencia de la estigmatización social.	¡Error! Marcador no definido.
5.1.2. Desarrollo de habilidades sociales y expectativas de vida.....	¡Error! Marcador no definido.
5.1.2.1. Expectativas de vida centradas en el deseo y la problemática de los adultos ...	¡Error! Marcador no definido.
5.1.2.2. Maneras particulares de interpretar el mundo y sus relaciones, que distan de la lógica escolar.	¡Error! Marcador no definido.
5.1.2.3. Predisposición a la violencia en sus relaciones Interpersonales..	¡Error! Marcador no definido.
5.2. CAPACIDAD DE AGENCIA.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

5.2.1. Distribución del tiempo independientemente de la prescripción adulta.	¡Error! Marcador no definido.
5.2.1. Seudosatisfactores ante situaciones de vulnerabilidad multifactorial.	¡Error! Marcador no definido.
5.2.2. Interés por el estudio frente a la apatía por el sistema escolar. .	¡Error! Marcador no definido.
5.2.3. Atención simultánea a prioridades personales y necesidades familiares.....	¡Error! Marcador no definido.
6. DISCUSIÓN FINAL	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

Introducción

Caracterizar el perfil psicosocial de niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) es uno de los componentes de la investigación: Sistema Educativo e Inclusión Social en Medellín (1994 - 2005); realizada por la Corporación Región para el desarrollo y la democracia, en alianza con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE– financiada por Colciencias.

La investigación tiene como propósito construir referentes que permitan explorar las potencialidades y limitaciones -pedagógicas e institucionales - de las innovaciones desarrolladas tanto por programas y proyectos estatales, como por instituciones escolares y organizaciones sociales, en función de la inclusión social y educativa de niños, niñas y jóvenes entre 5 y 17 años, de la ciudad de Medellín, que se encuentran en situaciones de adversidad y de desventaja social. Dicha investigación plantea cuatro objetivos:

Primero: establecer un balance de la capacidad que tiene el sistema educativo de la ciudad de Medellín para ofrecer alternativas pertinentes para la inclusión de niños, niñas y jóvenes, mediante el seguimiento de indicadores cuantitativos en la

ciudad desde 1994 (Ley General de Educación) hasta el año 2005. Segundo: caracterizar el perfil psicosocial, en cuanto a su potencia resiliente y capacidad de agencia, de niños, niñas y jóvenes entre 5 y 17 años que están en situación de desescolarización. Tercero: desarrollar un ejercicio de análisis e interpretación de programas educativos de orden nacional y local que promueven la inclusión social y educativa de niños, niñas y jóvenes de la ciudad de Medellín, desde sus posibilidades de generar capacidad de agencia y potencia resiliente. Cuarto: formular propuestas y estrategias que aporten al fortalecimiento del sistema educativo formal, en su capacidad de inclusión social de niños, niñas y jóvenes en situaciones sociales críticas.

Dada la relevancia, se vinculó a dicha investigación el CINDE y un equipo de aspirantes a la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, quienes advirtieron la oportunidad para cualificarse como personas, estudiantes, profesionales e investigadores, poniendo en común sus intereses individuales colectivos. El elemento cualitativo de la investigación les posibilitaba abordar directamente a los sujetos para interpretar sus propias valoraciones y significados acerca de sus vivencias y hacer una búsqueda por comprender no sólo, qué sentido tiene para ellos(as) la escuela y la educación sino además en qué condiciones estaría su potencia resiliente y su capacidad de agencia, interpretaciones que serían insumos para la caracterización del perfil psicosocial de niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as).

De acuerdo a lo anterior, caracterizar dicho perfil en cuanto a su potencia resiliente, posibilita comprender al sujeto que ha tenido experiencias adversas las cuales lo han afectado en aspectos relacionados con lo cognitivo, emocional, expectativas de vida, establecimiento de vínculos y desarrollo de su proyecto de vida; en relación a la agencia, permite entender desde la dimensión de ciudadanía las capacidades y oportunidades que tienen dichos sujetos para reclamar y agenciar el derecho a la educación, a la libertad de elegir y ser elegidos y a la capacidad para aprovechar las diversas oportunidades que le ofrece el medio en que se encuentran.

Así pues, el presente informe inicia aludiendo a la relevancia que tiene la

educación en el campo de la inclusión social y de manera específica la importancia de caracterizar el perfil psicosocial de niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) - por factores de desventaja social o adversidad- esencialmente en la actualidad, época en la cual a pesar de existir en Colombia políticas educativas que se autodefinen como socialmente inclusivas, que buscan favorecer el acceso y la permanencia en el sistema escolar, y donde se han hecho innumerables esfuerzos por ampliar la cobertura y ofrecer una educación con calidad y pertinencia, los índices de deserción anual continúan creciendo en la ciudad; motivos estos, entre otros, por los que surgen algunos programas como propuestas alternativas que acogen a la población desescolarizada.

Precisamente programas como La Escuela Busca al Niño-A –EBN-, Talleres Juveniles Preventivos, Fe y Alegría, Corporación Educativa Combos y Aceleración del Aprendizaje; se describen sucintamente con aspectos tales como: ubicación, población que atienden, estrategias pedagógicas, metodologías implementadas y apoyo psicosocial a la comunidad educativa.

Consecutivamente en el informe se alude a la metodología implementada para caracterizar el perfil psicosocial de los niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as), ésta es de carácter cualitativo con enfoque comprensivo realizado desde una perspectiva hermenéutica; empleando técnicas interactivas como la entrevista semiestructurada, revisión documental, observación participante y algunas conversaciones informales y siguiendo una ruta de análisis construida durante todo el proceso, que posibilitara acercarse a las percepciones de los mundos de vida y de sentido construidos por dicha población.

Luego se presenta el punto de enunciación, indicando elementos conceptuales del campo psicosocial que reflejan la importancia para la construcción de sentido y significado, tanto en la vida personal como en la social; a continuación se enuncia la categoría *resiliencia* desde la cual se plantea que el Ser Humano posee factores internos y externos los que le posibilitan desarrollar capacidades, no sólo para sortear las situaciones adversas de la vida y hacerles frente, sino para salir

fortalecido de ellas; finaliza el punto de enunciación apuntando a la categoría *agencia* y a la necesidad de todas las personas de adquirir titularidades, y desarrollar capacidades y gestionar oportunidades que le posibiliten desarrollar un plan de vida real, libre y feliz.

Posteriormente se señalan los hallazgos que emergen a partir de la interpretación de los diferentes textos leídos a la luz de las categorías *resiliencia* y *agencia*; de las cuales surgieron subcategorías que apuntan a la construcción de vínculos afectivos y redes de apoyo y al desarrollo de habilidades sociales y expectativas de vida; de estas a su vez se desprenden tendencias que orientaron la caracterización del perfil psicosocial de los niños, niñas y jóvenes desescolarizados.

Finaliza el informe con una reflexión en la cual se utiliza de fondo “*La Abuela Tejedora*”, cuento de Uri Orlev, en el, la abuela teje con hilos de fino estambre a sus nietos, ropa, juguetes y dulces sueños; niños que son rechazados en la escuela y donde los docentes manifiestan que son diferentes al resto de los estudiantes. Así mismo, los niños, niñas y jóvenes desescolarizados también poseen enormes capacidades, habilidades, sueños y expectativas pero son una población excluida de sus derechos, que vive con grandes privaciones y carece de oportunidades en lo familiar, escolar y social que le posibilite romper los círculos viciosos de adversidad en que se encuentran.

Los hallazgos de esta investigación no permiten quedarse insensibles ante la realidad de la población desescolarizada, por lo tanto se hace un llamado no sólo los(as) docentes en el aula, sino a todos los actores comprometidos con la educación, para contribuir en la construcción de prácticas educativas inclusivas, pues no sólo basta con ampliar la cobertura, sino que se hace necesario reconocer el contexto, las particularidades y características que constituyen perfil psicosocial de los(as) estudiantes para que en conjunto se les brinden apoyo y orientación; para que los niños, niñas y jóvenes desescolarizados logren incorporarse de manera apropiada a la sociedad de la cual hacen parte, con el fin de que lleguen a ser mejores y más felices seres humanos y así cada uno contribuya poco a poco a

construir tejido social.

1. Justificación

Reconocer las características de dicha población desescolarizada en la ciudad ha significado la oportunidad de acceder a su realidad y sus vivencias frente a la experiencia escolar -desde sus propios sentidos- y los motivos por los cuales ya no participan en este escenario formativo o nunca ingresaron a él. Se trató de un ejercicio de mirar más allá de las razones expuestas en los informes gubernamentales sobre las causas de la deserción y la desescolarización, comprender el significado que tienen la educación y la escuela para niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) y encontrar lo que la escuela ofrece para ellos y ellas.

Abordar la desescolarización desde las políticas previamente establecidas, hace pensar en asuntos como estrategias de gratuidad, costos y oferta educativa, entre otras, las cuales posibilitan arrojar indicadores de cobertura, calidad y eficiencia de la población matriculada en el sistema escolar. Afrontar esa misma situación desde los significados y vivencias que tienen para los(as) niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as), requiere hacer una lectura diferente, por no decir compleja, de la realidad social y educativa.

Al ser la escuela una institución de gran impacto en la sociedad, el tema de la

inclusión social en el sistema educativo toma gran relevancia, y es el interés central en esta investigación aportar a la construcción prácticas educativas inclusivas de tal modo que generen impacto en todos los escenarios donde el Ser Humano promueve y fomenta sus capacidades para Ser, Hacer y Saber.

El acercamiento a niños, niñas y jóvenes en situación de desescolarización – ya sea expulsados, desertores o excluidos del sistema escolar- permitió comprender que su paso por la escuela ha sido insuficiente para resistir y transformar las visiones y sentidos generados por los impactos de las violencias recibidas en medio de condiciones de desventaja social y adversidad. Lo anterior permea nuestra formación personal y profesional en cuanto a la percepción de las situaciones que día a día se presentan en el ámbito educativo y social, pues el trabajo de campo permitió además de realizar lecturas de referentes académicos y conceptuales, desarrollar el ejercicio de interrogar, escuchar, observar, escribir, analizar y comprender las vivencias de niños, niñas, jóvenes, docentes y demás actores educativos, productos que hicieron parte de las discusiones grupales, generando movilidad afectiva, cognitiva y operativa que se verá reflejada en las posteriores practicas educativas y sociales que emprendamos.

Efectivamente los resultados de la investigación tuvieron repercusiones positivas en nosotros(as) como grupo de estudiantes; no obstante, esperamos que trascienda a niños, niñas, jóvenes, familias, docentes, directivos docentes, comunidades, funcionarios de programas sociales, entes gubernamentales, entre otros, interesados(as) y comprometidos(as) con la transformación social hacia la inclusión y la construcción de un país y una sociedad con mejores y mayores posibilidades desde la educación.

Se pretende además, que los hallazgos aporten a la educación, a la ciencia y a la sociedad en general, puesto que invita a reflexionar, no sólo en la educación como un derecho universal que se debe garantizar, sino en la diversidad de sujetos y culturas que habitan en pequeños espacios; por lo tanto se requiere reconocer y potenciar a los sujetos desde sus procesos particulares de aprendizaje,

necesidades, intereses, especificidades y problemas; es decir, se hace un llamado a proponer e implementar dispositivos y estrategias -planes, programas y proyectos- que garanticen el disfrute pleno del derecho a la educación en condiciones de universalidad, gratuidad, calidad, pertinencia y equidad en el marco de los Derechos Humanos como horizonte de vida.

2. Planteamiento del problema

Hoy en día, diversas políticas multilaterales en el ámbito mundial se plantean el problema del derecho a la educación como fundamento de una lucha social por garantizar que éste sea una realidad para todas las personas, sin discriminaciones de clase, género, religión, edad, raza, opciones sexuales, ni otro tipo. Así mismo, podría afirmarse en principio, que las políticas educativas en Colombia a partir de la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994 -Ley General de Educación-, entre otras, se autodefinen como socialmente inclusivas y tienden a favorecer el acceso, la permanencia y la calidad en el sistema escolar.

No obstante, en un contexto socioeconómico como el colombiano de fines de siglo XX y comienzos del siglo XXI -caracterizado por generar altos y crecientes niveles de desventaja y de adversidad, atravesado por un conflicto social con fuertes expresiones de violencia de distinto tipo, y cuyos impactos afectan de manera significativa tanto las condiciones materiales de vida como las subjetividades- se pone en entredicho el derecho a la educación, debido a los altos índices de deserción o desescolarización de niños, niñas y jóvenes en edad escolar que genera esta problemática.

Ante esta situación y dadas las limitaciones del sector educativo, “es entonces imperativo que la formulación de políticas en educación, y la acción de los gobiernos en este sector, tenga en cuenta que la educación sin calidad para la mayoría de la población contribuye a aumentar la brecha entre los grupos sociales, a concentrar el acceso a los bienes de la cultura y de la modernidad, y a producir exclusión social en todos los campos de la vida humana. Es un factor que atenta contra los derechos humanos y limita el disfrute de los derechos civiles y políticos y de los derechos económicos, sociales, culturales y colectivos” (Procuraduría General de la Nación, 2006, p. 20).

Bien es conocido que la responsabilidad estatal por garantizar el derecho a la educación, se ha manifestado con la adopción de políticas educativas, programas sociales y otros esfuerzos que buscan ofrecer oportunidades de formación para todos(as) con calidad y pertinencia, en aras de aumentar la cobertura, disminuir la deserción y la tasa de repitencia, entre otros; lo cual implica garantizar los cupos escolares a lo largo de todo el ciclo educativo, haciendo énfasis en una política de inclusión y permanencia escolar hacia la población en situación de adversidad. En un esfuerzo por cumplir con esta responsabilidad, en el país ha sido necesario hacer ajustes estructurales al sistema escolar, enmarcados en un contexto de grandes transformaciones del modelo económico, social y político en el mundo, muchos de ellos planteados en la Ley 715 de 2001.

Sin embargo, dichos ajustes han generado otro tipo de dificultades, como la dilución de la especificidad de la escuela, multiplicidad de funciones, difuso papel del conocimiento, cambios en las responsabilidades y roles de los directivos docentes, formación no pertinente de docentes, desatención a las diferencias -biológicas, cognitivas, socio afectivas- exigiendo transformaciones al sistema escolar, la implementación de políticas, entre otros, como la promoción automática (Decreto 0230 del 2002), la aplicación del modelo de aprendizaje por competencias -según el MEN se conciben como Saber Hacer en contexto; es decir, ser competente significa aplicar lo que se sabe para desempeñarse bien en una determinada situación-.

No obstante, en el actual modelo económico las instituciones educativas se ven presionadas por la demanda de contextos sociales muy complejos que señalan criterios de escolarización enfatizando en la formación para el empleo y el desarrollo del capital económico más que del Desarrollo Humano, lo que ha contribuido al abandono temprano del sistema escolar.

A pesar de los múltiples esfuerzos realizados en las dos últimas décadas en el país, crece la inquietud por la atención educativa; ya que las cifras de desescolarización aumentan cada día, hasta el punto que Colombia cuenta con más de dos millones de niños, entre los 5 y 15 años, fuera del sistema escolar.

En este sentido en el Municipio de Medellín se han convocado los esfuerzos de organizaciones sociales y académicas del sector público y privado en pro del mejoramiento de la calidad de la educación, pero los indicadores muestran que las situaciones de deserción y desescolarización siguen vigentes; en Medellín no sólo, no se ha alcanzado el acceso a la educación, sino, que los índices de deserción anual ascienden a 13.300 estudiantes según la Secretaría de Educación del municipio¹.

Sin embargo, todos los esfuerzos por atender a la niñez, por generar una amplia oferta educativa y por implementar políticas que reconozcan el derecho a la educación, resultan en algunos casos insuficientes o inapropiados; en este sentido vale la pena preguntarse por las causas que motivan a niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) o desertores(as), a estar por fuera del sistema escolar y cuáles son las propuestas de las instituciones educativas para atender a dicha población.

Al indagar sobre esta problemática, según la Encuesta de Calidad de Vida del año 2004 en el área metropolitana y los cálculos realizados por la Subsecretaría de Planeación de la Secretaría de Educación Municipal, se identifican diferentes razones para desertar de la escuela, tales como: la situación socioeconómica (35.9%), no le gusta estudiar (19%), mala disciplina (6.5%), bajo rendimiento

¹ Indicadores de la educación en Medellín. No 1. Secretaría de Educación de Medellín. 2006. p. 6.

académico y pérdida de materias (6%), motivos familiares (5.8%), embarazos (4.6%), incapacidad médica (4.5%), problemas de salud entre otros. Además, las mayores tasas de deserción se presentan en los primeros grados de cada nivel, es decir, en la básica primaria (grado primero 5.1%), básica secundaria (grado sexto 6%) y media (grado décimo 4.4%).

Además, la situación de muchos niños, niñas y jóvenes en la ciudad de Medellín, está condicionada por fenómenos como el desplazamiento forzado, la violencia, la alteración del orden público, la extrema pobreza, las limitaciones en la oferta de cupos en educación básica, los elevados costos de la canasta educativa, algunos aspectos administrativos que obstaculizan su ingreso y otras condiciones propias, como la extra edad, dificultades de aprendizaje, apatía y desmotivación por el estudio ante experiencias negativas de escolarización, entre otras, que así mismo inciden en la deserción escolar. Al mismo tiempo, el sistema educativo local no cuenta con recursos profesionales, económicos, de infraestructura y pedagógicos suficientes y adecuados para atender las particularidades de población desescolarizada.

Para esta población en muchos casos, el único referente que tienen de la escuela es un ambiente opresivo, excluyente o a veces inalcanzable por sus condiciones socioculturales, que les sitúa en desventaja social y por lo cual crecen al margen de un sistema educativo, en donde las posibilidades de desarrollarse, de aprender y establecer relaciones con sus pares es remota. Lo anterior da pie a inferir que la universalización no garantiza por sí sola una educación inclusiva y que nos encontramos con un problema de fondo menos funcional, como es la gran desmotivación de los(as) estudiantes ante una escuela descontextuada y poco pertinente para sus intereses.

Lo anteriormente expuesto se ve reflejado en los resultados de la Encuesta Continua de Hogares del año 2002, los cuales indican que 79.000 niños, niñas y jóvenes entre los 5 y 17 años estaban desescolarizados(as) en Medellín y el Valle de Aburrá en ese entonces, y de este total, 76.000 pertenecían a los estratos bajos y

medios. Esto significa que de cada 100 desescolarizados(as) en este rango de edad, 96 pertenecen a estratos bajos y medios.

Para hacerle frente al problema de desescolarización existen en la ciudad propuestas alternativas, experiencias piloto entre las que se encuentran: La Escuela Busca al Niño-a, Aceleración del Aprendizaje, Corporación Educativa Combos, Talleres Juveniles Preventivos, entre otros. Propuestas que toman como base la experiencia en la aplicación de metodologías flexibles, con estrategias escolarizadas y semiescolarizadas, procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje, diseño de módulos con intencionalidad didáctica, articulación de recursos pedagógicos y desarrollo de proyectos pedagógicos productivos. Estos programas mediante la formación de docentes y el compromiso comunitario, fortalecen el ingreso y permanencia de la población en el sistema educativo.

Estas alternativas se han adaptado para la prestación del servicio educativo, por fuera del aula regular, pretendiendo dar una atención pertinente y diferenciada a un grupo poblacional, dentro de un contexto específico; ellas tienen su sustento conceptual en las características y necesidades de la población a la cual buscan atender y se apoyan en tecnologías y materiales educativos propios. A través de su implementación, se busca generar los mecanismos necesarios para que, reconociendo sus especificidades, se le brinde a esta población la oportunidad de acceder, permanecer y promocionarse en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia, eficiencia y equidad, incidiendo a la vez, en la reconstrucción de sentido frente a la educación.

Debido a la relevancia para la presente investigación, nos permitimos presentar de una manera sucinta la caracterización de cuatro programas locales que han sido un avance frente al problema de desescolarización y exclusión social en la ciudad de Medellín:

- *La escuela busca al niño-a – EBN*

Se ha planteado como un proyecto que busca la restitución del derecho a la educación, de manera integral, de aquellos niños, niñas y jóvenes que se encuentra por fuera del sistema escolar. Su objetivo principal es desarrollar estrategias dirigidas a identificar y motivar a menores que por algún motivo desertaron de la escuela o que nunca han ido a ella, la conozcan o retornen, y permanezcan en las instituciones. El proyecto ha sido diseñado y desarrollado de manera conjunta entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, académicas y del sector social, con el liderazgo y asesoría de UNICEF, organismo internacional de cooperación que promueve el modelo en diferentes lugares del país. Para ello se estableció un convenio entre la Alcaldía de Medellín, UNICEF, Universidad de Antioquia y Corporación Región, con el apoyo financiero de la Asociación Antioqueña de Cooperativas (CONFECOOP).

La Escuela Busca Al Niño-a (EBN) tiene presencia en barrios y asentamientos en los cuales la población en su mayoría está en situación de adversidad y desventaja social por diferentes razones. A cada barrio, La Escuela Busca al Niño-a, llega en busca de niños, niñas y jóvenes que no estudian, los identifica y caracteriza, posteriormente les acondiciona un espacio en su comunidad para estudiar en la jornada de la mañana. Allí, el equipo de docentes en formación, psicólogos(as), trabajadores(as) sociales y educadores(as) especiales les atiende y busca resolver la problemática que tienen para luego gestionan su ingreso a las instituciones educativas cercanas a su lugar de residencia.

La implementación de la estrategia Escuela Busca al Niño-a en Medellín, se ha desarrollado en dos etapas: la etapa I entre los años 2004 - 2005 inicia en la zona centro oriental de Medellín, en las comunas 8 (Villa Hermosa) y 9 (Buenos Aires). La etapa II entre 2006 y 2007 se extiende a la zona nororiental de la ciudad, en las comunas 2 (Santa Cruz) y 4 (Aranjuez).

La perspectiva pedagógica permite, mediante la implementación de

metodologías flexibles y contextualizadas a la realidad en que vive la población, el desarrollo de competencias básicas y sociales, es decir, los procesos de enseñanza y de aprendizaje que les motive y dote de herramientas para acceder a la educación y la cultura. Esta perspectiva pedagógica se soporta en el enfoque constructivista, la pedagogía social y el desarrollo de competencias.

El proyecto EBN, cuenta con docentes en formación de la Universidad de Antioquia quienes implementan el trabajo pedagógico y también con un equipo interdisciplinario de apoyo, éstos brindan atención psicosocial los(as) niños, niñas, jóvenes y sus familias, en los casos particulares hacen visitas domiciliarias y talleres. Adicionalmente, realiza seguimiento al desempeño y permanencia de los niños(as) en la escuela, talleres de apoyo a docentes de las instituciones, en metodologías pertinentes para la atención a población vulnerable, refuerzo académico a niños(as) que lo requieren, acompañamiento a las familias para fortalecer la capacidad de apoyar el proceso educativo de sus hijos(as) y también ofrece recursos económicos durante el primer año de escolarización regular.

- *Talleres juveniles preventivos, Fe y Alegría*

La institución Educativa Fe y Alegría ofrece los Talleres Juveniles Preventivos como un proyecto institucional, de formación para la vida y aprovechamiento del tiempo libre, que se ofrece, a niños, niñas y jóvenes de la comunidad, quienes tienen necesidad de capacitación laboral, deseos de superación y que se encuentran bajo medida de protección. Este programa se desarrolla en dos sedes de la ciudad, ubicadas en los barrios Robledo Aures y Santo Domingo Savio, con el apoyo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Para dar atención psicosocial, el programa cuenta apoyo de profesionales en trabajo social, nutrición y psicología, quienes acompañan el proceso de cada estudiante y a su vez ofrecen talleres y espacios de reflexión. El trabajo del equipo

interdisciplinario se hace desde una perspectiva garante de derechos que apunte a la formación de seres capaces de vivir en sociedad y desenvolverse en el medio laboral.

Como movimiento de educación popular internacional, Fe y Alegría pretende formar personas para enfrentar creativamente los retos de la vida, la producción y el trabajo cooperativo en la comunidad de modo que puedan contribuir a la transformación social. La formación para el trabajo implica construir un modelo educativo que ofrezca a los educandos oportunidades de crear y producir, que les permita ganar espacios de participación real en la sociedad para poder así transformarla. No se trata por consiguiente de responder acríticamente a las exigencias del mercado laboral y preparar mano de obra, sino de recuperar la integridad del proceso educativo que capacite laboralmente y forme políticamente.

En el taller cuenta con recursos didácticos y ayudas educativas acordes a las necesidades e intereses de los usuarios. Al interior de cada taller hay equipos y maquinarias de acuerdo a la especificidad, también tiene biblioteca, auditorio con medios audiovisuales educativos con mensajes afectivos y constructivos que refuerzan el proceso formativo de sus usuarios.

- *Corporación Educativa Combos*

La Corporación Educativa Combos es una ONG, que en convenio de cobertura con la Secretaría de Educación de Medellín y acuerdos con ICBF, corporación Colombo-Suiza, ofrece un Programa de Atención Integral a la Niñez Trabajadora, en situación de desplazamiento, habitantes de calle, prostitución, entre otros, con quienes hace un acercamiento espontáneo en los diferentes espacios donde laboran y se les invita a ingresar a la institución a través de estrategias de protección, investigación e intervención.

Desde sus planteamientos, esta corporación busca velar por el cumplimiento de los derechos de la infancia y de las mujeres, mediante propuestas educativas innovadoras que den respuesta a las necesidades reales de dicha población, generando, procesos de organización y cogestión con el fin de desestimular el trabajo infantil y dignificar las condiciones del trabajo juvenil.

El modelo educativo de COMBOS está orientado desde la Pedagogía Crítica y valora la capacidad de niños, niñas y jóvenes de pensar su propio plan de vida; participar y desarrollar actividades que fomenten la equidad, participación, expresión de sus miedos, el establecimiento de vínculos, el asumirse como sujetos de derechos, visibilizarse y que además tengan la posibilidad de trabajar las competencias básicas y ciudadanas, para favorecer el ingreso al sistema escolar convencional fortalecidos desde el Ser y el Saber, considerando al Ser Humano desde lo cognitivo, afectivo y social. Allí se busca desarrollar las capacidades para ejercer la participación.

El programa tiene un componente en educación formal por ciclos desde preescolar hasta la básica, con una propuesta educativa pertinente, contextualizada y flexible; y otro componente de educación no formal que ofrece talleres optativos que tienen que ver con arte, pintura, manualidades, artes escénicas, sistemas, restaurante, emisora escolar y biblioteca; con el fin de promover las capacidades de comunicación, expresión del mundo subjetivo según sus intereses. Hay otros cursos que realizan con temas relacionados a perspectiva de género, formación para el empleo y derechos humanos, además de capacitación técnica que les posibilite mejorar las condiciones laborales a futuro.

Existe un plan de seguimiento al egresado, se le acompaña para que se inserte progresivamente al sistema escolar. Se orientan a favorecer las condiciones familiares y sociolaborales.

- *Aceleración del Aprendizaje*

El Programa Aceleración del Aprendizaje está dirigido a niños, niñas y jóvenes entre los 9 y 17 años en extra edad, es decir, quienes por diversas razones no pudieron concluir oportunamente sus estudios de educación básica primaria o quienes por su edad son mayores para estar en el aula regular y muy jóvenes para ser atendidos como población adulta.

El modelo en Colombia se ha ejecutado con el apoyo y orientación del Ministerio de Educación Nacional, Banco Mundial, Federación Nacional de Cafeteros, Secretarías de Educación departamental, municipal, e instituciones nacionales e internacionales.

Es una propuesta pedagógica y metodológica, para que niños, niñas y jóvenes logren los aprendizajes de la básica primaria y puedan continuar exitosamente su proceso educativo. La finalidad del modelo Aceleración del Aprendizaje, es que al terminar el año lectivo, el estudiante sea promovido mínimo dos grados a partir del último grado cursado, esperando de forma ideal que pueda nivelar la básica primaria y sea promovido a 6º.

El programa Aceleración del Aprendizaje se basa en pedagogías activas y sustenta su hacer en la pedagogía del éxito, desde la creencia incondicional en la capacidad de aprender que tienen todas las personas. Es un modelo escolarizado de educación formal que se desarrolla en un aula de la escuela regular. Abarca los contenidos de los cinco primeros grados de la educación básica primaria, los cuales son trabajados de manera integrada a través de siete proyectos en igual número de módulos impresos con temas apropiados para niños, niñas y jóvenes en ese rango de edad. Cada grupo se conforma máximo con 25 estudiantes, cantidad adecuada para garantizar el éxito de todos (as). A su vez, los docentes reciben capacitación en los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo, materiales con contenidos relevantes acerca de los temas conceptuales, acompañamiento y asesoría técnica permanente durante el año lectivo. Así mismo, a cada grupo de estudiantes se les

entrega una biblioteca de aula que contiene libros de literatura infantil y juvenil, pues otro gran propósito del programa es fomentar el gusto por la lectura, mediante el acercamiento a diferentes clases de expresión literaria.

Las propuestas enunciadas se fundamentan en metodologías activas, consecuentes con la Pedagogía Crítica, liderada por representantes de la Escuela de Frankfurt como Giroux y McLaren; es esencialmente sociológica y tiene como objetivo fundamental el desarrollo de la actitud crítica, con componentes cognitivos, afectivos y comportamentales. Tales propuestas reconocen que la sociedad y la cultura no son ajenas a la escuela y su relación es de carácter dialéctico; es decir, no sólo la escuela contribuye a la sociedad, sino que quien ingresa a ella, lo hace con un capital cultural y social. Por ello, la Pedagogía Crítica supone el compromiso indeclinable de la comunidad educativa y su entorno.

En estos programas el centro deja de ser la transmisión de contenidos para trasladarse al sujeto, sus necesidades y potencialidades. El aprendizaje es contextualizado, participativo y pertinente. El conocimiento es construido a través de la interacción con el entorno (aprender haciendo) y el reconocimiento de saberes previos. El(la) estudiante asume un rol activo y creador, les son reconocidas sus diferencias y ritmos de aprendizaje, sus contextos familiares, geográficos, sociales y culturales, al igual que los del resto de la comunidad educativa. Esto se evidencia en el hecho de que los programas que se acercan al trabajo con desescolarizados lo hacen básicamente a través del juego y de la lúdica, en el entorno inmediato y con los pares vecinos.

Así mismo, los(as) docentes establecen con sus estudiantes vínculos de confianza, afecto, respeto; es decir, relaciones de carácter horizontal, se da allí reconocimiento y atención individual a cada uno(a) de ellos(as), con sus características, particularidades y potencialidades. Los ambientes educativos procuran ser más armónicos, flexibles y tolerantes frente a los ritmos y las necesidades de los educandos, favoreciendo la escucha y la participación activa de éstos(as) en los diferentes espacios.

Son significativas las oportunidades de apoyo psicosocial con que cuentan niños, niñas, jóvenes y sus familias, a través del equipo interdisciplinario que conforma cada uno de los programas. Igualmente, se benefician de los convenios que se establecen con otras instituciones sociales para subsidiar los costos de la canasta educativa e incluso de sus necesidades básicas como es la alimentación.

Estos programas son un avance en la atención educativa, no obstante, ante las diversas fortalezas que presentan y el acompañamiento que se le hace a los(as) estudiantes en el proceso de escolarización, las condiciones de rigidez disciplinaria del sistema escolar, las trabas administrativas, los currículos descontextuados, entre otras causas, dificultan la adaptación de estos niños, niñas y jóvenes cuando regresan o ingresan al sistema educativo regular, lo cual no resuelve por completo la situación de la desescolarización, pues aunque éstos programas se preguntan por las implicaciones de esta problemática, no alcanzan a consolidarse como políticas públicas educativas que garanticen el derecho a la educación inclusiva, son alternativas que acogen sólo un pequeño porcentaje de la población desescolarizada de la ciudad y son además, el resultado de esfuerzos particulares sujetos a la disponibilidad de recursos específicamente del sector no gubernamental.

En estos contextos, el asunto de la desescolarización no es un problema sectorial, sino que supone la intencionalidad de todos los actores educativos para que niños, niñas y jóvenes de la comunidad puedan encontrar en las propuestas educativas ofertadas lo necesario para su desarrollo.

Como proposición indicativa que orienta esta indagación, se afirma entonces que por una parte, en la mayoría de los casos, las acciones asistencialistas demandan mucho tiempo y esfuerzo en detrimento de la calidad de las prácticas pedagógicas y de otro lado que las condiciones socioeconómicas, combinadas con factores socioeducativos y psicosociales, obligan a muchos niños, niñas y jóvenes a permanecer por fuera de la escuela o a desertar de ella pese a su interés por

aprender, además de reconocer la educación y la escuela como una vía para mejorar sus condiciones de vida presentes y futuras, y realizar sus expectativas. En este sentido emerge la hipótesis: “la desescolarización de niños, niñas y jóvenes en situación de pobreza y extrema pobreza está asociada al desconocimiento de su perfil psicosocial por parte de la escuela”. Una vez se deja entrever esta sospecha inicial, se comienzan las búsquedas a partir de algunas preguntas que, pueden orientar el desarrollo del estudio:

¿En qué condiciones de desarrollo está el potencial de los niños, las niñas y los(as) jóvenes desescolarizados(as)?

¿Qué características rodean la construcción de sus vínculos afectivos y sus redes de apoyo?

¿Cuáles son sus habilidades sociales y cuáles sus expectativas de vida?

¿Cuál es el estado de sus autoesquemas?

¿En qué condiciones de desarrollo está su capacidad de agencia?

¿De qué manera resuelven sus problemas?

¿Qué sentido tiene para ellos(as) la escuela y la educación?

3. Metodología

3.1. Tipo de estudio

Se considera que investigar en el medio social exige retomar métodos que permitan comprender lo humano, a la luz de las elaboraciones conceptuales y sobre todo de las vivencias cotidianas en las cuales permanentemente se construye conocimiento. Así, se puede afirmar que la pretensión de esta investigación es comprender el sentido sobre la experiencia vivida y claramente relacionada con la desescolarización, desde la perspectiva hermenéutica desarrollada por Gadamer (1984), mediante la interpretación de textos referidos a prácticas y experiencias de niños, niñas y jóvenes en situación de desescolarización.

La presente investigación tiene un carácter claramente cualitativo enmarcado en la dimensión de lo humano como convergencia de múltiples dimensiones y escenarios que le hacen posible a hombres y mujeres construir sentidos de vida. Como afirma Luna (2006, p. 15) “Los métodos comprensivos suponen una diferente concepción de la sociedad y de su proceso de apropiación cognoscitiva. Se concibe al sujeto (actor social) como el productor de su sociedad, concibiendo que el proceso de conciencia y generación de sentido, es indisoluble de la praxis histórica de los actores sociales”.

Resultaría inadmisibles separar el objeto del sujeto, lo estudiado de quién lo estudia, pues lo social nos concierne a todos(as), lo construimos todos(as) y así mismo somos producto de ello. La comprensión de lo humano es posible gracias a la relación de valor y al carácter significativo que tienen los hechos sociales y humanos en contextos particulares, a diferencia de los hechos naturales.

Por su naturaleza cualitativa, este estudio no pretende generalizar la particularidad, sino más bien, “particularizar la generalidad” como bien lo sugiere Dell

Hymes (1972) buscando con ello mostrar la manera en que lo genérico, determinado por unas condiciones sociales, políticas, culturales y económicas que caracterizan al país, se manifiesta en las narraciones de las vivencias de este grupo de niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) que participan en el estudio.

En relación a las posibilidades de un estudio cualitativo como este, las ideas de Rockwell (1980) aclaran que no se trata de estudiar una totalidad a partir de un grupo pequeño específico, sino de analizar en un grupo que está determinado en alguna medida, por las condiciones de la totalidad, en tanto se construye en referencia a ella lo cual hace posible la aproximación a las tendencias de los sujetos involucrados en una problemática como la desescolarización y la deserción, en un contexto en el cual se desarrollan políticas y programas educativos con miras a garantizar el derecho a la educación.

El enfoque comprensivo pretende acercarse a los mundos de vida y de sentido construidos por los seres humanos, en el marco de un contexto histórico y social determinado, procurando reconstruir las vivencias humanas y dotarlas de significado por medio de la vinculación de la experiencia cotidiana con conceptos o categorías que permiten comprender e interpretar un fenómeno social, pues el acto cotidiano no contiene en sí una estructura lógica conceptual sino que es un devenir de prácticas y palabras que sólo desde un ejercicio consciente de comprensión e interpretación, son objeto de desarrollo y formación de conceptos.

Así, el sentido construido por hombres y mujeres sobre sus vivencias y las diversas experiencias a las que han asistido, es concebido como campo potencial para la construcción de conocimiento, un conocimiento que no sólo aporta a la teoría, sino que posibilita transformar prácticas y potenciar capacidades que permitan a los seres humanos vivir mejor, conocerse más y convertirse en agentes activos de su propio desarrollo. Al respecto Ricoeur (1986, p.181) señala “al igual que un texto, la acción humana es una obra abierta cuyo significado está en suspenso. Por el hecho de abrir nuevas referencias y recibir de ellas una nueva pertinencia, los actos humanos están también a la espera de nuevas interpretaciones que decidan su

significación”.

La concepción del mundo social como construcción conjunta y no como algo predeterminado, es posible gracias a la interacción de los sujetos. La experiencia cotidiana como campo para la construcción de conocimiento contradice la designación de las relaciones entre los seres humanos y sus prácticas como algo naturalmente dado y sin posibilidad de transformación.

En el campo cualitativo, los sentidos, valores y significados emergen para abrir las posibilidades del conocimiento por medio del lenguaje en todas sus expresiones; la palabra, la escritura, la expresión de gestos, las miradas, los silencios, las tonalidades, las ausencias y demás, permiten valorar y otorgar sentido a las vivencias humanas. Son estas expresiones las que hacen posible el acercamiento al objeto de estudio y en este caso particular, la caracterización del perfil psicosocial de niños, niñas y jóvenes entre 5 y 17 años, que están en situación de desescolarización, en su potencia resiliente y capacidad de agencia. Para Abril (1995, p. 427) el sentido “no es un dato sino una construcción social y, más precisamente, comunicativa o dialógica: no se trata pues de un objeto sino de un proceso mismo en el que la relación intersubjetiva se objetiva y se expresa”. Sólo por medio del lenguaje enmarcado en el contexto histórico cultural es posible acceder a la comprensión e interpretación.

El lenguaje como medio para comprender e interpretar el mundo en el intercambio de códigos y textos implica, como bien lo sugiere Gadamer (1984, p. 463) “atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice”

Gadamer (1984, p. 477) plantea que “no hay hablar que no involucre simultáneamente al que habla y a su interlocutor”. Se entiende entonces que la comprensión correcta o inequívoca es una falacia, pues innegablemente el contexto o “conciencia histórica” de quien escucha o lee, incide decisivamente en el proceso

de comprensión – interpretación, pues este aporta sus propios conceptos y el fin último, el intento de interpretación, es posible sólo gracias a esto.

Al tratarse de un estudio comprensivo de perspectiva hermenéutica, se optó por emplear técnicas interactivas como entrevistas semiestructuradas a niños, niñas y jóvenes desescolarizados, a educadores(as), directores(as) y coordinadores(as) de programas alternativos en la ciudad. También se hizo revisión documental, observación participante en los programas e instituciones, y algunas conversaciones informales con madres y familiares, todo esto siguiendo una ruta de análisis construida durante todo el proceso, ruta de la cual se dará cuenta más adelante en este mismo capítulo.

3.2 El encuentro con la población

Es necesario precisar que la metodología de investigación elegida, de tipo cualitativo, que privilegia las expresiones de los sujetos y la profundidad de las vivencias, no permite generalizaciones de tipo positivo ni afirmaciones categóricas; pero si nos acerca a las tendencias de los sujetos en cuanto a su experiencia de desescolarización o deserción.

Es importante anotar también que en la construcción de sentidos, se hace alusión de manera permanente a los referentes empíricos, desde donde los sujetos participantes los han construido, tratando de develar el papel que han jugado la institución educativa y las relaciones pedagógicas en cada uno de ellos.

3.2.1 Caracterización de la población

Entre los actores participantes se encuentran niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) en edades entre 5 y 17 años, algunos de sus padres, madres, docentes, directivos(as) docentes de programas o proyectos educativos alternativos y otros(as) profesionales integrantes de los equipos interdisciplinarios.

Los criterios de inclusión y acercamiento a niños, niñas y jóvenes se definieron teniendo en cuenta los mismos objetivos de la investigación, que precisan claramente un rango de edad y condición de desescolarización, bien fuera por deserción escolar o por falta de ingreso a la escuela, en la ciudad de Medellín. Para ubicar a dicha población se tomaron dos vías:

A través de los programas alternativos de la ciudad que realizan intervenciones con población que ha tenido la experiencia de la desescolarización, bien fuera en el campo psicosocial, educativo, o en los contextos de protección. Luego de ser identificadas y contactadas las directivas de dichos programas, se les explicó la intención de la investigación, se socializaron los temas de indagación y las técnicas a utilizar.

Una vez aceptada la participación en el estudio, se concretaron citas personales o encuentros grupales para el proceso de construcción de datos, no sin antes tener su consentimiento informado para participar en el proceso y generar las condiciones de empatía que permitieran propiciar el diálogo y hablar de diferentes temas hasta orientar la conversación sobre el interés del encuentro. Entre los programas o instituciones que aceptaron la participación están: Corporación Educativa Combos, Programa Aceleración del Aprendizaje, La Escuela Busca al Niño- y Talleres Juveniles Preventivos de Fe y Alegría. Se contó además con textos de niños, niñas y jóvenes miembros de organizaciones de la ciudad tales como Fundación Vivan los Niños, Mamá Margarita, La Alegría de Hogares Claret y Circo Momo.

La segunda vía fue la ubicación de niños, niñas y jóvenes que presentaran las características de edad y desescolarización, que no estuvieran necesariamente en los programas alternativos de la ciudad y con ellos(as) se desarrolló fundamentalmente la técnica de la entrevista semiestructurada.

3.2.2 Técnicas para la construcción de datos

Para realizar el trabajo de campo con niños, niñas y jóvenes que han vivido experiencias de desescolarización, se acudió a las técnicas de construcción de datos en la investigación en ciencias sociales, basadas en la observación participante en el contexto de talleres y la entrevista semiestructurada.

La guía orientadora del proceso de construcción de datos, registro y análisis se enmarcó en una matriz de categorías. Esta no estaba dada desde el principio del proceso, sino que fue construida y reconstruida de acuerdo con los resultados y nuevas perspectivas adquiridas desde el trabajo de campo y las discusiones grupales; sólo hasta el momento final del análisis pudo consolidarse. Así mismo, todas las técnicas implementadas se basaron en dicha matriz, definiendo los campos a indagar y a observar, desde el interés propio de la investigación.

La Observación Participante: Como técnica de investigación social, la observación participante facilita la construcción de datos que realizan observadores implicados como investigadores(as) durante un período de tiempo suficiente en el campo para observar un grupo, sus interacciones, comportamientos, ritmos y cotidianidades. Todos los eventos o talleres contaron con la presencia de dos investigadores(as), con diferente formación académica, quienes estuvieron atentos(as) a encontrar el momento adecuado de observar y grabar la rutina, las actividades inusuales y las interacciones que suceden de manera normal y espontánea en el campo objeto de estudio. Esta técnica permite generar cercanía, empatía y confianza.

Los instrumentos de registro de la observación participante, fueron las notas de observación contenidas en los diarios de campo de los(as) investigadores(as), textos orales producto de las grabaciones y textos impresos en carteleras, todos estos utilizados para enriquecer la ya nombrada matriz de categorías. Además, hubo interés por otros tópicos o situaciones propias de la dinámica del grupo o de la persona sobre la cual se realizara la observación que no estuvieran consideradas,

como lo referencia Galeano (2006, p. 61) “ante la diversidad es importante registrar lo significativo”. Esto lo logramos al relacionar la apertura y agilidad de nuestra observación con los objetivos de la investigación, las ideas, directrices y nuestro bagaje teórico.

Con el fin de favorecer la observación de los actores en su contexto, se realizaron talleres interactivos, guiados por el equipo de investigación. Los talleres interactivos son concebidos como un ambiente de aprendizaje en el cual las operaciones mentales y la afectividad forman parte constitutiva, es un lugar de coaprendizaje, donde todos(as) sus participantes construyen socialmente conocimientos y valores, desarrollan habilidades y actitudes, a partir de sus propias experiencias. Dentro de este espacio, sin embargo, se diferencian los roles de participantes y facilitadores(as), en función de la calidad de los resultados del trabajo colectivo.

Como ambiente para compartir experiencias, el taller constituye, como lo expresa García (2002, p. 90), un “espacio en el cual cada participante, según sus condiciones particulares puede aprovechar la reflexión que se desarrolla para llegar a conclusiones propias, que les lleve a recrear sus experiencias, historia y saberes”. El taller, facilita la construcción de variada información verbal, no verbal, escrita, oral y visual, permite conjugar la participación e interacción a través de la conversación, el dibujo, el juego, el símbolo y aún el silencio, aporta significativamente tanto a la caracterización del grupo de personas reunidas, como a la expresión y construcción de sus propios sentidos, contruidos alrededor de un tema o situación determinada.

Se realizaron en total cuatro talleres, todos con niños, niñas y jóvenes asistentes a programas o instituciones.

La Entrevista Semiestructurada: Esta técnica consiste en una conversación entre dos o más personas, en la cual cada una de ellas tiene un rol definido en el proceso de interlocución que está mediado por la actividad pregunta – respuesta. La entrevista se desarrolla alrededor de un tema determinado, con un interés

previamente definido. Según Galeano (2006, p. 65) “Como técnica de recopilación, va desde la interrogación estandarizada hasta la conversación libre; aún cuando en ambos casos se recurre a una guía que puede ser un formulario o un esquema de cuestiones que han de orientar la conversación”.

La entrevista semiestructurada tiene la intención de procurar un ambiente de libertad que facilite la conversación, tal como lo expresa Galeano (2006, p. 66) “se trata, en general, de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación teniendo como característica principal la ausencia de una estandarización formal”. Dentro de la entrevista semiestructurada, las modalidades adoptadas para efectos de la presente investigación se enmarcaron en la entrevista grupal e individual, ambas dirigidas hacia la expresión de sentidos, experiencias de vida personales y escolares, con marcos propios espacio- temporales.

Los instrumentos de registro de la información fueron los mismos utilizados en la observación participante. Las entrevistas semiestructuradas se dirigieron por parejas de investigadores(as) cada uno(a) con tareas definidas entre el registro de información y la orientación de la conversación con base en la guía.

La experiencia de aplicación de esta técnica implicó una constante exigencia sobre el arte de preguntar, dadas las condiciones de niños, niñas y jóvenes, no sólo por la corta edad de algunos(as) de ellos(as), sino por las particularidades de su historia, marcada en algunos casos por experiencias de exclusión, segregación, violencia y pocas posibilidades de expresión, cuando el uso de la palabra es de otros(as), los adultos, y no de ellos(as). Entre niños, niñas, jóvenes asistentes y no asistentes a programas, padres y madres de familia, docentes y directivos(as) de programas/instituciones, se realizaron un total de 32 entrevistas semiestructuradas.

La Revisión Documental: Esta técnica permite construir los datos con perspectiva histórica desde la fuente del texto escrito. Según Galeano (2006, p. 77) “la revisión documental es una técnica privilegiada para rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se utilizan como materia

prima en una investigación. Las fuentes se clasifican en primarias y secundarias y funcionan como verificadores que soportan la información”.

La matriz de categorías fue el mapa que orientó la revisión documental, el trabajo de campo, la construcción y registro de datos, así como el análisis de la información, a la luz de las categorías resiliencia y capacidad de agencia, que permanecieron a lo largo del proceso como ejes estructurantes. Las primeras, constituidas por archivos o documentos de política pública, lineamientos para atención a poblaciones vulnerables, estadísticas sobre deserción, escolarización y desescolarización, entre otras. Las segundas, conformadas por líneas de base de los programas, diagnósticos socioeconómicos o psicosociales, registros de observadores de docentes, Proyectos Educativos Institucionales (PEI) o Proyectos de Atención Integral (PAI), informes de investigaciones o informes de avance de los programas o proyectos.

Para el registro de la información aportada por esta técnica se emplearon fichas de resumen, fichas de descripción y fotocopias de documentos o libros reglamentarios.

3.2.3 Ruta de análisis

La matriz de categorías fue el mapa que orientó la revisión documental, el trabajo de campo, la construcción y registro de datos, así como el análisis de la información, a la luz de las categorías resiliencia y capacidad de agencia, que permanecieron a lo largo del proceso como ejes estructurantes en la construcción del perfil psicosocial de niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as).

Inicialmente la matriz de categorías se construyó con unas subcategorías e indicadores específicos de los aspectos observables, como ejercicio de delimitación temática, en relación con nuestro punto de interés, lo cual fue valioso para analizar y comprender los sentidos, razones, experiencias e intereses que configuran el perfil psicosocial de ésta población.

Las tendencias identificadas en cada una de las subcategorías no fueron otra cosa que las lecturas críticas y reflexivas sobre las vivencias que la población participante, por medio de sus narraciones, compartía con el grupo de investigación; lecturas que analizadas a la luz de las construcciones teóricas, conceptuales, saberes disciplinares, permitiendo comprender y construir el perfil psicosocial de niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as).

La matriz de categorías fue inicio, medio, fin y ciclo constante del ejercicio investigativo, no fue en ningún momento un instrumento definitivo, acrítico, construido sólo desde la teoría y los conceptos lejos de la realidad. Inicialmente fue una guía para orientar el proceso de investigación e identificar aspectos que fuera necesario ahondar en el trabajo de campo; sólo pudo ser construida totalmente hasta cuando se hizo lectura reflexiva de los textos compartidos en el momento de indagación.

A partir de los textos que iban produciendo los participantes durante las entrevistas y talleres, y una vez realizado el ejercicio de construcción de los datos, se procedió al análisis y condensación de la información de acuerdo con los planteamientos de Coffey y Atkinson (1996, p.31) en “unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos como una forma de generar conceptos”.

Posteriormente, se inició el ejercicio de construcción de argumentos descriptivos, apoyado en lo que Strauss y Corbin, (2002, p. 37) denominan “codificación abierta”. Se emplearon códigos en vivo o próximos, y algunos códigos sustantivos o distantes que le fueron dando forma a las tendencias que empezaban a vislumbrarse en el contenido de los datos, para la nominación de conceptos o categorías emergentes. A partir de estos códigos se avanzó hacia la construcción de argumentos interpretativos mediante la codificación axial, en la cual se agruparon los conceptos o categorías que inicialmente surgieron, en otras categorías o subcategorías que tuvieran conexiones entre sí.

Finalmente por medio de la codificación selectiva, se decantaron los códigos, textos o datos que aportaran significativamente al objetivo de la investigación, los cuales analizados a la luz de los conceptos y elaboraciones teóricas, permitieron comprender e interpretar los sentidos y experiencias vividas en torno a la desescolarización. Nombrarlos de manera diferente y establecer desde la acción o la palabra cotidiana, en un aporte a la construcción de conocimiento, hizo posible una nueva organización y agrupación de los datos en categorías, subcategorías y tendencias, tal como puede apreciarse en el resultado final de la matriz de categorías:

3.3 Matriz de categorías, subcategorías y tendencias

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TENDENCIAS
POTENCIA RESILIENTE	Construcción de vínculos afectivos y redes de apoyo.	Interés por construir vínculos y redes de apoyo con personas a quienes les atribuyen significados similares a los que se atribuyen a sí mismos(as).
		Disfrute de la expresión espontánea de sentimientos y emociones.
		Demanda de reconocimiento.
		Auto esquemas deteriorados como consecuencia de la estigmatización social.
	Desarrollo de habilidades sociales y expectativas de vida.	Expectativas de vida centradas en el deseo y la problemática de los adultos.
		Maneras particulares de interpretar el mundo y sus relaciones, que distan de la lógica escolar.
Predisposición a la violencia en sus relaciones interpersonales.		
CAPACIDAD DE AGENCIA	Distribución del tiempo independientemente de la prescripción adulta.	
	Seudosatisfactores ante situaciones de vulnerabilidad multifactorial.	
	Interés por el estudio frente a la apatía por el sistema escolar.	
	Atención simultánea a prioridades personales y necesidades familiares.	

4. Punto de enunciación

Como postura teórica que fundamenta el análisis de esta investigación, se asume que la caracterización del perfil psicosocial, en cuanto a su potencia resiliente y capacidad de agencia, de niños, niñas y jóvenes entre los 5 y 17 años que están en situación de desescolarización, implica analizar dos dimensiones interdependientes y complementarias, sujeto y ciudadanía.

Comprender lo anterior precisa enunciar en primer momento que se trata de referir el campo psicosocial a la vida cotidiana de las personas en lo individual y consideradas en lo colectivo. En consonancia con lo que plantea Jiménez (2006, p.9) “El campo psicosocial designa un ámbito interdisciplinario de las ciencias sociales que se ocupa del establecimiento de dimensiones puestas en juego en los procesos de producción de sentido y significado en la vida personal y colectiva, tanto en la vida cotidiana, habitual y corriente, en el ámbito privado y la esfera pública, como en el conjunto de situaciones límite (efectos de la guerra, efectos de fenómenos naturales que producen catástrofes, entre otras)”.

Se asume que los hechos toman sentido de acuerdo a los significados que culturalmente se han construido sobre ellos, hay una mediación entre los hechos y la persona, fijada por la construcción personal y colectiva del sentido de lo humano en el contexto de cada vivencia, que en palabras de Jiménez (2006, p. 32) están determinadas por el “tamiz de las interpretaciones y construcciones de sentido y significado que las personas realizan sobre su experiencia en el marco de tales hechos”.

Para la comprensión del sentido de las vivencias de niños, niñas y jóvenes con respecto a la situación de desescolarización, es necesario entender que la escuela como un espacio de socialización incide en el desarrollo del sujeto como individuo y como ciudadano.

Como individuo, en la medida en que la afectación de su subjetividad por las situaciones vividas incide en su Desarrollo Humano, en lo emocional, en lo cognitivo, en su sentido de vida, intereses, expectativas y en el establecimiento de vínculos socio afectivos; es decir, en su potencia resiliente.

Como ciudadano, en la medida en que la desventaja social y la adversidad producen en los sujetos, la pérdida de derechos, libertades, y oportunidades sin las cuales no es posible construir la vida que se desea; es decir, afectan su capacidad de agencia.

En este momento, se considera oportuno enunciar las dos categorías básicas que orientan el desarrollo de esta investigación: resiliencia y agencia.

4.1. Resiliencia

La resiliencia es originalmente un concepto de la física, con el cual se analizan las propiedades de algunos elementos para recuperar su estado una vez han sido sometidas a alteraciones. Dicho concepto pasa análogamente a la psicología y de allí a las ciencias sociales, planteando que el Ser Humano puede desarrollar capacidad para sortear las situaciones adversas de la vida, frente a las cuales se pueda encontrar y lograr alguna resolución que le permita recomponerse y transformarse favorablemente.

E. Grotberg, retomado por Henderson (2003, p. 20) define la resiliencia como “La capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad. Es afrontar las adversidades y beneficiarse de las experiencias”. Esta concepción se nutre con el sustento de que es una capacidad desarrollada por las personas y no simplemente una dotación innata.

Sin embargo, no todas las formas de afrontar la adversidad se pueden denominar manifestaciones resilientes. Para comprender esto, Richardson (1990, p 33-39), aporta a la reflexión cuatro formas de adaptación, la primera definida como

“Reintegración Disfuncional” comprendida como aquella donde las personas afrontan la adversidad desde la violencia, estarán destinadas a ubicarse cada vez más en un lugar de distancia con los otros, con las organizaciones, con su familia, sus posibilidades serán cada vez más en la clandestinidad, sus formas violentas de relacionarse con los otros, lo posicionarán en un lugar inaceptable para la convivencia en sociedad, en definitiva, en un lugar de exclusión, donde se presentan rupturas psicológicas y de los lazos sociales, y finalmente se profundiza la adversidad.

Este autor continúa caracterizando las formas de resolución de las situaciones adversas o como él las denomina *formas de reintegración social*, con una segunda tipología “Reintegración con Pérdida”, o inadaptación, donde se da un quiebre en la autoestima, hay una intensificación de necesidades y una pasividad frente a la situación vivida, continúa desarrollando la “Reintegración a la Zona de Bienestar” donde el sujeto apunta a la consecución de la homeóstasis aceptando la situación adversa pero buscando retornar al bienestar o estado inicial y una cuarta y última forma de reintegración llamada “Reintegración con Resiliencia” aplicándose ésta a los casos donde el sujeto sufre movimientos, transformaciones internas y procesos reflexivos que le permiten dar un nuevo sentido a sus experiencias, su ser, su vida y su presencia en la sociedad.

Para efectos del presente trabajo nos centramos en la corriente de la resiliencia llamada “dinámica o de interacción”, la cual subraya la importancia que tiene el ambiente sociocultural en la construcción de resiliencia; entendiendo por ambiente la sociedad, la familia, la cultura, las instituciones sociales y demás espacios de interacción que son determinantes en la vida de cada persona.

La corriente en mención, cuestiona la concepción de resiliencia como una condición dada -que algunos poseen por naturaleza y otros no- planteando que ésta depende de un proceso inacabado de interacción entre el ambiente socio cultural y las particularidades del sujeto, es decir, en la resiliencia intervienen factores internos y externos.

Entre los factores internos “del sujeto” se podrían ubicar, retomando los planteamientos de Melillo (2003), algunas habilidades propias como: la adaptabilidad, la resistencia a la destrucción, conductas vitales y positivas hacia la vida, el buen humor, la independencia y la capacidad de relacionarse con otros sin dejar de lado las condiciones biológicas, genéticas y de personalidad que de igual forma hacen parte vital de la integralidad del sujeto.

Entre los factores externos o ambiente sociocultural, se pueden enunciar la presencia de figuras de afecto y apoyo significativas, el ambiente familiar, cultural y comunitario, las redes de apoyo institucionales, la posibilidad de participación y acceso a derechos, entre otros.

Desde esta perspectiva, se trasciende la visión reduccionista de la resiliencia que la postula como una meta o estado que se alcanza, hacia una idea de proceso permanente, creativo, relativo al momento personal y social por el cual atraviesa el sujeto y su experiencia previa en contraste con la situación adversa a la que asiste.

De este modo, se considera que una persona que construye o desarrolla habilidades resilientes no sólo ha contado con ciertas capacidades internas propias de su Ser y con indudables condiciones del ambiente sociocultural, sino más bien, que ha vivido un proceso de afortunada interacción de ambos aspectos que se ponen en juego para sortear la adversidad y continuar desarrollando su plan de vida. Así, la resiliencia reduce la vulnerabilidad frente a las situaciones riesgosas.

Se resalta que la participación y el establecimiento de vínculos sociales son algunos de los factores potenciadores de resiliencia. Dichos factores, pueden ser facilitados por el proceso escolar; sin embargo, aquellos(as) niños, niñas y jóvenes que no acceden a este escenario tienen en el ámbito de la vida cotidiana su única vía para socializarse y adquirir o limitar sus propias potencias de desarrollo personal y social.

4.2. Agencia

La palabra agente se ha utilizado en diferentes contextos, generalmente para hacer alusión a una persona que actúa en representación de otra. Al respecto, el economista Sen (1999, p. 233) se refiere a la importancia de la agencia activa de las mujeres “Las mujeres han dejado de ser receptores pasivos de la ayuda destinada a mejorar su bienestar y son vistas, tanto por los hombres como por ellas mismas, como agentes sociales que pueden alterar tanto la vida de las mujeres como la de los hombres”, para efectos de la presente investigación, se resalta la capacidad de agencia no sólo en mujeres, sino también en niños, niñas y jóvenes, lo cual posibilita la interacción y determina la forma de estar y de ser en el mundo, de vivir y convivir, de participar o excluirse; en otras palabras, esa capacidad de agencia se concreta cuando es la “persona que actúa y evoca cambios” (Sen, 1999, p. 35).

No obstante, para actuar y evocar cambios, ser agente, y realizar además las acciones propias de un determinado plan de vida, la persona debe combinar las capacidades que va adquiriendo desde la infancia -las cuales son necesarias pero no suficientes- con las oportunidades que brinda el medio. De poco sirven las capacidades en un contexto que no posibilita oportunidades, o de qué vale tener oportunidades si no se dispone de las capacidades necesarias para su aprovechamiento. Se considera que para una persona estar incluida, ser agente activo, gestionar su propio desarrollo y tener la libertad de vivir la vida que desea vivir, se requiere según Sen y Nussbaum, de la combinación de las titularidades, capacidades y oportunidades dadas en el encuentro con los otros.

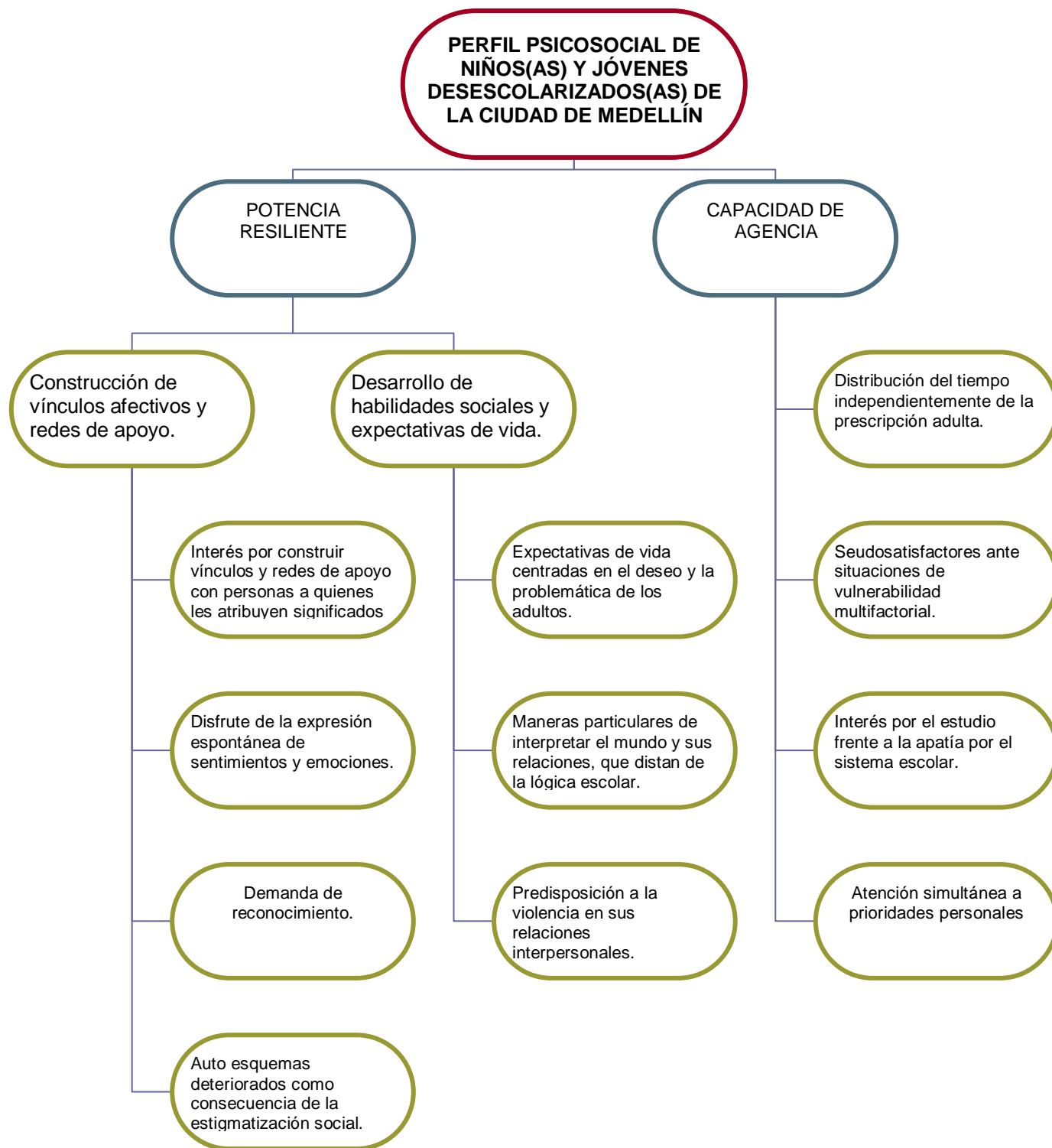
Las titularidades se catalogan como las condiciones y atributos tangibles e intangibles que posee la persona -ya sean adquiridos por ella o heredados de otros-. Entre esas titularidades se cuentan los reconocimientos, las realizaciones, los ingresos económicos, los autoesquemas altos, las subjetividades; así mismo y formulada en clave de derechos: la salud, la educación, la recreación, la participación y la alimentación adecuada, entre otros, cuya adquisición y uso favorecen el incremento de las capacidades.

Las capacidades comprenden todo aquello que una persona puede Hacer o Ser en un contexto determinado; son las habilidades generales, producto de la integración de conceptos, destrezas y actitudes que dotan al Ser Humano de entendimiento, capacidad de acción y de transformación de sus relaciones con el mundo, estando él mismo incluido, lo que le permite tener capacidad de afiliación. Ser competente significa que la persona dispone del conocimiento declarativo (la información y conceptos), es decir, sabe lo que hace, por qué lo que hace y conoce el objeto sobre el que actúa; además implica tener la capacidad de ejecución, el conocimiento procesal, las destrezas intelectuales y psicomotoras para llevar a cabo la ejecución sobre lo que se propone, así mismo, implica tener el conocimiento actitudinal para poder hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y actuar de la manera que se considera correcta.

En este orden de ideas, Nussbaum y Sen (1996, p. 17) aportan que “La capacidad de una persona corresponde a la libertad que tiene para llevar una determinada clase de vida” o estilo de vida, según sea su propio plan; pues aquí se opta por un sujeto que piensa, se mueve y actúa con capacidades, iniciativas, con posibilidad de tomar decisiones, con motivaciones, que se incorpora e interactúa tanto en lo que valora Ser como Hacer, ratificando de esta manera Sen (1999, p. 34) que “La combinación de capacidades y posibilidades concretas es lo específico del desarrollo como libertad”.

Las oportunidades aluden a las tradiciones, leyes, posibilidades físicas, económicas, ambientales y temporales, entre otras, que le proporcionan las instituciones en el contexto familiar, educativo y social en que se desempeña un individuo, permitiendo o no, el desarrollo y fortalecimiento de las titularidades y capacidades que posee. Ciertamente, no se pueden aprovechar las oportunidades si no se tienen las capacidades para acceder a éstas.

En síntesis, la agencia obedece no sólo a un sujeto que reacciona frente a un estímulo externo, sino a una necesidad e interés de participar para alcanzar sus propias metas en aras de aportar, enriquecer y transformar su entorno.



5. Hallazgos del perfil psicosocial de niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as)

*“Si me hubieran hecho objeto sería objetivo.
Como me han hecho sujeto soy subjetivo.”*
José Bergamín



Luego de finalizada la etapa de acercamiento a la población y descripción y análisis de cada uno de los cuatro programas orientados a atender el problema de la desescolarización en Medellín, se ha hecho una aproximación comprensiva al perfil psicosocial de niños, niñas y jóvenes en situación de desescolarización, en cuanto a su potencia resiliente y a su capacidad de agencia, a partir de la narración de su experiencia por fuera del sistema educativo ó lo vivido en los programas alternativos. Se desarrollan a continuación algunas tendencias que emergen a lo largo del análisis de los datos construidos en la aproximación a la población participante.

5.1. Potencia resiliente

5.1.1. Construcción de vínculos afectivos y redes de apoyo.

5.1.1.1. Interés por construir vínculos y redes de apoyo con personas a quienes les atribuyen significados similares a los que se Atribuyen a sí Mismos(as).



“Siempre paso con mis amigos, porque con ellos me divierto y juego mucho”. Niño, 12 años.

Tal como lo plantea la corriente dinámica y de interacción que aborda la resiliencia, se concibe que el sujeto durante toda su vida tiene posibilidad de transformación y desarrollo, y que éste no sólo se limita a las condiciones biológicas, genéticas o dotaciones innatas o que se adquieren desde la primera infancia, sino que en el proceso de interacción permanente con el medio social, cultural y familiar, dicho sujeto tiene la oportunidad de construir, identificar y potenciar factores de resiliencia (internos y externos), crear y fortalecer habilidades y actitudes que le permitan vivir en sociedad, sorteando las diversas situaciones que en ella se experimentan y sobre todo, logrando una transformación benéfica a partir de sus vivencias.

En este sentido, el fortalecimiento y la generación de vínculos según Henderson y Milstein hacen parte de los factores que potencian la generación de resiliencia en los Seres Humanos, dichos vínculos se convierten en la posibilidad de construir cultura, experiencia de vida, historia, comunidad con otros(as), en este sentido, Arendt (2000, y 68) aporta “la capacidad humana para la acción no es una capacidad que se pueda ejercitar en el aislamiento...la presencia de otros es fundamental para actuar, pues nuestras acciones impactan en ellos y a ellos se dirigen para mostrar quiénes somos”, desde esta perspectiva, todo ser humano necesita de la interacción con otros(as) que le permita encontrar un lugar en el mundo, una identidad.

Así mismo, en los relatos de los niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as), se devela un interés por la generación de vínculos, es decir, la vivencia de relaciones, a menudo intensamente emocionales, que establecen con personas, creencias, objetos, instituciones que le significan al sujeto la pertenencia a algo:

“Yo creo que el que no consigue amigos está llevao” Joven, 13 años.

Los desarrollos teóricos sobre los vínculos tienen un fuerte argumento que se basa en las experiencias de la primera infancia y la relación con los padres o figuras significativas en las primeras etapas de vida, sin embargo, la teoría del vínculo no sólo se queda en los fundamentos vinculares infantiles. En una concepción sociológica, comprender los vínculos significa desprenderse de la estrecha concepción instintiva del Ser Humano, planteando a éste, ante todo, como un Ser social en permanente interacción con otros(as) y con las realidades que lo rodean en medio de una relación dialéctica. Carlos Sandoval (2006, pág. 4) en la misma dirección, expresa “Tradicionalmente se ha hecho énfasis en la socialización primaria o temprana desconociendo – en ocasiones – que aunque los primeros años de vida tengan una influencia ulterior importante, el ser humano continuamente está en capacidad de transformarse y cambiar. Por ello se hace preciso analizar también la denominada socialización secundaria”.

La socialización primaria se establece en un escenario de gran carga emocional subjetiva, la relación madre - padre – niño(a), se presenta sin posibilidad de elección, aquí el niño(a) no es el que decide con quien establece vínculos, sólo existe la asignación biológica que la eventualidad de la vida le ha impuesto, es ésta la única posibilidad. Aquí, se presenta una de las más grandes diferencias con la denominada socialización secundaria, en la cual el sujeto tiene mayores posibilidades de elección frente a las personas con los cuales establece vínculos. En este sentido, Berger y Luckman (2003, pág.177) al referirse al proceso de socialización secundaria y su carga subjetiva expresan que “Como quiera que sea, su consecuencia más importante consiste en atribuir al contenido de lo que se aprende en la socialización secundaria una inevitabilidad subjetiva mucho menor que aquella que poseen los contenidos de la socialización primaria”.

La socialización secundaria desde la perspectiva sociológica, se desarrolla durante toda la vida con menor carga emocional y mayor posibilidad de elección. En ésta participan no sólo otros sujetos, sino también los demás agentes presentes en la sociedad y la cultura, tales como las instituciones sociales, los medios de comunicación, por supuesto la escuela, la iglesia, y de manera fundamental los pares o adultos que se constituyen en el referente de construcción, transformación o reafirmación de la identidad.

Desde esta perspectiva, la población de niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) también encuentra otras posibilidades de socialización y desarrollo en las relaciones establecidas con amigos(as), familiares, programas de ciudad, escenarios de trabajo infantil o juvenil y otros tantos como actividades cotidianas realicen. Es decir, en otros ambientes educativos externos a la escuela.

Se identifica en la población desescolarizada un interés marcado por el establecimiento de relaciones con personas internas y externas a su núcleo familiar; entre los cuales se encuentran padre, madre, hermanos(as), tíos(as), primos(as), vecinos(as) y amigos(as) en la mayoría de ocasiones pares o quienes comparten actividades diarias como ventas, diversión y estadía en la calle, entre otros:

“Mis parceros son los de la venta, todos en la tarde nos coliamos en los buses, nos repartimos y quedamos de encontrarnos pa subinos juntos pa la casa” Joven. 14 años.

Es así como, sus expresiones acerca de la familia abarcan gran variedad de sentidos, entre los cuales se encuentran críticas, admiraciones, reproches, encuentros positivos y en algunas ocasiones problemáticos, pero en todos los casos cuando se refieren a la familia aluden simultáneamente a diversas valoraciones y contradicciones, como lo manifiesta el siguiente joven:

“Yo quiero mucho a una de mis hermanitas pequeñas y al menor de los hombres, el que sigue de mí. Me quejo mucho porque él es muy serio, más serio que yo, ya parece un cucho. No le gusta andar en la calle, se mantiene encerrado en la casa. De la casa al colegio y del colegio a la casa, pero por lo menos juega. A veces por las tardes jugamos fútbol, tapando, hacemos chutes y nos divertimos mucho” Joven, 14 años.

“La muerte de mi mamá... Pues mucho dolor. A mí me han ayudado a superar eso mi mamita, mi abuelito, una tía y los familiares de mi mamá...” Joven, 14 años.

“Las personas más importantes para mí son mamita, mi tío, mi tía hermanos y primos” Joven, 14 años.

Encontramos que el vínculo familiar siempre está presente y hace parte constitutiva de sus historias, bien sea como referente amable y positivo, o como referente frío y establecido por interés. No obstante, referirse a la familia o personas cercanas implica sentimientos ambiguos de amor, de rechazo, de tristeza y de alegría a la vez, hablar de lazos familiares implica mayor revelación, desnudez del sujeto y mayor carga emotiva, pues no los identifican como pares y aunque manifiestan interés por ellos, no se involucran:

“Mi mamá no vive con nosotros por problemas familiares, ella discute mucho con mi abuela yo no me meto...” Joven, 14 años.

“Mi papá es albañil sólo me veo con él algunas veces, para que me de plata y muchas veces queda mal o llega tarde” Joven, 13 años.

“... por el lado de mi familia es algo distante, digamos que cada uno hace lo que quiere, y cada loco con su tema... o sea, no me gusta el espacio de mi casa, ni el de mi familia” Joven, 15 años.

Por el contrario, los textos que comparten niños, niñas y jóvenes referidos a los amigos y personas externas al núcleo familiar, denotan un sentido menos personal e íntimo que los narrados a cerca de sus padres o familiares, con los amigos y pares encuentran diversión, comparten historias de aventuras cotidianas y experiencias significativas por fuera de la escuela, tal como le expresan los siguientes jóvenes:

“Por ejemplo, si me ponen a escoger entre mi casa y aquí, obviamente yo voy a escoger quedarme aquí... me amañó demasiado, estoy con mis amigos, juego con ellos y no peleo”. Joven, 13 años.

“Huy, yo aquí me sentía mejor que hasta en mi propia casa, irse de aquí, de lo bueno es hasta maluco, porque deja uno los amigos, ya no lo apoyan tanto como acá”. Joven, 17 años.

En los textos compartidos por los(as) participantes, el establecimiento de vínculos y redes de apoyo es más fuerte y expresado con mayor aceptación por las personas que les son significativas, ya sean pares o adultos, con los cuales han compartido situaciones cotidianas, bien sea de duelos, aprendizajes, logros, vivencias cambiantes o adversas *del mundo de la vida*.

“Yo me entiendo muy bien con los pelaos, ellos me buscan y me cuentan sus cosas...es que yo ya pase por lo mismo que ellos están viviendo”.
Docente, programa de ciudad.

Se encuentra, que el reconocimiento de las particularidades individuales, de las motivaciones, limitaciones, intereses, urgencias y pasiones, son elementos que marcan el sentido que un niño, niña o joven desescolarizado (a) otorga a la relación con otra persona, bien sea de su edad o de otra generación. Lo anterior, se refleja en la referencia hecha sobre las personas que se valoran, de las que se tiene grato recuerdo y con quienes se estableció un vínculo que tocaba los hilos de la vida personal:

“En la casa me apoyan con la música, mi mamita dice que al menos escogí una cultura que me sirve para la vida”. Joven, 13 años.

“La profe del colegio en Caicedo que más me gustaba se llamaba Flor Jhoana, ella fue como mi mamá. Ella me trataba bien, me gusta de los profesores que le brinden a uno cariño y que uno le pueda brindar el que uno tiene. Con ella estudié de primero a quinto”. Joven, 16 años.

Aunque en la socialización secundaria niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) tienen mayores posibilidades para construir lazos desde la libre decisión y autonomía, puede identificarse la tendencia a vincularse con personas que presentan las mismas características. Al respecto Berger y Luckmann (1991, p.165) afirman que “existe ahora una continua identificación mutua entre nosotros. No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro”. Es así como se agrupan los mismos con las mismas, quienes son igualmente vulnerables en su situación económica, emocional, cultural, e incluso quienes comparten particularidades de pensamiento y concepción sobre la vida, la convivencia, gustos, procedencia y características físicas similares, entre otras. Es evidente como al interior de las instituciones y en las comunidades se congregan grupos de iguales quienes se protegen entre si y fomentan el reconocimiento como factores que determinan la forma de estar y de ser en el mundo. Como es el caso de un grupo de niños a los que “llaman los supercocos, porque vendían dulces en los buses”.

“Pues siempre hay como unos grupitos, digamos que hay unos que les gusta la comunicación y entonces como que se unen, otros que les gusta jugar daditos, los otros se ponen a oír música ahí y si no normal”. Joven, 14 años

“Rosa es una niña afrodescendiente, ella estaba apartada del resto del grupo, hasta que encontró a Johana con quien compartía el gusto por las canciones de *Rebelde*, ella es su única amiga aquí”. Docente, programa de ciudad.

Esta tendencia, al momento de construir vínculos, tiene incidencia directa en la repetición de ciclos, a veces poco favorables para su avance y desarrollo personal, social, económico y entre estos, se ve también influenciado el ámbito académico. El hecho de no salir del círculo en el cual se encuentran, de no tener acceso a otros modos de pensar, soñar, hacer y vivir, incide en todas las acciones cotidianas, las decisiones, y finalmente sus posibilidades y oportunidades.

“Mis amigos son los mismos de siempre, con los otros no me meto”. Niño, 12 años.

La preferencia por estar con los(as) mismos(as) y no con otros(as) -quienes puedan aportar no sólo en términos tangibles sino que ofrezcan otros temas de reflexión, de exploración de potencialidades e intereses- también se relaciona con las posibilidades, oportunidades y escenarios que el contexto ofrece; es decir, con los espacios de participación que tienen los grupos y sujetos de una institución o comunidad, que le permitan interactuar en ambientes diversos y redes de apoyo, aspecto que los niños, niñas y jóvenes valoran y reconocen:

“Un lugar de participación es cuando nos llevan a la cancha o a la Biblioteca Pública Piloto”. Niña, 12 años.

“Estábamos preparando un concierto con los del barrio de abajo, yo estaba muy animado...” Joven, 13 años.

“A mí me gusta cuando vamos a jugar fútbol con los de la otra sede”. Niño, 9 años

Compartir con otros(as) tiene incidencia directa en las ideas y representaciones que se tienen de ellos(as), de la vida, de la muerte, de la confianza, de lo material, del futuro, así mismo en la repetición de círculos o por el contrario, la transformación de éstos. En este sentido, y retomando la perspectiva interactiva de la resiliencia, la disponibilidad de escenarios de interacción hace parte de las condiciones que favorecen la transformación de situaciones y percepciones individuales y sociales.

Así, las relaciones establecidas con los demás no tienen que estar para siempre regidas por las mismas representaciones y prácticas de interacción, todas las personas están sujetas a cambios, modificaciones en el pensar, el actuar, cambios en la forma de relacionarse con otros(as), en la forma como se conciben, y estos cambios se puede dar cuando se tiene la posibilidad de encontrar nuevas perspectivas o ideas sobre lo que antes se tenía seguro e instalado.

Quienes logran salir de los esquemas, se permiten o tienen la posibilidad de conocer a otros(as), vincularse a espacios diferentes en los que habitualmente interactúan, participar en propuestas alternativas que el entorno pueda facilitar y generar nuevas redes, donde encuentre además de otros(as) iguales, personas que acompañen, que favorezcan el desarrollo o conocimiento de potencialidades, que les permitan conocer nuevos centros de interés, relaciones y espacios que favorezcan nuevos aprendizajes que expandan su ser, su libertad y autonomía.

Entre las opciones que facilitan la expansión de posibilidades y la construcción de lo que Mark Granovetter denomina los lazos débiles, -caracterizando éstos como conocidos o redes ocasionales que amplían las oportunidades individuales, favorecen la integración con las comunidades y la circulación de información renovada, posibilitando la apertura, la congregación y participación en nuevos ambientes-, se encuentran los programas alternativos de ciudad, que ofrecen apoyo y acompañamiento a niños, niñas y jóvenes desescolarizados, mostrando otras posibilidades que cotidianamente en el entorno no encuentran.

“Allá la psicóloga siempre se interesaba por mí, que qué me gustaba hacer, además era muy bueno porque nos llevaban a conocer partes de la ciudad que no yo no sabía”. Niña, 10 años.

5.1.1.2. Disfrute de la expresión espontánea de sentimientos y emociones.

“Si uno tiene problemas en la familia, uno cuenta o habla para tratar de solucionar las cosas”. Niño, 11 años.

Los seres humanos nacen con la capacidad de hacerle frente a las demandas de su medio, de construir y fomentar habilidades sociales y comunicativas, es “mediante la acción y el discurso, que los hombres muestran quienes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano...” Arendt (2004, p. 203). Estas habilidades se constituyen en factores potenciadores de su desarrollo, que requieren de la estimulación contextual, familiar y de los pares; las relaciones que con ellos establezca van a determinar formas particulares de comportamiento, las cuales darán como resultado, en mayor o menor grado, un sujeto participativo, democrático y feliz.

De acuerdo a los planteamientos de Henderson y Milstein en *Resiliencia y Escuela*, la expresión de sentimientos y emociones, y la participación significativa son factores potenciadores de resiliencia, éstos se refieren a la posibilidad de participación, inclusión en la creación de ideas, construcción, resolución de conflictos, y otras actividades de la cotidianidad. A estos aspectos relativos a la manifestación espontánea de sentimientos y emociones se suma un factor que ha sido desarrollado por autores como Néstor Suárez, quien propone incluir el *humor* como recurso interno y colectivo:

“A nosotros nos sacaron del pueblo, en Picacho se nos quemó la casa, hoy vivimos en el estadio (de fútbol), o sea profe, sin casa pero con estadio y Bon Ice”. Joven, 14 años.

El humor, según Suárez citado en Melillo, (2003. p.74) “es la capacidad de expresar en palabras, gestos o actitudes corporales los elementos cómicos, incongruentes o hilarantes de una situación dada, logrando un efecto tranquilizante y

placentero...el humor es una estrategia de que ayuda a una aceptación madura de la desgracia común y facilita cierta distancia con el problema, favoreciendo la toma de decisiones para resolverlo”.

En los(as) niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as), se identifica una tendencia por la expresión espontánea de emociones, ideas y sentimientos, ellos(as) perciben y reconocen que hay ciertos espacios en los cuales pueden expresarse con mayor libertad, transparencia y menos restricción que en otros donde el ambiente se torna opresivo, punitivo y castigador lo cual inhibe la posibilidad de expresión:

“Ellos están acostumbrados al grito, al golpe y aquí se les enseña que hay otras manera de resolver los conflictos” Docente, programa de ciudad.

“Mi lugar preferido en la casa es la habitación, el balcón, el baño o la plancha, ahí me puedo desahogar”. Joven, 15 años.

Para el caso de los programas de ciudad, durante el trabajo de campo se observó que entre ellos(as) tienen manifestaciones afectivas tales como saludos efusivos hacia sus compañeros y profesores, abrazos, besos, caricias, comparten objetos, tarjetas, alimentos, juegos, entre otros; así mismo, son abiertos a la llegada de otras personas, accesibles a la conversación y al contacto físico.

“Profe, ¿usted cómo se llama?, ¿quiere un bombón? siéntese aquí conmigo yo le muestro mi cuaderno”. Niña, 10 años.

“Hey, mona, ¿va a jugar futbol con nosotros?”. Joven, 14 años.

“Pro, venga yo le muestro lo que hice, este es el dibujo de mi casa allá en el morro donde mi mamita”. Niña, 11 años.

Algunos de estos(as) niños, niñas y jóvenes hoy desescolarizados(as) que ahora participan en los programas alternativos que se ofrecen en la ciudad, manifiestan gran afecto por sus docentes, con ellos(as) establecen fácilmente vínculos por la forma como se relacionan; por el afecto y respeto que les demuestran, por la constante escucha, disposición, flexibilidad y oportunidad para atender a cada uno(a) de ellos(as); de esta manera se sienten valorados(as) y

reconocidos(as). Lo anterior es evidente en los siguientes textos:

“El diálogo es una herramienta muy importante para con los niños y las familias y escucharlos mucho”. Docente, programa de ciudad.

“Uno quiere contar pa desahogase, uno va donde los psicólogos o si ellos lo ven mal a uno y uno les quiere contar uno les cuenta”. Joven, 13 años.

“Estuvo muy bueno el taller, uno habla de cosas diferentes, de la vida, y uno es el que habla, lo escuchan”. Joven 15 años.

Por lo general en dichos programas, los(as) niños, niñas y jóvenes encuentran ambientes educativos favorables para la construcción y potenciación de resiliencia, es decir, encuentran escenarios de promoción y valoración de expectativas altas y apropiadas a su edad, comunicadas de manera consistente, con claridad y firmeza. Un espacio de comprensión e interacción constante, donde el afecto es asumido como un dispositivo de aprendizaje, un derecho de los(as) niños(as), una manera de relacionarse entre estudiantes y docentes por medio de expresiones de afecto como besos o abrazos, a través de las carteleras que realizan y otro tipo de estrategias que favorecen la expresión:



“Aquí hacen que los sentimientos de uno los pueda expresar... con protestas, hablando con la psicóloga, con los demás estudiantes llegamos a acuerdos”. Joven, 16 años.

“Al escribir he podido expresar todo lo que siento y no había podido decir, escribo poemas y cuentos de castillos, princesas y príncipes”. Joven, 13 años.

“...la docente Catalina me explica muy bien, me comprende, ella es normal, me toma las cosas en serio, lo dejan expresar bien a uno”. Niño, 11 años.

De la misma manera niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) valoran la existencia de espacios de socialización y las oportunidades de participación que se disponen en los programas, para satisfacer su interés de crear y producir. Tal es el

caso de la feria educativa en la cual los estudiantes socializan sus proyectos por áreas de trabajo, los comparten con la familia y los amigos; y la emisora escolar, por medio de ésta se pueden enviar mensajes, dedicar canciones, dar opiniones a través de dramatizados y tratar temas como la despenalización del aborto, el trabajo infantil, el maltrato hacia las mujeres, el abuso sexual, los eventos de la ciudad, entre otros temas de interés, actualidad y diversión que proponen los participantes, niños, niñas, jóvenes y profesores:

“Por medio de la emisora estamos aprendiendo como podemos aprender a defender los derechos, por medio de Convocarte, por medio de eso podemos aprender lo que es el trabajo en equipo, como a juntarnos los hombres y las mujeres”. Joven, 14 años.

“Los mensajes de la cultura Hip hop, son groseros, normales, de matanza, me gustaría aprender a rimar y componer canciones, sobre otros temas”. Joven, 17 años.

Existen también para estos(as) niños, niñas y jóvenes otros espacios donde establecen relaciones con su grupo de pares de una manera más espontánea por fuera del ámbito académico o formativo, es allí donde se dan diversas manifestaciones culturales y de afecto, por ejemplo en el descanso², es común encontrarse con un grupo de niñas bailando la última canción de moda “patito feo”, verles abrazados(as) entre sí o simplemente hablando de sus asuntos cotidianos:

“Nos gusta el comedor, porque allí comemos y charlamos”. Joven, 17 años.

“Con los amigos me gusta recochar y cuando nos cansamos nos ponemos a hablar”. Joven, 13 años.

“Nos gusta la cancha, las gradas y el baño... ahí jugamos, y estamos con los amigos”. Joven, 15 años.

De otro lado, la expresión espontánea de sentimientos y emociones en el ámbito formal de la escuela, desde el recuerdo de niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) ha sido en ocasiones favorable a estas manifestaciones. No

² Recreo, receso entre actividades.

obstante, en sus expresiones se puede leer que a medida que crecen se disminuyen sus posibilidades de expresión específicamente en el espacio escolar y con frecuencia se sienten incomprendidos(as), puesto que en la lógica de la cultura a la que pertenecen es poco aceptado el expresar lo que se siente y por el contrario se tiende a negar las emociones y los afectos por encima de la razón, en aras de una buena conducta:

“Los docentes eran pésimos, porque no entendían las charlas y todo eran anotaciones”. Joven, 14 años.

“De las otras escuelas hubiera cambiado los profesores, que sepan enseñar y que comprendan a los niños”. Joven 15 años.

“Por todas partes que pasaba hacer mandados escuchaba música Break y me gustó pero no tengo música ni donde ensayar, las hermanas no nos dejan ensayar en la escuela y en la casa no hay espacio”. Joven, 14 años.

En medio de sus anhelos y sus revelaciones se deja vislumbrar nostalgia de no poder ser y, por el contrario, aprecian los espacios en los cuales se les da cabida al componente afectivo y existe la posibilidad de disfrutar de la expresión espontánea de necesidades y emociones:

“Aquí respetan la sexualidad de uno, lo que uno piense, haga por ejemplo una suposición, que nos guste el mismo sexo, pues acá lo respetan a uno porque cada cual tiene su forma de pensar y pues bacano porque en otros colegios no permiten eso porque supuestamente va contra las reglas de mi colegio”. Joven, 14 años.

“Lo que me chocaba de la escuela era que me pusieran a cantar porque me daba mucha pena, yo me tapaba la cara y la profesora me decía que tenía que salir y yo me aburrí”. Joven, 13 años.

Desde esta perspectiva se señala que los ambientes de la escuela regular a la que han asistido estos(as) niños, niñas y jóvenes ahora desescolarizados(as), en muchas ocasiones no tiene en cuenta sus intereses ni emociones, sino que se les ha aislado de la vida cotidiana y su cúmulo de experiencias. Pero contrario a los ambientes educativos tradicionales, en los programas alternativos a la escuela que fueron observados, el rol característico del maestro(a), es el de una persona cercana,

que muestren empatía, capacidad de escucha y actitud cálida, no con el fin de compensar vacíos sino de fortalecer la autoestima de los(as) niños(as) que allí asisten y de ofrecerles apoyo en sus dificultades.

5.1.1.3. Demanda de reconocimiento

“El reconocimiento debido, no es sólo una cortesía
que debemos a la gente:
es una necesidad humana vital”
Taylor.

En cualquier situación y momento de la vida, pero mucho más cuando las circunstancias son adversas ya sea por razones personales o por las condiciones del contexto de interacción, Taylor (1997, p. 293) afirma que “la exigencia de reconocimiento se torna apremiante debido a la conexión entre reconocimiento e identidad, donde, identidad designa algo así como una comprensión de quiénes somos, de nuestras características definitorias fundamentales como seres humanos”.

Tal es el caso de niños, niñas y jóvenes desescolarizados quienes, ante la imposibilidad de ser vistos(as) y escuchados(as) en escenarios escolares impenetrables a la diferencia, pagan el precio de autoexcluirse de los beneficios de la educación porque no resisten la situación de anonimato a la que se les ha sometido:

“Cuando pasé a bachillerato me empecé a aburrir, como no era necia los profesores no me sabían el nombre, sólo me llamaban a lista y uno ahí, eso era no más cantaleta cuando no llevaba las tareas y uno con hambre y muchos problemas y todo, y a nadie le importaba, a veces los otros hasta se burlaban y yo muy aburrida, por eso no aguante y un día no volví”. Niña, 11 años.

“Todos los profesores me llamaban Quimbayo, que es mi apellido, desde que dentré se lo aprendieron porque era el más necio del salón y desaplicao, pero sólo pa eso, pa regañame. Los profesores siempre son recargaos y muy formales con los otros, los buenos estudiantes, pero con nosotros jumm...”. Joven, 15 años.

De acuerdo a los anteriores comentarios, es claro que los(as) desescolarizados(as) perciben que la cultura escolar los(as) haya reducido a ser uno(a) de tantos(as), sin mayores rasgos de identidad, en una lista de grupo utilizada sólo para pedir resultados de tareas estandarizadas y previamente asignadas y/o para regañar y castigar por no ajustarse a los parámetros académicos y comportamentales establecidos, o dicho de otro modo, hacen explícita su demanda de reconocimiento, en su condición de sujetos, “ creadores natos de significados (cultura en general) y de relaciones que los vinculan de manera más o menos estrecha con los demás (cultura social)”, como bien lo manifiesta Sacristán (2001, p. 103) y el testimonio de un niño:

“Cuando a uno le sale excelente, le escriben excelente y si no le mandan otra tarea...y todavía me ayudan”. Niño, 9 años

"Cuando uno hace las tareas la profe ni la mira y si no la hace lo regaña a uno todo y le pone nota pa la casa". Niño, 12 años

En consecuencia y aunque oficialmente esto no se nombre en el lenguaje que circula en la cotidianidad escolar, ser callados(as), necios(as), desaplicados(as), desinteresados(as), extremadamente pobres y/o con muchos problemas son características, que según los(as) niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) tienen mucho peso, no sólo en la manera de ser vistos(as) y en la posición que les asignan los(as) otros(as) –maestros(as) y compañeros(as)- en el escenario escolar, sino que también en su propia autopercepción.

“Me echaron de dos colegios por plaga”. Joven, 13 años

“Uno escucha comentarios... es que allá en esos talleres están los muchachos que son pandilleros y drogadictos”. Directora, programa de ciudad.

Esta diferencia que intuyen en sus interacciones y que se deja entrever en su lenguaje, va configurando la categoría que denominan “nosotros(as)”, constituida por quienes se les parecen culturalmente en su manera de pensar, sus actitudes y sus prácticas; con quienes también comparten rasgos de precariedad económica, que en

su conjunto, los y las ubica en una posición que desentona en una sociedad competitiva y de marcada tendencia excluyente como la nuestra, de cuya influencia no sólo no logra escaparse la escuela, sino a la que lamentablemente, también le aporta.

La mencionada categoría “nosotros”, incorporada, con un cierto sabor a minusvalía y discriminación en las representaciones sociales que, sobre la escuela y las relaciones pedagógicas, tienen niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) se ve contrapuesta a una que igualmente emerge en ese mismo contexto de interacción, se trata de “los otros”, o sea el resto del grupo, los y las que gozan del reconocimiento de sus pares y maestros(as) , para quienes la vida en la escuela se hace mucho más fácil y prometedora.

Considerando que, según Taylor (1997, p. 293) “el no reconocimiento o el mal reconocimiento puede infligir daño, puede ser una forma de opresión, que aprisione a alguien en un falso, distorsionado y reducido modo de ser”. Situaciones como las que se vienen planteando, no sólo se convierten en factores que deterioran el ambiente escolar, incrementan los conflictos, hacen menos significativos los aprendizajes y poco placentera la experiencia educativa sino que también, entran en el rango de aceleradores de la decisión de abandonar la escuela, mucho más si a ello se le suman adversidades de tipo personal, familiar y social.

Finalmente, es importante resaltar que pese a que las condiciones del ambiente escolar en muchos casos no fueron favorables a la intervención y mucho menos cuando se trataba de controvertir, criticar o reclamar, estos(as) niños(as) y jóvenes dejan entrever en sus expresiones un avance significativo en cuanto al propio reconocimiento como sujetos responsables de demandar el reconocimiento de los(as) otros(as), a quienes a su vez están en la obligación de reconocer en los espacios de aprendizaje y vida que comparten.

En cualquier momento de la vida, pero mucho más en la niñez y en la juventud, el ser humano requiere del reconocimiento y la acogida de otros y otras,

que en su condición de pares o de adultos(as) significativos(as), se preocupen por lo que son sus intereses, que se solidaricen con sus logros y dificultades y sobre todo, que se conviertan en interlocutores(as) con quienes compartir la visión que se tenga del mundo y el puesto que se ha ido construyendo dentro del entramado social del que se hace parte. Tal como se evidencia en la siguiente afirmación:

“Me gusta aprender y conseguir amigos, que me traten bien, que cuando uno tenga un problema, pueda hablar con alguien, y que me sepan escuchar”. Joven, 16 años.



5.1.1.4. Autoesquemas deteriorados como consecuencia de la estigmatización social.

“La identidad debe ser *atendida* cuando, por haber sido estigmatizada y agredida, los sujetos requieren de asistencia personal y social”.
Gimeno



“...a mí no me gusta que me tomen fotos porque yo quedo muy fea y todos se ríen”. Niña, 12 años

“...si nos echan de aquí, dónde nos van a recibir, con lo cansones que somos”. Joven. 14 años

Estas son algunas de las expresiones que se les escucha a niños, niñas y jóvenes desescolarizados, posiblemente ellos(as) a pesar de su corta vida, tanto en su entorno familiar como social, han tenido experiencias desagradables que influyeron para la formación de esquemas deteriorados.

Esquemas son reglas específicas que gobiernan el procesamiento de la información y la conducta. El concepto de esquema cuando se refiere a uno mismo se le denomina auto esquema entendido por Markus, (citado en Riso, 1997, p. 34), como “generalizaciones cognitivas acerca de uno mismo, derivadas de experiencias

pasadas, que organizan y guían el procesamiento de la información relacionada con uno mismo contenida en la experiencia social de un individuo” Si los autoesquemas son desfavorables inhiben a la persona para la ejecución de sus actividades.

Específicamente para el caso de la población desescolarizada, se referencia la escuela como un sitio en el que niños(as) y jóvenes se sienten presionados(as) académicamente, donde además, no encuentran alternativas más que la de ajustarse a los parámetros establecidos de manera general para todos(as) los(as) estudiantes, pese a que presentan bajo rendimiento, a que llevan implícito el rótulo de la repitencia, con el agravante de que esto les puede causar la pérdida de cupo para años posteriores, y que también su familia refuerza de manera involuntaria su incapacidad y minusvalía.

“Los profesores le piden a uno las lecciones y uno sin entender, me daba miedo y tampoco las tareas porque no las sabía hacer o no había plata pa comprar la cartulina y como era repitente, a todo hora me decía: usté pa que calienta un puesto, váyase mejor y déjeselo a uno que si quiera”. Niño, 10 años.

“El niño no sirve para el estudio, es mejor que se ponga a trabajar”. Madre de familia.

“Yo ya tenía once años y en segundo, todo era elemental para niñitos, me aburrí aunque no sabía leer y matemáticas si mucho porque le ayudaba a mi tío en el bus”. Niño, 12 años

La falta de sintonía en los procesos educativos, en ocasiones exigencias que sobrepasaban las posibilidades reales de comprensión y aprendizaje de los(as) niños(as) y los(as) jóvenes y en otras, la simplicidad y obviedad desconocedora de avances significativos en dimensiones igualmente importantes del desarrollo humano, va tejiendo un telón de fondo en el que finalmente se plasma un problema grave que afecta la calidad de vida presente y futura de quienes optan por la desescolarización, que inicia y se va dando paulatinamente como un fenómeno de ausentismo y retrasos en la asistencia a la escuela, como lo ilustra este texto:

“Yo me quedo en la casa viendo el Chavo, cuando no vengo es porque me

fui de chopin con las muchachas, o me voy a comer algo o no quiero venir”.
Joven 13 años.

Lamentablemente la no adaptación al ambiente escolar con el consiguiente abandono de la escuela desde edad temprana, no sólo provoca estancamiento y/o retraso en los procesos académicos, sino que también causa daños significativos en la manera de percibirse y valorarse como seres humanos y en la forma de relacionarse con otros(as), lo cual tiene serias implicaciones en la construcción de la identidad, tanto individual como colectiva:

“Yo como soy de mal estudiante, no me reciben en ninguna parte”. Joven,
14 años.

“Allá mandan a todos los niños con problemas de comportamiento, cognitivos, desplazados, nuevos, es como si las otras docentes se quisieran desencantar de ellos”. Directiva, programa de ciudad.

Esa sensación de fracaso o incapacidad que se instala en la conciencia y se hace reiterativa en el rostro y en el discurso cotidiano de muchos(as) niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as), reforzado además por sus familias, muestra como la exposición frecuente a adversidades, para las cuales ni la escuela ni ellos(as) están preparados(as), los(as) ha llevado a “ interiorizar una imagen de su propia inferioridad, de modo que incluso cuando desaparecen algunos de los obstáculos objetivos para su avance, puede darse el caso que sean incapaces de aprovechar sus nuevas oportunidades”, tal como plantea y como puede leerse en el siguiente texto:

“Son niños a los que se les ve tristeza y cansancio en la mirada, angustia, silencio, pérdida de capacidad de asombro. Se les percibe con frecuencia una mirada dura, como de adulto, con expectativas inmediatas e ilusiones efímeras, motivados como por chispazos” Acompañante de un proyecto de prevención de deserción escolar.

“Yo soy duro pa las matemáticas, como mi mamá que tampoco estudió, y por eso tengo que trabajar”. Niño, 11 años.

Situaciones como las que se acaban de referir, provocan tensiones, opacan sueños, clausuran puertas y hacen cada vez más distantes las posibilidades de promoción y desarrollo, en tanto dejan huellas bastante duraderas de angustia, dolor e incapacidad que poco a poco van disminuyendo las expectativas de logro y van haciendo más evidente la renuncia a ciertos derechos, como es el de la educación, considerando que no tienen las condiciones para atender los requerimientos del mundo escolarizado, como lo podría hacer cualquier niño, niña o joven en una situación regular.

Desde este punto de vista, “su propia minusvalía se convierte en uno de los más potentes instrumentos de su opresión. La primera tarea sería liberarse a sí mismos de esta identidad impuesta y destructiva” que los(as) ubica como ciudadanos(as) de inferior categoría, desprovistos de las herramientas para reconocerse y posicionarse como sujetos de derechos, en un contexto social en el que la reprobación y la repitencia los condenan a la exclusión por no responder a expectativas ya estandarizadas, como dice el texto:

“A mí me gusta vender, eso del estudio es duro pa mí. Yo más, me salí porque la profesora me aconsejó y le dijo a mi mamá que mejor me sacara porque era repitente pa que no volviera a perder el año y ella me sacó”.
Niño, 12 años.

5.1.2. Desarrollo de habilidades sociales y expectativas de vida

5.1.2.1. Expectativas de vida centradas en el deseo y la problemática de los adultos

La situación socioeconómica, de países en desarrollo como el nuestro, ha generado una estela de frustraciones y mares de sueños por cumplir, de hombres y mujeres con niveles cada vez más altos de pobreza y extrema pobreza. Sueños y

deseos que en muchos de los casos han muerto definitivamente o se han “postergado”, con el aliciente de que “el futuro será mejor”, con el paso del tiempo, una posibilidad de cumplir aquellos lejanos sueños es a través de los(as) hijos(as), es la oportunidad que ellos(as) “tengan lo que no se tuvo”, “sean lo que no se fue o no se ha podido ser”, lo cual se evidencia en algunos de los textos:

“Yo quiero hija que usted estudie, pa que no sea bruta como yo”. Mamá, programa de ciudad.

“Ojalá que mi hija estudie. Yo quería pero no pude, porque me tuve que salir pa cocinale a los chiquitos”. Mamá, programa de ciudad.

Al indagar sobre sus deseos y expectativas de vida, muchos(as) de los(as) niños(as) y jóvenes no sustentaban claramente lo expresado; hablaban de expectativas o sueños ajenos, que de tanto escucharlos los asumían como propios o como algo que tenían que llegar a Ser o Hacer, son sueños heredados y frustrados hasta por generaciones; máxime en culturas como la paisa, donde las relaciones familiares son muy estrechas y en muchas ocasiones de total entrega y dependencia por parte de padres y madres, quienes consideran que se sacrifican por sus hijos(as), esperando que más adelante éstos(as) hagan lo mismo por ellos(as), como se menciona en estos textos:

“Yo quiero estudiar y trabajar duro para complacer a mi mamá, darle una casita y una nevera, porque ella se mató mucho por nosotros”. Joven, 16 años

“Mi mamá dice: mijo si quiere le doy los pasajes para que vaya a estudiar, porque mi mamá no quiere que yo sea un vago ¿sí o no? porque casi todos los parceros de por la casa se parchan en la esquina todos los días... Yo quiero ser mecánico como mi tío”. Joven, 17 años.

Paradójicamente hay factores como la descomposición familiar, el abandono total o parcial por parte de sus progenitores y la desprotección en general que padecen muchos(as) niños(as) y jóvenes desescolarizados, que les obligan a hacer

renuncias significativas en su proceso de desarrollo, dejando inexplorados muchos asuntos propios de su edad, para ubicarse en una experiencia vital mucho más determinada por las condiciones de la vida adulta que los rodea.

Sin el recuerdo grato del juego tranquilo y extendido en el tiempo, sin la huella que dejan las miradas acariciadoras de un papá y una mamá acompañantes, sin los hábitos construidos en la cotidianidad armoniosa de una vida familiar y sin haber saboreado la satisfacción de una nota estimulante de la escuela en el cuaderno que se muestra en casa, estos(as) niños, niñas y jóvenes deben asumir la responsabilidad que nadie ha asumido por ellos(as), de llevar comida a casa, pagar los servicios, preparar los alimentos, cuidar a sus hermanos(as) y de encontrar satisfactores para la realización de sus propias necesidades, tal como lo ilustran los textos:

“Nosotras trabajamos vendiendo dulces en Castilla para pagar el arriendo de la casa de mi abuelita, donde vivimos”. Niñas, 9 y 10 años”

“Trabajo un rato por la mañana vendiendo ahí junto al colegio, mientras mi hermanita duerme, que la dejo encerrada, vuelvo a la casa pa hacer la comida por ahí a las once, baño la niña y me la llevo pa seguir vendiendo hasta por la tarde y ya me vengo pa la casa con mi abuelita, que también trabaja donde una señora, pero es que le pagan muy poquito”. Niña, 11 años

“Profe espéreme un momentico, que voy a ir a dale vuelta al almuerzo”
Niña, 9 años.

Este giro que se da en la vida de niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as), en tanto deben dejar el camino regular que siguen sus pares para asumir las responsabilidades que otros(as) no asumieron, cambia significativamente su manera de pensar y de actuar, pues ya sus preocupaciones giran en torno a la subsistencia y sus expectativas personales se diluyen en las de sus adultos(as) significativos(as), ahora sus protegidos(as):

“Yo quiero estudiar pa’ dale gusto a mi mamá porque ella dice que sería muy feliz si yo salgo adelante y yo le quiero dar gusto”. Joven, 13 años

“...Que podamos salir de la pobreza. Que no seamos ni ricos ni pobres, pero que salgamos un poquito adelante”. Joven, 14 años.

Centrar las expectativas de vida en los(as) demás, en este caso particular en sus figuras adultas significativas y en sus hermanitos(as) menores, es una alternativa que aparentemente puede dar respuesta a situaciones familiares de pobreza o extrema pobreza, pero que en el fondo está haciendo cada vez más vulnerables a estos niños(as) y jóvenes desescolarizados(as), tal como lo manifiesta una educadora acompañante de uno de los programas:

“...Están atravesados por la inmediatez económica. El más mínimo ingreso les parece suficiente y se conforman fácilmente con él. Son demasiadas preocupaciones y responsabilidades de adulto para un niño. Y en ellas ya se encuentran inmersos; difícilmente podemos hacer algo”.

En conclusión, son seres en falta, quienes no cuentan con un proyecto de vida propio, ni han podido desplegar y poner a andar sus sueños y expectativas, deambulan de un lugar a otro, con la sensación de que la vida les debe algo, que hay una deuda pendiente por saldar, pero que en la mayoría de los casos el saldo queda en rojo en contra de ellos(as).

5.1.2.2. Maneras particulares de interpretar el mundo y sus relaciones, que distan de la lógica escolar.

“No me gustaba ningún colegio ni ninguna materia, porque las docentes eran muy fastidiosas, porque todo era como ellas querían”. Joven, 13 años.

La comprensión del mundo escolar desde la lógica adulta, es uno de los motivos más evidentes en los textos que niños, niñas y jóvenes comparten sobre su historia de vida dentro y fuera de la escuela. Los intereses, carencias y motivaciones propias de las realidades que ellos(as) viven parecen no ser tenidas en cuenta por el día a día escolar que pretende avanzar en la adquisición de habilidades y conocimientos académicos, dejando de lado en muchas ocasiones, los asuntos que requieren ser atendidos con mayor prelación que lo académico tales como el reconocimiento, las manifestaciones afectivas, la escucha, la vida en sociedad, el

acompañamiento individual y familiar.

“Hay mucho desinterés de los niños por la escuela, algunos están desescolarizados por el desplazamiento forzado, otros tienen que trabajar y otros que ingresan salen por que chocan al ingresar a la escuela, ellos no han interiorizado las normas y al exigirles un comportamiento específico chocan con la escuela y se salen”. Docente, programa de ciudad

Las múltiples ocupaciones y responsabilidades adquiridas en la mayoría de los casos de manera no voluntaria por niños, niñas y jóvenes participantes, propician otras miradas de la vida, del día a día, del tiempo, de las relaciones interpersonales, del futuro, de lo urgente, de lo necesario que entre mezcla la prioritaria solución de carencias, con los sueños e ilusiones propias de la vida infantil y juvenil.

“Yo estudiaba en Caicedo, pero me retiraron cuando quedé en embarazo a los trece años... me recriminaban porque dizque me había dañado la vida, que ya no podía ir a la escuela porque ya no me servía el yomber, pero yo quería seguir estudiando”. Joven, 16 años.

“Profe, profe, ahorita vengo, voy a mi casa a darle vuelta al almuerzo” Niño, 9 años.

De acuerdo a las vivencias que los(as) participantes han tenido con respecto a la escuela, se han ido configurando una idea sobre las posibilidades que ella ofrece, las limitaciones y las restricciones como escenario de interacción. De esta manera, la imagen del docente llamando a lista en orden, llenando el tablero de planas, recriminando la pérdida de un examen o acosando en un dictado, no son las mejores experiencias recordadas por niños, niñas y jóvenes desescolarizados.

“Cuando estaba en el colegio era sólo profesores y tareas”. Joven, 16 años.

“El manual de convivencia nos lo dieron cuando nos matricularon, pero en la clase no hablamos de eso, esta ya hecho”. Joven, 15 años.

En los textos se deja entrever una representación fría, poco emotiva y humana de la escuela, en la que no se habla de los temas de la vida, de lo que se siente, de lo que se desea, de lo que se ha rezagado a los confines del mundo íntimo en medio de la urgencia y demanda de la sociedad. Es un lugar concebido desde el poco

disfrute y desde las restricciones que impiden el acceso a ella como un tamiz que filtra las posibilidades por las condiciones de vida que se tienen. En los(as) niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) se evidencia la elaboración de una representación social sobre este escenario que se limita exclusivamente a lo académico, a la transmisión de contenidos aprendidos con tedio y sin disfrute.



“Allá lo ponen a uno a llenar los cuadernos de planas todo el día, que pereza”. Niño, 9 años.

“La rectoría y la coordinación son malucos porque ahí nos regañan”. Niño, 12 años.

Retomando el concepto de representaciones sociales, se puede decir que éstas trascienden la esfera de las simples opiniones, imágenes y actitudes. Tal como lo describe Moscovici (1993, p. 474) “El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social”. Desde esta perspectiva, los(as) niños, niñas y jóvenes en el ejercicio de ordenar la realidad sobre la escuela han leído, no precisamente de forma consciente, los lenguajes que en ella circulan; no sólo los verbales, sino también los que se ocultan en los actos, los procedimientos, las maneras de establecer relaciones, de lograr el respeto, el reconocimiento de la autoridad y el orden, es decir el llamado currículum oculto³.

“Allá sólo era rutina, no se hablaba de la vida... el profe ni sabía el nombre

³ El concepto de currículum oculto se utiliza como contrapuesto o diferenciado del currículum formal; se trata del currículum latente o tácito, no explicitado ni por el sistema educativo, ni por el centro docente, pero que en forma sistemática y no prevista influye en el aprendizaje de los alumnos.

de uno, sólo cuando llamaba a lista". Joven, 16 años.

"Muy bueno que nos hablaran más de sexualidad y drogadicción". Joven, 16 años.

La lectura permanente de las formas, intenciones y contenidos de la comunicación -comprendida más allá de la relación pasiva entre emisor y receptor y más bien considerada como un proceso de interlocutores- es un elemento fundante para la formación de representaciones sociales.

Sobre el asunto comunicativo Fisher (1990, p. 119) alude a las representaciones sociales como un "proceso de elaboración perceptiva y mental de la realidad que transforma los objetos sociales (personas, contextos, situaciones) en categorías simbólicas (valores, creencias, ideologías) y les confiere un estatuto cognitivo que permite captar los aspectos de la vida ordinaria mediante un reenmarque de nuestras propias conductas en el interior de las interacciones sociales". Se comprende que las representaciones sociales solo pueden gestarse entre interlocutores donde hay un discurso social, una comunicación y uso del lenguaje.

Las representaciones sociales que niños, niñas, jóvenes y más aún docentes o directivas de programas alternativos de educación, manifiestan sobre la escuela, no son construidas sobre elementos abstractos e imperceptibles, por el contrario, los textos compartidos dan cuenta de actos concretos y cotidianos que configuran y refuerzan la idea de que la escuela no lee de manera consciente y real las condiciones de la población infantil y juvenil que atiende:

"En el otro colegio me devolvían, o sea, no me dejaban entrar porque no tenía uniforme... el conocimiento no le va a entrar ni por un uniforme, ni por unos zapatos sino que el conocimiento entra más por lo que... o sea si uno quiere aprender, que si quiere tener conocimiento de muchas cosas pues hay que luchar para eso y un uniforme, unos zapatos, un peinado, un motilado, no me va dar más conocimiento ni me lo va a quitar". Joven, 14 años.

"La deserción no se presenta por la violencia o las peleas en las escuela,

violencia hay en todas partes; la deserción escolar se da porque las instituciones educativas no están preparadas para recibir a este tipo de niñas. Algunas no tienen los papeles en orden y eso no lo toleran en los colegios, otras niñas al inicio del año son López, luego Jiménez y después Ruiz, de acuerdo al apellido del compañero de turno que tenga la mamá, así no tengan legalmente el apellido, las mamás quieren que así las inscriban”. Directiva, programa de ciudad.

“Hay instituciones educativas que ante la primera falta le dice a la niña: -no puede venir hasta que no traiga a su mamá-, ¿cuál mamá? si la mayoría de estas niñas no tienen mamá y si la tienen llega toda trabada a ver con quién es que hay que pelear en el colegio, como nos sucede aquí cada rato, hasta a nosotras nos tratan mal”. Directiva, programa de ciudad.

“Tampoco toleran una niña inquieta por hambre o por problemas familiares que se comporte mal en la escuela, esa ya es hiperactiva y con problemas de aprendizaje, como no tienen forma de tratar esos problemas las niñas se tiene que ir”. Directiva, programa de ciudad.

En los textos compartidos, se deja entrever un anhelo y necesidad de encontrar en la escuela un escenario de aprendizaje desde el disfrute y la libertad, que retome las historias individuales con sus particularidades, no sólo como punto de partida, sino como vía para el logro de las metas académicas y personales y de este modo avanzar en la adquisición y desarrollo de competencias para participar en la sociedad sin tener que dejar de lado las propias urgencias, limitaciones y motivaciones.

“Un colegio debe ser con docentes pacientes para enseñar, hay profes que explican y no vuelven a explicar, hay que tener paciencia para hacer las cosas.” Joven, 16 años.

“En la escuela está bien que lo regañen pero pasito, pero con el fin de enseñar a uno para que entienda, uno para entender no necesita que lo agredan”. Joven, 15 años.

Estas vivencias expresan el anhelo de niños, niñas y jóvenes de estar en una escuela que les abra las puertas, que les permita ser, sin la exigencia inflexible e imponente para adaptarse a los parámetros establecidos, sino una escuela que se

acoja a ellos(as), a su lógica, a sus historias y contexto. En otras palabras, una escuela en la cual sea posible el disfrute de la vida en el día a día, como lo dice Melich (1994, p. 113) “No hay acción pedagógica al margen de la construcción del sí mismo...”

5.1.2.3. Predisposición a la Violencia en sus Relaciones Interpersonales.

“Aunque los niños y jóvenes del programa reclaman constantemente el derecho a que se les escuche, a ser respetado, ellos mismos, no respetan al que está hablando, además las manifestaciones agresivas tanto verbales como físicas se manifiestan constantemente.” Docente, programa de cuidado.

Continuando con el tema del reconocimiento y el proceso que niños, niñas y jóvenes desescolarizados asumen frente a éste configurando, como en párrafos anteriores se denominó un “nosotros” y un “los otros” que difieren en las historias de vida, experiencias y lugar que se ocupa en la sociedad, Jiménez (2006, p. 67) aporta “todos y todas estamos dispuestos hoy a reconocer al otro y a la otra en el ámbito de lo mismo; que es cuando la cuestión del reconocimiento se nos suele transformar en un asunto sencillo y en un alguna medida en un asunto políticamente correcto”; queriendo expresar con esto que el asunto del reconocimiento se torna natural cuando se da en los círculos en los cuales personas con las mismas características son llamados(as) a reconocerse, a ser el “nosotros” que conocemos.

Se confía en lo conocido, en lo reconocido “*en el mundo de lo mismo*”. En este sentido, por analogía, lo desconocido, lo otro, “los otros”, tal como lo expresa Jiménez, los que representarían el “*mundo de lo otro*”, enfrentan al sujeto actual con el limbo de lo no dominable, reconocer al otro no en la igualdad sino en la diferencia, enfrenta al sujeto al sentimiento de la desconfianza, o al sentimiento de una confianza que se tiene que empezar a construir.

En este sentido, el acercamiento a niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) en sus contextos naturales de interacción, esto es, casa, barrio

y/o calle, ha permitido descubrir la coexistencia de problemáticas que no sólo afectan su desarrollo en cuanto sujetos individuales sino, que dificultan la construcción de tejido social en tanto favorecen la emergencia, arraigo y expansión de todo tipo inequidades, que terminan por convertirse en formas manifiestas de violencia.

“Por mi casa cuando estamos jugando yo organizó el juego y el que no hace caso, le meto un puño y si no hace caso le meto pata y si llega un niño nuevo, él me dice: “oiga yo puedo jugar” yo le digo: hágale pues, pero entra quedando”. Niña, 9 años.

En el texto anterior se encuentra otro elemento que viene a nutrir las ideas sobre reconocimiento, confianza-desconfianza y que es bien notorio tanto en el discurso como en los actos relatados de la vida cotidiana de niños, niñas y jóvenes desescolarizados, es la agresión como vía enfrenta el sentimiento de desconfianza, con lo desconocido, con lo otro.

Ante la imposibilidad de acercamiento y generación de confianza con el otro desde el lenguaje, desde el mismo reconocimiento de la diferencia, es común encontrar el elemento de la agresión como vía para interrelacionarse con otros:

“Yo les quitaba el agua a los niños, les pegaba porque no me hacían caso cuando les decía que me montaran en caballito, que jugáramos, pero no, entonces yo les pegaba”. Joven, 14 años.

Pero ¿qué es lo que les impide construir lazo y confianza? Parece ser que las experiencias vividas, no han proporcionado los elementos favorables a la construcción de confianza, por lo contrario, han dado las herramientas para asumir que la desconfianza en el otro como posibilidad de encuentro, de mediación, de convivencia es el camino, cada quien se defiende como puede.

“Una vez fui a la escuela pero me aburrí mucho, me arrancaron las hojas del cuaderno y le dije a la profesora y ella me dijo toda repelente -no ponga tantas quejas. Otra vez que me pegaron me dijo “a pues si le pegaron pegue, usted también defiéndase” y así aprendí a meter puños a todos los que me molestan, porque yo meto muchos puños”. Niño, 9 años.

En este sentido, las experiencias de vida y con más significado aún, las experiencias escolares, en vez de convertirse en un espacio promotor, generador y constructor de la confianza como sustrato básico de las relaciones con el otro(a), impulsa a la independencia negativa, agresiva y violenta como medio de supervivencia e interacción.

“A veces muchos quieren solucionar las cosas a golpes y no hablando”.
Niño, 9 años.

“Acá tiene uno amistades y ya, en los otros uno no puede confiar”. Joven,
13 años.

La agresividad en la convivencia con los otros(as), se convierte en uno de los medios para obtener reconocimiento, sin embargo, aquí se presenta de trasfondo una clara dificultad en el establecimiento de confianza y sobre todo un profundo miedo a encontrarse con los demás. La madre de un niño desescolarizado ejemplifica con su relato, esta realidad a la que se enfrenta su hijo en el ámbito escolar:

“Juan me comentaba que la profesora lo obligaba mucho, lo regañaba demasiado y lo presionaba demasiado en la otra escuela. En La Miranda el niño se sentía presionado y traumatizado al mismo tiempo, entonces en vez de servirle el regaño para él mirar lo importante que era el estudio, le servían los regaños para atemorizarse más y tenerle miedo de ir al colegio, a todo momento los regaños de la profesora y se dedico a vagar”. Madre de niño desescolarizado.

El miedo hace parte de la realidad en la sociedad moderna, para Uribe (citada por Jiménez. 2006, p. 47) “estamos hablando de un miedo social y culturalmente construido, de un miedo que impregna los imaginarios”. El miedo constituye una vía de interacción cotidiana con otros(as), pero más allá de esto, realmente se ha convertido en la herramienta de algunos(as) para la instauración del poder, tal como se evidencia en el texto anterior. Sin embargo, el miedo como constructo social es producto de una elaboración simbólica que parte de la experiencia vivida y la

trasciende, aun quienes no viven situaciones adversas u otras que puedan generarle temores, van asumiéndose en esa misma lógica. Para el caso particular de la población desescolarizada, es frecuente que el miedo haga parte de sus vivencias:

“Cuando mataron a mi mamá, yo me estaba volviendo loco y me tuvieron que encadenar mi mamita y mi tío porque yo a mi hermanito le metí una puñalada porque yo estaba muy loco y de lo loco, le metí la puñalada en la mano. El me estaba jodiendo, y yo le decía: “déjeme quieto que estoy quieto”, y él me decía dizque “loco loquito, loco loquito”. En esos momentos yo estaba comiendo mangos, estaba pelando uno y me dio esa ira y entonces ahí lo mandé”. Joven, 16 años.

“Yo ya he soñado con la muerte, que a mí me han matado... Soñé que, supuestamente, yo maté a mi mamá, que un día estábamos peliando porque lo que somos mi hermanito y yo, le pegábamos mucho a mi primito, el que trabaja allí arriba. Que yo estaba peliando con él y que me pegó muy duro y me puse a llorar y que le tiré un machete y que en esos momentos pasaba mi mamá y que se lo clavé. Eso fue una pesadilla. Cuando me desperté tenía la cara llena de lágrimas”. Joven, 13 años

Más allá de esta realidad expuesta, las niñas y jóvenes mujeres enfrentan con mayor rigor las situaciones cotidianas agresivas y violentas, es preocupante la condición permanente de hacinamiento al interior de las familias, en la que especialmente ellas, tienen que soportar el peso de una cultura machista que discrimina y maltrata, que las somete a correr el riesgo de ser abusadas sexualmente y/o tener que asumir actitudes de servilismo frente a los hombres -padrastro, tío, abuelo, hermano-, además de ser despojadas de los precarios bienes y servicios con los que cuenta el grupo familiar, como el caso que relata esta niña:

“En mi casa hay una cama donde duerme mi papá con mi tío; mi mamá y yo dormimos en el piso”. Niña, 9 años

Lo mismo ocurre con experiencias cotidianas como la alimentación, los permisos y horarios de salida y de juego. Para los hombres es permitido salir a jugar a la hora que lo deseen e igualmente, pueden regresar más tarde que las niñas. Las actividades de las niñas pueden ser interrumpidas en cualquier momento -incluidas las de aprendizaje-. Cómo éstos, muchos otros episodios y circunstancias que no hacen otra cosa que despertar resentimiento, favorecer la construcción de una

imagen hostil del mundo y de los(as) otros(as), de alimentar sentimientos de venganza, que finalmente se traducen en la predisposición a hacer del conflicto una forma de vida y no una posibilidad de potenciar resiliencia. Tal es el caso que aquí se muestra:

“Yo ya me canse de que estén encima de mí, por eso si me toca le doy, no importa lo que me pase, yo eso se lo aprendí a mi mamá, que no se ha dejao joder de nadie, así le pasó con el marido, lo tuvo que mandar cascar por alzo”. Joven, 14 años.

En este sentido, la relación con los hermanos varones se encuentra deteriorada, en la mayoría de los entrevistados, en gran medida por la desigualdad de género en la casa:

“Mi hermano se va a ‘gaminiar’⁴ y a mí me toca responder por los oficios domésticos y el cuidado de mis otros hermanos”. Joven, 13 años

Fruto de esta desigualdad en roles y responsabilidades, se dan frecuentes agresiones mutuas, tanto verbales como físicas, que en la mayoría de las ocasiones no son mediadas o reguladas por los(as) adultos(as), quienes poco o nada desarrollan acciones formativas que desactiven dichos patrones. Por el contrario, son éstos quienes imponen y reafirman los roles, y no brindan la protección ni plantean exigencias igualitarias.

5.2. *Capacidad de agencia*

5.2.1. Distribución del tiempo independientemente de la prescripción adulta.

“No se podía uno comer el refrigerio cuando le daba hambre sino cuando saliéramos a descanso; a veces uno se encarpataba en alguna tarea que faltaba hacer y llegaba la profesora de la otra clase y ahí mismo nos hacía guardar las cosas, y aunque casi todo el grupo le suplicaba y le rogaba que

⁴ Expresión popular colombiana derivada de la palabra Gamín o niño de la calle.

nos dejara terminar, ella contestaba toda repelente, el que no quiera así sálgase, por eso me salí de verdad porque ya no me aguantaba tanta autoridad". Joven, 13 años

Frente a situaciones como la que ilustra el texto anterior, no se requiere mucho esfuerzo para interpretar que allí se levanta una voz que denuncia la homogenización de tiempos, ritmos y desempeños que hacen de la escuela un lugar de aprendizaje separado de la vida y alejado de las necesidades de los sujetos, capaz de desvanecer la espontánea alegría de vivir por el temor de no alcanzar a dar cuenta del encargo hecho por el maestro o la maestra de turno, corriendo de esta manera "el peligro de convertirse en un mundo aparente, de ser anacrónica , de introducir en sociedades que ya no existen o que sólo tienen significado para pequeñas subculturas" Beck (1997, p. 134) o grupos humanos específicos.

Lamentablemente los oídos sordos de una escuela como ésta en la que se evidencia un despliegue de poder autoritario, manifiesto en la marcada prescripción de lo que se puede y no se puede hacer, en la distribución del tiempo en pequeñas parcelas de actividad cuya programación generalmente se hace al margen del interés y la disposición de quienes las han de realizar, además, de las frecuentes situaciones de respuesta desobligante a peticiones solícitas, no hace otra cosa que provocar el distanciamiento entre los actores educativos y acentuar las brechas entre generaciones, que es precisamente todo lo contrario de lo que se espera del proceso de socialización que ha de tener lugar en el escenario escolar.

Aunque la decisión de abandonar la escuela, como respuesta de algunos(as) niños, niñas y jóvenes frente a situaciones con las que se sienten impotentes y experimentan demasiada inconformidad, no es la opción acertada en tanto trae para ellos(as) consecuencias funestas en términos de su desarrollo, no puede desconocerse que ésta es una evidencia importante de su capacidad crítica, al tiempo que representa avances significativos en el desarrollo de su autonomía, que de haber sido comprendidos y bien encauzados por parte de sus maestros(as), no sólo es probable que hubieran evitado el ya conocido drama de la desescolarización y sus implicaciones, sino que también habrían podido ser punto de partida en la

transformación que tanto requiere el ambiente escolar, tal como queda entredicho en los siguientes textos:

“Pa que, yo estaba animada y hacía planes de cuando fuera bachiller, pero esa imponencia y esa joda, no me la aguanté, aunque mi mamá no estaba de acuerdo”. Joven, 13 años.

“No es que a uno no le gusten los maestros, pero tampoco tienen a toda hora la razón..., pero si escucharan a los estudiantes las cosas serían distintas, porque en nosotros hay vida”. Joven, 13 años.

En este sentido, sin desconocer que es muy humano que “la cultura nos una a unos y nos distancie de otros” es absurdo que por empecinamientos de unos(as) cuantos(as) se trunque la vida de muchos(as) otros(as), porque mientras las anteriores generaciones quieren conservar, las nuevas desean transformar, los(as) maestros(as) se esfuerzan por transmitir en tanto los(as) estudiantes buscan innovar y mucho más crucial aún, los(as) unos(as) pretenden obediencia mientras los(as) otros(as) abogan por la ejercicio de la libertad, desconociendo que en el fondo de todo ello está precisamente el manejo adecuado de estas tensiones como uno de los propósitos de la educación.

Sentirse habilitados(as) para tomar decisiones sin depender de la presión adulta y distribuir el tiempo en las actividades que según ellos y ellas valoran y les son placenteras, aparecen como motivos que junto al desencuentro con los(as) maestros(as), incentivan a abandonar la escuela. Alejarse de unas razones, que desde su lógica infantil y juvenil, son vistas como impedimentos para el anhelado despliegue de formas particulares de estar y relacionarse con otros y otras en un espacio cotidiano espontáneo, son situaciones que se constituyen para niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) en uno de sus más recientes y significativos logros, según puede leerse en los siguientes textos:

“El día que me salí me sentí contenta porque fui capaz, porque hacía días que quería, yo sé que muchos quisieran pero no son capaces, aunque todo el mundo me regañó, pero yo quiero seguir estudiando algún día, pero en otra escuela distinta”. Joven, 13 años.

“Ah, pues si me gusta levantarme tarde y también traspasar a veces viendo televisión o en otras, pues ahí hablando con los amigos de la cuadra”. Joven, 13 años.

Así las cosas, y dada las condiciones poco favorables del ambiente escolar, para dejarse permear y atender de manera más solícita las demandas de los “recién llegados” como diría Arendt, sin que ello signifique el desalojo o la disminución de la presencia de quienes fueron primero, lo que sorprendentemente se encuentra es una gran dislocación entre los hilos que unen las expectativas de los unos y los otros.

“Yo lo mandaba a estudiar y él se quedaba jugando hasta que ya tuve conocimiento de ese problema, entonces él me dijo: mami, yo me quiero retirar mejor, yo me quedo en la calle por miedo a ir al colegio porque la profesora me está regañando demasiado y me presiona demasiado”. Madre de familia, niño 12 años.

5.2.1. Seudosatisfactores ante situaciones de vulnerabilidad multifactorial.



Considerando que el reconocimiento, desde una postura crítica, de las condiciones asociadas a la historia de vida y los factores que en el presente determinan la calidad de la propia existencia y la de quienes conforman el grupo de referencia al que se pertenece, es un punto crucial para el análisis del desarrollo de

la capacidad de agencia de cualquier Ser Humano, ha sido importante develar la comprensión que tienen niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) sobre las implicaciones del trabajo infantil y de algunas seudosatisfacciones a las que se ven abocados(as) dada la multiplicidad de factores que los(as) hacen altamente vulnerables.

No obstante, las condiciones en que ellos(as) han crecido son de pobreza o extrema pobreza, entendiéndose por ello, no solamente las precarias condiciones económicas que les impiden el acceso a satisfactores sinérgicos para necesidades de subsistencia y protección, sino también las carencias en los planos del afecto, el entendimiento, la participación, el ocio, la creación, la identidad y la libertad, planteadas por Max Neef (1986, p. 42) como necesidades igualmente básicas según categorías axiológicas, sin embargo estos(as) niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) no se sienten desvalidos(as) ni se abandonan frente a la adversidad.

En este caso, encuentran en el trabajo una opción a la que dedican buena parte del tiempo, que otros y otras de su edad destinan para el estudio, el descanso, el juego y la recreación, como derechos reconocidos en la Convención de los Derechos del Niño de 1989 y reafirmados de manera categórica en la Ley 1098 de 2006 o Código de la Infancia y Adolescencia de nuestro país. Esta dedicación prematura a actividades de carácter laboral, para las cuales no están preparados(as) y a las que se ven obligados(as) por las precarias condiciones económicas de quienes son sus adultos(as) significativos(as), los y las convierten en proveedores(as) de bienes y servicios para su grupo familiar, constituido en muchos casos por abuelo, tíos, tías, hermanos mayores, madrastra o padrastro según el caso, lo cual produce en ellos y ellas un cierto nivel de estima y autovaloración, que les impide ver el desplazamiento que están haciendo de su niñez, en tanto aplazan o renuncian a experiencias propias de esta etapa de la trayectoria humana:

“Yo sé que no me puedo poner a jugar ni a bobiar por ahí en la calle, porque tengo que trabajar y si no qué haríamos si ahora mi mamá está varada y el

abuelo ya tampoco consigue... bueno también me gusta trabajar porque uno es más libre porque como gano plata y llevo cosas a la casa, me respetan".
Niño, 11 años.

Pese a los esfuerzos que se han hecho desde Organizaciones No Gubernamentales y diversas entidades nacionales e internacionales por desestimular o erradicar el trabajo infantil, por considerar que conculca los derechos de niños, niñas y jóvenes, paradójicamente para quienes ahora enfrentan el fenómeno de la desescolarización no tiene esta misma connotación y es más, le atribuyen un gran valor en la medida en que representa la posibilidad de conseguir cosas, tanto las indispensables para la supervivencia, como las del propio consumo y disfrute a la vez que les permite sentirse útiles, reconocidos(as) e importantes, ocupando un lugar en el medio social y familiar.

En este sentido, y como una categoría asociada al desempeño laboral prematuro, emerge la percepción de responsabilidad con su familia, constituyéndose de esta manera el trabajo infantil en una estrategia natural para aportar o sostenerla en su totalidad, sin distinción de género. No obstante, se encuentran algunas diferencias significativas, muy determinadas por la cultura, en cuanto a las responsabilidades ya puntuales que deben asumir los unos y las otras, la inversión del dinero y el ejercicio de la libertad, sobre todo en lo que al uso del tiempo y a las relaciones interpersonales se refiere; siendo en todos los casos mayores las responsabilidades y más las restricciones para las niñas y las jóvenes mujeres, para quienes el trabajo doméstico es una obligación ineludible, inherente al *ser mujer*, a la cual no pueden renunciar, porque según ellas "las va preparando para la vida futura".

De otro lado, y pese a que en la legislación se ha acogido y resaltado el "interés superior del niño", lo que implicaría garantizar a toda costa sus derechos; bajo la sombra que deja el trabajo infantil se han ido desarrollando, de manera acelerada y sutil, toda clase de estrategias para introducir a niños, niñas y jóvenes en prácticas denigrantes como la mendicidad, el robo y la prostitución, con la complicidad incluso de sus familiares más cercanos y vecinos.

Lamentablemente aunque muchos(as) conocen las implicaciones y el riesgo que corren con su vinculación a este tipo de trabajos, todavía no han comprendido la importancia de autoprotegerse y consideran ingenuamente que le pueden hacer frente a flagelos sociales como éstos, con formas frágiles de defensa como lo evidencia las siguientes expresiones:

“Cuando hay peleas yo mejor salgo corriendo”. Niño, 12 años

“Es una forma de salir adelante y de ayudar a la familia, porque no hay otro trabajo”. Joven, 13 años.

5.2.2. *Interés por el estudio frente a la apatía por el sistema escolar.*

“...Por eso no soy tan vago como dicen, sólo que no estudio porque la escuela me parece muy maluca, las maestras son como amargadas y así quieren que uno se vuelva...” Joven, 13 años.

“Estudiar es muy bueno pa uno aprender y pa cuando uno esté más adelante grande uno poderse conseguir un trabajo bueno, con el estudio”. Niña, 12 años.

“... Pero las otras tres maestras que me tocaron en ese año que me salí, ya no me las aguantaba y la escuela a mí me parecía como una cárcel... si otra de las escuelas por aquí me gustara yo me metería pero es que si usted viera uno conversa con los amigos que estudian y todos le dicen a uno que no ven la hora de salir de allá”. Joven, 13 años.

Expresiones como las anteriores, en las que quedan atrapados sentimientos, emociones, sueños matizados de incertidumbre, expectativas y representaciones sobre la escuela y los(as) maestros(as), además de dejar entrever una problemática enmarcada en el desencuentro entre los(as) actores(as) educativos(as), visibilizan el interés de niños, niñas y jóvenes por el estudio, como posibilidad de posicionamiento en el mundo laboral y de mejoramiento de las condiciones de vida, pese a que en el momento se encuentren desescolarizados(as).

Aunque es evidente el rechazo por la escuela y las prácticas educativas que allí se desarrollan y promueven, paradójicamente, “progresar y salir adelante” está para ellos y ellas íntimamente relacionado con el estudio y el aprendizaje sistemático, que sólo se logra en la escuela, sin que consideren el trabajo como una posibilidad de aprendizaje y en consecuencia, lo ubiquen como una práctica temporal a la que se dedican básicamente por sus precarias condiciones económicas.



“Quiero estudiar...pa’ cuando uno sea grande, que sea inteligente”. Niño, 9 años.

“Quiero seguir estudiando pa poder salir adelante”. Joven, 14 años.

Pese a que sus concepciones sobre el aprendizaje y las formas legítimas de acceder a él sean reduccionistas y producto de la cultura, que en buena medida asocia aprendizaje sólo con escuela, éste es un punto importante de análisis, en tanto mantiene viva la esperanza de volver, de continuar su proceso de formación y de prepararse mejor para vincularse posteriormente al mundo laboral; expectativa que podría ser especialmente recogida e interpretada por el sistema educativo para ofrecerles mejores y más pertinentes alternativas educativas, esto es, que respondan a sus sueños y contemplen como parte de sus planes de desarrollo los aprendizajes ya logrados y los que pueden continuar logrando en contextos de interacción diferentes a la escuela.

De otro lado, y teniendo en cuenta que no todos(as) los desescolarizados(as) se alejaron de la escuela por la necesidad de vincularse al mundo del trabajo, es importante considerar los aspectos de la dinámica escolar que se han venido constituyendo en razones para alejarse de la escuela y quedar de esta manera

excluidos(as) del derecho a la educación.

En principio se parte de la consideración que el aferrarse a las tradiciones o desconocerlas en absoluto, puede ser tan dañino como vivir creyendo que se llegó a viejo(a) sin haber sido niño(a) o joven, o que por ser niño(a) o joven, no se requiere el apoyo y la experiencia de quienes transitan por la edad adulta.

En este sentido, se evidencia que la escuela aún no ha asumido el compromiso con la promoción del debate intergeneracional, que le posibilite a las nuevas generaciones construir la historia a partir del diálogo abierto con sus antecesores y a éstos(a), oxigenar de esperanza su pensamiento con las nuevas maneras de concebir el mundo y las relaciones, tal como lo evidencia los textos:

“Que todo fuera descomplicado, que la gente fuera amigable, que uno se pudiera reír con frecuencia cuando le diera risa sin esconderse porque le van a hacer anotación o van a llamar a la mamá, que las materias se las dieran en la sala de computadores y así, que uno no se sintiera estudiando sino conversando y con tranquilidad en el suelo, en los corredores”. Joven, 13 años.

“Me gusta tener iniciativa pa que no me estén mandando, por eso me aburrí en la escuela porque allá mandan mucho, regañan todo el día y todo hay que hacerlo como dicen los profes, como si uno fuera bruto o sin talento”. Joven, 14 años.

La lectura de estos textos, muestran como los acelerados cambios que se han venido dando en el país y en el mundo en materia económica, política, social y cultural durante los últimos años, han derrumbado muchas de nuestras certidumbres, han desordenado nuestra cotidianidad, nos han ubicado en permanente sensación de obsolescencia e inestabilidad y han agudizado las brechas intergeneracionales, generando de esta manera la necesidad de nuevas respuestas porque las del pasado, aún muy próximo, resultan insuficientes e inapropiadas para afrontar los problemas e interrogantes del presente.

Este profundo proceso de transformación social que caracteriza la entrada del nuevo milenio y que erosiona desde luego el paradigma educativo, se vuelve aún

más complejo cuando a ello se suma la incapacidad de pensar en presente y en perspectiva de futuro para aproximarse a formas nuevas e innovadoras que permitan afrontar la crisis, que por la magnitud y el alcance de sus consecuencias, no puede ser abordada desde un solo sector de pensamiento, ni operativizadas las alternativas desde esfuerzos personales inconexos y cargados de pasado:

“Yo cuando estudiaba me aburría mucho porque me quedaba mucho rato aprendiéndome la lección y si perdía el examen la profesora me regañaba y mi mamá me castigaba y me pegaba y si no me preguntaban ese día, después se me olvidaba y yo estudiaba como una lora repitiendo todo el día la misma cosa”. Joven, 14 años.

“Yo me aburrí en la escuela donde estaba porque la profesora dictaba muy rápido y como yo no alcanzaba a copiar me atrasaba todo y ella se ponía toda brava y me arañaba y me decía cosas como que yo era muy demorado”. Niño, 12 años.

En este caso, se evidencia que una de las razones del rechazo escolar, que conduce posteriormente a la desescolarización, es el mantenimiento de metodologías tradicionales que no sólo invisibilizan el saber y el querer de los(as) estudiantes sino que también obstaculizan el desarrollo de sus potencialidades, el ejercicio de la libertad y el avance hacia condiciones de mayor autonomía, o dicho de otra manera, que coartan las posibilidades de agenciar su propio desarrollo.

“Aquí no nos ponen a llenar esas planas sino que aprendemos muchas cosas de otra manera al resto de los otros grupos del colegio”. Niño, 10 años, programa de ciudad.

No hay duda que niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) tienen interés por el estudio, pero las condiciones tradicionales que impone la escuela, en las que se privilegia lo predeterminado y estandarizado, chocan con sus formas particulares de pensar y de actuar, desconociendo además sus ritmos de aprendizaje y sus niveles de atención, lo cual hace que pierdan la motivación, no entiendan y se atrasen.

En consecuencia con todo lo anterior, es importante resaltar que niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) tienen maneras particulares de interpretar el mundo y sus relaciones, que dista de la lógica escolar y aunque les gusta estudiar y aprender, manifiestan rechazo y apatía frente a la mayoría de los(as) docentes que conocen, a la forma particular en que está organizada la escuela y a la manera en que se relacionan los(as) actores(as) educativos(as) dentro de ella, tal como lo advierten los siguientes textos:

“Aquí no me molestan porque use aretes o piersing, yo me visto como quiera, no me tengo que poner uniforme ni motilarme como digan los profes”. Joven, programa de ciudad.

“Aquí no me regañan por tener la falda cortica, también puedo usar sudadera o blue jeans”. Joven, programa de ciudad.

“Allá lo regañan mucho a uno, no lo dejan salir al descanso o solamente 20 minutos”. Niña, 12 años, programa de ciudad.

“Me aburrí porque sólo mandan, sin preguntarle a uno qué quiere, qué le parece mejor. A veces unos participan diciendo cosas pero los profesores hacen las cosas como ellos quieren”. Niña, 11 años.

De acuerdo a lo anterior, son más notorias las presencias silenciosas que las voces representativas, porque la rigidez y directiva de los(as) adultos(as), empeñados(as) en perpetuar costumbres que datan de siglos atrás cuando fue creada la escuela, han dejado a niños, niñas y jóvenes sin saber qué decir, cuándo decirlo, cómo, por qué y a quién decirlo. Perciben que no se atienden sus intereses, necesidades, expectativas y situaciones reales de vida.

En relación con los pares, lo vivido en la escuela se valora negativamente. Situaciones como el matoneo⁵ se convirtieron no sólo en el argumento para retirarse, sino en un temor profundo que les genera resistencia para regresar:

“Es que yo me aburría mucho porque allá había muchos peladitos buscapleitos y la profe no me paraba bolas”. Joven, 13 años.

⁵ Matoneo o bullying. Se refiere al maltrato escolar entre pares.

“A mí niño se la tenían montada, todo el tiempo le decían bobo y él no me decía nada y se quedaba en la calle y cuando fui a hablar con la profesora ya había perdido el año. Como era ya el tercer año que perdía, no volvió a estudiar” Madre de dos niños desescolarizados.

Igualmente, hacen manifiesto su deseo de encontrar una escuela que además, de proporcionarles educación, les posibilite un espacio para conversar, y expresar sus sentimientos. Así pues, esperan no sólo aprender muchos contenidos, sino también tener amigos, compartir y jugar, en síntesis “pasarla bien”, pues están en una etapa de la vida donde lo más importante es la socialización, el compartir con el otro u otra, es por eso que aceptan, valoran y son fieles a sus amigos, sus pares con quienes establecen más fácilmente vínculos que con los(as) adultos(as) o profesores(as) a estos los perciben como estrictos, punitivos, normativos, castigadores y represivos.

5.2.3. Atención simultanea a prioridades personales y necesidades familiares

“La plata que me dan por reciclar, se la entrego a mi mamá pal mercao”. Niño, 10 años.

“... Pero también me siento bien porque puedo manejar el tiempo haciendo lo que me gusta y a la hora que quiero, pues así ayudo a mi casa porque mi mamá trabaja en unas confecciones y mi papá nos abandonó. Le barro, le trapeo y organizo la tienda de Don Jaime que me paga, también veo televisión, escucho música y pa todo me alcanza el tiempo.” Joven, 13 años.

“La libertad pa hacer las cosas porque me quedo solo casi todo el día porque mi mamá llega a las cuatro de la tarde entonces yo ya sé lo que tengo que hacer, si me da pereza arreglar la casa entonces la arreglo más tarde, si alguna cosa se daña y soy capaz la arreglo o si veo que hay que llevarle alguna cosa a mi mamita voy y se la llevo antes de que mi mamá llegue, o si hay que comprar papel higiénico o cualquier cosa yo saco las monedas del cajoncito donde las mantiene y voy y la compro”. Joven, 13 años.

Sin desconocer que hay un problema de fondo, que de no ser atendido de manera oportuna y pertinente incrementa las situaciones de exclusión e inequidad de esta población desescolarizada, es muy importante rescatar, resaltar y fortalecer los aprendizajes que, en cuanto a pertenencia, solidaridad y responsabilidad, han logrado estos(as) niños, niñas y jóvenes pese a las condiciones de adversidad en las que viene trascurriendo su vida.

No obstante, a su corta edad⁶ han aprendido a ser parte de la solución en las dificultades que se les presentan, en su condición de sujetos individuales y como miembros de un grupo familiar o de referencia. En este sentido, conocen la problemática, la apropian y asumen una actitud participativa y de pertenencia responsable, ayudando en las labores de la casa y buscando a través de diferentes acciones cómo conseguir algo de dinero para contribuir en la satisfacción de las necesidades básicas.

Pese a que éste no es ni el momento de su vida ni la manera más adecuada como se aprende a solucionar problemas de la envergadura de los que tienen estos(as) niños, niñas y jóvenes, en tanto están vulnerados varios de sus derechos fundamentales e insatisfechas sus necesidades básicas, la forma como han enfrentado la situación los(as) ubica en un lugar de posibilidad, en términos de aprendizaje y desarrollo de su capacidad de agencia, que resulta consecuente con el planteamiento de Arendt (2004, p. 94) “Los hombres, aunque tengan que morir, no han nacido para morir, sino para empezar” o dicho de otro manera, aunque sean precarias sus condiciones de vida, existe en ellos(as) el deseo y la disposición de iniciar algo nuevo, de cambiar o “salir adelante”, porque no se asumen como sujetos predeterminados a la tragedia, pese a que les ha tocado vivir en una sociedad poco solidaria, inequitativa e injusta.

⁶ Se hace referencia a un rango entre 5 y 17 años de edad.

6. Discusión final

“La gente se muere no sólo de hambre, sino también por carencia de afecto o por carencia de identidad. De allí que sea necesario comenzar a hablar de *pobrezas y riquezas*”.

Antonio Elizalde Hevia.



La abuela tejedora.

Uri Orlev.

Retomando nuestra sospecha inicial concerniente al desconocimiento por parte de la escuela, del perfil psicosocial de niños, niñas y jóvenes como factor asociado a la desescolarización y para dar respuesta a las preguntas planteadas con relación a su *potencia resiliente* a partir de la construcción de vínculos afectivos y redes de apoyo, desarrollo de habilidades sociales y expectativas de vida y respecto a su *capacidad de agencia* desde la distribución del tiempo independientemente de la prescripción adulta, seudosatisfactores ante situaciones de vulnerabilidad multifactorial, interés por el estudio frente a la apatía por el sistema escolar y atención simultánea a prioridades personales y necesidades familiares, presentamos a continuación y a modo de aportes las siguientes reflexiones:

En primera instancia, esa sospecha inicial se vislumbra a lo largo de los diferentes textos, en los cuales se comprende que ciertamente, en muchos casos, la escuela tiene dificultades para reconocer las pluralidades de quienes llegan a ella -algunos(as) en situación de adversidad y desventaja social- lo cual apresura a dicha población a

abandonar la escuela o limitar su ingreso, así como lo manifiestan dos niñas “Mi mamá no me pudo matricular porque somos desplazados y yo no tengo todos los papeles que me piden en el colegio”, “Mi hermana me iba a entrar a la escuela, pero no tiene plata pal uniforme y no me recibieron”.

Vale la pena resaltar que los(as) niños, niñas y jóvenes que han tenido vivencias de desescolarización y/o deserción han desarrollado capacidades resilientes y de agencia bien sea por condiciones individuales o favorecidas por la interacción con el contexto, sin embargo dichas capacidades no han sido suficiente e intencionalmente potenciadas, de esta manera, la resiliencia se ha visto limitada en su sentido de transformación y solución benéfica de las adversidades, es decir, en la mayoría de los casos no han salido fortalecidos(as) sino que han resistido para lograr la supervivencia, se han amoldado a esas mismas situaciones de adversidad.

Según lo enunciado, referente a las formas de afrontar a la adversidad, se encuentra en algunos niños, niñas y jóvenes desescolarizados la tendencia a solucionar las dificultades a través de la agresividad o manifestaciones violentas (adaptación disfuncional); otros lo hacen asumiendo una posición pasiva, aceptando, soportando y aguantando las diferentes situaciones en aras de sobrevivir (reintegración con pérdida); también se encuentra aquellos que asumen la adversidad pretendiendo que las situaciones cambien o se modifiquen sin que ellos mismos se afecten o sean movilizados (reintegración a la zona de bienestar). De acuerdo con los hallazgos, la reintegración con resiliencia no

...Suenan, suenan
las agujas, la abuela
supo que quería, se
tejió un nieto y una
nieta. Con hilo fino
les agrego una
muecas de tristeza
otras de reza, y
mucho picardía.

se evidenció como una de las estrategias implementadas para afrontar la adversidad, bien sea por la falta de apoyo, acompañamiento, establecimiento de vínculos sanos con personas significativas o por la ausencia de contextos favorables a la construcción de factores potenciadores de resiliencia.

Los contextos de peligro, incertidumbre e inseguridad en los que se mueven, son situaciones a las que poco a poco se van adaptando, lo cual mantiene o aumenta las circunstancias de vulnerabilidad en las que ya se encuentran; en el caso de las dificultades económicas por ejemplo, muchos(as) de ellos(as) han tenido que trabajar “en lo que resulte” para colaborar con un poco de dinero en su casa; algunos(as), asumiendo diferentes responsabilidades dentro del hogar, que en otros escenarios sus pares no harían.

Se hace evidente que son niños, niñas y jóvenes que se hallan en situación de pobreza y extrema pobreza no sólo económica, la cual les obstaculiza satisfacer las necesidades básicas, sino que viven en ambientes educativos bien sean escolares, familiares y sociales en los que se encuentran en extrema pobreza afectiva pues no reciben apoyo, acompañamiento, ni oportunidades suficientes para el ejercicio de sus derechos; tal como lo ilustra una docente de la ciudad al afirmar que “Aquí hacemos reuniones para los padres de familia, pero ellos no asisten, no se involucran en las actividades de sus hijos, unos porque están muy ocupados, otros porque no les interesa”.

Afuera tejió pasto y flores. Adentro, puertas con manijas. Y los dos nietos a la terraza salieron a brincar sobre un pasto de estambre verde.

La abuela seguía tejiendo: juguetes, estantes, roperos.

Conjuntamente, algunos de estos padres desde el imaginario, el deseo y las verbalizaciones, le asignan gran valor, significado o beneficio al hecho en sí de que sus hijos estudien, puesto que ellos(as) no estudiaron, dedicándose desde niños(as) a actividades laborales informales, a los oficios de la casa o a atender a sus hermanos(as), situaciones que han influido para que sus hijos(as) hagan lo mismo, ya que los padres y madres son reflejo y modelo de aprendizaje para sus hijos(as), claro está, no siendo ésta la única explicación ante la situación de desescolarización de niños, niñas y jóvenes en la ciudad. Al respecto decía un padre de familia: “Yo nunca estudie y aquí sigo vivo”.

Igualmente hay padres, madres e incluso docentes, que no tienen muchas expectativas frente a los logros académicos de sus hijos(as) o estudiantes, ven la educación como un servicio que se ofrece para que lo demanden, obtengan o adquieran únicamente quienes así lo deseen, pues no han asumido la educación como un derecho y una oportunidad en sí misma.

Afuera los dos
picaros traviesos
algunas flores
destejieron. Luego
el pícaro atrapo a la
picara y le rompió
unos hilos del
tobillo. Y ella a su
hermano le descosió
un pedazo de
espalda.

Es importante resaltar que muchos de esos padres o madres que le atribuyen gran importancia a la educación de sus hijos(as), se contradicen con lo que hacen o dejan de hacer, ya que a la hora de tomar una decisión frente a las alternativas de estudiar o trabajar, apoyan y refuerzan esta última como una opción que muestra resultados a corto plazo, tal como se evidencia en la siguiente afirmación de un padre de familia. “¿Pa' qué esperar a que estudien pa' después cuando sean grandes puedan trabajar, si desde ya puede empezar a conseguir plata?”

Con lo enunciado hasta aquí, se puede sintetizar, que a pesar de la corta vida que tienen estos(as) desescolarizados(as), ya está marcada por realidades de desprotección, excesivas responsabilidades, carencias afectivas y poca valoración por la educación, entre otros, factores que han influido para que algunos niños, niñas y jóvenes posean autopercepción desfavorable, lo cual, a la vez acelera la consolidación de autoesquemas bajos en muchos de ellos(as); tales situaciones se pueden convertir para algunos en un gran impedimento no sólo para lograr un óptimo potencial resiliente, sino unas condiciones adecuadas en el ejercicio de su capacidad de agencia, para otros será la posibilidad de hacerle frente a la adversidad, transformarse y salir fortalecidos; es decir reintegrarse con resiliencia.

Paralelamente, sobresale en ellos(as) la capacidad que tienen para el establecimiento de vínculos, son personas que se relacionan con facilidad con extraños y conocidos; ya sean adultos o pares. Es evidente, entre quienes han tenido alguna experiencia escolar, el grato recuerdo por algunos(as)

La abuela no se enojo, remendó el tobillo y el pedazo de espalda reparó.

Con estambre negro tejió un poco de oscuridad, acomodó a los niños y los arropó.

Y frente a la cama se sentó a tejer dulces sueños de fino estambre.

docentes, en especial quienes los(as) escucharon, aceptaron incondicionalmente, apoyaron, proporcionaron un trato cálido y respetuoso en el marco de la confianza; es decir, con quienes establecieron vínculos afectivos, lo cual confirma los planteamientos de Cyrulnik (2001, p.119) quien plantea que “Los estudios sobre resiliencia muestran que lo determinante para la salud mental del niño es que éste logre establecer, no importa con quien o quienes, relaciones afectivas sostenidas con personas que sean capaces de amarlos y cuidarlos adecuadamente”.

No obstante, a pesar de que son niños, niñas y jóvenes que se relacionan con gran facilidad, muy pocos de ellos (as) establecen vínculos con personas que tienen características diferentes a las suyas, lo cual impide romper el círculo vicioso de la situación de adversidad y desventaja social en que se encuentran, para trascender la cultura y estimular la capacidad de agenciarse.

De otro lado, se identificó en algunos(as) desescolarizados(as) que frente a situaciones de conflicto; tenían la tendencia a resolverlos por sí mismos(as) a través de la agresión física, verbal y psicológica, en una lucha por la supervivencia, motivados(as) por los parámetros de su entorno “ley del más fuerte”, “ojo por ojo”; “el que la hace la paga”. Otros(as), aunque acudieron a un adulto para resolverlos, no encontraron una persona idónea y asertiva que facilitará los consensos y disensos; por el contrario, hallaron una persona pasiva e indiferente ante la situación o excesivamente punitiva y castigadora; extremos de posiciones que no facilitaron la resolución del conflicto, la

sana convivencia y permanencia de muchos estudiantes en el entorno escolar y social.

Por la mañana tejíó un libro para cada uno y a la escuela los llevó. Pero los maestros dijeron al verlos: -No aceptamos niños de estambre.

La abuela contestó: -No tienen razón. Son niños lindos y encantadores. Vean lo que saben. Son tejidos pero no es culpa de ellos.

En su gran mayoría los(as) niños(as) y jóvenes, perciben que muchos(as) de sus docentes no están articulados con la realidad sociocultural en que viven sus estudiantes, quienes se hallan inmersos no sólo en un contexto escolar, sino que están determinados por diferentes instancias como la familiar, el entorno social, económico, religioso, político y cultural en que habitan, pareciera como si algunos(as) docentes estuvieran impartiendo una educación –dictando clase- como en la época del conductismo clásico, donde lo que se refuerza o castiga son las respuestas que emite el(la) estudiante ante un estímulo determinado según la conducta esperada por el adulto, en palabras de un niño de 10 años: “Yo siento mucho miedo cuando la profesora dice que va a anotar en el tablero a los malos”.

Bien vale la pena retomar a Foucault, para reflexionar y darnos cuenta que en este contexto también el conocimiento está ligado a las estructuras del poder. Los estudiantes hacen lecturas del poder que ejercen muchos(as) de sus docentes a través de una apreciación injusta que los rotula. Un niño de 10 años comenta “a mí siempre me entregaban el examen de último porque era el más malo”. Al respecto Foucault (1981, p. 137) asevera “En el espacio público representado por la escuela, el sujeto se enfrenta al poder del maestro, conoce la dominación del Estado a través de los exámenes; es un espacio que lo califica y lo descalifica según el caso, que lo compara con los demás y lo exhibe como triunfador o fracasado. El sistema educativo vigila al individuo mientras sigue su trayectoria como un número más de sus estadísticas”.

-¿Niños de hilo y huecos?

-¡No en nuestra escuela!

-¡Eso no es respetable!

-dijeron los maestros.

Sobresale en algunos(as) desescolarizados(as), un gran temor hacia los(as) docentes por los castigos que imparten, actitudes que en ocasiones influyen para el abandono o apatía hacia la escuela; no obstante, en otros, se evidenció gran motivación intrínseca hacia el estudio; situación que deberían aprovechar los docentes, no para transmitir información que sus estudiantes repitan, sino para orientarlos en la identificación de metas, capacidades y oportunidades, con el fin de poder elaborar y desarrollar un plan de vida que les posibilite romper con la situación de adversidad en que se encuentran y salir además fortalecidos(as) de ella.

Así mismo, desde su experiencia escolar esta población de niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) ha construido representaciones de los(as) docentes como personas que en muchos casos desconocen que sus estudiantes son seres humanos con grandes y diversas capacidades, que aprenden de una forma particular y personal, pues poseen pensamientos, intereses, fortalezas, debilidades, motivaciones, ritmos de aprendizaje y necesidades diferentes, con rasgos intelectuales, afectivos, emocionales y conductuales que los hace únicos y por lo tanto no se deben homogenizar.

La abuela se enojó,
la abuela era
obstinada.

Suenan, suenan las
agujas. Tejió un
auto y en él viajaron
a exigir una
disculpa.

Lo enunciado hasta aquí, permite identificar que los ambientes familiares en primera instancia en conjunto con los escolares, son escenarios propicios para la potenciación de factores de resiliencia, para esto, Henderson y Milstein (2003) proponen el modelo Rueda de la Resiliencia, instrumento diseñado para la identificación de factores resilientes presentes en niños, niñas y jóvenes.

Dicha Rueda de la Resiliencia propone seis aspectos sobre los cuales se puede basar el ejercicio de potenciación de la capacidad resiliente no sólo de niños, niñas y jóvenes, sino de maestros e instituciones, ellos son: fortalecimiento de vínculos, fijación de límites y construcción de reglas, aprendizaje de habilidades para la vida, fortalecimiento de apoyos y afectos, promoción de expectativas altas y participación significativa.

La población desescolarizada tiene habilidades para expresarse fácilmente y disfrutan de la participación en los escenarios donde perciben que tienen cabida, que sus palabras son reconocidas, que la espontaneidad es una de las reglas del juego para manifestarse tal cual son y sin tener que silenciar su esencia por temor a la opresión.

La escucharon el
alcalde y sus
consejeros. Y
decidieron que en
una ciudad decente
no se aceptaban
niños llenos de
agujeros.

Algunos(as) niños, niñas y jóvenes que desertan de la escuela, lo hacen por la autodeterminación de no dejarse encasillar, ni ubicar en un esquema en el cual sus particularidades no tienen cabida, el tiempo de su vida cotidiana y el tiempo escolar no coinciden y la escuela se muestra inflexible frente a la dinámica de sus ritmos e intereses. Sin embargo, una vez tomada la decisión de abandonarla, advierten que son estigmatizados(as) en la sociedad como los(as) vagos(as) de las esquinas, los(as) drogadictos(as) y pandilleros(as), los(as) brutos(as), los(as) viejos(as) -en extra edad-, los(as) repitentes y los(as) raros(as), con los(as) cuales los(as) otros(as) niños, niñas y jóvenes no deben “juntarse”.

Cabe anotar que otros casos de deserción, se presentan por razones ajenas a su voluntad, es decir, a veces se ven forzados(as) a renunciar a sus propias expectativas de vida por concentrar sus esfuerzos y acciones diarias para cumplir o satisfacer las necesidades o deseos de otros(as) que se convierten en sus seudosatisfactores.

-¿Qué clase de
alcaldía es esta? –
preguntó la abuela.
Y de nuevo se puso
a laborar.

Suenan, suenan las
agujas. Tejió un
avión, y en él
volaron a la capital.

Se evidencia que es limitado el establecimiento de vínculos sanos con adultos o pares proactivos, el apoyo tangible e intangible por parte de la familia, la comunidad educativa y la sociedad misma. Aspecto fundamental para potenciar la capacidad de resiliencia, de niños, niñas y jóvenes, la cual a su vez, posibilita el ejercicio de la capacidad de agencia, con el fin de construir y desarrollar su plan de vida; según sea la situación y deseos de cada uno(a) de ellos(as), en este sentido, para Sen, las sociedades deben promover la capacidad de las personas para desarrollar y ejercer libremente su agencia y escoger los planes de vida que cada cual estime conveniente. Esta es una capacidad compartida con el resto de seres humanos que posibilita la realización, tanto personal como social, así el desarrollo social se encuentra íntimamente vinculado con la ampliación de las libertades, capacidades y opciones de las personas, su poder de decisión y autonomía con el fin de propiciar la participación.

Sin embargo, no todo está por hacerse, los(as) niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) de la ciudad de Medellín, cuentan con oportunidades educativas en los programas alternativos a la escuela como: la Escuela Busca al Niño-a, Combos, Talleres Juveniles Preventivos de Fe y Alegría y Aceleración del Aprendizaje, entre otros que se interesan más que la escuela regular, por el perfil psicosocial de esta población y la restitución del derecho a la educación en aras del desarrollo humano.

Aun así, la implementación de metodologías y estrategias diversas, el talento humano, los recursos físicos,

Discutieron el presidente y sus ministros.

¿Niños de hilo y huecos?

Fruncieron la nariz y declamaron:

-El alcalde y los maestros no se equivocan, aquí no hay lugar para niños de estambre.

Ya para entonces la pequeña ciudad era famosa. De todas partes venían turistas a conocer la extraña casa y su jardín.

económicos y esfuerzos de éstos programas, no son suficientes para atender las demandas de esta población que se encuentra afectada además de la situación de adversidad, por variables estructurales de orden económico, social, político y familiar, que ciertamente se pretenden comprender mediante el diagnóstico inicial, pero que en ocasiones no son reflejados en los procesos de intervención tal como afirma una docente “Al principio del año los docentes hacemos un recorrido por el barrio para elaborar un diagnóstico de las familias, sin embargo, esto no se ve reflejado a la hora de trabajar con los estudiantes, pues la situación es muy compleja”.

Sin duda, la responsabilidad de la desescolarización o la deserción escolar no es exclusivamente individual ya sea de cada niño, niña o joven que está por fuera del sistema educativo, ni de cada institución educativa, docente, padre o madre de familia en particular -quienes pueden incidir en mayor o menor grado para que dicha población ingrese, deserte o permanezca en el sistema escolar- sino que es un asunto estructural que compromete a toda la sociedad.

En algunos casos, la misma sociedad ante esta problemática considera que con apoyos funcionales y asistenciales, puede ofrecer soluciones definitivas a tan variadas y complejas situaciones, tal es el caso de la creación de más plantas físicas para colegios, el nombramiento de más docentes, los subsidios de transporte y los paquetes escolares entre otros subsidios, los cuales son necesarios, pero no suficientes porque la problemática es mucho más de fondo e involucra a los diferentes actores

El alcalde y sus
consejeros,
dispusieron levantar
una cerca para
resguardar la casa,
pues en ninguna
otra parte había una
así toda tejida.

Pero la cerca no
sirvió, pues la
abuela tejedora muy
enojada, en secreto
por la noche destejió
la casa entera: las
puertas, las paredes,
la cerca, las flores,
la tetera.

locales, regionales, departamentales y nacionales; es decir, es una responsabilidad social –personas e instituciones- para pensar y actuar en conjunto en pro de la solución a los problemas estructurales asociados a la desescolarización. Mencionado por Carbonell (2006, p.203) “Una de las manifestaciones más emblemáticas de la crisis de la escuela es la ruptura que existe entre ésta y el entorno, y entre el proceso de socialización dentro de la institución escolar y fuera de esta”.

Como ya se ha mencionado, el asunto de la desescolarización no es un problema sectorial, todo lo contrario, el sistema educativo debe favorecer, en conjunto con otros subsistemas estatales y fuerzas vivas de la sociedad, la superación de situaciones de adversidad y así fomentar el pleno desarrollo de las potencialidades del Ser Humano. Si bien el sector educativo no puede, por sí mismo, restituir derechos y libertades, sí puede propiciar la confluencia de acciones estatales y sociales, al tiempo que potencia en los sujetos su sentido de resiliencia y capacidad de agencia.

Atender tan compleja problemática, obliga, además de ampliar la cobertura en educación -como se ha hecho hasta ahora-, generar ambientes educativos inclusivos que trasciendan el espacio escolar “como una máquina de aprender”, por un espacio que reconozca el contexto en el que se movilizan sus estudiantes, responda a sus prioridades e intereses, dé cabida a la diversidad, para lo cual es fundamental conocer quién es el educando y cuáles son sus motivaciones por la educación, tipos de inteligencia,

situaciones ante las que manifiestan sensibilidad y capacidad de flexibilización en el trato con cada uno de ellos(as).

Sintetizando, el reto para el sistema educativo es propiciar las condiciones necesarias y suficientes para la inclusión social, reconociendo que el desafío involucra directamente al docente quien en cierto sentido, es lo que enseña; pues desde su interacción diaria con los(as) estudiantes se pone en escena -no sólo desde sus saberes, sino desde su ser y el hacer cotidiano en las prácticas pedagógicas.

Ya no suenan las agujas. Cuando desapareció todo, la abuela a sus nietos también destejió. Tomó su bastón y abandonó el lugar para siempre.

De esta manera, y en consonancia con los planteamientos de Van Manen (1998), se entiende que la práctica de la enseñanza es una actividad reflexiva de las interacciones adulto - niño y de este modo define la reflexión pedagógica como la forma en que los educadores maduran, cambian y profundizan como consecuencia del hecho de vivir con los niños(as).

En definitiva la escuela es un espacio cargado de afectividad, en el que se da el encuentro con adultos o con el círculo de amigos(as) y como tal requiere de un ambiente participativo y democrático que dé cabida al estudiante, con sus necesidades y con sus potencialidades; y que permita las expresiones de la vida en comunidad, sin autoritarismos ni dogmatismos. Es decir, ambientes educativos inclusivos en los cuales niños, niñas y jóvenes, se sientan reconocidos(as) y partícipes de sus propios procesos de desarrollo.

Finalmente, lo expuesto debe articularse en acción

Pero encontrará otro lugar y tejerá todo nuevamente. Lo primero serán sus nietos para que vuelvan a reír y correr. Y si hubiera gente agradable que con gusto acepte a sus nietos, la abuela tejedora sin preocuparse, se sentará y tejerá, tejerá, tejerá...

conjunta con los demás actores de la comunidad educativa en una apuesta decidida por brindar apoyo y orientación para que niños, niñas y jóvenes sean proactivos(as), con capacidad de crear, tener visión de futuro, tomar y asumir las decisiones que consideren valiosas para sí mismos(as) y su entorno, además, para que puedan llegar a ser críticos(as), responsables, honestos(as), reflexivos(as) y propositivos(as), lo cual les posibilitará incorporarse de manera pertinente a la sociedad de la cual hacen parte, sociedad que a la vez les deberá garantizar igualdad de derechos y oportunidades para el despliegue de sus capacidades, lo que les facilitará llegar a ser mejores y más felices Seres Humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, G. (1995). *Análisis semiótico del discurso. En métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis S.A.
- Arendt, H. (2004). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Ediciones Península
- Arendt, H. *Educación y Natalidad*. En: Barcena, F. y Melich, J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Capítulo 2. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Beck, T. A. (1995). *Terapia cognitiva de los trastornos de personalidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Beck, U. (2002) *Hijos de la libertad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrourtu.
- Berger. P. y Luckmann, T. (2003). *La sociedad como realidad subjetiva*. En: *la construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- Bernal, J. (2005). *Democracia y ciudadanías. Balance de derechos y libertades en Medellín*. Medellín. Abril de 2005.
- <http://www.dane.gov.co>. Boletín Censo General (2005) Perfil por comunas.
- Bowlby, J. (1988). *Una base segura*. Paidós. Buenos Aires.
- Calvo, G. (2006) *Participación y democracia: La propuesta pedagógica de Freinet*. En: Revista Enfoque Pedagógico Vol. 1 No. 1.
- Carbonell Sebarroja, J. *Escuela y entorno*. En: Revista Cuadernos de pedagogía.

- Área de Educación. Módulo 2. Ambientes Educativos Medellín, Octubre (2006).
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996), *Making sense of qualitative data*. Thousand oaks, CA: Sage.
- Courtesy B. Cazden, P. John and D. Hymes (eds.) New York. Teacher Collage Press.
- Cyrułnik, B. (2001) *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- Foucault, M (1981). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno de Colombia, Ltda., Sexta edición
- Gadamer, H. (1984). *El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica*, verdad y método. Salamanca. Sígueme. Vol. 1.
- Galeano, E. y otros. *El proceso de construcción de información: técnicas e instrumentos*. Maestría en educación y desarrollo humano. Convenio Universidad de Manizales – Cinde. Medellín, Noviembre (2006.)
- García, B. y otros. (2002). *Técnicas Interactivas Para Investigación Social Cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín.
- Giroux, H. (1994). *Estudios Culturales: juventud y el desafío de la pedagogía*. En: *Harvard Educational Review*. 64:3- Fall.
- Grotberg, E. (2001). *Nuevas tendencias en resiliencia*. En: Melillo Aldo y otros. Resiliencia, Buenos Aires. Paidós.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos aires: Paidós.
- Hymes, D. (1972). Introduction. *Funciones of lenguajes in the classroom*.
- Indicadores de la educación en Medellín No. 1 (2006) Fundación Corona, Alcaldía de Medellín, Fundación Proantioquia.
- Jiménez, C. (2006). *Desobedecer para convivir. Construcción de ciudadanía y campo*

- psicosocial*. Medellín: Picacho con futuro.
- Luna, M.T. *Procesos generales de investigación y construcción de teorías*. Maestría en educación y desarrollo humano. Convenio Universidad de Manizales – Cinde. Medellín. Junio 2006.
- Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para la Fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Mardones, J.M. (1990). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante*. Barcelona: Anthropos.
- Max Neef, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. Santiago de Chile. CEPAAUR.
- Melich, Joan Carls (1994). *Fenomenología de la interacción educativa. En. Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mélich, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Editorial Herder, S.A.
- Melillo, A. y Suárez, N. (2003) Compiladores. *Resiliencia descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional - Altablero No. 18, marzo 2003.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (1996). *La calidad de vida* (Compiladores). México: Fondo de Cultura Económico.
- Procuraduría general de la nación. (2006). *El Derecho a la Educación. La Educación en la perspectiva de los Derechos Humanos*. Bogotá, Procuraduría General de la Nación.
- Richardson, G.E., Neiger, B.L., Jenson, S. & Kumpfer, K.L. (1990). «The resiliency model». *Health Education*.
- Ricoeur, P. (1986). *El modelo del texto: la acción significativa considerada como un*

texto. En: del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II.

Riso, W. (1992). *Depresión. Avances recientes de la cognición y el procesamiento de la información*. Colombia: Ediciones Gráficas Ltda.

Rockwell, E. (1980). *La relación entre antropología y teoría en la investigación educativa*. Documento. México. DIE.

Rodríguez, M (2004). *Resiliencia: otra manera de ver la adversidad. Alternativa pedagógica para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento*. Colección fe y universidad N° 16. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.

Sacristán, G. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Saldarriaga, J. (2006). *Educación en la adversidad: prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas*. Medellín: Corporación Región.

Sánchez, T. (2003). *EDUCACIÓN: ¿integración, inclusión, o un asunto de derechos humanos?* En: La voz latinoamericana de las personas con discapacidad. N° 4. Septiembre de 2003.

Sandoval Casilimas, C. *Módulo Socialización y Cultura, Maestría en Educación y Desarrollo Humano*. Documento de trabajo. 2006.

Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.

Taylor, CH. (1997). *Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Buenos Aires. Paidós.

Torres, J. (1994): *El curriculum oculto*. Madrid. Morata. 4ª edición.