

ESCUELAS: ESPACIOS VITALES

De sectores a Actores

De instituciones de educación a Instituciones de niñez y adolescencia

CLAUDIA MARÍA HINCAPIÉ ROJAS

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

ENTIDADES COOPERANTES:

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,
UNICEF, UNIVERSIDAD DE
ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD
CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE
COLOMBIA**

MANIZALES

2010

ESCUELAS: ESPACIOS VITALES

De Sectores a Actores

De instituciones educativas a Instituciones de niñez y adolescencia

CLAUDIA MARIA HINCAPIÉ ROJAS

Tutor:

Doctor Efrén Barrera Restrepo

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud**

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
MANIZALES
2010**

Nota de Aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

OFRECIMIENTO

*A quién más podría ofrecer el resultado del esfuerzo y la aventura de años, si no es a los niños, las niñas y los/as **adolescentes** que me enseñan a mirar con esperanza y admiración, a pesar de los paisajes lúgubres que se levantaban a su alrededor; paisajes de arena, frío, hambre, soledad, maltrato y muchas veces sangre; seres humanos que frente a la adversidad siempre dibujan con su sonrisa un puente que los une a los OTROS y a las OTRAS para construir colectivamente una realidad más amable, y quienes con el brillo de su mirada iluminaron e iluminan mi accionar para que con cada paso pueda enderezar el camino, aprender del tropiezo, avanzar en la senda y mirar con emoción el horizonte.*

A los adultos y a las adultas que en el cumplimiento de su deber y en respuesta a su misión de educadores y educadoras aportan para que los niños, las niñas y los(as) jóvenes desarrollen sus capacidades, abran sus alas y puedan con ellas viajar a mundos de posibilidad y felicidad.

*Y por supuesto, a **MI FAMILIA**, incluyendo en ella a mis amigos y amigas, por ser motor, guía, alimento y acogida.*

Y a usted que hoy se aventura a leer este informe.

CONTENIDO

[_Toc284246314](#)

PRESENTACIÓN.....	6
1. SOBRE EL PROBLEMA.....	9
2. EN LA BÚSQUEDA DE UN CAMINO Y UNA FORMA: LOS ASUNTOS DEL MÉTODO.....	22
2.1 Sobre el método y la metodología.....	22
2.1.1 Sobre la investigación cualitativa de estudio de casos.....	23
2.1.2 La particularización como un ejercicio de elecciones.....	25
2.1.2.1 Una de las elecciones... ubicación y características generales de las instituciones.....	27
2.1.2.2 Elección por el tiempo.....	29
2.1.2.3 Elección por las finalidades.....	30
2.1.2.4 Elección por el horizonte teórico.....	30
2.1.2.5 Elección por la forma de construir los datos.....	33
2.1.2.6 Elección (in)discutible... por la ética.....	34
2.1.2.7 Elección por una brújula... las hipótesis.....	36
3. LAS REALIDADES QUE EMERGEN Y SE CONFIGURAN.....	38
3.1 Relaciones entre la escuela y las demás instituciones intervinientes en políticas públicas de niñez y adolescencia.....	38
3.1.1 La dinámica escolar al vaivén de la oferta externa.....	42
3.1.2 La institución educativa concebida como albergue de pobres y escenario receptor y reproductor de iniciativas foráneas de intervención social.....	50
3.1.3 Pervivencia de tensiones institucionales internas a pesar del esfuerzo y la intervención foránea.....	56
3.2 Arreglos institucionales requeridos para potenciar desde la escuela el desarrollo integral.....	65
4. DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA A INSTITUCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES.....	73
4.1 Más allá del sector y de la institución está el actor.....	78
4.2 Una apuesta por el encuentro de voluntades, saberes y actores.....	85
4.3 Sugerencias para la política pública orientada a niños, niñas y adolescentes.....	89
REFERENCIAS.....	92
Anexo A. Guía de entrevista.....	100
Anexo 2. Consentimiento informado: entrevistas.....	103
Anexo 3. Consentimiento Informado: Observaciones y Revisión de Documentación.....	105
Anexo 4. Guía de Observación: Instrumento de registro.....	107
Anexo 5. Guía para la revisión documental: Instrumento de registro.....	109

PRESENTACIÓN

Hoy, al disponerme a escribir sobre una hoja en blanco, los encuentros, desencuentros, sorpresas, experiencias y aprendizajes vividos a lo largo de una vida que se ha desenvuelto, la mayor parte del tiempo, entre diferentes escenarios de la educación y que para este caso en particular, son el producto reciente de un proceso de formación doctoral, llegan a mi SER imágenes, sonidos y silencios que se confabulan para construir un texto que permite dar forma y comunicar las sensaciones, los aprendizajes, los temores y demás sentimientos y crecimientos que durante el proceso de vivir y reflexionar lo vivido, he tenido.

En este sentido, la hoja se transforma poco a poco con la aparición de cada letra, de cada palabra, de cada línea en un texto que anuncia, enuncia y se pronuncia por mejores condiciones para los niños, las niñas y los(as) adolescentes de manera particular y para cada hombre y cada mujer de los diferentes rincones del planeta de manera general.

La pretensión principal es dejar plasmada la experiencia de vida y en ella incluyo la académica y profesional de un ser humano, más específicamente una mujer, que sueña con condiciones mejores para la niñez y la adolescencia y que está convencida, porque han logrado convencerla, que la educación es la estrategia por excelencia para el desarrollo humano y social.

Se construye así, un texto que da cuenta del proceso de investigación y reflexión de varios años alrededor de “la escuela” como lugar, punto y dinámica de ENCUENTRO (espacio vital) de quienes se dan cita en ella para aportar a los procesos de desarrollo de la niñez y la adolescencia y desde luego; de ellos y ellas: NIÑOS, NIÑAS y ADOLESCENTES que son la razón de ser de la escuela.

En este alto en el camino la disyuntiva es sobre la forma de cómo escribir el texto académico, de cómo dar cuenta del proceso con rigurosidad y con el sabor y sentir que

dan las realidades y el contacto con los seres humanos, niños, niñas y adolescentes de carne y hueso que respiran y vitalizan los conceptos, que tienen lugar, en la medida que los(as) anteriores existan para producirlos, leerlos, comunicarlos, debatirlos. Una disyuntiva sobre el lenguaje, la forma, el asombro y el sentimiento que embarga al investigador(a) cuando acaricia su creación, una creación que también es colectiva, aunque el escritor(a) sea uno(a) solo(a).

En este sentido, la preocupación es cómo construir un informe de investigación que dé cuenta de la rigurosidad del proceso, de la importancia y la validez de la tesis que se coloca en escena y del contacto, cercanía que se quiere manejar y que facilitará que realmente se llegue al objetivo de generar espacios para que la ciencia sea de apropiación social, de manejo de todos y todas.

Hoy asumo entonces el reto, de dar cuenta de una tesis con un lenguaje sencillo, acogedor, riguroso; pero, que cuestione, proponga y acerque a los actores protagónicos a un texto que es su creación, desde sus realidades y que de verdad les permita y facilite construir nuevas propuestas de desarrollo.

Espero lograr el cometido –último y primero- en pos del mejoramiento de las condiciones de la niñez y la adolescencia en un escenario particular, cotidiano y vital: LA ESCUELA desde una perspectiva comprensiva sobre las diferentes prácticas que se dan cita en este espacio de vida y complejidad; reconozco entonces, que este ejercicio por sí solo no transformará las realidades existentes, pero no por ello, pierde el potencial de enunciar, denunciar y anunciar la posibilidad de nuevos y mejores escenarios para el desarrollo humano y es allí, donde comienza la transformación... en LOS SUEÑOS, en el reconocimiento de la POSIBILIDAD y en la PALABRA –que labra- desde su manifestación la REALIDAD.

El texto está organizado en cuatro capítulos que desarrollan los siguientes contenidos: El capítulo uno presenta el problema que da origen a la apuesta de investigación, en él se enuncian las tensiones, antecedentes y cuestionamientos que

apalancan la necesidad de desentrañar la dinámica de la escuela y la complejidad de las relaciones que ella establece con los actores sociales de las políticas públicas de niñez y adolescencia. En el segundo capítulo se describe y argumenta la metodología asumida en el proceso de investigación y los postulados éticos que la orientan. El tercer capítulo se dedica al análisis de la información obtenida alrededor de las categorías: “Relaciones entre la escuela y las demás instituciones intervinientes en políticas públicas de niñez y adolescencia” y “Arreglos institucionales requeridos para potenciar desde la escuela el desarrollo integral” con sus respectivas tendencias. Finalmente, el capítulo cuarto se dedica a la discusión final en la que al tiempo que se plantean alternativas de trabajo interinstitucional se esbozan desafíos para los diferentes actores sociales y políticos. Después de estos capítulos centrales se enuncia en un quinto aparte la bibliografía que sirvió de faro para la construcción de cada una de las líneas que conforman este texto.

1. SOBRE EL PROBLEMA

Nada puede impedir que un asunto investigado o el planteamiento de algún problema sufra las mismas metamorfosis que el investigador durante el transcurso del estudio.

(Wolcott, 2003, p. 46)

Transmitir los conocimientos constitutivos del acervo cultural de la humanidad, y en el mejor de los casos construirlos y/o reconstruirlos, era hasta hace algunas décadas funciones exclusivas de la escuela, actuación que hoy comparte con otras instancias e instituciones sociales. Hoy en día debe asumir nuevas funciones de igual importancia para el desarrollo humano integral de los niños, las niñas y los(as) adolescentes, en tanto hacen referencia a la garantía de derechos humanos fundamentales como son la salud, la protección, la participación, la recreación, entre otros.

Las ideas fundacionales de la escuela referidas a instruir, formar académicamente en el arte, las letras y los números, además de enseñar los valores religiosos, cívicos y morales que van preparando al sujeto para el ejercicio de la ciudadanía, se han ido ampliando en la medida en que se ha comprendido que el ser humano está constituido por muchas otras dimensiones y sobre todo después de que se ha entendido que los niños, las niñas y los(as) adolescentes constituyen un grupo poblacional importante, que debe ser incluido de manera prioritaria en los planes de desarrollo de los países¹, en consecuencia son reconocidos y asumidos como sujetos de políticas públicas.

¹Con respecto a este llamado Heckman (2004) realiza un llamado decisivo, máxime cuando se trata de la atención de la primera infancia: “como sociedad, no podemos darnos el lujo de aplazar la inversión en los niños hasta el momento en que se conviertan en adultos, tampoco podemos esperar hasta que ellos alcancen la edad para asistir a la escuela – un momento cuando puede llegar a ser demasiado tarde para invertir”.

Haciendo un rastreo por la historia se encuentra que en Colombia por ejemplo, se presentaron hitos importantes en el avance del posicionamiento del tema de la niñez, adolescencia y juventud en el campo de las políticas públicas orientadas hacia estos actores sociales, en temas tan diversos como: el deporte, la producción, la educación, la salud, la productividad; para el 4 de julio de 1997 ya se cuenta con la Ley 375 “Por la cual se crea la Ley de la Juventud y se dictan otras disposiciones”, A partir de esta Ley se establecen, entre otras instancias de participación, los Concejos Municipales de la Juventud, (Sarmiento 2004: 117), la entiende *“como un conjunto coherente de principios, objetivos y estrategias que identifica, comprende y aborda las realidades de los jóvenes, da vigencia a sus derechos y responsabilidades, reconoce y reafirma sus identidades y afianza sus potencialidades, resultado de consensos y acuerdos entre jóvenes, Estado y Sociedad. Como finalidad, busca crear condiciones para que los jóvenes participen en la vida social, económica, cultural y democrática y por ende en la construcción de un nuevo país.”*

De manera complementaria a este interés por la juventud, se ha ido avanzando en la política pública de niñez y adolescencia como respuesta a los compromisos pactados en las grandes cumbres mundiales y a las movilizaciones locales, regionales y nacionales en las que se ha reconocido que la atención a este grupo poblacional se hace prioritaria y por tanto debe ser incluida como componente esencial de los planes de desarrollo del país.

Por otra parte, un breve recorrido por los hitos internacionales y nacionales que marcan el avance en relación con los derechos de la infancia y por extensión de la adolescencia comienza con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) (seres humanos menores de 18 años); en este documento -producto de un proceso de 10 años en los cuales los diferentes países, culturas, religiones y representantes sociales fueron contribuyendo para la construcción del tratado internacional- se reconoce a los niños, a

las niñas y a los(as) adolescentes² como individuos con derecho al pleno desarrollo físico, mental y social, con derecho a expresar libremente sus opiniones. Adicionalmente, se posiciona la orientación y obligación de la atención a la niñez y a la adolescencia a través de acciones de salud, supervivencia, educación, protección y construcción social. Este acuerdo internacional es de obligatorio cumplimiento para los Estados firmantes y requiere a su vez desarrollos particulares, los países se dan a la tarea de trazar programas a favor de la niñez y la adolescencia y de revisar los avances en cada uno de los aspectos que se proponen en los 54 artículos de la Convención.

El inicio del milenio marcó una oleada de encuentros internacionales orientados al desarrollo de propuestas de mejoramiento para todos los habitantes del planeta, apuesta que se resume en la Declaración del Milenio en la que se trazan 8 objetivos para ser cumplidos en el año 2015, en estos objetivos hace presencia nuevamente la preocupación particular por la niñez y la educación entre otros; hoy faltan 5 años para el cumplimiento del plazo trazado y los gobiernos comienzan a presentar informes de seguimiento a los objetivos y a fortalecer programas para su logro, con gran énfasis en la infancia y la educación.

En cuanto a los referentes jurídicos nacionales es importante mencionar la Ley 12 del 22 de enero de 1991 mediante la cual el Congreso de la República aprueba para el ámbito nacional la Convención de Internacional de los Derechos de los Niños, en esta se da un reconocimiento expreso a la infancia con un replanteamiento en la concepción de ellos(as) como: *sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos* y se asignan como garantes de los derechos de los niños, niñas y adolescentes al Estado y la Sociedad; estos derechos están orientados al desarrollo integral que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales.

² El texto de la convención no hace la diferenciación de género ni habla expresamente de los(as) adolescentes.

Con la Constitución Política de Colombia de 1991³ el país eleva a principio constitucional la prevalencia de los derechos del niño y de la niña sobre cualquier otro derecho y realiza la exigencia a la familia, a la sociedad y al Estado para que sean garantes de los derechos que ellos y ellas tienen para el desarrollo armónico e integral y para el ejercicio pleno de sus derechos, según los tratados internacionales y las normas nacionales.

Después de 13 años de adoptada la Convención de los Derechos del niño y 11 años de promulgada la nueva Constitución Política de Colombia, comienza en el país un movimiento social⁴ que busca ante todo posicionar el tema de la niñez y la adolescencia en la agenda de la política pública, armonizar los principios rectores de ambas y actualizar las concepciones y enfoques que subyacen en el Decreto 2737 de 1989 – Código del Menor-. Este trabajo de suma de voluntades tiene su fruto en noviembre de

³ ARTICULO 44°—Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

ARTICULO 45°—El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.

⁴ Liderado entre otras por Banco Interamericano de Desarrollo BID, CERLALC, CINDE, Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS, Departamento Nacional de Planeación DNP, Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Protección Social, Organización Panamericana de la Salud OPS, Plan Internacional, Pontificia Universidad Javeriana, Save the Children, Universidad de Manizales, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, UNICEF, Visión Mundial.

2006 cuando el Congreso de la República expide la Ley 1098 – Código de Infancia y Adolescencia⁵.

La Ley 1098 de 2006 fija el norte y recoge en su seno iniciativas anteriores en el orden regional como la Ordenanza Departamental No. 27 del 16 de diciembre de 2003: “Por medio de la cual se fijan políticas públicas para el desarrollo integral, sostenible y equitativo de la niñez en el departamento de Antioquia⁶”; y en el orden local el Acuerdo Municipal n° 84 de 2006: “Por el cual se adopta una política de protección integral a la infancia y la adolescencia de Medellín”.

Después de la normatividad referida es importante anotar que la movilización social a favor de la niñez y la adolescencia continúa su labor con la puesta en marcha de acciones encaminadas no sólo a la protección sino también a la potenciación y desarrollo de niños, niñas y adolescencia, siendo una práctica interesante, entre otros, la creación del Observatorio de Infancia y Adolescencia de Medellín que tiene como objetivo principal: “Proveer una base de conocimiento de la situación de los derechos de la niñez y la adolescencia con relación a las perspectivas de ciclo de vida y género que permita la construcción de política pública, el diseño e implementación de planes, programas y proyectos que favorezcan las condiciones de vida de los niños y las niñas de Medellín”.

⁵ En el Artículo 3 se hace un reconocimiento a los niños, las niñas y los(as) adolescentes como “**Sujetos titulares de derechos.** Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad”. (Ley 1098 de 2006).

⁶ “Política Pública de Niñez: proceso participativo, integral, sistemático y coherente que ordena las acciones públicas y privadas, resultado del consenso entre niñas, niños, Estado y Sociedad; acorde con los lineamientos de las convenciones internacionales y del gobierno Nacional, que identifica las realidades de la niñez, da vigencia a sus derechos y responsabilidades, satisface sus necesidades y reafirma sus identidades de acuerdo con los contextos local, regional, nacional e internacional”(Ordenanza 27 del 16 de diciembre de 2003. Departamento de Antioquia).

En el documento borrador del Plan Decenal de Infancia (2004 – 2015) para Colombia: Plan País, específicamente en lo que tiene que ver con la situación de la niñez en Colombia, se presenta un aparte en el que se enuncia cómo un asunto problemático para el ejercicio pleno de los derechos es la forma parcializada en la que se generan programas para el desarrollo de la política pública de niñez y adolescencia: En esta sección se plantea que “Cada entidad desde su misión institucional, pretende responder a las políticas públicas, metas y objetivos sectoriales, a través de una oferta estandarizada de servicios dirigida a un agente pasivo, compartimentado, quien debe buscar la forma de agrupar o acomodar la oferta asistencial a un tiempo, lugar, condición económica, tipo de familia y cultura específica, lo cual limita la posibilidad de desarrollar su capacidad de agencia y la posibilidad real del ejercicio de sus derechos y del desarrollo de una cultura garantista a favor de la infancia”. (Plan de infancia, 2004: 13).

Desde el punto de vista operativo las políticas públicas⁷ analizadas de manera general, y en especial, las de niñez y adolescencia, afrontan una serie de cuestionamientos y dificultades que van desde la manera poco participativa como son diseñadas, pasando por la forma ligera en la que es considerada su institucionalidad y terminando en la precariedad de los recursos que les son asignados para su ejecución y desarrollo, o dicho de otra manera, como consecuencia de los problemas ya enunciados respecto a la formulación y ejecución de estas políticas públicas de niñez y adolescencia

⁷ En el plano local, el Concejo de Medellín, en el Acuerdo numero 44 de 2004, define las políticas públicas como “*El conjunto de sucesivas respuestas del Estado frente a situaciones consideradas socialmente como problemáticas*”. Tienen, entre otros aspectos reconocidos por la literatura especializada y las mejores prácticas: *participación en todo su Ciclo de Vida, tanto de actores políticos como de actores sociales; un Ciclo de Vida conformado por su Concepción (Origen, Creación, Gestación o Formación), Formulación, Puesta en Marcha (Aplicación o Implementación), Evaluación, Análisis y Reformulación (Reestructuración o Revisión-Reorientación); Dimensión Temporal y Dimensión Espacial; un “Componente Ético”; espacio para “Lo Local” dentro de sus ámbitos de actuación; y, tres “Elementos Básicos” (la “Prospectiva” -Futuro deseado y posible como Referente-, la “decisión”- escogencia entre alternativas- y la “Acción” –búsqueda de la materialización de ese futuro y concreción en acciones de esa decisión-).*

se van generando otras situaciones problemáticas que permean la dinámica de las instituciones educativas, en tanto escenarios de convergencia de programas y proyectos en los que éstas se materializan.

El contexto del discurso educativo, especialmente durante las últimas décadas, se fundamenta en el desarrollo humano integral de los niños, las niñas y los adolescentes y como tal reposa en los documentos escritos que, como el Proyecto Educativo Institucional y su respectivo Modelo Pedagógico, le confieren sentido a las Instituciones Educativas y orientan sus procesos tanto académicos como administrativos, éstas han puesto todo el énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes específicos, esto es, la construcción, adquisición y re-producción de los conocimientos validados y legitimados cultural y científicamente⁸.

En este contexto y ante la necesidad de darle curso a programas y proyectos en los que se materializan algunas de las políticas públicas, aprovechando la institución educativa en la que se encuentran concentrados los niños, las niñas y los adolescentes, esta función fundamentalmente académica en la que se venía concentrando la institución educativa, para la cual se habían formado los educadores y directivos docentes, en función de lo cual se habían diseñado estructuralmente los espacios físicos y de lo cual debía responder no sólo a los estudiantes sino también a las comunidades, al Ministerio de Educación y a las administraciones locales, se ve de repente alterada por la incursión de una serie de actividades, demandas y requerimientos provenientes de otros sectores sociales, que en la mayoría de los casos, son traducidos literalmente en el contexto escolar como “incremento de trabajo, dispersión de la función educadora y pérdida de tiempo para efectos de la academia”.

⁸ “Aparte del cumplimiento de su función más primaria (la trasmisión de un bagaje cultural básico), se proyectan en ella expectativas tan variadas como: funciones disciplinarias, servir como plataforma de movilidad social, actuaciones compensatorias, etc., así como cualquier nueva necesidad concreta que vaya apareciendo en el panorama educativo (educación sexual, educación sanitaria, educación ambiental, etc.)” Trilla (1993, 72).

Si se consideran factores como la dispersión territorial, las condiciones locativas aptas para la convocatoria y encuentro de grupos poblacionales amplios y en general el potencial de la escuela como escenario de afluencia social, es apenas razonable que sea vista como una “institución que no sólo monopolizará lo educativo, sino que también contagiará sus formas, su esqueleto y sus rituales a otros ámbitos de intervención” Trilla (1993, p. 197), o dicho de otra manera, sea recinto, espacio y alternativa estratégica utilizada para múltiples ejecuciones, pensadas, diseñadas, monitoreadas y evaluadas desde otros sectores de intervención social como los que se desarrollan en la ciudad de Medellín y se describen a continuación a modo de ejemplo⁹:

El servicio de Restaurante Escolar, programa liderado por la Secretaria de Bienestar Social, que hace parte del día de la escuela y demanda de la comunidad educativa la organización de listados, el recaudo de las cuotas de participación, la supervisión y coordinación de las condiciones requeridas para la manipulación de alimentos, la asistencia a reuniones informativas, el acompañamiento de los niños, niñas y adolescentes al restaurante. Por su parte el programa de atención psicológica a estudiantes denominado UNIRES, de la Secretaría de Salud, que requiere no solamente espacios físicos sino la disposición de profesores de apoyo o enlace que asignen un número determinado de citas dentro de la jornada académica, garantizando de esta manera que los pacientes asistan y los profesionales puedan así cumplir con un estándar diario.

De igual manera, se desarrollan brigadas de salud en el espacio de la jornada académica, esto es, tamizajes en salud visual, oral u órganos de los sentidos; salud sexual y reproductiva, campañas preventivas de epidemias en tuberculosis, varicela; programas de vacunación contra el tétano; todas esto propuesto y liderado por los diferentes entes de salud del municipio como Metrosalud, Secretaría de Salud o como espacios de proyección social de las facultades de salud pública de universidades estatales y/o privadas.

⁹ Sobre estas acciones se puede consultar el portal educativo de la Secretaria de Educación de Medellín www.medellin.edu.co y las páginas de las diferentes Secretarías referenciadas.

Otros programas como los del Instituto de Deportes y Recreación de Medellín “INDER” lidera y fomenta entre los niños, niñas y adolescentes programas de recreación, hábitos de vida saludables y de sana competencia, además, conforma escuelas de deporte en diferentes disciplinas para la participación en campeonatos y la vinculación posterior a semilleros y ligas deportivas de alto rendimiento. Los programas de gratuidad de la educación del Municipio de Medellín y del Ministerio de Educación, financiados con recursos propios los primeros y con presupuesto del CONPES¹⁰ los segundos, son operativizados mediante la Institución Educativa a través de la asignación de subsidios para las familias de SISBEN I, III y/o III, estudiantes con padre/madre desempleado, estudiantes de casos especiales. Las Instituciones Educativas recogen la documentación, analizan, los casos especiales, envían la información con la respectiva relación de los beneficiarios y los soportes correspondientes.

Desde otra perspectiva de intervención socioeducativa, la Personería de Medellín realiza conferencias, dentro y fuera de la institución educativa, orientadas a contribuir a la formación de niños, niñas y adolescentes comprometidos con el desarrollo de la ciudad, el conocimiento de sus derechos y el estímulo a la participación, la población objetivo principalmente son los(as) personeros y representantes estudiantiles. En este mismo sentido, la Secretaría de Transportes y Tránsito por su lado lidera procesos de Educación Vial que tienen como propósito capacitar a los(as) docentes para que articulen las temáticas específicas en diferentes áreas de conocimiento, de igual manera, desplaza sus parques móviles a las instituciones para la realización de simulacros con los estudiantes.

En un plano específicamente escolar el Municipio de Medellín por intermedio de la Secretaría de Educación y ésta de las Instituciones Educativas provee a los niños, las niñas y adolescentes escolarizados un seguro estudiantil con cubrimiento en caso de accidentes y muerte. De igual manera se gestiona lo correspondiente al Tiquete de transporte estudiantil, subsidio ofrecido para la movilidad de los(as) estudiantes. En este mismo campo, el Municipio de Medellín, con el propósito de contribuir al desarrollo

¹⁰ Consejo Nacional de Política Económica y Social

integral de los niños y las niñas menores de cinco años, crea el programa “Buen Comienzo” y contrata para su desarrollo entidades especializadas que realizan sus actividades en el contexto de las instituciones educativas.

Además de considerar a la escuela como espacio de implementación y de focalización de políticas públicas orientadas a la población infantil y adolescente en edad escolar, las instituciones de educación son asumidas por propios y extraños como instituciones *sectoriales*, es decir, como escenarios diseñados para atender la necesidad de la población de una *educación* que aporte a la formación de un ser humano capaz de desempeñarse en el mundo que lo rodea y del que hace parte; que aporte solidariamente a la sociedad con la vivencia de los valores asumidos como necesarios; que herede los avances de la ciencia y la tecnología; que beba de los *depósitos de sentido*¹¹ que la humanidad ha construido para su constitución, preservación y transformación.

Como se evidencia en la anterior descripción, son muchos los programas, proyectos o actividades desarrolladas en las instituciones educativas, con la orientación y concurso de entidades pertenecientes a otros sectores de la política pública social; se diseñan y ejecutan al margen de la filosofía institucional de cada escuela, sin involucrar en su planeación a los actores educativos e incluso desconociendo, en algunos casos, las condiciones del contexto comunitario particular. En este caso, además de las condiciones materiales habría que considerar también la simbología configurante del *ethos* escolar y la relación que ello guarda con el direccionamiento de las acciones realizadas y las omisiones provocadas, teniendo en cuenta que “los símbolos construyen el lado oculto de la realidad, su lado más hondo, más profundo; aquella dimensión a la cual es imposible acceder a través de cualquier otro modo de conocimiento” (Mèlich, 1996).

¹¹ Berger y Luckman (1997) en el texto *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido* realizan una exposición amplia de los procesos de construcción de sentido y de las formas como los niños y las niñas van consumiendo de ellos, en primera instancia de la familia, hasta que los toma directamente de cada una de las Instituciones Sociales.

En este contexto de reflexión, acciones como el diseño y puesta en marcha de políticas con la participación de expertos y teóricos que promueven sus propuestas valoradas como viables desde sus propias lógicas de intervención social y formas de concebir la realidad socioeducativa, dejan al margen de cualquier discusión la especificidad con la que cada colectivo humano construye en su proceso de consolidación y reconocimiento social¹² y más aún estas visiones sectoriales no reconocen la centralidad que en esta construcción tienen los actores sociales.

Esta situación que genera tensiones *al interior de las comunidades y de las instituciones de educación*, quienes pese a tener una riqueza sociocultural y prácticas cotidianas que las validan como instituciones claves en la vida comunitaria de una determinada localidad, muchas veces ven como las voces de sus actores son silenciadas por otros foráneos o instituciones con lógicas sectoriales que invisibilizan sus necesidades más urgentes, paralizan sus acciones y niegan sus posibilidades de representarse a sí mismas y de establecer diálogos con Otros actores del gobierno central, ONGs e incluso con otras instituciones civiles y gubernamentales.

El contexto de relación descrito señala caminos importantes por recorrer en la búsqueda de una mayor comprensión de los procesos de intervención socioeducativas en la escuela pública en Colombia, sus impactos y limitaciones en su implementación. Algunos de las situaciones claves a considerar en el presente trabajo de investigación son las siguientes:

- Las formas de relación entre las Instituciones de Educación Estatal y las instancias¹³ del gobierno local, que tienen como misión, el trabajo con niños, niñas y adolescentes.

¹² “El reconocimiento social es la condición para la construcción de identidades sociales desde las cuales demandar su inclusión en el demos o corpus político de la nación”. Arendt Hanna H. Los orígenes del totalitarismo. Madrid: Taurus. 1974. p. 69.

¹³ Se entiende por instancia de la política pública los diferentes momentos de la vida de la política pública que va desde su gestación hasta su evaluación; esto en relación directa con los actores sociales encargados de ella.

- Los arreglos institucionales necesarios que permitan y faciliten la transformación de la atención a la niñez y a la adolescencia desde los sectores por una atención desde los sujetos mismos.
- La relación entre las diferentes instancias de la política social sectorial y de éstos con los sujetos objetivo: los niños, las niñas y los (as) adolescentes.
- Las formas particulares de materialización de las políticas públicas de niñez y adolescencia por parte de las diferentes instancias del Estado en el nivel municipal y las consideraciones que deben tomarse para la implementación en el espacio escolar.

Los enunciados anteriores recogen intereses de investigación alrededor de las instituciones educativas del Estado en su potencial para contribuir con desarrollo, articulación y construcción de propuestas orientadas al ejercicio pleno de los derechos de niños, niñas y adolescente que se dan cita en los espacios escolares.

Después de releer el texto que comienza a configurarse en un escenario problemático en el que se conjugan las instituciones educativas estatales, las políticas públicas sectoriales y las políticas públicas de niñez y adolescencia, surgen las preguntas: ¿Cómo se relaciona la escuela con las demás instituciones que intervienen en ella, en función del desarrollo de políticas públicas de niñez y adolescencia? y ¿Qué arreglos institucionales se requieren para potenciar desde la escuela el desarrollo integral de los niños, las niñas y los(as) adolescentes?.

Todos estos interrogantes tienen como pretensión establecer rutas de trabajo y abordaje de la realidad que permitan comprender la escuela como un espacio vital o un espacio ecológico (Pérez Gómez, 1998:17) en el que interactúan diversos actores educativos (niños, niñas, adolescentes, profesores(as), padres y madres), los cuales son mucho más que simples usuarios o beneficiarios de programas sectoriales; sino que por el contrario se trata de actores protagónicos del proceso educativo, con sus necesidades y potencialidades concretas. Y para promover su desarrollo humano integral se requiere, entre otras acciones, que las instituciones escolares/educativas actuales se transformen

en instituciones que respondan integralmente a las necesidades de niños, niñas y adolescentes.

La concreción de la problemática en estas dos preguntas permite centrar la atención, enfocar las lecturas y profundizar el análisis con una ruta clara, con claves que aportan sustancialmente al surgimiento de **un contexto de interpretación y de creación**, donde la magia, el azar, la intención y la teoría se conjugan solidariamente y aparecen, como si ya estuvieran ahí, dispuestos para ser leídos y escritos con la orientación de dar claridad a la comprensión de los roles¹⁴ que juegan las Instituciones Educativas, definidas en el artículo 9 de la ley 715 de 2001, en la realización de políticas públicas orientadas a la atención de los niños, las niñas y los(as) adolescentes.

¹⁴ “Los roles representan el orden institucional. Es una representación a dos niveles: por un lado, la interpretación del rol representa el propio rol (por ejemplo, el hecho de dedicarse a juzgar equivale al rol de juez, y el individuo que juzga no actúa “por su cuenta”, sino en tanto que juez); por otro lado, el rol representa todo un nexo institucional de comportamientos (así, el rol de juez está relacionado con otros roles, que en su conjunto integran a la institución del derecho, de la que el juez, en su actuación, es representante)” (Berger, Luckmann, 1991, 92).

2. EN LA BÚSQUEDA DE UN CAMINO Y UNA FORMA: LOS ASUNTOS DEL MÉTODO

Construir un texto que dé cuenta y soporte al proceso de investigación, es hilvanar uno a uno los pasos, obstáculos, cambios, argumentos y miedos que se presentan cuando se toma una decisión, cuando se elige construir una forma particular de ver e interpretar la realidad, una forma que se moldea poco a poco según los requiebres que ella misma coloca en cada accionar, en cada decisión; ya sea incluso, decidir no cambiar el rumbo, avanzar, hacer o no hacer.

2.1 Sobre el método y la metodología

“Un caso y la narración que lo sostiene, no constituyen una voz individual encapsulada en sí misma, sino que, antes al contrario, una voz puede, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado, condensar los anhelos y tensiones de muchas voces silenciadas”.

Stake (1995)

En este espacio, el reto es configurar, presentar y argumentar en un mismo texto la forma cómo se construyó el proceso de investigación y cómo cada uno de los avances y reflexiones permitieron configurar una propuesta, como manifesté anteriormente, particular como es esta investigación y como son todas y cada una de las investigaciones.

2.1.1 Sobre la investigación cualitativa de estudio de casos

Entre los investigadores sociales no hay serias diferencias entre quienes observan sin pensar y quienes piensan sin observar; las diferencias más bien se refieren a qué clase de pensamiento, qué clase de observación y qué clases de vínculos, si es que hay alguno, existen entre ambas cosas.

C. Wright Mills

La idea en estas líneas no es presentar una discusión exhaustiva sobre las bondades de la investigación cualitativa en contraposición con la investigación cuantitativa, es más bien, ofrecer una serie de razones y razonamientos que llevaron a la opción por la investigación cualitativa y de manera específica por el Estudio Colectivo de Casos según la clasificación propuesta por Stake (1995) en la que las diferencias principales radican en los propósitos que se traza quien investiga.

La toma de decisión expresada en el párrafo anterior es fruto de discusiones personales frente a lo que se quiere saber, lo que se quiere comprender, los alcances, las posibilidades, las lecturas teóricas y las lecturas de vida; es así como las sustentaciones sobre la relevancia del estudio se dieron siempre con el propósito de encontrar “creyentes” no sólo de la posibilidad sino también de la importancia, y es aquí donde considero de gran relevancia hacer una confesión¹⁵: *el convencimiento debía iniciar por mí misma*. Algunos de los monólogos que lograron imponerse entre otros tantos son los siguientes:

¹⁵ Y la hago explícita, porque pienso y siento que este informe, además de ser un ejercicio de sustentación metodológica y teórica de un proceso de formación, es un poner en escena formas particulares de ver, leer, contar y escribir los mundos que habito y los otros tantos que me habitan.

Según Stake (1995, p. 16), cuando el interés del investigador radica en el conocimiento profundo sobre un caso en particular, es decir, el caso en sí mismo y no se tiene interés en conocer sobre otros casos posibles a través de él o que cuenten con elementos similares, el estudio se clasifica como “*Estudio Intrínseco de Casos*”, ejemplo de ellos, son: “... *un profesor decide estudiar a un alumno en dificultades, cuando sentimos curiosidad por unos determinados procedimientos, o cuando asumimos la responsabilidad de evaluar un programa*” (Pág. 16), entonces, al revisar esta primera clasificación encuentro que no recoge lo que quiero investigar, porque el interés de conocer sobre las dinámicas organizacionales en una institución educativa no se agota en el conocimiento y comprensión de las mismas, el interés va mas allá, a un escenario que facilite la comprensión de la relación y vinculación de las instituciones educativas con las políticas de niñez y adolescencia. Es así como descarto este tipo de estudio de casos y paso al análisis de la siguiente clasificación.

Si, según Stake (1995, p. 17), El *Estudio Instrumental de Casos*, se utiliza cuando el interés principal radica en comprender un fenómeno, una situación; el estudio de casos no es el objetivo mismo, no es el centro de atención sino que se convierte en la mejor herramienta para lograr el objetivo, *la comprensión de una situación más general*, ejemplo:

Los profesores no universitarios suecos disponen de un año para empezar a utilizar un sistema nuevo de calificación de sus alumnos, aprobado por el Parlamento. ¿Cómo funcionará? El sistema debe tener una orientación referida a criterios, ¿esta orientación cambiará la forma de enseñar de los profesores? Se puede elegir a una profesora como objeto de estudio, observar de forma general como enseña y de forma más particular como califica... La finalidad de este estudio de casos es comprender otra cosa. (pp. 16-17).

Es así como la investigación sobre las instituciones educativas y las políticas públicas de niñez y adolescencia podría encajar en este tipo de estudio, pero ahí es cuando a renglón seguido Stake plantea que es posible elegir no un maestro para el

estudio sino varios e incluso varias escuelas teniendo siempre cuidado de no perder de vista el propósito y generando una buena coordinación entre los casos seleccionados y aparece entonces el tercer tipo de estudio de casos que es el elegido para esta investigación; El *Estudio Colectivo de Casos*, opción con la que pretendo buscar casos, es decir, seleccionar cuatro instituciones que se representen a sí mismas y que desde esa comprensión particular, sea posible discernir las formas de articulación de las Instituciones Educativas con los procesos inherentes a las políticas públicas de niñez y adolescencia.

Ya realizada la elección por el tipo de estudio, es importante hacer énfasis en el manejo que se da a la información, y para esto se parte que las investigaciones cualitativas tienen como una de sus características fundamentales la interpretación, la lectura del mundo y su elucidación, retomando las palabras de Gadamer (1977), *“Todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete”*, en este sentido, el estudio colectivo de casos pretende dejar hablar las realidades que en las instituciones confluyen y que tienen que ver con la atención de los niños, las niñas y los(as) adolescentes, por consiguiente las dinámicas cotidianas no serán encapsuladas en un modelo preestablecido ni diseñado con anterioridad, por el contrario irá tomando forma en la medida que el acercamiento teórico y práctico van trazando los hilos conductores y afinando las técnicas y las formas particulares de interactuar con los casos. En palabras de Stake *“el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede”* (p. 23).

2.1.2 La particularización como un ejercicio de elecciones

Sed buenos artesanos. Huid de todo procedimiento rígido. Sobre todo, usad la imaginación sociológica. Evitad el fetichismo del método y la técnica. Impulsad la

rehabilitación del artesano intelectual sin pretensiones y esfuerzos en llegar a serlo vosotros mismos. Que cada individuo sea su propio metodológico; que cada individuo sea su propio teórico; que la teoría y el método vuelvan a ser parte del ejercicio de un oficio. Mills (1977)

Para iniciar el ejercicio de delimitación del caso, es imperativo traer a escena el texto de Stake (1995, p. 20):

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y eso implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último.

En el aparte anterior se hace hincapié en la construcción del caso como un ejercicio de concreción, de diferenciación y de toma de decisiones con respecto a qué es y qué no es el caso a estudiar.

En este orden de ideas y después de revisar la complejidad del estudio, las facilidades para abordar las realidades de las Instituciones Educativas, para obtener información, para realizar observaciones detalladas sin interferir en las dinámicas cotidianas, las oportunidades de aprender y aprehender en cada uno y cómo cada uno de los casos seleccionados se dispone para ser leído, interpretado y reconocido gracias a la capacidad de asombro que durante el proceso se fue desarrollando y que se convierte en otro de los aprendizajes significativos, se realizaron las siguientes elecciones:

2.1.2.1 Una de las elecciones... ubicación y características generales de las instituciones

Para la observación detallada de las dinámicas cotidianas se eligen cuatro instituciones de la ciudad de Medellín - Colombia con las siguientes características:

INSTITUCION	A	B	C	D
Ubicación geográfica	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Estrato socioeconómico	1,2	1,2,3,4	1,2	1,2,3,4,5
Población	1400 estudiantes	2700 estudiantes	2400 estudiantes	850 estudiantes
Oferta educativa	Preescolar a Undécimo	Preescolar a Undécimo	Preescolar a Undécimo	Preescolar a Undécimo
Número de sedes	2	2	1	2
Años de funcionamiento	10	45	40	50
Número maestros(as)	40	85	65	28
Número directivos docentes	1 rector(a) 2 Coordinadores(as)	1 rector(a) 4 coordinadores(as)	1 rector(a) 3 coordinadores(as)	1 rector(a) 2 coordinadores(as)
	Aulas Oficina	Aulas Oficina	Aulas Oficina	Aulas Oficina

Espacios locativos	profesores(as)	profesores(as)	profesores(as)	profesores(as)
	Oficinas	Oficinas	Oficinas	Oficinas
	directivos	directivos	directivos	directivos
	docentes	docentes	docentes	docentes
	Oficinas	Oficinas	Oficinas	Oficinas
	administrativas	administrativas	administrativas	administrativas
	Restaurante	Restaurante	Restaurante	Restaurante
	Biblioteca	Biblioteca	Biblioteca	Biblioteca
	Placas	Placas	Placas	Patio para
	polideportivas	polideportivas	polideportivas	descanso
	Zonas verdes	Zonas verdes	Zonas verdes	adaptado con
	Auditorio	Auditorio	Auditorio	tableros de
	Espacios varios que se adaptan a necesidades particulares.	Espacios varios que se adaptan a necesidades particulares.	Espacios varios que se adaptan a necesidades particulares.	baloncesto. Zonas verdes Auditorio Espacios varios que se adaptan a necesidades particulares.

Es importante anotar que por la relación directa con cada una de las instituciones, se cuenta con la posibilidad de interactuar en cada uno de los escenarios y de las actividades sin afectar el proceso de recogida de información, situación que exige un ejercicio permanente de distanciamiento en búsqueda de la objetividad que despeje la visión, de vele los prejuicios y permita fluir las realidades para ser leídas por ese Otro que hace las veces de investigadora. Se presenta entonces un juego en el que unas veces se hace de investigador y otras veces de sujeto integrante de la institución¹⁶, un juego al

¹⁶ Las dinámicas vividas en el Municipio de Medellín y las decisiones asumidas de manera personal, han permitido y facilitado la participación en diferentes instituciones educativas y por tanto la posibilidad de leer realidades diferentes, en espacios concretos, con actores diversos, con preguntas vivientes y sobre

estilo del Dios mitológico Jano, que con sus dos caras permite acercarse a la cotidianidad institucional sin obstrucciones y a la vez distanciarse de ella para conocerla; hacer parte del rol institucional en la realización de la política pública y al mismo tiempo develar el significado de esta relación.

En consecuencia, y aún hoy, permanece una inquietud con respecto al diario acontecer del SER investigadora, y es el asombro y la sorpresa cotidiana de darse cuenta y vivir en carne propia la coexistencia de visiones del mundo y de instituciones, que se despejan poco a poco con el análisis que la “cara objetiva” provee y otras que emergen con la reflexión que la “cara subjetiva” permite. Se presenta entonces, un constante ir y venir, una interacción y discusión con la teoría, la metodología, las realidades y los descubrimientos.

2.1.2.2 Elección por el tiempo

El tiempo no sólo se refleja en el reloj, en los intervalos de tiempo y en la velocidad, sino también en los ritmos. Y hay muchos tipos de ritmos: biológicos, sociales, mentales, musicales...

Bodil Jonson 2000

El tiempo es otra constante que varía en la medida que se desarrolla la investigación y que es necesario tener en cuenta en el diseño de estudio de casos, máxime cuando el interés es comprender, mediante el acercamiento a las instituciones elegidas, la relación que se da entre políticas públicas de niñez y adolescencia y la institucionalidad educativa, materializada en la escuela.

Se inicia el estudio presupuestando un tiempo lineal de seis meses, durante los cuales el propósito es agotar el caso con la construcción de datos y el análisis preliminar

todo, con el ánimo y el deseo de aprender, siempre aprender y crecer con las comunidades y las disyuntivas que siempre se presentan.

de la información; este tiempo se fue extendiendo atendiendo las tensiones y realidades de la cotidianidad hasta llegar a dos años en los cuales la profundización en uno de los escenarios ofreció elementos para el escenario siguiente y así sucesivamente.

De esta manera, el tiempo y las dinámicas de la municipalidad aportaron para un mejor acercamiento y profundización del caso; se hicieron aliados perfectos para tomar distancia, depurar la información y acoger los cambios que en materia de formulación de políticas públicas de niñez y adolescencia se daban en el país, por ejemplo la Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006 -Por medio de la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia- y el Acuerdo Municipal del 30 de noviembre de 2006, *por el cual se adopta una política pública de Protección y Atención integral a la infancia y a la adolescencia y se crea el Consejo de Política de Infancia y Adolescencia en la ciudad de Medellín.*

2.1.2.3 Elección por las finalidades

A través de cada una de las líneas anteriores se han dejado elementos que dan cuenta del interés interpretativo, del estudio colectivo de casos, que se pueden resumir en la comprensión de las relaciones de la escuela con las demás instituciones que intervienen en ella, en función del desarrollo de políticas públicas de niñez y adolescencia, además de hacer inferencias teóricas respecto a los arreglos institucionales requeridos para potenciar desde la institución educativa el desarrollo integral de los niños, las niñas y los(as) adolescentes.

2.1.2.4 Elección por el horizonte teórico

Para la construcción de un primer tejido teórico como apoyo al interés de comprender las relaciones entre la escuela y las instituciones que en ella y con ella realizan programas y proyectos, como materialización de políticas públicas de infancia y adolescencia, se hace un acercamiento por tres vías que, aunque diferentes, son potencialmente complementarias. Se trata precisamente del Construccinismo Social

con Berger y Luckmann a la cabeza; la Teoría Crítica de la Educación representada por pensadores como Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux y Paz Gimeno, y la escuela francesa de las políticas públicas, con los aportes específicos de Pierre Muller.

Se retoma el Construccinismo social porque sus planteamientos ayudan a comprender qué tanto la escuela como las demás instituciones sociales son realidades objetivas y subjetivas, es decir, construidas y en permanente construcción. Desde esta perspectiva, el sujeto –individual y colectivo- es concebido como centro y razón de la realidad social, la cual se construye y reconstruye en la interacción cotidiana de los actores, ubicando de esta manera la discusión en el plano de lo micro-sociológico sin olvidarse, claro está, de los referentes de naturaleza macro-social.

Las posibilidades de re-significar la cultura que Berger y Luckmann le atribuyen a los sujetos, desde ejercicios permanentes de interpretación de las condiciones del contexto y el análisis de su posición como actores posicionados en él, abre un panorama importante para pensar la escuela como institución de niños, niñas y adolescentes y su función en la promoción del desarrollo humano y la transformación social.

Partiendo que la realidad es un modo deficiente de lo posible que invita a la tolerancia y a la construcción, identificado como uno de los postulados centrales de la Teoría Crítica de la Educación, no sólo se abre el camino para entender la condición de provisionalidad que tienen las construcciones sociales, entre ellas la institución educativa y su entramado de relaciones, sino que también se encuentra allí el sustento ético y político que ubica a la educación como acción social transformadora, cuyas bondades o desgracias, además de no ser infinitas, son el resultado del nivel de conciencia y la capacidad de acción crítica y emancipadora de los sujetos, entendiendo por crítica “el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes” (Horkheimer, 1974, p. 287).

En este proceso de construcción, reconstrucción y direccionamiento de las realidades sociales, las políticas públicas se convierten en un escenario, no sólo complejo sino diverso, que al igual que un camaleón va cambiando de matices y se va afianzando en su proceso de esclarecimiento, debate, materialización y comunicación a los diferentes actores, quienes desde sus perspectivas y formas particulares de comprender el ‘problema’ aportan nuevas interpretaciones y multiplicidad de entendimientos. Esta capacidad de las políticas públicas se convierte entonces, en una oportunidad de cualificación de las mismas y por ende del mejoramiento de las acciones.

Muller (2002: 48) aporta al tejido de las tres vías propuestas, cuando se refiere a la política pública *“como un proceso de mediación social, en la medida en que el objeto de cada política pública es tomar a su cargo los desajustes que puedan ocurrir entre un sector y otros sectores, o aun entre un sector y la sociedad global. Se diría que el objeto de una política pública es la gestión de una relación global-sectorial”*, posicionando de esta manera el papel mediador de las políticas públicas entre los diferentes niveles, actores, sectores e intereses.

Así entendida la política pública, se constituye en un puente que intenta reparar y acortar las brechas que se presentan entre las poblaciones como consecuencia del desarrollo desigual. Para el caso particular de las políticas de niñez y adolescencia, esta brecha comienza a cerrarse o por lo menos a hacer evidente con las diferentes intervenciones en materia de política pública orientada a garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes y con ella los análisis y los presupuestos éticos que las soporta; esta concreción ofrece a ciudadanos y ciudadanas claridad frente a las acciones en cuanto a los principios que las soportan, la formalización de sueños y las rutas de acción gubernamental, social e institucional.

2.1.2.5 Elección por la forma de construir los datos

Desde el mismo momento que se definen los escenarios a estudiar, incluso antes, dado que para la toma de decisión es necesario tener un criterio y un mínimo conocimiento, se empiezan a recoger datos para la comprensión y configuración de un texto comprensivo. No obstante, las decisiones explícitas que se tomaron en este proceso investigativo se enuncian a continuación.

Primera decisión: Observación como actividad fundamental en este estudio de casos, permite la construcción de un escenario siempre nuevo, una historia diferente a la que cotidianamente se vive; ofrece una mirada que penetra y escudriña otras vivencias del mismo evento y relatos no contados. Pierde interés la definición y enunciación de cuantas observaciones se registraron, ya que la importancia radica en la calidad de las realizadas y la información que ofrecieron para la construcción del texto final, en palabras de Stake (1995, p. 62) *“la cualitativa¹⁷ trabaja con episodios de relación única para formar una historia o una descripción única del caso... Una mayor insistencia en el aspecto cualitativo normalmente significa encontrar buenos momentos que revelen la complejidad única del caso”*.

Segunda decisión: Entrevista y elección por los interlocutores. Las instituciones educativas poseen multiplicidad de voces y acentos que se conjugan permanente para hacerse una sola voz; una voz que puede escucharse al pasar por los edificios y entre susurros contar las historias que allí se tejen, gracias al sin fin de relaciones que se dan entre sus miembros y entre éstos y los entornos sociales, culturales, políticos y económicos que los influyen y conforman.

Estas voces entonces, pueden ser preguntadas, oídas, silenciadas, ignoradas, tergiversadas, entre otras; pero en este ejercicio serán preguntadas y escuchadas, serán parte de la conversación espontánea que abre escenarios de entendimiento. Hammersley y Atkinson (2001, p. 169) denominaron este tipo de entrevista, “reflexiva porque

¹⁷ Aquí Stake hace referencia a la observación cualitativa.

permite que la charla fluya de un modo que parezca natural”, y esa es la elección, una elección por la naturalidad, por la conversación desprevenida que derrumbe muros edificados por la prevención que genera el ser calificado, medido, auscultado, aunque sea por nobles fines de comprensión y entendimiento.

Con esta elección se buscó fundamentalmente contar con interlocutores in situ que ofrecieran otras visiones sobre los fenómenos ocurridos, que aportaran a un primer momento de interpretación, las propias y, desde ella apalancar las discusiones posteriores que permitieron y facilitaron la comprensión del caso. Así mismo se sostuvieron conversaciones con funcionarios de la administración pública municipal que desempeñan cargos de dirección, cargos de asistencia técnica, asesores de calidad (7); personas de ONGs (3); de igual manera se entrevistaron en las instituciones educativas representantes de los diferentes estamentos que la conforman (32 en total), para obtener de ellos impresiones sobre la relación que se establece entre la Institución Educativa y la Política Pública de Niñez y Adolescencia.

Tercera decisión: Revisión de documentos en el desarrollo del trabajo de campo se examinaron documentos como actas de reuniones de profesores(as), actas de Consejo Directivo, comunicaciones emitidas por dependencias de la administración municipal, circulares, entre otros, que permitieron ampliar y documentar el campo de comprensión alrededor del caso, adicionalmente, ofrecieron nuevas luces sobre los procesos de participación de la institución educativa en la implementación de políticas de infancia y adolescencia.

2.1.2.6 Elección (in)discutible... por la ética

De no existir otro ser vivo que yo,
¿podría haber una ética?

LUDWIG WITTGENSTEIN, Diario
filosófico

La postura ética por el cuidado con el manejo de la información, con la distancia y respeto por los asuntos privados que en las instituciones se presentaban, fue una decisión permanente y orientador general a lo largo de la investigación.

Con este ejercicio permanente de respeto y consideración aparecieron con mayor ímpetu preguntas alrededor de lo privado, de las fronteras que no es posible atravesar porque de hacerlo se estaría invadiendo la privacidad e intimidad de la institución. Preguntas que deben dejarse para posteriores discusiones, porque de centrarse en ellas, se pierde entonces el foco del caso que se configuró y que fue el propósito de la investigación.

Ahora bien, antes de iniciar el estudio, se informó y solicitó autorización a los representantes legales para realizar las observaciones, revisar los documentos y conversar con algunos de los funcionarios de la institución, a esta solicitud, los responsables ofrecieron su colaboración y manifestaron su aceptación, esto es lo que se conoce como “consentimiento informado”. Con la tranquilidad de contar con el camino abierto para leer el contexto institucional, empezaron a emerger algunos cuestionamientos como:

¿Qué es lo privado en una institución educativa, cuando su mismo carácter la hace pública?, ejemplo de ello, los documentos son de manejo público, pueden ser solicitados por cualquier ciudadano(a), los órganos de decisión son plurales en su conformación y también sus decisiones y actas de reunión son de manejo público, cada escenario de actuación, ya sea el salón de clase, el patio de descanso, la cancha de microfútbol, el restaurante escolar, entre otros, son públicos; pueden ser mirados y observados, pueden ser leídos e interpretados, cientos de pares de ojos se posan desapercibidos unos, asombrados otros, pero siempre son objeto de atención, interés y algunas veces de preocupación. Las situaciones que allí se presentan hacen parte de la comunidad educativa local, pues son los hijos e hijas de los vecinos, son los vecinos(as) de otros vecinos(as) y en esa telaraña de relaciones no existen secretos que contar, pues son de dominio y manejo público, los niños le cuentan a sus madres, ellas a su vez a sus

amigas, el tendero de la esquina opina, en fin, todos manejan a su manera y desde sus interpretaciones, las vivencias cotidianas de la Institución.

Es así como al realizar investigación cualitativa, al formalizar las observaciones sobre múltiples eventos a ¿quién se debe solicitar la autorización? Al padre de familia? Al niño, a la niña, al adolescente?, al maestro? Al vigilante? Basta acaso con tener la autorización del representante legal de la Institución? Es necesario solicitarla a todos y cada uno de los mil o dos mil estudiantes y acudientes? O no es necesario porque es un escenario público y por lo tanto de todos y el estudio no contempla la “intromisión” en la vida personal de los actores, sino en su desempeño al ser parte de la realización de las políticas públicas y en esas condiciones su accionar en función de su cargo, es público. Entonces, realmente el consentimiento informado es sólo para el ingreso a la institución educativa? Y no para acercarse a observar participativamente a los(as) diferentes actores(as)?

Adicionalmente, la autorización solicitada, hasta qué punto convierte a los sujetos en “actores” de un guión basado en las bondades posibles, en los dones y las bondades propias?, pues es posible que cada persona desee dar lo mejor de sí, su “cara perfecta”, de esta manera, cuando se solicita autorización para hacer parte de la Institución y se explican los alcances y propósitos de la investigación, hasta qué punto esta situación se convierte en obstáculo y cómo salvarla? Como conciliar estas situaciones para captar, de manera transparente los eventos sin que los textos sociales y literarios hagan más parte de la fantasía que de la realidad, de manera que emerjan tranquilamente los ángeles y los demonios que nos habitan y para esto se hizo una elección por el respeto, por el manejo adecuado de la información, por la responsabilidad y la seriedad en el análisis.

2.1.2.7 Elección por una brújula... las hipótesis

En el proceso de construcción del caso, de concreción de las diferentes elecciones y de la lectura y argumentación de cada una de las aristas que se presentan, fue posible

definir las sospechas que estaban a la base del ejercicio de investigación y que son las que fijan el rumbo en las siguientes hipótesis:

El papel de las instituciones educativas en el desarrollo de políticas públicas de niñez y adolescencia se torna de mayor impacto y protagonismo, en la medida que se reconozcan a sí mismas como instituciones de niños, niñas y jóvenes; superando la visión recortada de institución educativa que atiende las apuestas academicistas de la sociedad.

Las políticas públicas orientadas a potenciar el desarrollo de niños, niñas y adolescentes que desde la administración central se conciben, tendrán mayor incidencia en la medida que las estructuras actuales se flexibilicen, se recompongan y se dispongan alrededor de los sujetos objeto de la política; es decir centren el accionar en los niños, las niñas y los(as) adolescentes y no en el desarrollo de los diferentes sectores de atención como están en la actualidad.

Esta elección por el rumbo implica necesariamente la construcción de referentes conceptuales en los cuales apalancar el camino y las búsquedas y desde luego los hallazgos y reafirmaciones que el viaje ofrezca.

En el siguiente capítulo, en la medida que se lean las dinámicas institucionales, las voces de los actores de la política pública y los sujetos de ellas, se irá dando cuenta de los conceptos y las opciones teóricas que se encuentran a la base de los encuentros, las reflexiones y las propuestas que emergen del ejercicio.

3. LAS REALIDADES QUE EMERGEN Y SE CONFIGURAN

“Entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana. (Berger y Luckmann, 1978, p. 39)

Como resultado de la aproximación comprensiva a las realidades que se configuran dentro de las instituciones educativas, específicamente en el contexto de su relación con otros sectores sociales, junto a los cuales desarrollan programas y proyectos de atención a la infancia y la adolescencia, fueron emergiendo textos que fue preciso leer con sumo cuidado para evitar el riesgo de superficializar lo profundo y reducir lo vasto o como diría Herrera (2009, p. 50), fue necesario intervenir el peligro de “reagrupar todo bajo una sola visión de mundo” desconociendo la coexistencia de lo múltiple.

De este ejercicio interpretativo surgen las siguientes páginas constitutivas de un texto producido socialmente, el cual no alcanza a ser la realidad en su totalidad sino la parte de ella que ha sido posible captar, comprender y explicitar utilizando el lenguaje como mediación.

3.1 Relaciones entre la escuela y las demás instituciones intervinientes en políticas públicas de niñez y adolescencia

“Ciertamente es que los esquemas de acción institucionalizados en las diferentes esferas funcionales poseen un sentido obligatorio y objetivo para aquellos que actúan en ellas” (Berger y Luckmann, 1997, p. 55)

A medida que se avanzó en el proceso investigativo se fue configurando como realidad una institución educativa hecha de retazos de vida, de programas inconexos, de proyectos sobrepuestos y de múltiples apuestas de trabajo por la niñez y la adolescencia, inspirados todos ellos en una intencionalidad educativa y enmarcados dentro del objetivo primordial de aportar para que todos(as) y cada uno(a) de los(as) niños(as) y adolescentes logren el desarrollo integral, que aparece como finalidad de la educación tanto en los textos que dan cuenta de las políticas públicas, como en el discurso educativo que circula en los diferentes contextos.

Para facilitar este ejercicio tendiente a develar la manera como la institución educativa se relaciona con los demás sectores y entidades de actuación social que dedican parte de sus esfuerzos a la promoción y desarrollo de los niños, las niñas y los(as) adolescentes. Con la finalidad de hacer más comprensibles los resultados que de él se derivan, se ha tomado como base el modelo que presentan Schubert y otros (1986)¹⁸. En consecuencia, en el marco del análisis han emergido tres formas de relación dominantes.

FORMA DE CONVIVENCIA	EFFECTOS
Simbiosis autentica	Provechosa y necesaria para ambas
Cooperación	Provechosa pero no necesaria para ambas
Comensalismo	Una especie resulta potenciada; la otra ni inhibida ni potenciada

Este modelo de relación aportado por Schubert y su equipo¹⁹, apoya el análisis en la medida que señala una posibilidad de agrupamiento y a la vez un reto de creación, que arroja como resultado la ampliación de la *matriz relacional* en un tercer componente constituido por las concepciones de los niños, las niñas y los(as) adolescentes, por ser precisamente la potenciación de su desarrollo integral lo que convoca y mantiene la

¹⁸ Wagner, Chistine (1993, p. 130).

¹⁹ Específicamente en la organización de los tipos de relación transcritos en párrafos anteriores.

relación entre la Institución Educativa y las otras organizaciones y/o instituciones, ya sean públicas, privadas o comunitarias.

Se excluyen del cuadro propuesto por Schubert y otros (1986) las relaciones parasitismo, alelopatía, predación, competencia y neutralismo porque el acercamiento y posterior trabajo que desarrollan las otras instituciones en los espacios predominantemente educativos no están soportados en la intención de dañar la escuela, generar externalidades negativas en su intervención y/o a sus actores o inhibir su desarrollo; tampoco pretenden eliminar la escuela o suprimir algunas de sus funciones; adicionalmente, por más desapercibidas que sean sus acciones siempre se están relacionando, es decir, el neutralismo no aplica en las relaciones interpersonales e interinstitucionales, porque siempre se generará una afectación, una influencia aunque ésta no se advierta fácilmente.

En el cuadro siguiente se describe una primera aproximación interpretativa de la manera como ven los participantes del estudio las relaciones de la institución educativa, en general, y de los niños, las niñas y los(as) adolescentes, en particular, con las otras instituciones que desarrollan programas o proyectos, en los que se operativizan políticas públicas de niñez y adolescencia.

DESCRIPCIÓN DE LA FORMA DE RELACIÓN	PARTICULARIDADES DE LA RELACIÓN	NIÑOS Y ADOLESCENTES	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	OTRAS INSTITUCIONES
<p>Simbiosis auténtica</p> <p>Las partes intervinientes se mojaran en la relación. Se necesitan y complementan con el fin de</p>	<p>Este tipo de relación no se encuentra como tal en las instituciones participantes de la investigación.</p> <p>Está supeditado al deseo personal de cada representante de la institución.</p>	<p>Se potencian en algunas de sus dimensiones.</p> <p>Son asumidos como beneficiarios de servicios que se prestan mediante el desarrollo de programas o</p>	<p>Demuestra debilidad y acepta sin condiciones la oferta de las otras instituciones así altere negativamente su dinámica.</p>	<p>Mejoran sus programas con base en la experiencia que obtienen en las instituciones educativas.</p> <p>Le asignan a la institución educativa los roles</p>

ofrecer los servicios diseñados y/o establecidos.	Se logran acuerdos entre la escuela y la institución foránea, pero pocas veces entre las diferentes instituciones que tienen presencia en la escuela.	proyectos aislados.	Asume con frecuencia la crítica, sin trascender a acciones que mejoren lo establecido por otros.	de receptora, seguidora y aprendiz
Cooperación Las instituciones intervinientes en la relación hacen los aportes requeridos para la realización de los programas, proyectos y/o acciones.	Es el modo de relación más común entre la escuela y otras instituciones. Cada institución coopera, las estrategias y las acciones generalmente son pensadas desde instancias externas a la escuela.	Su manera de cooperar para la optimización de los beneficios que se derivan de los programas, proyectos y/o acciones es determinada por las instituciones externas y reforzadas por la escuela.	La escuela abre sus puertas y dispone espacios, tiempo y personal Pocas veces se interroga y participa en el diseño, ejecución y evaluación de los programas y proyectos.	Se cuenta con las autorizaciones y los tiempos necesarios para el desarrollo de los programas. No se interactúa ni propone sobre otras formas posibles de realización.
Comensalismo En este tipo de relación resulta potenciada la institución que crea y lidera el programa, proyecto o acción.	Se benefician claramente las instituciones que logran desarrollar los programas, se genera un sentido de gratitud por espacios, tiempos para el logro de los objetivos.	Reciben los programas de asistencia. Algunas veces en horarios contrarios a los académicos. No se reconoce la participación de la escuela en ellos.	La escuela continúa su día a día, en ocasiones, sin conciencia de su participación en los programas. Las escuelas son vistas como despensas de bienes y servicios desarticulados de la acción educativa.	Las instituciones foráneas reducen costos y amplían cobertura con la utilización de los espacios y el trabajo de los profesores y otros miembros de las comunidades educativas.

Las formas de relación referidas en el cuadro anterior permiten evidenciar que sin importar el tipo de relación que se genere entre las instituciones intervinientes, los niños, las niñas y los(as) adolescentes se benefician de los programas que se diseñan para ellos y ellas, no obstante queda el sin sabor de no poder leer las instituciones educativas como ambientes de integración, integralidad, sinergia y convergencias que, además de aportar a la optimización de los recursos, se constituyan en instancias de desarrollo tanto humano como social.

3.1.1 La dinámica escolar al vaivén de la oferta externa

“Una vez más podemos comprobar cómo en cualquier elección, planificación y desarrollo de un *curriculum* están presentes cuestiones políticas, éticas y filosóficas de enorme importancia que no debemos pasar por alto ni delegar en manos de cualquier experto ajeno a la vida cotidiana de las escuelas” (Torres, 1994, p. 48).

Al transpolar este modelo de análisis al entramado relacional, diverso y complejo, que construye la institución educativa, asumida en este caso como un “organismo social vivo”, con otros sectores y entidades sociales con los que comparte responsabilidades, a los que apoya en el desarrollo de programas y proyectos, de los que sigue instrucciones y/o a los que demanda servicios, empiezan a aparecer de manera clara las particularidades de dichas relaciones junto al sentido que los actores educativos han ido construyendo al respecto.

La participación de la institución educativa en programas o proyectos provenientes de otros sectores de acción social o la realización total de los mismos con el apoyo económico y/o la orientación técnica de entidades de carácter privado u oficial, en lugar de favorecer la atención sinérgica de las necesidades de los estudiantes y ayudar a que el servicio educativo se cualifique, va fragmentando la dinámica cotidiana y creando distanciamientos, recelos y barreras entre los diferentes subsistemas escolares y entre

éstos y los demás sectores, tal como ilustran las siguientes expresiones: *“nosotros no sabíamos que la institución estaba participando en ese evento”*, *“Lo que pasa es que le dan más apoyo y plata al proyecto de ZZZ y a nosotros no”*, *“Por qué tenemos que implementar esa acción o estrategia si es del proyecto XXX”*²⁰, lo cual deja entrever que pensar, orientar y experimentar las instituciones educativas como una unidad, que se traduzcan en apuestas comunes y acciones convergentes es algo que todavía está lejano.

Condiciones como la pluralidad, la diversidad, el dinamismo y las tensiones permanentes, propias de un organismo social vivo como es la institución educativa, se complejizan en la medida en que crecen de manera no planeada los servicios que en ésta se ofrecen y el número de personas que la constituyen, que para el caso particular pueden ser los profesionales o los miembros de los equipos técnicos de los sectores social o de la salud que llegan a ella y permanecen por temporadas. Así mismo, se ve afectada su dinámica cuando debe participar en eventos episódicos de la vida de ciudad y de nación, no contemplados en su proyecto educativo ni en sus planes de desarrollo institucionales²¹.

Llama particularmente la atención que las Instituciones Educativas, dado su carácter público, su conformación, su permanencia en el tiempo en lugares específicos, y fundamentalmente por su apuesta de crear comunidad y aportar al desarrollo humano y a la transformación, sean asumidas por los entes gubernamentales, encargados de desarrollar políticas de protección y promoción de la niñez y la adolescencia, como centros de actuación, lo cual lleva a que desde allí se desarrollen programas de Salud, nutrición²², participación, entre otros, concebidos como responsabilidad de diferentes

²⁰ Expresiones en una reunión de docentes año 2008.

²¹ “Hoy hicimos muy poco, sólo rindió hasta el descanso, teníamos una reunión de profes para organizar el paseo y en eso llegó la Secretaría de Salud y no pudimos organizar, ellos se tomaron la reunión para explicarnos de unas vacunas y luego los niños estuvieron haciendo fila para que se las aplicaran hasta la hora de salida. Hoy no avanzamos”. (Profesora de 3°).

²² “4. Los directivos y docentes de los establecimientos educativos deberán poner a disposición del operador la infraestructura y dotación con que cuente para garantizar la prestación del servicio de alimentación escolar”. (Directiva Ministerial N° 12 del 28 de abril de 2010).

Secretarías de la Administración Municipal y orientados por profesionales, y/o promotores²³, que llegan con los conocimientos específicos en el área de intervención, las directrices y las metas de cumplimiento, representadas la mayoría de las veces en número de estudiantes atendidos, conferencias dictadas, asistentes a eventos, proyectos realizados en tiempo record, sin que importe mucho que sólo sean acciones puntuales no generadoras de mayor impacto y transformación social, que igual que la lluvia, cesan.

Por otra parte, hay alusión a presencia dominante de agentes externos a la escuela que se refleja en el siguiente texto: *“en ocasiones era tanta la presencia de agentes externos de diferentes dependencias que era difícil saber quiénes eran y cuál su función al interior de la Institución”*²⁴, es un referente empírico de la manera como las ofertas de atención y promoción orientadas a la niñez y la adolescencia pueden atiborrar el día a día de las instituciones²⁵, y como veletas, ponerlas a navegar al compás de una y otra intervención, en las que los maestros y las maestras se convierten en ayudantes y/o acompañantes responsables del “control” de los grupos como garantía de un ambiente de silencio, respeto y espera paciente para la atención²⁶ adecuada, tal como se ilustra en este texto²⁷.

La incursión de otras instituciones que prescriben lo que la que escuela debe hacer y vigilan que efectivamente lo haga, piden cuentas y aplican sanciones, paradójicamente muestra una institución que es disciplinada y sometida mientras disciplina y somete, es decir, que “la eficiencia del poder, su fuerza coercitiva, ha pasado, en cierto modo, al

²³ “Pero también es de resaltar que cada Secretaria organiza las actividades y dispone de grupos amplios que brindan un apoyo al docente con el grupo y que incluso terminan ellos asumiendo la totalidad del grupo mientras el docente realiza otras actividades”

²⁴ Asesora de una institución educativa.

²⁵ “Sin embargo a veces se invade la rutina escolar de manera inadecuada y se afecta indirectamente el normal desarrollo de la actividad institucional”.

²⁶ La población “cautiva” facilita la cobertura de los programas. (Mayor cantidad de personas, de diferentes lugares y niveles de SISBEN, en menor tiempo).

²⁷ “A mí me gustaría participar pero como siempre nos dicen que observemos para que después lo hagamos igual, que lo que interesa a ellas, a las higienistas, es que les ayudemos a controlar el grupo”.

otro lado –al lado de su superficie de aplicación. El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento” (Foucault, 1984, p. 206).

Independientemente si la escuela debe o no resistirse a ser ocupada en sus espacios y buenos oficios para la ejecución de programas y proyectos más orientados a otros desarrollos que al educativo, se debería estar preocupando por la eficiencia de sus mecanismos regulatorios, por sus estrategias de veeduría ciudadana, por evaluar el cumplimiento de sus metas de desarrollo y la calidad y el alcance de sus acciones particulares y las que realiza como seguidora o mediadora de otras entidades. Adicionalmente, también le compete a la escuela analizar si lo que da con una mano, en términos del discurso que pregona, lo quita con la otra, es decir, si la retórica del desarrollo humano integral de los niños, las niñas y los(as) adolescentes vía políticas y prácticas educativas de calidad, se ve marchitada por la complicidad en ejecuciones presupuestales ligeras, proyectos inconclusos y acciones de baja cobertura y poco impacto²⁸.

Es así como los programas y proyectos llegan a las instituciones y se van desarrollando de acuerdo a las especificidades de cada uno, sin avanzar de manera significativa en la construcción de una cultura de la integración y el trabajo colaborativo que contribuya a la construcción de apuestas serias, sistemáticas y contundentes desde las cuales se pueda hacer frente a las intensas situaciones de crisis que soporta hoy la sociedad y, en ella muy especialmente, los niños las niñas y los(as) adolescentes. Igualmente, es común encontrar concepciones reduccionistas y fragmentadas del desarrollo humano y social como soporte de acciones pensadas y desarrolladas desde la

²⁸ “La escuela debería ser más selectiva en las ofertas que acepta para evitar la complicidad respecto a ligerezas presupuestales y la contratación con firmas consultoras de no reconocida procedencia” Rector institución educativa”.

lógica solipsista que ha caracterizado la intervención por sectores –educativo, social y de la salud-

Como resultado de la anterior situación, las decisiones que se deberían tomar colectivamente, por tratarse de acciones orientadas al mismo fin –el desarrollo humano integral-, la misma población –niños, niñas y adolescentes- , con la destinación de recursos comunes –presupuesto y recursos públicos- y en muchas ocasiones aprovechando los mismos mediadores –maestros y otros actores educativos- son tomadas desde distintos frentes, en tiempos asincrónicos y desde lógicas que derivan metodologías inconmensurables, como diría Feyerabend (1975), por la imposibilidad de compararlas, integrarlas y reconciliarlas en una propuesta concertada y conjuntamente tramitada, sobre la base de “constelaciones de relaciones sociales que aseguren, en conjunto, el sentido y el ritmo de la transformación social”(Santos, 1998, p. 375).

La desarticulación en las acciones, la no convergencia en los tiempos de intervención de los sectores sociales y la implementación de programas y proyectos sin que medien evaluaciones sociológicas y económicas profundas de la exclusión social, de las inequidades así como de la calidad de vida de los beneficiarios de éstos, ha traído otras consecuencias no menos graves entre las que se podrían mencionar la pérdida del norte que hoy se le atribuye a la institución educativa y la instrumentalización de la que es objeto por parte de otras instancias, que la han dejado al vaivén de sus propias programaciones considerándola como un recurso necesario para sus realizaciones, pero no como una institución con autoría, voz y voto, con madurez y con apuestas e ideas de trabajo que permitan gestionar, modificar, incluir y desarrollar los programas con otras miradas y desde otras formas más participativas.

En este sentido, es importante señalar que la comunidad educativa en general reconoce la importancia de los programas y proyectos que se desarrollan y los valora²⁹,

²⁹ “La charla que dieron sobre planificación familiar estuvo muy interesante, los muchachos estuvieron muy atentos, pero no me quedó el tiempo para el tema que tenía preparado para la clase”. Profesora de Noveno.

lo que no alcanzan a comprender y discernir sus miembros es la sensación que sienten al no reconocerse parte del proceso y por ende al sentir cómo las funciones académicas de la “escuela” tienden a desvanecerse³⁰ por los vaivenes de unos y otros.

Si bien es cierto que los procesos de atención que se realizan en las instituciones educativas logran cubrir casi la totalidad de la población infantil y adolescente de la ciudad y por extensión del país³¹, estos programas foráneos³² lo que hacen es volver más turbulentos los días escolares³³ porque los afanes propios de cada programa exigen adecuaciones en tiempos, espacios, disposiciones personales y profesionales que al realizarse sin una comprensión clara del fenómeno social amplio al que están orientados, desperdician el potencial que las sinergias del trabajo cooperado entre sectores puede producir.

Y es así como la escuela, la institución educativa, debe afrontar hoy en día las demandas que se le realizan desde diferentes frentes de la sociedad como son salvaguardar los intereses de los niños, las niñas y los(as) adolescente en aspectos como la educación, la salud, la nutrición, la protección, el ejercicio y desarrollo de sus

³⁰ “Muchos de los estudiantes vienen al colegio por el restaurante”(Profesora de primero), “Muchos padres de familia traen a sus hijos para que ustedes se los tengan y coman mientras ellos se van a trabajar”(Madre de familia del Consejo de Padres).

³¹ Según datos del Ministerio de Educación Nacional (2009), la matrícula oficial para el país en noviembre de 2009 alcanzó una cifra de 9.440.478 entre niños, niñas y adolescentes matriculados en preescolar: transición, básica y media, esto sin contar la cifra en educación privada; según los datos del DANE³¹ (2010) la población estimada entre los 5 y 19 años de edad para Colombia en el 2009 es de 13.167.036, es decir que las instituciones educativas oficiales del país tienen una cobertura del 71.69% aproximadamente de los niños, las niñas y adolescentes que se encuentran matriculados(as), “cautivos” en los establecimientos estatales y con ellos(as) sus familias y grupos de referencia.

³² Que ya se empiezan a convertirse en habituales por la permanencia en el tiempo, pero no por su articulación y engranaje real a la cotidianidad institucional.

³³ “Llegan a las instituciones educativas a tal punto que se saturan las actividades institucionales casi desplazando lo académico por ello se hace necesario que estas actividades se promuevan en jornadas contrarias porque por lo general son muy interesantes para los estudiantes y sus familias”. (Rectora).

derechos, el reconocimiento, entre otros, los cuales, como se anunció en párrafos anteriores están contemplados en la Ley 1098 de 2006 Ley de Infancia y Adolescencia³⁴.

La Ley 1098, asigna a las instituciones unas responsabilidades, que no son objeto de cuestionamiento, son válidas, y además, se constituyen en un imperativo de Nación, presente y futuro, por lo tanto se espera que sean asumidas por los diferentes miembros de la sociedad y que cuenten con el concurso de todas y de cada una de las instituciones públicas y privadas en el intento de “sustituir el dominio de las circunstancias y de la suerte sobre los individuos por el dominio de los individuos sobre la suerte y las circunstancias” (Marx, citado por Sen, 1999, 346), o dicho de otro modo, tienen que ser tan amplias, profundas, integrales y de tal capacidad las apuestas que logren reivindicar

³⁴ **ARTÍCULO 44. OBLIGACIONES COMPLEMENTARIAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.**

Los directivos y docentes de los establecimientos académicos y la comunidad educativa en general pondrán en marcha mecanismos para: 1. Comprobar la inscripción del registro civil de nacimiento. 2. Establecer la detección oportuna y el apoyo y la orientación en casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, y explotación económica y laboral, las formas contemporáneas de servidumbre y esclavitud, incluidas las peores formas de trabajo infantil. 3. Comprobar la afiliación de los estudiantes a un régimen de salud. 4. Garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar. 5. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros o profesores. 6. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia los niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños o adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales. 7. Prevenir el tráfico y consumo de todo tipo de sustancias psicoactivas que producen dependencia dentro de las instalaciones educativas y solicitar a las autoridades competentes acciones efectivas contra el tráfico, venta y consumo alrededor de las instalaciones educativas. 8. Coordinar los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para el acceso y la integración educativa del niño, niña o adolescente con discapacidad. 9. Reportar a las autoridades competentes, las situaciones de abuso, maltrato o peores formas de trabajo infantil detectadas en niños, niñas y adolescentes. 10. Orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja.

a los sujetos de su condición de precariedad y pobreza porque acciones remediales, asistencialistas, aisladas y puntuales “como las que se han venido desarrollando en los últimos años prolongan la pobreza en la medida en que refuerzan, a mi manera de ver, la incapacidad, la negligencia y también coartan la creatividad”³⁵.

El leve desplazamiento del eje articulador de la dinámica escolar de lo académico a la dispensa de satisfactores de necesidades básicas, para cierto porcentaje de la población infantil y adolescente, estimulado por las políticas neoliberales y con la reducción de la inversión pública en política social, quizás pueda ser visto inicialmente como una alternativa viable, o tal vez la única de momento, creyendo ilusamente que con ello se pueden superar problemas tan graves como el hambre, la tiranía, las violencias, la inequidad entre muchos otros, pero a la postre la solución termina siendo insignificante considerada la magnitud de las situaciones. De ahí que sea vigente preguntarse “¿cómo podrá la educación ser un estímulo para el pensamiento crítico, en lo que respecta a la creatividad, la curiosidad e incluso las necesidades de los estudiantes?” (Chomsky, 2007, p.35), ¿cómo descubrir e intervenir el fondo de las problemáticas sin descuidar la periferia?, ¿cómo disfrutar el paliativo sin olvidarse en él como si se tratase de la esencia?, ¿cómo trascender la acción aislada para llegar al centro configurativo de las situaciones opresoras sin negar la fuerza de la exterioridad ni perder de vista que “la justicia está en el resultado, y el procedimiento es bueno en la medida que promueva ese resultado”? (Nussbaum, 2006, p. 94) y ¿cómo participar en la apertura de caminos sin permitir que se cierre el propio?³⁶.

Se deja aquí, con un cuestionamiento que comienza a ofrecer desde su estructuración una luz, una camino, una posibilidad y un reto de creación y

³⁵ Reflexión de la Coordinadora de una institución educativa.

³⁶ “Considero que durante el proceso de acompañamiento a las instituciones se evidencia una sobreoferta que afecta los tiempos reales de acción de los maestros y maestras al interior de las clases; debido a que hay que desescolarizar para presenciar una obra de títeres, de teatro; actividades que en ocasiones no son agendadas con el tiempo necesario y que hacen que se alteren las dinámicas de la escuela.” (Asesor(a) de Calidad).

transformación: ¿Si las Instituciones Educativas, sean de orden oficial o privado, congregan en sus salones de clase, en sus espacios diariamente en promedio el 90%³⁷ de la población comprendida entre las edades de 5 y 18 años, qué es lo que hace falta para que se potencie su SER y HACER? ¿Cuáles son las decisiones o los cambios de paradigma que se deben dar? ¿Cuál es el tránsito conceptual y metodológico requerido para que las instituciones educativas no estén abocadas a sortear las altas mareas provocadas por otras instituciones que tienen como misión aportar al desarrollo de la niñez y la adolescencia y, en su lugar, se construyan espacios de encuentro y de fortalecimiento para la población que atienden?

3.1.2 La institución educativa concebida como albergue de pobrezas y escenario receptor y reproductor de iniciativas foráneas de intervención social.

“La posible satisfacción relativa no es la medida de la justicia, ni en ella se está viviendo la libertad como capacidad para elegir un tipo de vida que se considera valioso”
Conill, 2004

Simultáneamente a la utopía y al sueño de equidad, libertad, responsabilidad, de sociedades incluyentes y de condiciones favorables al desarrollo de los potenciales humanos, como pilares sobre los que se ha venido edificando durante las últimas décadas el discurso educativo, la vida en las instituciones educativas avanza llevando en peso problemas aún no resueltos como el aprendizaje rutinario, la simple memorización de datos y hechos, la descontextuación de los procesos, la deserción, la repitencia, los reducidos índices de cobertura, el analfabetismo funcional, cibernético y comunicacional; además de muchas otras dificultades asociadas al financiamiento educativo, que se traducen finalmente en más pobreza para las comunidades pobres.

³⁷ Esta cifra es una aproximación tomando la matrícula privada, la necesidad de creación de nuevos cupos para que la cobertura en educación preescolar: transición, básica y media sea de un 100%.

Además de problemáticas como las que se acaban de mencionar, la dinámica de las instituciones educativas es hoy permeada por muchas otras situaciones, igualmente estructurales y de corte macro-social, que se constituyen en evidencia empírica de la inoperancia del modelo socioeconómico y político neoliberal desde el cual se han venido administrando los procesos de la globalización. En este sentido, cabe hacer referencia a problemáticas que llegan y se instalan en la escuela como el hambre, la violencia, el miedo, el desplazamiento, el abandono, la enfermedad y la muerte que ponen en jaque mate el más avanzado y progresista de los discursos educativos, dejando sólo miradas atónitas y voces débiles que gritan desesperanzadas: “eso del desarrollo humano integral y otros discursos es muy bonito y uno se lo cree, pero ante el hambre, la miseria y la guerra todo se empieza a desmoronar porque ya ni siquiera se pueden atender los problemas propios de la escuela por estar dando comida, repartiendo tiquetes escolares, acompañando la aplicación del flúor y haciendo de las aulas albergues para desplazados, cosas que deberían ser atendidas de manera más general por el estado o la administración municipal”³⁸

El análisis del contexto institucional deja ver claramente que la manera de intervenir o atender las diferentes manifestaciones de la pobreza y el (des) orden social que se describen en el párrafo anterior, está soportada en la doctrina de la situación irregular que prioriza y centraliza las acciones en quienes presentan mayor precariedad o grado de dificultad, arriesgando que mientras esto sucede los demás sujetos o grupos poblaciones que inicialmente estaban en mejores condiciones, precisamente por la no atención oportuna, incrementen sus niveles de vulnerabilidad llegando incluso al mismo estado precario que los que se benefician de los programas (García, 1998).

Es alto el riesgo que hoy se está corriendo de que se incrementen las pobrezas como consecuencia de no estar promoviendo el desarrollo de los niños, las niñas y los(as) adolescentes desde el enfoque de la protección integral, materializado en una política pública de cobertura total que se fundamente en principios de inclusión, equidad y justicia social porque “ todos los niños, las niñas y los(as) adolescentes tienen derecho a

³⁸ Fragmento de relato de un profesor.

que se les garanticen sus derechos, de ahí, que no tiene sentido que sólo los de primero y tercero puedan participar en los talleres de la estrategia escuelas saludables o que sólo los desnutridos tengan derecho al refrigerio”³⁹.

A todo lo anterior, se suma la reducción de la institución educativa a un escenario en el que actúan episódicamente y por el que transitan miles de actores interpretando de manera arrítmica y asincrónica muchos papeles que no logran configurar como gran obra de arte el desarrollo humano integral de los niños, las niñas y los adolescentes que la constituyen, pero en cambio, si replican en la dinámica escolar el (des) orden social como consecuencia de “la incapacidad de relacionar diferentes sucesos históricos, de trazar relaciones que deriven en una comprensión clara de la realidad” (Chomsky, 2007, p. 15) y de construir de manera cooperada alternativas que ayuden a “descubrir qué resulta históricamente factible en la línea de contribuir a la transformación del mundo, originando un mundo más redondeado, menos anguloso, más humano” (Freire y Macedo, 1996, p. 222).

Igualmente resulta riesgoso, en términos del rendimiento académico y el desempeño en las pruebas de Estado y otros parámetros de evaluación de aprendizajes, invertir parte del tiempo de la academia en el desarrollo de programas, proyectos o actividades, que en muchas ocasiones se convierten en eventos episódicos que como llegan se van por el bajo impacto que tienen en los niños, las niñas y los(as) adolescentes, porque “se imponen a la fuerza y trastornan tanto la cotidianidad institucional que ya nadie quiere saber de ellos”⁴⁰ y/o porque “simplemente se debe gastar el presupuesto del municipio para que no se pierda, por eso, de afán se inventan los proyectos y se ejecutan instituciones que se presten para ello o a las que la Secretaría se los imponga”⁴¹.

Los textos anteriores y otros que aparecen posteriormente ilustran la problemática de la institución educativa en la que no solamente se albergan todo tipo de pobrezas sino

³⁹ Aporte de un coordinador de institución educativa.

⁴⁰ Reflexión de un profesor

⁴¹ Reflexión de una profesora

que es demandada, por un lado, a responder por la calidad del servicio educativo de acuerdo a unos parámetros de eficiencia consecuentes con el enfoque macro-social de la educación, que mide de acuerdo a evidencias empíricas, y por otro lado, concebida como escenario receptor y reproductor de iniciativas foráneas de intervención social, lo cual no sólo desborda sus labores propias sino que la ubica en una posición bastante inquietante respecto a quién responder?, de qué responder?, cómo distribuir y optimizar los tiempos?, qué hacer para responder eficientemente con lo que no sabe hacer bien y para lo que no estaba preparada?.

Es así como la institución educativa pasa de atender voluntariamente algunas situaciones extremas de pobreza⁴², más por solidaridad que por requerimiento oficial o demandas del contexto, a asumir muchas otras responsabilidades que aún no logra entender si le corresponden o no; si son inherentes a su compromiso de contribuir al desarrollo humano integral de los niños, las niñas y los(as) adolescentes o si sólo son una imposición caprichosa del Estado y sus entes administradores⁴³ y peor aún, sigue en un activismo permanente tratando de atender de la mejor manera lo uno y lo otro, es decir, tratando de ser fiel a los requerimientos del conocimiento, la ciencia, la cultura y la tecnología, de lo cual tendrá que dar cuenta en las pruebas SABER y en los diferentes tipos de evaluaciones de carácter profesional e institucional sin dejar de apoyar a los demás sectores sociales para la implementación de sus programas y proyectos respecto a lo cual atiende prescripciones, recibe instrucciones, replica acciones y en muy contadas ocasiones propone ajustes e innova.⁴⁴

⁴² “Anteriormente, cuando yo inicié mi ejercicio docente, uno sólo era maestro dedicado a las clases, a las evaluaciones y por eso el tiempo rendía y de vez en cuando se hacían campañas para recoger fondos para darle mercado a alguna familia, para comprarle las gafas a un estudiante o cosas así, pero ahora todo es muy complicado porque hay que atender también el refrigerio, el vaso de leche, los talleres de metrosalud y muchas otras cosas más” Profesora

⁴³ “Es muy difícil para nosotros como institución atender todos los caprichos e inventos que se le antojen a cada una de las secretarías del municipio porque entonces cuando trabajamos en lo nuestro?” Rector

⁴⁴ “No nos pueden exigir más, sería muy injusto, porque hemos tratado de repartir el tiempo de la mejor manera para realizar las clases, preparar a los estudiantes para las pruebas saber y para el bachillerato y también hemos estado replicando muchas cosas de los programas de salud, bienestar y participación. Pues

A manera de complemento de la anterior anotación se presentan a continuación algunas expresiones recogidas en la cotidianidad de la institución educativa, producto de las conversaciones en las que a la vez que se contaban historias y denunciaban vacíos, aparecían aportes a la reflexión desde las inquietudes sobre los roles asumidos, específicamente con el Servicio de Restaurante Escolar, modalidad Almuerzo en una de las instituciones “leídas”.

¿Quién o quienes deben encargarse de recibir los dineros y administrar los programas de bienestar, nosotros... acaso si podemos recibir dinero?⁴⁵

Nosotros sabemos de la importancia de los programas de bienestar para nuestros estudiantes, pero... ¿No será que nos pueden ayudar otros funcionarios?, porque la verdad, muchas veces no nos queda tiempo para desarrollar las planeaciones que tenemos⁴⁶.

Yo sé que es muy importante el restaurante, nosotros podemos aprovechar para enseñar valores, higiene, pero es que muchas veces nos demoramos más de 30 minutos y cuando regresamos al salón de clase, mientras vuelven a concentrarse, ya es casi la hora del timbre de salida.⁴⁷

Si dejamos que los niños almuerzen a la salida, quien acompaña el restaurante?, pues no siempre nos podemos quedar hasta tarde o llegar temprano⁴⁸.

Los niños no llegan temprano a almorzar –antes de la jornada-, de todas maneras hay que dejarlos salir en la primera hora de clase, porque si no, ellos se quedan sin almorzar y sobra mucha comida.⁴⁹

si, uno podría innovar pero eso sólo lo puede hacer de vez en cuando, mientras tanto seguimos haciendo lo bueno que tienen esos programas y que a los estudiantes les gusta.” Fragmento de acta de profesores.

⁴⁵ Maestra que hace las veces de tesorera de un restaurante escolar.

⁴⁶ Maestro de escuela cuando acompaña su grupo para el almuerzo.

⁴⁷ Maestra de primero de primaria

⁴⁸ Maestro de tercero.

⁴⁹ Coordinadora.

Y que hacemos con los que no tienen restaurante?; si vamos trabajando con ellos en el salón, entonces se atrasan los del restaurante⁵⁰.

De todas maneras, por más que lo organicemos, siempre vamos a utilizar tiempo de la jornada académica, por ejemplo esta semana mi grupo está perdiendo la última hora de clase.⁵¹

... Y por qué no vienen de Bienestar a ayudar?⁵²

Tal como puede entreverse en los textos anteriores, hay una combinación de sentimientos, percepciones, inconformidades y, en general, mucha preocupación por parte de los actores educativos respecto al tiempo denominado académico que se está dedicando a otras labores orientadas al bienestar y desarrollo humano de los estudiantes. Igualmente es fácilmente perceptible el reclamo por la incursión de lo no académico en la escuela y por la delegación de responsabilidades de otros sectores sociales sin que simultáneamente a ello se hubiese producido, consciente y participativamente, la refundación del escenario educativo y la ampliación oficial de sus relaciones, con los consecuentes tránsitos conceptuales y metodológicos que esto implica.

Sin desconocer la validez que estas preocupaciones puedan tener para los actores que en el día a día, se están enfrentando a las situaciones multiproblemáticas del entorno escolar, no se podría pasar de largo por todas estas expresiones sin advertir en ellas la visión inmediatista y reducida de la problemática, cuyo centro pareciera ser lo procedimental, y la forma simplista en que se desvía el análisis de las relaciones entre educación y desarrollo humano, entre educación y desarrollo social, entre educación y capacidades, y entre educación y calidad de vida, en cuyo contexto la institución educativa no podría ser otra cosa que “la proveedora de igualdad de oportunidades y generadora del acceso a las virtudes de democracia igualitaria y de análisis crítico” (McLaren, 1997, p. 50).

⁵⁰ Maestro de quinto

⁵¹ Maestra de primaria encargada del restaurante por esa semana

⁵² Maestra de segundo grado.

En consecuencia, se hace necesario direccionar la atención hacia las decisiones de inversión presupuestal en los asuntos sociales y específicamente de atención y promoción de la niñez y la adolescencia en vez de multiplicar las acciones de actores específicos; de igual manera propender por la construcción de “unas formas diferentes de proximidad social que no se identifican con la proximidad profesional ni tampoco con la proximidad territorial” (Muller, 2002, p. 161) pero si con la complejidad y creatividad que demanda la promoción y desarrollo de apuestas para la niñez y la adolescencia en los espacios de comunidad local y con la intervención de los diferentes actores sociales.

3.1.3 Pervivencia de tensiones institucionales internas a pesar del esfuerzo y la intervención foránea

“El pathos de la escuela, su ímpetu moral, reside hoy en que en las presentes circunstancias, solamente ella, si es consciente de la situación, es capaz de trabajar inmediatamente por la “desbarbarización” de la humanidad”. (Adorno 1973a)

La anterior expresión de Adorno refuerza una discusión importante, necesaria y absolutamente vigente que surge al hacer alusión a la escuela, en este caso particular a sus tensiones, a la manera de tramitarlas y a la forma en que éstas pueden ser reducidas o exacerbadas con la presencia e intervención de otras organizaciones en sus espacios cotidianos, con las que comparte instalaciones, parte de su planta docente, algunos medios y recursos educativos, población beneficiaria de servicios, necesidades, problemas y desafíos, pero no necesariamente enfoques, perspectivas concepciones, apuestas de vida y desarrollo.

Referirse a la responsabilidad que hoy tiene la institución educativa de contribuir a la trascendencia de una cultura adjetivada como bárbara, entendiendo por ello tanto las más rudas expresiones de violencia como las sutiles manifestaciones de dominación, exclusión o maltrato, que igual que las anteriores aniquilan, violan los derechos y atentan contra la dignidad humana, es un reto cuyo tratamiento está asociado en primera instancia a la toma de conciencia de las tensiones internas y a la construcción de alternativas conjuntas para tramitarlas.

En este sentido, después de hacer un acercamiento profundo a la cotidianidad de la escuela, ha sido posible develar viejas tensiones, que por lo recurrentes han terminado naturalizándose⁵³, otras que simplemente se ignoran creyendo erróneamente que ocuparse de ello es pérdida de tiempo porque no tienen solución⁵⁴; algunas de las que no se tiene conciencia y por ello no se encuentran explicaciones respecto a los fenómenos que en ellas se originan⁵⁵ y también se da el caso de las que se sigilosamente se dejan pasar desapercibidas sin medir las consecuencias que eso trae para la dinámica escolar⁵⁶ y sus relaciones con el entorno.

⁵³ "...y dónde no habrá peleas, empujones o golpes entre estudiantes?, ese es el pan de cada día, pero a eso no le pueden parar tantas bolas, eso hace parte de la vida cotidiana, no cree?" Profesora de octavo.

"A mí me parece normal que si uno no se entiende con un compañero, pues simplemente no le hable, yo no le veo problema a eso. Cuando hay que trabajar, se trabaja, por qué tienen que ser amigos?" Profesora de primaria.

"Pues si, aquí cada rato hay robos entre los estudiantes o también si uno se descuida le sacan lo que tiene en el bolso, pero ya eso depende de uno, hay que poner cuidado, eso es normal en un país como este donde la gente se muere de hambre". Profesora de quinto grado.

⁵⁴ "Aquí los jubilados hacen lo que quieren, trabajan poco, ponen problema por todo, entonces es mejor dejarlos quieticos a ver si así corre rápido el tiempo para que se vayan". Coordinadora

⁵⁵ "Uno no entiende que pasa con los muchachos, por más que uno brega, prepara la clase, se inventa cosas nuevas, ellos siguen iguales o peores: desinteresados, indisciplinados, groseros". Acta de reunión de Área.

⁵⁶ "También hay instituciones donde hacen creer que en ellas todo funciona en paz para evitarse problemas, no tener que estar respondiendo tutelas o simplemente vivir relajo como dicen los muchachos" Profesor de undécimo.

Sobre la base de los textos anteriores podría hacerse un ejercicio inicial de agrupar o nuclear las principales tensiones, que en la opinión de las personas participantes en este estudio no han sido creativa ni exitosamente abordadas, pese a que se han desarrollado múltiples programas, proyectos, estrategias y acciones provenientes de la administración municipal, de diversos sectores sociales y organismos no gubernamentales, que en el transcurso del año lectivo se acercan esporádicamente o permanecen en el escenario escolar⁵⁷. Entre las principales tensiones aquí develadas están:

Estandarización de estrategias de regulación y mecanismos de control que inhiben la capacidad crítica y retardan la acción emancipadora.

Con el paso del tiempo y el traslado de la teoría administrativa al medio escolar son cada vez más refinadas las estrategias de regulación y los mecanismos de control implementados con el fin de alcanzar los estándares de calidad de las instituciones y las metas de desempeño de los actores educativos, cuya evidencia más significativa son los puntajes obtenidos en las pruebas SABER⁵⁸ y el reporte periódico de los denominados índices de mejoramiento de la Calidad de la Educación, esto es, retención vs deserción, promoción vs repitencia, horas efectivas de clase vs des-escolarización, uso de materiales y equipos de apoyo al aprendizaje vs relación de equipos por estudiante, tiempo dedicado a la academia vs tiempo escolar invertido servicios de bienestar estudiantil, Certificados de Gestión de la Calidad vs Bienestar y satisfacción real de los miembros de la Institución, entre otros.

“...También hay docentes que piden permiso para todo y directivos que no se atreven a decirles no, por eso salen a deshoras, llegan tarde y hacen sus vueltas personales en jornada laboral” Profesora

⁵⁷ “Me preocupa mucho que a los problemas que ya tiene la institución como son la violencia, la tendencia a la crítica destructiva, la dificultad para trabajar en equipo y la negligencia de algunos docentes que sólo hacen lo preciso e incluso menos” Directivo docente.

⁵⁸ “Considero que se preocupa básicamente por suplir los requerimientos de espacios físicos, pero no de las necesidades reales de la comunidad de impacto y mucho menos por la CALIDAD de la educación, lo cual pienso, debería ser su razón de ser” (Profesor(a)).

El uso de los anteriores índices, asociados a la estandarización de los procesos, a la medición de la efectividad y la eficiencia de los actores educativos, y a la optimización en términos de costo beneficio de la inversión en educación, trae una consecuencia altamente perjudicial y bastante generalizada en el medio institucional, esto es, caminar irreflexivamente a través de un laberinto de procedimientos y técnicas “basadas en un enfoque instrumental y acumulativo, que normalmente impide el desarrollo de la clase de razonamiento con la se puede leer el mundo críticamente y comprender los motivos y relaciones que subyacen a los hechos” (Chomsky, 2007, p. 10).

Esta manera obsesiva de predeterminar las tareas, los procedimientos y los resultados de los programas y proyectos que se realizan en el contexto escolar, que sacrifica el análisis crítico de orden ético y sociopolítico, no sólo es implementada por la escuela, pues también es común encontrar que las instituciones foráneas hagan acopio de este modelo y que lo reproduzcan con leves variaciones, tal como lo deja entrever el siguiente texto: “ a veces son simplemente charlas en las que dan cantidad de información que los niños no alcanzan a introyectar y ni siquiera verifican que hayan aprendido, parece que sólo les importara llevar la lista de los que asistieron”⁵⁹

Asociado a estas estrategias de regulación y a los mecanismos de control aparece el tiempo con un sentido especial en el contexto educativo. Tal como se deja entrever en las experiencias que relatan los participantes del estudio, el tiempo se ha instrumentalizado de tal manera que pareciera que no se le puede pensar más allá de la cantidad de horas que se trabajan/estudian⁶⁰ o de las que se permanece por fuera de la institución; tampoco pareciera posible deslindarlo de la presencia adulta mientras tiene lugar la creación infantil y adolescente, y mucho menos se le concibe al margen de

⁵⁹ Profesora de séptimo grado.

⁶⁰ El tiempo para la construcción de comunidades académicas al interior de las instituciones educativas en un año, 365 días, puede reducirse a 40 horas anuales o menos, porque existe una cotidianidad que exige la administración de los grupos de estudiantes en su proceso académico y de formación, la realización de reuniones que demandan acciones operativas y el encuentro para consensos de trabajo en la convivencia, planes de estudio, evaluaciones y proyectos.

horarios estandarizados, de timbres que se pronuncian en intervalos predeterminados, de salidas y entradas con relojes en mano.

“En la modernidad “se ha conquistado la realidad”, pero a un precio muy caro. Falta la utopía, los sueños soñados despiertos, el tiempo para pensar, para amar, para hacer todo aquello que no es “productivo”, desde la perspectiva de la sociedad de consumo. El tiempo y el espacio del mundo moderno están dentro del círculo oferta – demanda. No hay lugar para la ética, para la donación al otro, para la gratuidad.” (Mélích (2002, p. 125). Consecuente con este planteamiento, puede decirse que lamentablemente la institución educativa todavía está muy enredada sin poder resolver la tensión entre producir de acuerdo a prefijados, de lo cual queden evidencias cuantificables, y producir transformaciones en las prácticas vitales lo cual, además de no poderse prefijar, requiere la inversión de un tiempo más libre, más suelto, más autónomo y menos cuantificable.

Esta concepción reduccionista, desde la que sólo se concibe como tiempo para la educación, el trabajo y la vida en relación el que se destina de manera presencial, sigue generando problemas significativos que dejan sin alternativa los requerimientos de construir comunidad académica, de reflexionar sobre las prácticas educativas, de compartir con colegas experiencias y búsquedas referentes al ejercicio docente, de enfermarse y disfrutar de una incapacidad como derecho de cualquier trabajador⁶¹; de posibilitar la autonomía estudiantil y de permitir el acceso a otros servicios que potencian el desarrollo humano teniendo en cuenta que *“no se debe des escolarizar a los estudiantes, se deben realizar las reuniones de manera separada con los docentes por jornada”*⁶², *“las citaciones en horarios diferentes a las 6 horas sólo pueden ser*

⁶¹ Datos extraoficiales de 2010, reportan un promedio mensual de incapacidades de docentes en Medellín de 2800, presentándose los días lunes un promedio de 160 y los días viernes de 100.

⁶² Rector.

eventuales, porque existe una directriz ministerial⁶³ que expresa: “-dentro o fuera de la institución-”⁶⁴

La concentración del poder frente a mecanismos de resistencia que pasan desapercibidos

Pese a los avances de las psicología y de la sociología de la educación y al desarrollo que, a partir de ellas, ha tenido el discurso educativo, llama especialmente la atención que la escuela todavía siga silenciando las voces, aquietando los cuerpos, direccionando las miradas, coartando el desarrollo del pensamiento divergente, inhibiendo la crítica y penalizando la controversia⁶⁵, acciones todas ellas consecuentes con los planteamientos que siglos atrás hicieron representantes del funcional estructuralismo como Durkheim y Mannheim, cuya esencia no es otra cosa que la manifestación de una sutil concentración del poder, convertida en “fuerza conservadora que preserva” (Brigido, 2006: 36) y garantiza la permanencia del status quo, a través de la vigilancia y el control de los actores educativos.

Como bien lo plantea Mélich (2002, p. 140), “en la sociedad de la vigilancia no hay tiempo ni espacio humanos, porque el otro ha desaparecido. Sólo desde la palabra que se da al otro, desde el tiempo y el espacio humanos se puede hablar de ética. Y justamente es la ética lo que resulta impensable en la sociedad de la vigilancia” y en los escenarios predeterminados, prescriptivos, fundamentados en el consejo y el ejemplo que modela o la norma con sabor adultocéntrico, que encasilla, fija y estatiza, y mucho más si se tiene en cuenta con Arendt, citada por Kohn (2008: 17), que “todas las reglas –buenas o

⁶³ Ver Directivas Ministeriales 17 de 2009 y Directiva 10 de 2009.

⁶⁴ Profesor grado undécimo.

⁶⁵ “Hay que tener mucho cuidado, estar siempre vigilantes para indicarles el camino adecuado porque son niños y hay que encausarlos, todavía son maleables” ^Profesora de primaria.

malas, y con independencia de su origen- que pretendan gobernar la acción humana desde fuera son apolíticas e incluso antipolíticas⁶⁶

Según los testimonios de los participantes y la revisión de los diarios de campo y de los registros de seguimiento a estudiantes, es evidente que la concentración del poder en los adultos, manifiesta en la manera como se dan las relaciones en el escenario escolar⁶⁷, es decir, unos que ordenan y prescriben y otros que se ajustan y obedecen; unos que redactan las normas y otras que participan en su lectura, análisis y, en el mejor de los casos, en pequeños ajustes generalmente respecto a situaciones de baja trascendencia; pero eso sí, muchos que se niegan a cumplirlas asumiendo como mecanismo de resistencia la evasiva, la apatía, el olvido, el desconocimiento y, en algunos casos, la resistencia frontal que puede hasta terminar en la expulsión⁶⁸.

Lamentablemente, “la situación hegemónica así establecida aleja a los estudiantes de la más importante área de los esfuerzos humanos, la política, entendida como la capacidad diferencial de grupos e individuos de participar en la construcción colectiva del mundo en que vivimos” (Rabello (2007: 18), alejándose de esta manera la posibilidad de que la institución educativa sea el ambiente enriquecido y potenciador de experiencias democráticas en el que los actores educativos puedan darse cuenta que, en educación, “la finalidad principal no es la de ajustar a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso, el propósito principal es estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas” (Giroux, 1999, p. 254).

⁶⁶ “Los reglamentos en las instituciones todavía siguen siendo muy dirigidos desde los adultos, ese es para mí uno de los grandes problemas todavía no ha sabido manejar la escuela para que haya verdadera participación” Asesora

⁶⁷ “Yo encuentro una brecha muy grande entre el discurso educativo y lo que realmente ocurre en las aulas de clase, allí el maestro sigue imponiendo sus criterios y sus metodologías, además él mismo es poco lo que conoce a los estudiantes, por lo menos en cuanto a sus sueños y preferencias” Rector

⁶⁸ “ Tuvimos un caso de un estudiante que venía participando en el proyecto de democracia, pero pudo con el reglamento, realmente hacía lo que quería y finalmente tuvo que salir”

Más que mostrar formas particulares de vivir, asumidas como ejemplarizantes,⁶⁹ y estar insinuando que se “preparen para ser alguien en el futuro, o sea una persona de bien, un ciudadano reconocido y respetado, un niño o un joven ejemplar”⁷⁰, obediente y reproductor de la cultura; el gran desafío que hoy tiene la escuela es democratizarse y propiciar las condiciones para “aumentar la comprensión que de sí mismos tienen los actores sociales respecto a su situación sociohistórica, y esencialmente para aclarar la existencia de fuerzas sociales hipostasiadas y reificadas que pueden invadir la acción autónoma” (Gouldner, citado por Giroux, 1999, p. 152) y en consecuencia, orientarlos hacia la aceptación acrítica del mundo instituido, que es lo que se interpreta en expresiones como: “los adolescentes ahora es poco lo que pueden hacer porque el mundo del mercado les está trazando el rumbo que deben seguir, y qué pueden hacer frente a tal monstruo?, en esas condiciones no hay educación que valga”⁷¹.

Formas como la anterior de concebir el mundo y la posición del sujeto en él, cuya única condición posible es la de ser simple espectador, seguidor y consumidor, sin asomos de esperanza transformadora, también son una manifestación abierta y contundente del poder del mercado y la tenencia material que han envuelto a la educación como si se tratara de una mercancía más y frente a lo cual son bastante tímidos, por no decir insignificantes, los mecanismos de resistencia que se vienen construyendo⁷².

Igualmente emergen y se manifiestan en el escenario escolar otra serie de mecanismos de resistencia frente al poder adulto hegemónico que, más que eso, son vistos como simples situaciones de apatía por el estudio, rebeldía característica de la adolescencia,

⁶⁹ “ A mi me gusta ponerles ejemplos de jóvenes como ellos que han salido adelante a pesar de la pobreza y las dificultades” Coordinador

⁷⁰ Profesora de grado quinto

⁷¹ Profesor de grado undécimo

⁷² “ Tal vez sea responsabilidad nuestra y de todos los adultos, pero es tanto el bombardeo de la publicidad que uno no sabe cómo manejar este fenómeno con los estudiantes y son tantas las ofertas que si a todos se les permitiera entrar convertiríamos el colegio en un centro comercial, pero cómo no darle la oportunidad a los undécimo del PROM y de la excursión de bachilleres?”

“pereza, falta de un proyecto de vida serio y estructurado, poco interés por el estudio o simples ganas de no hacer nada”⁷³.

La lectura superficial y un tanto prejuiciada que docentes y directivos hacen de las resistencias estudiantiles, no les permiten ver lo que realmente son, una lucha en la que no se busca aniquilar al otro o usurpar su lugar sino expresar el descontento por la invisibilización, por los pocos espacios de participación y por la unidirektividad y unidireccionalidad como se desarrollan muchos procesos. Esa es la razón por la que las resistencias, entre otras, se manifiestan como ausencia de participación, desvinculación de los procesos para asumir posiciones como no hablar, no aportar, no moverse, no responder, no criticar y, en el mejor de los casos, realizar las actividades por cumplir, de lo cual tampoco se escapan los programas y proyectos que llegan a la institución educativa⁷⁴.

Apropiación del discurso ético y moral paralelo a la naturalización de múltiples perversiones

Encontrar excusas para justificar y legitimar acciones y situaciones, así infrinjan normas, acuerdos o contratos sociales, o sean violadoras de los derechos de las demás personas con las que se construye la experiencia cotidiana, además de una característica peculiar del momento histórico, lamentablemente es un fenómeno que tiene curso en la escuela y del cual se pueden mostrar avanzados desarrollos, en todos los campos y ordenes de actuación.

De acuerdo al contenido de los textos del pié de página 53, apropiarse de lo ajeno cuando se tiene el deseo o la necesidad de ello, no es un acto que deba ser sancionado y reparado por los miembros de una sociedad desigual, inequitativa y excluyente, encuéntrese o no el sujeto desposeído en las mismas condiciones de precariedad

⁷³ Coordinadora de institución educativa.

⁷⁴ “Ellos empiezan a participar muy entusiasmados pero luego no van o se salen de las sesiones de trabajo, no hacen las tareas que deben llevar a los próximo encuentro”. Asesora

económica. Tampoco amerita, según los actores educativos participantes en el estudio, un proceso educativo orientado a la transformación de esta práctica, en tanto, ha dejado de ser reprobada socialmente, se ha naturalizado y pasa a hacer parte de las acciones que suceden desapercibidamente. Cabría entonces preguntarse para qué los postulados éticos que orientan las acciones “entre nos”, para qué el análisis de valores como el respeto y la honestidad de cuyos conceptos y elementos teóricos, muy probablemente dan cuenta quienes no los aplican en sus espacios de relación?, para qué un manual de convivencia marginado de las decisiones cotidianas? Para qué unos talleres o espacios de formación orientados en la escuela a partir del conocimiento y la experticia de algunas ONGs comprometidas con la formación ética y política?, para qué el texto escrito y el concepto memorizado que no alcanzan a ver la luz en la acción cotidiana?, para qué los marcos axiológicos si no hay “una posición ética en los niños, niñas y adolescentes, de una ampliación de su *círculo ético*, es decir, de una ampliación del campo en el que ellos ubican a aquellos por quienes se preocupan, quienes merecen respeto, y frente a quienes pueden ser solidarios, incluyentes y equitativos” (Alvarado, 2009, p. 22).

Reflexiones como ésta, suscitada a partir de la lectura de las posibilidades y opacidades que subyacen en la realidad cotidiana de las instituciones educativas, dejan claro que más allá del afán por controlar y optimizar el tiempo escolar, por respetar sigilosamente los horarios académicos y por salvaguardar el propio orden hay un sinnúmero de preguntas no formuladas y en consecuencia, respuestas aún no creadas respecto al para qué de todas las realizaciones, eventos, programas y proyectos que se llevan a cabo en la institución educativa, con intervención de otras instituciones y sin ella.

3.2 Arreglos institucionales requeridos para potenciar desde la escuela el desarrollo integral

"Los individuos viven y operan en un mundo de instituciones, muchas de las

cuales trascienden las fronteras estatales. Nuestras oportunidades y perspectivas dependen crucialmente de las instituciones que existen y de cómo funcionan. Las instituciones no sólo contribuyen a nuestras libertades, sino que deben ser evaluadas en función de su contribución a nuestras libertades. Así lo exige el contemplar el desarrollo como libertad..."

(Amartya Sen, 1999, p. 123)

Una de las principales riquezas que puede encontrarse al leer y conceptualizar la **Institución**, es la diversidad de enfoques y perspectivas que el concepto encierra, máxime cuando para hacerlo es necesario hacer uso de otra **Institución** llamada: *lenguaje*. Castoriadis en el texto Figuras de lo pensable (2002, p. 115) planteaba el siguiente interrogante: “¿Cómo podría hablar de la institución en un lenguaje que quisiera ser riguroso, formalizado o formalizable al infinito, etcétera, desde el momento en que este mismo lenguaje es una institución, quizás la primera y más importante de las instituciones?”; este cuestionamiento deja claro que el lenguaje y las diferentes formas que de él se asumen, están estructurados e instituidos en cada uno de los individuos del grupo y por lo tanto, cargados de lo que es la sociedad, de lo que somos cada uno de nosotros en la medida que participamos y conformamos un grupo social, entonces definir la institución desde una institucionalidad que le es parte, es aceptar y comprender el círculo de relación y de significado que se construye colectivamente.

En este orden de ideas, es importante reconocer que desde la década de 1980 se viene dando en el nivel mundial un movimiento llamado nuevo institucionalismo, que pretende desde las raíces mismas de las ciencias sociales, políticas y económicas encontrar un espacio para analizar los cambios y fenómenos que se dan en la sociedad y que pueden influir la economía, la cultura, las decisiones individuales cotidianas y la política, entre otras. El trabajo del profesor Guy (2003), sirve como documento base

para comprender las instituciones políticas cuando expone como elementos básicos de ellas “un rasgo estructural de la sociedad y/o la forma de gobierno... Una segunda característica sería la existencia de cierta estabilidad a través del tiempo... La tercera característica de una institución es que debe afectar al comportamiento individual... Por último, y aunque esta característica puede no ser tan relevante como las otras, entre los miembros de la institución debe haber cierto sentido de valores compartidos” (pp. 36-37), valores que van conformando y tejiendo poco a poco las redes necesarias para construir confianza y capacidad de mediación política.

Siguiendo los principios básicos del nuevo institucionalismo, es necesario establecer que las instituciones son diferentes a las organizaciones, que cada una de ellas representa y se configura en un nivel diferente de complejidad y de influencia, las últimas por ejemplo, son el producto de la formalización de las ideas y del diseño de sus creadores, tienen como finalidad aumentar la riqueza u ofrecer servicios de mayor calidad y pueden ser del orden industrial, económico, social, educativo, político y cultural.

De esta manera, las organizaciones se erigen en el marco de las instituciones, aprovechando las oportunidades y reglas de juego que éstas ofrecen para el desarrollo de las libertades individuales y colectivas en un escenario particular de actuación. Mientras que las instituciones, son “los constreñimientos u obligaciones creados por los humanos que le dan forma a la interacción humana” (North 1989, p. 3) por lo tanto las convicciones, valores, principios, temores, mitos o creencias toman gran valor, porque están permanentemente determinando el comportamiento y pueden en un momento permitir, dificultar o entorpecer el desarrollo de las reglas de juego formales, normativas o informales que favorecen el intercambio social y en palabras de Castoriadis (2002:119) “La sociedad no puede existir sin institución, sin ley, y, con respecto a esta ley, debe decidir ella misma...”

La interinstitucionalidad, principio básico para la agencia de las políticas públicas de niñez y adolescencia

Los expertos en políticas públicas deben tener en cuenta que las comunidades no son necesariamente residenciales o se forman sólo de miembros que viven unos junto a otros. Las comunidades pueden formarse en torno a instituciones (universidades, hospitales) o profesiones (estibadores portuarios, contables)... Un sano desarrollo de las comunidades requiere instituciones locales clave como escuelas, juzgados, oficinas de correo y áreas comerciales céntricas. (Etzioni. 2001. 40-41).

Al revisar la normatividad existente, el SER y HACER de las instituciones educativas se puede encontrar claramente que está compuesta por un escenario físico, un escenario social, un escenario legal, un escenario académico y uno de representación, entre otros, que ofrecen múltiples posibilidades de relación que no se agotan en la academia, en la nutrición, en la salud, en la recreación, en la participación y en la protección y que se convierten en un amplio y complejo tejido donde la educación es la urdimbre sobre la cual los demás actores y escenarios van entretejiendo poco a poco sus hilos, limitados muchas veces por la reglamentación existente y por los afanes de tiempo, espacio e intereses.

La demanda por el establecimiento de relaciones interinstitucionales a través de las que sea posible canalizar y resolver los conflictos de intereses que se presentan, a la vez que se construya una idea de desarrollo, de salud, de educación y de atención que permita y facilite el crecimiento de las comunidades, con capacidad de coger su presente y sus expectativas de futuro, fue emergiendo de los actores⁷⁵ al sentir, vivir y

⁷⁵ Quienes en sus intervenciones expresaban ideas como las siguientes: “Un escenario posible es que las diferentes instancias de gobierno de la ciudad, se articulen realmente, se conversen para que no lleguen a las I.E. cada una por su lado y sin relación con la I.E.”, “Crear comités coordinadores de programas y proyectos donde exista representación de todos los entes enunciados”, “Igualmente, es necesario que la administración municipal articule su accionar en la población infantil y adolescente no desde la iniciativa

constatar que se diseñan y ejecutan programas aislados producto del afán de desarrollar las acciones inherentes al sector y de cumplir con las metas de ejecución.

La interinstitucionalidad requiere entonces de capacidad para leer las realidades de manera integral, de aportar al crecimiento de la conciencia social, de servir de mediadora entre los intereses de los sectores y de los actores mismos, de la construcción de planes y programas en lo que la misión principal sea el desarrollo armónico de niños, niñas y adolescentes y de coestionar nuevas y mejores posibilidades de desarrollo de la comunidad.

Las realidades actuales y la complejidad con la que se presentan, están realizando un llamado a la creación de nuevos escenarios para el desarrollo de las políticas públicas⁷⁶ orientadas a la niñez y la adolescencia⁷⁷, llamado que se hace tímidamente desde las instituciones educativas que, como se indicó anteriormente, se sienten

de cada Secretaría sino desde una mirada integradora de la realidad e integral en la intervención solo así se tendrá impacto positivo con largo alcance”.

⁷⁶ En el plano local, el Concejo de Medellín, en el Acuerdo numero 44 de 2004, define las políticas públicas como *“El conjunto de sucesivas respuestas del Estado frente a situaciones consideradas socialmente como problemáticas”*. Tienen, entre otros aspectos reconocidos por la literatura especializada y las mejores prácticas: *participación en todo su Ciclo de Vida, tanto de actores políticos como de actores sociales; un Ciclo de Vida conformado por su Concepción (Origen, Creación, Gestación o Formación), Formulación, Puesta en Marcha (Aplicación o Implementación), Evaluación, Análisis y Reformulación (Reestructuración o Revisión-Reorientación); Dimensión Temporal y Dimensión Espacial; un “Componente Ético”; espacio para “Lo Local” dentro de sus ámbitos de actuación; y, tres “Elementos Básicos” (la “Prospectiva” -Futuro deseado y posible como Referente-, la “decisión”- escogencia entre alternativas- y la “Acción” –búsqueda de la materialización de ese futuro y concreción en acciones de esa decisión-).*

⁷⁷ Castoriadis (2002, 120). Expone claramente la importancia y trascendencia *“Ocurre lo mismo con el ser-niño. El estado de la infancia como tal tiene evidentemente una dimensión biológica y el ser-niño es una institución cuya forma es transhistórica en el sentido de que toda sociedad debe otorgar algún estatuto a los niños. Pero esta institución es al mismo tiempo profundamente histórica, ya que el significado concreto del ser-niño, en cada sociedad particular, cambia con la totalidad de la institución de esta sociedad...”*

cargadas por las múltiples funciones y exigencias que se le realizan, desde los diferentes frentes de la administración municipal que atiende población infantil y juvenil. Es importante hacer un alto en el camino para insistir en una de las realidades y es, que las poblaciones tienen un espacio vital, un espacio tangible de calles y carreras, de casas y tiendas, de quebradas y vecinos que las ubican en lo local, en lo comunitario, realidad que hace imperativo aterrizar los marcos de referencia de las políticas nacionales, regionales e incluso municipales, para permitir y facilitar la comprensión y apropiación de problemáticas y alternativas de solución en un lugar sensible, palpable, vital.

Las anteriores tensiones ofrecen un espacio para la reflexión y para la creación de nuevas alternativas de atención y promoción de los infantes y adolescentes, desde el análisis de cómo se está realizando la atención, cómo se están llevando a cabo los encuentros y las articulaciones entre los sectores salud, educación, bienestar, recreación, deporte, participación, entre otros, y desde allí, pensar qué otras formas pueden ser posible, para que la organización pueda hacerse diferente, para que las comunidades pueden ganar; en esta dirección, Pierre Muller (2002, p. 153) resalta *“el espacio local aparece hoy, al mismo tiempo, como un lugar potencial para darle de nuevo coherencia a la sectorialidad y permitir así superar los efectos perversos del corporativismo, y como un lugar donde pueden reconstruirse relaciones de proximidad en las cuales los individuos encuentren de nuevo un poco de dominio sobre la complejidad del mundo”*; estas líneas hacen nuevamente la invitación a la posibilidad, a la creatividad, a asumir el reto de inventar nuevas formas de articulación, y probar una vez más que SI es posible.

En este orden de ideas, los gobiernos municipales están llamados a reevaluar las formas de ‘hacer’ la política social con énfasis en lo educativo y en especial aquella que tiene que ver con la infancia y la adolescencia, ésta debe trascender la formulación de Acuerdos Municipales en los que se exponen los mecanismos para articular mesas de trabajo en el nivel central, asegurar los tiempos de las reuniones intersectoriales periódicas, los integrantes y quienes pueden reemplazarlos, para aventurarse a otro modo de hacer política, en el que las localidades tengan autoría, voz y voto, donde cuenten con espacios de representación reales, donde los presentes y futuros se discutan

en contexto y donde las ‘instituciones’ del Estado que tienen presencia en la localidad sean realmente mediadoras entre la comunidad y el gobierno y no sólo invitados de piedra que están en la obligación de desarrollar sin cuestionamiento alguno, las políticas de intervención trazadas desde los escritorios.

Y como es posible ir más allá, ¿cómo es posible construir un escenario diferente para una realidad diversa y distinta? Es una de las preguntas que hoy asaltan y que se convierten en una línea de trabajo, cuestionamientos a los que Muller (2002, p. 162) responde con un reto político: *“Se trata de la construcción de un espacio de mediación que de un mínimo de coherencia a las múltiples estrategias reticulares, que están actuando a nivel local. Este espacio de mediación podría organizarse a través de la puesta en marcha de políticas públicas locales, pero con la condición que aparezcan efectivamente unos mediadores susceptibles de construir el código y el referencial que le dé sentido y coherencia a esas políticas públicas”*, y acá nos queda nuevamente un interrogante, quiénes son o pueden ser esos mediadores y cuáles son las características que deben tener?

LA ESCUELA como escenario de programas en acción, se convierte en un rompecabezas en el que muchos aportan sus fichas, sin la claridad de lo que están armando: Ya no es la escuela, es otro lugar.



Entonces la pregunta ya no es por la articulación, porque esta rebasa las concepciones actuales y el reto es la construcción de una nueva forma de organización que las acoja a todas y cada una, en sus funciones y con sus metas para potenciar el desarrollo no sólo de niños, niñas y adolescentes, sino de la comunidad en general, una comunidad que en palabras de Etzioni (2001. p. 24) se base “*en dos fundamentos, reforzadores ambos de las relaciones Yo-Tú. En primer lugar, las comunidades proporcionan lazos de afectos que transforman grupos de gente en entidades sociales semejantes a familias amplias. En segundo lugar, las comunidades transmiten una cultura moral compartida*”.

4. DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA A INSTITUCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

En esta aproximación comprensiva a la realidad de la escuela se evidencia que su **ser** y **hacer** van configurando un tejido amplio y complejo, hecho de relaciones que no se agotan en la academia porque también contribuyen con la nutrición, la salud, la participación, la recreación y la protección, o dicho de otro modo, es la educación la urdimbre sobre la cual los demás actores y sectores de intervención social van entretejiendo poco a poco sus hilos, limitados la mayoría de las veces, por la legislación vigente, por las concepciones reduccionistas que los soportan, por los afanes en el tiempo, por la precariedad de los espacios y recursos económicos y/o por los intereses que los animan.

Si bien la Ley 715 de diciembre 21 de 2001, en su artículo 9° define que “Institución Educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media”, la realidad desborda esa definición y en su lugar, aparece una institución que estira el tiempo para dar cabida a otras actividades no propiamente académicas, que readecúa los espacios para la realización de acciones provenientes de otros sectores sociales y transforma las funciones inherentes a su gramática educativa para atender requerimientos del desarrollo humano y social, sobre todo en casos en los que se siente obligada a “proporcionar una red de protección social que impida que la población afectada caiga en la mayor de las miserias y, en algunos casos, incluso en la inanición y la muerte” (Sen, 2001 p: 99)

Si se parte de la consideración de las múltiples funciones que desarrolla de manera directa o indirectamente la escuela, movida por la sensibilidad y el compromiso de aportar al desarrollo humano de los niños, las niñas y los(as) adolescentes que a ella pertenecen o porque la administración municipal así se lo demanda, la definición de ley se queda corta para designar a una institución que además de lo educativo incursiona en

muchas otras acciones, así ello sólo sea finalmente un paliativo frente a las grandes deudas sociales que se tienen con las nuevas generaciones.

En consecuencia con la anterior discusión y después de revisar la cotidianidad de los espacios de formación a los que hace alusión la legislación colombiana, se encuentra allí un híbrido que ya no podría llamarse solamente institución educativa y del que preocupan su estructura, sus fundamentos, su finalidad, su entramado de relaciones, sus potencialidades, sus opacidades y el sentido mismo de su institucionalidad. Referente a esto, no se puede negar que la escuela es institución en la medida que cuenta con *“un rasgo estructural de la sociedad y/o la forma de gobierno..., la existencia de cierta estabilidad a través del tiempo..., afecta al comportamiento individual... tiene cierto sentido de valores compartidos”*(Guy Peters, 2003, 36-37) entre quienes la constituyen, pero no por ello se puede dejar de notar el giro que han tomado sus acciones y la trascendencia que se le ha dado a su carácter educativo por encima del mero ofrecimiento de grados de escolaridad.

El rasgo estructural de la sociedad a que hace alusión el párrafo anterior, es fácilmente perceptible cuando se intenta “comprender la relación entre la escuela, las relaciones sociales más amplias que la conforman y las necesidades y competencias históricamente construidas que los estudiantes traen a ella” (McLaren, 2005, p: 3), sobre todo cuando se trata de sociedades como la nuestra en las que con tanta frecuencia el poder y el conocimiento se hacen uno para favorecer los intereses de ciertos grupos sobre otros y donde la inequidad y las prácticas cotidianas excluyentes no son otra cosa que el reflejo de la forma de gobierno de esa misma sociedad.

El componente de estabilidad, no menos de cuatrocientos años en la historia universal, también refuerza la connotación de institución que la legislación le otorga a la escuela. Pese a las reformas, a veces referidas a su concepción y funciones en el sistema social, al perfil de sus actores, a la orientación de sus acciones y/o a la manera de administrar sus recursos, la escuela se ha mantenido en el tiempo y sigue siendo reconocida como institución social importante en la formación humana, no obstante,

esto no garantiza que en la dinámica general, en el día a día de cada institución se cumplan las condiciones que le permitan instalarse en la comunidad local como Institución que la representa, que recoge sus interés, que permanece estable en el tiempo -una estabilidad dada por su forma de relacionarse con la comunidad más que por el tiempo de fundación, funcionamiento y construcción-, que interpreta sus expectativas, que sea interlocutora válida del ser comunitario y a la vez que cuente con la voz suficiente para influir en las decisiones del Estado.

Se concluye, en relación a las posibilidades que transitar “De instituciones educativas a instituciones de niños, niñas y adolescentes” una nueva forma de concebir la escuela y una necesidad de posicionarla en el contexto social como escenario fundamentalmente educativo y con claras convergencias de acciones sinérgicas soportadas en el progresivo proceso de reconocimiento de derechos económicos, sociales y culturales: derecho a la vida, a la salud, a la educación, a la participación y a la felicidad. De los cuales los niños, las niñas y los(as) adolescentes son sujetos activos. Por ello, es plausible que instituciones que originariamente operaron con una lógica sectorial, se constituyan en instituciones centradas en las necesidades y derechos de niños, niñas y adolescentes.

Sin embargo, para los actores consultados este tránsito debe tener un sentido crítico de la escuela que ahora se propone, orientada a la configuración de una institución “de carácter crítico que se deberá ocupar en dotar a los individuos de los instrumentos necesarios para el ejercicio de la crítica, que les posibilite el desvelamiento de los mecanismos de dominio, así como de capacitarlos para colaborar en el desarrollo de unas instituciones que contribuyan a la construcción de una vida social de mayor justicia y equidad” (Paz Gimeno, 1995, p. 322). O dicho de otra manera, sin desconocer las urgencias en cuanto a salud, nutrición y protección que, debido a la inequitativa distribución de los recursos, debe atender la escuela en asocio con otros sectores, su función educativa y socializadora tiene que estar orientada a la construcción de nuevas formas de relación y a la configuración de un orden social en el que tales situaciones de inequidad no tengan cabida porque se ha logrado tomar conciencia que “existir,

humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo y así, el mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 1971, p. 100).

De esta manera, la nueva figura de instituciones de niños, niñas y adolescentes resulta consecuente con la alusión que hacen Berger y Luckmann (1997, p. 101), a “instituciones intermedias, en el sentido de que median entre el individuo y los patrones de experiencia y acción establecidos por la sociedad”, es decir, que dejan de ser simples espectadoras y/o reproductoras de miseria y necesidades no satisfechas para tender puentes, desde la educación, entre una cruel realidad producida por la réplica de modelos de desarrollo inoperantes y la posibilidad que representan las apuestas frescas fundadas en el potencial humano de las nuevas generaciones; entre lo que siempre ha sido y lo nuevo que puede ser cuando se reconoce el aporte de los que recién llegan a hacer parte del entramado social; entre las debilidades individuales y la potencia del encuentro comunitario; entre el lamento rutinario y la esperanza transformadora; entre el pseudosatisfactor que esclaviza y la alternativa liberadora, y entre el **no** se puede que cierra y el **sí** que abre, congrega, moviliza y crea.

Para evitar que el mundo “se llene paradójicamente de consecuencias no deseadas de acciones deseadas” (Santos, 2005, p. 13) como es el caso, por ejemplo, de la reproducción de la pobreza a partir de actos episódicos de solidaridad, el incremento del hambre pese a la creación de comedores escolares o la constitución de subjetividades alienadas y dependientes derivadas de sentimientos protectores, que se materializan en padrinazgos pasajeros, la institución educativa tiene que crear nuevos sentidos y contribuir a la emancipación de los individuos a través del desarrollo de un pensamiento propio y crítico que les permita detectar los mecanismos de dominio sociales e individuales y encontrar alternativas para combatirlos” (Paz Gimeno, 1995, p. 407).

En resumen, una institución Educativa, puede convertirse en una “Institución Intermedia” cuando logre mediar entre las realidades locales, sus necesidades, sus aspiraciones, sus potencialidades y las grandes instituciones sociales como lo son en este

caso el gobierno central, la administración municipal, las Secretarías del despacho que construyen futuros y esquemas de acción general, como es el Estado Nacional que planifica los alcances de la educación y la cobertura. Para lograr el cometido de mediadoras, las Instituciones Educativas tienen el imperativo de generar procesos de empoderamiento de sí mismas, de su espacio vital, de reconocimiento y compromiso con la educación, con la comunidad de la que hacen parte y conforman; de reconocer que a sus salones de clase asisten, que por sus pasillos recorren y que en las canchas juegan niños, niñas y adolescentes de carne y hueso con múltiples posibilidades y un sinnúmero de demandas vitales.

En este sentido, además de ser un espacio de formación, tiene una demanda social, un imperativo social que debe cumplir y es el de aportar, en palabras de Muller (2002, p. 162) a “la construcción de un espacio de mediación que dé un mínimo de coherencia a las múltiples estrategias reticulares, que están actuando a nivel local” porque cuentan con características básicas de las Instituciones Intermedias “*tienen una cara de Jano. Miran “hacia arriba”, en dirección a las grandes instituciones, y “hacia abajo”, en dirección a la existencia del individuo. De este modo no sólo transmiten reservas de sentido desde la “cima” hacia la “base”, sino que además, tal como lo sugiere la idea de “sociedad civil”, desde la “base” hacia “arriba”*”. (Berger y Luckman. 1997. p. 124).

De acuerdo a lo que se ha venido discutiendo, la denominación de instituciones de niños, niñas y adolescentes queda soportada en tres consideraciones básicas que marcan la diferencia respecto a la forma en que han sido nombradas desde la legislación. Estas son:

- Conciben a los niños, las niñas y los(as) adolescentes como sujetos en su enteridad (Maffesoli, 2004), capaces de reconocerse, autoproducirse y aportar a la resignificación de la cultura.

- Se fundamentan en una teoría crítica de la educación, soportada en principios epistemológicos, pedagógicos y sociológicos desde los cuales el ser humano es visto como integralidad, el conocimiento tiene un carácter emancipatorio, sin importar la edad en la que sea apropiado o construido y el sentido de la institucionalidad se construye en asocio.

- Se configura como nodo central de una amplia red de instituciones sociales comprometidas con la promoción del desarrollo humano de niños, niñas y adolescentes, que comparten concepciones básicas -educación, salud, nutrición, recreación, participación-, recursos, metodología y además, son capaces de trabajar colaborativamente.

4.1 Más allá del sector y de la institución está el actor

“Las políticas sobre la protección social, la familia y la educación son, con frecuencia, desarrolladas de manera aislada unas de otras, y muchas de ellas como meras rutinas de trabajo. Pero si las personas deben ser tratadas como fines en sí mismas, tampoco pueden ser contempladas como fragmentos, como estudiantes o como padres o como trabajadores. Esto, a su vez, requiere una coordinación mucho más ajustada de las diferentes políticas públicas”. (Etzioni. 2001. 73).

Después de revisar en detalle cada una de las pistas que el caso ofreció para el análisis, en el que se escuchaban las voces al interior de la Institución pidiendo tiempos, jalonando procesos, proponiendo formas para encontrar coherencia en cada uno de los programas que desde la administración local se ofrecen para garantizar los derechos de la niñez y la adolescencia, después de construir un escenario para el entendimiento de lo que se vive y se siente, después de comprender las formas como la comunidad local acude a la ‘escuela’, le interroga, le pregunta y le propone, es posible aventurar una propuesta en la que las “Instituciones Educativas” hagan el tránsito a “Instituciones de

niños, niñas y adolescentes” y se consoliden como instituciones intermedias para mediar políticas públicas de infancia y adolescencia en el nivel local.

Esta propuesta parte del reconocimiento que las instituciones se van conformando y consolidando día a día, producto de los acuerdos, los disensos, el respeto, el reconocimiento del Otro y de la Otra, concepto en el que “está implicado que el objetivo del bien – vivir incluya, de alguna manera, el sentido de la justicia. El otro es tanto el otro como el “tú”” (Ricoeur, 2006, p. 202); es decir, un sujeto con derechos y deberes cuya voz tiene valor y tiene un sinnúmero de significados y unas instituciones que cuentan con escenarios de actuación y de interrelación con actores individuales o colectivos en busca del bienestar o dicho de otra forma “el vivir – bien no se limita a las relaciones interpersonales, sino que se extiende a la vida de las instituciones” (Ricoeur, 2006, p. 202).

Y es en este proceso de reconocimiento que todos, todas y cada uno(a) de los(as)actores(as), ya sean individuales, institucionales o colectivos, tienen la oportunidad de ser escuchados, de proponer, aportar, de hacer parte del colectivo, de manera que el interés común aflore y permita la identificación de los propósitos y de las tensiones propias de la vida en comunidad, acuerdos que identifican y diferencias que enriquecen la pluralidad y la diversidad, “...asegurando que todo el mundo es aceptado y tratado con el máximo respeto que merece por el hecho de ser un hombre, esto es, por el hecho de ser un fin en sí mismo”. (Etzioni. 2001. 56). Es posible entonces pensar y construir una Institución de niños, niñas y adolescentes como mediadora de políticas públicas de niñez y adolescencia y en este sentido pensar en la transformación de las instituciones, de las comunidades y de las formas de relacionarse la administración central con ellas, es aventurarse a romper con los círculos viciosos e iniciar círculos virtuosos⁷⁸, para abrir la posibilidad, de crear, de inventar, de re-crear nuevas formas de trabajo desde las Instituciones de niños, niñas y adolescentes... a la comunidad.

⁷⁸ “Los círculos virtuosos en realidad benefician al conjunto de la sociedad, como intentan mostrar los dilemas de la elección colectiva, pero necesitan para ser efectivos una adhesión mayoritaria a esos *buenos hábitos*, que en la tradición griega recibieron el nombre de “virtudes” (*aretai*), “excelencias” del carácter.

La transformación de los espacios⁷⁹ de la escuela en Instituciones de niños, niñas y adolescentes es una forma de congregar diferentes programas de atención y desarrollo sin el protagonismo de uno de los sectores o la carga de las responsabilidades en uno u otro. Esta transformación requiere que las personas en toda su dimensión sean reconocidas y tratadas “...como fines en sí mismas, tampoco pueden ser contempladas como fragmentos, como estudiantes o como padres o como trabajadores. Cada individuo debe ser tratado como un todo. Esto, a su vez, requiere una coordinación mucho más ajustada de las diferentes políticas públicas” (Etzioni. 2001. 73), y es en este orden de ideas que se debe dar la transformación.

Una transformación, que atendiendo a las necesidades y requerimientos actuales, dé nacimiento a las Instituciones de niñez y adolescencia en las que se congreguen servicios y atenciones en Educación, Salud, Recreación, Bienestar Social, Participación, Productividad, Emprendimiento, Civilidad, entre otras, con la diferencia que no será el sector educación el único y principal responsable de abrir las puertas y los espacios; es la comunidad de vida y los actores los que se adueñan y comprometen con el desarrollo, en palabras de Bernstein (1987, p. 47) “La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basada en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse el entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios”.

Esta transformación cobija entonces a los diferentes actores sociales “como participantes activos que reciben e interpretan información y diseñan estrategias en sus relaciones con los diferentes actores locales, así como con las instituciones externas y su personal” (Long, 2007, p.43), y a las diferentes instituciones que tienen como misión garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes de manera que en el centro de las

Las virtudes son hábitos que predisponen a elegir bien, mientras que los vicios son los hábitos que predisponen a elegir mal; quienes incorporan las virtudes son *excelentes*. (Cortina 2003. p. 23).

⁷⁹ Además de los físicos, los espacios de representación, de encuentro, de construcción colectiva.

intervenciones siempre estén los actores, como un imperativo de la acción, en otras palabras “la razón de ser en sí misma” de la Institución naciente a la cotidianidad de la localidad.

Estas nuevas instituciones tendrán retos de creatividad y negociación con los cuales poner a prueba la capacidad para mediar en direcciones múltiples: mediar la relación gobierno – comunidad, mediar la relación entre los diferentes sectores, mediar la relación entre los miembros de la comunidad, mediar la relación con los infantes y adolescentes de manera que sean parte activa de su propio desarrollo. Estas mediaciones facilitarán la lectura de las demandas, las necesidades, las potencialidades de cada uno y desde allí entretrejer las diferentes fuerzas y la diversidad local, ahora desde la urdimbre que ofrece la educación.

Es así como este escenario posible, este cambio de concepción de las instituciones desde el sector a los actores, es decir: desde las Instituciones de Educación a las Instituciones de niños, niñas y adolescentes; recupera espacios⁸⁰ para el encuentro, para las actividades que desde diversos sectores se programan, abre aún más las puertas de las instituciones “antes educativas” porque allí tienen asiento otros sectores que optimizaran los espacios y los tiempos, posibilitando el desarrollo de múltiples acciones que pueden ser realizadas en horas nocturnas, sábados, domingos, durante los periodos vacacionales, entre otros, sin necesidad de desgastarse en trámites de permisos o en restricciones por espacio. En este sentido, la Institución será de mayor apropiación por parte de la comunidad en general y de los niños, las niñas y los adolescentes de manera particular, cada uno desde la forma como procesen “sus propias experiencias de “proyectos” e “intervención”; construyen sus memorias de estas experiencias, y tienen

⁸⁰ Algunas cifras sobre la ocupación de las escuelas son: Los(as) estudiantes tienen 12 semanas de vacaciones al año, es decir de 52 semanas del año, durante el 23% de ellas, espacios como los salones, patios y demás escenarios tienen una ocupación casi que nula; esto sin contar con los tiempos de sábados y domingos que representan en semanas aproximadamente 10 semanas, sumadas unas y otras dan un porcentaje aproximado de 42% de no ocupación y poca o mínima utilización de estos espacios por parte de la comunidad.

en cuenta las experiencias de otros grupos dentro de sus redes socioespaciales” (Long, 2007, p. 79).

La administración de estas nuevas instituciones ya no será responsabilidad única y exclusiva de los rectores y las rectoras, sino de un equipo de trabajo intersectorial que posibilite y potencie “la articulación entre sujetos de sectores sociales diversos y, por lo tanto, de saberes, poderes y voluntades diversas, para enfrentar problemas diversos” (Feuerwerker & Costa, 2000) Citado por (Vega, Acosta, Mosquera y Restrepo, 2009) que tendrán como meta la articulación y el cambio de la esencia institucional; de manera que cada uno de los actores sociales jalone los procesos referentes a la misión que les compete: la formación de los infantes y adolescentes, la salud, la participación, la recreación..., en otras palabras, sean garantes de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

En consecuencia con lo anterior, es imperativo asignar profesionales de las áreas de la salud, la nutrición, el deporte, la recreación y la participación, entre otros, a estas nuevas instituciones, de manera que comiencen a actuar como parte de la comunidad, se vinculen con las nociones de desarrollo que en la localidad se negocian y trabajen de manera articulada con los maestros y maestras, en una relación de pares profesionales que, desde el discurso y la acción, construyan otras realidades posibles fundamentadas en el reconocimiento de los actores, en su condición individual y colectiva, teniendo en cuenta que “los actores, en su totalidad, son quienes dentro de las restricciones, a veces muy pesadas que les impone ‘el sistema’, disponen de un margen de libertad que emplean de manera estratégica en sus interacciones con los otros”. Luhmann (1990, p. 25)

Con el proceso de reorganización institucional es posible asignar profesionales de planta para que cumplan con sus funciones, aporten en la construcción de comunidad y re-creen formas de articulación que ofrezca mejores condiciones para el desarrollo de la niñez y la adolescencia. Esta reorganización puede incluso, aumentar significativamente la cobertura y atención a los diferentes actores al estar vinculados en la nueva

institución, pues al centralizar la atención de los diferentes sectores en las “nuevas instituciones de niñez y adolescencia⁸¹”, además de trabajar por la cobertura educativa en un ciento por ciento, se estará trabajando por la cobertura en un ciento por ciento en salud, recreación, nutrición, participación, entre otros y para todos los grupos poblacionales, pues son familia, son comunidad, comparten un mismo espacio y tienen como lugar de encuentro la naciente institución, lo que permitirá avanzar en la construcción de alternativas para superar la problemática ya identificada de que “las políticas sobre la protección social, la familia y la educación son, con frecuencia, desarrolladas de manera aislada unas de otras, y muchas de ellas como meras rutinas de trabajo”. (Etzioni, 2002, p. 73)

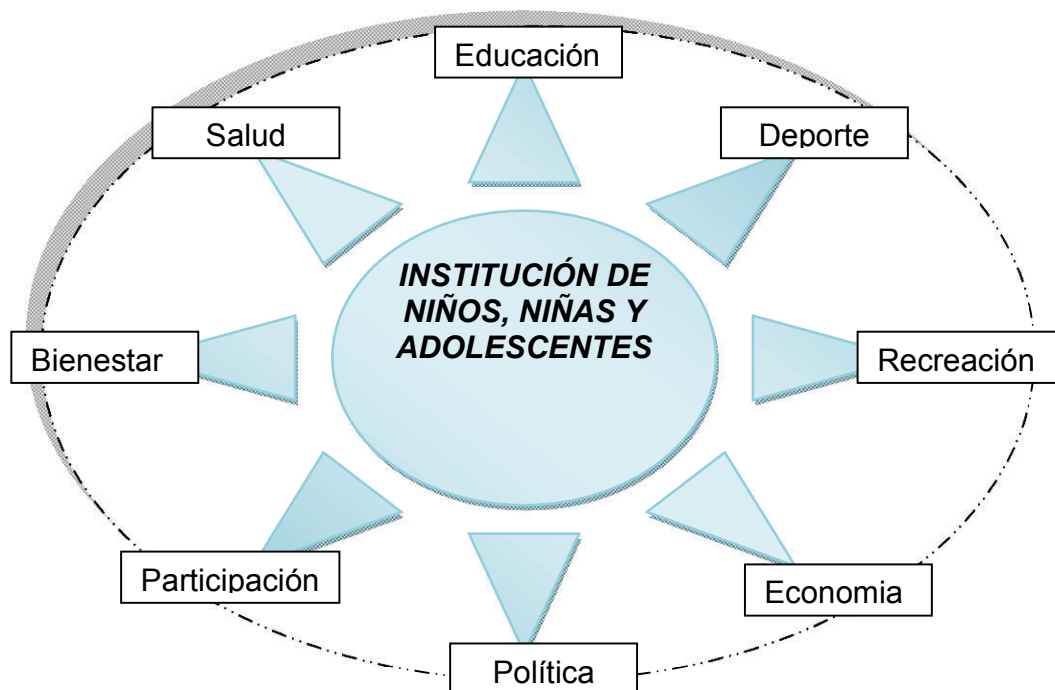
Para hacer de esta posibilidad de reorganización una realidad, es necesario un voto por el trabajo cooperado que permita ver y escuchar al otro sector y al otro profesional, valorar los aportes y trabajar en equipo, más que como sectores, como actores que tienen como misión fundamental aportar al desarrollo humano y a la transformación social desde la atención y potenciación de los sujetos que respaldan y dan origen a los conceptos infancia y adolescencia; esta “relación que enfrenta a dos o más actores, dependientes unos de otros, en el cumplimiento de un objetivo común que condiciona sus objetivos personales <...> supone intercambio y adaptación entre ambas, el poder está inseparablemente ligado a la negociación: es una relación de intercambio, por lo tanto de negociación”. (Crozier & Friedberg, 1990, p. 55) que implica la revisión, entre otros, del papel de los actores de la educación, es decir que se asuman y reconozcan así mismos como líderes de educación, que visionan, sueñan y gestionan los procesos educativos y no sólo los apoyos para que se dé la educación, es decir, que trasciendan la administración de espacios y gerencia de programas diversos, para que las metas y lineamientos de la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional, en lo que tiene que

⁸¹ Si bien, durante el desarrollo de la propuesta se ha puesto en el centro de la discusión la educación y por sobre todo el interés supremo de aportar al desarrollo de niños, niñas y adolescentes, es posible pensar en nombrar ESA INSTITUCIÓN de manera amplia; que ofrezca cabida, espacio, interlocución y acción a los niños, las niñas, adolescentes y sus grupos de referencia para que sirvan de mediadores de la política local con el aporte de las diferentes voces, las diferentes profesiones y actores que allí se congregan.

ver con la calidad de la educación, se dinamicen y fortalezcan y se pueda así construir colectivamente el papel de los profesionales de otras disciplinas, en referencia al desarrollo infantil y adolescente.

En resumen, construir instituciones de niños, niñas y adolescentes como espacio de interacción social, donde se articulan, negocian, crean y re-crean formas de “hacer las cosas” demanda del nivel central la realización de mesas de trabajo para organizar y planear las acciones con una comunicación estrecha con los actores locales y en las instituciones, que los espacios de construcción y de articulación también se den de manera que se transformen las instituciones y su forma de administración con nuevas sinergias que permita que cada uno de los actores se comprometa y responsabilice, a la vez que centra sus esfuerzos para el logro de los fines propuestos.

82



⁸² En el centro están los niños, las niñas, los(as) adolescentes... la comunidad en general y, los diferentes sectores de atención de la administración pública de manera articulada desarrollan, negocian, construyen acciones teniendo a la base el principio que la razón de ser de ellos como sector, es la población; en palabras de Muller (2002. p. 48): “Cada sector se reproduce transformándose y modificando sus relaciones con los otros sectores”.

4.2 Una apuesta por el encuentro de voluntades, saberes y actores

“La integridad y la transparencia son bienes públicos, forman parte del conjunto de bienes del que disfrutan no sólo los que los crean con su esfuerzo, sino cuantos son afectados por su existencia, con un coste cero” (Cortina, 2003, 36)

Después de revisar desde diferentes ángulos las realidades de las Instituciones educativas oficiales en Medellín de manera particular, y de Colombia por extensión y de ofrecer algunos lineamientos para una Institución de niños, niñas y adolescentes, sólo me queda escribir unas líneas finales con el propósito de aportar a la consolidación de comunidades locales que medien entre sus cotidianidades y las propuestas gubernamentales desde la confianza y que faciliten la transformación de los esquemas actuales de funcionamiento de las Instituciones, puesto que “Donde hay confianza hay aumento de posibilidades para la experiencia y la acción, hay un aumento de la complejidad del sistema social y también del número de posibilidades que pueden reconciliarse en su estructura, porque la confianza constituye una forma más efectiva de reducción de la complejidad” Luhmann (2005, p. 14).

Para dar el paso hacia instituciones de niñez y adolescencia, se hace necesario construir confianza respecto a esta nueva forma de pensar la promoción del desarrollo y trabajar decididamente por su generalización entre los actores de la educación, en los sectores de la administración pública y en la comunidad. Es algo así como una propagación a manera de pandemia: rápido y a todos los escenarios de actuación, llegando a los rincones más apartados de la ciudad y colándose en las entrañas de cada niño(a), de cada ser humano, para habitarle por siempre, pues en palabras de Bueno y Santos “la confianza adquiere diferentes significados dependiendo del tipo de interacción, ya sea diádica o grupal. En la primera adquiere un significado más íntimo, propio de la esfera privada de la vida social, recorriendo toda una gama hasta llegar a relaciones impersonales, incluso construyendo estereotipos de confianza nacional”

(2003, p. 121), los cuales es ya hora de reconstruir por el deterioro en que lamentablemente han caído.

Desconfiar es el panorama que tenemos hoy en la sociedad, ésta es la semilla que se está instaurando en cada ser, que extiende sus raíces y esparce sus ramas a lo ancho y largo, éste es el sabor que degustan los niños, las niñas y los(as) adolescentes, éste es el legado de la sociedad, éste es el contenido educativo que se encuentra entre las líneas de los noticieros, del día a día. Transformar este contexto para que se convierta en espacio para creer en el Otro, para construir con el Otro, para soñar mejores espacios para todos y todas es el llamado; hacer que la confianza vuelva a ser el escenario común y, común denominador de las relaciones entre personas e instituciones es la invitación que hoy se lanza.

Restaurar la confianza⁸³, zurcir nuevamente los tejidos rotos, no es una tarea sencilla; no es una tarea de uno; por el contrario, es una tarea colosal que requiere del concurso de todas las instancias de decisión y de actuación de la vida social y de cada uno de los ciudadanos(as), parafraseando a nuestro Nobel de Literatura, García Márquez, “desde la cuna y hasta la tumba”... como la educación. No es una responsabilidad única de los políticos, de los legisladores, de los maestros(as), de los medios de comunicación, es una tarea de todos y todas, una tarea que no puede postergarse porque los hilos se ajan en el día a día y se hace más grande el tejido por zurcir.

De ahí que referirse a la recuperación de la confianza, como base y fundamento de las instituciones de infancia y adolescencia implique por lo menos tres campos de consideración, esto es: confianza en una administración municipal consciente de que la

⁸³ Definida textualmente por Fukuyama (1998) como “la expectativa que surge en una comunidad con un comportamiento ordenado, honrado y de cooperación, basándose en normas compartidas por todos los miembros que la integran. Estas normas pueden referirse a cuestiones de “valor” profundo, como la naturaleza de Dios o la justicia, pero engloban también las normas deontológicas como las profesionales y códigos de comportamiento”.

sociedad que en su totalidad educa y para ello, sensibiliza, forma, compromete y habilita a los profesionales vinculados a los diferentes sectores de acción social como actores educativos; confianza en una institución que, reconociéndose por principio educadora, trasciende el carácter academicista que tradicionalmente ha conservado para posicionarse como instancia promotora del desarrollo humano integral, y finalmente, confianza en los propios niños, niñas y adolescentes, en tanto constructores o hacedores de nuevas posibilidades de experimentar el desarrollo como seres integrales.

Desde esta perspectiva, tanto la escuela en su carácter institucional como la sociedad, en general, están llamadas a repensarse, a reestructurarse y a exigirse con base en un acuerdo social, cultural y colectivo, desde el cual sea posible leer, pensar, administrar y producir nuevas y más pedagógicas formas de promover el desarrollo humano en su complejidad. Respecto a esto, Echeverri (2008, p. 18) expresa:

... la complejidad que va adquiriendo el aprendizaje o la formación de la enseñanza es tan grande, que la pedagogía como disciplina es insuficiente para poder capturar sus expresiones sociales y de conocimiento. Yo estoy de acuerdo con la expresión que usa el profesor Mario Díaz: podemos decir que una característica de la modernidad desbordada es que la sociedad se pedagogiza, porque ya no sólo la escuela produce pedagogía, sino que podemos decir que en la radio, en la televisión hay pedagogía, también hay procesos de pedagogización en el ejército, en la iglesia..., y esa diseminación de esos procesos de pedagogización por toda la sociedad es lo que deberíamos llamar, en primer lugar, campo conceptual de la pedagogía, en la medida que puede ser conceptualizado o, mejor, abarcado por la conceptualidad pedagógica que comporta una enseñanza, una formación, un aprendizaje que, por nombrar alguno de los escenarios, se desparrajan en la ciudad, sin circunscribirse a la escuela.

Ahora bien, consolidar las instituciones educativas como un escenario particular de generación, negociación, implementación y ejecución de políticas públicas de niñez y

adolescencia más allá de lo que tradicionalmente se le ha encomendado como instancia de ejecución de las políticas de educación, requiere la concertación y conciliación de unos mínimos⁸⁴, entre los diferentes actores estatales y sociales, desde los cuales sea posible la edificación de una apuesta de desarrollo humano y social que congrege los más diversos sectores de la vida nacional, regional, local e incluso mundial, y donde sectores como la educación, la salud, la economía y la política misma entre otros, logren articularse con el objetivo primordial de aportar cualitativamente al desarrollo de adolescentes, niñas y niños, pues como hemos leído en cada línea y entre ellas, los demás sectores y actores que se dan cita en instituciones educativas tienen también el compromiso y la intención de educar.

Desentrañar, visibilizar y comprender la calidad de las relaciones existentes entre las instituciones de educación, las políticas públicas sectoriales y las políticas públicas de niñez y adolescencia permite la construcción de una propuesta de arreglos institucionales que aporten al cambio: Del enfoque del sector al enfoque del Actor, para que los niños, las niñas y los(as) adolescentes como sujetos integrales, se conviertan realmente en el centro de atención de ellas de manera particular y de la sociedad de manera general.

Se trata de hacer un llamado a todos los actores sociales que construyen, sostienen, transforman, proyectan, influyen y confluyen en la nueva Institución de niños, niñas y adolescentes para que además de ejecutar los programas que se diseñan en los espacios de la administración central, escuchen las voces de los niños, las niñas, de los(as) adolescentes, de los(as) maestros(as), de los funcionarios de diferentes sectores, de la comunidad en general de tal manera que se generen, promuevan y faciliten los espacios y las condiciones para que las instituciones y sus miembros sean autores(as) y copartícipes de proyectos y desarrollo, como *“agentes que realizan la construcción del referencial de una política, es decir, la creación de las imágenes cognitivas que*

⁸⁴ Entendidos como los lugares y puntos de encuentro a los que es posible llegar en medio del reconocimiento y valoración de la diversidad y diferencia; los cuales deben ser respetados por todos(as) y ser propiedad de ninguno.

determinan la percepción del problema por parte de los grupos presentes y la definición de las soluciones apropiadas” (Muller, 2002, p. 85).

Es la confianza que impulsó a Ícaro en su vuelo e inspira al ser humano en la construcción permanente de un mundo cada vez mejor para todos y para todas, en la que “la transparencia y la integridad son bienes públicos, tanto en las organizaciones públicas como en las privadas, porque crean un espacio de confianza en lo que dicen políticos, empresas, organizaciones solidarias y otros agentes sociales; justamente son ellas, y no la corrupción, las que componen en la vida política y en la empresarial ese aceite de la confianza en las instituciones y en las personas, que engrasa los mecanismos sociales haciéndolos funcionar”. Cortina (2003, p. 36)

4.3 Sugerencias para la política pública orientada a niños, niñas y adolescentes

Uno de los llamados y angustias que más saltaron al ruedo en el proceso de investigación, fue la constante falta de maestros y maestras por diversos motivos, lo que llevaba a la desescolarización de niños, niñas y adolescentes por tiempos de una hora, un día, una semana o incluso un mes, pues como se expresó anteriormente, muchas veces los trámites administrativos en el nivel central y en el proceso de posesión no facilitan la pronta llegada de maestros y maestras.

Frente a esta situación se presenta una alternativa que requiere del concurso de diferentes instancias educativas y de la administración de la ciudad, es decir, amerita en primer lugar de una disposición política de cada institución involucrada, de transformaciones internas en cada una de ellas y de la creación de mecanismos de relación que fluyan y faciliten la prestación del servicio educativo o mejor, que los niños, las niñas y los(as) adolescentes puedan ejercer plenamente su derecho a la educación. A continuación se describe la propuesta:

Las prácticas de los(as) maestros(as) en formación: La municipalidad y/o el Ministerio de Educación Nacional con los Centros de Formadores(as) de

Formadores(as) y las Instituciones Educativas, en actos creativos y propositivos, pueden construir las estrategias que les permitan a estudiantes de práctica del último semestre, apoyar procesos institucionales que disminuyan o eviten la desescolarización.

Algunas de las orientaciones pueden ser:

- Estudiantes de último semestre de práctica.
 - Que haya realizado las prácticas anteriores en la institución o en instituciones cercanas.
 - Que cumpla un mínimo de horas.
 - Que se articule al trabajo institucional.
 - Que cuente con maestros(as) cooperadores(as)
 - Que las Instituciones organicen un sistema de prácticas profesionales con los equipos docentes a la base, donde se evidencie trabajo cooperado, fundamentación y direccionamiento desde las áreas del conocimiento y los grados.
 - Que los estudiantes en práctica cuenten con incentivos económicos⁸⁵ por los tiempos diferentes a los mínimos obligatorios de práctica. Estos incentivos deben ser de la llamada “Canasta Educativa” y de los rubros que para la implementación de políticas de mejoramiento de la calidad de la educación tengan los entes territoriales.

Una Administración de la Educación en el nivel municipal, orientada a la construcción de políticas de educación, a la gestión de recursos en vía directa con el Ministerio de Educación y a la generación de espacios de interlocución con las

⁸⁵ En páginas anteriores se indica que en el Municipio se tienen aproximadamente 2800 incapacidades en el mes, la administración con base en estas estadísticas puede presupuestar. Adicionalmente, con la Ley 715 de 2001 el salario de los maestros(as) territoriales es asumido hasta el valor nacional por la canasta educativa; es decir que la cifra que se aporta mensualmente a través de la Canasta Educativa para el pago de ellos(as) puede aproximarse \$1.000'000.000, valor en el que se descarga del presupuesto municipal para pago de sus maestros y maestras territoriales y que puede ser direccionado.

instituciones educativas desde el conocimiento, desde la vinculación en los escenarios académicos que la cultura y la sociedad ofrece y que requieren de su participación.

Unas relaciones en las que medie el respeto, el reconocimiento y el apoyo en la gestión educativa de la institución, en la comunidad de la que hace parte, poniendo al servicio los diferentes recursos humanos, técnicos y financieros que permitan su desarrollo, desde lo real y no sólo desde la enunciación de las políticas, es decir, que no se presente el desgaste y la pérdida de tiempo de las partes involucradas en trámites innecesarios o burocráticos que hacen que al llegar la solución, la dificultad que se pretendía atender pasó a la historia porque la fuerza de la costumbre y de los afanes cotidianos posiciona la expresión popular “peor es nada” y la calidad del servicio sucumbe nuevamente a la realidad de los trámites porque el tiempo ya cobró su cuota.

Una Secretaria de Educación que esté en permanente búsqueda de aprendizajes, de formas de relacionarse, de caminos por recorrer, de innovaciones por re-crear, de otras formas de administrar la educación, de construir escenarios posibles de cómo puede ser la educación y cómo pueden ser las formas de organización para el logro de las metas educativas. En este sentido, el rol de quienes hacen parte de la administración municipal se orienta a la escucha activa, atenta, al trabajo cooperado para la búsqueda de soluciones o mejores caminos y no a la imposición de esquemas prediseñados de administración, de gestión y de articulación.

“Aquí terminan hoy estos viajes en que me habéis acompañado a través de la noche y el día y del mar y del hombre. Todo cuanto os he dicho, pero mucho más es la vida. (Neruda, 2000, p. 83)

REFERENCIAS

dorno, T. (1973^a). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Aguilar Villanueva, L. (Ed.). (2000). *El estudio de las políticas públicas*. 3 ed. México: Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.

_____. (Ed.). (2000). *La hechura de las políticas*. 3 ed. México: Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.

_____. (Ed.). (2000). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. 3 ed. México: Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.

Alvarado, S. (2009). *Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana*. Bogotá: Géminis.

Andder Egg, E. (1986). *Hacia un pedagogía autogestionaria*. Buenos Aires Editorial Humanitas.

Arendt, H. (2001) *¿Qué es la Política?* Paidós Pensamiento contemporáneo.

Bárcena. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2003). *La educación como acontecimiento ético*. Editorial Paidós.

Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.

_____. (1978). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Santos, B. (2005). Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa.

Bobbio, N. (2000). El futuro de la democracia. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Segunda reimpresión.

_____. (2000). Estado, gobierno y sociedad. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Segunda reimpresión.

Bozeman, B. (Coord.) (1998). La gestión pública. Su situación actual. México: Fondo de Cultura Económica.

Brigido, A. (2006). Sociología de la Educación. Temas y Perspectivas Fundamentales. Argentina: Editorial Brujas.

Bueno, C. y Santos, M. (Coords.). (2003). Nuevas tecnologías y cultura. México: Anthropos Editorial.

Castoriadis, C. (2002). Figuras de lo pensable. México: Fondo de Cultura Económica.

Colom, F. (1999), Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política. Barcelona: Anthropos.

Cortina, A. (1999). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial.

_____. (2002). Educación en valores y responsabilidad cívica. Santafé de Bogotá: Editorial El Buho Ltda.

_____. (2003). Construir Confianza. Madrid: Editorial Trotta.

Cresswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design. Choosing Among five traditions. California: SAGE Publications.

Cruz Revueltas, J. C. (1994). ¿Qué es la política? (Antología de los mejores textos modernos). México: Publicaciones Cruz O. S.A.

Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (Coords.). (1995). Métodos y técnicas cualitativas en investigación en ciencias sociales. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Echeverri S., A. (2008). Una Experiencia pedagógica, formativa y editorial. En: Revista Educación y pedagogía. N° 50, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Etzioni, A. (2001). La Tercera Vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo. Madrid: Editorial Trotta. S.A.

Fermoso, P. (1994). Pedagogía Social: Fundamentación científica. Barcelona: Herder.

Fernandez Christielb, P. (2004). El espíritu de la calle: Psicología política de la cultura cotidiana. México: Anthropos.

Foucault, M. (1984). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1971). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Siglo XXI.

Fullat, O. (1994). Política de la educación. Barcelona: Grupo Editorial Ceac, S.A.

Galeano M. M. E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

_____. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín: La Carreta Editores.

Garay, L. J. (2000a). Ciudadanía lo Público Democracia. Bogotá: Litocenco.

_____. (2002). *Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social. Talleres del Milenio*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Giddens, A. (1997). Política, sociología y teoría social. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1999). Teoría y resistencia en educación. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Guy, P. B. (2003). El Nuevo institucionalismo: Teoría institucional en ciencia política. Barcelona: Editorial Gedisa.

Herrán, E. (2000). Fragmentos de teoría política. México: Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.

Hincapié, C.; y Roldán, O. (1999). Ambientes Educativos que favorecen el desarrollo humano. En: Educar: El Desafío De Hoy. Bogotá: Editorial Cooperativa Editorial Magisterio.

Horkheimer, M. (1974). Teoría Crítica, Buenos Aires: Amorrortu.

Kavafis, C. (1995). *Obra escogida*. Barcelona: Edicomunicación, S.A.

Kymlicka, W. (1995). Filosofía política contemporánea. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Ley 715 de 2001. (2004) Medellín: Editorial Alas Libres.

Long, N. (2007). Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor. México: Hidalgo y Matamoros s/n.

Luhmann, N. (2005 Primera Reimpresión). Confianza. Barcelona: Anthropos.

Lundgren, U. P. (1992). Teoría del curriculum y escolarización. Madrid: Ediciones Morata.

Maffesoli, M. (2004). Yo es otro. En: Laverde, M. C.; Daza, G. y Zuleta, M. (2004). Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Bogotá: Universidad Central DIUN. Siglo del Hombre Editores.

McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI.

Majone, G. (1997). Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas. México: Fondo de Cultura Económica.

Mélich, J. C. (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder.

Mélich, J. C. (1994). Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos.

MEN. (2008). Guía para el Mejoramiento Institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá.

Meny, T. (1992). Las políticas públicas. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Muller, P. (2002). *Las políticas públicas*. Santafé de Bogota. Universidad Externado de Colombia.

Munín, H. (Comp.). (1999). *La autonomía de la escuela: ¿libertad y equidad?*. Buenos Aires: Aique grupo Editor.

Neruda, P. (2000). *Regalo de un Poeta*. Buenos Aires: Vergara & Riba Editoras.

North, D. (1990). *Institutions. Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

Paz, G. (1995). *Teoría crítica de la educación*. Madrid: UNED.

Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Prior Olmos, A. (Coord.) (2002). *Nuevos métodos en ciencias humanas*. Barcelona: Anthropos.

Rabello, L. (2007). *Participación política en el contexto escolar*. En: *Participación infantil y juvenil en América Latina*. México: Universidad Autónoma Latinoamericana.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. 3 ed. España: Siglo XXI Editores, S.A.

Roth Deubel, A.-N. (2002). *Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación*. Santafé de Bogotá: Ediciones Aurora.

Sacristan, J. G. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.

Santos, B. (1998). De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Schamelkes, S. (1999). La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso. 1ª. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.

Sen, A. K. (1997) *Bienestar, Justicia y Mercado* Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Paidós.

_____. (2000) Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta.

Stake, R. E. (1998) Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Thompson, D. F. (1999). La ética política y el ejercicio de cargos públicos. Barcelona: Editorial Gedisa.

Trilla, J. (1993). Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. Barcelona: Editorial Anthropos.

Vega, Acosta, Mosquera y Restrepo. (2009). Atención primaria integral en salud. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Wagner, Ch. (1993). Entender la ecología. Barcelona: BLUME.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Plan nacional de desarrollo educativo. Informe de gestión, Junio 2008 a Noviembre de 2009. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-194741_archivo_pdf_IG112009.pdf

DANE. (2010). Estimaciones de Población 1985-2005 y Proyecciones de Población 2005-2020 Nacional y Departamentales, por Sexo, según Grupos Quinquenales de Edad y Área a junio 30. http://www.dane.gov.co/daneweb_V09/index.php?option=com_content&view=article&id=238&Itemid=121

Tomado de: Heckman, J. J. 2004. Invest in the Very Young. Center of Excellence for Early Childhood Development. Encyclopedia on Early Childhood Development. Web: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/HeckmanANG.pdf> (2007).

Anexo A. Guía de entrevista

INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

En un mundo complejo, caracterizado por múltiples relaciones ya sean políticas, económicas, sociales, laborales, afectivas, entre otras; se hace necesario reflexionar sobre los "campos" que se configuran en ella con el propósito de ganar comprensión y desde allí la posibilidad de generar nuevas alternativas, nuevas formas para hacer las "cosas".

Agradecemos tu colaboración con esta entrevista, que tiene por objeto conocer la opinión de personas, como TÚ, que se desempeñan, conocen, interactúan y/o reflexionan la educación y las implicaciones de las múltiples relaciones que se dan en los espacios educativos.

Rol de desempeño

Participación de las diferentes Secretarías de la Administración Municipal en las Instituciones Educativas.

De la lista siguiente seleccione, según su criterio y conocimiento, las Secretarías y/o Entes Administrativos Municipales que tienen presencia en las Instituciones Educativas. Puede elegir varias opciones.

- Secretaria de Educación
- Secretaria de Bienestar Social
- Secretaria de Cultura Ciudadana
- Secretaria de Desarrollo Social
- Secretaria de Salud
- Secretaria de Tránsito y Transporte
- Secretaria de Medio Ambiente
- Secretaria de las Mujeres

- Cultura E
- Metrosalud
- INDER
- Otro: [¿Cuál?]

¿Cuál es su opinión sobre la participación de las Secretarías de la Administración Municipal seleccionadas, en las Instituciones Educativas? Explique según su criterio como es la participación de las diferentes Secretarías, tenga en cuenta ventajas y desventajas. Incluso puede presentar sugerencias.

Participación de las Instituciones Educativas en la formulación de Políticas Públicas de Educación. ¿Considera usted, que las I.E. tienen ingerencia en las decisiones políticas en materia de educación?

- Si
- NO

¿Por qué? Explique su respuesta.

Participación de las I.E. en las Políticas Públicas de Niñez y Adolescencia. Ahora, el interés es conocer su opinión sobre la Participación de las Instituciones de Educación en la Política Pública de Niñez y Adolescencia. Elija una o varias opciones.

- Participan como "actoras" - ejecutoras de la Política Pública
- Participan con su voz
- Participan con su "voto"
- Participan con la autoría
- Participan en el desarrollo de las políticas públicas pero no son conscientes de ello.

No participan

Otro: ['Cuál?]

Explique, argumente la respuesta anterior sobre la Participación de las I.E. en las Políticas Públicas de Niñez y Adolescencia

Un escenario posible que articule Instituciones Educativas, Administración Municipal y la "Infancia y Adolescencia". Como ciudadanos y ciudadanas estamos siempre reflexionando, de manera consciente o no, sobre el funcionamiento de las instituciones y la forma como intervienen poblaciones particulares, en este caso la infancia y la adolescencia; y en ese sentido, vamos expresando nuevas posibles formas de "HACER las cosas", ofreciendo así alternativas posibles. Este es el espacio para que en medio de sueños y reflexiones proponga "Cómo podrían funcionar mejor las -cosas- con la Infancia y la Adolescencia y quienes podrían y tendrían que participar para que la atención y promoción de ellos y ellas sea exitosa.

Anexo 2. Consentimiento informado: entrevistas

Nombre de la Investigación: ESCUELAS: ESPACIOS VITALES.

Investigadora: Claudia María Hincapié Rojas

Nombre del(la) Entrevistado(a): _____

Yo, _____ mayor de edad, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ y residente en la ciudad de Medellín.

Manifiesto que:

La Investigadora **Claudia María Hincapié Rojas** me ha solicitado participar como informante en el proceso de investigación que viene realizando alrededor de las Instituciones Educativas y su relación con las políticas públicas de infancia y adolescencia.

Mi participación es voluntaria y puedo declinar de ella en el momento que lo considere necesario.

Haré parte de un grupo de personas que contribuirán con la investigación que realiza Claudia María a través de una entrevista, en la que se conversará alrededor de temas relacionados con las instituciones educativas de preescolar a undécimo.

La información suministrada en ningún momento será divulgada con mi nombre, es decir, que no se dará a conocer mi nombre ni mis ideas al respecto de los temas preguntados, en caso de requerirse, se utilizarán nombres ficticios.

Los resultados de la investigación serán dados a conocer con fines académicos y de decisión política; en espacios institucionales, en publicaciones o en eventos de socialización.

La investigadora me ha proporcionado información clara, suficiente y precisa sobre mi participación, por ejemplo que no adquiero obligaciones con ella, ni ella conmigo, que las instituciones que representamos no serán afectadas ni involucradas por lo que en la entrevista pueda decirse o insinuarse.

La investigadora me ha dado a conocer con antelación la guía de entrevista para que cuente con tiempo de reflexión y con información más detallada de los pormenores de nuestra conversación.

La investigadora me explicó con claridad y sencillez lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones, que he podido preguntar sobre algunas dudas y realizar algunas observaciones que he considerado necesarias.

Por lo anterior, firmo al final del documento con mi nombre y número de cédula como constancia de la claridad, la aceptación y el conocimiento de los alcances e importancia que reviste para la investigadora -y el estudio que realiza- nuestra conversación y el tratamiento que dará a la misma.

Nombres y Apellidos

Número de Cédula

Medellín, _____

Anexo 3. Consentimiento Informado: Observaciones y Revisión de Documentación

Nombre de la Investigación: ESCUELAS: ESPACIOS VITALES.

Investigadora: Claudia María Hincapié Rojas

Nombre de la Institución Educativa _____

Yo, _____ mayor de edad, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____, residente en la ciudad de Medellín y obrando en calidad de representante legal de la Institución arriba señalada.

Manifiesto que:

La Investigadora **Claudia María Hincapié Rojas** ha solicitado autorización para realizar algunas observaciones en la Institución que dirijo y para revisar documentos que hacen parte de la cotidianidad institucional, con el propósito de recabar información que le permita comprender las relaciones existentes entre las Instituciones Educativas y las políticas públicas de infancia y adolescencia.

La participación de la Institución es voluntaria y puede retirarse del estudio que realice en el momento que lo considere necesario; en caso de hacerlo se le presentarán los argumentos a la investigadora.

Con la institución, son cuatro las que hacen parte del estudio. La información suministrada en ningún momento será divulgada con el nombre de la Institución, en caso de requerirse, se utilizarán nombres ficticios.

Los resultados de la investigación serán dados a conocer con fines académicos y de decisión política; en espacios institucionales, en publicaciones o en eventos de socialización.

La investigadora me ha proporcionado información clara, suficiente y precisa sobre la participación de la Institución, por ejemplo que no se adquieren obligaciones con ella, ni de ella para con la institución y que la institución que represento no será afectada ni involucrada en querrela alguna a causa de los hallazgos, expresiones o insinuaciones que pudieran realizarse.

La investigadora dio a conocer las guías respectivas y se compromete a socializar nuevos instrumentos si los requiere.

La investigadora explicó con claridad y sencillez lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones, adicionalmente se han resuelto algunas inquietudes.

Por lo anterior, firmo al final del documento con mi nombre y número de cédula como constancia de la claridad, la aceptación y el conocimiento de los alcances e importancia que reviste para la investigadora -y el estudio que realiza- la realización de la investigación en la Institución Educativa.

Nombres y Apellidos

Número de Cédula _____

Institución Educativa _____

Medellín, _____

Anexo 4. Guía de Observación: Instrumento de registro

Nombre de la Investigación: ESCUELAS: ESPACIOS VITALES.

Investigadora: Claudia María Hincapié Rojas

Nombre de la Institución Educativa:	Funcionamientos institucionales
Dirección:	Fecha de observación:
Representante Legal:	

Objetivo: Observar las dinámicas del día a día que se vive al interior la Institución Educativas, que son las que en última instancia se convierten en reflejo de la participación y relación que tiene con los diferentes entes de la administración pública y de la ciudad en general.

ACTIVIDAD	TIEMPO	DESCRIPCIÓN	COMENTARIO
Asistencia a clase			
Descansos			
Restaurante Escolar			
Reunión Consejo Directivo			
Reunión Consejo Académico			
Talleres con Diferentes entes de			

administración.			
Reuniones con Líderes comunitarios.			
Reuniones académicas profesores(as)			
Reuniones de participación estudiantil.			
Otros eventos...			
Otros eventos...			

Anexo 5. Guía para la revisión documental: Instrumento de registro

Nombre de la Investigación: ESCUELAS: ESPACIOS VITALES.

Investigadora: Claudia María Hincapié Rojas

Nombre de la Institución:	Fecha de revisión:
Dirección:	
Representante Legal/ Responsable:	

Nombre del Documento	
Tipo de documento	
Accesibilidad	
Instancia o estamento a quien pertenece	
Circulación	
Responsables	

Temas abordados	Descripción	Apreciaciones de la investigadora
Relación con instancias del gobierno municipal.		
Participación de los asistentes en la toma de decisiones y su implementación.		
Relaciones con la comunidad local.		
Espacios físicos dispuestos para la comunidad.		
Programas presentes en		

la Institución Educativa y responsables.		
Personas que asisten a los programas que se ofrecen en la institución; edades, objetivos, responsables, duración, articulación.		
Presupuesto destinado para intervención con niños(as) y jóvenes.		
Otros....		