

Referencia para citar este artículo: Hincapié-Rojas, C. M. (2011). Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 683 - 702.

Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores*

CLAUDIA MARÍA HINCAPIÉ-ROJAS**

Coordinadora en la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, Colombia.

Artículo recibido octubre 12 de 2010; artículo aceptado marzo 3 de 2011 (Eds.)

Resumen: En el artículo recojo los resultados de la investigación doctoral desarrollada mediante el Estudio de Casos, con el que busco dar respuesta a los cuestionamientos que se hacen a la escuela contemporánea: ¿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 niños, niñas y adolescentes? Los hallazgos están orientados a destacar la necesidad de trabajo intersectorial desde el espacio común de la nueva “Institución de Niños, niñas y adolescentes” como “Institución Intermedia” que medie entre los requerimientos de las comunidades y las políticas-programas de la administración central, y genere sinergias positivas de articulación.

Palabras Clave: Institución, escuela, políticas públicas, niñez, adolescencia, intersectorialidad, instituciones intermedias.

Escolas: espaços vitais. De setores para atores

Resumo: Este artigo reúne os resultados da pesquisa doutoral, desenvolvida através do Estudo de Casos, que procura responder às questões sobre a relação da escola com outras instituições que intervêm nela, em função do desenvolvimento de políticas públicas para a infância e a adolescência; e que mudanças institucionais são necessárias para potenciar na escola o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. Os resultados estão voltados para o trabalho desde diferentes setores no espaço comum gerado por uma “Instituição de Crianças e Adolescentes”, que seja uma “Instituição Intermediária” entre os requerimentos das comunidades locais e as políticas e programas da administração central do país para gerar sinergias positivas de articulação.

Palavras chave: Instituição, escola, políticas públicas, infância, adolescência, diferentes setores, Instituições intermediárias.

Schools: vital spaces. From sectors to actors

Abstract: This paper collects the results of the research project, which was developed through case study, trying to respond to questions about the relation between school and other institutions that take part in it, according to the development of public policies for children and adolescents, and about the institutional changes required to boost children and adolescents integral development. The findings are directed at intersectoral working from a common space to create the new “Children

* En este artículo de investigación científica y tecnológica, recojo los resultados de la Investigación “Escuelas: espacios vitales. De Sectores a Actores, De instituciones educativas a Instituciones de niñez y adolescencia”, investigación que adelanté para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Convenio Universidad de Manizales y Cinde, entre julio de 2003 y julio de 2010.

** Licenciada en Educación Primaria y Magíster en Problemas Sociales Contemporáneos, énfasis Emergencias y Desastres, de la Universidad de Antioquia. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y El Cinde. Correo electrónico: la-mar@une.net.co

and Adolescents Institution” as an “intermediate institution” that mediates in the processes between local communities and national government policies and programs to achieve a coordinated work.

Keywords: Institution, school, public policies, children, adolescents, intersectoral, Intermediate Institution.

-1. Introducción. -2. Problema de investigación. -3. En la búsqueda de un camino y una forma: los asuntos del método. -4. Resultados. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Construyo 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. Espero contribuir con él al mejoramiento de las condiciones de la niñez y de 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 enunciación la realidad.

El texto está organizado en cuatro apartes que desarrollan los siguientes contenidos: En el primer aparte presento el problema que da origen a la apuesta de investigación; en él enuncio 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 describo y argumento la metodología asumida en el proceso de investigación y los postulados éticos que la orientan. El tercer apartado lo dedico 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; y, finalmente, el cuarto apartado lo dedico a la discusión final en la que al tiempo que planteo alternativas de trabajo interinstitucional, esbozo desafíos para los diferentes actores sociales y políticos. Después de estos apartados centrales presento las referencias bibliográficas que sirvieron de faro para la construcción de cada una de las líneas con las que conformo este texto.

2. Problema de investigación

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, eran hasta hace algunas décadas funciones exclusivas de la escuela, actuaciones que hoy comparte con otras instancias e instituciones sociales. Hoy en día la escuela debe asumir nuevas funciones de igual importancia para el desarrollo humano integral de los niños, niñas y adolescentes, en tanto hacen referencia a la garantía de derechos humanos fundamentales como lo son la salud, la protección, la participación, la recreación, entre otros.

Las ideas fundacionales de la escuela referidas a instruir y a 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 la complejidad del ser humano, y sobre todo después de que se ha entendido que los niños, niñas y adolescentes constituyen un grupo poblacional importante, que debe ser incluido de manera prioritaria en los planes de desarrollo de los

países¹, y en consecuencia deben ser reconocidos y asumidos como sujetos de políticas públicas.

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 como un asunto problemático para el ejercicio pleno de los derechos, 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, p. 13).

Desde el punto de vista operativo, las políticas públicas² 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, 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 sujetos 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 científicamente³.

Si se consideran factores como la dispersión territorial, las condiciones locativas aptas para la convocatoria y encuentro de grupos poblaciones 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 ejemplo⁴: El servicio de Restaurante Escolar, programa liderado por la Secretaria de Bienestar Social; el programa de atención psicológica a estudiantes denominado Unires, de la Secretaría

1 Con 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”.

2 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-Reevaluación); Dimensión Temporal y Dimensión Espacial; un “Componente Ético”; espacio para “Lo Local” dentro de sus ámbitos de actuación; y, tres “Elementos Básicos” (la “Prospección” -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-).

3 “Aparte del cumplimiento de su función más primaria (la transmisión 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, p. 72.

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

de Salud; las brigadas de salud en el espacio de la jornada académica; programas deportivos y recreativos liderados por el Instituto de Deportes y Recreación de Medellín “Inder”; programas de formación ciudadana orientados por la Personería de Medellín; y programas de educación vial liderados por la Secretaría de Transportes y Tránsito.

La escuela entonces, es considerada como espacio de implementación y de focalización de políticas públicas orientadas a la población infantil y adolescente en edad escolar; como una institución *sectorial* diseñada 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*⁵ que la humanidad ha construido para su constitución, preservación y transformación. 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, p. 68).

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 social⁶; y más aún, estas visiones sectoriales no reconocen la centralidad que en esta construcción tienen los

actores sociales. Algunas de las situaciones clave a considerar, son las siguientes:

- Las formas de relación entre las Instituciones de Educación Estatal y las instancias⁷ del gobierno local, que tienen como misión el trabajo con niños, niñas y adolescentes.
- Los arreglos institucionales necesarios que permitan y faciliten la transformación de la atención a la niñez y a la adolescencia desde los sectores, en una atención desde los sujetos mismos.
- La relación entre las diferentes instancias de la política social sectorial y de éstas con los sujetos objetivo: niños, niñas y 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 dan origen a 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, niñas y adolescentes?, interrogantes que tienen como pretensión establecer rutas de trabajo y abordaje de la realidad que permitan comprender a la escuela como un espacio vital o como un espacio ecológico (Pérez, 1998, p. 17) en el que interactúan diversos actores educativos (niños, niñas, adolescentes, profesores, profesoras, padres y madres), los cuales son mucho más que simples sujetos usuarios o beneficiarios de programas sectoriales; se trata por el contrario de actores protagónicos del proceso educativo, con sus necesidades y potencialidades concretas.

3. En la búsqueda de un camino y una forma: los asuntos del método.

Sobre la investigación cualitativa de estudio de casos

Seleccioné cuatro instituciones que se representan a sí mismas; desde esa comprensión

5 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.

6 “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, 1974, p. 69).

7 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.

Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores

particular, es posible discernir las formas de articulación de las Instituciones Educativas con los procesos inherentes a las políticas públicas de niñez y adolescencia. 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, niñas y adolescentes; por consiguiente, las dinámicas cotidianas no son encapsuladas en un modelo preestablecido ni diseñado con anterioridad, por el contrario va tomando forma en la medida en que el acercamiento teórico y práctico traza los hilos conductores y afina 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” (1998, p. 23).

La particularización como un ejercicio de elecciones

Elección por la ubicación y las características generales de las instituciones

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

INSTITUCIÓN CARACTERÍSTICA	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 y maestras	40	85	65	28
Número de 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)
Espacios locativos	Aulas Oficina profesores y profesoras Oficinas directivos docentes Oficinas administrativas Restaurante Biblioteca Placas polideportivas Zonas verdes Auditorio Espacios varios que se adaptan a necesidades particulares.	Aulas Oficina profesores y profesoras Oficinas directivos docentes Oficinas administrativas Restaurante Biblioteca Placas polideportivas Zonas verdes Auditorio Espacios varios que se adaptan a necesidades particulares.	Aulas Oficina profesores y profesoras Oficinas directivos docentes Oficinas administrativas Restaurante Biblioteca Placas polideportivas Zonas verdes Auditorio Espacios varios que se adaptan a necesidades particulares.	Aulas Oficina profesores y profesoras Oficinas directivos docentes Oficinas administrativas Restaurante Biblioteca Patio para descanso adaptado con tableros de baloncesto. Zonas verdes Auditorio Espacios varios que se adaptan a necesidades particulares.

Elección por el tiempo

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

Elección por las finalidades

A través de cada una de las líneas anteriores he 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 las personas adolescentes.

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, hice un acercamiento por tres vías que, aunque diferentes, son potencialmente complementarias. Se trata precisamente del Construccionismo Social con Berger y Luckmann a la cabeza, de la Teoría Crítica de la Educación representada por pensadores como Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux y Paz Gimeno, y de la escuela francesa de las políticas públicas, con los aportes específicos de Pierre Muller.

Retomo el Construccionismo 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 desde el análisis de su posición como actores posicionados en él, abren 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 de 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 de 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 afanzando 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.

Por otra parte, Muller (2002, p. 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 aún 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 hacerse 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 la soportan; esta concreción ofrece a ciudadanos y ciudadanas claridad frente a las acciones en cuanto a los principios que la sustentan, la formalización de sueños y las rutas de acción gubernamental, social e institucional.

Elección por la forma de construir los datos

Desde el mismo momento en que defino los escenarios a estudiar, incluso antes, dado que para tomar la decisión es necesario tener un criterio y un mínimo conocimiento, empecé a recoger datos para la comprensión y configuración de un texto comprensivo. No obstante, las decisiones explícitas que tomé en este proceso investigativo las enuncio a continuación.

Primera decisión: La 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. La importancia radica en la calidad de las observaciones realizadas y en la información que ofrecieron para la construcción del texto final; en palabras de Stake (1998, p. 62),

(...) la cualitativa⁸ 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 permanentemente; 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 a este tipo de entrevista “reflexiva porque 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 busqué fundamentalmente contar con interlocutores in situ que ofrecieran otras visiones sobre los fenómenos ocurridos, que aportaran a un primer momento de interpretación -la propia-, y desde ella apalancar las discusiones posteriores que permitieron y facilitaron la comprensión del caso. Sostuve conversaciones con funcionarios de la administración pública municipal que desempeñan cargos de dirección, de asistencia técnica, asesores de calidad (7), y con personas de ONGs (3); de igual manera entrevisté en las instituciones educativas a representantes de los diferentes estamentos que las conforman (32 en total).

Tercera decisión: Revisión de documentos. En el desarrollo del trabajo de campo examiné documentos como actas de reuniones de profesores y profesoras, actas de Consejo Directivo, comunicaciones emitidas por dependencias de la administración municipal,

⁸ Aquí Stake hace referencia a la observación cualitativa.

circulares, entre otros, que me permitieron ampliar y documentar el campo de comprensión alrededor del caso; adicionalmente, me ofrecieron nuevas luces sobre los procesos de participación de la institución educativa en la implementación de políticas de infancia y adolescencia.

Elección (in)discutible... por la ética

La postura ética por el cuidado con el manejo de la información, con la distancia y el respeto por los asuntos privados que en las instituciones se presentaban, fue una decisión permanente y orientadora general a lo largo de la investigación. Antes de iniciar el estudio, informé y solicité autorización a los representantes legales para realizar las observaciones, revisar los documentos y conversar con algunos funcionarios y funcionarias de la institución; a esta solicitud, los sujetos responsables ofrecieron su colaboración y manifestaron su aceptación, en lo que se conoce como “consentimiento informado”. Con la tranquilidad de contar con el camino abierto para leer el contexto institucional, emerge el cuestionamiento: **¿Qué es lo privado en una institución educativa, cuando su mismo carácter la hace pública?**

Elección por una brújula teórica... 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, me 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 en 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 en 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 las personas adolescentes, y no en el desarrollo de los diferentes sectores de atención, como están en la actualidad.

4. Resultados

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

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

Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores

DESCRIPCIÓN DE LA FORMA DE RELACIÓN	PARTICULARIDADES DE LA RELACIÓN	NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	OTRAS INSTITUCIONES
<p>Simbiosis auténtica Las partes intervinientes se mejoran en la relación. Se necesitan y complementan con el fin de ofrecer los servicios diseñados y/o establecidos.</p>	<p>*Este tipo de relación no se encuentra como tal en las instituciones participantes de la investigación. *Está supeditado al deseo personal de cada representante de la institución. *Se logran acuerdos entre la escuela y la institución foránea, pero pocas veces entre las diferentes instituciones que tienen presencia en la escuela.</p>	<p>*Se potencian en algunas de sus dimensiones. *Son asumidos como beneficiarios de servicios que se prestan mediante el desarrollo de programas o proyectos aislados.</p>	<p>*Demuestra debilidad y acepta sin condiciones la oferta de las otras instituciones, así altere negativamente su dinámica. *Asume con frecuencia la crítica, sin trascender a acciones que mejoren lo establecido por otros.</p>	<p>*Mejoran sus programas con base en la experiencia que obtienen en las instituciones educativas. *Le asignan a la institución educativa los roles de receptora, seguidora y aprendiz.</p>
<p>Cooperación Las instituciones intervinientes en la relación hacen los aportes requeridos para la realización de los programas, proyectos y/o acciones.</p>	<p>*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.</p>	<p>*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.</p>	<p>*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.</p>	<p>*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.</p>
<p>Comensalismo En este tipo de relación resulta potenciada la institución que crea y lidera el programa, proyecto o acción.</p>	<p>*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.</p>	<p>Reciben los programas de asistencia. Algunas veces en horarios contrarios a los académicos. No se reconoce la participación de la escuela en ellos.</p>	<p>*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</p>	<p>*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.</p>

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, niñas y adolescentes se benefician de los programas que se diseñan para ellos y ellas; no obstante queda el sinsabor de no poder leer a 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.

La dinámica escolar al vaivén de la oferta externa. Condiciones como la pluralidad, la diversidad, el dinamismo y las tensiones permanentes, propias de un organismo social vivo

como lo 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 sujetos 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 institucionales⁹.

Llama particularmente la atención que las Instituciones Educativas 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, nutrición¹⁰, participación, entre otros, concebidos como responsabilidad de diferentes Secretarías de la Administración Municipal y orientados por profesionales y/o promotores¹¹.

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 y maestras 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).

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, niñas y adolescentes en aspectos como la educación, la salud, la nutrición, la protección, el ejercicio y desarrollo de sus derechos, el reconocimiento, entre otros, los cuales, como lo anuncié en párrafos anteriores, están contemplados en la Ley 1098 de 2006 (Ley de Infancia y Adolescencia)¹². Esta Ley asigna a las instituciones responsabilidades que se constituyen en un imperativo de Nación y que requieren del concurso de todas y 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, 2000, p. 346) o, dicho de otro modo, tienen que ser tan amplias, profundas, integrales y de tal capacidad las apuestas que logren reivindicar 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”¹³.

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 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,

9 “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°).

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

11 “Pero también es de resaltar que cada Secretaría 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”.

12 Ver artículo 44.

13 Reflexión de la Coordinadora de una institución educativa.

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 en que promueva ese resultado”? (Nussbaum, 2006, p. 94), y ¿cómo participar en la apertura de caminos sin permitir que se cierre el propio?¹⁴.

La institución educativa concebida como albergue de pobrezas y escenario receptor y reproductor de iniciativas foráneas de intervención social. 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 el más avanzado y progresista de los discursos educativos, dejando sólo miradas atónitas y voces débiles que gritan desesperanzadas:

(...) eso del desarrollo humano integral 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, cosas que deberían ser atendidas por el Estado.¹⁵

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 describo en el párrafo anterior,

conllevan a 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 sujetos adolescentes que la constituyen; pero en cambio, sí 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 & Macedo, 1996, p. 222).

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 sí 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.

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 Saber¹⁶ y el reporte periódico de los denominados índices de mejoramiento de la Calidad de la Educación, esto es, retención vs deserción, promoción vs repitencia,

14 “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).

15 Fragmento de relato de un profesor.

16 “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)).

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 en servicios de bienestar estudiantil, Certificados de Gestión de la Calidad vs Bienestar y satisfacción real de los miembros de la Institución, entre otros.

El uso de los anteriores índices, asociado 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 que se puede leer el mundo críticamente y comprender los motivos y relaciones que subyacen a los hechos” (Chomsky, 2007, p. 10). 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.

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 así sean violadoras de los derechos de las demás personas con las que se construye la experiencia cotidiana, además de ser 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 órdenes de actuación. 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.

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

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 (2002, p. 115) planteaba la 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 en 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.

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, 1990, p. 8), 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, p. 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. 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 públicas¹⁷ orientadas a la niñez y la adolescencia¹⁸, llamado que se hace tímidamente desde las instituciones educativas que, como lo indiqué anteriormente, se sienten 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 y vecinas 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 cuáles otras formas pueden ser posibles para que la organización pueda hacerse diferente, para que las comunidades puedan ganar; en esta dirección, Muller (2002, p. 153) resalta que

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;

esas 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 SÍ es posible.

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 dé 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 (*Si*) 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?

Entonces la pregunta ya no es por la articulación, porque ésta rebasa las concepciones

17 Ver el Acuerdo número 44 de 2004 del Concejo de Medellín.

18 Castoriadis (2002, p. 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...”.

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.

De este modo, las escuelas, junto con constituir espacios vitales desde donde se despliegan las políticas educativas, constituyen genuinas comunidades humanas en pos del aprendizaje y el desarrollo humano.

5. Conclusiones

De institución educativa a institución de niños, niñas y adolescentes

Si bien el artículo 9º de la Ley 715 de diciembre 21 de 2001, define la Institución Educativa¹⁹, 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).

La cotidianidad de los espacios de formación a los que hace alusión la legislación colombiana, son hoy en día un híbrido que ya no podrá 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 en 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*” (Peters, 2003, pp. 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.

En relación a las posibilidades de transitar desde “Instituciones Educativas” a “Instituciones de Niños, Niñas y Adolescentes”, -como una nueva forma de concebir la escuela con un nuevo posicionamiento en el contexto social; como escenario 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- en la que los niños, niñas y adolescentes son sujetos activos, es dar el paso desde la lógica sectorial hasta la constitución de instituciones centradas en las necesidades y derechos de niños, niñas y adolescentes.

Este tránsito debe tener un sentido crítico de la escuela, 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

¹⁹ “(...) 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”.

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 de 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 quienes 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 seudosatisfactor que esclaviza y la alternativa liberadora, y entre el **no** se puede que cierra y el **sí** que abre, congrega, moviliza y crea.

De acuerdo con 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. Éstas son:

- Conciben a los niños, niñas y 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.

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

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, parte del reconocimiento de 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 cuenta con unas instituciones que a su vez 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 de los actores, ya sean individuales, institucionales o colectivos, tienen la oportunidad de ser escuchados, de proponer, de 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 diferencian, 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, p. 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 virtuosos²⁰, 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.

La transformación de los espacios²¹ de la escuela en Instituciones de niños, niñas y adolescentes, es una forma de congregarse diferentes programas de atención y desarrollo sin el protagonismo de uno de los sectores o sin la carga de las responsabilidades de 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, p. 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 de 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 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 se podrán entretejer 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 espacios²² para el

20 "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. 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).

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

22 Algunas cifras sobre la ocupación de las escuelas son: Los estudiantes y las estudiantes tienen 12 semanas de vacaciones al año, es decir, de 52 semanas del año, durante el 23% de ellas espacios como los salo-

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 optimizarán 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 sujetos 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 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 & 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 le compete: la formación de los sujetos infantiles y adolescentes, la salud, la participación, la recreación..., en otras palabras, que 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

nes, patios y demás escenarios tienen una ocupación casi 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.

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” (Crozier & Friedberg, 1990, p. 25).

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 a sí 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 la gerencia de programas diversos.

En resumen, una institución Educativa podrá 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 su 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 que conforman y de la que hacen parte; 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”, aprovechando el potencial que tiene de articular porque posee características básicas de las Instituciones Intermedias y está dotada de una mirada en múltiples perspectivas; las Instituciones Educativas como Instituciones Intermedias tienen entonces,

“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 & Luckman, 1997, p. 124).

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, p. 36).

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 y de cada niña, 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 ya es hora de reconstruir por el deterioro en que lamentablemente han caído.

Restaurar la confianza²³, 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 y ciudadanas; parafraseando a nuestro premio Nobel de Literatura, García Márquez, “desde la cuna y hasta la tumba...” como la educación. No es una responsabilidad única de los políticos y políticas, de los legisladores y legisladoras, de los maestros y maestras, 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, implica por lo menos tres campos de consideración, esto es: confianza en una administración municipal consciente de que la sociedad en su totalidad educa y, para ello, sensibiliza, forma, compromete y habilita a los sujetos 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 y constructoras o hacedores y hacedoras 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,

23 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”.

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. En palabras de Echeverri (2008, p. 18)

(...) 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. (...) 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..., (...) abarcado por la conceptualidad pedagógica que comporta una enseñanza, una formación, un aprendizaje que, por nombrar alguno de los escenarios, se desparraman 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 mínimos²⁴, 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, niñas y 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, de las niñas, de los adolescentes y las adolescentes, de los maestros y maestras, de los funcionarios y funcionarias 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, autoras y copartícipes de proyectos y de desarrollo, como “agentes que realizan la construcción del referencial de una política, es decir, la creación de las imágenes cognitivas que 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).

Lista de referencias

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

²⁴ 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 y por todas y ser propiedad de ninguno.

- Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Bueno, C. & Santos, M. (Coordinadoras). (2003). *Nuevas tecnologías y cultura*. México, D. F.: Anthropos.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Congreso de la República de Colombia (2001). Ley 715. Medellín: Alas Libres.
- Cortina, A. (2003). *Construir Confianza*. Madrid: Trotta.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México, D. F.: Alianza Editorial Mexicana.
- Echeverri, A. (2008). *Una Experiencia pedagógica, formativa y editorial*. *Revista Educación y Pedagogía*, 50, pp. 93-107.
- Etzioni, A. (2001). *La Tercera Vía hacia una buena sociedad*. Madrid: Trotta.
- Feyerabend, P. (1975). *Tratado contra el Método*. Madrid: Tecnos.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, P. & Macedo, D. (1996). *Cartas a Cristina*. New York: Routledge.
- Fukuyama, F. (1998). *La confianza*. Barcelona: Ediciones B.
- Guy, B. (2003). *El Nuevo institucionalismo: Teoría institucional en ciencia política*. Barcelona: Gedisa.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Heckman, J. (2004). *Invest in the Very Young*. Center of Excellence for Early Childhood Development. Encyclopedia on Early Childhood Development. Recuperado en noviembre 27 de 2007, de: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/HeckmanANG.pdf>
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. México, D. F.: Hidalgo y Matamoros.
- Maffesoli, M. (2004). *Yo es otro*. En: M. C. Laverde, G. Daza & M. Zuleta (2004). *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá, D. C.: Universidad Central, Diuc, 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, D. F.: Siglo XXI.
- Mèlich, J. (1996). *Antropología Simbólica y Acción Educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008). *Guía para el Mejoramiento Institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Muller, P. (2002). *Las políticas públicas*. Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.
- North, D. (1990). *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, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores.
- Santos, B. (2005). *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (1997). *Bienestar, Justicia y Mercado*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona. Anthropos.
- Vega, R., Acosta, N., Mosquera, P. & Restrepo, O. (2009). *Atención primaria integral en salud*. Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.