

De el registro



desde la
REGION

N° 53 JULIO - 2011

DERECHO
Al
respeto



DERECHO A LA
EDUCACION



mi derechos.
ami me gusta a la vivienda, a la salud,
a: Respetar, compartir

ES derecho A LA vida

DERECHO A LA EDUCA
CION.

deyecho A una
buena Alimentacion



Derecho a jugar



DERECHO a la familia

libertad poder de obrar, de no obrar
Colombia es un país libre y democrático.

De recho A LA SAJUD

Que la **INFANCIA**
tome la palabra



PERSONERÍA JURÍDICA
37252 ENERO 16/90
Gobernación de Antioquia
ISSN 0123-4528

DIRECTOR (E)
Juan Fernando Vélez G.

JUNTA DIRECTIVA
Principales:
Max Yuri Gil R.
Rocío Jiménez B.
Rubén Fernández A.
Luz Amparo Sánchez M.
Juan Fernando Sierra V.

Suplentes:
Ana María Jaramillo A.
Análida Rincó P.
Francis Corrales A.

COMITÉ EDITORIAL
Rocío Jiménez B.
Rubén Fernández A.
Lucelly Carvajal G.
Sergio Valencia R.
María Andrea Kronfly V.

Calle 55 N° 41-10
Tel: (57-4) 216 68 22
Fax: (57-4) 239 55 44
A.A. 67146 Medellín - Colombia
coregion@region.org.co
www.region.org.co

QUE LA INFANCIA
TOME LA PALABRA

Rocío Jiménez Betancur
LA SITUACIÓN ALIMENTARIA
Y NUTRICIONAL DE LA INFANCIA
¿EN QUÉ ESTAMOS?

Luz Stella Álvarez Castaño

LOS AVATARES DEL DERECHO
A LA EDUCACIÓN

Rubén Fernández Andrade

ALGUNOS ASPECTOS
PSICOSOCIALES DE LA
DESECCIÓN ESCOLAR
Y LA DESESCOLARIZACIÓN

Javier Ignacio Berrío
Diego Andrés Torres Olarte
Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

LA GARANTÍA DEL DERECHO
A LA EDUCACIÓN
EN LAS ZONAS RURALES

Isabel Sepúlveda Arango
Luis Fernando Herrera Gil

LAS REDES CULTURALES
Y LA GARANTÍA DE
LOS DERECHOS DE LA INFANCIA

Marta Eugenia Arango Cuartas

“La música la llevo por dentro”
Una familia alrededor de la música

Diseño e impresión: Pregón Ltda.

Fotografía caratula: Pregón Ltda. ©&®

Ilustradores:

Monica Betancourt: 42

Heiner Silva: 12, 14

Carolina Salazar: 17, 21, 24, 27, 31

Yennifer Cano: 33, 37, 39, 48, 49, 50

Jansel Figueroa: 5, 9, 11

Para esta publicación la Corporación Región
recibe el apoyo de Welthungerhilfe; Diakonia,
Suecia; Misereor, Alemania.

“El mundo en que yo vivo no es bueno conmigo o eso creo porque, cuando uno no hace algo como es, lo tratan mal y no lo valoran. Mi mamá me dice que soy algo muy fastidioso, que soy cansón. Yo me siento como una rata o una cucaracha, eso pasa conmigo. Ella dice que soy grande para algunas cosas y pequeño para otras. Yo quisiera en ese momento ser grande y decirle muchas cosas a ver cómo se siente.

Yo sé que el mundo no es color de rosa, que es difícil y no es bueno para todos. Yo sé que ser grande no es fácil porque tienen que rebuscársela muy duro, pero no por eso ella me debe tratar así. Yo digo que los mayores son así por algo, que les pasó lo mismo que a nosotros cuando eran pequeños, y cuando están grandes nos quieren aburrir y maltratar por sus problemas de infancia. Cuando son grandes se desquitan con nosotros y eso no es justo porque, si ellas o ellos tuvieron eso cuando niños, deberían tratar que con nosotros no fuera así.

Los mayores parecen malos. Uno los ve así y le dan ganas de irse para otra

parte o para la calle. Unos niños que se van se ponen a fumar marihuana, pero, si yo pudiera irme, no haría eso porque dañaría mi cuerpo, no tendría sentido de pertenencia y no me querría a mí mismo.

Los mayores deberían ser amables, pedirnos el favor y decirnos está bien o está mal, pero ellos creen que uno es uno robot y eso no es así. Ellos o ellas se creen muy valiosos, pero nosotros también somos muy importantes. No saben qué regalo les ha dado Dios y se pierden de nosotros. Yo quiero que nos valoren a cada uno de los niños y las niñas.

Si un hada viniera, yo le pediría tres deseos: El primero sería que todas las familias cambiaran y fueran más amorosas y amables. El segundo, que hubiera metas y logros para todas las personas. El tercero sería que nunca desaparecieran los amigos, porque sin ellos el mundo no sería igual y no nos podríamos desahogar y contar cosas”.

José David Loaiza D.
12 años



- el mundo en que yo vivo no es bueno con migo o creo eso por que cuando yo no hace algo como es lo tratan mal y no lo valoran. mi mama me dice que soy algo muy Fastidioso. que soy cansoso yo me siento como una rata o una cucaracha eso pasa con migo ella dice que soy grande para algunas cosas y pequeño para otras. yo quisiera en ese momento ser grande y decirle muchas cosas aber como se siente.

Yo se que el mundo no es color de rosa que es dificil y no es bueno para todos yo se que ser grande no es facil porque tienen que Rebuscarse la muy Duro. pero no por eso ella medeve tratar asi. yo digo que los mayores son asi por algo que les paso lo mismo que a nosotros cuando eran pequeños y cuando estan grandes nos quieren aburrir y maltratar por sus problemas de infancia y cuando son grande se desquitan con nosotros y eso no es justo porque si ellas o ellos tubieron eso cuando niños deberian de tratar que con nosotros no fuera asi.

los mayores parecen malos uno los
bée así y le dan ganas de irse para otra
parte o para la calle. unos niños que
se van se ponen a fumar marijuana
pero si yo pudiera irme no aría eso
porque dañaría mi cuerpo no tendría
sentido de pereceñcia y no me quemaría
a si mismo.

los mayores deberían ser amables y
pedirnos el favor y decirnos está bien
o está mal pero ellos creen que
uno es un robot y eso no es así ellos o
ellas se creen muy valiosos pero noso-
tros también somos muy importantes
y no saben que regalo les a dado Dios
y que se pierden de nosotros.
yo quiero que nos valoren a cada uno
de los niños y niñas.

si un hada biniera yo le pediría 3 deseos
el primero sería: que todas las familias
cambiaran y fueran más amorosas y
habables.
el segundo: que ubieran más logros para
todas las personas.
el tercero sería: que nunca desapareciera
los amigos porque sin ellos el mundo no sería
igual y no nos podríamos desahogar y contar
cosas.

~~Jose~~

Jose David Looliza D

Que la infancia tome la palabra

Rocio Jiménez Betancur*



* Psicóloga, Universidad de Antioquia.
Mg. En estudios superiores en Desarrollo de
la Universidad de Ginebra-Suiza. Especialista
en estudios de Mujer y Género. Psicóloga de
la Red de Escuelas de Música de Medellín.
Socia de la Corporación Región.



Desafortunadamente, en el siglo XXI sigue vigente la creencia de que la infancia es propiedad de los adultos, que se arrogan el derecho de modelar la conducta y el comportamiento de los *menores* de acuerdo con criterios, normas y leyes pensadas precisamente por el mundo adulto.

Cuando en Región abordamos la infancia como sujeto de nuestro accionar y apostamos por una generación incluida y con derechos, dos preguntas se nos imponen. La primera por la concepción de infancia que agenciamos y su relación con el discurso hegemónico del complejo tutelar que les considera *menores*... esos locos bajitos... para quienes los adultos piensan, y construyen, por quienes definen, deciden, actúan y orientan su destino y su proyecto de futuro. Y la segunda, por nuestra capacidad y coherencia para acompañarles a ejercer sus derechos en procesos de participación social e integración cultural, a partir de su realización personal, cediéndoles el espacio para su emancipación desde una ciudadanía plena¹.

La criatura humana es la más indefensa, desamparada y dependiente de las especies conocidas en la naturaleza; su crecimiento y supervivencia dependen completamente de los cuidados y atenciones de quienes le alimentan y protegen, en un proceso de transmisión de conocimientos, saberes, competencias y habilidades que deberían permitirle aprender a adaptarse, apartarse y encontrar caminos para alcanzar su independencia y autonomía. Las prácticas

de crianza a través de las cuales se realiza su socialización obedecen a la concepción y representación que de la infantil criatura ha construido y desarrollado la humanidad, desde todo tipo de análisis biológicos, sociológicos y psíquicos.

Una mirada sociohistórica podría facilitarnos indagar por el concepto de infancia que hoy tenemos, su lugar en la familia, la escuela, las leyes, la comunidad, el mercado, la ciencia, la tecnología, y seguir la pista a los discursos hegemónicos sobre la niñez, su consideración como *menores* y el complejo tutelar que aún hoy persiste sostenido desde todo tipo de prácticas sociales. Lloyd DeMause, en su texto *Historia de la infancia*, señala su carácter invisible en casi todas las sociedades antiguas. Hasta finales del siglo XIX la infancia dependía fundamentalmente del núcleo familiar, de las relaciones paterno-filiares, caracterizadas por la ignorancia, el abandono, la indiferencia, la dureza, el desamor, los castigos físicos y el infanticidio. Vistos como estorbo y molestia, *los chiquitos* eran colgados en percheros y ganchos para inmovilizarlos y callarlos. También se les encerraba en escuelas organizadas como panópticos, regidas por el complejo

tutelar, para domarles, ordenarles, moldearles y enseñarles a obedecer, pues, citando a M. Lutero, se “prefería tener un hijo muerto antes que un hijo desobediente”.

Uno de los primeros en investigar el control social de la infancia por parte de la familia y la escuela fue Philippe Aries, quien registra cómo hasta finales del siglo XIX y principios del XX, la niñez era considerada *inferior*, propiedad de los adultos, quienes con modelos de crianza peligrosos y nocivos les controlaban, administraban y tomaban medidas de protección para que en su fragilidad no les ocasionaran riesgos monetarios. De su condición de *menores* se ha apropiado el adultismo² y sus discursos eclesial, científico y legislativo, atravesados por imperativos económicos, laborales, educativos, políticos, ideológicos y culturales, desde los cuales sus necesidades infantiles se interpretan y se llevan a la esfera pública no con la

¹ <http://alianzasocialuniandina.org> - Alianza Social Uniandina. Torrado, María Cristina. La nueva ley y las políticas públicas para la infancia (marzo 30, 2008).

² Forma cultural de relaciones, socialmente aceptadas, en la que la niñez y la juventud son vistas como seres incompletos, incapaces, sin derecho a voz y a voto. Tutelados y excluidos de las instancias de poder fundamentales.

premisa de que tienen derechos, sino por compasión y piedad ante su condición de incompletos, vulnerables y débiles, consideración que movilizó la voluntad de asegurarles, tanto material como espiritualmente, algún bienestar. Este asunto comienza a ser relacionado con el concepto de derecho, ganando la niñez un lugar como objeto de estudio y de atención.

El desconocer a la niñez en su condición de sujeto de deseo y de derechos la ha mantenido sometida a maltrato, abuso, negligencia, abandono, explotación, infanticidio y todo tipo de métodos de control y subordinación. La indefensión originaria parece conllevar la dependencia y la obediencia condicionando su heteronomía³ y sometimiento al arbitrio del poder y la autoridad de tutores adultos, quienes practican de manera literal la palabra infancia en su noción latina, *infantia*, que significa “mudez, incapacidad para hablar” (Aries:1993), el que no tiene voz, el que es hablado.

J. J. Rousseau (1762), en el *Emilio* o de la educación, rompe con la visión de la infancia como *adultos chiquitos* al reconocer que son distintos de los adultos, con necesidades e intereses particulares y específicos, con derecho a diferenciarse en sus maneras singulares de ver, sentir y experimentar el mundo, lo que produce cambios en su valoración y su cuidado. Este cambio de paradigma origina el concepto de niñez como sujeto de derechos (Vallés:1879), el cual se suma a la denominada “cuestión social” con la reflexión sobre los derechos del niño de Kate D. Wiggin en 1892. El reconocimiento del *infantil sujeto*, historizado en la singularidad de su deseo por Freud (1900), abre el camino a la estructuración de un nuevo enfoque sobre la infancia

que nutre la postura de la feminista sueca Ellen Key, quien en su libro *El siglo de los niños* (1909) proclama el XX como el de la garantía de su libertad y sus derechos. Niñas y niños pasan de ser considerados desvalidos, incompletos, objeto de cuidado y de explotación, a ser sujetos de derechos, rodeados de mecanismos de protección y nuevas pedagogías, enfoque que los sitúa como protagonistas de los procesos de producción de conocimiento y del desarrollo de la puericultura, la pediatría, la educación, la pedagogía, la psicología evolutiva y la leyes de protección de la infancia. En 1924, Eglantyne Jebb⁴ redacta la Declaración de Ginebra, aprobada por la Sociedad de Naciones el 26 de diciembre de 1924. Durante el siglo XX se realizan convenciones, cumbres, protocolos facultativos, conferencias y seminarios de carácter internacional que permiten instaurar en la agenda mundial el día y el año del *niño* y de los derechos de la infancia.

Es importante resaltar que los conceptos de infancia que hoy se agencian y las formas de intervención e interacción con ella no son homogéneos, son producto tanto del centramiento y el descentramiento del sujeto y la subjetividad, en la modernidad y la postmodernidad, y de sus imperativos económicos y políticos, como de los desarrollos científicos y tecnológicos. Obedecen también a los cambios en la familia y en la escolarización pública, pues al dejar de ser la educación infantil objeto único de la institución familiar y escolar, se convierte en un asunto público, obligación del estado y sus instituciones, regido por

marcos normativos internacionales, nacionales y locales que delimitan el terreno para que niñas y niños sean reconocidos como sujetos y accedan efectivamente a sus derechos, derechos que hoy son reivindicados desde la sociedad civil, la comunidad mundial glocalizada y los estados.

Un siglo después de ser promulgados, nos preguntamos si en un mundo globalizado, la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia puede producir cambios en las leyes económicas y políticas y en las jerarquías sociales y culturales para lograr su aplicación. Alessandro Baratta⁵ nos responde: “Sin la paz y un orden económico capaz de asegurar que la producción y la distribución de la riqueza sean orientadas a las necesidades humanas y al desarrollo social, no existen las condiciones estructurales y financieras necesarias para la implementación de la Convención”.

¿Cómo podría una convención producir cambios en los lazos paternos y filiales, en los vínculos afectivos, los hábitos de crianza y en las prácticas escolares, para dar lugar y voz a la niñez como sujeto de derecho, cuando la mayoría de los discursos y las instituciones que hablan en su nombre continúan tomándoles como sujetos pasivos, desde prácticas cotidianas legitimadoras del discurso del *menor*, *del adulto chiquito*, en cuya educación también intervienen la calle, la televisión, la tecnología, los

³ Que no se rige a sí mismo, que recibe del exterior las leyes que rigen su conducta.

⁴ Fundadora de la organización internacional Save the Children.

⁵ Baratta, A: *Infancia y Democracia*, derecho a tener derecho. Tomo 4, pág. 213. Tomado de *El niño, un ciudadano con derechos*. http://www.iin.oea.org/discurso_un_ciudadano_derecho.htm. ftn12

medios masivos de comunicación, la cibernética y la publicidad? Si la sociedad en general es educadora, ¿cuál es nuestra corresponsabilidad en los procesos democráticos formativos y en su acompañamiento y socialización para garantizar que crezcan dignamente ejerciendo y gozando de sus derechos?

La realidad es que tenemos un caos social con la infancia: una enorme población infantil trabajadora⁶ respondiendo por infinidad de tareas, rebuscándose el dinero para sobrevivir. La drogadicción infantil, la niñez abandonada, niños y niñas que prefieren la aparente libertad de la vida callejera⁷ a someterse al maltrato y la violencia intrafamiliar, los altos índices de desnutrición y desescolarización, la inseguridad alimentaria y las situaciones de abuso y explotación sexual, interpelan y cuestionan al siglo XXI por su noción de infancia, por el lugar que se le asigna ante la ley y sus formas de protección, por los métodos para facilitarle el desarrollo de competencias y condiciones que le otorguen su ciudadanía plena, por ejemplo contar con un registro civil que les reconozca la filiación paterna, de la cual carecen hoy miles de infantes en nuestro país.

Niñas y niños son considerados carentes y, por tanto, receptores de todo cuanto conocimiento e información les prepare para competir y ser alguien en la vida como buenos consumidores, según la lógica de la oferta y la demanda del mercado laboral. Nos preocupa más atropellar su presente de imperativos y deberes que reconocer sus angustias, sus zozobras, sus miedos a no dar la medida, a no complacer. Se vuelven inaudibles a veces y se ignoran de muchas formas los niveles de afectación y las formas como están

siendo presa del exceso de estímulos comerciales, informáticos y tecnológicos que cambian incluso sus formas de interacción. No pueden vivir sin un *play*; no conversan, chatean; no se miran, se observan en la pantalla del computador; no se ven, se desconectan; no pelean, se eliminan y se borran...

El manejo del ocio y su función lúdica ha sido subvertida y capturada por el deber ser. El hogar y la familia son una extensión de la escuela, tanto para los padres que se convierten en maestros como para los hijos, quienes en lugar de reposar, compartir, jugar, reír, dormir, terminan haciendo tareas y deberes; el fin de semana es un carrusel de compromisos para complementar su formación académica con cuanta clase se ofrezca con tal de no tenerles *ociosos, sin hacer nada*. Todas estas situaciones dan cuenta de los lugares en los que tenemos a la niñez en nuestro modelo de sociedad, en nuestro modelo de desarrollo.

Todos, niñas y niños, unos más otros menos, privados del derecho a hablar y a disentir, considerados necios, hiperactivos, desobedientes, tímidos, irreverentes, rebeldes, *iguados*, pequeños tiranos que disputan la autoridad cuestionando las normas, están atrapados en la manipulación emocional que *por su bien* deben aceptar por la vía de la razón, la sanción, el chantaje o el castigo. Ignoramos que así postergan la anhelada independencia y la autonomía que les garantice la superación de la sujeción infantil y su derecho a afirmarse, a discrepar y decidir sobre su presente y su futuro. En palabras de Jean Baudrillard, “...ya no se trata

*de un niño, se trata de una existencia satélite al que cada vez le costará más desprenderse y encontrar, ya no su identidad y su autonomía, sino su distancia y su otredad*⁸.

En el siglo XXI sigue vigente la creencia de que la infancia es propiedad de los adultos: padres, estado, instituciones que se arrogan el derecho de ejercer el poder y la tutela para modelar su conducta y comportamiento, de acuerdo con criterios, normas y leyes pensadas por el mundo adulto para los *menores*, aplicando políticas públicas focalizadas que van desde la retórica del sufrimiento y la compasión, pasando por el discurso de la ciudadanía y el enfoque de derechos (Rosemberg:1997). Pero estamos lejos de reconocerles, en la práctica, como sujetos de derecho. Muy al contrario, tenemos un déficit de ciudadanía con la población infantil, y muestras de ello son la incapacidad para mantener la moratoria productiva, contemplada en el pacto social, y la ambigüedad y permisividad que hoy se mantiene sobre el trabajo infantil y sus precarias condiciones.

Estamos en deuda con sus derechos ciudadanos y aunque existen programas de prevención, protección, restitución de garantía de sus derechos sociales, económicos y culturales, en lo que tiene que ver con la ciudadanía civil y política no avanzamos. La preocupación por la delincuencia juvenil y la propuesta de reducir la

⁶ OIT: En Colombia hay 2 millones de niños trabajadores. Caracol. Junio 12 de 2007.

⁷ Según Informe de la Personería de Medellín, 4.069 niñas y niños estaban en situación de calle en el 2010.

⁸ El continente negro de la infancia. Texto extraído de Pantalla total, Jean Baudrillard, págs. 119/123, editorial Anagrama, Barcelona, España, 2000. Edición original: Galilée, París, 1997. Selección y destacados: S.R.



edad de judicialización, lejos de resocializar y preparar adecuadamente al infractor para vivir en libertad, es simple represión y punición, lo que les despoja de su derecho a la protección del estado.

Vemos pues en la historia de la infancia movimientos pendulares que van de la ignorancia a la ignominia, de la precariedad económica, emocional y el abandono, al avasallamiento afectivo al convertirse en centro y sentido de la existencia de padres sobreprotectores y restrictivos, dedicados a la promoción de sus hijos. Niñas y niños de todos los estratos sociales cargan con el peso de las realizaciones, el orgullo, las decepciones y frustraciones de la familia y de la sociedad.

Reconocemos los esfuerzos⁹ por detener la mortalidad infantil, garantizar un Buen Comienzo, complementar su alimentación, mejorar la infraestructura y ampliar la educación primaria obligatoria y la cobertura en salud; la existencia de nuevos ordenamientos jurídicos, leyes garantistas y políticas públicas para la infancia. Sin embargo no alcanzamos a resolver un asunto que nos persigue desde los orígenes de la humanidad, su derecho a la palabra, a la expresión de sus sentires y entenderes, a dejar de ser infas para ser escuchados, oídos y tenidos en cuenta en su condición de sujetos.

Muchas de las problemáticas de convivencia que se viven hoy en la familia, las escuelas y barrios se originan

en la falta de relación dialógica con las figuras que ejercen la autoridad y el poder, un poder que debería ser para cederles la palabra, escucharles, reconocerles y potenciar el desarrollo infantil y juvenil, con reconocimiento, confianza, sostén, respeto y tolerancia, transfiriéndoles la pasión por la vida y el entusiasmo y la ilusión de alcanzar la felicidad.

Los vacíos y dificultades en los modelos, pautas y valores de los procesos de socialización, obedecen pues a la caída de los referentes de autoridad, a la enorme dificultad que tenemos los adultos para que ellos nos admiren,

⁹ La Personería señala un incremento del 60% en el presupuesto de los recursos destinados a la atención de la niñez y la adolescencia en Medellín en la presente administración.

nos respeten, se sientan orgullosos y deseen emularnos, lo que dificulta la introyección de la ley simbólica y de la ley social, generándoles conflictos consigo mismos y con los otros, lo que afecta la confianza, la seguridad, los aprendizajes, el comportamiento y el bienestar. Tenemos pues problemas de transferencia para lograr que se sientan parte activa de su vida subjetiva y social, asumiendo los cambios que requieren, pudiendo verbalizar y hacerse cargo de la expresión de sus deseos y necesidades.

Desde la Corporación Región nos preguntamos cómo fortalecer los lazos sociales implicando a la familia, la escuela, la comunidad, las organizaciones sociales, en la reconstitución de las relaciones intersubjetivas al interior de la infancia y sus derechos. Venimos haciendo apuestas en diversos escenarios para ampliar la democracia en la casa, la calle, el barrio, la ciudad y el país; impulsamos la Ley de Infancia y Adolescencia, participamos en la formulación del plan integral de atención a la niñez en la ciudad. Trabajamos en proyectos y comités por la calidad y la gratuidad de la educación buscando a niñas y niños por fuera de la escuela para que se vinculen al sistema educativo, hacemos estudios y análisis sobre los efectos negativos de la distribución del ingreso en los desempeños escolares y en el agravamiento de la discriminación y la exclusión. Sabemos que la deserción escolar también es expresión del conflicto y la violencia que afectan la permanencia de niñas y niños y adolescentes en el sistema educativo; que la confrontación armada y la conflictividad urbana ocasionan deserción y desescolarización infantil y juvenil; hemos venido consolidando una estrategia para el fortalecimiento de instituciones educativas

incidiendo en la transformación de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en la ciudad y el departamento, y llevamos nuestras apuestas, investigaciones y acumulados a foros nacionales y locales sobre derechos de infancia para que se construyan políticas que trasciendan el carácter asistencial y remedial.

Cada día apostamos por construir desde el campo psicosocial, educativo, pedagógico y político, circuitos familia-escuela-comunidad en los que la infancia sea visible y audible en el espacio público y en la intimidad; trabajamos con el magisterio para que porten y transmitan la pasión por el saber, para que compartan propuestas y testimonios de realización personal y profesional, para que se ganen el respeto y la admiración escuchando las palabras infantiles y juveniles en la definición de las pequeñas y las grandes orientaciones de su mundo y el nuestro.

Sin embargo, todavía se nos dificulta cambiar la relación de poder y de saber sobre la infancia, dejar a un lado la ilusión de que estamos haciendo mucho por ellos y restituirles la palabra para que puedan ejercer sus derechos como ciudadanos plenos. Si dejáramos el adultismo para pensarles en sus formas de ser y en sus expresiones y manifestaciones cotidianas, sin imaginarnos ni preestablecer cómo deberían ser y comportarse para satisfacerlos, podríamos encontrar pistas e inventar formas de relación y abordajes novedosos para entender su continuo presente y facilitar procesos de subjetivación y mecanismos de intercambio que les permitan expresar sus perspectivas,

decidir por sí mismos y ejercer la solidaridad, la tolerancia y la libertad sin tener que actuar para agradar a otros.

Nos regocijamos con personas, instituciones, organizaciones y comunidades capaces, en el plano emocional y ético, de desprenderse del usufructo del poder sobre la infancia, que creen en los procesos culturales y su poder formador, transformador y constructor de mundos mejores. Celebramos la existencia en Medellín de las redes de artes plásticas, danza y literatura, y de la Red de Escuelas de Música, que potencian la sensibilidad infantil, desarrollan su capacidad de vivir y estar con otros respetando las diferencias, reforzando su creatividad, difundiendo y popularizando los clásicos del cine, del teatro, de la música, invitándoles a ser grupo, a ser equipo, a ser sujetos lúdicos en el pleno ejercicio de sus derechos. Existe una gran militancia cultural, recreativa, deportiva, artística, hay montones de gente en el sector público y privado movilizándose para fortalecer organizaciones infantiles y juveniles en cada barrio, en cada comuna, para ampliar sus espacios de participación formal e informal, en los que se definen las reglas de juego para la convivencia y la vida en comunidad, ganando en equidad generacional.

Existen experiencias significativas en Dinamarca¹⁰, donde constituyeron el Consejo Nacional para Niños, que opera a través de un panel con niñas y niños de 5° grado de todo el país, para exponer sus opiniones sobre diferentes asuntos nacionales

¹⁰ http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/CursosProder2004/Bibliografia_genero/UT3/Lectura.3.1.pdf El niño, un ciudadano con derechos.



y regionales que son transmitidas a decisores públicos. Tienen una página web como espacio de debate para que la niñez discuta sobre diferentes problemas e implementaron un programa denominado Da tu opinión, en el que un teléfono grabadora recoge opiniones y sugerencias de niñas y niños sobre temas que consideran importantes, y que luego, previa selección, se transmiten por la tv.

Nuestra coherencia con la frase de cajón sobre la infancia como futuro de una nación, como el mañana de un país, como la esperanza de una sociedad, va haciéndose realidad cuando logramos generar espacios de intercambio para oírles y saber cómo piensan, escucharles y dialogar para entender que su futuro se realiza en el presente, lo que nos da claves para construir no para ellos, sino con ellos y desde ellos, una vida con espacio y tiempo para jugar, soñar y expresar lo que piensan, sienten, disfrutan y padecen.

El eje estructurante de nuestra cultura debería ser el derecho a soñar, y a soñar que podemos cambiar las relaciones asimétricas de poder, lo que dependerá en el caso específico de la niñez, de nuestra capacidad para facilitar que se tomen la palabra.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIES, P. (1993), La infancia, en Revista de Educación N° 254, España. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid; Alianza; 1995. p.24
- BAUDRILLARD, J. El continente negro de la infancia Texto extraído de Pantalla total, Jean Baudrillard, págs. 119/123, editorial Anagrama, Barcelona, España, 2000. Edición original: Galilée, París, 1997. Selección y destacados: S.R.
- FREUD, S. Una teoría Sexual. En: Obras completas. Vol I. Madrid: Biblioteca Nueva, 1968.
- MANNONI, M. (compiladora): Infancia Alienada. Ed. Saltes, Buenos Aires. 1967.
- MAUSE, L. Historia de la infancia. México: Alianza, 1982. P. 23.
- NARODOWSKI, M. (1993), Cap. 3: La pedagogización de la infancia, en: Infancia y Poder, Aique Bs. As. pp. 109-132.
- WIGGIN, K. Children's Rights, A book of nursery logic Boston-New York, Houghton Mifflin Co., The Riverside Press Cambridge, 1892.
- KEY, E. The century of the Child. Nueva York, Londres 1909. Artículo en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, París, Unesco. Volumen XVIII N° 3-4 1993 págs. 873, 886. http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/arte/leite/pdf/ii_4.pdf
- ROSEMBERG, F. 1997. Os discursos sobre o trabalho juvenil. Fórum Nacional adolescência, educação e trabalho. Belo Horizonte, MTE/FIEMG. Mimeo.
- ROUSSEAU, J.J. Emilio o de la educación, México, Porrúa, colección Sepan Cuántos; 200°. P. 59 <http://www.Unicef.org/colombiana/pdf/cifras.pdf>

La situación alimentaria y nutricional de la infancia ¿En qué estamos?

Luz Stella Álvarez Castaño¹





Cuando en nuestros hogares o en los sitios de trabajo hablamos de la situación social en Colombia, solemos mencionar el hambre, la desnutrición infantil y sus problemas de crecimiento y desarrollo. Partimos de considerar que las privaciones materiales se manifiestan solamente en la falta de alimentos, que a su vez tiene como consecuencia delgadez, apatía y desfallecimiento. Pero ¿es ésta la realidad de la infancia en Colombia? ¿Tenemos hoy los mismos problemas alimentarios y nutricionales que antes? Este artículo presenta algunos elementos para actualizar este debate.

En relación a la primera pregunta, los estudios realizados en Colombia y en Medellín muestran que las cosas han cambiado. Las investigaciones revelan claramente que en los últimos años se han consolidado dos tendencias que a simple vista parecen contradictorias: la desnutrición infantil está disminuyendo, mientras que aumentan la inseguridad alimentaria en los hogares, el sobrepeso y la obesidad en infantes y adultos.

La disminución de la desnutrición en el país y en Medellín es una realidad incuestionable, aunque la manera en

que el problema se distribuye geográficamente y cómo afecta a los diferentes estratos sociales, merece un análisis detallado. En Colombia la desnutrición que más ha disminuido es la global, es decir aquella en que el peso no es adecuado para la edad. En este momento la desnutrición global afecta al 3.4% de niñas y niños colombianos y en Medellín al 2.4%. A pesar de la buena noticia, es importante destacar que hay regiones como la Atlántica, la Amazonía y la Orinoquia con muy altos niveles de desnutrición global. El problema es mayor en hogares cuyas madres no tienen educación (12.2%) y en los que están clasificados en los niveles más bajos de sisben (4.7%). (1)

Otro tipo de desnutrición que ha disminuido es la crónica, aquella en la cual la talla es baja para la edad, es decir, cuando existe un problema en el crecimiento, ocasionado por no haber tenido las condiciones alimentarias necesarias durante un periodo largo de tiempo o durante toda la vida. Para el caso colombiano la desnutrición crónica es de 13.2% en menores de cinco años, esto significa cinco puntos arriba de la meta establecida por el país para cumplir con los objetivos del Milenio 2015 (1). Para Medellín este tipo de

desnutrición está en el 8.4%, casi cumpliendo la meta de los objetivos del Milenio (2).

Las cifras mencionadas reflejan una mejoría en relación a la desnutrición crónica pero continúa siendo un asunto por resolver. Además, es necesario tener en cuenta que el problema tampoco se distribuye por igual entre los diferentes departamentos ni entre los estratos sociales. Hay departamentos como Vaupés, Amazonas, Guajira, Guainía y Cauca, donde el 20% de la población infantil tiene retraso en el crecimiento. Este tipo de desnutrición afecta en mayor proporción a los hogares I y II de Sisben, con madres sin educación (25%); en la población indígena es del 29%(1).

La siguiente tabla ilustra las diferencias en talla por edad y género en Medellín, según los parámetros de referencia de la Organización Mundial de la Salud.

¹ Nutricionista-Dietista, PHD. Profesora Universidad de Antioquia. Socia Corporación Región.

Comparación entre la mediana de la talla (longitud) en menores de 18 años de Medellín y los estándares de crecimiento de la OMS



Sexo	Niños (talla/longitud cm)		Niñas (talla/longitud cm)	
	Niños Medellín 2010	Estándares crecimiento OMS 2006	Niñas Medellín 2010	Estándares crecimiento OMS 2006
	P50	P50	P50	P50
Menos 1	66	67,6	65,5	65,7
1	78,7	82,3	79,3	80,7
2	89,8	91,9	88,5	90,7
3	96,2	99,9	96	99
4	103,5	106,7	103,8	106,2
5	112,2	112,9	109,5	112,2
6	116,5	118,9	115,8	118
7	121,7	124,5	121	123,7
8	127	129,9	125,7	129,5
9	132,2	135,2	132,6	135,5
10	136	140,4	140,5	141,8
11	143	146	145,6	148,2
12	146,5	152,4	151,7	154
13	152,3	159,7	154,4	158,3
14	162,7	166,3	156,1	160,9
15	167,7	171,1	156,1	162,2
16	169,5	174,2	156	162,7
17	170,1	175,8	156,7	163

Fuente: Perfil alimentario y nutricional de Medellín 2010

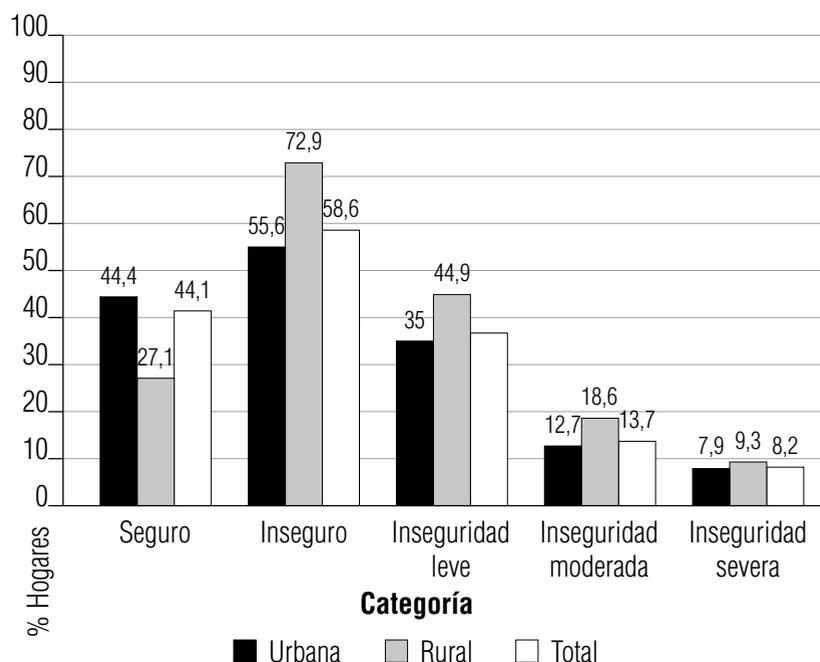


Otro fenómeno que parece consolidarse son las altas prevalencias de inseguridad alimentaria: 50% de los hogares colombianos tienen inseguridad alimentaria y en Medellín la cifra es igual. Para analizar la inseguridad alimentaria es necesario entender cómo se mide y cómo se debe interpretar. Se mide con un conjunto de preguntas llamada escala ELCSA que se formulan a la persona cabeza de familia, sobre si, en su hogar, han tenido dificultades para comer lo que necesitan por falta de dinero. De esta manera la escala permite diferenciar entre las familias que han debido hacer cambios en la calidad de alimentos que consumen, de aquellas que están comprando menos alimentos y

las que están sufriendo hambre. En el primer caso, cuando se trata de cambios cualitativos se dice que son hogares en inseguridad leve, cuando se compran menos alimentos se denomina inseguridad moderada y cuando hay hambre se denomina inseguridad severa. La inseguridad severa en Medellín es del 8.2%

Pero el problema de la inseguridad alimentaria, que es grave en todo el país, es aún mayor en ciertos lugares y entre los estratos más pobres. En el caso de Medellín, barrios como Manrique, Santa Cruz y Popular así como todos los corregimientos, tienen niveles de inseguridad alimentaria alrededor del 80%.

Seguridad alimentaria en los hogares de Medellín según área de residencia

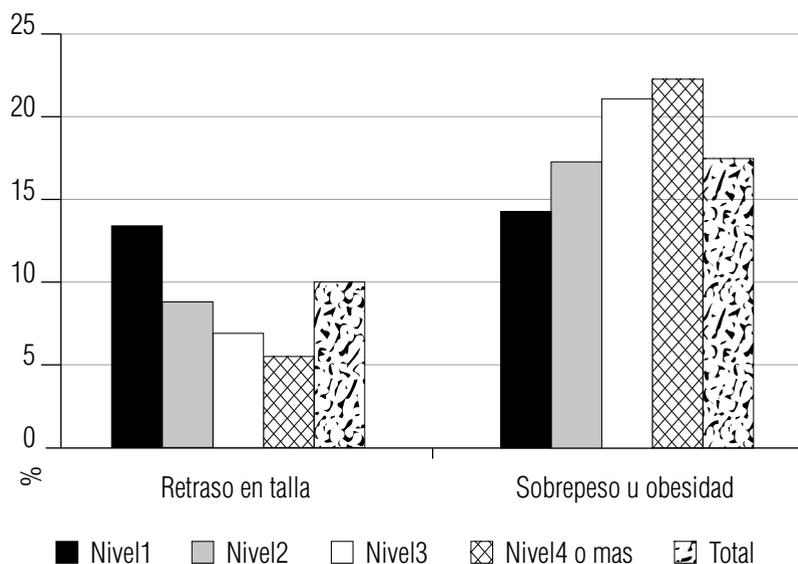


Fuente: Perfil alimentario y nutricional de Medellín 2010

Respecto al sobrepeso y la obesidad en Colombia, en el grupo de 5 a 17 años de edad, estos dos problemas aumentaron en un 25% en los últimos

cinco años. En Medellín el exceso de peso afecta alrededor del 24% de los niños y niñas en este rango de edad.

Estado nutricional de los niños y adolescentes colombianos entre los 5 y los 17 años de edad según nivel de Sisben



Fuente: Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia 2010

¿Cómo se explican estos fenómenos y a quiénes afectan? La inseguridad alimentaria es el resultado de la pobreza, la desigualdad, el empleo informal, el desempleo y los bajos ingresos de la mayoría de hogares colombianos. También es el producto del aumento de los precios de los alimentos, fenómeno que se presenta a nivel mundial y, en el caso colombiano, se agrava por problemas como la propiedad de la tierra y la producción local de alimentos. La inseguridad alimentaria muestra claramente que los problemas estructurales colombianos no han sido ni siquiera mínimamente tocados.

La disminución de la desnutrición infantil por lo menos para el caso de Medellín, posiblemente se debe en parte a los programas nutricionales y de salud implementados por las administraciones municipales y particularmente a la inversión social de la última década². La provisión de agua potable que disminuye el riesgo de parasitosis, la mayor difusión de conocimientos en salud entre las madres, el aumento en su nivel educativo y la promoción de la lactancia materna, son factores que pudieron haber impactado positivamente el estado nutricional infantil.

El aumento de la obesidad y el sobrepeso, se puede deber a la carencia de espacios para la actividad física en las escuelas y los barrios, lo que impacta más fuertemente a los más pobres. También influye el aumento del tiempo dedicado a ver televisión o videojuegos, combinado con el mayor consumo de alimentos con alto contenido de calorías. Este último punto es especialmente relevante

² Infortunadamente en el país y en la ciudad no contamos con evaluación de programas sociales, lo que impide confirmar estos supuestos.

pues la industria de alimentos se ha concentrado en la elaboración de productos baratos, hipercalóricos, cuyos destinatarios principales son la población infantil y los estratos bajos. Igualmente se sabe que cuando hay menores ingresos, las familias tienden a preferir alimentos de menor precio que aporten mayor volumen, saciedad y calorías. Es decir, el sobrepeso y la obesidad no pueden mirarse como problemas de “exceso de bienestar”, pues es claro que aunque en los estratos altos también se presentan, son los estratos más pobres de la población, los más afectados. El exceso de peso es pues otra cara de la malnutrición.

La presencia simultánea de sobrepeso e inseguridad alimentaria se ha denominado “la carga dual de la malnutrición” (3). Se trata de la evidencia de un proceso en el cual en los hogares pobres, coexisten la inseguridad alimentaria, la desnutrición y la obesidad. La carga dual ha sido un fenómeno característico de países que han tenido procesos de crecimiento económico acelerado pero con marcada desigualdad social.

Con lo aquí planteado, podemos afirmar que:

- se ha disminuido la desnutrición,
- existen nuevos problemas como la obesidad y el sobrepeso,
- seguimos siendo un país con inseguridad alimentaria y,
- aunque los problemas han cambiado, la población más afectada es la misma: los más pobres.

Frente a este panorama, es importante destacar la importancia de preservar y mejorar la inversión social en salud y nutrición, realizada por el nivel nacional y las administraciones locales. Estas estrategias sin duda

han contribuido a mejorar el estado nutricional de la población infantil.

Sin embargo, los niveles de inseguridad alimentaria y los problemas en la calidad de la alimentación de la mayoría de la población colombiana, obligan a poner el énfasis en la estructura social. Los programas nutricionales han demostrado su impacto positivo pero también sus limitaciones. Se requiere una intervención del Estado, pero no sólo como generador de programas de alivio contra la pobreza, sino como interventor en las políticas económicas y especialmente en la política laboral. En este sentido es posible aprender de experiencias como la de Brasil que ha mejorado sus condiciones nutricionales con medidas estructurales tales como el aumento del empleo formal, la disminución del desempleo, el aumento del salario mínimo, complementado con los subsidios a las familias a cambio de mantener a niñas y niños en las escuelas y demostrar que se cumplen ciertos cuidados en salud (4).

Particular importancia tiene la producción de alimentos y la soberanía alimentaria. El aumento de los precios de alimentos en el mundo, se debe a una combinación de factores como la especulación en los mercados financieros con los costos de los cereales, el aumento de las importaciones de alimentos por parte de países como India y China, el cambio climático y la destinación de tierras para producir agrocombustibles (5).

En Colombia, a los efectos de los problemas mundiales, se suma la estructura latifundista de la propiedad de las mejores tierras, acaparadas

en muchos casos, expropiando violentamente a campesinos pequeños propietarios. Estas tierras no están destinadas a la agricultura para la producción de alimentos sino, en su mayoría, a la ganadería extensiva.

La situación actual de inseguridad alimentaria no se resolverá sin intervenir la producción de alimentos y la estructura de la propiedad de la tierra, así como los usos a los que se destine la tierra disponible. La inseguridad alimentaria pone de manifiesto nuevamente los viejos problemas de nuestra estructura social no resueltos.

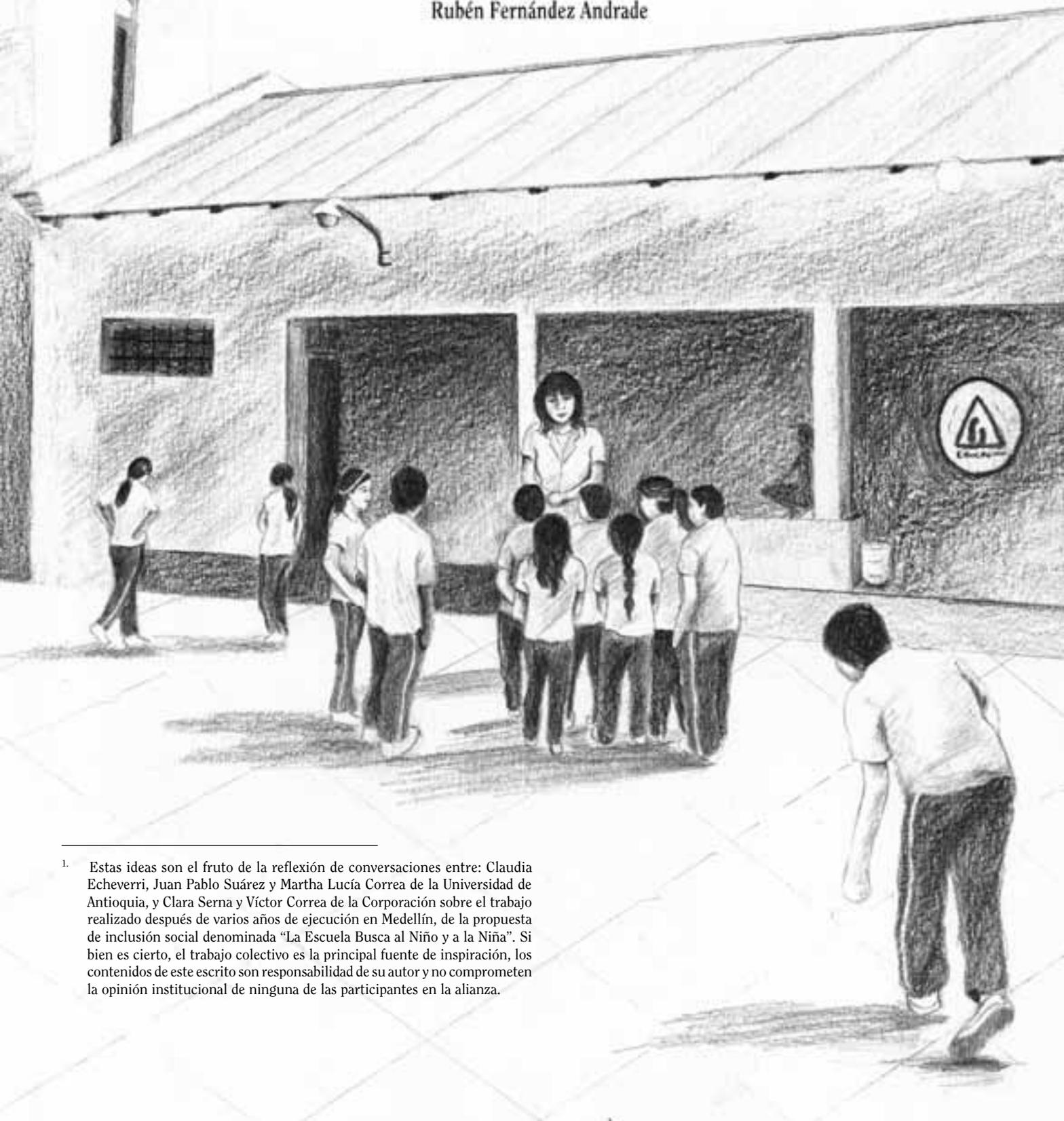
REFERENCIAS

1. Ministerio de la Protección Social, Instituto Nacional de Salud, Bienestar Familiar. Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia 2010. Resumen ejecutivo
2. Alcaldía de Medellín: Secretaría de Bienestar Social, Departamento Administrativo de Planeación, Universidad de Antioquia: Escuela de Nutrición y Dietética. Perfil alimentario y nutricional de Medellín 2010.
3. Caballero B. (2005). A nutrition paradox: Underweight and obesity in developing countries. *N Engl J Med* 352, 1514-1616.
4. CEPAL. La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir. Capítulo VI. En http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/39710/2010-114-SES.33-3_capitulo_VI.pdf
5. Rosset P, Avila DR. Causas de la crisis global de los precios de los alimentos, y la respuesta campesina. En: http://www.organic-consumers.org/ACO/articulos/article_16231.cfm

Los avatares del derecho a la educación

Aprendizajes de la experiencia: La Escuela Busca al Niño y a la Niña en Medellín¹

Rubén Fernández Andrade



¹ Estas ideas son el fruto de la reflexión de conversaciones entre: Claudia Echeverri, Juan Pablo Suárez y Martha Lucía Correa de la Universidad de Antioquia, y Clara Serna y Víctor Correa de la Corporación sobre el trabajo realizado después de varios años de ejecución en Medellín, de la propuesta de inclusión social denominada “La Escuela Busca al Niño y a la Niña”. Si bien es cierto, el trabajo colectivo es la principal fuente de inspiración, los contenidos de este escrito son responsabilidad de su autor y no comprometen la opinión institucional de ninguna de las participantes en la alianza.



Podemos afirmar que en la ciudad de Medellín los avances del sector educativo son enormes, visibles y muy interesantes, sobre todo en el campo de las infraestructuras y en la ampliación de coberturas. Pero hemos aprendido que aunque aumenten los cupos en las escuelas, sus “usuarios” no pueden mantenerse y permanecer en el sistema escolar por condiciones del contexto que trataremos más adelante. También sabemos que todos estos avances no son suficientes para elevar la calidad de la educación que imparten nuestras instituciones, calidad que hace parte del derecho a la educación es decir, que estamos ante un fenómeno que se puede denominar “complejización del derecho a la educación de niños y niñas”; sintiéndonos como el navegante que, al avanzar, ve cómo se va corriendo el horizonte al que quiere llegar.

El trabajo inter-institucional que vamos a presentar tiene un punto de partida que debe explicitarse. La realización del derecho a la educación pasa, en las sociedades contemporáneas, por la escuela. Reconocemos la existencia de numerosas voces que hacen críticas ácidas a la escuela y la culpan de muchas de las desgracias del mundo actual; de hecho hay quie-

nes claman por la demolición de sus muros y llaman a la abolición de esta institución. Desde la Corporación Región vemos la educación como un derecho fundamental, base para la realización de otros derechos y pensamos que debe ser garantizado y restituido por la familia, el Estado, la sociedad y una conjugación de esfuerzos de toda la comunidad; trabajamos para que la escuela se fortalezca haciéndose más incluyente y creativa para que se reforme a sí misma de manera profunda desde los roles de sus actores, las rutinas académicas, sus relaciones institucionales, y los esquemas de gobierno para que atraiga y mantenga a los niños y niñas, pues en esta sociedad, estar fuera del sistema educativo es estar condenado a la exclusión, asunto crítico para las familias más pobres.

La Corporación Región en los últimos años, ha estado realizando con el Municipio de Medellín, la Universidad de Antioquia, Unicef y Confecoop, entre otras instituciones, la estrategia “La Escuela Busca al Niño y a la Niña”, EBN. A partir de esta experiencia, queremos presentarles, en clave de aprendizajes, los obstáculos que hemos enfrentado y las alternativas implementadas para

escolarizar a niños y niñas en situación de extrema vulnerabilidad sea por violencia, pobreza o exclusión.

La EBN es una estrategia inter-institucional diseñada inicialmente por Unicef, para que niños y niñas que están por fuera del sistema educativo vuelvan a él. Se ejecuta en algunas de las zonas más pobres de la ciudad, en barrios caracterizados por la exclusión y la pobreza. Ha sido financiada principalmente por el Municipio de Medellín con aportes de Confecoop Unicef, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la Corporación Región. Para el logro de su propósito, la EBN combina dos estrategias:

La *social*, que se encarga de identificar y ubicar en los barrios, a través de las relaciones con organizaciones comunitarias, a los niños y niñas por fuera de la escuela y construir las condiciones para que puedan retornar: esto implica, entre otras actividades, acompañar a las familias para obtener el Registro Civil, conseguir el cupo y entregar un kit escolar, a cargo de la Corporación Región.

Y la *pedagógica*: Consiste en que estudiantes en formación de distintas áreas, principalmente de la Facultad

de Educación de la Universidad de Antioquia, debidamente asesorados y como parte de su currículo académico, desarrollan en el terreno, alternativas de acompañamiento personalizado para tratar de compensar las desventajas que en términos de aprendizajes y competencias, tienen estos chicos. Ese acompañamiento se extiende hasta docentes y directivas de la institución educativa que les acoge.²

A continuación, trataremos de explicar la tremenda dificultad que reviste el garantizar y especialmente restituir el derecho a la educación a niñas y niños desertores, ubicándolas en cinco campos: el barrio, la familia, la escuela, el sistema institucional y los propios niños y niñas. No es esta una descripción exhaustiva es un ejercicio para destacar lo más relevante y las herramientas construidas para enfrentarlo.

EN EL CONTEXTO BARRIAL

El ambiente en que se vive en muchas de las zonas populares de Medellín, se ha convertido en el principal obstáculo para la realización del derecho a la educación. Este contexto genera una enorme movilidad urbana, sea por desplazamiento forzado intraurbano, por desastres naturales como el invierno, o por la itinerancia que produce la búsqueda de oportunidades económicas en casos de pobreza extrema.

Las confrontaciones armadas son quizás la mayor causa de desescolarización. Entre los grupos armados ilegales que disputan el control territorial de los barrios de la ciudad, es común utilizar las instalaciones físicas de las Instituciones Educativas como mamparas o retaguardias, ubicar allí mismo o muy cerca, ex-

pendios de droga, hostigar a docentes y directivas que no acceden a sus designios, utilizar a menores de edad para transportar armas y municiones, no permitir el paso de personas de un lugar a otro, más un largo etcétera. Lo anterior se ve agravado en la mayoría de los sitios a los que nos referimos porque la población percibe: o que la fuerza pública no actúa, o actúa como uno más en la confrontación, cuando no es abierta su complicidad con los delincuentes.

Esta realidad ha creado en la ciudad, un desplazamiento forzado permanente de centenares de familias que ven cómo niños y niñas se quedan sin su escuela. Este factor sigue incidiendo en aquellos a quienes hemos logrado ingresar al sistema educativo. Según nuestras estadísticas, de 100 “reincidentes” en deserción escolar, al menos 40 se explican porque la familia cambió de domicilio, lo que significa, en la mayoría de los casos, que han sido víctimas de desplazamiento forzado.

La tarea de encontrar a los niños y las niñas desescolarizados es riesgosa dado que algunos grupos ilegales prohíben circular libremente por el territorio. Frente a esta realidad, la clave de éxito ha consistido en mantener en los barrios, una estrecha relación de apoyo con las organizaciones comunitarias y de base quienes no sólo habilitan las condiciones para entrar con mínimos de seguridad a los sectores sino que ayudan a ubicar a los niños, niñas y a sus familias. La primera lección aprendida es la centralidad y el valor de la organización social y comunitaria en esta labor. La cercanía a

la cotidianidad y el conocimiento del sector la convierte en una aliada insustituible.

EN LAS FAMILIAS

Encontramos en general, una alta valoración de la educación y de la escuela como alternativa de futuro tanto para el núcleo familiar como para sus hijas e hijos; sin embargo, existen fuertes tensiones, pues dada la situación de pobreza crítica, muchas veces requieren que sus niños o niñas generen ingresos. La realidad rotunda y concreta es que los menores son una fuente de recursos que compite y le gana al derecho a la educación. También existen, aunque son casos aislados, situaciones claras de explotación laboral infantil. Tampoco es excepcional que como medida de protección contra el reclutamiento forzado o la utilización descarada y abierta de la población infantil por los grupos armados, los progenitores, mientras salen a generar ingresos, les encierran, lo cual significa de hecho, excluirlos de la escuela por físico miedo.

En muchos casos se evidencian las dificultades de los adultos para entender y relacionarse con la infancia. Problemas en el ejercicio de la autoridad paterna y materna, desconocimiento e incompreensión de los ritmos vitales que no les dan como para “encerrarse en una escuela” y la tremenda oferta callejera que circula en nuestra ciudad y “empodera” con falacias y espejismos pero empodera al fin, a niños y niñas que desde temprana edad, y por la vía de los contac-

² Esta estrategia ha sido varias veces sistematizada y evaluada. Quienes deseen profundizar les invitamos a consultar la página web y las diversas publicaciones. Ver: <http://www.laebnmedellin.org/>

tos con el “duro del barrio”, tienen en sus manos un protagonismo difícil de conseguir de manera natural. Para esta población infantil y juvenil ir a la escuela deja de ser atractivo y sus progenitores no logran persuadirlos de lo contrario, mucho menos “imponerles” el regreso a las aulas.

Otro hallazgo y una constatación dolorosa es que el ambiente cultural que se vive en las familias es poco estimulante; figuras paternas débiles o ausentes, a veces el analfabetismo de los adultos les imposibilita acompañar a sus hijos en los procesos de aprendizajes; el autoritarismo, los conflictos, y las agresiones permanentes, la violencia intrafamiliar, y muchos otros factores que hacen que “el hogar” no sea un espacio para aprender y vivir, y para gozar de la protección y el afecto, sino un sitio del que muchas veces hay que huir o del que quieren escapar.

No es nuestra intención “enjuiciar” a las familias, simplemente aprendimos y verificamos que todos estos factores refuerzan el problema y sacan de la escuela a los infantes por lo tanto, la familia debe ser tenida en cuenta para sumarla a las fuerzas que ayudan a la solución. Cualquier estrategia deberá incorporarlas desde un trabajo cercano para garantizar éxito en las tareas de escolarización y aprendizaje.

EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En este ámbito la actitud y la voluntad son centrales en el problema y en su solución. De una actitud acogedora y comprensiva depende en gran medida que la institución educativa desarrolle la capacidad para retener a quienes ingresan. Hay casos no-

tables de responsabilidad y trabajo, en donde docentes y directivas, que hacen honor a su profesión, realizan esfuerzos enormes para acoger y brindar oportunidades a estos chicos; pero también conocemos experiencias muy negativas de instituciones que incluso generan prácticas expulsoras, pues no sólo no se sienten responsables de esta población, sino que les consideran verdaderos estorbos. Un rector le preguntó una vez a uno de nuestros colegas: “¿Cuántos gamines nos van a traer el próximo año?” (Casos así suceden entre algunos operadores de cobertura).

Ahora bien, la voluntad no lo es todo. Una vez se concreta el deseo de recibir nuevos estudiantes, se enfrentan varios problemas; uno es la escasez logística para atenderles de manera adecuada; la verdad es que en Medellín hemos encontrado una Secretaría de Educación diligente y atenta a resolver estos problemas que no siempre están en manos de directivas comprensivas pues, por lo regular, las instituciones deben mover recursos adicionales a los existentes para atender esta nueva población.

Otro, es el reto pedagógico y “de gobierno” que representa la vinculación de estas personas que han vivido lejos de las rutinas escolares y que presentan en todos los casos severas limitaciones con los aprendizajes para su nivelación escolar. Es decir, se requiere del despliegue creativo de alternativas pedagógicas y didácticas incluyentes, adecuadas a las necesidades de este tipo de estudiantes.

Una complicación especial tiene que ver con las Instituciones Educativas poco articuladas con el entorno lo que dificulta realizar actividades pedagógicas por fuera del establecimiento

(Por ejemplo, no los dejan cumplir una programación de salidas desde el comienzo del año). La verdad es que en algunos casos existe entre docentes y directivas un temor, bastante fundado, por las inseguridades y los problemas ya mencionados con grupos ilegales, en cuyo caso no dejar salir a los chicos de la escuela es lo único responsable que puede hacerse. Aún así esto sea explicable, no cabe duda que se convierte en un tremendo obstáculo más a vencer pues hemos aprendido que utilizar el entorno, los “extra-muros” escolares como lugares de aprendizaje y escolarización es una herramienta necesaria para el proceso de acercamiento gradual a la escuela.

Y un punto adicional, quizás de los más complejos, es que en no pocas oportunidades nos encontramos con docentes carentes de conocimientos y actitud para enfrentar los retos que les pone la población infantil que nos ocupa. Esto se agrava con el diseño actual de la escuela que acusa una falta de escenarios para reflexionar las prácticas, lo que convierte a los docentes en operarios de currículo y no en intelectuales de la pedagogía y la educación como debiera ser; espacios así son indispensables para el análisis de situaciones especiales y el diseño de alternativas pedagógicas que atiendan las necesidades de cada caso. Es muy hondo el problema y habría que retroceder incluso hasta las facultades de educación que, en general, no preparan a los futuros docentes más que para una situación que cada vez se presenta menos: instituciones educativas “normales”, con recursos suficientes y con una conflictividad más o menos controlada por sus directivas. En este caso, la EBN ha sido también una posibilidad de aprendizaje bien utilizada por la Facultad de Educación de la U de



A, que mediante las herramientas académicas de la investigación y la docencia, ha introducido en el currículo estas nuevas realidades y retos.

A lo anterior se suma la alta itinerancia de una parte de los docentes que un año están en un establecimiento y en el siguiente en cualquier otro, lo cual significa una pérdida permanente de los acumulados. Una implicación directa de esta situación es que uno de los elementos claves de la cohesión institucional que es el Proyecto Educativo Institucional, termina siendo apropiado por muy pocos, pues fácilmente una buena parte de quienes lo diseñaron, al año siguiente ya no están en la Institución Educativa. Ante esta realidad, resulta central entender que parte de las responsabilidades de las directivas docentes es hacer de “guardianes del PEI” e introducir a los recién llegados a los acumulados institucionales previamente construidos, y que incluyen las estrategias diseñadas para

atender a la población con necesidades educativas especiales.

En el largo plazo hay un trabajo por hacer, pues deberán ser las Instituciones Educativas, debidamente asesoradas y apoyadas, las que encaren estas situaciones; muchas de ellas, no tienen incorporada como cultura organizacional la responsabilidad por la educación de la población escolar con dificultades y por el contrario, resuelven estos problemas difíciles expulsándoles. No debiera prosperar la situación actual en la cual la desprotección de quienes tienen dificultades especiales es la nota dominante, ya no sólo para quienes llegan por la vía de EBN. Esto es, de lejos, una responsabilidad que va mucho más allá de la escuela para abarcar al conjunto de la sociedad. Para ello, falta un espacio en la ciudad y en cada establecimiento, para atender esas necesidades y ayudar a las Instituciones Educativas a encarar con mejores herramientas estos retos.

En el marco del proyecto se configuró una alternativa llamada “mesa de inclusión educativa” que, con la participación de las fuerzas vivas de la comunidad educativa, pretendía visibilizar los problemas, diseñar alternativas para enfrentarlos y coordinar la asesoría externa disponible. A manera de ejemplo y como otra lección aprendida, esta herramienta puede ser de utilidad.

EN EL SISTEMA INSTITUCIONAL DEL SECTOR EDUCATIVO

En el plano institucional es necesario decir que el factor crítico para desatar dinámicas como las que aquí nos ocupan parte de un factor sencillo y rotundo: la voluntad política. Sin ese factor es muy difícil avanzar de alguna manera. La Corporación Región en el pasado tuvo que acudir a los estrados judiciales y presentar centenares de Acciones de Tutela porque

la actitud de la administración de entonces era sencillamente “negar” el hecho de que hubiera niños y niñas por fuera del sistema educativo; se llegó a afirmar públicamente que “nos inventábamos listas de niños inexistentes”. Esto ha cambiado y en los períodos recientes, la administración local se convirtió en líder y eje del proceso de restitución del derecho a la educación de la población que nos ocupa. Ya no fuimos convocantes sino convocados a construir alternativas de solución con una gran ventaja, pues los comités directivos y técnicos de la estrategia EBN se constituyen en espacios de concertación inter-institucional para la superación de obstáculos.

Pero aún así, en el nivel institucional existen enormes problemas, por ejemplo, con la documentación exigida a cada estudiante. Es comprensible que estas formalidades sean un aspecto necesario para el seguimiento a la organización misma de la prestación del servicio educativo, pero no puede ser factor de exclusión, tendría que ser erradicado aquello de que “no entra hasta que no traiga los papeles completos”. Parte del rol que juega Región en estos casos es hacer los contactos institucionales y ayudar incluso para que la Registraduría Nacional del Estado Civil, le expida la certificación de identidad a un niño o niña que en muchos casos, sencillamente no existe para el Estado por no haber sido inscrito en el momento y lugar adecuados. Aquí cobra plena vigencia aquello de que todo niño y niña tienen “derecho a un nombre y a una nacionalidad”.

Un asunto más, de naturaleza pedagógica y organizativa son los instrumentos-mecanismos de evaluación

escolar pues, no sólo son anacrónicos y no reflejan la complejidad de la realidad que vivimos, sino que, en vez de servir para prestar mejor un acompañamiento a cada estudiante al ubicar sus fortalezas y debilidades, se erige en una exclusiva que traza una raya y deja pasar a unos mientras deja a muchos otros condenados a su suerte. No es tema sencillo esto de cuál es la evaluación educativa más útil y pertinente. Pero mientras tanto es necesario adecuar mecanismos y técnicas de evaluación, al hecho de que ninguna niña o niño pueden ser excluidos del sistema escolar por no salir airosos de las pruebas; se requieren evaluaciones que, además de identificar alcances y logros, reconozcan y permitan potenciar para la formación, el crecimiento personal y el aprendizaje, la resiliencia construida, esas “otras inteligencias” que se han forjado en la calle muchos de estos niñas y niñas, como condición de supervivencia.

Otro tema crítico es el referido a la oferta de asesoría educativa externa. En el marco de EBN se vivió la situación de que muchas Instituciones Educativas tienen una sobreoferta de asesoría (EBN es una más entre muchas otras) que muchas veces no están en capacidad de administrar, caso en el cual, esta herramienta creada con la mejor intención termina siendo desestructurante de la vida escolar y un motivo más de conflicto. En teoría cada Institución Educativa y cada rector o rectora debieran tener la capacidad suficiente para decir qué toman y qué dejan de la oferta externa sobre la base de tener claras las propias fortalezas y debilidades. Pero en la realidad, de un lado no siempre

se cuenta con esta capacidad y por otro, muchas veces la oferta externa sobrepone sus criterios y necesidades a las de la propia escuela y termina impuesta. La Secretaría de Educación del Municipio, como rectora última de la prestación del servicio educativo, tiene aquí una enorme responsabilidad como coordinadora de una oferta de calidad, articulada y no dispersa y, más aún, como garante de que primen los intereses y necesidades de cada institución y no de los contratistas. Lección aprendida: oferta educativa desarticulada y dispersa, en lugar de fortalecer, debilita la Institución Educativa, por lo que parte del fortalecimiento de ésta tiene que ver con “empoderarla” para administrar estos recursos.

EN LOS PROPIOS NIÑOS Y NIÑAS

Como se ha expuesto, en este caso estamos hablando de la infancia violentada que en muchas ocasiones ha asimilado el comportamiento violento como forma de vida. Esto al interior de una escuela se refleja en la indisciplina y problemas de comportamiento que terminan en expulsión. La mayor dificultad tiene que ver con la lenta y difícil articulación a los ritmos y normas escolares, pues cuando la calle ha sido el ambiente en el que se vive y se aprende, la circunscripción posterior a la norma escolar es un parto lento y muy doloroso. Aquí se trata de luchar contra auto-estimas sumamente golpeadas o deformadas por el autoritarismo y la violencia o contra el convencimiento que se expresa en frases como “estudiar no es lo mío” o “yo ya no sirvo pa’eso”. En no pocos casos la lucha es contra experiencias escolares negativas, con recuerdos vivos de que la Institución Educativa no es amigable.

Con todo y esto, la experiencia demuestra que con un grupo de personas consciente y dedicado a resolver los problemas, se pueden obtener enormes y rápidos avances. La utilización de espectáculos artísticos callejeros o el simple caminar las calles para la identificación de niños y niñas desescolarizados, el uso de los espacios de “recreo” para hacer más dinámica la jornada, de juegos no tradicionales como experiencias de construcción y respeto de normas, las “salidas pedagógicas” a la ciudad para conocerla, la atención personalizada en espacios no escolares constituyen un acervo de herramientas pedagógicas y didácticas de gran utilidad construidas por los equipos social y pedagógico de la estrategia.

La sociedad en general y el Estado en particular tienen una enorme deuda con esta población infantil a la que no le ha garantizado los mínimos vitales a que tienen derecho. Ya por violencia, pobreza, exclusión o por simple abandono, no han recibido el tratamiento que requieren. No son en lo absoluto niños o niñas subnormales o carentes de inteligencias, pero sin duda se trata de personas con necesidades educativas especiales que tienen algunas competencias deficitarias, y poseen aprendizajes diferentes que no se recogen o no se

valoran en la escuela y niños-niñas que se han fraguado otras inteligencias para afrontar con éxito la vida.

UN DERECHO COMPLEJO

Como se ha mostrado, la educación, especialmente para niños, niñas y adolescentes que han sufrido violencia, pobreza o exclusión, va mucho más allá de crear cupos en las instituciones educativas. Los aprendizajes y constataciones que se han descrito no constituyen recetas; son más bien caminos para abrir la garantía del derecho a la educación de una infancia víctima de enormes traumas. La sociedad colombiana trata con descuido a una buena parte de la población infantil. Estrategias como la Escuela Busca al Niño y a la Niña demuestran que, cuando hay voluntad, se puede hacer mucho más que abandonar a su suerte a nuestra niñez sacada por la fuerza de las aulas.

La EBN ha sido una respuesta responsable y compleja a una realidad aguda y más compleja aún. En nuestra opinión lo más conveniente es que termine incluida en la entraña institucional de las Secretarías de Educación y de las Instituciones Educativas mismas. Algunas pistas de lo que esto implica han sido

expuestas aquí en forma de aprendizajes: la necesidad de involucrar claramente a las organizaciones sociales del sector, el diseño de una estrategia de acompañamiento a las familias, la creación de espacios dentro de las instituciones educativas para crear formas de atención a necesidades educativas especiales, la coordinación inter-institucional desde adentro, la cualificación de la oferta educativa externa y la atención personalizada a cada niño, niña o joven en sus necesidades particulares.

Lo mejor sería no necesitar estas estrategias, que los casos de deserción fueran algo marginal y pudieran ser atendidos directamente por las propias instituciones educativas; que las comunidades barriales, el sistema educativo, las familias y en fin, toda la sociedad, entendieran que agredir a la niñez y negarle su derecho a la educación no es una buena idea; que los grupos armados ilegales cesaran sus prácticas de agresión violenta contra la niñez. Pues estamos convencidos que mientras la sociedad no garantice sus derechos a la población infantil y juvenil, no solo el acceso a la educación sino su permanencia en el mismo, tiene la obligación de hacer todo lo necesario para su restitución, entre tanto debemos continuar trabajando para que las causas que generan desescolarización sean eliminadas definitivamente.

Algunos aspectos psicosociales de la deserción escolar y la desescolarización

Javier Ignacio Berrio*
Diego Andrés Torres Olarte**
Jaime Alberto Saldarriaga Vélez***



* Psicólogo, Universidad Pontificia Bolivariana. Aspirante al título de maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-Cinde. Coordinador del componente psicosocial del proyecto Derechos de Infancia. Corporación Región.

** Sociólogo, Universidad de Antioquia. Miembro del componente psicosocial del proyecto Derechos de Infancia. Corporación Región.

*** Licenciado en Educación- Filosofía, Universidad Autónoma Latinoamericana. Doctorando en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Coordinador del proyecto Derechos de Infancia. Corporación Región.



El presente artículo busca profundizar en los aspectos psicosociales de la desescolarización a partir de la experiencia obtenida en el proyecto Derechos de Infancia¹. Se afirma la condición multicausal de estas problemáticas, destacando en ellas, los factores de tipo psicosocial como decisivos al momento de que un niño, niña, adolescente o su familia, tomen “la decisión” de dejar o no ingresar a la escuela, y que podría hacer inútiles todos los esfuerzos del sistema educativo, de la sociedad, e incluso de la familia y del mismo niño, niña o adolescente.

Plantea algunas interpretaciones y recomendaciones acerca de la importancia del trabajo psicosocial en proyectos que busquen la inclusión de niños, niñas y adolescentes al sistema educativo. Entiende que si no hay un abordaje sistemático de lo psicosocial, el proceso de garantía del derecho a la educación queda en grave riesgo pues, en ausencia de intervenciones que aborden lo psicosocial, que den cuenta de las particularidades y necesidades específicas de sujetos o grupos poblacionales, están destinadas al fracaso o en el mejor de los casos a no cumplir a cabalidad con sus objetivos de inclusión. Reconoce, entonces, que se

requiere de alternativas que van más allá de las posibilidades de la escuela (recursos humanos, disponibilidad de maestros e infraestructuras adecuadas), implica que el sistema educativo con el apoyo de otros actores (ONG, familias, etcétera) aborde la problemática con miras a incluir a estos niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo.

Esta reflexión se aborda desde las categorías como, lo psicosocial, la adaptabilidad en el derecho a la educación, la resiliencia, la figura de autoridad y la norma, todas estas referidas al derecho a la educación.

INTRODUCCIÓN

El problema de la desescolarización² y la deserción escolar en la ciudad de Medellín es un asunto complejo que involucra aspectos, en los que han venido coincidiendo diversos estudios e informes, tales como:

Factores económicos, que se traducen en condiciones de pobreza y extrema pobreza, costos de la canasta educativa que las familias no tienen cómo cubrir, y que a su vez presiona a los niños y niñas al trabajo infantil; factores políticos y sociales, como el conflicto urbano, el desplazamiento

forzado intraurbano e intermunicipal; educativos, como el analfabetismo o baja escolaridad de las familias, lo cual lleva a poca valoración de la educación como proyecto de vida; infraestructura insuficiente y deficiencia en la cobertura, en cuanto que los espacios para estudiar en los barrios en situación de pobreza, en los que hay mayor desescolarización de la ciudad, son insuficientes e inadecuados, lo que se complica cuando el sistema de contratación de cupos con particulares (cobertura) no permite educación pertinente y de calidad; factores geográficos como la falta de cupos o de escuelas en el entorno, lo que implica un desplazamiento diario no exento de inminen-

¹ Realizado con recursos del Ministerio de Cooperación Alemán y ejecutado por la Corporación Región, entre Septiembre de 2009 y Julio de 2010, en la ciudad de Medellín (Colombia), con el propósito de identificar a 350 niños, niñas y adolescentes de 5 barrios empobrecidos que estuvieran por fuera del sistema escolar, para escolarizarlos, además de hacerles acompañamiento pedagógico y psicosocial.

² Entendemos por desescolarización la situación en la cual los niños, niñas y adolescentes no asisten a la escuela ni están matriculados en el sistema educativo. Por deserción escolar entendemos el abandono temporal o definitivo de las labores académicas. Este puede ser intranual o interanual y obedecer a diversos factores.

tes peligros; la exigencia de requisitos para el acceso, trámites excesivos o difíciles de realizar para esta población, y solicitud de documentos para la matrícula que en muchas ocasiones no son de fácil consecución para las familias, sobre todo para las víctimas de desplazamiento forzado, además de los costos que tienen éstos; factores relacionados con el trabajo pedagógico, en particular porque muchas instituciones educativas se convierten en expulsoras de niños y niñas al no promover el interés por la educación, que desestimulan con prácticas pedagógicas tradicionales poco pertinentes al contexto; la movilidad urbana y cambio de domicilio frecuente de un barrio a otro o de una comuna a otra, producidos por amenazas o presiones de un entorno violento o un mayor empobrecimiento de las familias; desescolarización por migración que el sistema educativo no ha podido resolver, tanto por la consecución de un nuevo cupo como por los nuevos costos educativos que implican para las familias; la extraedad de niños y niñas que la escuela deja por fuera al tener más de la edad límite para cursar los grados correspondientes, y a quienes no les ofrece muchas más opciones.

Además de los anteriores, el proyecto reconoce la grave incidencia de los factores psicosociales, notoriamente manifiesta en la gran mayoría de niños y niñas desescolarizados con actitudes de pasividad, agresión, desmotivación y dificultad para solucionar conflictos por vía pacífica. Estos se traducen en frecuente confrontación con profesores y compañeros haciendo de la escuela un medio hostil del cual es mejor huir. (La Escuela Busca al Niño y la Niña: Una estrategia de escolarización para la inclusión educativa. 2009, 14-19).

LA HOMOGENEIDAD EN LA ESCUELA, DIVERSIDAD Y DESIGUALDAD: EL APOORTE DE LO PSICOSOCIAL

La escuela y la educación se globalizan, pretendiendo una homogeneidad que borra al sujeto generando estrategias de inclusión que no diferencian sus capacidades, sus impedimentos ni su condición particular. A la par, la escuela tradicional tampoco ha tenido en cuenta estos aspectos, o cuando los tiene en cuenta lo hace para juzgar con severidad a los niños y niñas que las presentan, condenándoles a la estigmatización, a la expulsión de la escuela o empujándoles a la decisión de no volver, esto es, a desertar del sistema educativo.

Se desconoce así la obligación de adaptabilidad de la escuela a las necesidades especiales de los niños y niñas para garantizar el derecho a la educación y su permanencia en el sistema educativo (Defensoría del Pueblo, 2003) y evitar convertirse en expulsoras de niños y niñas que según los criterios de la escuela, no se logran adaptar a ella.

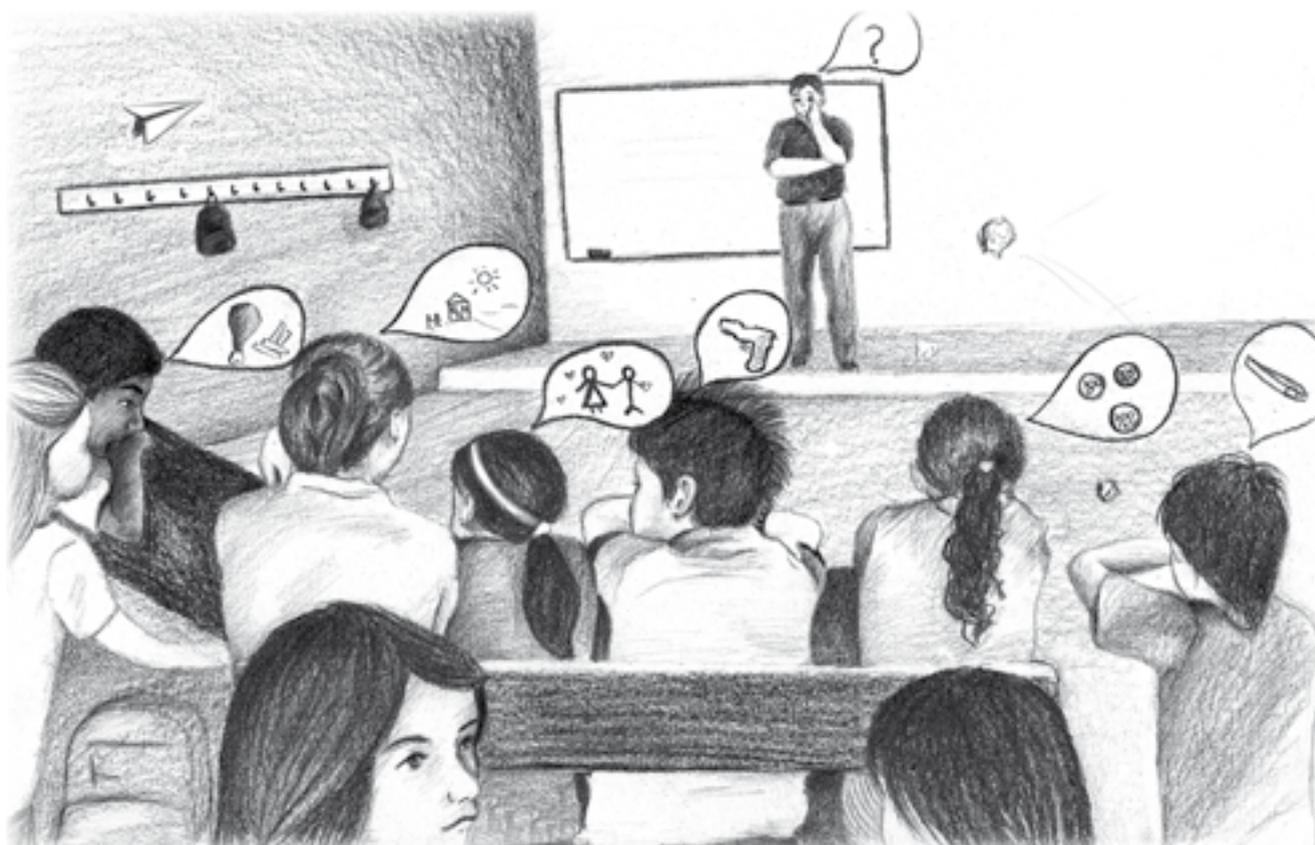
Los niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades particulares o especificidades por fuera de lo culturalmente aceptado como “normal”, llamadas también por el sistema educativo como ‘necesidades educativas especiales’, son vistos frecuentemente por parte de las instituciones educativas y los docentes como un “problema” más por resolver. Estos argumentan que su labor pedagógica se desvirtúa al tener que asumir acciones propias de otros campos profesionales (Trabajo Social, Psicología, Sociología y Edu-

cación Especial, entre otras), tales como realizar visitas domiciliarias, terapias familiares e individuales, servir de consejeros y padrinos; actividades que no están a su alcance, ya por sus muchas ocupaciones, por falta de preparación en estos temas, o incluso por desinterés expreso. (Taller con docentes de instituciones educativas receptoras).

Esto nos permite afirmar la debilidad de las acciones que se promueven desde lo público o lo privado para generar condiciones favorables a la escolarización de niños, niñas y adolescentes y su permanencia en el sistema educativo, en tanto no abordan lo psicosocial de manera sistemática, ni las particularidades y necesidades específicas de sujetos o grupos poblacionales; y están destinadas al fracaso o a cumplir parcialmente sus objetivos de inclusión social y educativa.

LA IMPORTANCIA DE LOS FACTORES PSICOSOCIALES Y SU ATENCIÓN

Consecuentemente con lo planteado, es necesario ir más allá de las estrategias y claves que surgen y se implementan desde el sistema educativo y lo pedagógico, sin desconocer que dichas estrategias arman la estructura que soportará en gran medida el ingreso y la permanencia en la escuela. Este algo más, es la necesidad de comprender el papel y la importancia de un trabajo que interpele a lo subjetivo, a lo propio del sujeto en relación con sus pares, su familia, su entorno, su comunidad y en general con el medio en el que vive y se desarrolla. Esto es, tener en cuenta como factor importante y decisivo lo psicosocial a la hora de ingresar y permanecer en la escuela. Entendemos ‘lo psicosocial’, siguiendo a Francisco Leal Soto, como:



“la influencia de las variables originadas en las estructuras, condiciones y/o contextos sociales en el desarrollo y/o bienestar psicológico de las personas. Las variables psicosociales, son, consecuentemente, aquellas que, influyendo en el desarrollo o en el bienestar psicológico de las personas, tienen su origen, directa o indirectamente, en las estructuras, las condiciones o los contextos sociales”. (Leal, 2005: 61)

Los impactos de las violencias y de la exclusión social vividas hace necesario desarrollar intervenciones desde lo psicosocial que pasen por el cuerpo -como lugar en el que acontecen las violencias, que dejan huellas físicas, psíquicas y morales-, que posibiliten espacios alternos donde se tramiten y se pongan los malestares que genera la exclusión, el poco acceso a

ofertas y oportunidades, la incidencia de la pobreza y la violencia; y lo más importante: intervenciones y estrategias que lleven a reformular estos malestares y convertirlos en acciones y demandas concretas que puedan marcar un camino, una ruta para acercarse a condiciones de vida más digna para estas comunidades.

El proyecto La Escuela Busca al Niño y a la Niña, (Corporación Región, 2009: 14), introduce una definición que nos ayuda a orientar la comprensión del fenómeno en tanto designa a la población y el contexto en el cual se busca incidir como “[...] población infantil y adolescentes en condiciones de desplazamiento y privación económica, social, cultural que no demandan³ el servicio educativo [...]”. (pg 14)

¿Qué hay detrás de todo este panorama en el cual vemos cómo, a pesar de los esfuerzos que se hacen para que sea mayor el número de niños, niñas y adolescentes escolarizados, estos aún permanecen por fuera de las escuelas?

Un aspecto fundamental para comprender la problemática de la desescolarización desde lo psicosocial es el de la demanda, entendiéndola como una solicitud, como una petición, como búsqueda intencional. Es lo que mueve al sujeto para concretar en lo real eso que desea y que necesita. Demanda que no se está generando como la primera opción válida de estos niños y niñas, que no está articulada a un deseo, lo cual,

³ La negrilla es nuestra.

en el caso de la desescolarización, es condición necesaria para que la decisión de acceder y permanecer en el sistema educativo sea consistente.

En otras palabras, hay una falla en el deseo, una especie de cortocircuito que hace que este deseo no se concrete, algo así como la *No conjugación o articulación de la necesidad y la demanda soportada en un deseo*: un niño quizás necesite estudiar, pero si no lo desea, ya que no es una prioridad para él, no va a buscar los medios para acceder a la escuela, no lo va a demandar. En consecuencia, si un proyecto de este tipo pretende escolarizarle, si no tiene en cuenta esta decisión del sujeto tal vez logre matricularlo formalmente en la escuela, pero difícilmente pueda garantizar su permanencia.

Otra consecuencia de esta desarticulación se manifiesta en la pérdida del sentido y el interés por la educación en estos niños y niñas, quienes optan por la fascinación y la identificación con objetos de consumo, la imagen, el goce, lo inmediato, y no el por qué, la pregunta por la vida, su significado, su razón, los ideales que pueden soportar las decisiones, generándose el sin-sentido. Es decir, hay niños, niñas y adolescentes que están por fuera de la escuela quienes no están deseando estudiar, no desean ingresar y sentirse parte de una institución educativa y poco avizoran un futuro claro aunque estudien, por lo tanto, si no lo desean tampoco lo van a buscar, a demandar. Es aquí donde el trabajo desde lo psicosocial cobra importancia, incidiendo para que se articule el deseo y la demanda a la educación.

De lo anterior se deriva un difícil reto para el trabajo psicosocial: generar un diálogo con la escuela, así

como una oferta de apoyo al trabajo pedagógico de los maestros y maestras, para que la educación no sea entendida simplemente como el hecho de ir a una escuela, introyectar normas, configurar roles o adquirir un saber, sino como una manera de potencializar al sujeto, de generar procesos de reflexión en torno a su propia condición.

La estimulación del deseo para que aquellos niños, niñas y adolescentes que están por fuera del sistema educativo consideren la opción de estudiar, debe responder a una serie de acciones que van desde lo pedagógico, lo lúdico, lo recreativo, lo nutricional y sobre todo lo psicosocial. Además debe tener una conexión directa con la experiencia, con lo vivido, con el paso por el cuerpo al momento de poner en juego todo aquello que estos niños y niñas tienen en sus mentes, en sus pensamientos, por medio de actividades como la pintura, la narrativa, el teatro, el arte y el deporte. Al momento de visibilizar y tramitar toda la carga histórica que cada uno de estos niños y niñas trae consigo, es probable que este tipo de iniciativas, como el proyecto Derechos de Infancia, puedan generar una demanda de los niños y niñas por la educación y la escuela.

Cuando se logra que cada uno exponga su deseo, lo nombre, cuente su historia, la resignifique, la haga consciente, se está permitiendo a estas personas crear, engendrar una nueva presencia en el mundo, logrando “darse cuenta” y permitiéndose modificar su realidad y con esto modificar lo que quiere, configurar un nuevo horizonte, un nuevo deseo que

puede estar articulado a la demanda de la educación como un proyecto de vida válido y promisorio.

El trabajo desde lo psicosocial es el llamado a hacerse cargo de esta tarea y de preparar el terreno en el orden de lo subjetivo para que todo lo que se haga desde lo pedagógico pueda tener un mayor y mejor impacto para que estos niños, niñas y adolescentes deseen estudiar y permanecer en la escuela.

Otro aspecto que desde lo psicosocial incide en el fenómeno de la desescolarización, en el sentido de que permite que ésta se mantenga, es el referido a la norma y la autoridad. La posibilidad de que una persona pueda vivir en comunidad y vivir con otros, requiere de normas y límites que necesariamente organicen y regulen los vínculos que genera. Además, se hace necesario que se regulen los asuntos subjetivos propios de cada persona, que se refieren a lo agresivo y lo sexual inconsciente, que albergamos interiormente y traemos desde el nacimiento. El padre, la madre y las personas significativas son los convocados a hacerse cargo y a responsabilizarse de la transmisión de la normatividad y de la regulación de los susodichos asuntos subjetivos. Esto sugiere que en ellos está la posibilidad de que cada uno de estos niños, niñas y adolescentes puedan pretender acceder a la vida en sociedad, al reconocimiento del otro. Esta transmisión de la norma, hablando en sentido simbólico, es lo que le permite al sujeto que se está estructurando, hacer parte de, generar elecciones y decisiones sobre sí mismo y su futuro.

Esta implementación de la norma toma el nombre de función paterna y es entendida desde la teoría psicoa-

nalítica como la función que limita a todo niño el acceso a la madre, introduce la prohibición del incesto, lo cual genera una condición de falta en el sujeto, abriendo un vacío que no puede ser colmado y que posibilita el deseo, aspecto primordial del funcionamiento psíquico humano. De esta operación se desprende el deseo de querer estudiar, el querer sentirse parte de la escuela, el deseo de tener.

Hoy el panorama es distinto: las familias y más específicamente los padres (reales o simbólicos), con frecuencia no ocupan este lugar que permite a los niños y niñas *poder-se* configurar y estructurar de una manera adecuada, así como identificarse a esa figura que es ejemplo y que es susceptible de seguir. Se vive actualmente un clima de inseguridad que surge desde el interior de la familia misma, familia que no representa ese significado de unidad, de seguridad, de garantías para los niños y niñas. Las familias ya no se construyen a partir de ideales sociales o religiosos, sino que son el resultado de los cambios y la realidad actual. Vemos que cada vez hay más madres cabeza de familia quienes tienen que adoptar con sus hijos las funciones maternas y paternas al mismo tiempo, lo que lleva implícito una serie de consecuencias para estos, que crecen en ausencia de referentes paternos y en muchas ocasiones idealizando a estas madres que sirven de estructura pero que también maltratan y abandonan.

Esta función paterna poco a poco ha sido asumida por otros discursos como el de la ciencia, el consumo, la virtualidad, la imagen, el poder (de los actores armados, por ejemplo) dejando sin norte a las nuevas generaciones y en manos de nuevos “padres” llamados a imponer una autoridad fugaz, que tiende a satis-

facer deseos sin límites de manera inmediata y sin contemplar consecuencias.

LO PSICOSOCIAL QUE AFECTA LA VIDA DIGNA: LA RESILIENCIA Y FACTORES PROTECTORES

¿Por qué entonces, no todos los niños, niñas y adolescentes que viven en condiciones de pobreza y exclusión, están ‘destinados’ a terminar por fuera de la escuela, y por el contrario, una parte de éstos demandan el acceso y desean ser parte de ésta?

Es claro que la condición social y económica se convierten en factores de riesgo frente a la deserción escolar; pero aun así es posible potenciar la resiliencia, que ha sido definida inicialmente como “la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad y beneficiarse de las experiencias” (Grotberg, 2001). Esta resiliencia supone, no la ausencia de adversidades, sino la creación de factores protectores, potenciando la importancia que puedan tener estos a la hora del sujeto afrontar una adversidad fortuita o duradera.

Las reflexiones actuales sobre la resiliencia, construidas desde un enfoque sociopolítico, han ido más allá de la identificación o potenciación de características biológicas o de personalidad (con lo cual la generación de resiliencia estaría sometida a rasgos individuales especiales), y han puesto su mirada en las condiciones sociales y culturales, “como sujetos humanos y humanas que buscan satisfacer sus necesidades de reconocimiento, de visibilidad y de inclusión

social, ejerciendo su derecho a poner en diálogo su sistema de valores y creencias construidas en su proceso vital” (Alvarado y Granada, 2010: 314). En consecuencia, es necesario reconocer como factores resilientes a algunas estructuras que desde lo familiar impulsan la escolarización y permanencia de los niños y niñas en la escuela, en tanto existe la convicción en la familia de la importancia y el valor transformador de la educación: familias que potencializan el deseo de los niños y niñas, evitando inhibir su interés por la educación y la escuela, o condicionarles a trabajar o aportar económicamente desde su condición.

Otro factor resiliente de gran importancia en las situaciones de desescolarización son las intervenciones que desde la administración pública y otras entidades privadas permiten que se generen opciones y oportunidades de acceso a lo educativo en una apuesta por superar las barreras que impiden el acceso (como los restaurantes escolares, las alternativas flexibles de cobertura educativa, o los programas de educación inicial como Buen Comienzo, entre otros). En este sentido la resiliencia, entendida desde un enfoque sociopolítico, nos plantea la necesidad de actuar frente a la adversidad también desde dimensiones estructurales y culturales, y no sólo individuales.

PARA TRABAJAR LO PSICOSOCIAL: ASPECTOS PROFESIONALES Y PERSONALES

El quehacer del profesional que apuesta por el desarrollo de un trabajo desde lo psicosocial y en comunidades que están en riesgo, debe partir por generar una reflexión previa sobre las distintas posibilidades y necesidades que surgen a la hora

de trabajar en estos contextos, así como tener la habilidad de enfocar el trabajo en varias direcciones y reunir ciertas características que lo validan y le dan consistencia.

La sensibilidad e interés para el trabajo social configura un punto de partida para generar empatía y lazos que son los que soportan gran parte del trabajo y abren la puerta para el ingreso a estas comunidades, así como un conocimiento previo de la situación general del contexto, de lo social, de lo propio de estas zonas. La posición personal, así como la percepción de sí mismo es fundamental para pensar en generar procesos adecuados y que tengan un efecto sostenido en el tiempo.

¿Qué nos permite a los profesionales del campo psicosocial una adecuada posición subjetiva o personal? Son muchos los aspectos. El especial cuidado de parte del profesional para no caer en tentaciones con acciones que lleven al asistencialismo, al no tener una intención política clara y se dedique sólo a suplir una necesidad evidente en procura de una solución temporal, dejando de lado la reflexión personal sobre el sujeto y su condición. El ser neutral, independiente del campo de acción o la disciplina, permite además de no caer en asistencialismos, el no traer prejuicios con respecto a la comunidad con que se trabaja. Esto es, no fijar de manera simple la atención en aspectos determinados como la condición económica, académica y/o cultural: la falta de una mirada compleja lleva fácilmente a desenfocarse de lo que en el trabajo psicosocial es verdaderamente relevante, como lo es el sujeto. Es necesaria, además, una adecuada capacidad de escuchar y leer lo que traen consigo todos los miembros de una comunidad en su

cultura y en sus biografías, entendiéndose que ciertas actitudes desfavorables son efectos de sus condiciones de vida, de su propia realidad.

De otro lado, permitir dentro del desarrollo de este tipo de proyectos que el equipo psicosocial pueda tener acceso a controles periódicos y a ejercicios de reflexividad sobre los procesos e intervenciones que está realizando cada uno de sus miembros para así tramitar y diferenciar lo personal, lo afectivo, lo que es mío, lo que me toca en mi subjetividad, de aquello que el otro me trae, me demanda, y así apuntar a la objetividad necesaria para el buen desarrollo de las acciones y estrategias.

La atención de las necesidades específicas que van resultando conforme avanza el trabajo de campo es sumamente importante, pues se trata precisamente de atender este tipo de especificidades y no de aplicar un molde como si la comunidad y sus necesidades fueran homogéneas. Por esto es necesaria una estrategia de acompañamiento a padres y madres de familia para brindarles herramientas en el manejo de prácticas de crianza, de buen trato, de manejo de la norma, temas que son claves para procurar el bienestar general de niños y niñas.

Adicionalmente, es importante realizar visitas domiciliarias para conocer y actuar sobre las causas familiares que ponen a los estudiantes en riesgo de deserción escolar. Finalmente, pero no menos importante, es la atención de problemas específicos en torno a los procesos de aprendizaje y que son susceptibles de ser

atendidos por disciplinas como la Educación Especial o la Psicología.

Pero lo que soporta todas estas acciones es la posibilidad que genera cada profesional de brindar opciones y alternativas. Es decir, la mera ejecución de estas acciones y estrategias no garantiza que la violencia intrafamiliar ceda o que un afecto deprimido en un niño o niña desaparezca, pero todas las acciones que se disponen desde las diferentes ramas del saber, si se combinan con la apertura de opciones, van generando un tejido, una vía que se presenta como “posible”.

En este sentido, es importante educar y empoderar a las comunidades y a las familias en el conocimiento y uso de rutas de acceso a entidades que se responsabilizan de la atención a casos específicos o para la reclamación de derechos básicos que están siendo vulnerados. Abrir el abanico de posibilidades que desde lo público o lo privado tengan la injerencia o la responsabilidad de la atención de situaciones problemáticas que se puedan presentar con estas familias y con estos niños y niñas.

El acompañamiento psicosocial en estos casos es clave para superar la definición clásica de resiliencia que se enunció arriba y procurar avanzar hacia una resiliencia desde un enfoque sociopolítico esto es, hacia:

“[La] conservación, despliegue y desarrollo de las dimensiones humanas en contextos de adversidad, entre los que se destacan la dimensión crítica y la dimensión política que no se subordinan a la sobrevivencia, sino que por el contrario, se transforman en discurso político, en posiciones de denuncia y de acción social transformadora ante el mundo”. (Granada y Alvarado, 2010: 314)

En otras palabras, no es suficiente el acceso a la educación, ni brindar asesorías y herramientas en aras de superar un asunto específico que no permite la escolarización, si todo esto no lo encadenamos a una oferta, a una opción real que pueda ser alcanzada por la comunidad, pero que además esta comunidad tenga los elementos discursivos y prácticos para reclamar y hacer valer sus derechos. Por ejemplo, el joven que presenta una patología dentro de lo psiquiátrico y que necesita atención profesional, más allá del acompañamiento desde las áreas de trabajo social y psicología, si no se remite a una entidad para que reciba tratamiento psiquiátrico, no se logrará el objetivo y la problemática persistirá. No se trata de llevarle la medicación y de caer en el error de aplicar el asistencialismo, se trata más bien de ofrecer la información y el acompañamiento necesario para que se pueda acceder a un servicio especializado, de calidad, oportuno y de fácil acceso como al que se tiene derecho.

En síntesis, una clave importante para el trabajo desde lo psicosocial está en brindar y gestionar opciones que den trámite adecuado a las necesidades evitando su represamiento y las consecuencias que trae.

CONSECUENCIAS: LO QUE PASA CUANDO NO HAY ATENCIÓN PSICOSOCIAL

¿Qué consecuencias tiene la no incorporación de un componente que atienda lo psicosocial en este tipo de iniciativas?



La principal consecuencia es que fracasa el objetivo de la escolarización precisamente en los casos más críticos, en aquellos donde el niño o la niña que presente necesidades o problemáticas específicas se convierten en un ‘problema’ para la institución, para docentes, compañeros y familia. Estos ‘casos problema’ o “niños problemas”, como son llamados frecuentemente y estigmatizados, son a quienes se deja por fuera del sistema educativo, se les cierran las puertas vulnerando así sus derechos y a quienes menos se les brinda opciones de superación, transformación o mitigación de la necesidad o problema.

Cuando en procesos y en proyectos como Derechos de Infancia no se piensa en la incorporación estructural y sistemática de un componente que se haga cargo de lo psicosocial y de atender todas las demandas y problemáticas que de allí se desprendan, así como el asumir la responsabilidad ética para que se abran espacios de escucha y se propongan actividades

para que todos estos niños, niñas y adolescentes puedan reencontrarse, releerse y repensarse a sí mismos, la consecuencia más clara es que a quienes en un momento del proceso se logró incluir en las escuelas tomen como opción la deserción escolar o sean expulsados por estas mismas.

Éste es quizás el desenlace más común y que nos da cuenta de la necesidad de hacerse cargo de lo subjetivo, de las pasiones y sentimientos que acompañan a todos estos niños, niñas y adolescentes, los cuales consideran el ingreso y permanencia en la escuela como la opción principal en la construcción de su ser y de sus proyectos de vida.

CONCLUSIONES

Omitir lo psicosocial en este tipo de iniciativas es dejar de propiciar el ambiente adecuado y la disposición para que las acciones que se realizan desde el campo pedagógico encuentren un receptor dispuesto. Es decir, si a todos estos niños y niñas

no se les abre la oportunidad y no se les generan condiciones para que puedan entender y decidir si lo que quieren es estar en la escuela (por medio de acciones que lleven a la reflexión y a la comprensión de lo que es la educación), cualquier esfuerzo será estéril y terminará por parecer más un acto asistencial que reflexivo. De este modo, el trabajo psicosocial en situaciones de desescolarización debe estar pensado para que los niños y niñas se dispongan desde su subjetividad a recibir “acompañamiento y desarrollo de procesos de aprendizaje”, y así poder dar el paso a la escolarización y la permanencia en la escuela.

En fin, que la incorporación de procesos sistemáticos de acompañamiento psicosocial son hoy necesarios en contextos de adversidad, desventaja,

violencia y exclusión social. Sin estos, la aceptabilidad o pertinencia, rasgo fundamental del derecho a la educación queda incumplido, poniendo en alto riesgo la garantía de este derecho y por tanto, el conjunto de derechos de infancia. Generar dichos procesos es un reto que no podemos evadir.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado S. Granada P. (2010) Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle. En: *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. ISSN 1692-715X. Vol 8, No 1, enero – junio de 2010. Manizales.

Defensoría del Pueblo. (2003) El Derecho a la educación en la consti-

tución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales. Bogotá.

Grotberg, E. (2001) Nuevas tendencias en resiliencia. En: Melillo, A. y otros. *Resiliencia*. Buenos Aires: Paidós. pp19-30.

Leal, F. (2005). Lo psicosocial en contextos educativos: Consideraciones conceptuales y empíricas a partir de una experiencia en liceos de alta vulnerabilidad. En: *Límite: Revista de Filosofía y Psicología*. ISSN 0718-1361. No 12, 2005, pp 51-104. Universidad de Tarapaca, Chile.

Saldarriaga, J. (2009) Educar en la adversidad. Medellín. Corporación Región.

La Escuela Busca al Niño y la Niña: Una estrategia de escolarización para la inclusión educativa. 2009. Unicef, Alcaldía de Medellín, Universidad de Antioquia, Corporación Región y Confecoop Antioquia. Medellín.

La garantía del derecho a la educación en las zonas rurales:

Reflexiones, apuestas y acciones desde el proyecto Carrusel de Derechos

Isabel Sepúlveda Arango¹
Luis Fernando Herrera Gil²



¹ Coordinadora del programa Educación y Equidad de la Corporación Región.

² Asesor municipal del proyecto Carrusel de Derechos.



La Corporación Región, a lo largo de sus 20 años de vida institucional, se ha dedicado a trabajar en procesos de promoción de los Derechos Humanos, y de manera particular en el DERECHO A LA EDUCACIÓN. Desde el año 2006, como parte del Programa para el Mejoramiento de las Oportunidades de Desarrollo y las Condiciones de Vida de Niñas, Niños y Jóvenes en Cuatro Países de América del Sur, apoyado por la agencia de cooperación Alemana WelthungerHilfe, viene desarrollando un proceso de promoción y exigibilidad del derecho a la educación de la infancia, en zonas rurales de diferentes municipios del Departamento de Antioquia.

Este texto presenta tres experiencias de trabajo con población adulta rural, para la garantía del derecho a la educación infantil, recogiendo algunas de las reflexiones que durante los últimos años, el equipo de la Corporación se ha planteado, en el marco del desarrollo del proyecto **Promoción y Exigibilidad del Derecho a la Educación**, realizado entre 2006 y 2008, en 10 municipios del departamento de Antioquia, y en la segunda fase denominada **Carrusel de Derechos: Escuelas, familias y municipios protectores de los dere-**

chos de la infancia, 2009-2011, en la cual, de manera especial, se ha profundizado en la pregunta por el territorio, la ruralidad, y la garantía de los derechos. Estas reflexiones fueron presentadas durante el 2010 en eventos nacionales e internacionales³, en los que se dieron a conocer las posiciones, las apuestas, los enfoques y las estrategias metodológicas, desde las cuales, la Corporación concibe y desarrolla las acciones de promoción del derecho a la educación en las zonas rurales. Por otro lado, su ejecución enriqueció la reflexión interna con las posturas, aportes y acciones de otras instituciones y actores que comparten nuestro campo de acción.

GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LAS ZONAS RURALES

Cuando en el año 2006 la Corporación Región decide trabajar en 10 municipios del departamento de Antioquia, se sorprende a sí misma por todo lo que implica la ruralidad: dinámicas, tiempos, distancias, maneras de mirar y entender la realidad, de relacionarse con el entorno, con los otros, de comunicarse, y de construir comunidad. Toda una novedad para una institución que ha teni-

do la ciudad como radio de acción. Sin embargo, lo más sorprendente e inaceptable, en un Estado Social de Derecho, como Colombia, que rescata en su Carta Constitucional el multiculturalismo y la democracia local, fue encontrar los altos niveles de inequidad y desigualdad, debidos en gran medida, a vivir fuera de las principales ciudades del país⁴. Estar lejos de los centros urbanos o de las llamadas ciudades intermedias, parece significar, tener una ciudadanía de categoría distinta, manifiesta en la precariedad, el deterioro e incluso la inexistencia de la infraestructura de servicios básica necesaria para vivir dignamente. Así las cosas, hombres y mujeres, infancia y juventud, viven

³ LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS, NIÑAS, Y ADOLESCENTES; UNA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y POLÍTICA DE LOS ADULTOS: Tres experiencias de trabajos con población adulta rural, para la garantía del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de sus regiones. Presentada en el Congreso internacional de derechos de infancia. Puerto Rico 2010; GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: una mirada desde el sistema educativo local en el municipio de Concordia y desde la participación de organizaciones sociales de base en el municipio de Liborina. Bogotá 2010.

⁴ Sepúlveda y Herrera. Pasa la voz. Madres y padres promueven y exigen el derecho a la educación. Corporación Región. 2008

una constante lucha para entenderse, sentirse y reclamar el goce de una ciudadanía plena con los mismos derechos y oportunidades de todos y todas en este Estado Social de Derecho.

En el caso del derecho a la educación, para la Corporación, la ampliación de cobertura y el funcionamiento de procesos de escolarización, no garantizan la existencia de sistema educativo ya que su precariedad, desarticulación, y los referentes y pilares que lo sustentan desde lo ético, lo político y lo funcional, están desvirtuados, descontextualizados y subordinados a lógicas distintas a la construcción de ciudadanos y ciudadanas felices y al fortalecimiento de la democracia radical. Así lo entiende también el PLANEA cuando afirma: “*es evidente la ineficiencia del servicio educativo para cumplir las tareas de socialización y formación ciudadana y para generar las competencias básicas y específicas requeridas para el desarrollo*”. Esta lectura se sustenta en la visión fragmentaria y estática que se tiene sobre la educación y su desconexión con las realidades y con la lectura de los territorios.

En lo rural, la situación es todavía más preocupante. Siguiendo la propuesta que nos sugiere el estudio prospectivo de Misión Rural, realizado por Carlos Salgado Araméndez y Liliana Mesías, la educación en lo rural, como uno de los medios para alcanzar desarrollo social en el país enfrenta cuatro grandes problemáticas: 1. No existe una propuesta de país, desde lo político, lo ético y lo social que encarne las realidades de desigualdad, inequidad y exclusión y que proponga alternativas de transformación. 2. La educación reproduce y mantiene los rasgos fundamen-

tales que fomentan las desigualdades y los desequilibrios. 3. No alcanza a estar a la altura de los retos contemporáneos de articulación de sistemas, por ejemplo, con los sistemas económicos locales, regionales, nacionales e internacionales; y 4. El desarrollo de la ciencia y la tecnología tienen un nivel precario, casi inexistente.

Tanto la realización del derecho a la educación en las zonas rurales, objetivo primordial del proyecto **Carrusel de Derechos**, como el compromiso institucional con la promoción de la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural, apuesta central de la Corporación Región, se veían interpelados por un profundo distanciamiento entre lo que la Carta Constitucional plantea y las realidades de marginación, exclusión y pobreza de la población rural, donde los datos de escolarización, salud, nutrición, vivienda, producción del campo, organización comunitaria, recreación, etcétera, muestran su marginalidad e impiden la realización del principio democrático de igualdad de oportunidades. Otro factor que profundiza la problemática de la educación en el medio rural, es la fuerte centralización de las decisiones en materia curricular y administrativa lo que impide la expresión de una política firme a favor del lugar, desde una visión amplia de lo local para construir un proyecto de educación pertinente que lea la cultura y los sentidos del desarrollo rural.

Sobre esta realidad, el primer gran reto consiste en proponer una lectura inteligente de los territorios, que permita diseñar actuaciones pertinentes en ellos, con ellos y para

ellos. Lectura que no solo consiste en la enunciación de cosas que están pasando en un espacio geográfico determinado, o en el inventario de los elementos biofísicos que los componen; leer el territorio significa reconocerlo no como mero contenedor, sino como productor y producto de las interacciones de los actores sociales y de los sistemas biofísicos, desde donde deberían proponerse alternativas justas y sostenibles para alcanzar niveles dignos de vida.

Siguiendo a Gloria Restrepo: “El territorio no es simplemente lo que vemos; es mucho más que montañas, ríos, valles, asentamientos humanos, puentes, caminos, cultivos, paisajes, es el espacio habitado por la memoria y la experiencia de los pueblos. Por eso aprender a leerlo y descifrarlo puede enseñar mucho sobre cómo resolver los problemas y los conflictos, las dudas y las incertidumbres que enfrentamos en el presente... Es espacio y tiempo que fluye y permanece, es decir que cambia; se parece a cada uno de nosotros, que de alguna manera somos también espacio y tiempo materializados en el pequeño territorio de nuestro cuerpo. Visto así, el territorio es una relación entre vida natural y vida humana, entre pasado y futuro”⁵ Esta concepción tiene consecuencias de tipo epistemológico, metodológico y político que inciden en las actuaciones institucionales en las localidades y en la búsqueda por responder a la pregunta *qué significa garantizar el derecho a la educación en las zonas rurales*.

⁵ Restrepo, Gloria. Aproximación cultural al concepto de Territorio. Revista Perspectiva Geográfica. En Internet: Biblioteca Virtual. BIBLIOTECA LUIS ÁNGEL ARANGO: http://www.banrepultural.org/blaavirtual/geografia/geografia/aprox.htm#_ftnref1

El proyecto retoma esta concepción dinámica del territorio y lo articula al enfoque de derechos humanos de la infancia, que parte del interés superior comprendido desde la Convención Internacional de los Derechos del Niño(a) como aquellas decisiones que la sociedad debe tomar para asegurarles una vida digna y feliz; se definen sus líneas de acción, y sus estrategias metodológicas, siguiendo el desarrollo jurídico internacional y nacional, que ubica en la cadena de responsabilidades a los infantes, y adolescentes como “Titulares de derechos” (se les deben garantizar todos los derechos), y a los adultos como “Portadores de obligaciones” (quienes deben garantizar dichos derechos). Obligaciones interdependientes y complementarias de la familia, la sociedad y el Estado definidas como la no interferencia en el ejercicio de los derechos (Respetar), la actuación para evitar que otras personas interfieran en el ejercicio de los derechos (Proteger), así mismo, adoptar medidas de todo tipo dirigidas a lograr la realización plena de los derechos (Facilitar), y ofrecer asistencia directa o servicios que permitan el ejercicio de los derechos (Proveer).

Lo dicho hasta ahora constituye la base teórica, política y pedagógica con la que edificamos colectivamente el accionar del proyecto **Carrusel de Derechos**, llamando la atención sobre la garantía de la educación como derecho humano fundamental en el contexto de las ruralidades, y buscando fortalecer capacidades en los sujetos y en las instituciones que faciliten la vivencia de un país apropiado para la infancia. Desde esta fundamentación, se construyó el diseño metodológico, con una serie de estrategias dirigidas tanto a los

titulares de derechos (En este caso infantes y adolescentes), como a los portadores de obligaciones (Estado, sociedad y Familia).

Nos centraremos en este texto en el trabajo realizado con los portadores de obligaciones exponiendo tres de las estrategias clave que se desarrollan hasta el momento y que constituyen un acercamiento a la compleja realidad rural.

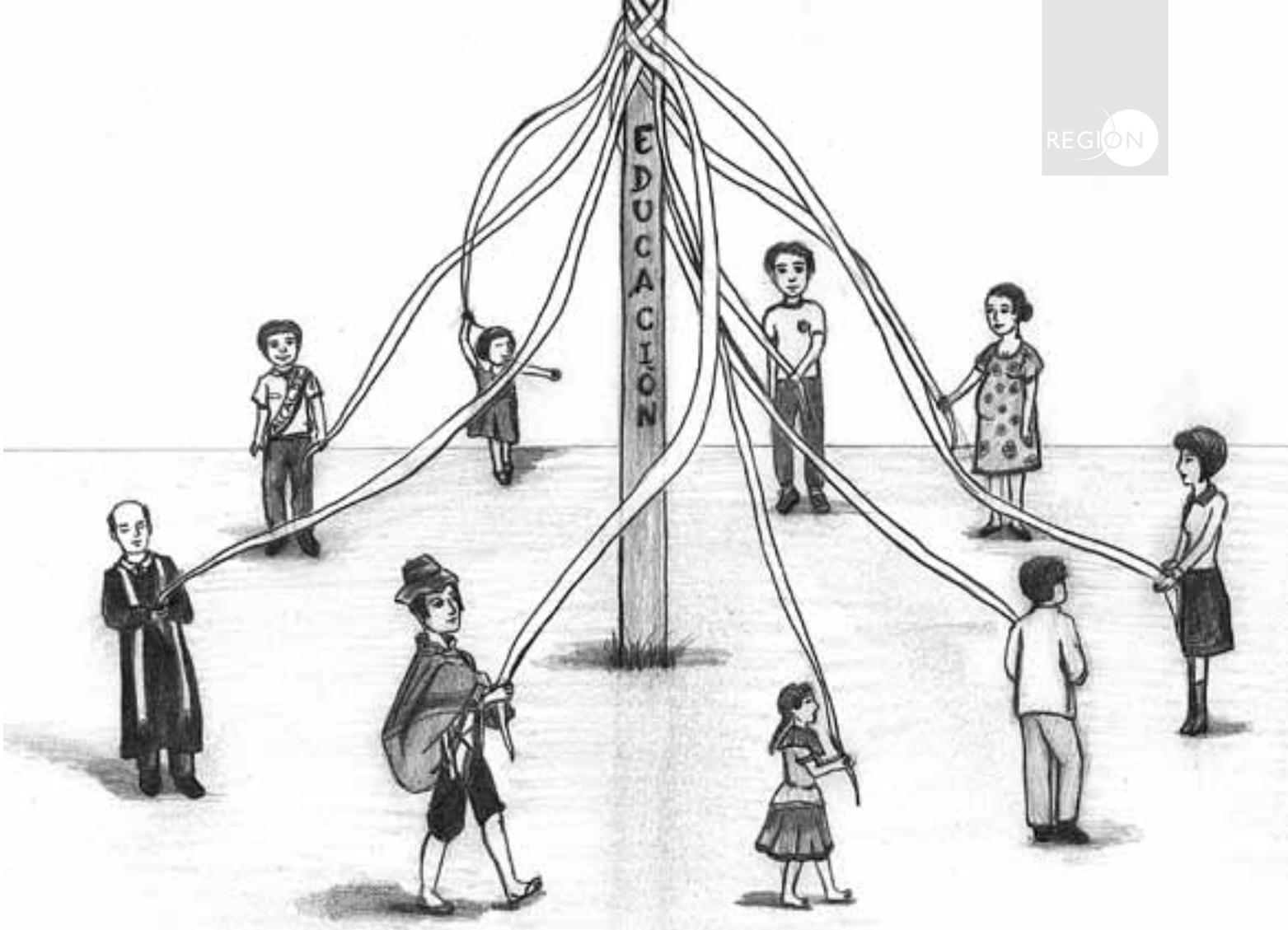
La primera estrategia tiene que ver con el impacto en políticas públicas locales de educación, denominado *construcción de sistema educativo local anclado al territorio*. La segunda es la dinámica de *formación a maestros y maestras* y, la tercera el reconocimiento de la importancia del rol que juegan madres y padres y sus formas de participación a través de *la red de consejos y asociaciones de padres y madres del municipio de Liborina*, en la consolidación de localidades respetuosas de los derechos humanos de la infancia. Todas estas estrategias surgieron de las reflexiones, necesidades, intereses y particularidades de las comunidades y vienen siendo implementadas en dos de los municipios del departamento de Antioquia: Concordia en el Suroeste y Liborina en el Occidente. En ambos se ha logrado el compromiso de garantizar los derechos de infantes y adolescentes tanto en el plano de las decisiones políticas que tienen repercusiones en los enfoques de inversión, como también, aunque todavía con muchos retos, en el plano de las subjetividades y de la cultura, que en muchas ocasiones se convierte en un primer y gran obstáculo para que la infancia y la juventud puedan gozar sus derechos.

CONSTRUCCIÓN DE UN SISTEMA EDUCATIVO LOCAL ANCLADO AL TERRITORIO

Este sistema educativo responde a la demanda por la garantía de acceso, continuidad, coherencia y pertinencia de la educación, pero al mismo tiempo, articula en un sistema vincular dinámico, los distintos escenarios y procesos de educación a lo largo de la vida (Longworth, 2003). La casa de la cultura, los movimientos juveniles, organizaciones sociales y comunitarias, la empresa privada, la calle, el parque y el aprovechamiento de los demás equipamientos existentes en la localidad integrados como sistema, ofreciendo así, una mejor calidad en el acceso y disfrute de los derechos.

En el municipio de Concordia se han dado algunos pasos importantes para hacer realidad un sistema educativo local que lea inteligentemente el territorio. Uno de ellos está representado en la construcción participativa de políticas públicas y el fortalecimiento de espacios de participación ciudadana. Cuando se impactan las políticas públicas se genera un efecto doble, por una lado se avanza en la garantía de derechos económicos, sociales y culturales y por otro, se fortalece la ciudadanía individual y colectiva, como actores de sus realidades. Así no solo se valora el impacto en sí mismo de la política y su implementación, sino también las repercusiones en el proceso de construcción.

Desde estos presupuestos, se inicia un proceso de formación con los funcionarios públicos encargados del tema educativo en el municipio, acompañándoles en la lectura de su territorio desde un enfoque de derechos. Fue necesario que empezaran



a pensar las políticas educativas en relación con el municipio, con los ambientes y las dinámicas globales sin reducirlas a las dinámicas de escolarización, pues la escuela no es el único lugar en el que se aprende, el municipio en su totalidad es un espacio para el aprendizaje, y en esta medida, la educación y la cultura están relacionadas con las transformaciones sociales, culturales y mentales. Además, era necesario comprender que las transformaciones se dan en el largo plazo. Los gobiernos planean y realizan gestión en el mediano y en el corto plazo; la mayoría ejecutan proyectos, programas y desarrollan estrategias, pero por lo general no tienen políticas educativas o sus programas y proyectos no se articulan

dinámica y coherentemente con políticas educativas de largo plazo⁶. La política educativa por su relación con transformaciones sociales y culturales debe tener un horizonte estratégico más allá de los periodos de gobierno. Éste fue el primer gran aprendizaje.

Un producto concreto de ese caminar fue la actualización del **Plan Educativo Municipal 2008 – 2027; Concordia Municipio Educador**. Este plan busca identificar cuál es la vida que quieren los habitantes del Municipio de Concordia, partiendo, por supuesto, de los sujetos, de los sentidos que le dan a la felicidad, a la plenitud, al futuro; pero cruzándose siempre con los sentidos colectivos, que al

tiempo son negociaciones democráticas en busca del goce de la dignidad humana.

Así mismo, el Plan Educativo Municipal (PEM) de Concordia, resalta asuntos claves como: la importancia de la construcción colectiva, el reconocimiento del territorio y las potencialidades para el desarrollo local, un enfoque de derechos, la comprensión de la educación más allá del sistema escolar y el fortalecimiento de la gestión educativa municipal.

⁶ Moncada Cardona, Ramón. Lo político de las políticas educativas. Corporación Región. 2008

Podríamos decir que hemos actuado desde arriba (decisiones, autoridades locales) y desde abajo (población infantil, adolescente, juvenil, cuerpo docente, padres y madres de familia) en una acción complementaria apoyada estratégicamente en los microcentros rurales. Su conocimiento de las particularidades del territorio, las distancias, el tipo de estructura familiar, la economía, nos permitió por ejemplo, diseñar y poner en marcha un plan de formación y movilización con docentes rurales a favor de los derechos de la infancia, en especial el derecho a la educación. Además se logró: actualizar todos los manuales de convivencia de las instituciones rurales; apoyar el proceso de construcción de un sistema de evaluación municipal; iniciar con la actualización de los Proyectos Educativos Institucionales, asesorar a la Junta municipal de educación y debatir enfoques de atención integral a la infancia con autoridades municipales en materia de políticas sociales.

Ese clima favorable desde lo político - institucional permitió avanzar en la superación de barreras objetivas y subjetivas para la realización del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en el municipio de Concordia. Es así como la incidencia en la formulación y puesta en marcha de políticas públicas locales, capaces de leer el territorio y sus transformaciones, se convierte en una vía para la transformación estructural del sistema, impactando por supuesto a todas las personas que participan de él.

Además de la actualización del PEM, se adelantaron procesos, como la construcción del sistema municipal de evaluación, la actualización de todos los proyectos educativos institucionales y la actualización

de la **Política Pública de Infancia y Adolescencia**, todos claramente enmarcados en un enfoque de derechos, desde el reconocimiento del territorio del desarrollo local.

En conclusión, el trabajo realizado desde la concepción de sistema educativo local anclado al territorio, ha permitido el levantamiento de un proyecto de sociedad a largo plazo, con altos niveles de equidad social, que implica, en primer lugar, asumir una postura crítica frente al modelo de desarrollo vigente, a las políticas y sus enfoques, y al sistema educativo, develando mitos en relación con la educación, el desarrollo y la inclusión social. En segundo lugar, nos implica valorar a los agentes educativos como sujetos y actores sociales, potenciadores, tanto en los individuos como en los espacios e instituciones socializadoras, de la capacidad de superar los impactos de la desigualdad y la exclusión social y de desarrollar en los sujetos capacidades para la construcción de la vida que desean. Además, nos exige desarrollar acciones específicas de equidad en situaciones concretas, y en especial, en la garantía plena del derecho a la educación infantil.⁷

FORMACIÓN A MAESTRAS Y MAESTROS

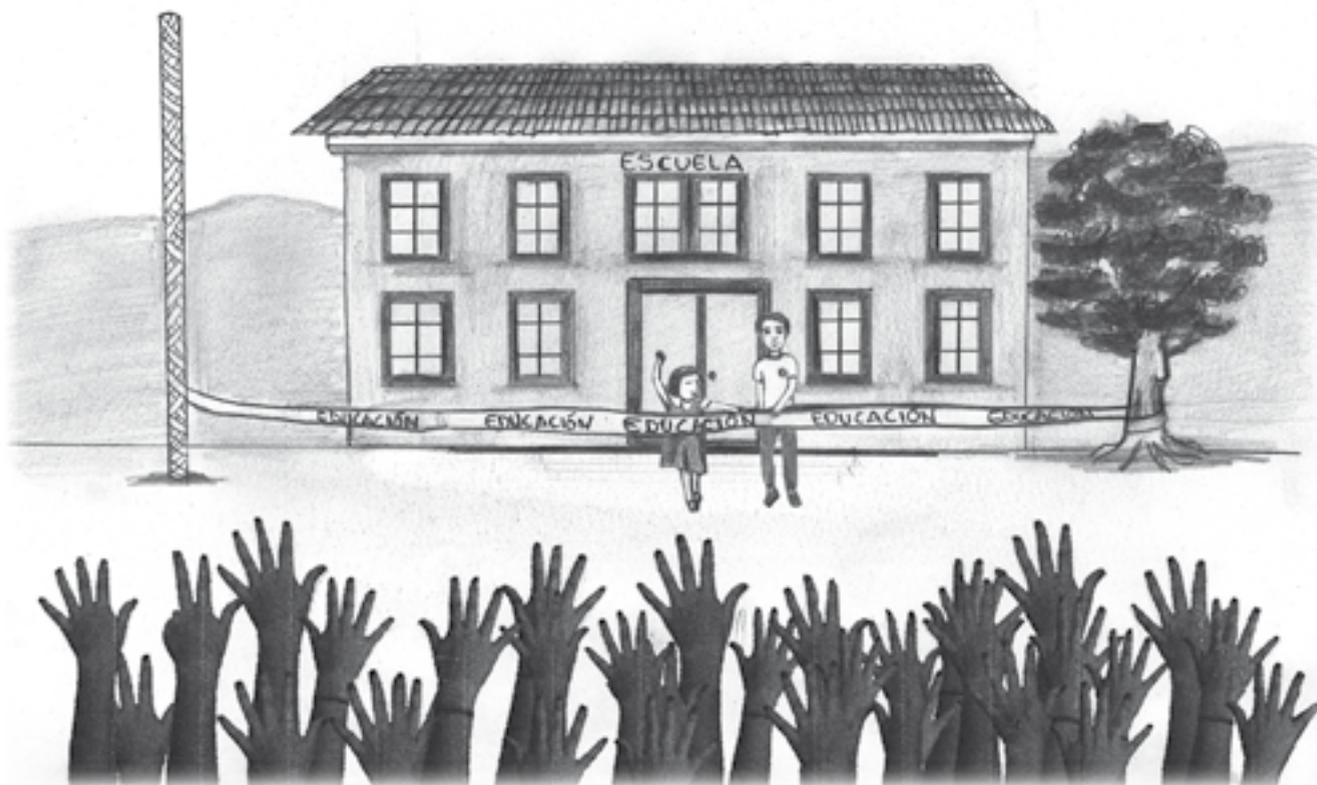
En el municipio de Concordia, el proyecto implementó una estrategia dirigida a la formación permanente de todos los maestros y maestras rurales. Inicialmente, se les capacitó en los diferentes componentes del derecho a la educación, posteriormente se les asesoró para actualizar los lineamientos disciplinarios

y académicos de cada una de sus instituciones, desde una perspectiva de derechos, y actualmente se les acompaña en la implementación de diversas iniciativas escolares que promueven el disfrute de todos los derechos de la infancia al interior de los centros educativos.

Con los maestros y maestras rurales de Concordia, se ha ido construyendo la idea de la escuela como un espacio de socialización, que se constituye en un valioso escenario para la activa participación infantil, en el cual es posible la configuración de proyectos comunes enriquecidos con su creatividad, sus miradas, su alegría, sus preguntas y su dinamismo. Un espacio al que pertenecen, en el que participan y sientan que se les valora, respeta, escucha, así aprenden por degustación a valorar, respetar, escuchar y proponer desde el reconocimiento de la diversidad. Todos estos elementos, son centrales en la constitución de sujetos capaces de ejercer una ciudadanía plena. Desde esta mirada, la misión de la escuela no es solo garantizar el derecho a la educación, es convertirse en un escenario donde se aprende a disfrutar de los derechos.

La escuela que promueve el proyecto es un espacio múltiple, capaz de convertirse en un escenario propicio para que los sujetos puedan acceder a la ciudadanía y a vivenciar prácticas “democráticas”. Esta escuela es una institución en donde se realizan importantes procesos de vinculación de los individuos a la sociedad, donde se tiene la posibilidad de aportar en la identificación de los espacios, los mecanismos de participación, además de los instrumentos que pueden

⁷ Saldarriaga, Jaime y otros. Enfoque programa Educación y equidad. Documento en construcción. Corporación Región 2010.



ser utilizados por cada persona para lograr identidad, reconocimiento, y presencia en el colectivo. La escuela puede posibilitar el ejercicio del derecho a la inclusión y luchar contra los factores que generan exclusión social e inequidad, pero para ello, se requiere contar con maestros y maestras que se reconozcan a sí mismos como sujetos políticos, que dimensionen su labor pedagógica dentro de un proyecto de nación, y que vean en la infancia y la adolescencia, sujetos de derechos, innovadores de la cultura, de la ciencia y del conocimiento.

Esta propuesta de formación hace énfasis en la docencia, sus roles y responsabilidades, enfocándose con mayor fuerza en la generación de capacidades institucionales y de los sujetos para promover, respetar y

proteger los derechos de la infancia y la adolescencia. Desde esta perspectiva, elementos pedagógicos, teóricos, éticos y políticos que constituyen un enfoque de derechos, son puestos en debate y reflexión con el cuerpo docente y directivas, generando paulatinamente sensibilidad frente al sentido profundo de proteger y fomentar el goce de la ciudadanía y, al mismo tiempo, acciones de mejoramiento, ya sea desde la gestión de la vida institucional o desde las prácticas cotidianas al interior de ésta.

LA RED DE ASOCIACIONES Y CONSEJOS DE PADRES Y MADRES DEL MUNICIPIO DE LIBORINA

Es una de las experiencias más importantes del proyecto a lo largo de

estos cuatro años, en la cual una organización social de base se convierte en un mecanismo de exigibilidad social por el derecho a la educación. Al terminar el primer año de formación en la promoción y exigibilidad del derecho a la educación, previsto por el proyecto para los padres y madres de cada municipio, y al cual asistían dos representantes de los Consejos y Asociaciones⁸ de cada una de las escuelas existentes, los 60 padres y madres del municipio de Liborina que participaron del proceso, le soli-

⁸ Los consejos y las asociaciones son las dos formas que establece la ley general de educación colombiana, para que los padres y madres se organicen y participen del proceso educativo de sus hijos e hijas en las instituciones educativas.

citan a la Corporación acompañarlos en el diseño de una estrategia que les permita continuar encontrándose para compartir sus experiencias y buscar alternativas de solución a sus diferentes problemáticas

Surge así la Red como un espacio de participación que busca que los padres y madres se organicen para realizar procesos de sensibilización, movilización y presión social, en la promoción del derecho a la educación y la exigencia de su garantía para todos los niños y niñas del municipio. La red se propone una doble función, posibilitar que los integrantes vigilen que el derecho a la educación en el interior de las instituciones educativas se cumpla y, que los padres y madres empiecen a participar de los espacios municipales donde se hace control social sobre los recursos, sobre la calidad y, en general, sobre la prestación del servicio educativo, en clave de derechos.

Desde la Corporación y desde el proyecto, la participación se entiende como derecho en sí mismo, y a su vez, como la posibilidad de disfrutar de otros derechos, por ejemplo el de la Educación. Por tal motivo, la estrategia de trabajo en red, se ve como un medio para fortalecer los procesos de exigibilidad social, política y jurídica, pero al mismo tiempo para crecer como personas en el contacto con otros que sienten, viven, piensan, sueñan y tienen necesidades similares.

Superando las dificultades de la vida en las zonas rurales, como las grandes distancias, la concentración de los recursos económicos y la poca disponibilidad y acceso a información sobre derechos y mecanismos de exigibilidad, entre otras, 60 padres y madres de las diferentes veredas

del municipio empiezan a reunirse cada mes, para intercambiar sus experiencias, y buscar estrategias que les permitan visibilizar las diferentes vulneraciones del derecho a la educación que se presentan en cada una de sus escuelas.

Rápidamente, integrantes de la red de padres y madres se dan cuenta que la fuerza de la exigibilidad social está en el ejercicio de su ciudadanía, en su capacidad de organización y realización de acciones no solo para el bien de una persona, sino para el bien de un colectivo, y comprenden que trabajando juntos se logran más fácil los objetivos. Por lo anterior, uno de los logros más importantes de la red en estos cuatro años ha sido el entendimiento de la dimensión de lo público como una construcción, no como un regalo, ni como algo natural y ya dado. Además, entienden que es en el ejercicio de la ciudadanía que se construye lo público, que requieren de la organización y de las instituciones, las cuales en su entramado constituyen el tejido social. No es posible aproximarnos a una comprensión de la construcción de lo público, sino bajo una comprensión de la ciudadanía o de lo colectivo, de la organización institucional y del tejido social⁹.

Actualmente la red de padres y madres es reconocida como un importante actor social y político, lo cual le facilita la articulación con otras organizaciones del municipio y le permite una constante interlocución con la administración municipal en los temas educativos.

Sin embargo, uno de los mayores logros de este proceso, tiene que

ver con la decisión de los padres y madres de convertirse en multiplicadores del derecho a la educación en cada una de sus veredas. Lo que nosotros hicimos como institución ahora ellos y ellas lo hacen con los padres y madres de cada una de sus comunidades, a los cuales se nos dificultaría llegar.

Ser multiplicador y multiplicadora del derecho a la educación implica un gran compromiso social, facilitar que muchas otras personas lleguen a conocer, a aprender y a exigir sus derechos, pero sobre todo, en sus manos se encuentra la posibilidad de que muchos niños y niñas puedan crecer disfrutando de la plena garantía de su derecho a la educación, lo que sin duda ayudará en la construcción de un país más equitativo y democrático. Es pues un compromiso consigo mismos, con la escuela, con la vereda, con la infancia que conocen y con la que nunca han visto ni verán, es un compromiso con el presente y con el futuro de Colombia, con la Colombia descrita en la constitución política y en la que merecemos vivir.

Los multiplicadores, son hombres y mujeres comunes, como la señora de la tienda y el señor que recoge café, no se necesitan estudios superiores o excelentes condiciones económicas, sólo hombres y mujeres con compromiso y responsabilidad social que se sientan insatisfechos con las situaciones de vulneración de derechos que padece su comunidad y estén dispuestos a actuar para cambiarla. Esos son los hombres y mujeres que desde la Corporación acompañamos.

⁹ Toro, José Bernardo. La construcción de lo público desde la sociedad civil. En Internet: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Jose-Bernardo-Toro/1831700.html>

LOS RETOS QUE ENFRENTA LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LAS ZONAS RURALES

Generalmente se ha entendido el derecho a la educación solamente como el derecho de los niños y las niñas a tener un “cupó” en una escuela oficial, lo que no es del todo cierto. Si bien el cupo hace parte del derecho, no es este su único componente. El derecho a la educación está compuesto de varios elementos que buscan garantizar todas las condiciones para que niñas y niños estén y permanezcan en el sistema escolar. Las Naciones Unidas han elaborado un sistema en el cual se explica cada uno de los componentes del derecho a la educación. Este se conoce como sistema de las 4 A: Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad. Este sistema presenta la educación como un derecho completo que debe ser garantizado por parte de los Estados de manera integrada, es decir, garantizar el cumplimiento de todos sus componentes de manera simultánea y articulada.

Al observar los datos y los hechos relacionados con el sistema educativo a lo largo de las últimas décadas en Colombia, es posible afirmar que se ha avanzado y mejorado en varios aspectos, como en el incremento de la cobertura, el mayor ingreso y permanencia de las mujeres en el sistema educativo, el mejoramiento de la infraestructura escolar y en algunos factores relacionados con la calidad pedagógica.

Sin embargo, al aplicar el sistema de Naciones Unidas en nuestro trabajo diario, tanto en campo, como a través de la participación en redes y plata-

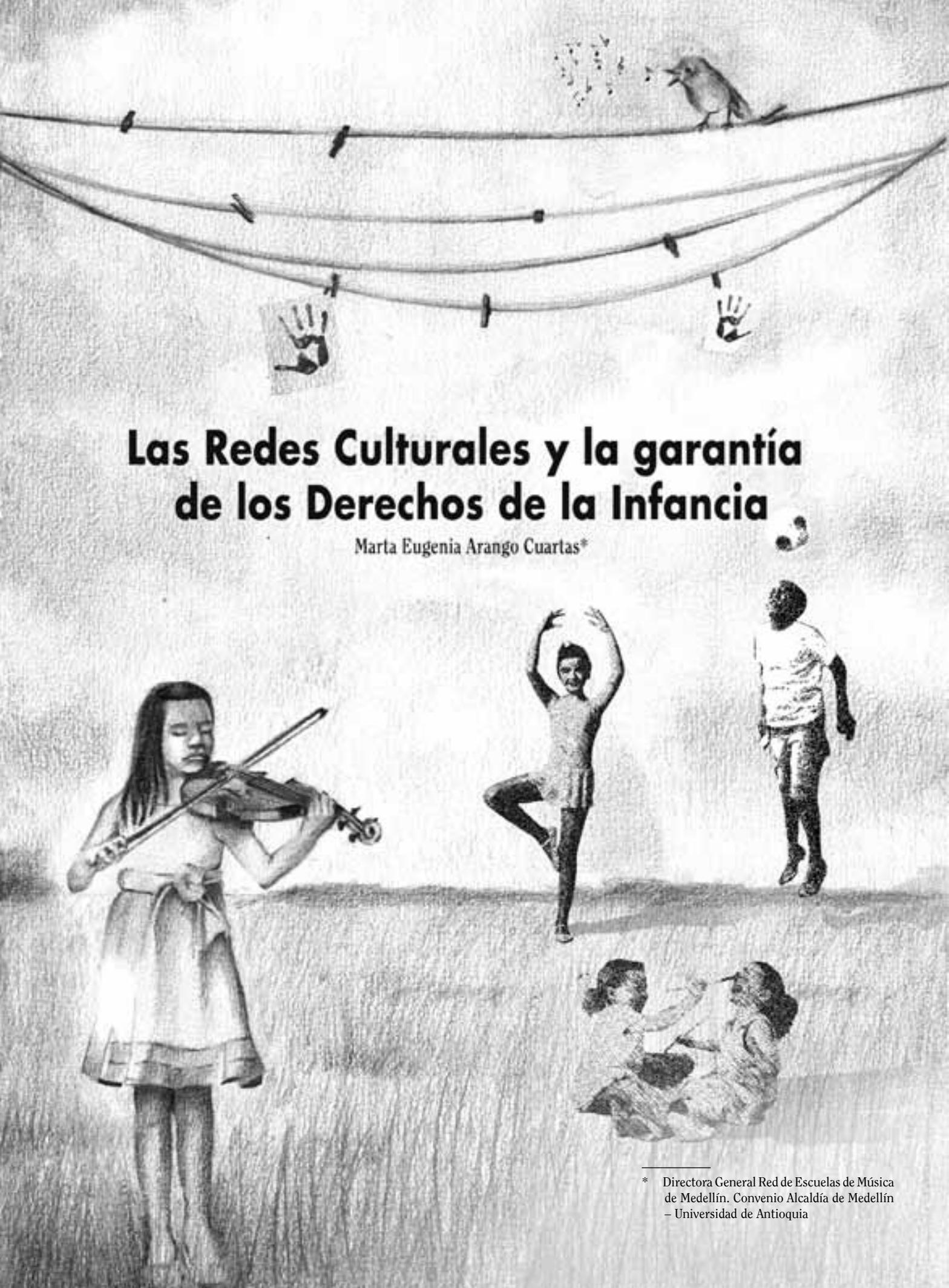
formas nacionales, hemos podido constatar que el país aún está muy lejos de cumplir con la **garantía del derecho a la educación** en todos sus componentes. Específicamente en las zonas rurales evidenciamos seis grandes problemas:

1) Incapacidad del sistema escolar oficial para recibir a todos los niños, niñas y jóvenes en edad escolar. 2) Insuficiente presupuesto y poco esfuerzo gubernamental para atender el desarrollo y las necesidades del sistema escolar. 3) Los maestros y maestras no están preparados para trabajar en comunidades rurales, en algunos casos, sus condiciones laborales son muy difíciles e incluso riesgosas. 4) Abandono de la infraestructura y equipamiento de las instituciones educativas de las regiones más pobres. 5) Los costos de los componentes de la canasta educativa impiden el acceso o la permanencia de la población infantil y juvenil. 6) La educación no logra atender con pertinencia las necesidades, intereses y expectativas de grupos poblacionales y de comunidades étnicas y culturales específicas. Como es de esperarse, estas condiciones de vulneración del derecho a la educación en lo rural, están asociadas a altos niveles de pobreza, desigualdad y exclusión.

Siguiendo con esta línea, el proyecto, desde el trabajo directo que realiza en los municipios, y desde la participación en redes y plataformas departamentales y nacionales en las que se analiza y debate el estado del

derecho a la educación en el país, ha venido construyendo una reflexión sobre lo que considera tres grandes retos del Estado Colombiano en la garantía del derecho a la educación en las zonas rurales. Se requieren:

1. Acciones tendientes a mejorar los niveles de autonomía y descentralización regional, logrando mejorar la inversión del Estado en materia de derecho a la educación, y pasar de concebirla como un producto diseñado por el mercado a convertirse en una verdadera apuesta de construcción de país.
2. La construcción y consolidación del territorio a través de una propuesta de sistema educativo y cultural local, articulado y coherente con un modelo de sistema económico local, unido a una fuerte organización social desde la diversidad, el reconocimiento, apropiación y recreación de los sentidos de educación y cultura. Los territorios se consolidan cuando es posible pensarlos en relación con la cultura constituyéndose en un universo simbólico compartido de comunicación intersubjetiva, a través del cual, construimos modelos y formas de convivencia humana, de relaciones con nuestros vecinos o con los “otros”, con nuestro entorno físico – biológico y con nosotros mismos.
3. Así mismo, no puede pensarse un sistema educativo sin conexiones con el avance en materia de equidad social, seguridad y proyectos estratégicos de desarrollo endógeno que mejoren el precario equipamiento de ciudadanía que obstaculiza muchos procesos y excluye de múltiples dinámicas a los habitantes de las zonas rurales.



Las Redes Culturales y la garantía de los Derechos de la Infancia

Marta Eugenia Arango Cuartas*

* Directora General Red de Escuelas de Música de Medellín. Convenio Alcaldía de Medellín – Universidad de Antioquia

El siguiente texto combina un artículo escrito por Marta Eugenia Arango C., Directora General de la Red de Escuelas de Música de Medellín, con una entrevista hecha a ella misma sobre el impacto de las escuelas de música en los niños y niñas participantes.

Con frecuencia se le interpela a la Red de Escuelas de Música de Medellín sobre el sentido del trabajo en Red y los impactos que se producen a través de las redes en la vida de las personas y en la sociedad misma. Indudablemente, las redes son instrumentos que refuerzan el trabajo en equipo, se apoyan en una filosofía solidaria de circulación de saberes y son mecanismos de defensa y fortalecimiento de las diversidades culturales.

Desde la perspectiva de los movimientos sociales, en el texto "Redes que dan libertad"¹ se afirma que las redes han logrado incidir de cierta manera en la transformación de una crisis de civilización que amenaza la especie humana. Y es que en un contexto de múltiples crisis, las redes resultan siendo espacios de regeneración democrática frente a sistemas políticos amenazantes de las libertades humanas. Las redes, como lugares colectivos de apoyo, se tornan en espacios de liberación, no solo porque hacen posible la regeneración de tejido social, sino porque propician la expresión de la solidaridad, el reconocimiento mutuo y la defensa de los bienes públicos. En ellas, y de manera natural, se establecen formas de apoyo emocional,

se da y se recibe afecto, al tiempo que se proporcionan servicios o bienes que pueden hacer la vida más feliz.

"La mayor fuerza que hacemos en las Escuelas de Música de Medellín es que los niños encuentren un lugar agradable, que realmente sea a partir del disfrute y el aprendizaje de la música que los niños y niñas se vuelvan mejores seres humanos, y contrarrestemos de alguna manera ese modelo impuesto por los conflictos armados que hay en la ciudad. Antes de regañarlos, por ejemplo, siempre buscamos preguntarles qué les pasó, por qué no están haciendo algo bien, qué es lo que no entienden. Incluso cuando se hace una exigencia, se hace desde el amor.

Los niños y niñas van a las escuelas de música y nosotros les decimos que ése es el modelo: ser mejores personas, convivir con los demás, respetar la diferencia. La música hace maravillas en ese sentido: por ejemplo, dentro de una agrupación cada uno tiene un papel diferente que cumplir; unos tocan el violín, otros el chelo, el bajo, la percusión. La música es una conversación

entre instrumentos y si no hay un ser humano detrás de cada instrumento, que le ponga la intención, la música no va a sonar bonito. Solamente ese criterio técnico, pone al niño o a la niña en actitud de escucha, de respeto por el otro, de saber que no se puede quedar atrás ni tampoco adelantarse. Es indiscutible que la música es una herramienta increíble para aprender a convivir con otros".

Para la Organización de Estados Iberoamericanos, las redes culturales son instrumentos que contribuyen a la defensa de los derechos culturales y se convierten en espacios fértiles para la concertación y la acción intersectorial en el seguimiento, la comunicación y la transferencia de resultados de las acciones bilaterales y multilaterales, en el campo de la cooperación cultural². Además, con la incorporación de las tecnologías de la información (TIC) se ha provocado un acelerado desarrollo de

¹ Fernández Buey, Francisco; Riechmann, Jorge. "Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales". Ed. Paidós. ISBN: 8449300517. ISBN-13: 9788449300516. Barcelona. 1994.

² Casacubierta David, Mestres Angel. Redes culturales: una introducción. Boletín Gestión Cultural No.14. ISSN: 1697-073X. Portal Iberoamericano de la Gestión Cultural. Julio 2006

la comunicación entre las redes, facilitando el debate y la deliberación colectiva casi en tiempo real, lo cual redundaría en su eficacia y versatilidad, en contraste con otros modelos de organización basados en estructuras menos flexibles.

Las redes, de manera genérica, se construyen con afectos y hacen crecer lazos que posibilitan la construcción de relaciones más libres, con altos niveles de negociación cultural, gracias al hecho de no tener que sujetarse a una estructura administrativa "institucionalmente" rígida.

"La flexibilidad tiene que ser un principio fundamental en la enseñanza:

El proyecto pedagógico de la Red es muy ecléctico, aquí no hay un modelo único, pero sí hay unos pedagogos de la música que se han venido trabajando y que se siguen. Uno de ellos es Giddens, él aboga por que el aprendizaje y la enseñanza de la música sean en un ambiente muy tranquilo, lúdico, de mucho juego y de mucha flexibilidad, para que los niños y niñas puedan adquirir los conocimientos básicos y fundamentos de la música, en un ambiente muy agradable y a su propio ritmo, sin violentar.

La música es una experiencia vital. Aquí los niños y niñas aprenden la música como se aprende la lengua materna, por eso nosotros empezamos cantando. A través del canto, los niños experimentan todos los sonidos, todas las notas musicales, sin saber que están haciendo las notas musicales. La expresión corporal, articulada al ritmo y al movimiento, también es muy importante. Así, cuando los niños y niñas ya están aprendiendo un instrumento musical, realmente lo

sienten como una extensión de su cuerpo porque ya todos los sonidos los han experimentado con su voz y con su cuerpo, y han entendido lo que significan el tiempo y el espacio en la música".

Las consideraciones hechas hasta aquí conducen a señalar que, en sentido genérico, las redes son poderosos instrumentos para el cambio y que tienen fuertes nexos con procesos de transformación individual y colectiva. Efectivamente, dadas las enormes cualidades de una red, los gobiernos de todo el mundo han adoptado y, por qué no decirlo, cooptado el trabajo en red y hasta lo han exigido cuando se trata de la financiación o apoyo a determinados tipos de proyectos o programas.

En el mundo entero se pueden encontrar cantidad de experiencias que sustentan esta conclusión, pero en el caso que nos ocupa ¿Qué tanto las redes culturales se constituyen en vías para la defensa, cumplimiento y garantía de los derechos de la infancia?

LAS REDES CULTURALES: ENTRE LA EXPERIENCIA VITAL Y LA REALIDAD INSTITUCIONAL

En el nivel internacional

Un amplio inventario de redes artísticas y culturales de Europa y América Latina, realizado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo³ da cuenta de una gran cantidad de iniciativas en red para el fortalecimiento de las identidades, la diversidad cultural, la interculturalidad, la gestión cultural, los estudios culturales, las industrias culturales y la formación artística, entre otros aspectos del ámbito de la cultura, pero

realmente no hay una referencia explícita a redes culturales que trabajen con enfoque de derechos y más específicamente en el campo de los derechos de la infancia, la adolescencia y la juventud. La mayoría de las acciones de estas redes se orientan a las múltiples necesidades que se generan en el ámbito de la creación cultural o en el de la formación e intercambio de experiencias, pero no se refieren explícitamente a estos derechos.

Si bien es cierto que desde el año 2007 se intentó poner un acento especial en el ámbito de los derechos culturales con la declaración de Friburgo y que, además, la plataforma para la defensa de los derechos económicos, sociales y culturales también los adoptó, los derechos culturales siguen siendo considerados como algo "marginal" que forma parte de los derechos humanos.

Pero la declaración de Friburgo plantea de manera insoslayable que "la realización efectiva de un derecho humano implica tomar en consideración su adecuación cultural"⁴. Este argumento es compartido por el sociólogo francés Alain Touraine cuando afirma que en un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy, las cuestiones culturales cobran tal importancia que el pensamiento de la ciencia social debe organizarse ineludiblemente en torno a ellas⁵.

"En términos de derechos, pienso que para los niños y niñas el he-

³ Brun, Javier; Benito, Joaquín; Canut, Pedro. Redes Culturales. Claves para sobrevivir en la globalización. Catálogo general de publicaciones generales. Cultura y Desarrollo No.8. <http://publicaciones.administración.es>. Madrid, 2008.

⁴ Declaración de Friburgo. En: http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf

⁵ Touraine, Alain. Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Paidós, Estado y Sociedad. Buenos Aires, 2006

cho de entender que hacen parte de un programa público como la Red, que no es un programa de uno sino de muchos, que el dinero con el que se financia el programa es de todos, y tener esa plena conciencia de que eso es un bien público, eso ya actúa en una manera de vivir en colectivo. Actúa como un efecto de ciudadanía.

También, el programa está buscando que los niños, niñas y sus familias transformen su vida cotidiana. Efectivamente, por ejemplo, la gente no se había metido al mundo de la música. Oían radio, claro, pero pensaban que cosas como ir a un teatro eran para las élites o que tener un violín en la mano era sólo para los virtuosos. Que un padre de familia pueda ir al Teatro Metropolitano sin tener que pagar una boleta de cincuenta mil pesos para ver a un excelente director o para oír una música exquisita, eso tiene que transformar a la gente de una manera contundente".

EN EL NIVEL NACIONAL

La experiencia colombiana en este sentido no es muy amplia pero da cuenta de por lo menos dos prácticas destacables, de un lado el programa ROCIN Red de Organizaciones Culturales de la Infancia, perteneciente a la Dirección de Infancia del Ministerio de Cultura⁶ y la Estrategia Hechos y Derechos de la Unicef, liderada en el orden nacional por la Vicepresidencia de la República, la Procuraduría General de la Nación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

ROCIN centra su misión en interrelacionar las diversas manifestaciones culturales, organizaciones, instituciones y artistas que trabajan para la infancia en Colombia a partir de una

estructura en red conformada por ocho nodos regionales que integran el total de los 34 departamentos del país, cada uno de los cuales tiene sus representantes adultos, niños y niñas. Sus principales objetivos son:

- Integrar y consolidar el sector cultural que trabaja con y para la infancia.
- Concertar las políticas culturales del sector.
- Apoyar el mejoramiento de los servicios culturales para niñas y niños.
- Fomentar el conocimiento y relación de los asociados y de éstos con otras organizaciones e instancias.
- Generar dinámicas de gestión y concertación para propiciar el diálogo y el desarrollo del sector.

ROCIN es reconocido como el componente cultural de la política "Haz Paz", coordinado a través del Instituto Colombiano de Bienestar familiar, ICBF. Dispone de metodologías de trabajo, documentos, cartillas, afiches, vídeos, montajes escénicos, murales y demás productos que dan cuenta de los procesos desarrollados con niñas, niños y jóvenes del país, que aportan a la reflexión sobre los derechos de la infancia.

La Estrategia Hechos y Derechos por su parte, ha sido difundida por la Unicef como herramienta que promueve la garantía y restitución de los derechos de la infancia y la adolescencia, enfatiza la búsqueda de sinergias y la corresponsabilidad de la sociedad civil organizada, el sector privado, el Estado, la familia y la comunidad en concordancia con la legislación nacional e internacional en este campo. Aunque no es explícitamente un programa de trabajo en redes culturales, constituye una evidencia importante

que tendría que ser tenida en cuenta en el horizonte de las prácticas culturales y artísticas que pretendan una proyección en este terreno práctico.

EN EL NIVEL LOCAL

Acercándonos un poco al trabajo en red que se realiza en la ciudad de Medellín, aunque las redes artísticas y culturales han estado articuladas de diferentes maneras a los planes de desarrollo de la ciudad en las últimas dos décadas, no están formuladas explícitamente desde un enfoque de derechos. En el actual plan de desarrollo Medellín es Solidaria y Competitiva 2008 – 2011, las redes artísticas se conciben como instrumentos para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, cívico, cultural y artístico de niños, niñas y jóvenes de la ciudad en situación de vulnerabilidad social y contribuyen a la formación de mejores seres humanos⁷. Indudablemente, por esta vía, Medellín pudo haber encontrado la posibilidad de ejercer el poderoso mandato de la Constitución Política colombiana con respecto a la irrenunciable tarea de hacer prevalecer los derechos de la infancia sobre los derechos de los demás.

Los expertos en el enfoque de derechos afirman que sentirse incluido en una comunidad y tener oportunidades para el diálogo cultural, son elementos esenciales en el ejercicio de derechos. Entonces, sin duda, las redes artísticas y culturales en la ciudad están contribuyendo a crear condiciones para la expresión de estos. En Medellín, tanto la educación como la cultura se encuentran entre las prioridades del desarrollo humano y social, y son herramientas clave para

⁶ Cfr. www.mincultura.gov.co

⁷ En: http://www.medellincultura.gov.co/artesycreacion/Paginas/ED12_100725_redes-artisticasyculturales_contenido.asp.x. Fecha de publicación: 30/07/2010. Consultado septiembre de 2010.

la inclusión y la equidad. En cifras, esta realidad se ve reflejada en un 40% del presupuesto municipal invertido en educación y un 5% en la cultura.

"La transformación se produce desde lo más mínimo hasta lo más esencial, como que un niño tome la determinación, por encima de las balas, de hacer música. El solo número de participantes muestra un impacto. Y también, al ver el mapa y buscar dónde están ubicadas las escuelas, o el presupuesto de 10 mil millones de pesos al año, puede uno darse cuenta que no hay ninguna ciudad en el mundo que le dedique un presupuesto tan alto a la música.

Por ejemplo, en Barcelona hay cuatro escuelas públicas de música, pero tienen que pagar. Aquí la gente no paga un peso, eso es la redistribución de los impuestos, para mí eso es un impacto inigualable. El presupuesto que tiene el Ministerio de Cultura para las escuelas de música en el país es el mismo que tenemos nosotros en Medellín; entonces claro, eso produce un impacto inmediato, tanto social como cultural".

De igual manera, si el respeto de los derechos tiene una clara expresión en la convivencia, la inclusión social y la generación de tejido social, las redes artísticas y culturales cumplen un claro propósito en este sentido. Hoy en día más de seiscientos niños, niñas y jóvenes pertenecen a las redes de danza y artes visuales; cuatro mil participan en la red de escritores, quinientos en la red de artes escénicas y más de cuatro mil seiscientos pertenecen a la red de escuelas de música. Estos niños, niñas y jóvenes experimentan cada día, a través del disfrute y aprendizaje de las artes, la posibilidad de la convivencia y el aprendizaje colectivo.

La propuesta de armonizar esencialmente la vida de niños, niñas y jóvenes a partir de una práctica musical comunitaria que penetre su corazón, su piel, su pensamiento, su forma de ser y su visión del mundo. La promoción de relaciones de cooperación, valoración de los otros, respeto y pluralismo. La construcción de relaciones fraternas y respetuosas de las diferencias y el fomento de la participación de las familias y la comunidad, son todos objetivos tendientes a fijar acciones concretas para la garantía de los derechos de la infancia en términos de bienestar general, ambiente sano y protección integral, asuntos que redundan en la generación de oportunidades de vida y desarrollo pleno, desde la Red de Escuelas de Música de Medellín.

"Entonces algunas familias, incluso, empiezan a girar en torno al niño o niña. Por ejemplo, en un concierto, una mamá me decía "cuando yo veo a mi niño allá montado pienso que no es mi hijo". Al preguntarle por qué, dijo "es que lo veo tan diferente, tan educado, tocando ese violín, no creo que sea hijo mío". Es un impacto directo porque las familias se están sacando un poco de su ambiente para meterlas en un asunto totalmente nuevo. Los niños y niñas no están en la casa escuchando música clásica todo el día, pero, por ejemplo cuando este niño está en la escuela tocando un instrumento musical, y su mamá va, lo ve y no entiende porque no sabe quién es Chopin ni Beethoven, pero sí entiende que su niño es feliz y eso es lo que a ella le satisface. Lo ve distinto porque, claro, no lo ve con un arma en la mano ni fumando marihuana en una esquina o por ahí perdiendo el tiempo, lo ve utilizando el tiempo en algo

que vale la pena para él. Entonces los padres de familia se sienten retados, por ejemplo ella misma me decía "a mí me da pena de mi hijo porque él habla muy lindo y dice cosas muy bonitas que yo no le he enseñado". Los niños y niñas empiezan a afectar a sus familias en cosas tan simples como esa".

Considerando a los niños y niñas como sujetos de derechos y protagonistas de la cultura, sus derechos culturales deberán formularse más explícitamente y no dejarlos trasladados en los otros derechos, como es el caso del derecho a la identidad, cuya obligatoriedad se reduce a la exigencia de un registro civil.

En contraste, derechos como la posibilidad del disfrute y el goce estético ligados vitalmente a las personas desde la primera infancia, deberían ser considerados como derechos culturales esenciales. De hecho, las experiencias relacionadas con las redes artísticas y culturales en la ciudad están de manera explícita, ligadas a este objetivo.

En un artículo escrito en el año 2007⁸ a propósito de las redes como escenarios educativos, hice alusión al concepto "estetización" del mundo de la vida que acuñara el maestro Javier Domínguez⁹ para llamar la atención sobre la necesidad de poner los bienes de la cultura a disposición del disfrute general. Esta extensión de lo estético de lo privado a lo público, justifica el interés del estado en su administración. Y es que la percepción de lo estético es también intelectual y política, por lo tanto, tiene implicaciones en la mentalidad ciudadana y en la ética civil.

⁸ Arango C, Marta. Las Redes Como Estrategia de Aprendizaje en el Campo Artístico: una reflexión desde la práctica de la Red de Escuelas de Música de Medellín. Agenda Cultural. Extensión Cultural Universidad de Antioquia. 2007.

Sin lugar a dudas, las redes artísticas y culturales involucran al menos dos elementos importantes y necesarios para la vida colectiva: la cohesión y la diversidad. El campo de las artes se ha caracterizado como un lugar poroso, abierto, flexible, enemigo de las fronteras, características que lo potencian como un terreno fértil para el intercambio, el diálogo de saberes, la interculturalidad y el pluralismo cultural. Aunque la música tiene "vida propia" puede trasladarse a tiempos y lugares distintos sin perder su identidad o sus orígenes territoriales. La música encierra un lenguaje común que contribuye a la cohesión. Guarda en sí misma un concepto integrador y multicultural.

"Es que si tú entiendes, o la vives sin necesidad de entenderla, la belleza del arte, lo que ésta significa, que te produce tranquilidad, armonía, felicidad; eso que es bello te reconcilia con la vida, te pone en otra condición, actúa en tu manera de relacionarte, en la capacidad que tengas de limitar algunas manifestaciones humanas como al rabia. Cuando te encuentras con el mundo de las artes y puedes manifestar de otra manera tu dolor, tocando muy duro una cuerda o pintando un cuadro con unos colores muy fuertes, ésa es la manera de protestar, de poner tu sello, de no estar de acuerdo. La estética también tiene que ver con lo feo. Cuando tú puedes hacer esa diferencia y la puedes expresar a través de la música, el canto, el teatro, etcétera, y no tienes que utilizar un arma para rechazar algo, eso ya está ayudando a respetar la vida y es un comportamiento ético: yo puedo expresar mi inconformidad siendo tolerante".

El derecho cultural al sano esparcimiento, el juego y el uso creativo del tiempo libre, hacen parte del campo de los derechos en la esfera de la acción preventiva y son claves en la creación de condiciones para el goce de una vida sana y un desarrollo pleno.

"En ese sentido, creo que entre el deporte y las artes no hay mucha diferencia. Creo que ambos intervienen en el desarrollo intelectual y emocional. Es decir, los niños y niñas que hacen deporte en los barrios y los que participan en las escuelas de música, que muchas veces son los mismos, lo que encuentran es una opción de vida, que es alegría, felicidad, disfrute, goce estético. Yo pienso, por ejemplo, que también hay goce estético en el fútbol y en las ludotecas. Claro, están en niveles diferentes, pero creo que a la postre cumplen la misma función: brindarles algo distinto, hacerles sentir su importancia, hacerles sentir que son verdaderos seres humanos; saber que hacen parte de un colectivo les ayuda a construir convivencia y a sentirse parte. Yo pienso que todo lo que sean actividades artísticas y de recreación, siempre ayudarán. Creo que tanto las escuelas de deporte y recreación, como las redes artísticas, son un bálsamo en medio de contextos tan adversos".

BIBLIOGRAFÍA

- Arango C, Marta. Las Redes Como Estrategia de Aprendizaje en el Campo Artístico: una reflexión desde la práctica de la Red de Escuelas de Música de Medellín. Agenda Cultural. Extensión Cultural Universidad de Antioquia. 2008.
- Brun, Javier; Benito, Joaquín; Canut Pedro. Redes Culturales. Claves para sobrevivir en la globalización. Catálogo general de publicaciones

generales. Cultura y Desarrollo No.8. <http://publicaciones.administración.es>. Madrid, 2008.

Casacubierta David, Mestres Angel. Redes culturales: una introducción. Boletín Gestión Cultural No.14. ISSN: 1697-073X. Portal Iberoamericano de la Gestión Cultural. Julio 2006

Domínguez, Javier. "Debate Actual sobre la dominancia de lo estético". IV Seminario Alternativas y Estrategias de Futuro para Medellín y su Área Metropolitana. Consejería Presidencial para Medellín. Noviembre de 1995. Página 357.

Declaración de Friburgo http://www.culturalrights.net/descargas/drest_culturales239.pdf

Fernández Buey, Francisco; Riechmann, Jorge. "Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales". Ed. Paidós. ISBN: 8449300517. ISBN-13: 9788449300516. Barcelona. 1994.

Fernández Hermana, Luis Ángel "La lucha social hoy es por los derechos culturales" *Entrevista a Alain Touraine**. Fecha de publicación: 18/07/2000.

<http://enredando.com/cas/cgi-bin/entrevista/plantilla.pl?ident=71>. En: http://www.culturalrights.net/descargas/drest_culturales136.pdf

Los Derechos culturales: En: <http://www.culturalrights.net/es/principal.php?c=1>. Consultado el 10 de enero de 2011

Touraine, Alain. Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Paidós, Estado y Sociedad. Buenos Aires, 2006

En: http://www.medellincultura.gov.co/artesycreacion/Paginas/ED12_100725_redesartisticasy culturales_contenido.asp.x Fecha de publicación: 30/07/2010. Consultado septiembre de 2010.

⁹ Domínguez, Javier. "Debate Actual sobre la dominancia de lo estético". IV Seminario Alternativas y Estrategias de Futuro para Medellín y su Área Metropolitana. Consejería Presidencial para Medellín. Noviembre de 1995. Página 357.

“La música la llevo por dentro”



Hace cuatro años, María Camila Bustamante Velásquez, a la edad de seis años, se encontraba estudiando en la biblioteca de su colegio, la Institución Educativa Alcaldía de Medellín, cuando escuchó melodías que venían del piso de arriba. Subió las escaleras y se dio cuenta de que era la Escuela de Música de Belén Rincón.

Cuando llegó a la casa, esperó a que su mamá, Martha Ligia Velásquez, llegara de trabajar, y le dijo: “mami, me quiero meter a la Escuela de Música”. Martha Ligia, sorprendida del camino que quería comenzar a recorrer su hija, averiguó sobre la Escuela y a los días la matriculó.

Fue así como María Camila empezó con clases de coro y flauta, y al permitirle escoger un instrumento,

ella eligió el clarinete. “Cuando lo vi, supe inmediatamente que quería empezar a tocarlo y ya llevo tres años haciéndolo”.

En un principio, para Martha Ligia y Luis Alfonso Bustamante, el padre de María Camila, fue complicado entender la independencia de su hija, sobre todo cuando empezó a participar en conciertos, acompañada de músicos un poco más grandes. “Los dos nos sentíamos muy orgullosos, pero la veíamos muy pequeña para esas actividades. Fue difícil dejarla ir, pero ahora tanto él como yo la apoyamos incondicionalmente”, comentó Martha Ligia, tomando aire para no llorar de la emoción al recordar la primera vez que María Camila tocó en un concierto, “sin palabras, fue muy emocionante verla

ensayar constantemente antes del concierto, y después verla allí, tan tranquila, tan segura”.

Ahora María Camila, con diez años de edad, asiste tres veces a la semana a clases de clarinete, coro y lenguaje, y los demás días, cuando puede, camina desde su casa a la Escuela, a dos cuadras de distancia, para practicar con el instrumento que le ha hecho sentir que lleva la música por dentro, como ella dice.

¿QUÉ ES LO QUE MÁS LES HA GUSTADO DE LA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA DE MÚSICA?

María Camila: Lo que más me ha gustado es aprender a tocar el clarinete, ya no lo quiero soltar. Es más, cuando no tengo nada que hacer en

la casa, me vengo para la Escuela a ensayar. Me gusta todo lo que tenga que ver con la música, tanto que ya no sé ni como explicarme, porque es como si ya no quisiera salir de acá. Adicionalmente, me la llevo muy bien con los profesores y con los compañeros, tanto los grandes como los pequeños. Todos me han apoyado en este proceso y se preocupan por mí.

Martha Ligia: Me encanta que ella esté tan inclinada por el lado de la música. A mí me sorprendió mucho que tomara esa decisión sola, pues nadie de mi familia ni la de su papá era músico. Yo no entiendo mucho sobre este tema, pero ella me dice que me enseña y esto me parece maravilloso: poder aprender de ella. Por otro lado, me ha gustado lo unidos que son los alumnos y los profesores: hacen conciertos para conseguir instrumentos, acompañan a los más pequeños a sus casas, en verdad son solidarios los unos con los otros.

¿CUÁL FUE EL PRIMER CONCIERTO EN EL QUE PARTICIPASTE Y CÓMO TE SENTISTE?

MC: Yo ya había salido a eventos, pero no a tocar. La primera vez que toqué fue en el Festival Medellín es

Música en Navidad, en el parque de La Floresta. Me sentí un poquito asustada porque creía que me iba a equivocar. Así que antes del concierto me dije a mí misma que sí iba a ser capaz. Subí, toqué y ya. Ni me temblaron las manos.

¿ESTA OPORTUNIDAD HA CAMBIADO SUS RUTINAS DIARIAS, SUS VIDAS?

ML: Totalmente. Ella antes se iba para la casa cuando salía del colegio. Ahora, después de hacer las tareas, se viene para la Escuela. Como yo trabajo por las tardes, llamo constantemente para ver cómo está. Lo que pasa es que desde que comenzó a estudiar música, esto empezó a ser su vida. Aquí es donde tiene amigos, se ha vuelto independiente, segura y responsable. Es muy madura para la edad que tiene.

MC: Sí, yo he aprendido a organizar mis tiempos para hacer tareas y poder ensayar. Por eso no me mantengo tanto en la calle, como algunos amiguitos del colegio. Es más, cuando sea grande, quiero estudiar música y si no, secretaria, y si no, secretaria de música.

¿POR QUÉ TE GUSTARÍA SER SECRETARIA?

MC: Porque tiene que ver con los computadores y los manejo bien – lo dice volteando la silla para quedar de frente al computador que está en la oficina de la Escuela de Música y simula como si estuviera escribiendo – y si no soy secretaria de una Escuela de Música, secretaria de clarinete.

Como otros niños y niñas de su edad, jugar, dibujar, leer cuentos, estudiar y escuchar *reggaetón* son otras actividades de las que disfruta María Camila, pero la diferencia radica en que para ella el clarinete está por encima de todo lo demás, tanto así que si la ponen a escoger entre aprender a nadar o su instrumento, obviamente éste ganaría la elección.

Por esta razón, su mamá, al verla tan centrada, tiene como plan conseguir un clarinete para que ella pueda ensayar cuando quiera, “como dice el profesor Andrés Hernández, el director de la Escuela, ahora sí se justifica conseguirle el instrumento, porque ya sabemos que ella quiere seguir practicando”. Al escuchar esto, María Camila sonríe, y siendo coherente con su pasión, toma el clarinete con sus manos y se despide con una polca.



Una familia alrededor de la música



Sara, de 11 años de edad, está sentada en una silla en una de las esquinas del salón, aguardando la señal de Edwin Machado, el director de la Escuela de Música de Villa Hermosa, para entrar con el violín a la obra musical que están ensayando. Lo mira concentrada, esperando que el gesto de su mano le indique el momento para tocar su instrumento.

Afuera del salón se encuentran su hermano de ocho años, Simón, quien acaba de terminar las clases de chelo, y su mamá, Natalia Navarro Hurtado, esperando a que ella termine el ensayo. “Sara comenzó desde los 6 años en la Escuela de Música. Yo bajaba con Simón, que ahora tiene 8 años, y Edwin me dejaba entrarlo a las clases de coro, en las que a veces se quedaba dormido. A Samuel, de 5 años, también lo he traído y ya

me ha comentado que le gusta el violín”, cuenta Natalia, quien, impulsada por su madre, Luz Marina Hurtado, aprendió a tocar la guitarra y la flauta.

“Por el lado de mi familia la influencia musical ha sido prácticamente nula”, dice al llegar John Cardona Jaramillo, padre de esta familia, quien al mismo tiempo reconoce que su gusto por la música también es una fuente de motivación para sus hijos e hija, “entre prender la grabadora o la televisión, prefiero prender la grabadora y escuchar música”.

Cuando Sara sale del ensayo, los cuatro integrantes de esta familia cuentan sus experiencias en relación con la Escuela de Música de Villa Hermosa, acompañados del sonido de los violines, chelos y clarinetes que sale de los salones de clase.

¿CÓMO CONOCIERON LA ESCUELA DE MÚSICA DE VILLA HERMOSA?

Natalia: Fue por mi mamá. Cuando ella supo que este programa existía, matriculó a mis hermanos. Yo no podía por la edad. Así fue como Juan David y Claudia empezaron con el violín, pero por falta de tiempo, la universidad y el trabajo, les tocó salirse. En cambio Freddy, mi hermano menor, siguió con el chelo. Actualmente estudia chelo en la Universidad de Antioquia y en febrero de este año pasó a la Filarmónica de Medellín.

¿QUÉ PIENSAN DE ESTA EXPERIENCIA?

John: Me ha parecido una experiencia bonita, refrescante y reconfortan-

te. Me parece que hay que resaltar el papel del Estado en este caso, puesto que no se quedó en suplir las necesidades básicas de los niños, niñas y jóvenes, sino que trascendió y le dio cabida a la parte artística, antes tan relegada en nuestra ciudad.

¿CÓMO HAN CAMBIADO SUS VIDAS DESPUÉS DE ESTA OPORTUNIDAD?

John: Desde la parte artística, a ellos se les ha despertado más la escucha y la sensibilidad musical. Por otro lado, aparte de su estudio, como cualquier niño de su edad, ellos tienen que pensar en ensayar, lo cual los hace ser más organizados con sus tiempos, para llevar dos actividades que se complementan. También se han vuelto más obedientes, calmados, sociables y les ha permitido enfrentarse mejor en la vida. En cuanto a nosotros, estamos siempre pendientes de ellos, estamos ahí para apoyarlos y acompañarlos. Es un orgullo verlos en algo que disfrutaban tanto.

¿QUÉ DIFICULTADES HAN TENIDO EN ESTOS AÑOS EN RELACIÓN CON LA ADAPTACIÓN A UN RITMO DE VIDA DIFERENTE, QUE REQUIERE DE TANTA DISCIPLINA?

Natalia: Con Sara al principio fue complicado. Decía que tenía pereza de ensayar, sacaba disculpas como que debía hacer tareas. Así que yo le repetía una y otra vez que nos teníamos que acomodar y organizarnos. Le mencionaba mucho que

esta oportunidad no la podíamos dejar pasar, que debíamos aprovechar que eran clases gratis y que, además, nos prestaban los instrumentos. El caso es que ahora, cuando yo estoy cansada, me motiva a bajar. Debo decir que ella ha tenido un cambio significativo, es más fácil hablar con ella, pues antes del colegio me llamaban mucho que porque ella no se concentraba, decían que era hiperactiva, que no atendía a clase. Con Simón fue más fácil el proceso de adaptación, pero creo que esto se debe a que estuvo en contacto con este mundo desde más pequeño.

SARA, ¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DE PERTENECER A LA ESCUELA DE MÚSICA?

Sara: Que he aprendido a compartir, a alcanzar metas y a salir adelante. Además me ha ayudado a distraerme un ratito, a no estar viendo televisión todo el rato o sentada al frente del computador, como algunos amigos míos. He aprendido que para la música hay que tener paciencia, sacarle tiempo y tener dedicación para lograr ser mejor violinista.

¿POR QUÉ ESCOGISTE COMO INSTRUMENTO EL VIOLÍN?

Sara: Porque me gustaba como sonaba, y, además, me parecía muy bonito. La primera vez que tuve un violín en las manos fue muy emocionante, pues no sabía cómo tocarlo, y al pasar del tiempo los profesores me fueron enseñando con mucha

paciencia. Hoy entiendo que la música es algo muy bonito y que la debo aprovechar.

SIMÓN, ¿Y TÚ POR QUÉ ESCOGISTE EL CHELO?

Simón: Es que a mí me fascinaba cuando mi tío tocaba, me emocionaba tanto que pensaba que quería ser como él. Es más, al principio el profesor Edwin me hizo una broma, diciéndome que debía escoger otro instrumento que no fuera el chelo, entonces yo dije que si era así no tocaba nada.

ADEMÁS DEL ESTUDIO Y PRACTICAR CON SUS INSTRUMENTOS, ¿QUÉ MÁS LES GUSTA HACER?

Sara: Me gusta mucho dibujar, por eso es que cuando sea grande, además de seguir estudiando música, me gustaría estudiar artes plásticas.

Simón: A mí me gusta entrenar fútbol y disfruto mucho las matemáticas.

¿ESTAR EN LA ESCUELA LES HA PERMITIDO SER MEJORES CIUDADANOS?

John: Claro, porque rescatan valores, promueven la tolerancia y el respeto por el otro. Aprenden a comprender que no todos somos iguales, ni tenemos los mismos gustos. Además, como no hay suficientes instrumentos, esto les enseña que deben compartir, que deben ayudarse entre ellos mismos.

para
Cada Niño y Niña
todos LOS
Derechos

Derecho
ala
respiración

