



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

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Orozco, Juan Carlos; Olaya, Alfredo; Villate, Vivian
Soacha municipio amigo de la infancia y la adolescencia: experiencia de construcción participativa de
un modelo de educación de calidad

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 1, 2009,
pp. 102-115

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

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55170108>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

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

ISSN: 1696-4713



SOACHA MUNICIPIO AMIGO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA: EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DE UN MODELO DE EDUCACIÓN DE CALIDAD

Juan Carlos Orozco, Alfredo Olaya y Vivian Villate

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/art7.pdf>

Fecha de recepción: 5 de noviembre de 2008
Fecha de aceptación: 22 de diciembre de 2008



Entre los muchos interrogantes que surgen en torno a lo que implica el problema de la calidad de la educación en contextos como el colombiano dos se pueden considerar en especial sensibles: ¿Qué debería estar en el centro de las consideraciones sobre la calidad que oriente la construcción de política pública en escenarios educativos caracterizados por su complejidad, por las desigualdades sociales y culturales, las discriminaciones de hecho, la instrumentalización de las prácticas democráticas y las limitadas oportunidades que se ofrece a los menos favorecidos? El segundo se puede plantear en los siguientes términos: ¿Qué papel le corresponde jugar a la institucionalidad escolar en la construcción de una perspectiva de calidad para la educación que permita superar los muchos vacíos y contradicciones que caracterizan el modelo imperante de gestión de la política educativa?

En otras palabras, ¿Cómo se aporta a través de la educación a la construcción de una ciudadanía crítica y responsable? ¿Qué implica concretar una experiencia educativa fundada sobre la realización de los derechos de los niños y niñas? ¿Cuáles son los sentidos que se deben imprimir a los proyectos institucionales para que logren articularse con los propios de los actores escolares y procuren una interlocución con las comunidades en la que se reconozca a la escuela como posibilitadora de transformaciones sociales? ¿Qué transformaciones deben agenciarse en el seno de las instituciones escolares para lograr una mayor sintonía entre sus propósitos de formación, el despliegue de sus recursos y los logros que testimonian sus estudiantes, profesores y directivos?

Estos interrogantes constituyen el telón de fondo de la experiencia de trabajo con un conjunto de Instituciones Educativas¹ del Municipio de Soacha² que realizó un grupo de investigadores del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE, con el patrocinio de UNICEF y la participación de la Secretaría de Educación Municipal durante los años 2006 y 2007. El trabajo implicó partir de una mirada crítica a las nociones de calidad y participación en el campo de la educación, una lectura de las prácticas institucionales de gestión académica y administrativa, en diálogo con los diferentes estamentos de las comunidades educativas. Así como también el encuentro de los responsables de la formulación y la ejecución de las políticas educativas, con los destinatarios de dichas políticas y con las comunidades en donde tienen asiento las instituciones. En suma una aproximación desde diversas perspectivas a la educación, a la escuela y a sus sentidos sociales.

¹ Del total de 21 IES que conforman la estructura educativa pública del Municipio de Soacha, participaron en este trabajo las siguientes siete: Compartir, Manuela Beltrán, General Santander, Antonio Nariño – hoy Ciudadela Julio Cesar Turbay Ayala, El Bosque, Las Villas y Eugenio Díaz Castro.

**En el proceso de construcción participaron: 450 niños y niñas, 223 docentes, 164 madres, padres y adultos significativos, 30 directivos docentes, 97 miembros de los consejos académicos de las siete instituciones educativas focalizadas, 464 madres, padres y adultos significativos del programa de alfabetización municipal "Plan de Todos", 97 docentes del sector público y privado, 12 miembros del comité de calidad del municipio y funcionarios de la secretaría de Educación y Desarrollo Social del municipio y miembros del comité de infancia adolescencia y familia.

² Soacha es un municipio del departamento de Cundinamarca que se encuentra ubicado a 6.5 km de Bogotá, su extensión es de 187 Km², de los cuales 27 corresponden a la cabecera municipal. Para el 2005, el municipio tenía una población de 402.007 habitantes. La densidad en la cabecera municipal pasó de 8.274 en el censo de 1993 a 13.330 personas por Km² en el año 2003, con lo cual se evidencia un elevado proceso de concentración de la población debido a los procesos de desplazamiento forzado y a las características de movilidad interna dentro del mismo municipio. La tasa de desempleo estimada era de 15.6%, de una población económicamente activa de 149.803. El desempleo es mayor en las mujeres de acuerdo al censo experimental de Soacha 2003. Según datos del censo 2004 el 14.32% de la población se encontraba en edades entre los 0 y los 6 años, de los cuales el 3.8% aproximadamente asistía a algún centro o institución para el desarrollo educativo. Soacha tenía registrados para el año 2003 un total de 186 establecimientos educativos, de los cuales 21 eran de carácter oficial, para este mismo año estuvieron vinculados al sistema educativo 3.153 docentes de los cuales 1.427 pertenecían al sector oficial. Según datos del censo 2004 había 19.259 niños fuera del sistema escolar entre los 5 y los 17 años, equivalente al 15.98% de la población en dicha edad. *Datos Dane 2003, 2004, 2005.*

La experiencia demandó generar las condiciones para que las instituciones educativas, las familias y las políticas públicas propiciaran los espacios que se requerían para llevar a buen término un proceso de construcción participativa. En esta tarea se buscó contribuir al fortalecimiento de la capacidad de las comunidades para orientar cambios hacia la relevancia, efectividad y equidad de la educación a partir de la garantía de derechos de niños y niñas. Es así como los niños y niñas participaron, al igual que los docentes y las familias, en la construcción de un modelo de educación de calidad como proceso de puesta en escena plural, democrática y respetuosa de las diferencias**.

En lo que sigue se describirán aspectos destacados de esta experiencia. En particular, se dará cuenta de los momentos más significativos en la construcción del Modelo Integral de Educación de Calidad –MIEC (CINDE, UNICEF, SEM, 2008), el cual constituye en buena medida una síntesis del trabajo colectivo.

Para cumplir con este propósito, en un primer apartado se adelantarán algunas consideraciones de orden teórico en torno al sentido que se imprime a la noción de calidad en el contexto de este trabajo y a los criterios en que se traduce este sentido para efectos de una caracterización del MIEC. En un segundo apartado se describen los antecedentes que rodearon el trabajo con las Instituciones Educativas del Municipio de Soacha, los actores que participaron y las principales actividades que constituyeron el núcleo de la experiencia. Un último apartado resalta los momentos que tuvieron lugar en el esfuerzo de sistematización, condensados en la Ruta Metodológica, y los aprendizajes más significativos que se pueden derivar de la experiencia en su conjunto, desde la perspectiva de los autores de este artículo.

1. LA NOCIÓN DE CALIDAD Y LOS PRINCIPIOS ORIENTADORES DEL MIEC

La preocupación por la calidad de la educación responde a necesidades de un contexto específico, que no puede descuidar las demandas de la sociedad y los intereses del educando. Es a partir de unas y otros que se articula con las prácticas educativas, se relaciona con la teoría pedagógica y adquiere significado para los distintos actores involucrados en posibilitarla. La calidad depende, por lo tanto, en gran medida de las relaciones que tienen lugar en la escuela entre los actores que la conforman (directivos, maestros, estudiantes, padres de familia). Así también de la capacidad para relacionarse con el conocimiento, con la política y con las comunidades, de su formación pedagógica y de su competencia para generar procesos de apropiación y construcción de conocimiento en el aula.

Es claro, que la calidad de la educación trasciende las fronteras de la escuela, si bien es este el espacio en que se concreta en definitiva. Tiene relación también con la formulación de las políticas educativas, en particular con la forma en que se promueve la política sobre currículo escolar, formación de maestros, financiamiento y gestión de la institucionalidad educativa desde las diferentes instancias del Estado. Está, a su vez, conectada con demandas de orden más general dentro de las cuales juegan un papel muy importante los procesos de universalización de la cultura, de globalización económica y de interdependencia política, que generan presiones sobre los sistemas educativos nacionales y locales, a la vez que promueven paradigmas y modelos de sociedad, cultura y educación.

El problema de la educación de calidad se articula a los procesos sociales y a las demandas culturales que se desprenden de la creciente movilidad poblacional, a los nuevos esquemas de producción económica, al afianzamiento de las desigualdades educativas, a los límites de los modelos de desarrollo imperantes, a la crisis del modelo democrático, y a los riesgos que se desprenden de las crecientes demandas de

recursos y de la intervención que ellos propician sobre el medio ambiente. Se relaciona, en pocas palabras, con los retos de una escuela “capaz de pensar críticamente el presente y de imaginar creativamente el futuro” (Lima, 2005:30).

En esa medida pensar en la calidad de la educación como *educación de calidad* (CINDE, UNICEF, Institución Educativa Distrital Entre Nubes Sur-Oriental, 2005) no se circunscribe solo a estudiar los logros cognitivos de los estudiantes o la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con los objetivos previstos desde un determinado modelo pedagógico y en consonancia con una determinada propuesta curricular. Involucra también tomar en cuenta las expectativas de las comunidades que acogen a las instituciones educativas; reconocer las demandas que realizan los diferentes sistemas que estructuran la sociedad (económico, político, religioso) a la educación que se imparte; abordar el análisis de los intereses que acompañan a los diferentes individuos y grupos que confluyen en la dinámica escolar; y atender a las necesidades de construcción de sentido histórico y a las posibilidades de su concreción en virtud de las condiciones específicas que rodean la acción de la institucionalidad educativa.

Tal cúmulo de consideraciones toman en cuenta, a la vez que ponen en evidencia, el carácter complejo de la educación y la naturaleza dinámica de la escuela como institución social especialmente concebida para el desarrollo y transformación de las prácticas educativas. Éstas, por su parte, no se limitan a proveer procesos de socialización de los sujetos en términos de parámetros preestablecidos o a promover la apropiación del acervo cultural, tanto en su dimensión universal como en conexión con las singularidades idiosincrásicas, históricas y locales.

Las prácticas educativas hacen posible, también, la transformación de los procesos de socialización en la medida en que privilegian ciertas formas de construcción y desarrollo de la subjetividad.

En otras palabras, la educación comporta fines intrínsecos y extrínsecos (Dewey, 1994: 92-110; Elliot, 2000:160), de cuyo conocimiento explícito y en función de cuya concreción depende en buena medida poder planear y desencadenar acciones tendientes a propiciar experiencias culturales significativas a los miembros de las comunidades educativas, en particular a los niños, niñas y jóvenes que confluyen en los espacios escolares, para hacerlos partícipes de los logros de la cultura en sus diferentes expresiones.

Una educación de calidad entrecruza varias cuestiones a tener en cuenta en una acción que redunde en un modelo educativo: por una parte, el compromiso de generar espacios formativos que desarrollen las potencialidades de los niños y las niñas en lo afectivo, comunicativo, creativo, ético-político y productivo, de forma tal que se reconozcan las características diferenciales de la primera infancia, la edad escolar y la adolescencia. De otra parte, la superación de la fragmentación de la subjetividad infantil que compartimenta una parte en la escuela, otra en la familia, otra en lo comunitario, para dar lugar a una mirada integral que lo reconozca como una mismidad y que busque la consolidación de un trabajo interinstitucional e intersectorial. Que no sólo se preocupe por los niños y las niñas como sujetos de derechos en la formulación de las políticas públicas, en el interior de la escuela y en el seno de la familia y la comunidad, sino que propicie las condiciones y anime prácticas institucionales para la concreción de dichas políticas.

En consonancia, el MIEC comprende una mirada del niño y la niña como sujetos en formación, capaces de forjar sus propios caminos y de asumir las riendas de su vida en aquello que les compete. Dispuestos a establecer responsabilidades y a encontrar mayores espacios de autonomía que contribuyan a su independencia y desarrollo. Cada uno de los niños y niñas son personas singulares y únicas, con

potencialidades y capacidades para un ejercicio libre, autónomo y responsable consigo mismo y con los demás.

Esto implica reconocerlos como sujetos de derechos y como actores vitales del proceso educativo, rescatando sus sentimientos, visiones y percepciones sobre la realidad escolar en la cual están inmersos. Capaces de interactuar con los otros actores escolares y de interpelarlos sobre el papel que cada uno de ellos, y de quienes toman decisiones en políticas públicas, deben cumplir en la perspectiva de una educación de calidad.

El carácter participativo en la construcción del modelo se expresa en un trabajo consensuado y diferencial, no exento de tensiones, en el que confluyen las instituciones educativas, el gobierno municipal y la comunidad. En el proceso participativo se concreta un principio que está a la base de la perspectiva de derechos que acompaña el enfoque de Educación de Calidad.

Un modelo de educación que pretenda promover la construcción responsable de una democracia participativa, y por ende inclusiva, tiene que ser, él mismo, el resultado de una acción en la que los distintos actores despliegan sus intereses, plasman sus expectativas y establecen los alcances de sus compromisos y responsabilidades.

La institución educativa se construye en la actividad, en la crítica, en el deseo de movilizar con compromisos estructurales que le abren caminos menos espontáneos y de más largo plazo para responder a las dinámicas de la cultura contextual que emerge en todo momento. Contar con este Modelo implica partir de construcciones, diagnósticos, información, conocimiento y maneras de ver de los actores escolares, comunitarios y municipales para elaborar, a partir de ello, parámetros mínimos, acuerdos básicos, propósitos colectivos, posturas compartidas que tienden a posibilitar y dar garantías de atención a la niñez en términos de las particularidades de sus contextos, sin que se pierda o desdibuje la tradición que ha logrado consolidarse, la cultura, la historia, el recorrido realizado y los aprendizajes adquiridos (Bruner, 2000). En este sentido las dinámicas, exigencias y propuestas no se imponen ni se aceptan desde el afuera sino en la confrontación, diálogo y comunicación que permite la existencia visible del Modelo. Esto implica reconocer en el escenario de las instituciones educativas espacios de construcción de subjetividad política, confluencia de muy variados intereses, distribuciones diferenciales y cambiantes en las relaciones de poder, resignificaciones de los modelos epistemológicos y axiológicos, entre muchas otras formas posibles de intercambio de significados y prácticas sociales.

Ese carácter participativo se hace extensivo incluso a asuntos aparentemente resueltos desde la imagen hegemónica de escuela. Tal el caso del conocimiento. Por ello, el modelo favorece la construcción democrática del currículum. Pero esta acción se entiende como algo más que una declaración retórica, se asume como la expresión del inevitable hecho que, en virtud de las nuevas realidades culturales, cada vez se hace más evidente que: "el conocimiento escolar no es decidido libremente por el profesor, porque es conseguido a través de un trabajo de colaboración entre profesores y alumnos." (Pacheco, 2005:)

El modelo también es **integral**, lo que significa que en él confluyen elementos y procesos de diversa naturaleza: cognitivos, comunicativos, éticos, afectivos, físicos, lúdicos, productivos, pedagógicos y políticos referidos todos ellos al desarrollo de la niñez. Igualmente, es **integrado** puesto que en su desarrollo se presenta como un conjunto de procesos que tienen efectos sinérgicos entre sí y asume el carácter complejo de la escuela superando la tendencia a concebirla como un sistema mecánico, fragmentado y jerárquico.

Este carácter implica asumir la institución educativa en términos de un sistema abierto y autorregulado, dotado de una dinámica propia que no es ajena a las dinámicas de otras organizaciones sociales. En este

sentido, la integralidad conlleva a la transformación de la noción de autonomía escolar. Una tarea que pasa por caracterizar los flujos que, en doble sentido, se establecen entre la escuela, las familias, el gobierno y otros agentes sociales. La integralidad se asume desbordando la articulación mecánica de instituciones y funciones.

Como un tercer aspecto a destacar tenemos el carácter *dinámico* y *orientador* del modelo. Éste no se presenta como un programa que prescribe, regula y controla la actividad de las instituciones educativas o que asegura de manera mecánica la formulación, implementación y evaluación de política pública en educación. Por el contrario, se presenta como un proceder estratégico que permite situar a la institución educativa y a sus diferentes actores en relación con las demandas sociales y disponer sus esfuerzos en la búsqueda de soluciones para los problemas que son reconocidos como significativos, que precisan ser priorizados y que demandan acciones oportunas que permitan responder a las expectativas, no siempre coincidentes, de grupos e individuos.

En tanto dinámico, el modelo reconoce la institución escolar como un campo de tensiones que precisan ser evidenciadas y canalizadas en procura del bien-estar común. Por ello, el modelo proporciona un conjunto de criterios y estrategias que permiten caracterizar dichas tensiones e identificar en ellas vectores de positividad que movilicen la institución educativa y posibiliten la satisfacción de los propósitos que los diferentes miembros de la comunidad articulan como horizonte de sentido de la función educadora de la escuela.

En tanto orientador, el modelo establece una serie de modos de interlocución entre los estamentos e instancias institucionales, entre ellos y la política educativa, entre los dispositivos mediante los que se gestiona el currículo, se regula la actividad cotidiana de la escuela, se definen y configuran los espacios de encuentro e intercambio a propósito del conocimiento, de las prácticas democráticas, de la construcción de valores, de la expresión de las subjetividades.

2. LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN DE CALIDAD EN SOACHA: INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES

Desde hace varios años, UNICEF ha venido trabajando en Colombia la promoción de los derechos de los niños y las niñas en el ámbito de las instituciones educativas, desde la propuesta de "Escuela Amiga de la Niñez", con resultados muy importantes. A partir de este proceso, identificó que existen diferentes propuestas para la escuela desarrolladas por el Estado, la Sociedad Civil y otros organismos de cooperación internacional, las cuales han tenido diferentes grados de éxito y aportes significativos, pero con la dificultad de que se han promovido en forma independiente y con un escaso grado de comunicación y retroalimentación entre ellas, a pesar de contar con aspectos comunes y convergentes en la promoción de los derechos de la niñez. La falta de articulación de las intenciones propuestas y de los aprendizajes que cada una ha venido ganando en el terreno de la educación ha impedido avanzar en la articulación de alternativas que tengan un mayor impacto en la población.

UNICEF como parte de su plan de cooperación con Colombia, invitó a un buen número de instituciones y organizaciones comprometidas con el tema para intercambiar experiencias y aprendizajes y avanzar en la construcción conjunta de un modelo integral comprensivo y pertinente para el conjunto de la escuela colombiana, a partir del cual guiar y desarrollar una educación de calidad. Modelo que pudiera recoger los aportes de las diferentes propuestas sin reducirlas ni simplificarlas y que garantizara una mayor

institucionalización e impacto en la vida cotidiana de la escuela. Todo con el propósito de construir una propuesta de calidad global para la escuela con un mayor diálogo y articulación con las diversas propuestas existentes.

De esta manera, desde finales de 2003, UNICEF concertó con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE y con la Institución Educativa Entre Nubes Sur – Oriental, ubicada en la localidad de San Cristóbal de Bogotá, desarrollar una experiencia de participación colectiva que derivara en la construcción de un modelo pedagógico para la estrategia *Escuela Amiga de la Niñez* (UNICEF, 2006) y aportara comprensiones para el logro de la calidad en las instituciones escolares al fortalecerlas con la experiencia misma de participación en la construcción del modelo (CINDE, 2005).

Para el mes de octubre de 2004 la experiencia desarrollada en la Institución Educativa Entre Nubes Sur – Oriental de Bogotá es conocida por la Secretaría de Educación del Municipio de Soacha, acordando realizar un proceso de diseminación de dicha experiencia en la Institución Educativa Compartir, proceso que se desarrolló entre los años 2004 y 2005.

Este proceso le puso de presente al municipio de Soacha, expresado en su Plan Decenal de Educación (SEM, 2004), la necesidad de potenciar el desarrollo de la niñez desde la educación a través de una perspectiva integral, que implicara entender su garantía desde el mejoramiento de las condiciones alimentarias, nutricionales, de salud, bienestar físico y emocional, para lo cual se deben establecer alianzas intersectoriales e interinstitucionales desde el ámbito de las políticas públicas.

Soacha es un municipio de gran complejidad, que refleja la difícil situación social que afecta al país desde hace varias décadas. Su crecimiento ha sido desbordado durante los últimos 15 años convirtiéndose en el más alto del país. Según los resultados del censo experimental 2003, la población del municipio se incrementó en más de 130.000 personas entre los años 1.993 y 2.003 contando para el 2005 con una población de 402.007 habitantes³. El municipio de Soacha ha tenido que enfrentar problemáticas tales como el desempleo, recepción de población en condición de desplazamiento, violencia y pobreza que hace que sus recursos sean insuficientes al igual que la capacidad administrativa para afrontar estas condiciones.

Para el año de 2006 UNICEF y la Alcaldía Municipal, celebran un convenio en el marco del proyecto *“Soacha Municipio Amigo de la Infancia y la Adolescencia”* que tuvo como propósito la construcción de un Modelo Integral de Educación de Calidad, para el ejercicio del derecho a la educación en todos sus niveles, tomando como eje el fortalecimiento de las políticas públicas y las capacidades locales para la atención integral de la infancia y la adolescencia.

El proyecto contempló el diseño de una ruta metodológica que recoge los desarrollos y experiencias de las instituciones educativas y de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que desarrollan procesos con las instituciones educativas en el municipio; el fortalecimiento de la capacidad técnica de los actores clave municipales para contribuir a una educación de calidad para la primera infancia y la adolescencia desde el enfoque de derechos, a través del trabajo interinstitucional e intersectorial; el diseño de un sistema de información para el seguimiento del modelo integral de educación de calidad y la realización de un pilotaje con una institución educativa, para sensibilizar y comprender el sentido de la educación inicial con la participación de las familias, las comunidades, los

³ Datos DANE. Censo 2005

docentes y los agentes involucrados en la formulación de políticas, y para posicionar las bases de la política de educación inicial en el municipio.

2.1. Proceso desde la investigación, el desarrollo y la sistematización

Esta experiencia puede ser considerada como de investigación e intervención. El componente investigativo se refiere a la participación de los niños, las niñas, los docentes, las familias y los decisores de políticas que aportaron sus concepciones sobre el significado de la calidad de la educación, a partir del cual se generó un diálogo que permitió la construcción de una ruta metodológica, que fue pensada, diseñada y utilizada por los mismos actores en sus procesos de participación, así como por personas e instituciones con capacidad para la toma de decisiones en el proceso de formulación, realización y seguimiento de políticas educativas.

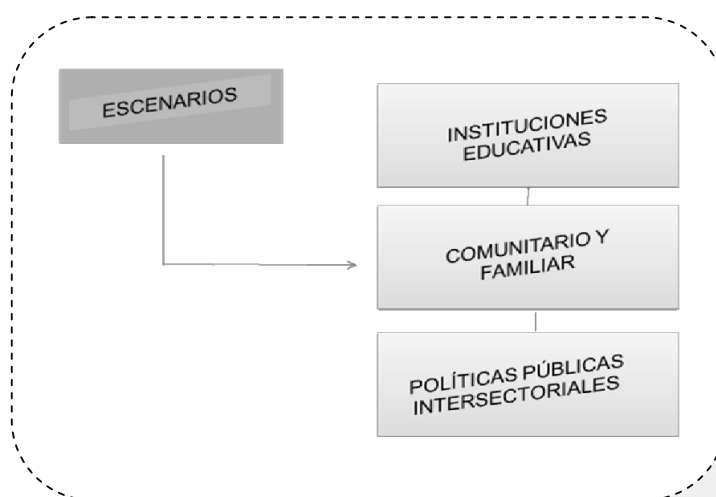
El proceso se desarrolló a partir de la creación de espacios de encuentro y reconocimiento entre los actores, como sujetos válidos en la construcción de propuestas educativas de calidad. Se esperaba que las personas involucradas participaran en eventos tales como talleres, encuentros y foros no solo con su asistencia o en condición de informantes respondiendo a una consulta o como observadores de dinámicas inmodificables. En realidad los talleres fueron pretextos para el encuentro, el intercambio y la construcción colectiva haciendo visibles las vivencias y percepciones cotidianas de los sujetos frente a los procesos educativos municipales e institucionales. En este sentido, los espacios se destinaron a la expresión de la diversidad, la identificación de concepciones comunes y la determinación de horizontes para la construcción de la ruta metodológica.

2.2. Los escenarios de trabajo

La construcción del MIEC, implicó desarrollar la propuesta involucrando diferentes actores de la comunidad, puesto que la escuela por sí sola no puede responder a todas las necesidades de desarrollo de la infancia, bien sea por la estructura organizativa, el tipo de población que atiende, por su quehacer pedagógico y educativo, entre otros. Por tanto, otros sectores deben contribuir a garantizar los derechos para que niños, niñas y adolescentes puedan ingresar y permanecer en el sistema educativo.

A medida que se fue desarrollando el trabajo, surgieron tres escenarios que se concretaron a partir de la identificación de las funciones, prioridades y responsabilidades de los diferentes actores (Ver Gráfico 1).

GRÁFICO 1. ESCENARIOS DE TRABAJO



Instituciones Educativas. La escuela es el espacio primordial en el que se desarrolla el acto educativo desde especificidades y particularidades propias. Aunque su protagonismo en la formación de los niños y las niñas se ha visto afectado por la potenciación de otras formas educativas como los medios de comunicación, las tecnologías de la información, los espacios urbanos mercantilizados, entre otros, el papel de la educación escolar continúa con arraigo en las valoraciones institucionales, sociales y culturales.

Estas consideraciones evidencian la complejidad del proceso educativo y la naturaleza dinámica de la escuela, que ha tenido históricamente una función hegemónica en la producción, reproducción, transmisión y desarrollo de prácticas sociales y culturales. La educación no se limita a dichos procesos, también posibilita la transformación de la sociedad cuando privilegia la construcción y desarrollo de la subjetividad y permite formas de interacción entre los sujetos y los espacios que habitan, expresados en el establecimiento de relaciones de tipo afectivo, intercambio de intereses, luchas políticas y producciones simbólicas tanto individuales como colectivas.

Se busca que las diferentes dinámicas generadas desde la institución educativa, se conviertan en espacios donde se ejercen los derechos de la infancia y la adolescencia, y donde se contribuye a la construcción de la ciudadanía, que implica lograr a través de diferentes vivencias poder prepararse para la participación activa en la vida social y política.

Por lo tanto, la construcción e implementación del MIEC con las instituciones educativas y los diferentes actores que la componen, no solo pretendió la consolidación de estrategias internas que desde el ámbito pedagógico era necesario implementar, sino que también pasó por el afianzamiento de un enfoque de gestión determinado y la generación de alianzas que contribuyeran a la integralidad y así a la garantía de derechos de la niñez.

Comunitario y Familiar. En la construcción de una Educación de Calidad para la niñez desde un enfoque de derechos es de vital importancia evidenciar, reconocer y fortalecer los procesos que se desarrollan desde el mismo momento de la gestación, ya que como reposa en la literatura sobre el tema los primeros años de vida son decisivos y cruciales para el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y la construcción de vínculos sociales. (Mustard, 2003), (Young, 2003)

Iniciar procesos educativos de calidad en la primera infancia implica trabajar con las familias en cuanto a las pautas y prácticas de crianza, en consonancia con la necesidad de intervenir en los ambientes de socialización primaria mediante propuestas educativas previas a la escolaridad formal dado que, cuando un niño o niña llega al preescolar, sus potencialidades de aprendizaje están definidas en gran medida por lo que se haya hecho o dejado de hacer durante los primeros años de vida.

La investigación contemporánea arroja que el tema de la articulación de la educación inicial con la básica primaria constituye una de las dimensiones que más afectan la permanencia y el desempeño de niñas y niños en la escuela. Igualmente demuestra que hay principios de la pedagogía vigentes en la educación inicial que deben ser recuperados en la básica primaria, que requieren de elementos como la personalización, la lúdica, la creatividad, el disfrute, la construcción de vínculos, el fortalecimiento del autoconcepto, el estímulo a la exploración y la participación para el logro educativo.

En este mismo sentido, se requiere de procesos que deriven en la articulación entre la familia, la comunidad, las políticas públicas y las instituciones educativas para promover el desarrollo integral de la niñez. El trabajo de construcción del MIEC propendió por la implementación de propuestas para el

desarrollo de la primera infancia, al igual que el mantenimiento de una interlocución con las familias y la comunidad desde el fortalecimiento de sus habilidades como promotoras del desarrollo de los niños y niñas.

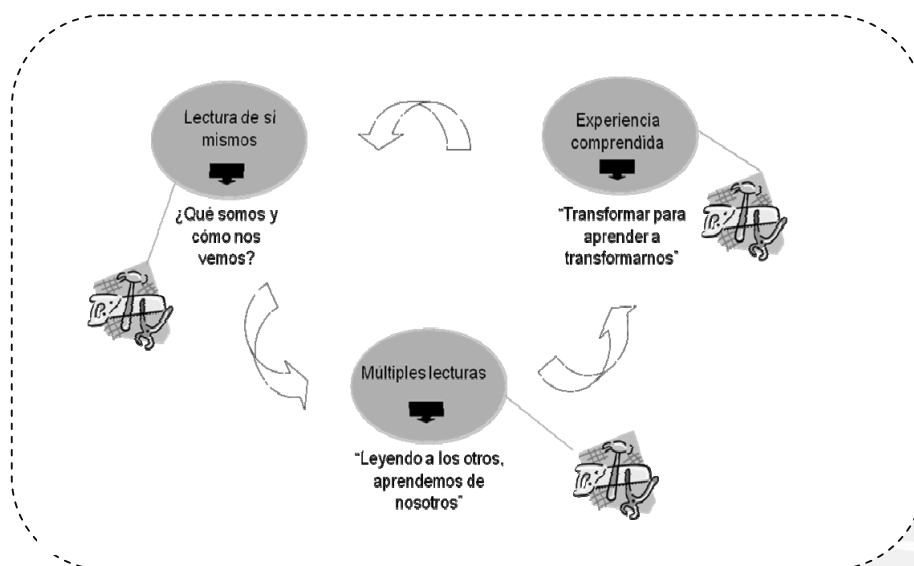
Políticas Públicas Intersectoriales. El proceso de formulación de políticas públicas intersectoriales pasa por la consolidación de espacios de construcción y planeación participativa en lo que se aborda la discusión sobre la situación de garantía de derechos de los niños, niñas y adolescentes y la generación de líneas de política que viabilicen los acuerdos nacionales e internacionales firmados por el país y la legislación vigente.

En este escenario el trabajo con las diferentes entidades, organismos o secretarías del sector público se convierte en un factor indispensable puesto que por una parte, el tema de derechos y su garantía se incorpora a la agenda gubernamental y por otra, desde estas entidades y sus funcionarios públicos, la política se materializa en planes, proyectos y programas con presupuestos y responsables desde los espacios legítimamente constituidos y conformados para tal fin. Este escenario propende por la conformación de los comités de discusión y construcción de la política pública y la generación de espacios de participación y veeduría ciudadana que puedan monitorear los procesos desarrollados.

2.3. Los momentos de desarrollo de la propuesta

A partir de la conceptualización de los escenarios se fueron desarrollando los procesos tendientes a la construcción del MIEC, estructurados bajo tres momentos metodológicos, como se observa en la Gráfica 2.

GRÁFICO 2. MOMENTOS EN EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA



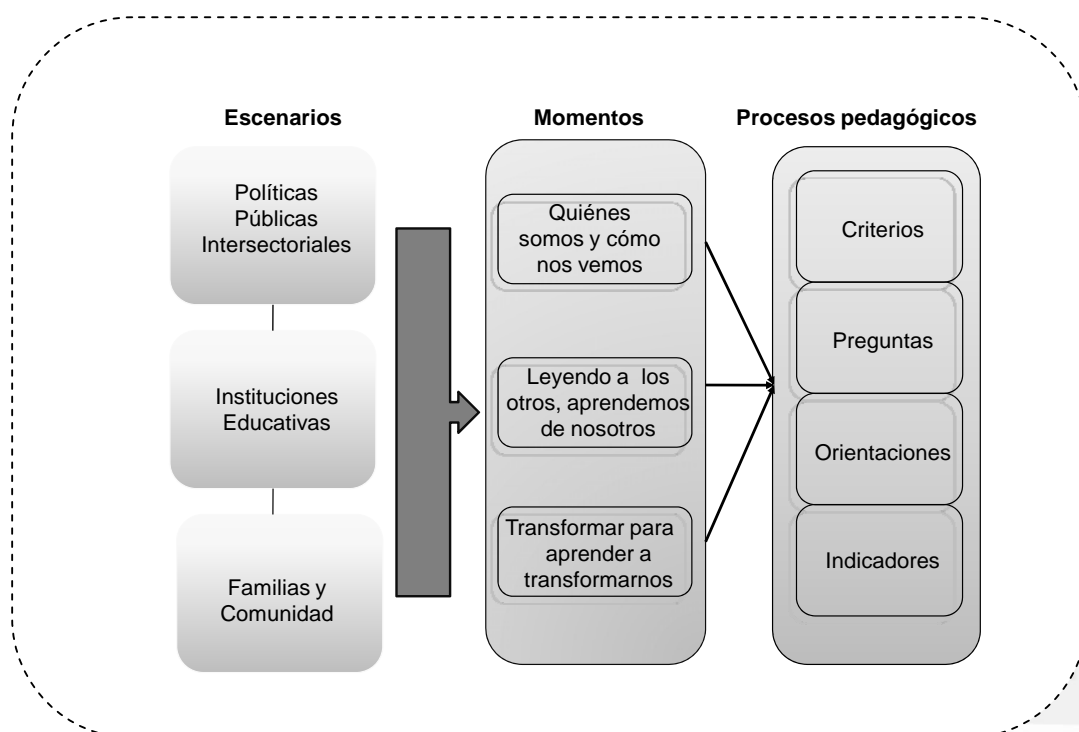
En el primer momento denominado *¿Quiénes somos y como nos vemos?* se realizó un proceso de autodiagnóstico participativo que toma elementos del contexto y de la situación percibida por los actores involucrados apoyados en la estrategia metodológica de la cartografía social. El segundo momento, *Leyendo a los otros aprendemos de nosotros*, pretendió poner en diálogo los autodiagnósticos para generar construcciones propias tendientes a la acción, teniendo en cuenta las posibilidades de afrontar

las problemáticas identificadas. El tercer momento, *Transformar para aprender a transformarnos*, buscó que los actores en los diferentes escenarios pusieran en práctica e implementaran las propuestas construidas desde su comprensión del proceso desarrollado y la articulación con las demandas propias de la institución educativa.

3. LA RUTA METODOLÓGICA: APRENDIZAJES Y PERSPECTIVAS

A partir de la delimitación de los escenarios y los momentos metodológicos se realizó el trabajo de construcción e implementación del MIEC. La condensación de esta experiencia de investigación, desarrollo y sistematización fue recogida en la Ruta Metodológica, construida con base en criterios, preguntas facilitadoras, orientaciones estratégicas e indicadores, con el propósito de que diferentes actores en las entidades territoriales puedan apropiarlo y desarrollarlo autónomamente (Gráfico 3). En este sentido la ruta se convierte en una guía para la acción, puesto que desde su lugar de enunciación busca ser flexible y estar en permanente desarrollo y construcción, para poder responder a particularidades y especificidades propias de diversos contextos y marcos de aplicación.

GRAFICO 3. RUTA METODOLÓGICA



La Ruta contempla una serie de documentos conceptuales, instrumentos, módulos de formación y guías de trabajo, contruidos y recopilados, que hacen que el desarrollo e implementación del MIEC sea un ejercicio práctico de permanente diálogo con los actores involucrados. Como parte de la ruta se contempló la incorporación de un sistema de información y monitoreo que facilitara el trabajo de

implementación del MIEC en cada uno de los escenarios propuestos, el cual es desarrollado por los mismos sujetos que realizan el Modelo.

Este sistema permite que los actores puedan monitorear sus avances y mantener un diálogo permanente con otras entidades e instituciones que participan del proceso. En este sentido el sistema de información no es se convierte en una estrategia pedagógica que permite el intercambio de experiencias, la retroalimentación permanente entre actores a través de sus mismas apuestas prácticas de desarrollo y un instrumento organizado de sistematización permanente. De la misma forma el sistema involucra un módulo de monitoreo a los derechos de la niñez en el campo educativo que le permite a los diferentes usuarios tomar decisiones con información actualizada y pertinente para desarrollar estrategias que respondan a las necesidades encontradas.

La construcción participativa del MIEC y su Ruta Metodológica permitió evidenciar una serie de aprendizajes para el equipo que lideró el proceso y para las mismas comunidades y actores involucrados en su construcción e implementación. Estos aprendizajes, al igual que los giros metodológicos y conceptuales que se dieron, conllevaron a un mayor desarrollo para el Modelo con miras a su disseminación y complementación.

El proceso, implicó el reconocimiento y apertura de espacios de construcción y diálogo, lo cual pasó por la negociación y concertación con los actores involucrados, para así lograr la confluencia de los diferentes intereses, perspectivas y enfoques. Este momento fue particularmente complejo debido a que al presentarse el modelo como una propuesta de construcción participativa mediada por las condiciones y particularidades del contexto, no partió de lugares metodológicos plenamente identificados, sino que estos iban siendo asumidos a lo largo del proceso. Desde esta perspectiva, el trabajo de construcción participativa se convirtió en una actividad que, a medida que recogía y sistematizaba la información suministrada por los actores, lograba comprensiones en la implementación misma de las acciones, lo cual generó una mayor retroalimentación a los procesos en desarrollo.

En este mismo sentido el MIEC aprovechó espacios legítimamente constituidos para la realización del trabajo de construcción participativa propuesto, que en algunos casos fueron creados y en otros reconocidos, resignificados o reactivados. Algunos ejemplos son la reactivación del Consejo de Política Social del municipio, la creación del Comité de Infancia, Adolescencia y Familia, la reapertura y resignificación del Comité de Calidad Educativa, el trabajo de fortalecimiento con los consejos académicos de las instituciones educativas, la creación del comité gestor para la implementación de una propuesta no convencional para el desarrollo de la primera infancia y la comunidad (Centro Familiar y Comunitario), entre otros.

El modelo desde su enfoque conceptual, metodológico y político permeó dichos espacios para que los actores involucrados pudieran desarrollar comprensivamente acciones propias y autogestionadas. El equipo de Cinde, apoyó y sistematizó las construcciones que se iban dando y retroalimentó a los actores desde una mirada crítica que cuestionara y posibilitara el fortalecimiento y la consolidación de los distintos espacios. Los desarrollos generados fueron diversos y dependieron del nivel de comprensión y de la importancia que los actores le dieran a los mismos, sin embargo, esta forma de trabajo posibilitó que, al terminar el proceso de implementación y acompañamiento, los espacios de trabajo permanecieran y se desarrollaran autónomamente.

4. UNA EXPERIENCIA DE COMPENSIÓN COMPARTIDA

Este proceso no solo pasó por el reconocimiento de las funciones y obligaciones propias de los actores, sino también las de los demás sujetos involucrados a nivel gubernamental, comunitario o de la sociedad en general. En este reconocimiento se fundamentó el trabajo interinstitucional e intersectorial necesario para reconocer al niño o niña como un sujeto pleno de derechos.

Sin embargo, la experiencia no sólo pasó por el conocimiento de las funciones y obligaciones propias o de los demás, sino que también fue necesario generar estrategias metodológicas que les permitieran a los actores ejercerlas de forma pertinente y productiva. En este sentido los participantes debieron transitar de un primer momento con énfasis en la reflexión a otro de diseño de estrategias de trabajo en colectivo, momentos que fundamentaron la construcción de la Ruta Metodológica que viabilizó dicho proceso. A lo largo de la construcción del Modelo se pudo evidenciar que es necesaria la conjunción de estos dos aspectos para que la experiencia de los actores pueda ser autorreferida, reflexionada y apropiada y por lo tanto, reconstruida a partir de la lectura del contexto en sus diferentes dimensiones.

En otras palabras, el Modelo apuesta por una propuesta integral e integrada en tanto que involucra a los diferentes actores e instancias que inciden en la garantía, promoción y restitución de los derechos de la niñez y les aporta herramientas conceptuales y metodológicas que les permite construir sus propias dinámicas y estrategias, reconocer las existentes desde una mirada reflexiva para devolverse críticamente sobre las mismas y dar cuenta de los obstáculos y resistencias, manifiestos o latentes, que operan frente a la garantía de derechos.

Por lo tanto, el modelo se diferencia de otras propuestas, puesto que no pretende instrumentalizar procesos, transferir herramientas metodológicas u homogenizar a la población bajo parámetros universales. Por el contrario, se convierte en una guía para la acción que reconoce la diversidad de las subjetividades, las diferencias sociales y culturales, la multiplicidad de intereses y brinda la posibilidad para hacer una mirada crítica del contexto aprovechando las contradicciones y conflictos inherentes, para consolidar espacios de interlocución y desarrollo con el otro a partir del reconocimiento de sí mismo y de los demás como sujetos que ejercen sus derechos.

Si bien el modelo se inserta en las dinámicas propias y recoge las experiencias que se han venido implementando con resultados reconocidos desde la misma comunidad, también intenta transformar las maneras hegemónicamente constituidas como se ha venido abordando el tema de la niñez en el ámbito educativo. Es por esto que, desde sus principios, no contempla la participación como un ejercicio de indagación de expectativas o como la recolección de información pertinente a ciertos intereses predeterminados. La participación es un elemento fundamental en la construcción de un nuevo lugar de enunciación que le da al sujeto en formación la posibilidad de incidir en las decisiones políticas que le competen y afectan para, a partir de allí, generar procesos críticos que produzcan cambios reales que se vayan consolidando desde lo local, recogiendo la voluntad de los diferentes actores sociales presentes. En otras palabras, la participación es, ella misma, un problema a ser visibilizado en los procesos de toma de decisiones, en la consolidación de espacios de discusión y concertación y en la distribución de responsabilidades.

Esto se expresa, por ejemplo, en la participación de la comunidad en la definición de asuntos de política educativa que se presumen como demasiado técnicos o alejados de la cotidianidad de los sujetos y en la decisión sobre las acciones en las cuales se concreta la política.

El trabajo realizado permite evidenciar que la construcción de una estrategia que movilice y lleve a la práctica las aspiraciones de las comunidades frente a una educación de calidad, entendida como el pleno ejercicio del derecho a la educación, implica que confluyan la voluntad política del Estado, sus entidades y funcionarios, las expectativas y demandas de la comunidades, el compromiso de los actores involucrados y el sentido del acompañamiento de otras instancias de la Sociedad Civil interesadas en apoyar esos procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CINDE (2005). *Construcción participativa de una escuela de calidad: Diseño de un Modelo Pedagógico para la Escuela Amiga de la Niñez*. Bogotá: CINDE.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Mustard, F. (2003). *Desarrollo infantil inicial: Salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. En: Primera Infancia. El Desafío de la Década*. (pp 85 – 96). Bogotá: ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá, Save the Children, UNICEF, CINDE.
- Pacheco, J. A., (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Editora Cortez.
- SEM (2004). *Plan Educativo Decenal Municipal de Soacha, 2004-2014. Educación Incluyente para la sociedad del conocimiento. Un acuerdo para el futuro*, Soacha.
- UNICEF (2006). *Hacia una escuela de calidad amiga de los niños y las niñas. Ideas para la acción*. Bogotá: UNICEF.
- Young, M. (2003). *Aprendizaje temprano ganancias futuras. Asegurando un comienzo justo para los niños en riesgo*. En: *Primera Infancia. El Desafío de la Década* (pp 97- 104). Bogotá: ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá, Save the Children, UNICEF, CINDE.