Trabajo de grado para obtener el título de Maestría en Educación:

Infancia: un saber sobre la niñez en las políticas públicas educativas

Liliana Marcela Morales Ariza

Janneth Amparo Villamil Mendieta

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Línea de investigación Prácticas educativas y procesos de formación-

Saber pedagógico y formación de maestros

Noviembre de 2015

Trabajo de grado para obtener el título de Maestría en Educación:

Infancia: un saber sobre la niñez en las políticas públicas educativas

Liliana Marcela Morales Ariza

Janneth Amparo Villamil Mendieta

Tutora

Beatriz Rodríguez Vega

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Línea de investigación Prácticas educativas y procesos de formación-

Saber pedagógico y formación de maestros

Noviembre de 2015

NOTA DE ADVERTENCIA

"La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia."

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,

por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

Contenido

La infancia como campo de saber 13
Pregunta de investigación 20
Objetivos 20
Campo conceptual 21
La infancia como discurso de la modernidad 21
Producción de la infancia desde el discurso de los derechos 31
Infancia moderna en crisis 33
Campo de análisis 36
Infancia vista por etapas de desarrollo 43
Infancia sujeto de protección/ sujetos vulnerables 48
Infancia como sujeto de derechos 57
Infancia como sujeto político 61
La infancia escolarizada 67
Infancia desde la diversidad y otras infancias 72
A manera de cierre 77
Bibliografía 83
Anexos 85

Introducción

En la presente investigación se reconoce la infancia como una invención reciente de occidente, un campo tensional, que configura unos saberes, ligados a unas prácticas familiares, modos de educación y clases sociales (Varela & Álvarez- Uría, 1991; Aries, 1960; Noguera, 2007).

Es un saber sobre el niño, no es el niño en sí, sino un saber construido sobre él. No representa una imagen fija, ni mucho menos un concepto en evolución, se produce en la tensión de saberes, prácticas e instituciones.

Tal como plantea Zuleta (2011): "Nosotros no nos encontramos nunca con los niños, nos encontramos siempre con ideas sobre los niños, a través de las cuales los vemos, incluso cuando creemos verlos in vivo" (p.4). Múltiples disciplinas como la biología, el derecho, la psicología, la pedagogía, la medicina, han contribuido a la configuración del concepto, proporcionando formas específicas de verla y actuar sobre ella.

Las figuras de infancia configuradas en el discurso moderno de occidente desde el siglo XVI y sus transformaciones han tenido distintos niveles de apropiación derivados de la propagación de la cultura a través de colonización experimentada por las poblaciones latinoamericanas, según las condiciones socioculturales y opciones sociopolíticas de cada país. Así pues, en Colombia, el proceso de configuración de la infancia y la escuela estuvieron relacionadas con la occidentalización colonial y el sostenimiento de un orden social centrado en la moral cristiano-católica, los valores prehispánicos y el autoritarismo militar, respecto a lo que Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), mediante sus investigaciones proporcionan un acercamiento frente a los saberes que se produjeron sobre la infancia institucionalizada y la infancia escolar.

Desde la promulgación de la Ley 115 de 1994, se han creado múltiples políticas y programas para la infancia, partiendo de las características, necesidades, intereses y problemáticas asociadas a la infancia en cada momento. Tales políticas traen implícita y/o explícitamente una forma de entender la infancia que es necesario develar y pensar, puesto que el campo discursivo que las configura genera, entre el ajuste y la resistencia, producciones de infancia y lugares para el maestro y las instituciones en relación con ese sujeto producido.

Visualizar esos saberes sobre la infancia es abrir la posibilidad de pensarla de otro modo, más allá de cualquier enmarcación, lo que hace posible que exista un encuentro con ese otro, que en tanto sujeto tiene mucho que decir acerca de sí y del mundo que le rodea.

Las investigaciones frente a la infancia cada vez se han ido acrecentando, impulsadas por intereses diversos de acuerdo con la disciplina que las aborda, algunas de ellas desde una perspectiva de desarrollo, otras basadas en las necesidades que señalan datos estadísticos y llevan a tomar medidas de intervención y protección. Particularmente, la Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión (2013) se fundamentó en el Censo general del 2005, considerando la condición actual de la infancia frente a aspectos como cuidado y crianza, salud, alimentación y nutrición, educación inicial, recreación, participación y ejercicio de la ciudadanía. A partir de esto se desarrolló una propuesta intersectorial de atención a la Primera Infancia.

Otras miradas indagan sobre la infancia como construcción (Varela & Álvarez, 1991; Noguera & Marín, 2007; Saldarriaga & Sáenz, 2007), la infancia en relación con los derechos (Meirieu, 2004) y las transformaciones que han llevado a pensar la aparición de nuevas infancias o el ocaso de la infancia (Carli, 2006); Narodowski, 1999; Corea, 1999; Amador, 2014). Más allá

de buscar nuevas categorías para enmarcar la infancia, con la presente investigación se pretende visualizar ese campo de saberes presente en las políticas públicas y las producciones de sujeto infante que se dan entre el ajuste y la resistencia frente a ellas.

Por lo anterior, se pretende analizar cuál es el saber sobre la infancia presente en las políticas públicas a nivel educativo y programas dirigidos a la infancia en Bogotá a 20 años de promulgada la Ley General de Educación.

La infancia como campo de saber

La infancia es un saber sobre el niño, no es el niño en sí, es un saber construido sobre él, no representa una imagen fija, ni mucho menos un concepto en evolución, se produce en la tensión de saberes, prácticas e instituciones. Abordar la infancia en el discurso es referirse a un concepto enmarcado en unos regímenes de verdad[1], producidos desde diferentes saberes y disciplinas, indicando formas de entender al sujeto infante y de actuar sobre este.

Según Noguera y Marín (2007), "la producción del campo discursivo sobre la infancia es la producción de la infancia como objeto de saber, que ocurre en el marco de una serie compleja de relaciones e interrelaciones entre discursos provenientes de sistemas discursivos de diferentes niveles" (p. 117). Así que, en ese campo discursivo intervienen las ciencias, las disciplinas que hacen de la infancia su objeto de estudio y los saberes populares producto de la apropiación de la información que circula sobre la infancia.

Para comprender la infancia como un campo de saber, es necesario distinguir entre "niños" e "infancia", pues tal como plantean Saldarriaga & Sáenz (2007) los niños como cachorros de la

[1] La «verdad» está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan. «Régimen» de la verdad. (Foucault, 1992. p. 189)

especie humana han existido desde siempre, pero los términos genéricos como la niñez y la infancia nombran saberes y prácticas construidas históricamente por los adultos para asignarles roles y funciones en la sociedad. (p.392).

La infancia como una invención reciente de occidente, un campo tensional, que configura unos saberes, ligados a unas prácticas familiares, modos de educación y clases sociales (Varela & Álvarez- Uría, 1991; Aries, 1960; Noguera, 2007). Desde la emergencia del concepto de infancia en el siglo XVI hasta ahora, la forma de concebir y caracterizar la infancia ha presentado transformaciones que abren posibilidades y generan limitaciones para ese sujeto infante, por lo cual deben considerarse las continuidades, discontinuidades y rupturas en esas maneras de comprender a este sujeto y la implicación de esto en los programas dirigidos a la infancia.

> Ese conjunto de saberes y de especialidades constituyó, durante el siglo XX, lo que llamamos aquí campo discursivo de la infancia. Este campo de saber, que refleja y a la vez objetiviza la infancia como sujeto de conocimiento, es la evidencia y el producto de una preocupación permanente por las formas como los infantes responden y actúan frente a las instituciones y a las prácticas con las cuales tratamos de incorporarlos a la cultura y a la sociedad. (Noguera y Marín, 2007. p. 108)

Saberes moralistas, pedagógicos, psicológicos, económicos, jurídicos, médicos, higiénicos, muchas veces opuestos entre sí han ido tejiendo formas de entender la infancia, ofreciendo cada uno su propio lente que al naturalizarse reduce la posibilidad y hasta la curiosidad de pensar al niño sin tales discursos de por medio. Noguera y Marín (2007) plantean como método para identificar el saber de la infancia la elaboración de un campo discursivo, "que ocurre en el marco de una serie compleja de relaciones e interacciones entre discursos provenientes de sistemas discursivos en diferentes niveles". Lo que abre la posibilidad de hablar de la infancia más allá de la multiplicidad y heterogeneidad de tales discursos.

Las figuras de infancia configuradas en el discurso moderno de occidente desde el siglo XVI y sus transformaciones han tenido distintos niveles de apropiación derivados de la propagación de la cultura a través de colonización experimentada por las poblaciones latinoamericanas, según las condiciones socioculturales y opciones sociopolíticas de cada país. Por consiguiente, en Colombia, el proceso de configuración de la infancia y la escuela estuvieron relacionadas con la occidentalización colonial y el sostenimiento de un orden social centrado en la moral cristiano-católica, los valores prehispánicos y el autoritarismo militar, respecto a lo que Sáenz y Saldarriaga (1997), mediante sus investigaciones proporcionan un acercamiento frente a los saberes que se produjeron sobre la infancia institucionalizada, la infancia escolarizada.

Desde la promulgación de la Ley 115 de 1994, se han creado múltiples políticas y programas para la infancia, partiendo de las características, necesidades, intereses y problemáticas asociados a la infancia en cada momento. Tales políticas traen implícita y/o explícitamente una forma de entender la infancia que es necesario develar y pensar, puesto que el campo discursivo que las configura genera, entre el ajuste y la resistencia, producciones de infancia y lugares para el maestro y las instituciones en relación con ese sujeto producido.

Para analizar las políticas públicas y programas sobre infancia a partir de 1994, es importante considerar la tensión existente entre la preocupación por el cuidado y protección de la infancia vulnerable cuyas acciones se encaminan a la asistencia, y la preocupación por la formación, orientando la atención sobre la educación, el maestro, la familia y el rol del sujeto infante en ese proceso.

En esa tensión entran en juego distintos discursos sobre los cuales se orienta la forma de ver y actuar respecto al sujeto infante. Una de las mayores transformaciones tiene que ver con el reconocimiento del niño como sujeto de derechos, que cobra fuerza desde 1989. Una segunda

transformación que tiene que ver con la forma de entender la infancia caracterizándola en rangos de edad cada vez más específicos, partiendo desde la obligatoriedad de la educación preescolar proyectada a tres grados (1994), hasta la configuración de la primera infancia (2006) que continua construyéndose desde saberes heterogéneos.

A partir de la Convención internacional de los derechos del niño, celebrada en 1989 y la Conferencia mundial sobre la educación para todos, (Jomtien, 1990), se establecieron directrices para los gobiernos en materia de educación y derechos y llevaron al reconocimiento del niño como sujeto de derechos dentro de la familia y la sociedad. De esa manera, además de que el niño sea sujeto de protección por parte de la familia y el Estado, se plantea la necesidad de la escolarización desde una edad temprana. Estos acuerdos son recogidos en Colombia en la Constitución de 1991, y retomados en la Ley 115 de 1994, donde la educación para la infancia adquiere mayor relevancia puesto que el niño en edad preescolar ha de vincularse obligatoriamente al sistema educativo. Con ello la escuela asume mayor responsabilidad en la protección y promoción de los derechos de los niños.

Respecto a la atención de lo que ahora se denomina “Primera infancia”, cabe señalar que el interés por la asistencia a los menores de 7 años motivó la creación del ICBF en 1968, así como los Centros Comunitarios para la infancia (CCI) y los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), para atender a menores en situación irregular, menores de 2 años e hijos de madres trabajadoras. Sin embargo, hasta 1988 la atención del menor permaneció orientada y administrada por el ICBF y el MEN, el primero centrado principalmente en la asistencia y el segundo en la formación desde el preescolar, aunque sin ser obligatorio.

No obstante, en la Ley 115 de 1994 artículo 18, el MEN comienza a ampliar su campo de acción, ya que no solo su preocupación se centra en la formación pedagógica de los infantes, sino

que proyecta la atención a los niños desde los 3 años, dada la necesidad de cobertura de esta población, por lo que la ley no menciona características específicas de la población entre los 3 y 4 años ni el motivo por el cual el infante debería escolarizarse desde tan temprana edad.

No es gratuito que en el ámbito internacional, nacional y desde distintos entes gubernamentales y disciplinas se planteen estrategias para la atención a la primera infancia; la razón de ser de estas propuestas se fundamenta en el beneficio a corto y largo plazo que ello representa, puesto que se asume que todo lo que se haga por los niños y niñas menores de 6 años se verá reflejado en los diferentes aspectos de la vida del individuo, debido a que estos años de vida se convierten en la base del desarrollo del futuro adulto.

> Garantizar una atención integral en la primera infancia es una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano de un país. La educación inicial posee amplios efectos sobre el desempeño escolar y académico y es determinante, tanto para el desarrollo humano como para el económico. Los niños y niñas que participan en los programas de educación inicial tienen mayores probabilidades de asistencia escolar, mejoran sus destrezas motoras y obtienen superiores resultados en las pruebas de desarrollo socio-emocional. (Documento Conpes 2007)

Para responder al plan de desarrollo, en 2011, en Colombia fue creada la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia (Decreto 4875 de 2011), integrada por la Presidencia de la Republica, los ministerios de Salud y Protección Social, Educación Nacional, Cultura, el Departamento Nacional de Planeación, el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar,

La estrategia de Atención Integral a la primera infancia de Colombia, para su creación parte del reconocimiento de la situación de las niñas y los niños de 0 a 5 años, de igual manera tiene en cuenta los avances que se han alcanzado en este aspecto en el país, lo cual sirvió como camino para el diseño dicha estrategia.

> El reto fundamental de la Estrategia de Atención Integral a la primera infancia está en poner en el centro de la acción a las gestantes, las niñas y a los niños, por lo tanto se requiere transcender las formas convencionales de gestión que recurre a la sumatoria de acciones atomizadas y sectorizadas, para propender porque la labor de cada actor se ejecute desde su especificidad, pero de manera complementaria con la especificidad de los demás, como los resultados de un proceso de construcción colegiada y concertada" (Estrategia de Atención Integral a la primera Infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. 2013)

Partiendo que cada uno de los integrantes de la comisión tiene una labor se atiende a la población infantil desde diferentes frentes: cuidado y crianza; salud, alimentación y nutrición, salud materna infantil, nutrición, educación inicial, recreación y participación y ejercicio de la ciudadanía. En los componentes de educación y recreación se destaca la importancia de brindar al niño y la niña oportunidades para explorar y relacionarse con su entorno, disfrutar del juego, de la actividad física, el arte, la literatura, el diálogo, sin limitar la educación únicamente a los espacios y programas intencionados para ella.

Para atender a la Estrategia de la Atención Integral a la Primera infancia el Distrito Capital ha implementado la educación inicial en algunos de sus colegios, ampliando la educación preescolar a tres grados, se han creado jardines con la finalidad de atender a la población menor de 3 años, además en apoyo con Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS)y la Secretaria de Educación se creó el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, dando cumplimiento a lo planteado desde el MEN.

En la elaboración de este Lineamiento Pedagógico Curricular aunaron esfuerzos la SED y SDIS, con la finalidad de garantizar una educación de calidad para la primera infancia.

La reflexión sobre las particularidades de los niños y niñas en primera infancia, sus intereses, sus gustos, las relaciones consigo mismo y con los demás, sus formas de ser y estar en el mundo,

de construirse y de construir, sirvieron de guía para interrogar el sentido de la educación inicial, las practicas pedagógicas y aquello que se les debe ofrecer en jardines infantiles y colegios (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. 2010).

En este Lineamiento se hace especial énfasis en los pilares de la educación inicial: el juego, el arte, la literatura, la exploración del medio, ya que se reconoce que a través de estos elementos los niños y las niñas se apropian del mundo que los rodea, se relacionan con los adultos y con sus pares, es decir, se está favoreciendo una formación integral desde temprana edad. Es así que el Lineamiento Curricular se convierte en una herramienta que brinda orientaciones a los maestros y personas encargadas de atender a los niños y las niñas de primera infancia las cuales los lleva a reflexionar y a estructurar su práctica pedagógica.

> Esta reflexión se articula con la propuesta de la SED de pensar una organización escolar por ciclos, que supere la fragmentación que traen los niveles y grados y permita pensar dicha organización a partir del reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos con intereses, gustos, formas de relacionarse, de aproximarse a los conocimientos y la cultura, vinculados a unas características de desarrollo. En ese orden de ideas, la SDIS y la SED proponen asumir la educación inicial como una etapa con sentido en sí misma, la cual se divide en dos ciclos: uno de cero a tres años y otro de tres a cinco años" (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. 2010)

Además de la Ley General de Educación, se tendrán en cuenta documentos sobre las políticas públicas a nivel distrital relacionadas con infancia, considerando su impacto al constituirse como ejemplo para otras ciudades por el hecho de ser la capital del país. Se realiza una revisión de los diferentes programas de desarrollo social de los distintos gobiernos distritales desde la promulgación de la Ley General de Educación, hasta el gobierno actual con el fin de identificar el lugar de la infancia presente en cada uno de ellos y las formas que buscan para atenderla.

Así mismo se tiene en cuenta que el concepto de infancia tal como se planteó en la modernidad ha venido cambiando hasta el punto que algunos se atreven a pensar si estamos presenciando el ocaso de la infancia. Hoy se cuestionan características que le fueron atribuidas como fragilidad, inocencia, inexperiencia, debilidad, frente a lo cual las transformaciones sociales, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación tienen gran responsabilidad en el debilitamiento de las diferencias simbólicas entre niños y adultos. (Corea, 1999).

La infancia presenta tantas particularidades que escapan a cualquier intento de descripción o enmarcación, por lo cual, es necesario cuestionarse acerca de si realmente es posible y viable tratar de definir una "infancia" que se acomode a todos los sujetos en sus primeros años de vida, ajustando cada intento de fuga con el discurso o si es posible llegar a pensar de otro modo tanto a esos sujetos como el saber pedagógico que se requiere para responder a las necesidades de los mismos, desprendiéndose de las nociones naturalizadas que obstruyen la posibilidad de pensarlos de otras maneras.

Pregunta de investigación

Por lo anterior, estudiar la infancia en Colombia implica describir los discursos que son la base para atenderla, por lo que se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuál es el saber sobre la infancia presente en las políticas públicas y programas dirigidos a la niñez en Bogotá a 20 años de promulgada la Ley General de Educación?

Objetivos

Analizar el saber sobre la infancia presente en las políticas públicas y programas dirigidos a la infancia en Bogotá a 20 años de promulgada la Ley General de Educación.

- Señalar las transformaciones que se han dado en los saberes sobre la infancia desde la formulación de la Ley General de Educación hasta los discursos actuales.

- Identificar el lugar de la infancia en las políticas y programas dirigidos a esta a partir de la Ley General de Educación hasta 2014.

Campo conceptual

La infancia como discurso de la modernidad

La infancia es una categoría que suele asumirse como algo natural, una verdad que poco se somete a discusión, un objeto de estudio para múltiples disciplinas como la biología, el derecho, la psicología, la pedagogía, la medicina, que han contribuido a la configuración del concepto, proporcionando formas específicas de verla. No obstante, desde la emergencia del concepto en el siglo XVI, se han generado distintas producciones de infancia, como resultado de campos tensionales en los cuales intervienen elementos tales como: prácticas familiares, modos de educación y clases sociales, en condiciones políticas, económicas, sociales y culturales particulares.

Según Zuleta (2011):

> Nosotros no nos encontramos nunca con los niños, nos encontramos siempre con ideas sobre los niños, a través de las cuales los vemos, incluso cuando creemos verlos in vivo (…) para acceder a pensar un objeto, como los niños, que nos afecta directamente, tenemos que remover los obstáculos que nos impiden pensarlo y no adquirir simplemente un conjunto de conocimientos de que carecemos. (p.4)

Por tanto, una de las tensiones que se aborda tiene que ver con el papel de las instituciones frente a la infancia, dado que la pregunta por las necesidades y el tipo de atención requerida para la niñez en la modernidad se movió entre la asistencia y la formación, mediante la intervención práctica de un numeroso conjunto de instituciones modernas de resguardo, tutela y asistencia.

A partir de sus investigaciones, Varela y Álvarez- Uria (1991), señalan que antes del reconocimiento de la infancia como una categoría de separación entre las personas en sus primeros años de vida y los adultos, la integración de niño en las actividades familiares y de la comunidad dependía de sus fuerzas y capacidades, no por estar ubicado en una periodo definido que le aislara de las mismas.

Según Noguera (2007), es posible identificar al menos dos infancias producidas por la didáctica y la pedagogía, sobre las cuales emergió la concepción de infancia sobre la cual se fundamentan nuestras ideas contemporáneas de infancia: infancia clásica e infancia romántica. La infancia clásica, vista desde Comenio como una semilla que es preciso cultivar a través de la enseñanza injertos de sabiduría, honestidad y piedad dado que en su naturaleza se asientan los gérmenes de los vicios y de las virtudes y que según los moralistas esta inclinada hacia el mal. "La escuela no fue entonces el lugar de acogida de la infancia, pero si su lugar de constitución y disciplinamiento exhaustivo" (p. 119).

Infancia clásica

Entre las características que se le conceden a la infancia se encuentran la maleabilidad y la debilidad, lo cual justifica su tutelaje y rudeza, haciendo necesaria su "civilización" (Varela y Álvarez- Uría, 1991). Es una infancia que debe ser corregida, dada su naturaleza.

A partir de los comienzos de la edad moderna se empezaron a establecer diferentes tipos de infancia y su forma de socialización varía debido a aspectos como quiénes eran los encargados de su educación, a la clase social, al género, siendo la infancia masculina la primera en instaurarse y para quienes se establecían los colegios.

> De hecho, tal como acontece en la actualidad, existieron entonces diferentes infancias cuyas formas de socialización variaron considerablemente. Basta ver los tratados de educación y los libros de

> cortesía dirigidos a príncipes y nobles y compararlos con la Ratio Studiorum de los jesuitas para comprobar las diferencias. Las distancias se agrandan todavía más si hacemos intervenir a los hijos del pueblo y si además de la posición social se tiene en cuenta la variable sexo" (Varela y Álvarez-Uria 1991)

Las nuevas formas de organización del poder social en la modernidad hacen que surjan modos de educación concretos y los colegios pasan a reemplazar la función que hasta ahora venían desempeñando los adultos y se convierten en el espacio de socialización más importante. La familia juega un papel significativo en esta transformación porque comienza a girar más en torno a los hijos, se toman medidas para controlar su número, empieza a preocuparse por su futuro y por su educación de acuerdo con el proyecto moderno.

Frente a un medio social denso y cálido donde abundan los intercambios afectivos y los encuentros entre familiares, vecinos, amigos, sirvientes, adultos y niños, los colegios sustituirán al aprendizaje como forma dominante de socialización de las generaciones jóvenes e impondrán, poco a poco la separación adultos/niños al tiempo que contribuirán a hacer realidad la especificidad infantil. Esta importante mutación se realizara en parte con la complicidad de la familia cristiana, espacio afectivo que se cierra cada vez sobre sí mismo, se aleja del ruido de la calle y de una vida de comunidad más amplia. (Varela y Álvarez- Uria, 1991, p. 60)

El propósito de la escuela como espacio de separación del mundo adulto variaba de acuerdo con la clase social, dado que se reconocían diferentes infancias con características y necesidades particulares. Para los hijos de las clases distinguidas, ubicados en una infancia angelical y nobilistica se crearon instituciones de cuidado y formación que incluían conocimientos del latín y educación religiosa, lo cual determinaba un doble tutelaje; el de la escuela y el de la familia. Mientras tanto, los sujetos enmarcados en la infancia angelical e infancia ruda, hijos de las clases pobres, eran acogidos en instituciones de caridad. No obstante, respecto a la infancia vista de

forma general existía un acuerdo que atravesaba clases sociales, “la necesidad que desde muy pronto se inicien en el aprendizaje de la fe y las buenas costumbres”. (Varela y Álvarez- Uria, 1991, p. 18)

Una de las primeras transformaciones sobre la forma de ver la infancia se da con los aportes del humanismo. En España los infantes comienzan a verse como metales preciosos igual de valiosos que los tesoros que las barcas traen de América (Varela y Álvarez, 1991, p.57). Estas particularidades que se habían conferido a la infancia los convierten en aptos para ser instruidos, también se les imputan aspectos negativos: como no poseer razón y la inclinación hacia el mal debido al pecado original, de esta manera empieza a generarse una separación entre los niños y los adultos que aún pervive, se da inicio a la especificidad infantil es decir se le otorgan características diferentes a las del adulto. “Comienza así a gestarse un estatuto de minoría y de separación de los niños respecto a los adultos que no dejara de acrecentarse hasta nuestros días, es decir se inicia la constitución de la especificidad infantil” (Varela y Álvarez, 1991, p.57)

Aparecen nuevas figuras de infancia como el infante y el caballerito estos eran hijos de la nobleza y su educación estaba determinada por el manejo de las armas y las buenas letras, aprendizaje del latín, la gramática latina, educación religiosa, literaria y civil, normas de protocolo. Los hijos segundos además de aprender las normas en las buenas costumbres y el protocolo eran enviados a muy temprana edad a estudiar leyes y cánones que luego abriría las puertas para ocupar cargos administrativos de los bienes reales y eclesiásticos.

El colegial, figura que designaba a los hijos de familias que contaban con recursos pero que eran formados para ocupar un lugar medio, no eran formados en el conocimiento de las armas ni habilidades caballerescas. Los jesuitas con su Ratio Studiorum se destacaron en el sistema de enseñanza de esta época implementando instrucciones que estimulan a sus colegiales, se emplean

distintas técnicas para acostumbrarlos a pensar, comprender y razonar. También se separan a los discípulos en grupos; menores, medianos y mayores al igual que para cada clase se destinaba a un maestro en particular. Todas estas novedades hacen que los jesuitas tengan gran éxito en la enseñanza institucional. “Los jesuitas son los conductores de un modo de educación donde los variadísimos ejercicios, los exámenes, la competitividad, la emulación, la conquista del éxito, se complementan con la atención individualizada y la dirección espiritual” (Varela y Álvarez- Uria, 199, p. 66).

El pícaro a este grupo pertenecen los hijos de las clases populares. Las instituciones diseñadas para estos niños como albergues hospitales, casas de expósitos, casas de doctrina, hospicios, seminarios de pobres se dedicaban al recogimiento, a formar en la doctrina cristiana, la enseñanza de oficios, la memorización de los dogmas, pues se consideraba que la comprensión no era para mentes rudas e ignorantes. A partir del siglo XVII las condiciones para estos niños se vuelven más difíciles pues la iglesia impide su acceso a las verdades divinas con la intensificación del latín, el Estado les impide la participación en puestos del gobierno excluyéndose del acceso a la educación, más bien se les infunde hábitos de subordinación y una nueva ética de trabajo acorde con las exigencias económicas y políticas de los Estados Administrativos modernos.

Los religiosos que se encargaban de la educación empezaron a preocuparse por la formación de aquellas personas que debían dedicarse a esta labor; se crean perfiles que determinan las características que deben poseer el maestro y el discípulo y se buscan formas para llevar a cabo la acción educativa, ahora se pasa a métodos menos drásticos se continúa haciendo énfasis en el aspecto religioso. Es así como surge el nuevo estatuto del maestro donde se le daba gran poder, como el que poseía los conocimientos y podía explicar correctamente a la infancia.

En el siglo XVIII los internados se convierten en la institución más aceptada para la educación y se advertía cierta relación entre la familia y el colegio pero esto sólo era visible en las altas clases sociales. “El papel del internado es el de instaurar un universo pedagógico, un universo que será solo pedagógico, y que estará marcado por dos rasgos esenciales: separación del y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida, del alumno” (Historia de la pedagogía. p. 13-14) “Comienza así a gestarse un estatuto de minoría y de separación de los niños respecto a los adultos que no dejara de acrecentarse hasta nuestros días, es decir, se inicia la constitución de la especificidad infantil” (Varela y Álvarez- Uria, 1991, p. 57)

Además de esta supervisión por parte de las instituciones educativas se añade gradualmente la de la familia, aunque solo en las clases sociales acaudaladas; por parte de los moralistas se elaboraban tratados donde se les daban las pautas sobre cómo debía comportarse cada miembro de la familia, los de clase baja solo contaban con el tutelaje de las instituciones de caridad y las clases medias eran asignados a los internados donde la participación de la familia era muy poca.

Además de estas prácticas educativas, familiares e institucionales aparecen otras relacionadas con la formación espiritual, el lenguaje que debían utilizar, los juegos y demás. De igual manera surgen elementos que ayudaban en la formación moral y espiritual como catecismos y tratados de urbanidad. Pero la literatura infantil propiamente dicha solo aparece hasta el siglo XVIII, en este siglo se da paso a una infancia inocente y razonable pero solamente para las clases pudientes, en las clases populares estos sentimientos de infancia y familia se dan solo hasta el siglo XIX siendo la escuela obligatoria quien se encargue de propagarla.

Infancia romántica

La infancia romántica que aparece en la segunda mitad del siglo XVIII con Rousseau y Kant, asume bondad en la naturaleza del niño por lo que la función del maestro es conducir esa bondad. “La infancia de Rousseau no se tiene que enseñar ella misma debe aprender, debe conocer las cosas, la verdad, lo correcto – el bien y el mal– como producto de su actividad, como resultado de su manera de reactuar” (Noguera, 2007, p.120). Aunque la infancia se sigue considerando desvalida, se le reconoce su inocencia por naturaleza. Se presenta con ello un paso de la enseñanza como disciplinamiento a la enseñanza como regulación.

> La educación rousseauniana, además de responder a las supuestas necesidades del niño y de su evolución, ha de ser individualizada, tener en cuenta la edad, el sexo y el carácter del alumno, ya que cada espíritu tiene su propia forma según la cual debe ser gobernado (…) no consiste en enseñar la virtud o la verdad, sino en mantener alejado el corazón del vicio y del error. Ha de ser, por último, una educación activa vertida ahora a desarrollar el cuerpo, los órganos, los sentidos y fuerzas del niño para hacerlo sano y fuerte”. (Varela & Álvarez, 1991, p. 82)

A partir de escritos de filósofos, higienistas y médicos se puede establecer que a mediados del siglo XVIII, los niños de clase altas y medias urbanas ya tenían un estatuto especial, dejan de ser considerados adultos en miniatura y se les otorga especificidad, dotándolos de características especiales en su forma de ver, sentir y pensar, de igual manera se empieza una separación entre el mundo infantil y el adulto estableciendo diferencias entre las actividades que puede participar el niño: como los juegos, los lugares donde pueden asistir, el lenguaje en la literatura y tratados destinados para ellos, del mismo modo se empieza a regular las acciones y lenguaje de las personas cercanas al niño, la familia empieza a ocupar un papel importante porque pasan a cuidar a sus hijos durante los primeros años de su vida, para luego pasar a instituciones específicas

acordes con su estatuto y calidad mientras los hijos de las clases populares continúan más tiempo con sus padres aprendiendo sus oficios.

Con la aparición de las nuevas doctrinas pedagógicas los lazos familiares se estrechan cada vez más, las madres amamantan a sus hijos, los matrimonios ya no se realizan por intereses económicos sino se le da importancia a las uniones por amor, se cuestionan las formas de socialización vigentes y prácticas como el enfajamiento el uso de corsés, se empieza a propender por prácticas que les permitan libertad a los niños.

Se da inicio a la educación de la niñez en la escuela obligatoria, la cual aparece estrechamente vinculada a la denominada cuestión social, al problema obrero, además de surgir asociaciones que buscan la integración social de la clase obrera surgen leyes que favorecen a esta clase como: los seguros de inválidos y de ancianos, la disminución en la jornada laboral, el aumento de los salarios, entre otros, surge la enseñanza de la niñez y las escuelas de aprendizaje para los hijos de los trabajadores, se convierte en una forma de moralización, domesticación e integración de los trabajadores del futuro puesto que la niñez se le consideraba dúctil y mucho más fácil de influenciar que los adultos. La escuela obligatoria se ve fortalecida por leyes que reglamentan el trabajo infantil y de las mujeres, combaten la mendicidad y propenden por la protección de los niños menores de 10 años.

Como punto de partida estas circunstancias el Conde de Romanones en 1902, presenta su proyecto de ley para la enseñanza “La enseñanza primaria es completa, gratuita y obligatoria, debiendo imponerse correcciones, multas y penas temporales hasta de quince días de arresto, a los padres que no cumplan con el deber de mandar a sus hijos a la escuela” (Varela & Álvarez, p. 179). La escuela obligatoria representara una transformación para la infancia, dado que la necesidad de escolarización se generaliza para todas las clases sociales, que no se reduce solo a

las elites, marcando una separación definitiva entre el niño y el mundo adulto. La escolarización de los hijos deja de ser una elección para convertirse en una obligación para los padres cuya omisión puede ser castigada.

La iglesia presiona por la libertad para mantener sus ventajas y la enseñanza confesional que le permite seguir manteniendo su exclusividad. Ahora bien cada grupo social tiene una posición frente a la educación obligatoria en relación con la percepción de las clases trabajadoras y de la cuestión obrera, mientras que para unos eran masas destructoras para otros eran masas que podrían ayudar a transformar el Estado.

Corea señala como el niño era tratado en el manual escolar como "el hombre del porvenir", lo que le lleva a inferir que en la institución escolar el niño no existe como sujeto en el presente, sino como promesa en el futuro.

Quimera infantil

Teniendo en cuenta la relación entre las transformaciones discursivas, las prácticas familiares y sociales que generan distintas producciones de sujeto, Noguera y Marín (2007), acuden al término quimera infantil, considerando el campo de tensiones que han llevado a la producción de una infancia contemporánea que resulta difícil de reconocer y describir. La definen como "un monstruo fabuloso con cabeza de león, cuerpo de cabra y cola de dragón" (…) "esa criatura formada en un territorio de disputa y permanente movimiento de saberes, disciplinas, practicas e instituciones (…) que luchan por in-formar, definir, delimitar eso que llamamos infancia.". (p. 123)

La imposibilidad de enmarcar la infancia contemporánea en los rasgos de la infancia clásica como la obediencia, sumisión, lugar de no saber, debilidad, maleabilidad, etc., producen un efecto asustador, inquietante y de asombro en el adulto. Por un lado resulta agradable y hasta

material de entretenimiento aquel niño irreverente que dice todo lo que piensa e incluso se burla del adulto, y por el otro, cada vez más frecuentemente los padres manifiestan que sus hijos "se les han salido de las manos". Se promueven campañas contra el maltrato en sus diversas formas, ante las cuales los infantes están respaldados legalmente y por otro lado aunque en menor medida se oyen discusiones acerca de las virtudes del "uso de la chancla" y cierta nostalgia por la libertad de antes para "corregir" a los hijos.

Sin embargo, si hay algo claro frente a la infancia contemporánea es la presencia de la paradoja. Se pretende una infancia callada y atrevida, obediente y que expresa su oposición, que sigue y que critica, reverente e irreverente, que considera al otro amigo para construir y enemigo contra quien competir. Tal contradicción es señalada por Noguera y Marín (2007) así:

> Tenemos hoy- un poco como fue antes de la modernidad- unos adultos en cuerpos pequeños, seres más o menos autorregulados, sujetos de derechos que deciden sobre sus vidas- como nosotros los adultos, en un marco restrictivo de ofertas sociales y culturales-, que piensan, razonan; sujetos de saber – que explican, dan razones, argumentan- que cometen crímenes, compran, consumen, pero también unos pequeños, con cuerpos en crecimiento- frágiles, débiles-, que necesitan cuidado y protección, aunque vistan, se alimenten y, en general, consuman las mismas cosas que jóvenes y adultos. (p. 123)

Frente a esa quimera que emerge, los medios de comunicación desempeñan un papel central, así como la lógica del mercado y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Allí va desapareciendo la televisión "infantil", en tanto programas y películas para niños apuntan también a un público adulto adicionando elementos como sarcasmo, ironía, ideas de doble sentido, con personajes que no necesariamente quieren enseñar algo. Igualmente la franja de televisión infantil se invisibiliza por lo que el infante comparte los programas para adultos tales como realities, novelas y películas, frente a los que cada vez hay menos medidas de

protección frente a contenidos de sexo o violencia y mayor aparición de infantes en distintos escenarios.

Todo esto entra a reñir con las ideas de obediencia, el sistema de valores y las consecuencias de romper las normas características de esa programación ampliamente vigilada y exclusivamente infantil.

Frente a esto surgen preguntas como ¿Cuál es el lugar de la escuela y las instituciones frente a esa quimera infantil? ¿Qué es lo que necesitan esos sujetos infantes para enfrentar esta sociedad cambiante? Tales inquietudes se presentan en un momento en el que se cuestionan las instituciones modernas entre ellas la escuela, dado que mientras que algunos se plantean su inminente desaparición, otros se dedican a pensar sobre las transformaciones estructurales y en relación con el conocimiento que requiere para cumplir su función social y seguir siendo "necesaria".

Producción de la infancia desde el discurso de los derechos

Con la adopción de los derechos de los niños mediante la ley 12 de 1991 y la Cumbre Mundial en favor de la infancia en 1990, Colombia adquiere un compromiso para "desarrollar Planes de Acción orientados a dar vigencia a la Convención Internacional de los Derechos del Niño, celebrada en 1989 y a asumir la perspectiva de derechos como marco ético para la planeación de políticas y programas en beneficio de la infancia".

La Constitución Política de Colombia de 1991, avanzó un gran paso en ese sentido. Esta se dio como resultado de una Asamblea Nacional Constituyente en la que participaron diversos sectores y se caracterizó en especial por consagrar una gran lista de derechos, amplios mecanismos de protección de los mismos y mecanismos de participación. En ese documento los derechos del niño tienen gran relevancia, por lo que en el artículo 44 se señala: "los derechos de

los niños prevalecen sobre los derechos de los demás" y determina que "la familia, la sociedad y el Estado debe procurar que estos derechos fundamentales de los niños sean cumplidos".

"Con esto, el niño y la niña dejan de ser mirados como un conjunto de necesidades por resolver, para hacerlo como sujetos legítimos de derechos". (Documento Conpes social 2007, p. 11) Este discurso de derechos genera una transformación importante en la comprensión de la infancia, vista desde el presente, no desde su potencialidad como adulto, no como posesión de la familia, ni como objeto, sino como sujeto que no solo necesita protección sino también espacios de participación que le permitan hacer oír su voz y desarrollar sus capacidades.

Influida por este nuevo espíritu político, sólo tres años después, se configura la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

> Su virtud más importante no es la de haber provisto de marco a los niveles básicos de la educación colombiana; sino la de ofrecer la opción de introducir en la vida de las escuelas, elementos orientados a que la democracia se haga presente en diferentes momentos y dimensiones del trabajo escolar. En desarrollo de los mandatos de la ley, maestros, alumnos, padres y comunidad, tienen oficios diferentes y complementarios que cumplir alrededor de la educación entendida como proceso que les concierne a todos. (Barajas, 1994, p. 12)

En tal sentido, esta ley se configura según las recientes concepciones acerca de los derechos de los niños y niñas, de las necesidades básicas de aprendizaje, de la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, la educación para grupos étnicos y en general para grupos minoritarios, dando un paso importante de lo uniforme a lo diverso, que servirá de base para políticas y programas posteriores.

Así pues, la Ley 115 de 1994 representa un acontecimiento importante para la infancia, por responder a reflexiones y acuerdos internacionales sobre los derechos del niño y lo establecido en la Constitución. Además de que niños y niñas sean reconocidos como sujetos de derechos, se

convierte a los adultos en sujetos de responsabilidades, justificando la protección especial que requieren al no haber alcanzado el pleno desarrollo físico y mental. Frente a esto resalta la continuidad en la forma de ver la infancia desde la vulnerabilidad, al reconocerla como sujeto de protección, pero se genera también una discontinuidad al señalarla como sujeto de derechos más que de responsabilidades, pues esto solo se atribuye a los adultos encargados de su cuidado.

Infancia moderna en crisis

Tal como se ha señalado antes, en la modernidad se configuraron formas de infancia en relación con la familia, la escuela y las clases sociales, formas que compartían ideales desde la fe, la obediencia, la inocencia, la maleabilidad y la absoluta dependencia de los adultos. Sin embargo, al igual que las instituciones modernas, esas formas de concebir la infancia se encuentran en crisis, dado que esos sujetos diversos y complejos escapan a cualquier intento de enmarcación.

Por tanto, una segunda tensión que se aborda en la presente investigación, se relaciona con el lugar de la infancia considerada desde su vulnerabilidad, inocencia, dependencia, en contraposición a la infancia contemporánea, transformada por los cambios en las relaciones familiares, sociales, los avances tecnológicos, los medios de comunicación y la globalización.

Por lo anterior, diferentes autores como Corea, Carli y Narodowski, entre otros, han dedicado sus investigaciones a abordar la crisis de la infancia moderna, a hablar de la desinfantilización de los niños e incluso de una posible desaparición de la misma.

En ese sentido, Narodowski (1999) señala que nos encontramos en un momento de ruptura frente a los sentidos que a lo largo de la Modernidad fuimos atribuyendo a la infancia, una ruptura de los modos con los que hasta entonces elegimos nuestras prácticas de producir y

gobernar sujetos infantiles. En ese contexto, identifica dos figuras de infancia que enmarcan esa ruptura: la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada.

Podría decirse brevemente que la infancia hiperrealizada es aquella vinculada a la tecnología, en relación constante con Internet, computadoras, diversidad de canales de cable, juegos de video, y que ya hace mucho tiempo dejo de ocupar el lugar de no saber (Narodowski, 1999: 47). Allí la infancia deja de caracterizarse por su dependencia del adulto, deja de ser vista como un período de "iniciación" (a la vida adulta, al conocimiento) y pasa a ejercer un protagonismo cultural y, más aún, generacional; en vez de depender del adulto son capaces de guiarle en su comprensión de un mundo cambiante.

Respecto a la infancia desrealizada, esta se trata de la infancia independiente, autónoma, a la que no dispensamos con pasión ni protección. Se trata de la infancia de las calles, errante, abandonada, una infancia que para Narodowski "no está infantilizada", y que "difícilmente nos causa ternura" (Narodowski, 1999: 51). Al contrario, es una infancia que genera desconfianza y hasta miedo "y que en la calle construye sus propias categorías morales" (Narodowski, 1999. p 51).

A pesar de que el abandono de los niños en la calle ha existido desde siempre, Narodowski nos alerta sobre el hecho de que hoy la gran transformación consiste en que, a diferencia de antes, no creemos más que esta infancia pueda ser salvada por la escuela (sobre todo, la escuela pública). Por lo tanto, son chicos sin esperanza irredimibles, incorregibles, y en lo absoluto, un ejemplo de los niños de la infancia hiperrealizada.

Por su parte, Cristina Corea (1999) señala el agotamiento de las instituciones que forjaron la infancia moderna. La autora reflexiona en torno a la figura del niño como consumidor que, a causa del marketing, borra las diferencias tradicionalmente establecidas que configuraban la

niñez, la adolescencia, la juventud y la vejez. Estas etapas que por mucho tiempo intentaron definirse se hallan entremezcladas cuando los niños actúan, visten e intentan relacionarse como adultos y por su parte los adultos están envueltos en el afán de ser por siempre jóvenes.

Todo esto lleva al surgimiento de diferentes formas de niñez entre los cuales cabe mencionar aquellos niños que, volviendo a Narodowsky, harían parte de esa infancia desrealizada, como son los niños trabajadores, niños de la calle, niños víctimas de explotación. Igualmente, aparecen los niños explotados por sus padres como los modelos, deportistas, cantantes, actores, los cuales vienen a asumir responsabilidades sobre la familia, viviendo una infancia totalmente distinta a lo convencional y accediendo desde más temprano no solo a la fama sino también al consumismo desmedido, la drogadicción, trastornos alimenticios y enfermedades mentales.

A su vez, las dinámicas familiares cambian por completo, pues en los distintos niveles sociales es común la ausencia de los padres en la crianza de los hijos, quienes permanecen más tiempo en el trabajo para satisfacer las necesidades cambiantes de la familia y la voracidad del niño consumidor. Además, las estructuras de autoridad se ven minadas por los medios de comunicación y el adulto, se supone, no debe elegir lo mejor para su hijo, sino que desde edades más tempranas se promueve que el niño debe decidir por sí solo.

Al respecto, las instituciones formulan tipos de acciones frente a dos tipos de infancia: la Infancia en peligro y la Infancia peligrosa. Respecto a la primera, hay que prevenir. Ante la segunda, hay que controlar, vigilar, asistir. Según Carli (2006): “no es posible hablar de la infancia, sino que las infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad”.

Campo de análisis

De acuerdo con el propósito de la investigación, en este apartado se problematizan las formas de entender la infancia visibilizadas a partir de la Ley General de Educación y las políticas posteriores sobre infancia, las cuales determinan lineamientos para los distintos planes y programas dirigidos a la niñez particularmente en Bogotá. De acuerdo con Yarza (2011), "problematizar es instalarse en un problema para indagar sobre sus condiciones de posibilidad en el presente, implicando una desnaturalización de las verdades en tanto se desmantelan sus regímenes de saber y poder". Al reconocer la infancia como una construcción producto de tensiones dentro de un campo discursivo, germina la oportunidad de pensarla de otras maneras.

El campo discursivo es entendido por Noguera y Marín como:

> Una región - históricamente delimitada- de saberes y disciplinas de distintas procedencias y niveles de elaboración diferenciados que se cruzan, oponen, luchan desde nociones, conceptos, métodos y teorías particulares, por la definición, delimitación o determinación de un objeto o de unos objetos particulares de saber <y de poder>". (p. 117)

Según Foucault (1983): "la descripción arqueológica es precisamente abandono de la historia de las ideas, rechazo sistemático de sus postulados y de sus procedimientos, tentativa para hacer una historia distinta de lo que los hombres han dicho". (p. 232). Desde allí es posible develar tensiones, continuidades, discontinuidades y rupturas en la configuración de la infancia, considerando los dispositivos de saber y poder que instauran formas de comprenderla y actuar sobre esta. Entonces, más allá de un ejercicio histórico, se reconocen las condiciones que marcaron la emergencia de cada acontecimiento, identificando aquello que permanece, lo que se ha transformado y lo que ha desaparecido o ya no se acepta, estableciendo así la relación entre el pasado y el presente. Respecto a las perspectivas foucaultianas de Arqueología y genealogía, Martínez (2010) afirma:

> Estas se ocupan del análisis histórico de la producción de discursos y de los modos como funcionan en tanto que detonadores y sustentadores de relaciones de poder capaces de producir subjetividades. (…) En primer lugar, el objeto de tales investigaciones es un conjunto de prácticas: de dispositivo discursivo; es decir, las relaciones que funcionan entre la construcción de un saber y las formas de poder que hace posible (arqueología) y de dispositivo no discursivo, es decir, aquellas prácticas en las que no solo se constituye un saber, sino especialmente una subjetividad (genealogía). (p.74)

La genealogía se opone a una génesis que apunta a la indicación de una causa principal, reconociendo en la emergencia de los conceptos "las condiciones de aparición de una singularidad a partir de múltiples elementos determinantes, de los que no aparece como el producto, sino como el efecto". (Foucault, 2003, p. 32. Citado Martínez, 2010, p. 81)

Se ha tenido en cuenta el texto Arqueología del saber (1983), donde se muestra el proceso para configurar un archivo, a partir del cual se pueden identificar como pasos: (1) Definir las condiciones de formación de los enunciados. (2)Indicar las posiciones y funciones de los sujetos y (3) hacer aparecer los conceptos y establecer la materialidad que da identidad y posibilita la repetición del enunciado.

Martínez (2010) señala como el marco empírico de la arqueología:

> Establecer los eventos discursivos como positividad empírica, las irrupciones y enfrentamientos, de regímenes de verdad. (En este momento histórico no hay que olvidar que el problema histórico para Foucault no es el pasado, sino el presente), aceptamos regímenes de verdad, modalidades de producción de la verdad sin interrogarnos acerca de sus condiciones históricas de posibilidad. (p. 79)

A su vez, Martínez (2010) señala tres tareas centrales de la fase arqueológica a saber: 1. Construcción de un archivo; 2. Selección de los enunciados; 3. Análisis de la interdependencia enunciativa.

Foucault (2003) aclara respecto al enunciado que:

> No puede estar reducido al puro acontecimiento de la enunciación; porque, a pesar de su materialidad, puede ser repetido: no será fácil decir que una misma frase pronunciada por dos personas, aunque en circunstancias un tanto diferentes, no constituye un enunciado. Y sin embargo, no se reduce a una forma gramatical o lógica en la medida en que, más que ella y de un modo diferente, es sensible a diferencias de materia, de sustancia, de tiempo y de lugar. ¿Cuál es, pues, esa materialidad propia del enunciado y que autoriza ciertos tipos singulares de repetición? ¿Cómo se puede hablar del mismo enunciado tratándose de varias enunciaciones distintas, allí donde no se pueden reconocer formas, estructuras, reglas de construcción, intenciones idénticas? ¿Cuál es, pues, ese régimen de materialidad repetible que caracteriza al enunciado? […] El régimen de materialidad al que obedecen necesariamente los enunciados es, pues, del orden de la institución más que de la localización espaciotemporal: define posibilidades de reinscripción y transcripción (pero también de umbrales y limites) más que de individualidades limitadas y perecederas. (Citado en Martínez, 2010, p. 84)

Considerando lo anterior, en este trabajo se realizó la selección de un archivo, entendiendo este no como el lugar donde se guardan los documentos sino como lo plantea Foucault (1983), "como el lugar de los enunciados los cuales permiten hacer ver y hacer hablar".

La selección de este archivo se hizo dado que estos documentos aportan a las preguntas de investigación, permitiendo entrar en dialogo con los enunciados y descubrir aquellos acontecimientos que han generado transformaciones en las formas de entender la infancia y actuar sobre esta. El punto de partida es la Ley General de Educación 115 de 1994, dado que representa un acontecimiento importante para la infancia, por responder a reflexiones y acuerdos internacionales sobre los derechos del niño y lo establecido en la Constitución de 1991. De esa manera, el archivo abarca documentos desde 1994 hasta el 2014, relacionados con las políticas y programas dirigidos a la infancia en Bogotá.

El ejercicio de archivo implica la consideración de las relaciones entre los enunciados, el campo en el cual surge y se especifican los objetos, las posiciones y funciones de los sujetos en cada momento, los conceptos y su dispersión, la materialidad que da identidad y posibilita la repetición del enunciado.

Foucault (1983) señala que los enunciados que constituyen un discurso son el objeto de la arqueología. En ese sentido, más allá de documentos, los discursos son entendidos como monumentos, que configuran unas producciones y posiciones de orden, de verdad, de sujetos y de objetos. Esto nos lleva a los enunciados en relación con las transformaciones de los conceptos y las condiciones que les dieron lugar, comprendiendo que los conceptos no refieren a los mismos objetos en diferentes momentos.

La revisión de los documentos se dio teniendo en cuenta discursos sobre la infancia presentes de forma explícita o implícita en los documentos abordados que han presentado transformaciones a causa de juegos de poder en el campo discursivo de la infancia. En ello tienen influencia las transformaciones sociales, los discursos elaborados sobre la infancia desde las disciplinas y los saberes populares producto de la experiencia, la perspectiva política e ideológica de cada gobierno, los acuerdos internacionales, la influencia de los medios de comunicación y la globalización. No se busca proponer o mostrar otras formas de ver la infancia sino identificar los saberes sobre ella en las políticas públicas sobre infancia en Colombia, principalmente a nivel distrital.

Por tanto, se tuvo en cuenta documentos sobre las políticas públicas a nivel distrital relacionadas con infancia, considerando su impacto al constituirse como ejemplo para otras ciudades por el hecho de ser la capital del país. Se realizó una revisión de los diferentes programas de desarrollo social de los distintos gobiernos distritales desde la promulgación de la

Ley General de Educación, hasta el gobierno actual con el fin de identificar el lugar de la infancia presente en cada uno de ellos y las formas que buscan para atenderla.

Los documentos base para el análisis fueron:

- Ley 115 de 1994
- Planes de Desarrollo Distrital de 1995-1997 a 2012-2016
- Documento Conpes 2007
- Política de Infancia y Adolescencia en Bogotá 2011- 2021. (PIAB 2011-2021)

A pesar de que en cada enunciado los documentos se presentan de forma cronológica, el análisis no se realizó de forma lineal, sino que se tuvo en cuenta sus condiciones de posibilidad, convergencias y divergencias en las enunciaciones de cada enunciado.

Después de la primera lectura de los documentos, se identificaron algunos enunciados que se repiten en ellos, que se reinscriben o transcriben, y que sirvieron como unidades de análisis para reconocer las formas de entender la infancia presentes en las políticas públicas y programas dirigidos a la niñez en Bogotá a 20 años de promulgada la Ley General de Educación. Tales enunciados fueron: Infancia vista desde etapas de desarrollo, infancia como sujeto de protección-infancia vulnerable, infancia como sujeto de derechos, infancia escolarizada, infancia como sujeto político e infancia desde la diversidad

Respecto a cada uno de los enunciados sobre la infancia, se consideraron algunas tensiones entre los discursos legales y otros discursos y prácticas, donde desempeñan un papel importante los medios de comunicación, la publicidad, las nuevas tecnologías, la lógica del mercado y el consumo.

Así mismo se plantearon algunas preguntas que ayudaron a orientar el análisis de los enunciados, frente a los saberes sobre la infancia y sus transformaciones. Estas preguntas son:

¿Cuáles son las continuidades, discontinuidades y rupturas del concepto de infancia? ¿Cómo se relacionan el maestro y las instituciones con esas concepciones de infancia? ¿De qué manera las infancias se desmarcan del discurso moderno? ¿Cuáles son los discursos que hacen posible las concepciones de infancia actuales? ¿Cómo se manifiesta la tensión entre cuidado y formación en los discursos actuales de infancia?

Tabla 1. Planes distritales de desarrollo 1995- 2016

PERIODO DE GOBIERNO	NOMBRE DEL ALCALDE	LEMA DEL PLAN DE GOBIERNO	Código
2012-2016	Gustavo Petro	Bogotá Humana	PDD 2012-2016
2008-2012	Samuel Moreno Clara López	Bogotá positiva: para vivir mejor	PDD 2008-2012
2004-2008	Luis Eduardo Garzón	Bogotá sin indiferencia. Un compromiso social contra la pobreza y la exclusión.	PDD 2004-2008
2001-2004	Antanas Mockus	Bogotá para vivir todos del mismo lado.	PDD 2001-2004
1998-2001	Enrique Peñalosa	Por la Bogotá que queremos	PDD 1998-2001
1995-1997	Antanas Mockus Paul Bromberg	Formar ciudad	PDD 1995-1997

A continuación se presentan los análisis de los documentos a partir de los enunciados que se repiten en ellos, que se reinscriben o transcriben, y que sirvieron como unidades de análisis para reconocer las formas de entender la infancia presentes en las políticas públicas y programas dirigidos a la niñez en Bogotá a 20 años de promulgada la Ley General de Educación. Tales enunciados se presentan como anexo.

Infancia vista por etapas de desarrollo

La comprensión de la infancia está ligada a distintos saberes provenientes de las ciencias y disciplinas como la biología, la psicología, la medicina y el derecho, a partir de las cuales se han establecido unas etapas de desarrollo por las que ha de pasar cada sujeto. Piaget en su teoría sobre el desarrollo cognoscitivo habla de cuatro etapas (sensorio motriz, pre operacional, operaciones concretas, operaciones formales), cada momento de desarrollo incluye características y necesidades específicas que se han asumido como válidas por lo que el sector educativo busca ajustarse a las mismas mediante la separación por niveles o grados de formación.

> Garantizar los mínimos básicos para todos ofreciendo 12 años de educación formal que incluyen uno de preescolar, la básica y la media, mediante la construcción de colegios, la mejor utilización de la capacidad actual del sistema y el otorgamiento de subsidios a través convenios con instituciones educativas privadas.. (PDD. 2001-2004 p.153)

"Deben organizar las acciones intencionadas de Bogotá con enfoque diferencial que considere todas las etapas del ciclo vital, desde la gestación hasta la adolescencia". (PIAB.2011- 2021, p.13)

Los rangos de edad deben concordar con los niveles de formación, por lo cual se espera un proceso secuencial e ininterrumpido de avance por los niveles con la adquisición de los conocimientos y habilidades correspondientes a los mismos.

> La importancia que poseen los primeros 6 años de vida para el desarrollo humano, y ante la imposibilidad de subsanar las falencias durante esta etapa de la vida con intervenciones posteriores, se evidencia la necesidad de establecer una política pública focalizada hacia los niños y las niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad" (Conpes 2007, p.8)

Pero ¿qué sucede con aquellos infantes que por distintas circunstancias no se ajustan a las características propias de cada una de estas etapas, ya sea por factores de malnutrición o porque su proceso de maduración no ha rebasado dichas etapas o por el contrario que sucede con aquellos infantes que se encuentran por fuera de estas etapas?

Actualmente en las instituciones educativas se observa que algunos niños son remitidos a orientación escolar, por encontrarse "fuera" de lo esperado para la etapa de desarrollo, edad y grado que cursa, de igual manera muchos niños en el momento de llegar a una institución son ubicados desde la Dirección Local de Educación (DILE) en un grado teniendo en cuenta solo su edad, olvidando los procesos que debe traer para afrontar los nuevos retos. Ahora, con el programa de "Volver a la Escuela" se busca que aquellos estudiantes que por distintas circunstancias han abandonado su proceso de formación, se reintegren a la vida escolar en un lapso de dos años, periodo en el cual debe adquirir los conocimientos necesarios para retomar la "normalidad" y ser ubicado en un grado. También se detectan dificultades cuando un estudiante supera lo que está establecido como "normal" y después de pasar por procesos como pruebas, evaluaciones, valoración por parte de orientación y trámites administrativos debe esperar a que la institución cuente con el cupo para ser promovido, mientras tanto permanece en el grado que se encuentra, en muchas ocasiones, generando dificultades a nivel de convivencia, pues sus intereses y motivaciones no son satisfechos.

Por tanto, la Secretaria de Integración Social y la Secretaria de Educación Distrital proponen:

> "asumir la educación inicial como una etapa con sentido en sí misma la cual se divide en dos ciclos: uno de cero a tres años y otro de tres a cinco años…" (Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. 2010. p. 12)

Vale la pena resaltar que la educación inicial es un concepto reciente que se configura en la década de los 90, y para atender a esta población es que se diseña el Lineamiento Pedagógico y

Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, esta educación debe tener continuidad en el primer ciclo propuesto por la SED (de cinco a ocho años).

Los programas para la primera infancia, entendida como el periodo de la vida de crecimiento y desarrollo comprendido entre la gestación y los 7 años aproximadamente, se plantean mejorar la calidad de vida de los niños y niñas brindándoles espacios de socialización, supliendo algunas de las necesidades que no pueden ser satisfechas en sus hogares y asistencia alimentaria y de cuidado, con lo que se resalta la importancia de la educación inicial, la cual es ratificada en los enunciados de la conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990) donde se afirma: "El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere de atención temprana a la infancia y de Educación Infantil, que se pueden proporcionar a través de disposiciones que impliquen la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales, según corresponda".

De igual manera, en el informe de la UNESCO para la Comisión Internacional sobre la Educación inicial para el siglo XXI, (1996) se declara:

> Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social y cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de niños procedentes de familias inmigrantes o de minorías culturales y lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica.

Por esta razón las Políticas Públicas propenden por la creación de programas que atiendan a esta población. "Deben organizar las acciones intencionadas de Bogotá con enfoque diferencial que considere todas las etapas del ciclo vital, desde la gestación hasta la adolescencia" (Política de Infancia y Adolescencia en Bogotá 2011- 2021, p.13)

"Promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia" (Documento Conpes 2007, p. 28)

A pesar de que se plantea que "El desarrollo de los niños y las niñas es un proceso progresivo, no lineal, que presenta irregularidades, por lo cual no es una sucesión de etapas, sino que obedece a unas rutas que van y vienen a lo largo del ciclo vital" (PIAB 2011-2021, p.30) resulta paradójico ver como cada vez se va estableciendo mayor especificidad y subcategorías dentro de las etapas de primera infancia, se establecen rangos de cero a 3 años y de 3 a 6 años de igual manera se determinan instituciones que se encargan de su cuidado y formación .

Con el programa de primera infancia se busca materializar lo que establece la Ley General de Educación "El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio". (art. 11) y "El nivel de educación preescolar de tres grados se generalizará en instituciones educativas del Estado o en las instituciones que establezcan programas para la prestación de este servicio", (art.18). De esta manera se da cumplimiento no solo a lo establecido en la Ley General de educación sino también a lo que plantean los acuerdos internacionales.

Se reconoce la infancia como una etapa crucial del ser humano, en especial durante sus 6 primeros años de vida, indicando que allí se adquieren las bases fundamentales para la vida del adulto futuro, por esta razón los programas buscan proteger al infante desde el mismo momento de la gestación hasta los seis años de edad, implementando estrategias que propendan por el pleno desarrollo humano. La infancia es entonces vista como el capital humano del futuro, por tanto lo que se destina a ella es visto como una inversión a largo plazo que luego va a ser retribuida en crecimiento y desarrollo económico del país. "La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo,

sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas" (Ley General de Educación 115 de 1994 Art. 15), "Durante estos primeros años de vida, no solamente se crean las bases fisiológicas para una buena salud, sino que se transmiten de padres a hijos aquellos valores esenciales que tendrán grandes compensaciones en el competitivo mercado laboral" (Conpes 2007 P. 3)

Al contrastar las formas de concebir la infancia antes del siglo XVI y las concepciones a partir de la Ley 115 de 1994 se observan continuidades y discontinuidades, ya que el niño deja de ser considerado como un adulto en miniatura y se establecen etapas de desarrollo las cuales van a determinar las características y necesidades de estos infantes, de igual manera se empieza a ver que la escuela busca la forma de adecuarse para atender a esta población, estableciendo grados y tratando de agruparlos de acuerdo a sus características como nivel de maduración, edad cronológica. "La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, (Ley General de Educación art. 11). No obstante, muchas veces debido a distintos factores los infantes no logran alcanzar las características de ciertas etapas y van quedando rezagados en algunos procesos, afectando su forma de verse e incidiendo en sus alcances futuros.

A pesar de las transformaciones que ha tenido el concepto de infancia y con esto la forma de verla y atenderla, en las instituciones se continúa viendo al niño por etapas de desarrollo, se siguen estableciendo categorías, formas de agruparlos según su proceso de maduración, primando la edad, lo que hace pensar que se pretende una uniformidad en los niños y se abandona el hecho de que hoy existen tantas diferencias para los sujetos en sus primeros años de vida que no es posible hablar de infancia sino de infancias.

Infancia sujeto de protección/ sujetos vulnerables

Los enunciados aquí seleccionados consideran al niño y la niña como sujetos vulnerables, lo que implica su protección. Esta vulnerabilidad no los determina como un conjunto de necesidades las cuales se deben suplir, sino como sujetos titulares de derechos y por tanto se hace necesaria la exigencia de su cumplimiento.

Por esta razón en la Constitución Política de Colombia en el artículo 44 se establece la prevalencia de los derechos de los niños sobre los adultos, responsabilizando a la familia, la sociedad y el Estado para su protección y cumplimiento. En esta medida, en la Ley General de Educación 115 de 1994, el reconocimiento de la vulnerabilidad se indica implícitamente en la atención diferencial que deben recibir las poblaciones especiales (art 81), entre las cuales están las personas con limitaciones o capacidades excepcionales, la educación para grupos étnicos, la educación campesina y rural y la educación para la rehabilitación social.

Ahora bien, la Ley de infancia y Adolescencia procurando la garantía de derechos define la protección integral como:

> El reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio de interés superior. La protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecutan en los ámbitos, nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos. (art. 7)

Atendiendo a estas exigencias planteadas desde la Ley de Infancia y Adolescencia y dando cumplimiento a lo establecido en los acuerdos internacionales tanto a nivel nacional y distrital se han diseñado estrategias y programas que buscan la protección de los derechos de los niños y las niñas. Pretende así "… la generación de incentivos y adecuaciones que mejoren la asequibilidad de esta población a la educación a través de subsidios condicionados a la asistencia escolar y los

apoyos adicionales para niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos (PDD 2012-2016 p. 33)

> En la ciudad persisten situaciones de vulneración de derechos que afectan la niñez, por lo que se adelantarán acciones articuladas para su prevención y atención integral, así como para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes víctimas de violencias intencionales y no intencionales. (PDD 2012-2016 p. 86)

El incremento de situaciones como la violencia en el país, el desplazamiento forzado, el maltrato infantil, el cambio en la configuración de las familias con mayor flexibilidad en los vínculos, la falta de acompañamiento en el hogar a los infantes y las dificultades socioeconómicas, han servido de base para estudios que impactan las políticas y llevan a un incremento en programas subsidiarios para suplir las necesidades de alimentación, cuidado y protección de los niños, niñas y adolescentes. En ese sentido la concepción de infancia como vulnerable y sujeto de protección presenta continuidad, lo que implica una atención cada vez mayor a los factores de riesgo que se van intensificando. A esto se suman las problemáticas derivadas de los medios de comunicación, las redes sociales e internet que además de expandir la visión del mundo también representan un peligro, porque allí pueden ser víctimas de trata de personas, pornografía infantil y otros delitos que circundan este medio.

Partiendo de esa necesidad de protección, en el Plan de gobierno distrital "Por la Bogotá que queremos", se empieza a hablar de la implementación de la jornada única con el propósito de ampliar la cobertura de atención a la población más vulnerable.

> Se prevé la creación de cupos educativos, mediante la construcción de establecimientos y la suscripción de convenios con entidades sin ánimo de lucro, que operen con la jornada escolar única, lo que permitirá, además, que niños y jóvenes asistan a centros educativos cercanos a sus sitios de vivienda. (PDD 1998 – 2001, p. 5)

Posteriormente, se van diseñando programas que apuntan al desarrollo integral disponiendo del tiempo de la jornada única para el desarrollo de habilidades que procuran tanto un mayor aprovechamiento del tiempo, como mantener a los infantes alejados de algunos peligros derivados de la falta de acompañamiento por parte de los adultos. Así en el plan de desarrollo "Bogotá humana" se propone:

> Ampliar en forma progresiva la jornada educativa en los colegios distritales, mediante una estrategia que combine la implementación de jornadas únicas y la ampliación de la jornada a 40 horas semanales en colegios con doble jornada. En ambos casos, se reorganizará la oferta curricular apuntando a los factores clave de la calidad, intensificando el aprendizaje del lenguaje, la matemática, las ciencias naturales y sociales y una segunda lengua, y el aprovechamiento de la ciudad como espacio para el ejercicio de la ciudadanía activa y pacífica, la cultura y el arte, el deporte, el respeto por la naturaleza y el pensamiento Científico. (PDD 2012-2016, p. 42)

Gran parte de las políticas y programas parten del interés de asistir a la población infantil como sujetos vulnerables buscando brindarles una alimentación adecuada, protección y cuidado. Por ejemplo, uno de los programas que funcionan actualmente es Creciendo saludables, el cual procura alimentación sana y equilibrada desde la gestación, valoración nutricional, control de crecimiento y desarrollo, así como detección y prevención de enfermedades. (PDD. 2012-2016 p. 33). A su vez, se establecen programas de apoyo alimentario y nutricional e inclusión social dirigidos a la población que se ha identificado como vulnerable, los cuales buscan:

> Atender en forma integral y diferencial a la infancia y la adolescencia víctimas del conflicto armado desde un enfoque de inclusión social, a través de la orientación de la atención diferencial desde los modelos de atención con los que cuenta la Secretaría Distrital de Integración Social en los servicios sociales para la prevención de reclutamiento y atención frente a la protección temprana. (PDD 2012-2016 p. 57)

En el mismo sentido, se plantea: “Garantizar condiciones dignas de seguridad alimentaria, nutrición, salud, educación, bienestar social, ambiente, vivienda, cultura, recreación y justicia, con énfasis en las personas, grupos poblacionales y sectores sociales en condiciones de riesgo o vulnerabilidad”. (PDD 2008-2012:)

Como se ha dicho estos programas buscan brindar a la población más vulnerable y en especial a la primera infancia y madres gestantes una asistencia alimentaria, puesto que la desnutrición en esta etapa vital afecta la calidad de vida del futuro adulto. Por consiguiente, cabe señalar que desde el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” se han generado múltiples programas para cumplir con este objetivo, abarcando desde la atención a madres gestantes, programas Acunar para menores de 3 años por parte de la SDIS y los programas dirigidos a la primera infancia como la implementación de los tres grados de preescolar en las instituciones educativas distritales.

Hoy en día se evidencia una trasformación en el componente familiar debido a que la mujer empieza a formar parte de la fuerza laboral y ya no es la única encargada del cuidado y la crianza de los hijos, sino que entran en escena otros agentes socializadores como los abuelos, los tíos y otras personas encargadas su cuidado, así como instituciones del Estado que buscan brindar redes de apoyo familiar y comunitario para velar por la protección de la niñez la cual sigue siendo vista como vulnerable. Así la familia delega en otras personas e instituciones su rol como padres y primeros formadores.

Pero en este escenario se encuentra una paradoja, el niño que es sujeto de protección, de cuidado por parte de los adultos y de las diferentes entidades y el niño que debe trabajar por diferentes circunstancias, ya sea porque los ingresos de su familia son muy pocos o porque es explotado por parte de un adulto. Según Corea:

> Si el niño trabaja para un adulto, esta situación borra la diferencia simbólica entre ambos; una diferencia que precisamente la institución moderna del trabajo, al excluir de su campo a la infancia, contribuía a instaurar. Pero también, con ello, queda abolida la idea de fragilidad de la infancia: si en el universo de los excluidos del consumo los niños están en mejores condiciones que los adultos para "generar recursos", entonces se revela que la idea de fragilidad del niño, que operaba como una razón moderna de exclusión de la infancia del mundo del trabajo, es una producción histórica ya extenuada (Corea, 1999).

También aparece otra figura de infancia, "la infancia delincuente" a la que se hace cada vez más referencia en los medios de comunicación: niños que comenten diferentes delitos como robos y asesinatos, niños que participan en el tráfico de drogas en pequeñas cantidades (microtráfico), muchos de ellos utilizados por los adultos para delinquir. Así se va desdibujando aquella imagen de inocencia y fragilidad, atributos característicos de la infancia romántica. Según Noguera y Marín (2007, p. 110): "la infancia parece haber cambiado de victima a victimaria; estamos frente a la infancia peligrosa".

En Colombia en el año de 2006 se creó la Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia, la cual busca brindar a los niños, niñas y adolescentes una protección integral entendida como "el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad en desarrollo del principio de interés superior". En este sentido establece la obligación de cada uno de los integrantes de la sociedad con respecto a los menores de edad y se determina el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). En el artículo 19 se plantea el derecho a la rehabilitación y la resocialización para aquellos niños, niñas y adolescentes que hayan cometido una infracción a la ley, mediante planes y programas garantizados por el Estado e implementados por las instituciones.

Además en esta ley se establece en el artículo 169 que: “las conductas punibles realizadas por personas mayores de catorce (14) años y que no hayan cumplido los dieciocho (18) años de edad, dan lugar a responsabilidad penal y civil”. Con éste código se busca instaurar medidas de carácter pedagógico donde prima el interés por el niño y garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño, aquí se aclara la responsabilidad que tienen los padres o representantes legales quienes deben reparar los daños o perjuicios a que haya lugar.

A su vez, en el decreto 1965 de 2013 que reglamenta la Ley 1620 de 2013 sobre convivencia escolar, se aclaran los procedimientos de acuerdo con la gravedad de la faltas tipificadas allí como de Tipo I, II y III. Se señalan como situaciones de tipo III aquellas que:

Corresponden a esta tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro 11 de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente. (art. 40)

Por consiguiente, ya no es suficiente que se haga justicia restaurativa como lo señalaba el Código de Infancia y Adolescencia, sino que a las instituciones educativas se les asigna el rol pedagógico de acuerdo con la gravedad de la falta. No obstante, cuando se presenta una situación tipo III, esto lleva a la intervención de organismos externos como la policía de infancia y adolescencia. El punto tres del protocolo de atención a este tipo de faltas señala que: “El presidente del Comité Escolar de Convivencia de manera inmediata y por el medio más expedito, pondrá la situación en conocimiento de la Policía Nacional, actuación de la cual se dejará constancia”.

En esa medida, aparecen nuevas figuras para brindar atención integral a los adolescentes que han cometido algún delito, por lo que el artículo 145 del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) determina:

> En los procesos que estén involucrados niños, niñas o adolescentes como autores o como partícipes de un delito, o como víctimas de los mismos, hará las veces de policía judicial la policía de infancia y adolescencia, o en su defecto los miembros de la policía judicial que sean capacitados en derechos humanos y de infancia. En todo caso las diligencias que se adelanten estará presente un Defensor de Familia.

En estos casos el defensor de familia es el garante de los derechos de los adolescentes, quien lo acompaña durante todo el proceso, buscando con estas medidas proteger a los menores de edad. El SRPA procura garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño, razón por la cual tiene un alto componente pedagógico asumiendo que el adolescente se encuentra en proceso de formación. Con tales medidas se busca asegurar la protección integral de los infantes y el disfrute de todos sus derechos en la medida que no afecten los derechos de los demás.

Uno de los programas con los que cuenta el distrito capital para la intervención de los niños, niñas y adolescentes que han sido infractores son "Los círculos de Afecto". Estos son un proceso colectivo de protección y restablecimiento de derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con carácter reparador que permite realizar el acompañamiento post-medida de chicos y chicas que han tenido conflicto con la ley penal. Es un programa institucional promovido por la Secretaria de Gobierno de la Alcaldía Mayor de Bogotá para ampliar los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los ámbitos familiar y comunitario, disminuir la segregación social y fortalecer capacidades institucionales y comunitarias para reducir la reincidencia en la delincuencia juvenil. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 47)

Otro programa que aunque no forma parte directa del SRPA pero que si contempla alejar a los niños, niñas y adolescentes del peligro de las calles y brindarles mejores oportunidades es "Volver a la Escuela", puesto que el colegio funciona como un entorno de protección para los jóvenes de la ciudad. Este programa

Constituye en una estrategia clave en el marco de una política educativa nacional que asume la responsabilidad de atender las necesidades de aquellos sectores en situación de vulnerabilidad social extrema y exclusión educativa. El objetivo central de "Volver a la Escuela" es la inclusión al sistema educativo de aquellos niños y niñas entre 6 y 14 años que por diversos motivos nunca ingresaron a la escuela o abandonaron los estudios.

Como lo plantean Noguera y Marín (2007):

> Si como resultado del crecimiento de las ciudades tanto educadores como autoridades vieron la calle con bastante recelo, las calles de las grandes ciudades del siglo XXI son una de las mayores fuentes de amenaza, sobre todo para los infantes de las clases medias y altas de la sociedad; para ellos, la calle es sólo un lugar de tránsito obligado que muchos niños y niñas apenas han observado y recorrido a través de las ventanas de buses escolares y automóviles particulares. (p.110)

Así mismo en el SRPA, se establecen las sanciones que puede recibir un adolescente en caso de que se declare responsabilidad penal, tales como: amonestación, reglas de conducta, prestación de servicios a la comunidad, libertad asistida, internación en medio semicerrado, privación de la libertad en centro de atención especializado, todo esto atendiendo siempre a la protección del menor de edad. Cuando el involucrado es un menor de 14 años, este es puesto a disposición del ICBF, del comisario de familia, defensor de familia o inspector de policía, de acuerdo al lugar donde se encuentre, y de esta manera ser incorporado en los programas de protección correspondiente ya que no le es aplicable el Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescentes.

Considerando lo anterior, aunque el niño, la niña y el adolescente siguen considerándose vulnerables y sujetos de protección, en algunas oportunidades los atributos de fragilidad e inocencia han ido desapareciendo y pasan a convertirse en sujetos que representan peligro para la sociedad.

En la década de los noventa las infracciones a la ley penal por parte de adolescentes, niños y niñas se incrementaron, adquiriendo mayor complejidad. Los reportes de los juzgados informan que los principales delitos cometidos por adolescentes tienen relación con acciones contra el patrimonio económico, como hurto calificado, estafa, fraude y extorsión. (La niñez colombiana en cifras Unicef 2002)

En Colombia la participación de niños, niñas y adolescentes en la comisión de los delitos más graves se relaciona con la fuerte presencia en el país de organizaciones de delincuentes administrados por adultos, tales como los grupos dedicados al narcotráfico u organizaciones que reclutan asesinos a sueldo para afirmar intereses de particulares. Con elevada frecuencia también se relaciona con comportamientos violentos en la familia" (La niñez colombiana en cifras Unicef 2002).

Al respecto, el periódico El Tiempo en su editorial del 13 de abril del 2015 señaló datos que muestran un incremento en la participación de los menores de edad en actos delictivos.

Desde el 2011 se mantiene un promedio de entre 60 y 70 aprehensiones de menores diariamente, por diferentes delitos. Y en el 2014 fueron capturados 24.357, y en lo que va de este año 7.300 corrieron la misma suerte. Y para mayor preocupación, que algunos, a tan tempranas edades, ya registran casi una decena de entradas a los reformatorios, sobre todo por delitos de hurto y tráfico de estupefacientes (...) la policía tiene detectado que en las principales capitales hay más de 500 pandillas juveniles.

Este tipo de situaciones genera gran preocupación por la infancia, que en muchas ocasiones no cuenta con el cuidado y la protección necesaria por parte de la familia y el Estado, por lo que en el ambiente de la calle aprende a participar en actos delictivos. No obstante, la comisión de delitos no es exclusiva de esa población abandonada o con padres negligentes, sino que cada vez representa más una opción para niños y adolescentes de adquirir objetos de consumo de manera rápida o de revelarse contra el sistema aprovechando cualquier descuido o debilidad, respecto a lo que el otro viene a constituir un obstáculo entre él y lo que desea.

Ante esta situación cabe preguntarse acerca de ¿Cuál es el papel de la familia, la escuela y demás instituciones en la formación de los sujetos infantes? ¿Cuáles son los factores que tienen mayor incidencia en el incremento de delitos por parte de niños y adolescentes? ¿Acaso el endurecimiento de las normas e incremento de medidas de control y sanción es la solución a esta problemática? Estas son reflexiones que nos llevan a repensar acerca de ideas como la vulnerabilidad de la infancia, su capacidad de decidir y asumir consecuencias y su posibilidad de transformarse a sí mismo y a su medio.

Infancia como sujeto de derechos

Los enunciados que aquí se abordan fueron seleccionados en tanto señalan a los niños como sujetos titulares de derechos, discurso que cobra fuerza a partir de acontecimientos como la Convención internacional de los derechos del niño, celebrada en 1989 y la Conferencia mundial sobre la educación para todos, (Jomtien,1990), acuerdos internacionales que establecieron directrices para los gobiernos en materia de educación y derechos, y que llevaron al reconocimiento del niño como sujeto de derechos dentro de la familia y la sociedad. Estos acuerdos se materializan para Colombia en la Constitución de 1991 y en el campo educativo, en la Ley General de Educación 115 de 1994.

Atendiendo a estas consideraciones el Estado colombiano se reconoce como organismo de vigilancia o seguimiento de la garantía de los derechos de los niños en corresponsabilidad con la familia y la sociedad, dado que los niños son la prioridad de las políticas según el artículo 44 de la Constitución de 1991 el cual señala la prevalencia de los derechos de los niños sobre los derechos de los adultos. El desarrollo de las capacidades, necesidades y potencialidades hace parte del ejercicio de los derechos y por consiguiente será la principal tarea de las instituciones dedicadas al cuidado y formación de la infancia.

Los fines de la educación establecidos en la Ley 115 de 1994 están relacionados con los derechos de los niños. Cada uno comporta derechos en relación con la labor educativa para su promoción. Más allá de la adquisición de contenidos y saberes característicos de modelos educativos tradicionales, la escuela deberá velar por el pleno desarrollo de la personalidad de los niños a nivel integral, entendiendo esa formación integral desde las áreas física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (Ley 115 de 1994, art. 5). Tal como plantea Rodríguez (2015) "la Ley General establece nuevos fines para la educación acordes con la naturaleza amplia, participativa, laica e incluyente de la Constitución de 1991". Esto representa una ruptura con el modelo que se venía presentando en las instituciones educativas colombianas, que según Rodríguez (2015) se caracterizaban por su naturaleza "autoritaria, arbitraria, formal, conservadora, excluyente y rígida".

Por consiguiente, la familia, el Estado y la sociedad se identifican como garantes de derechos, así que: "Al ser el desarrollo integral de los niños y de las niñas un derecho universal, se obliga a la familia, la sociedad y el Estado a garantizar las condiciones para su realización (Conpes 2007).

Lichilin (1994, p.65) indica que todos los numerales de los fines de la educación expuestos en la Ley 115 de 1994 (art. 5) contienen la palabra <<formación>> de forma implícita o conceptual, por lo que reconoce la formación como el fin principal de la educación. No obstante, "dicho fin es una función que la familia conyugal actual no está en condiciones de ofrecer a sus miembros, debido a las exigencias impuestas por la producción de las grandes ciudades". A causa de ello, estas responsabilidades terminan recayendo en muchos casos sobre la escuela por falta de recursos en la familia tales como tiempo, dinero y conocimiento, por lo que los padres dejan su labor formadora para dedicarse al trabajo y mantener a la familia.

En consecuencia, se presenta una tensión entre el interés por el cuidado y por la formación en las instituciones estatales, ya que a nivel formal y no formal deberán preocuparse tanto por el cuidado de los infantes como por incluir un componente pedagógico en sus acciones. Esto va conduciendo a la creación de programas alimentarios dentro y fuera de la escuela, así que además de que el Estado debe "Mantener el esfuerzo de garantía del derecho a la educación de calidad para toda la población en edad escolar, con acceso gratuito y aumento de la participación de la matrícula oficial". (PDD 2012-2016, p. 41) también se orientara con un "especial énfasis en los derechos asociados a una nutrición adecuada, a la protección integral y a la inclusión social con equidad" (PDD 2004-2008, p. 37).

De igual manera, en tanto los discursos de primera infancia van cobrando fuerza el Conpes 2007 señala que "se consideran derechos impostergables de la primera infancia la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos, la educación inicial y el registro civil". (p. 25)

Adicionalmente se van proponiendo acciones para garantizar los derechos atravesando las barreras de la escuela por lo que se plantea que:

> Dentro del proceso de promover el derecho a la cultura, la recreación y el deporte, la ciudad brindará a sus niños, niñas y adolescentes una mayor oferta a bienes y servicios culturales, recreativos y deportivos ofrecidos por el sector público y en alianza con el sector privado". (PDD 2012-2016, p. 87)

Hoy el niño y la niña son vistos como sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales al igual que los adultos, cuyo ejercicio pleno es el horizonte al que se debe tender (PIAB.2011-2021). Se trata de un niño que no solo es sujeto de protección, sino que ha de aprender a ejercer sus derechos y exigirlos, lo que le va conduciendo a formarse como un sujeto político. "Se les identifica como personas en desarrollo y no como a quienes el adulto debe proteger por débiles e incapaces. (…) Sujetos titulares de derechos en el presente y no en la promesa de lo que serán para el futuro de la sociedad". (PIAB.2011-2021, p. 30)

Con todo lo anterior, se genera un cambio en la concepción social y familiar de la infancia, el niño ya no es visto como una propiedad del adulto o en función de un futuro lejano, sino que la familia y la sociedad han de disponerse en función del infante, creando estrategias para una infancia feliz mediante el ejercicio pleno de sus derechos (PDD 2012-2016, p. 84). Lo que se propone en la visión del niño como sujeto de derechos, según señala Meirieu: "es el reconocimiento del niño como algo incompatible con la idea de un adulto en miniatura, y, al mismo tiempo, su reconocimiento como un ser humano en pleno derecho" (El maestro y los derechos del niño. 2004, p. 21).

Queda abierta en este apartado la pregunta por la relación entre derechos y deberes del niño, dado que se supone que cada derecho tendría implícita una responsabilidad para el infante en el ejercicio del mismo. Así por ejemplo, el derecho al amor y a la familia compromete reciprocidad en el afecto; el derecho a la educación implica una participación activa en el proceso. Según Jean Chazal: "afirmar los derechos del niño no significa ni la contestación de la autoridad paterna ni el

desconocimiento de los deberes de los jóvenes. (Citado en: El maestro y los derechos del niño. 2004, p. 8)

Pero el énfasis de múltiples agencias sociales gubernamentales y particulares en la promoción de derechos puede conducir al imaginario entre niños y jóvenes sobre un mundo adulto que de alguna manera se encuentra en deuda y sobre el cual recaen todas las obligaciones. Meirieu (2004, p.28) señala que: "los derechos del niño habrían abierto la puerta a un universo del <<niño- rey>> en el que el igualitarismo entre los niños y los adultos permitiría que ambos se encontraran en el culto por lo infantil".

Al respecto, debe pensarse en el rol del adulto y la escuela en su labor de ser garante de derechos, pues como dicen Noguera y Marín (2007, p.114)

… dado que la infancia se expresa desde su nacimiento no solo a través de la voz y la palabra tiene derecho a ser escuchada no el derecho a ser aprobada sistemáticamente pero si sistemáticamente el derecho a ser escuchada y su corolario esencial: el derecho a ser contradicha.

Infancia como sujeto político

En este apartado se abordan los enunciados relacionados con la participación de la niñez en la comprensión y transformación social, discurso que a partir del reconocimiento del niño como sujeto de derechos ubica la infancia en un espacio de toma de decisiones, primero dentro de la escuela y posteriormente en algunos espacios de participación social.

La Ley 115 promueve la creación de espacios de participación para los estudiantes, reconociéndoles como el centro del proceso educativo. Establece habilidades necesarias para la participación como "capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la

participación" (art. 92). El desarrollo de esas habilidades corresponde una de las funciones de la escuela.

Con ello se identifica una ruptura con el ideal de una infancia dócil, maleable que antes se pretendía, siendo las capacidades de liderazgo elementos fundamentales que no faltaran en ningún perfil del educando de los proyectos institucionales.

Sin embargo, la participación en ejercicios democráticos se centra mucho más en los estudiantes de grados superiores, siendo la función de los estudiantes de grados inferiores proporcionar su voto para la elección del representante. Desde la Ley 115 de 1994, se ordena la elección del representante de los estudiantes ante el Concejo Directivo de cada institución, que deberá cursar uno de los tres últimos grados y, la elección del Personero estudiantil, estudiante de último grado que será promotor de derechos y deberes (Art. 93 y 94).

Tales ejercicios representan también simulacros democráticos que continúan desarrollándose por norma en todas las instituciones educativas, en los cuales la escuela es una pequeña versión de la sociedad, con su propia visión de los problemas, base para las campañas de los candidatos. Como ejercicio de democracia representativa, el aporte de la población se limita a la elección del personero y el representante para el Concejo directivo, delegándoles la responsabilidad de la toma de decisiones a su nombre, convirtiéndoles así en voceros de los estudiantes. Cabe señalar que las decisiones a tomar en ejercicio de su cargo están supeditadas a la aprobación por parte de los adultos - Concejo directivo-. Sus funciones son:

" a) Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes como miembros de la comunidad educativa, y b) Presentar ante el rector del establecimiento las solicitudes que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes". (Ley 115 de 1994, art. 93)

En algunos colegios, se reconoce la alta vulnerabilidad de los niños de primera infancia para ser manipulados en las campañas, para incrementar votos con ideas atractivas pero irrealizables como la instalación de una piscina al interior del colegio o salidas gratuitas a lugares soñados, por lo que sumado a la reflexión en las aulas acerca de no dejarse llevar por tales propuestas falsas, se les permite hacer todo el ejercicio pero se depositan sus votos aparte, para posteriormente descartarlos, experiencia que se vive en muchos colegios públicos y privados de Bogotá. Por ejemplo, en "El informe sobre la observación electoral realizada durante los comicios electorales para elección de personeros estudiantiles del 2 de marzo de 2012 de Bogotá, distrito capital" presentado por la Misión de Observación Electoral (Moe), se señala que:

Se propone que en la misma normatividad que reglamentaria los procesos de votación en los Colegios de Bogotá se establezca una edad mínima para votar por candidatos a personero y contralor. Para los niños menores a esta edad establecida se propone una etapa de acercamiento a la democracia que les involucre actividades lúdicas y entendimiento del voto como manifestación de la voluntad individual. (2012, p. 14)

En ese sentido, a partir del grado segundo o tercero el voto tiene validez en la elección, suponiendo que ya estos niños y mucho más los jóvenes tienen la suficiente capacidad para elegir a conciencia basados en el análisis de las propuestas. Esta situación genera inquietudes como ¿a partir de qué edad las personas desarrollan esa capacidad de elegir? ¿Constituye ésta una capacidad realizable en la infancia o es específica de los adultos? ¿Cuenta el adulto con los elementos para ejercer sus derechos como sujeto político?

Como una contradicción, a pesar de que la Ley determina como requisito el adquirir la mayoría de edad (que en Colombia se reconoce a partir de los 18 años) para tomar decisiones serias por sí solos como votar, casarse, fumar, tomar, salir solo del país, trabajar, entre otras,

desde los medios masivos se promueve la imagen del niño que puede y debe decidir cómo consumidor, por lo que constituye el blanco de la publicidad y se convierte a la vez en objeto de consumo mediante su participación en realities o en el mundo del espectáculo. Según señala Corea: "la significación actual de democracia, que para simplificar llamaremos posmoderna, tiene como fundamento otra subjetividad: el consumidor. Las prácticas propias de este nuevo individuo son el consumo y la opinión". (p. 131)

Por otra parte, considerando que uno de los fines de la educación es formar ciudadanos desde la infancia, en los planes de desarrollo distritales se han planteado distintas estrategias para promover su participación, tales como formar a niños y niñas de 4 a 5 años de edad en capacitación en cultura democrática y ciudadanía (PDD 2001- 2004, p. 174), conformación de grupos de niñas, niños y jóvenes en las localidades, para que participen en las instituciones, en la defensa de sus derechos humanos (PDD 2001- 2004, p. 174) y fortalecer la participación de niños y niñas, adolescentes, jóvenes. (PDD 2008-2012), entre otras acciones.

Con la Ley de Juventud 375 de 1997, se establecen los Concejos nacional, departamentales, distrital y municipales de juventud para personas entre 14 y 26 años de edad, con el fin de "promover su vinculación y participación activa en la vida nacional, en lo social, lo económico y lo político como joven y ciudadano".

De igual forma, el decreto 121 de 2012 indica que "como parte integral de las metas y programas contenidos en el Plan de Desarrollo, la Administración Distrital dispuso la creación de un Consejo Distrital y 20 Consejos locales de niñas y niños", por lo cual se instaura el Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes y los Consejos Locales de niños, niñas y adolescentes, cuyo objeto es:

Servir de instancia de interlocución y consulta ante la administración distrital y local, a fin de garantizar que las opiniones y sugerencias de los niños, niñas y adolescentes sean tenidas en cuenta en las decisiones de la administración (art. 4).

El Plan de Desarrollo Distrital 2012- 2016 resalta la importancia de la participación de niños y adolescentes en diferentes espacios, por lo que pretende:

> Promover la generación de espacios de participación en donde la niñez y la adolescencia, desde sus intereses y necesidades, puedan tener incidencia en las decisiones distritales y hacer veeduría y control social sobre la garantía de sus derechos. Se promoverán y Cualificarán formas de organización como los Consejos Distrital y Locales de niños, niñas y adolescentes. (p. 87)

Una de las estrategias para promover la participación se plantea desde la creación de programas artísticos y lúdicos construidos desde las propias estéticas y comprensiones del mundo por parte de los niños (PDD 2012-2016, p. 85). Estos se llevan a cabo a través de espacios dentro y fuera de la escuela, desde lo formal, no formal e informal: Hoy se incluye a los niños en su participación en experiencias como SIMONU (propuesta de la Simulación de las Naciones Unidas), concursos de cuento, reconocimiento de talentos, entre otros. Así pues, mediante este tipo de espacios se busca la "Participación real e incidente, en la visibilización de las subjetividades infantiles y adolescentes y en su consideración como actores sociales relevantes con capacidad para construir en conjunto en la esfera pública". (PIAB 2011- 2021, p. 26)

Lo anterior implica tensión entre la visión de la infancia como dependiente del adulto y la infancia que decide, en tanto que se mantienen las pretensiones de cuidado y protección por parte del adulto, pero a través de las diferentes instancias de participación se busca que la niñez dé a conocer su visión de mundo y sus propuestas para transformarlo. Más aún, por el uso de tecnologías de la información y la comunicación sobre el cual van adquiriendo mayor destreza

las nuevas generaciones, el adulto va dejando de ser considerado como poseedor del conocimiento y el saber, iniciando una inversión de los papeles en la que los adultos buscan la instrucción de niños y jóvenes para no quedar excluidos de estas dinámicas en constante cambio. Es común ver adultos siendo instruidos por niños en el uso de redes sociales para comunicarse con el mundo, de tecnologías de la información y la comunicación –tic, de videojuegos, entre otros.

Contribuyendo a esa ruptura, en el mundo de los medios masivos y principalmente de internet, las respuestas a cualquier inquietud están a la orden del día, por lo que se vuelven la fuente más buscada de solución a problemas que se les presenten a niños y jóvenes. Ya no es el adulto, quien por su experiencia es el preferido para un buen consejo, sino que son consultados los blogs, redes sociales u otros sitios, cuya credibilidad reposa mucho más en el reconocimiento por parte de los pares que en la validación hecha por expertos.

Esto lleva a diferentes formas de ver la infancia, tal como señala Meirieu (2004):

> Por un lado, están aquellos que contemplan a los niños como ellos quisieran que fuesen –conscientes, responsables, con capacidad de juicio, etc.- constatando que se les impide llegar a serlo, y por otro, los que defienden que no se puede preparar para la libertad mediante la coacción y que posponiendo para más adelante el ejercicio de la responsabilidad, se impide formarla.

A partir de la discusión anterior, es preciso pensar acerca de las expectativas y exigencias que se demandan a la infancia dado que cada vez se les ubica en un lugar de toma de decisiones para el que pueden o no estar preparados y frente al cual es necesario considerar el rol del adulto y de la educación. Al respecto Meirieu (2004) señala: “obligándoles a ejercer prematuramente unas responsabilidades para las que no están preparados, se carga sobre sus hombros un peso que no pueden llevar y se compromete gravemente su futuro” (p. 28)

Para cerrar este apartado, frente al reconocimiento del niño como sujeto político, cabe introducir la reflexión hecha por Meirieu (2004), acerca del rol del adulto en la tensión entre libertad y transmisión cultural en el acto educativo:

> Si el adulto renuncia a todo imperativo de transmisión cultural, deja entonces desprovistos a los niños, incapaces de resistir a las influencias afectivas, ideológicas y comerciales que les asedian por todos lados. Pero al contrario, si confunde transmisión e imposición, olvida que solo un sujeto libre puede tomar la decisión de aprender y crecer, y suscita indefectiblemente rechazo y violencia. (p. 34)

La infancia escolarizada

En este apartado se abordan los enunciados relacionados con la producción escolar de la infancia, de una infancia producto de prácticas escolares arraigadas al proyecto moderno de escuela en tensión con las transformaciones culturales y sociales. Así mismo, se hace un análisis de las transformaciones que ha venido presentado ésta como el segundo agente socializador más importante, después de la familia.

El papel de la escuela pasó de constituir un lugar privilegiado para las clases sociales altas y una forma de transmitir los valores morales de la fe y las buenas costumbres a ser obligatoria para las clases populares encaminándose cada vez a una formación laica.

El obrero es pobre y fuerza es socorrerle y ayudarle; el obrero es ignorante y se hace urgencia instruirle y educarle; el obrero tiene instintos aviesos, y no hay más recurso que moralizarle si se quiere que las sociedades o los Estados tengan paz y armonía; salud y prosperidad (P.F. Monlau. Citado en Varela y Álvarez – Uria (1991).

Además de pretender la separación de los infantes del mundo adulto justificado en discursos moralistas se incluyeron prácticas de disciplina para el control de la mente y el cuerpo. A su vez, a través de la pedagogía se va dando forma a esa infancia escolarizada.

La pedagogía, en tanto producción discursiva destinada a normar y explicar la producción de saberes en el ámbito educativo-escolar dedica sus esfuerzos a hacer de esos pequeños "futuros hombres de provecho" o "adaptados a la sociedad de manera creativa" o "sujetos críticos y transformadores", etc. La pedagogía obtiene en la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y los grupos sociales. Para el pedagogo, la infancia es el pasaporte a su propia inserción en un futuro posible, futuro en el que los hombres vivirán, en gran medida, de acuerdo a aquello que ha sido por ellos efectuado años antes, en los de su infancia y en consecuencia, en los de su educación. (…) la pedagogía se erige como un "gran relato" en estrecha conexión a la narración de una infancia deseada en una sociedad deseada. (Narodowski 1994.24)

Ahora bien se plantea la obligatoriedad de la educación y el deber que tiene el Estado de ofrecer una educación de calidad y gratuita; es el Estado el encargado de establecer los espacios y las condiciones de los mismos para que los niños reciban la formación en las modalidades educativas establecidas en la misma ley: la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal. En ello se comienza a percibir una ruptura con la visión homogeneizante de la escuela que dejaba de lado la cultura y que conducía a la creación de espacios de exclusión donde se ubicaban los niños que no respondían a ciertos criterios de normalidad. La ley 115 de 1994 propone establecer acciones para adaptar los procesos formativos a la diversidad de la población, teniendo en cuenta las personas con limitaciones o capacidades excepcionales, la educación para adultos, la educación para grupos étnicos, la educación campesina y rural y la educación para la rehabilitación social.

Teniendo en cuenta estos cambios y nuevas necesidades se empiezan a transformar las políticas públicas, cambia la relación del niño con el adulto y se priorizan las necesidades de los

infantes, tales como la estimulación adecuada, vínculos afectivos y el juego. Se establece que: "La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas". (Ley General de Educación. Art. 15) En ese sentido, la escolarización temprana de la infancia empieza a constituir una necesidad dado que posibilita alcanzar la "formación integral" que no puede brindar la familia por si sola.

Estos programas buscan proteger a los niños desde la gestación hasta la adolescencia. También se busca involucrar a la familia y a la comunidad. Se crean acciones que además del cuidado buscan mejorar la atención de los niños con programas como "Fiesta de la lectura" cuyo objetivo es fomentar los lenguajes, la literatura y la expresión artística en los hogares infantiles y comunitarios.

Algunas de las razones que fundamentan las políticas y programas de gobierno parten del interés por satisfacer necesidades a nivel de formación y asistencia social de la infancia, considerando la educación como derecho, gratuito y obligatorio y que es función del Estado brindar cobertura para que todos tengan acceso, en especial la población enmarcada como vulnerable. De allí la creación de subsidios educativos para la educación en instituciones en convenio (PDD 2001-2004 p. 153), los subsidios condicionados a la asistencia escolar (PDD 2012-2016 p. 33), el servicio de ruta escolar y otros programas para atender a las necesidades básicas de los infantes. Así el programa Bogotá bien alimentada establece el suministro diario de refrigerio, comidas calientes diarias a estudiantes de colegios distritales y plantea: "Diseñar un sistema de seguimiento para evaluar y mostrar los resultados en términos nutricionales de los estudiantes de los colegios distritales. Asistencia alimenticia prenatal a mujeres embarazadas de SISBEN 1 y 2". (PDD 2008-2012)

Aquí se observa una tensión entre la formación y el cuidado, dado desde las instituciones estatales y particularmente desde la escuela se pretende generar:

> Acciones que les garanticen el cuidado calificado, el potenciamiento del desarrollo, las experiencias pedagógicas significativas, el acceso a la cultura, el deporte y la recreación, la promoción de vida saludable, la alimentación saludable, la generación de ambientes seguros y protectores, y la construcción de espacios sensibles y acogedores en el marco de la política pública por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes y la política pública para las familias de Bogotá.". (Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016, p. 31)

Uno de los logros del gobierno distrital 2012-2016 es el aumento en la cobertura de la educación inicial denominada primera infancia, con la ampliación a tres grados de la educación preescolar (planteada desde la Ley 115 de 1994), que apunta a la formación de los infantes desde los cuatro pilares de la educación preescolar. No obstante, surge la pregunta por las formas como se está escolarizando la infancia desde los primeros años de vida y las nuevas producciones de sujeto infante, que a pesar de fundamentarse en principios particulares de formación termina siendo enmarcada entre los límites de la escuela y sus mecanismos de control.

Dentro de los programas que se han implementado para la atención a la primera infancia, está la jornada de 40x40, esta es una propuesta de más tiempos y más aprendizajes a favor de la formación integral y la excelencia académica. En esta jornada el objetivo principal para la primera infancia es trabajar con los niños y niñas desde los cuatro pilares a saber juego, arte, literatura y exploración del medio. En el nivel de educación primaria apunta al desarrollo de las potencialidades de los niños de acuerdo a sus intereses. Para la educación media este tiempo adicional de formación se relaciona con la formación vocacional y educación para el trabajo. De esta manera, se justifica una mayor dedicación de la vida de los infantes a la escuela.

El distrito capital ha sido pionero desde hace cuatro años en la implementación de la educación inicial en las instituciones educativas:

> a través de su vinculación en las diferentes modalidades de atención integral que contempla como pilares de la educación inicial el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego y la formación de públicos activos y críticos en arte cultura y patrimonio. Los niños y las niñas accederán con equidad a servicios de calidad, que se enmarquen en lineamientos y estándares que promuevan la igualdad de oportunidades para el desarrollo infantil. Se implementara la educación inicial (pre-escolar) pública de tres grados. (Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016) p. 33

Aunque la tendencia ha sido que la escuela sea un espacio cerrado que además de formación pretende brindar protección a los infantes, desde el PDD 2001-2004 se propone hacer del espacio público una escuela considerando sus múltiples lugares de aprendizaje.

El plan de desarrollo en su visión de ciudad le apuntó a convertir a Bogotá en una ciudad-escuela, que enfatizara en la convivencia, la seguridad y el respeto por las normas como fundamentos de la capacidad de una sociedad para celebrar y cumplir acuerdos. (p. 151)

> La educación no solamente se entiende y asume como el proceso formativo del alumno en el aula, sino que involucra a todos los ciudadanos desde lo cotidiano. La educación del habitante capitalino en aspectos como el aprecio por las normas, desarrollando mecanismos de participación ciudadana, y la formación en hábitos y conocimientos a fin de que sea competente y se integre a los procesos productivos, generando valores y compromisos con el ambiente y estimulando cambios de comportamiento de la ciudadanía (p. 151)

Todo lo anterior, lleva a pensar respecto al papel que están asumiendo la familia y la escuela frente a la infancia por lo surgen preguntas como ¿Cuáles son los límites y responsabilidades de la escuela? ¿Cuál es el rol fundamental de la familia respecto al infante? ¿Desde qué edad es

necesaria la escolarización? Tales reflexiones podrían constituir la base de futuros programas que busquen responder a las necesidades de la infancia.

Infancia desde la diversidad y otras infancias

En este apartado se tienen en cuenta los enunciados presentes en las políticas analizadas, relacionados con la concepción de infancia desde la diversidad, perspectiva desde la que se contemplan aspectos como limitaciones o capacidades excepcionales, diversidad de género, de etnias y otras situaciones como violencia y desplazamiento, lo que conduce a nuevas demandas a la educación y la sociedad. Mientras que el proyecto moderno se caracterizó por su interés homogeneizante, partiendo de nociones de normalidad- anormalidad, en la actualidad es el discurso de la heterogeneidad el que va cobrando fuerza, particularmente en Colombia en su reconocimiento como país pluriétnico y multicultural. Pero, ¿Cómo ir de la homogeneidad a la hereteogeneidad?

En los documentos analizados puede verse cómo se brinda cada vez más atención al tema de la diversidad, pues aunque la Ley General de Educación 115 de 1994 contempla la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales (art. 46), la educación para grupos étnicos (art. 55), Educación campesina y rural (art. 64) y Educación para la rehabilitación social (art. 68), la atención a estas poblaciones se consideraba como parte integrante del servicio educativo pero era proporcionada de forma aislada con relación a los demás en aulas o instituciones especializadas. En ese sentido, en el artículo 46, parágrafo 1, se indica que:

> Los Gobiernos Nacional y de las entidades territoriales podrán contratar con entidades privadas los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para la atención de las personas a las cuales se refiere este artículo, sin sujeción al artículo 8° de la Ley 60 de 1993 hasta cuando los establecimientos estatales puedan ofrecer este tipo de educación.

Las transformaciones en la atención a la diversidad van generando rupturas en la forma de ver la educación y a la sociedad en general. El hecho de que los niños que nacían con limitaciones físicas dejaran de ser ocultados en el hogar, que se les reconozca como sujetos titulares de derechos y que tanto la familia como la sociedad se conviertan en garantes de los mismos, representa un acontecimiento bastante significativo. Para la escuela esto representa pensar en adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades y potencialidades de los mismos, pensar en currículos de orden flexible y no homogéneo.

En la atención a esta población se indica la necesidad de trabajar desde diferentes instituciones, entidades estatales y privadas para hacer posible la inclusión de aquellos que habían sido excluidos por alguna diferencia. Así el Plan de desarrollo "Bogotá para vivir todos del mismo lado" señala que:

> Para la inclusión social de los grupos poblacionales más desvalidos y vulnerables, en el Objetivo, se promueven actuaciones más sensibles y solidarias, en donde participen los diferentes sectores y entidades estatales nacionales, así como organismos internacionales, la comunidad, la familia, los sectores privado y mixto y organismos del tercer sector. (PDD 2001-2004. p. 87)

Todo esto se acompaña con discursos relacionados con la equidad, la igualdad y la no discriminación que va teniendo cada vez más protagonismo en los planes de gobierno. Por ello, en "Bogotá positiva: para vivir mejor" se plantea: "definir una política clara que orientara todos los esfuerzos de la administración, en coordinación con la acción privada, a la inclusión, la garantía y la efectividad de los derechos de los más vulnerables" (…). **(**PDD 2008-2012, p. 5**)**

En esta medida, niños y jóvenes en situación de discapacidad que antes dependían de recursos familiares para recibir atención especializada en instituciones privadas, son incluidos en instituciones públicas, como instituciones garantes de sus derechos. Por ello se plantean como

objetivo “Reducir las brechas de calidad de la educación a partir de la ampliación de una oferta de educación pública incluyente y de calidad”. PDD 2012- 2016. P. 40

Por consiguiente, el discurso de integración al sistema educativo ha ido cambiando hasta llegar a lo que ahora conocemos como inclusión. La población con discapacidad ha ido transitando por distintos momentos: Primero, por la negación y el ocultamiento, luego, al reconocimiento como población especial que se atendía en espacios separados principalmente desde el sector privado. Posteriormente, se fue vinculando a algunas instituciones de carácter público en aulas especializadas y según las políticas actuales, se plantea la necesidad de ser incluidos en aula regular, por lo que el estado ha de proporcionarles los apoyos necesarios para aprender en igualdad de condiciones.

Ese proceso de inclusión, va cobrando fuerza con discursos relacionados con el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, así como la idea de que las limitaciones dependen del medio y no de una condición de las personas. Según plantea Magendzo (2004):

> La diversidad presupone cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales y, también, las injusticias. En este sentido, el mensaje de la diversidad no es neutro. Asumirla como relación significa, por lo pronto, aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social en el que conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el empoderamiento, la participación ciudadana y la democracia deliberativa se redefinen y vigorizan. (Altablero No. 28, marzo-abril 2004)

Con ese propósito la escuela representa uno de los principales espacios para la restitución de derechos, por lo cual se le plantea el deber de proporcionar los ambientes necesarios para que los estudiantes puedan desempeñarse en distintos campos en “igualdad” de condiciones.

La diversidad en la política pública se basa en la garantía de derechos para todos los niños y todas las niñas, atendiendo las particularidades mediante el enfoque diferencial que exige

"garantizar condiciones de igualdad real mediante la incorporación de criterios de análisis que permitan tener en cuenta necesidades y circunstancias específicas por razones de género, edad, grupo étnico, nivel de educación, discapacidad, y cualquier otra variable relevante según el contexto." (PIAB 2011- 2021. p. 26)

> Se busca promover el empoderamiento social y político de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, personas mayores, las familias, mujeres, grupos étnicos afrodescendientes, palenqueros raizales, indígenas y rom, las personas LGBTI y con discapacidad y en general de los grupos poblacionales discriminados y segregados de modo que se avance hacia la igualdad de oportunidades. (PDD 2012- 2016. P. 23)

Para la escuela, el reconocimiento de la diversidad genera múltiples tensiones, relacionadas con los formatos homogeneizantes que le caracterizan, desde el uniforme, la separación por edades, las prácticas de control, los estándares educativos, las pruebas masivas nacionales e internacionales y demás, aspectos que han de ser contemplados a la par de ejercicios sobre tolerancia, aceptación de la diferencia y de las capacidades diferenciales de las personas. Se le pide considerar los ritmos de aprendizaje en procesos de inclusión de niños con necesidades educativas especiales aun cuando las condiciones físicas y de conocimiento no sean las más propicias. Aulas de treinta y cinco a cincuenta estudiantes, con un docente que debe estar preparado para desarrollar procesos formativos considerando las diferencias, potencialidades y dificultades presentadas por cada estudiante. En ese sentido se plantea que: "Se fortalecerá y ampliará la oferta de programas alternativos flexibles para niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de vulneración de derechos" (p.41)

Así pues, la escuela actual es heterogénea en su configuración, caracterizada por elementos de la infancia clásica, romántica y la infancia contemporánea, de las cuales muchas prácticas permanecen a lo largo del tiempo y siguen siendo utilizadas.

> Prácticas de regulación del tiempo y el espacio, disciplina y vigilancia del cuerpo y la conducta, fueron la esperanza de un "nuevo sujeto" y por esta vía, del orden social deseado: La institucionalización de la escuela obligatoria, en tanto mecanismo de control social, constituyo un dispositivo moderno para la infancia. (…)La escuela se instauro como la única vía de acceso de los sectores populares a la civilización. (Martínez, 2012, p.53).

A su vez, para la escuela pensar la atención a los infantes desde la diversidad resulta una tarea compleja en tanto ha de considerar en sus prácticas las distintas formas de asociación entre niños y jóvenes relacionadas con la música, modas, tribus urbanas, barras bravas y demás. Esto pone en evidencia una atomización de la población infantil y juvenil, que plantean múltiples formas de reconocer a los sujetos, con escalas de valores particulares, distintos a lo establecido a nivel social y que suelen fortalecerse más desde la negación que desde el reconocimiento del otro.

Frente a este reto la escuela busca distintas formas de adaptarse a la realidad de los niños niñas y adolescentes procurando una mayor participación, que abarca tanto los discursos de inclusión como la característica del infante como sujeto político que recientemente se viene abordando. Sin embargo, educar en la sociedad contemporánea invita al reconocimiento de la infancia desde la multiplicidad, por lo que es necesario que tanto la escuela como la familia reconsideren aquellas estructuras y modos de hacer característicos de la modernidad y que por mucho tiempo se han resistido a modificar, así como la forma de ver al sujeto infante singular, que debe ser educado en la obediencia y la sumisión.

Esto implica un cambio en la relación adulto- infante que parta del reconocimiento de ese otro, ese sujeto en crecimiento que se está constituyendo y que tiene derecho a construir y plantear su propia visión del mundo. Pero ello no implica dejarlos desprovistos del apoyo del adulto ante el bombardeo de información y necesidades que les plantean los medios masivos de

comunicación y el mercado, que les presentan ideales acerca de sí mismos, de lo que deben ser y hacer para llegar a ser “felices”.

Esa transformación debe incluir el ejercicio de las prácticas de si, donde los sujetos no se limiten a regir sus actuaciones por influencia externa, sino que asuman un rol activo en su construcción, que se piensen constantemente, se vean, se autogobiernen. Según Larrosa (1995):

> Toda cultura debe transmitir un cierto repertorio de modos de experiencia de sí, y todo nuevo miembro de una cultura debe aprender a ser persona en alguna de las modalidades incluidas en ese repertorio. (...) es como si la educación, además de construir y transmitir una experiencia “objetiva” del mundo exterior, construyera y transmitiera también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como “sujetos”. (p.273)

Tal ejercicio de construcción de sí, ha de ser promovido desde la familia, la escuela y la sociedad, hablando un mismo lenguaje en torno a aquello que se considera valioso para la formación en lo humano, en los principios que fortalecen el tejido social. Desde una perspectiva, de escuela que trascienda los muros del edificio, tal como se ha intentado en algunos gobiernos distritales, puede considerarse cada espacio como oportunidad de formación, respecto a lo que los medios de comunicación representan un elemento significativo para impulsar esas nuevas formas de relacionarse consigo mismo, con el otro y con el conocimiento.

A manera de cierre

Con la adopción de los derechos de los niños mediante la ley 12 de 1991 y la Cumbre Mundial en favor de la infancia en 1990, Colombia adquirió un compromiso para diseñar acciones orientadas al cumplimiento de lo acordado en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, celebrada en 1989 y asumir la perspectiva de derechos como marco ético para la planeación de políticas y programas en beneficio de la infancia. A nivel educativo, esto se

materializó a partir de la Ley 115 de 1994 y posteriormente en los planes distritales de desarrollo, entre los que se destacan recientemente las políticas sobre Primera infancia y la función creciente de la escuela para responder a necesidades de formación y cuidado de la niñez.

Como resultado del análisis de los documentos relacionados, se logró reconocer diferentes saberes que tienen gran relevancia en las políticas y programas dirigidos a la niñez, señalando formas de verla y actuar sobre ella. Estos saberes no son estáticos, ni jerárquicos, sino que presentan transformaciones de acuerdo con los principios sobre los cuales se rige cada gobierno distrital, así como con las prácticas de ajuste y resistencia a tales políticas.

A partir del análisis se identificó continuidad en la forma de ver la infancia según etapas de desarrollo, configuradas de acuerdo con discursos psicológicos, biológicos y jurídicos, lo que lleva a la organización del sistema educativo por rangos de edad y nivel de maduración. Allí se presentan tensiones entre las estructuras rígidas y de homogenización propias de la escuela y los discursos relacionados con heterogeneidad e inclusión que buscan insertarse a través de políticas y programas; esto lleva a una contradicción, puesto que mientras se habla de la flexibilización de los currículos y de la escuela, considerando el desarrollo de los niños y las niñas como un proceso progresivo, no lineal, que presenta irregularidades (PIAB 2011-2021, p.30), también se incluye una mayor diferenciación y especificidad en la organización de la infancia y la Primera infancia, determinando habilidades esperadas y por fortalecer en cada etapa, así como se establecen procedimientos y agentes de intervención para la atención de aquellos sujetos que no se ajustan al nivel en el que deberían hallarse.

Sumado a esto, se mantiene una visión del infante como vulnerable y sujeto de protección, idea que a partir de la Ley 115/ 94 se vincula con su titularidad como sujetos de derechos donde se ha de incluir la atención a las poblaciones especiales (art 81). Posteriormente, considerando el

incremento de situaciones como la violencia en el país, el desplazamiento forzado, el maltrato infantil, el cambio en la configuración de las familias con mayor flexibilidad en los vínculos, la falta de acompañamiento en el hogar a los infantes y las dificultades socioeconómicas, se plantearon estudios que impactaron las políticas y llevaron a un incremento en programas subsidiarios para suplir las necesidades de alimentación, cuidado y protección de los niños, niñas y adolescentes.

No obstante, aunque el niño, la niña y el adolescente siguen considerándose vulnerables y sujetos de protección, se presenta tensión con la infancia que pasa de victima a victimaria, cuya comisión de delitos no es exclusiva de esa población abandonada o con padres negligentes, sino que cada vez representa más una opción para niños y adolescentes de adquirir objetos de consumo de manera rápida o de revelarse contra el sistema aprovechando cualquier descuido o debilidad. Por tanto, esa tensión entre infancia en peligro e infancia peligrosa lleva a la creación de políticas y programas de protección y sanción que en muchos casos resultan contradictorias.

Otro de los hallazgos, es el reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos, teniendo en cuenta una ruptura con la naturaleza autoritaria y excluyente de la escuela (Rodríguez, 2015) y con la idea del infante obediente y sumiso, dado que ahora se trata de un niño que no solo es sujeto de protección, sino que ha de aprender a ejercer sus derechos y exigirlos, lo que le va conduciendo a formarse como un sujeto político. Así también, se genera un cambio en la concepción social y familiar de la infancia, el niño ya no es visto como una propiedad del adulto o en función de un futuro lejano, sino que la familia y la sociedad han de disponerse en función del infante, creando estrategias para una infancia feliz mediante el ejercicio pleno de sus derechos (PDD 2012-2016, p. 84). Sin embargo, queda abierta la tensión entre la relación entre derechos y deberes del infante, dado que parece dibujarse el imaginario entre niños y jóvenes

sobre un mundo adulto que de alguna manera se encuentra en deuda y sobre el cual recaen todas las obligaciones.

Uno de los saberes que va tomando cada vez más fuerza es el infante como sujeto político, en tanto a partir del reconocimiento del niño como sujeto de derechos se ubica la infancia en un espacio de toma de decisiones, primero dentro de la escuela y posteriormente en algunos espacios de participación social. Con ello se identifica una ruptura con el ideal de una infancia dócil, maleable que antes se pretendía, siendo las capacidades de liderazgo elementos fundamentales que no faltaran en ningún perfil del educando de los proyectos institucionales a partir de la formulación de la Ley 115/ 94. Lo anterior implica tensión entre la visión de la infancia como dependiente del adulto y la infancia que decide, en tanto que se mantienen las pretensiones de cuidado y protección por parte del adulto, pero a través de las diferentes instancias de participación se busca que la niñez dé a conocer su visión de mundo y sus propuestas para transformarlo.

Adicionalmente, a partir del análisis es posible identificar prácticas de escolarización que se dan cada vez a más temprana edad, así como políticas de ampliación de la jornada escolar, que soportados en el incremento de aprendizajes hacen que el sujeto infante pase mayor tiempo bajo el resguardo de la escuela. Tal extensión de la jornada se ha justificado de manera distinta en distintos momentos, primero buscando el refuerzo de las áreas llamadas fundamentales y más recientemente apuntando al desarrollo de habilidades y potencialidades para la vida de acuerdo con la edad de los infantes y sus intereses. Esto implica que la responsabilidad sobre el infante va recayendo más en la escuela y menos en la familia. Aquí resalta la tensión entre los intereses por el cuidado y la formación de los infantes en la escuela, En ese sentido, la escolarización de los

sujetos en un tiempo más prolongado empieza a constituir una necesidad dado que posibilita alcanzar la "formación integral" que no puede brindar la familia por si sola.

Por otra parte, mientras que el proyecto moderno se caracterizó por su interés homogeneizante, partiendo de nociones de normalidad- anormalidad, a partir de la Ley 115/ 94, es el discurso de la heterogeneidad el que va cobrando fuerza. Así llegan a proliferar enunciaciones relacionadas con la infancia desde la diversidad, por lo que se indica la necesidad de trabajar desde diferentes instituciones, entidades estatales y privadas para hacer posible la inclusión de aquellos que habían sido excluidos por alguna diferencia. Ese proceso de inclusión, va cobrando fuerza con discursos relacionados con el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, así como la idea de que las limitaciones dependen del medio y no de una condición de las personas. Pensar la atención de los infantes desde la diversidad resulta difícil, en tanto se deben considerar las distintas formas de asociación entre niños y jóvenes relacionadas con la música, modas, tribus urbanas, barras bravas y demás, lo que pone en evidencia una atomización de la población infantil y juvenil.

Sumado a ello, en las políticas se encuentran enunciados que dicen mucho acerca del saber sobre la infancia y que evidencian tensiones con relación a esa infancia clásica y las transformaciones de la contemporaneidad que generan nuevas producciones de sujeto, difíciles de enmarcar y hasta de controlar.

Si bien esta investigación proporcionó una mirada acerca de los saberes en torno a la infancia sobre los cuales se han regido las políticas y programas a partir de 1994, de acuerdo con las tensiones que se dan alrededor de estas entre discursos y prácticas, no era su propósito plantear un modelo de infancia ideal, ni juicios acerca de tales formas de ver a la niñez. Más bien queda abierta la propuesta de pensar la infancia procurando desligarse de lo establecido alrededor de

ella, para abrir la posibilidad de pensarla de otros modos permitiendo sobre todo la participación de aquellos sujetos a quienes intentamos comprender.

Por todo lo anterior, el paso a seguir consistiría en pensar la escuela para ese sujeto infante, que más allá de la sujeción a las condiciones y restricciones del sistema, pueda ser sujeto en calidad de "actor" de su propia vida y motor de transformación social, desde practicas escolares que vayan más allá de la homogeneización y aun mejor, al ejercicio de prácticas de si, a través del desarrollo de habilidades de autoformación, de auto-gobierno.

Bibliografía

- ARIÈS, Philippe (1960). *L` Enfant et la vie familiale sous L ` ÀncienRègime*. Paris, Ed. Du Seuil. (Cast.: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus Ediciones, 1987)
- Carli, S. (2006) La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping. Buenos Aires: Paidos.
- Corea, Cristina & Lewkowicz, Ignacio (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez.* Bs. As., Lumen - Humanitas.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* España: Octaedro.
- Larrosa, J. (1995) Escuela, poder y subjetivación. Madrid: la piqueta.
- Ley 115 de 1994. Ley General de educación.
- Ley de infancia y adolescencia. 1098 de 2006.
- Código del menor Dec. 2737 de 1989.
- Narodowski, M. (1999). Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Novedades educativas.
- Noguera, C. & Marín, D. (2007) La infancia como problema y el problema de la infancia. Revista colombiana de educación No. 53. Universidad Pedagógica Nacional.
- Política de infancia y adolescencia en Bogotá, D.C. 2011-2021. Alcaldía mayor de Bogotá.
- Romero, F; Lichilín, A; Zafra, D y Barajas, E. Para leer la Ley General de Educación. Bogotá: Susaeta ediciones.
- Rodríguez, Abel. (2015) 20 años de la Ley General de Educación. Resultados y posibilidades. Bogotá: Magisterio.
- Sáenz, J. (2007) La escuela como dispositivo estético. Ponencia para presentar en el Seminario Internacional Educar: (sobre) impresiones estéticas. Centro de estudios interdisciplinarios, Buenos Aires, abril 27 y 28 2007.
- Saldarriaga, O.; Sáenz, J. y Ospina (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903- 1946. Colciencias.
- Saldarriaga, O. y Sáenz. (2007) La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia siglos XVI - XX. Colombia: cordillera.
- Varela, J. y Álvarez, F. (1991). *Arqueología de la escuela.* Madrid: La piqueta.

- Zuleta, E. (s.f) El carácter social de la infancia. Tres conferencias de Estanislao Zuleta sobre la infancia y su condición histórica y social.

Webgrafía

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). Articulación de la política y fortalecimiento del SRPA distrital. http://www.gobiernobogota.gov.co/Documentacion/SRPA/circulo_de_afectos.pdf
- Misión de observación electoral- Moe (2012). Informe sobre la observación electoral realizada durante los comicios electorales para elección de personeros estudiantiles del 2 de marzo de 2012 de Bogotá, distrito capital. http://moe.org.co/home/doc/moe_nacional/2012/2012%20Inf%20MOE%20Personeros%20Estudiantiles%20Bogota.pdf
- Plan de desarrollo "Formar ciudad". (1995- 1998) Antanas Mockus. http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo/FormarCiudad/1995_1998_FormarCiudad_a_Plan_Decreto295_1995.pdf
- Plan de desarrollo "Por la Bogotá que queremos". (1998-2001) Enrique Peñalosa. http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo/PorlaBogotaqueQueremos/1998_2001_PorlaBogotaqueQueremos_a_Plan_Acuerdo06_1998.pdf
- Plan de desarrollo Bogotá para vivir todos del mismo lado (2001-2004). Antanas Mockus. http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo/Bogotaparavivirtodosdelmismolado/2001_2004_BogotaparaVivirTodosdelMismoLado_c_InformeFina.pdf
- Plan de desarrollo "Bogotá sin indiferencia" (2004-2008). Luis Eduardo Garzón.

  http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo/BogotaSinIndiferencia/2004_2008_BogotaSinIndiferencia_a_Plan_Acuerdo119_2004.pdf
- Plan de desarrollo "Bogotá positiva: Para vivir mejor" (2008-2012) Samuel Moreno. http://portel.bogota.gov.co/secretariageneral/imadocumentos/Plan%20de%20desarrollo%20BOGOTA%20FINAL%20web.pdf
- Plan de desarrollo "Bogotá Humana" (2012-2016) Gustavo Petro. http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Home/Noticias/OtrosDocumentosArchivados/PlandeDesarrollo/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf
- http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87388.html

Anexos

INFANCIA POR ETAPAS DE DESARROLLO

LEY 115 DE 1994
El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio. (art. 11)
El nivel de educación preescolar de tres grados se generalizará en instituciones educativas del Estado o en las instituciones que establezcan programas para la prestación de este servicio, (art.18)
La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, (art. 11)
La educación media con una duración de dos (2) grados (art. 11)
La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. (Art. 15)
La educación básica comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana. (art. 19)
Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria. (art. 21)
Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria. (art. 22)
La educación media constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo. (art. 27)

PLANES DE DESARROLLO DISTRITAL
Brindar acciones que les garanticen cuidado calificado, el potenciamiento del desarrollo, las experiencias pedagógicas significativas.(Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016) p. 31
Toda la vida integralmente protegidos. Adelantar acciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas en cualquier etapa del ciclo vital, reconociendo sus potencialidades y valorando el aporte específico y diferencial que niñas y niños, adolescentes, jóvenes, adultos, personas mayores y las familias, pueden realizar para el logro de una Bogotá positiva. (2008-2012)
Formar 200.000 familias en atención integral a la primera infancia y educación inicial 69.502 familias SEGPLAN Vincular 20.000 niños y niñas menores de 15 años y sus familias a procesos de atención integral para el desarrollo psicosocial expuestos a situaciones de vulneración de derechos (explotación laboral, maltrato infantil, desplazamiento, abandono, vinculación al conflicto armado e infractores de la ley penal) (2008-2012)
Garantizar los mínimos básicos para todos ofreciendo 12 años de educación formal que incluyen uno de preescolar, la básica y la media, mediante la construcción de colegios, la mejor utilización de la capacidad actual del sistema y el otorgamiento de subsidios a través convenios con instituciones educativas privadas. (PDD. 2001-2004 , p.153)
Uno de los factores que mejoran la permanencia en el sistema educativo y los resultados de calidad de los estudiantes, es la posibilidad de que ellos permanezcan durante su ciclo educativo, desde el preescolar hasta el grado undécimo, en la misma institución educativa.

Por esta razón, y en el marco de la Ley 715 de diciembre de 2001,se llevó a cabo el proceso de reordenamiento institucional mediante el cual se integraron dos o más establecimientos educativos que ofrecían sólo alguno de los niveles (preescolar, primaria o secundaria) (PDD 2001-2004, p.157)

CONPES 2007
Durante estos primeros años de vida, no solamente se crean las bases fisiológicas para una buena salud, sino que se transmiten de padres a hijos aquellos valores esenciales que tendrán grandes compensaciones en el competitivo mercado laboral. (p. 3)
la importancia que poseen los primeros 6 años de vida para el desarrollo humano, y ante la imposibilidad de subsanar las falencias durante esta etapa de la vida con intervenciones posteriores, se evidencia la necesidad de establecer una política pública focalizada hacia los niños y las niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad. (p. 8)
Promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia. (p. 28)

POLÍTICA DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN BOGOTÁ 2011- 2021
Deben organizar las acciones intencionadas de Bogotá con enfoque diferencial que considere todas las etapas del ciclo vital, desde la gestación hasta la adolescencia. (p. 13)
El desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional y está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos. (p. 30)
El desarrollo de los niños y las niñas es un proceso progresivo, no lineal, que presenta irregularidades, por lo cual no es una sucesión de etapas, sino que obedece a unas rutas que van y vienen a lo largo del ciclo vital. (p. 30)

INFANCIA SUJETOS DE PROTECCIÓN SUJETOS VULNERABLES

PLANES DE DESARROLLO DISTRITALES
Creciendo saludables: Alimentación sana y equilibrada desde la gestación, valoración nutricional, control de crecimiento y desarrollo. Detección y prevención de enfermedades. (PDD 2012-2016 p. 33)
Avanzar hacia la generación de incentivos y adecuaciones que mejoren la asequibilidad de esta población a la educación a través de subsidios condicionados a la asistencia escolar y los apoyos adicionales para niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos (PDD 2012-2016, p. 33)
Construcción y adecuación de equipamientos de manera segura, acogedora, accesible tanto para los infantes como para las madres lactantes.(PDD 2012-2016, p. 33)
En la ciudad persisten situaciones de vulneración de derechos que afectan la niñez, por lo que se adelantarán acciones articuladas para su prevención y atención integral, así como para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes víctimas de violencias intencionales y no intencionales. (PDD 2012-2016, p. 86)

Los niños, las niñas y adolescentes en conflicto con la ley penal serán incluidos en la gestión pedagógica con su entorno familiar y comunitario a fin de garantizar un proceso que integre la prevención y la postmedida, garantizando la finalidad protectora, educativa y restaurativa del SRPA. (PDD 2012-2016, p. 87)
Se fortalecerá y ampliará la oferta de programas alternativos flexibles para niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de vulneración de derechos como trabajo infantil, en conflicto con la ley y/o vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, desvinculados del conflicto armado y en explotación sexual comercial. (PDD. 2012-2016, p. 41)
Atender en forma integral a los niños, las niñas y los adolescentes de Bogotá, que se han visto afectados o son reconocidos como víctimas del conflicto armado en la ciudad, como causa o consecuencia por ejemplo del desplazamiento forzado, por ser hijos o hijas de población desmovilizada y desvinculados o en riesgo de reclutamiento forzado.(PDD 2012-2016, p. 56)
Apoyo alimentario y nutricional e inclusión social con enfoque diferencial para personas víctimas del conflicto armado. Atender en forma integral y diferencial a la infancia y la adolescencia víctimas del conflicto armado desde un enfoque de inclusión social, a través de la orientación de la atención diferencial desde los modelos de atención con los que cuenta la Secretaría Distrital de Integración Social en los servicios sociales para la prevención de reclutamiento y atención frente a la protección temprana. (PDD. 2012-2016, p. 57)
Niñez y adolescencia sanas. Implementar acciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad que favorezcan el fortalecimiento personal, familiar y social de los niños, las niñas y los adolescentes orientados a la protección y a su desarrollo humano e integral.(PDD. 2012-2016, p. 84)
Garantizar condiciones dignas de seguridad alimentaria, nutrición, salud, educación, bienestar social, ambiente, vivienda, cultura, recreación y justicia, con énfasis en las personas, grupos poblacionales y sectores sociales en condiciones de riesgo o vulnerabilidad. (PDD. 2008-2012)
Garantizar el derecho a la salud, a través de un enfoque de prevención, promoción y atención primaria en salud, con el fin de satisfacer las necesidades individuales y colectivas. Salud al colegio. (PDD. 2008-2012)
Bogotá bien alimentada: suministro diario de refrigerio, comidas calientes diarias a estudiantes de colegios distritales Diseñar un sistema de seguimiento para evaluar y mostrar los resultados en términos nutricionales de los estudiantes de los colegios distritales Asistencia alimenticia prenatal a mujeres embarazadas de SISBEN 1 y 2. (PDD. 2008-2012)
Atender de manera integral e institucionalizada 1.322 niños y niñas habitantes de calle garantizando el derecho de educación, alimentación y desarrollo personal. (PDD. 2008-2012)
Garantía a las personas y al colectivo social del derecho fundamental al alimento, con prioridad en niños, niñas, los y las jóvenes, mujeres gestantes o lactantes. (PDD. 2004-2008, p. 38)
Se emprenderán acciones para que la población más pobre y vulnerable acceda a los alimentos con equidad entre géneros, generaciones y etnias. Particular atención tendrán los niños, las niñas, los adultos y adultas mayores, y la población con discapacidad. (PDD. 2004-2008, p. 39)
Promoverá todas las estrategias, incluidas las relacionadas con la familia, tendientes a prevenir el maltrato, la mendicidad y la explotación laboral infantil y a atender y proteger a los niños y niñas víctimas de tales flagelos. (PDD. 2004-2008, p. 40)
Mantener y mejorar la situación nutricional de 171.000 niños, niñas, mujeres en gestación, adultos y adultas mayores, ciudadanos y ciudadanas de la calle, a través de programas de asistencia y ayuda alimentaria y Nutrir para el Futuro (PDD. 2001-2004)
Se brindará atención integral para el reintegro a sus familias y grupos sociales de niños y niñas que habitan en las calles de la ciudad, personas vinculadas al trabajo sexual y familias en situación de alto riesgo. (Plan de desarrollo :Bogotá para vivir todos del mismo lado (PDD. 2001-2004)
Implementación del plan contra la violencia y el abuso sexual de niños y niñas y del plan para la erradicación de las peores formas de explotación infantil, haciendo especial énfasis

en la explotación sexual. . (Plan de desarrollo :Bogotá para vivir todos del mismo lado (PDD. 2001-2004, p.182)
Se ejecutará un programa de atención entre niños de 0 y 6 años, que integren el cuidado diario con intervenciones formativas y en el que converjan los esfuerzos de las entidades estatales a las que compete el desarrollo infantil en sus distintas dimensiones: nutrición , recreación, salud, educación prevención y protección: Con tal propósito se pondrán en funcionamiento centros de atención para niños menores de 6 años, mediante alianzas con el sector privado y organizaciones solidarias; con este modelo se pretende reestructurar el sistema de atención a la población infantil, actualmente constituido principalmente por los hogares comunitarios de bienestar infantil, y beneficiar primordialmente a los hijos de familias de los sectores más necesitados. (PDD.1998-2001, p. 5)
Construir 180 centros de atención para niños menores de 6 años, que permitirán mejorar las condiciones de atención y ampliar la cobertura en 57 mil cupos, en convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Se vincularan preferiblemente las madres comunitarias de dicha institución. (PDD.1998-2001, p. 6)
Cualificar la atención a sectores con necesidades especiales. (PDD.1995-1998. p. 7)

POLITICA DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN BOGOTA 2011- 2021
El Estado colombiano es garante de la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes víctimas de conflicto armado. (p. 22)
Seis intolerables: 1) mueran por causas evitables, 2) que padezcan de hambre y malnutrición, 3) les maltraten o les abusen sexualmente, 4) trabajen en vez de estudiar, 5) estén tan solos , 6) que sean marginados por su situación de discapacidad. (p. 10)
protección integral comprendida como “el reconocimiento como sujetos titulares de derechos, la garantía y el cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior. (p. 24)

Infancia como sujeto de derechos

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LEY 115 DE 1994)
1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (art. 5)
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. (art. 5)
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. (art. 5)
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios. (art. 5)
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. (art. 5)
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. (art. 5)

7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones. (art. 5)
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe. (art. 5)
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (art. 5)
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. (art. 5)
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social. (art. 5)
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, (art. 5)
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. (art. 5)

PLANES DE DESARROLLO DISTRITAL
Los niños y niñas son prioridad de la Bogotá humana. (PDD.2012-2016, p. 31)
Los niños y niñas entre los 6 y los 18 años desarrollaran sus capacidades, necesidades y potencialidades en ejercicio de sus derechos. (PDD.2012-2016, p. 84)
la Administración Distrital adelantará acciones coordinadas, intersectoriales e interinstitucionales, en corresponsabilidad con la sociedad civil y las familias, fundamentadas en los principios de la protección integral, la prevalencia de derechos y el interés superior, para la garantía de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes y su restablecimiento frente a las situaciones de vulneración. (PDD.2012-2016, p. 83)
La Administración Distrital hará seguimiento a la garantía de los derechos de la niñez desde la gestión pública, en articulación con organizaciones de la sociedad civil y de los niños, las niñas y los adolescentes, a partir del fortalecimiento del sistema de monitoreo y de las alianzas público–privadas. (PDD.2012-2016, p. 88)
Garantía del derecho con calidad, gratuidad y permanencia. Mantener el esfuerzo de garantía del derecho a la educación de calidad para toda la población en edad escolar, con acceso gratuito y aumento de la participación de la matrícula oficial. (PDD. 2012-2016, p. 41)
Dentro del proceso de promover el derecho a la cultura, la recreación y el deporte, la ciudad les brindará a sus niños, niñas y adolescentes una mayor oferta a bienes y servicios culturales, recreativos y deportivos ofrecidos por el sector público y en alianza con el sector privado, aumentando los equipamientos culturales y deportivos y promoviendo la lectura y la oferta cultural en general. (PDD.2012-2016, p. 87)
Prevalencia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. La acción de gobierno se orientará a reconocer, garantizar y restablecer las condiciones necesarias para el ejercicio pleno de los derechos de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes, con especial énfasis en la primera infancia. Lo anterior, en cumplimiento de la Ley 1098 de 2006, el gobierno distrital dará continuidad a la Política Pública Distrital de Infancia y Adolescencia ajustando sus componentes y ampliando su impacto. (PDD.2008-2012)

Garantía y restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (2008-2012) Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor. Garantizar a las niñas, niños y jóvenes que habitan el Distrito Capital, el derecho a una educación que responda a las expectativas individuales y colectivas, y a los desafíos de una Bogotá global. (PDD.2008-2012)
Se propiciarán las condiciones materiales y afectivas necesarias para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de los niños y las niñas, con especial énfasis en los derechos asociados a una nutrición adecuada, a la protección integral y a la inclusión social con equidad (PDD.2004-2008, p. 37)
Crear una red de 20 consejos tutelares que protegerán los derechos fundamentales de los niños y las niñas, uno en cada localidad. (Plan de desarrollo :Bogotá para vivir todos del mismo lado (PDD.2001-2004, p.174)
Se dará prelación a los derechos del niño en aplicación de este principio constitucional. (PDD. 1998-2001, p. 8)

CONPES 2007
En el artículo 44 de la Constitución Política, los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los derechos de las demás personas.
Con la expedición del Código de la Infancia y la Adolescencia, ley 1098 de 2006, Colombia armonizó su legislación con los postulados de la Convención de los Derechos del Niño, y en el artículo 29 del mismo, se establece la atención que deben recibir los niños y las niñas durante su primera infancia: "…desde la primera infancia los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código".
La atención de la primera infancia debe consolidarse como una de las prioridades nacionales. (p.8)
Asumir la perspectiva de derechos como marco ético para la planeación de políticas y programas en beneficio de la infancia. (p.11)
La garantía del derecho a la atención en salud hace parte de las responsabilidades que el Estado, por medio de políticas y estrategias, busca dar a las madres gestantes, niños y niñas menores de 6 años.
El derecho a una vida digna de los niños y niñas menores de seis años, es importante destacar que un ambiente seguro y confortable, es determinante para que la primera infancia logre su potencial máximo de desarrollo. (p.17)
El nombre marca la identidad de la persona. Pero, a lo largo del país se encuentra un número no despreciable de niños y niñas que no han sido inscritos en el registro civil al nacer, vulnerando así su derecho a la identidad. (p.20)
Al ser el desarrollo integral de los niños y de las niñas un derecho universal, se obliga a la familia, la sociedad y el Estado a garantizar las condiciones para su realización. (p.47)
se consideran derechos impostergables de la primera infancia la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos, la educación inicial y el registro civil. (p.25)
Todos los niños y niñas tienen el derecho a ser reconocidos por sus padres, para tener una identidad y los elementos que la constituyen: nombre, nacionalidad y filiación y poder acceder a los derechos y servicios que garantiza tener una ciudadanía. (p. 30)

POLITICA DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN BOGOTA 2011- 2021
La Ley 12 de 1991, reúne los derechos civiles, sociales y culturales, sin los cuales no se podría hablar verdaderamente del niño y de la niña como sujetos de derechos. (p.18)

Comenzar a trascender las miradas parciales existentes sobre la infancia y adolescencia en búsqueda de una comprensión más integral de lo que representan los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos de derechos. (p.9)
Estas necesidades e intereses se derivan de sus derechos, cuyo ejercicio pleno es el horizonte al que hay que tender. (p.10)
Construcción de un contexto político, social y económico que sea garante de las condiciones materiales y afectivas requeridas para que los niños, las niñas y los adolescentes ejerzan plenamente sus derechos. (p.11)
Todas nuestras acciones deben contribuir a construir un imaginario social, una cultura que reconozca y valore a los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos plenos de derecho, y que les otorgue primacía en consideración a lo crucial de su momento de desarrollo. (p. 11)
La garantía de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes y su reconocimiento como sujetos de derechos, es el sentido fundamental de la Política Pública de Infancia. (p. 24)
Se les identifica como personas en desarrollo y no como a quienes el adulto debe proteger por débiles e incapaces. Sus derechos son las condiciones necesarias de atención y protección integral requeridas para su óptimo desarrollo. (p. 30)
Sujetos titulares de derechos en el presente y no en la promesa de lo que serán para el futuro de la sociedad. (p. 30)

Infancia como sujeto político

LEY 115 DE 1994
El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. (art. 91)
favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación. (art.92)
En los Consejos Directivos de los establecimientos de educación básica y media del Estado habrá un representante de los estudiantes de los tres (3) últimos grados, escogido por ellos mismos, de acuerdo con el reglamento de cada institución. (art. 93)
El personero de los estudiantes tendrá las siguientes funciones: a) Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes como miembros de la comunidad educativa, y b) Presentar ante el rector del establecimiento las solicitudes que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes. (art. 93)
los estudiantes elegirán a un alumno del último grado que ofrezca el establecimiento, para que actúe como personero de los estudiantes y promotor de sus derechos y deberes. (art. 94)

PLANES DE DESARROLLO DISTRITAL
Desarrollar programas lúdicos y participativos construidos desde los mismos niños, niñas y adolescentes, desde sus propias estéticas y comprensiones del mundo. (PDD.2012-2016, p. 85)

La participación de la niñez se reconoce como un proceso continuo en el que los niños, las niñas y los adolescentes son consultados, hacen parte en la toma de decisiones, de la implementación y evaluación de las acciones de gestión pública que afectan sus vidas. (PDD.2012-2016, p.87)
Se promoverá la generación de espacios de participación en donde la niñez y la adolescencia, desde sus intereses y necesidades, puedan tener incidencia en las decisiones distritales y hacer veeduría y control social sobre la garantía de sus derechos. Se promoverán y Cualificarán formas de organización como los Consejos Distrital y Locales de niños, niñas y adolescentes. (PDD.2012-2016, p.87)
Construir una ciudad en la que se reconozcan las diferencias entre hombres y mujeres, donde se fortalezca la participación de niños y niñas, adolescentes, jóvenes. (PDD.2008-2012)
Aumentar y fortalecer espacios de participación de niños y niñas, familias, mujeres, hombres y jóvenes en todas las localidades. Nuevas voces ciudadanas A través de este compromiso se promovió la conformación de grupos de niñas, niños y jóvenes en las localidades, para que participen en las instituciones, en la defensa de sus derechos humanos, en las tareas pedagógicas y en el seguimiento al Plan de Desarrollo. (PDD.2001-2004, p.174)
Promoción de la participación de niños y niñas de cuatro a cinco años Se logró la promoción de la participación de 9.200 niños y niñas de 4 a 5 años de edad de los jardines infantiles y las casas vecinales del DABS, a través de la capacitación en cultura democrática y ciudadanía. (PDD.2001-2004, p.174)
Creación y fortalecimiento de agrupaciones de niños, niñas y jóvenes de 8 a 12 años en los 16 centros operativos locales del DABS con la participación de 430 niños en promedio cada año. (PDD.2001-2004, p.175)
Descentralizar la educación, desarrollar el gobierno escolar y las instituciones educativas para construir la legitimidad institucional. (PDD.1995-1998, p.7)

CONPES 2007
Los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos (p. 6)
Al reconocer en el niño su papel activo en su proceso de desarrollo, se reconoce también que no es un agente pasivo sobre el cual recaen acciones, sino que es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas. (p.21)
Fomentar la participación de los niños y las niñas hasta los 6 años, de acuerdo con su nivel de desarrollo. (p.32)

POLÍTICA DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN BOGOTÁ 2011- 2021
Los derechos a la participación, a la cultura, al patrimonio, al arte, al juego, a la recreación y al deporte deben ser visibilizados, por referencia a su relación con la formación del niño, la niña y los y las adolescentes como ciudadanos y ciudadanas y sujetos políticos en Bogotá. (p.14)
Eje Nº 3: condiciones para el ejercicio de la ciudadanía con el componente: actores de sus propios derechos. (p.10)
Consulta cuyo análisis permitió establecer sus percepciones (de los niños, niñas y adolescentes) sobre la trayectoria de la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá durante el período 2004-2010. (p.13)
la política pública debe contribuir con la expansión de la ciudadanía de la niñez, sumando a la garantía de los derechos, el incremento de las capacidades para el ejercicio de la libertad. (p.25)

Reconocimiento del niño y de la niña como ciudadano y como sujeto, lo que de alguna manera se traduce en la posibilidad de una mayor participación social de la infancia. (p.25)
la ciudadanía de la niñez demanda de su consideración como protagonistas de la vida pública y su participación con incidencia es fundamental para su vinculación a la sociedad. (p.25)
Capacidad de ellos y ellas de interlocutar con el Estado, la familia y la sociedad civil. (p.26)
Participación real e incidente, en la visibilización de las subjetividades infantiles y adolescentes y en su consideración como actores sociales relevantes con capacidad para construir en conjunto en la esfera pública. (p.26)

INFANCIA ESCOLARIZADA

LEY 115 DE 1994
El nivel de educación preescolar de tres grados se generalizará en instituciones educativas del Estado o en las instituciones que establezcan programas para la prestación de este servicio, (art.18)
La educación básica comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana. (art. 19)
La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. (art. 15)

PLANES DE DESARROLLO DISTRITALES
Educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia. Acciones pedagógicas, seguimiento al desarrollo y estructuración de orientaciones que privilegien oportunidades para el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas, de acuerdo con sus condiciones y características particulares; a través de su vinculación en las diferentes modalidades de atención integral que contempla como pilares de la educación inicial el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego y la formación de públicos activos y críticos en arte cultura y patrimonio. Los niños y las niñas accederán con equidad a servicios de calidad, que se enmarquen en lineamientos y estándares que promuevan la igualdad de oportunidades para el desarrollo infantil. Se implementara la educación inicial (pre-escolar) pública de tres grados. (PDD. 2012-2016, p.33)
Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender Reducir las brechas de calidad de la educación a partir de la ampliación de una oferta de educación pública incluyente y de calidad, que garantice el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y potencie sus capacidades para la apropiación de saberes. Garantizar a las niñas y los niños el derecho a una educación de calidad que responda a las expectativas individuales y colectivas; que retome los compromisos de campaña en términos de pedagogía para pensar, el libro saber, la innovación y el rediseño curricular, una segunda lengua, la lectura y la escritura, el uso pedagógico de TIC que facilite la participación de los estudiantes en las redes y autopistas del conocimiento, el desarrollo integral de la juventud con más y mejor educación. (PDD. 2012-2016, p.42)
Se incidirá sobre los factores que definen la calidad de los aprendizajes y una formación integral, como son: maestros suficientes y con condiciones adecuadas, una pedagogía pertinente, infraestructura, dotaciones, alimentación y transporte suficientes, una acción interinstitucional y un

clima escolar y relaciones de poder que prevengan y protejan y formen ciudadanos críticos, autónomos y pacíficos. Así, se retendrán a los estudiantes y se obtendrá una educación de calidad que integre las distintas modalidades, fortaleciendo el carácter público de la educación(PDD.2012-2016, p. 41)
Jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral. Ampliar en forma progresiva la jornada educativa en los colegios distritales, mediante una estrategia que combine la implementación de jornadas únicas y la ampliación de la jornada a 40 horas semanales en colegios con doble jornada. En ambos casos, se reorganizará la oferta curricular apuntando a los factores clave de la calidad, intensificando el aprendizaje del lenguaje, la matemática, las ciencias naturales y sociales y una segunda lengua, y el aprovechamiento de la ciudad como espacio para el ejercicio de la ciudadanía activa y pacífica, la cultura y el arte, el deporte, el respeto por la naturaleza y el pensamiento Científico. (PDD. 2012-2016, p.42)
Capacidad institucional para atender a niñas, niños y jóvenes en la educación oficial de Bogotá. Generar condiciones que permitan garantizar la oferta educativa suficiente y adecuada para atender las necesidades de la población escolar. (PDD.2008-2012)
Reorganizar la enseñanza por ciclos y por períodos académicos en 370 colegios (PDD.2008-2012)
incorporar la actividad curricular de lectura y escritura SED Transformación pedagógica para la calidad de la educación. (PDD.2008-2012)
Formar al 100% de las maestras de los jardines infantiles oficiales en detección, prevención y remisión de casos de violencias. (PDD.2008-2012)
Atender de manera integral e institucionalizada 1.322 niños y niñas habitantes de calle garantizando el derecho de educación, alimentación y desarrollo personal. (PDD.2008-2012)
Acceso y permanencia a la educación para todas y todos. Generar las condiciones para que las niñas, niños y jóvenes accedan y permanezcan en todos los ciclos educativos. (PDD.2008-2012)
Mejorar la calidad y ampliar el acceso a la educación inicial, preescolar, básica y media, a la salud, a la cultura, a la recreación y el deporte, atendiendo el contexto familiar que permita una sostenibilidad y permanencia de los niños y niñas en los servicios sociales. (PDD.2004-2008, p.37)
Ampliará la capacidad del sistema para atender más niños, niñas y jóvenes mediante la construcción de nuevos colegios, la ampliación y mejoramiento de los existentes, y la cooperación con el sector privado. (PDD.2004-2008, p.39)
Se transformarán los procesos pedagógicos y metodológicos para lograr más y mejor educación; se continuarán aplicando las pruebas de competencias para alumnos, la evaluación de instituciones escolares y docentes; se fortalecerán las bibliotecas culturales y comunitarias, especialmente las de aquellas localidades en las que los niños y las niñas tienen pocas oportunidades de acceso a la cultura. (PDD.2004-2008, p.40)
Hará de la ciudad y sus espacios lugares de formación y construcción de nuevos conocimientos que amplíen los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y personas adultas. (PDD.2004-2008, p.41)
Se dará prevalencia a los derechos de los niños y las niñas, a la perspectiva de equidad entre géneros y al restablecimiento de derechos e inclusión social de jóvenes, población adulta mayor y con discapacidad. (PDD.2004-2008, p.37)
El plan de desarrollo en su visión de ciudad le apuntó a convertir a Bogotá en una ciudad-escuela, que enfatizara en la convivencia, la seguridad y el respeto por las normas como fundamentos de la capacidad de una sociedad para celebrar y cumplir acuerdos. (PDD.2001-2004, p.151)
La educación no solamente se entiende y asume como el proceso formativo del alumno en el aula, sino que involucra a todos los ciudadanos desde lo cotidiano. La educación del habitante capitalino en aspectos como el aprecio por las normas, desarrollando mecanismos de participación ciudadana, y la formación en hábitos y conocimientos a fin de que sea competente y se integre a los procesos

productivos, generando valores y compromisos con el ambiente y estimulando cambios de comportamiento de la ciudadanía (PDD.2001-2004, p.151)
El plan de desarrollo presenta la siguiente definición del Objetivo Educación: "Elevar el conocimiento y la capacidad de aprender de las personas, movilizando el potencial educativo y cultural de la ciudad". (PDD.2001-2004, p.151)
El proceso educativo es un elemento clave para que los individuos obtengan los conocimientos y desarrollen las actitudes necesarias para aportar al desarrollo de la colectividad. Para cumplir este compromiso, las acciones de la administración se orientaron a lograr que los niños y jóvenes capitalinos tengan acceso universal a una educación básica de mayor pertinencia y calidad, es decir, a más y mejor educación. (PDD.2001-2004, p.152)
Mundos para la niñez y la familia: Con este programa se amplió la cobertura, se mejoró la calidad de la educación inicial para niños y niñas de 0 a 5 años y se crearon y adecuaron espacios y programas para el uso y disfrute de la ciudad por parte de los niños, niñas y demás miembros de la familia. (PDD.2001-2004, p.179)
Mantener 28.200 cupos en educación inicial para niños y niñas de 0 a 5 años y ampliar la cobertura en 5.000 cupos, reducir el déficit y promover la participación de las organizaciones de la sociedad civil y del sector privado para ampliar la cobertura de educación inicial. (PDD.2001-2004, p.179)
Atención integral de niños y niñas de 0 a 5 años en educación inicial, articulándola con el grado cero de educación. En cumplimiento de este compromiso, mediante acuerdo celebrado entre el Departamento Administrativo de Bienestar Social y la Secretaría de Educación Distrital se garantizó el acceso a grado cero de educación básica de los niños y niñas de más de 5 años inscritos en los proyectos del DABS. (PDD.2001-2004, p.179)
Se hará un esfuerzo masivo para el mejoramiento de la infraestructura y la dotación de las instalaciones educativas, de tal manera que se construyan ambientes que estimulen el desarrollo físico, intelectual, emocional de niños y jóvenes. Por otra parte, se aplicaran pruebas de medición del logro educativo de los alumnos y se proveerán indicadores que permitan dirigir las intervenciones y monitorear los avances, prestando especial atención a instituciones y estudiantes que puedan ser catalogados como de "alto riesgo". (PDD.1998-2001, p.8)
Se otorgaran incentivos a centros educativos públicos y privados que demuestren mejoras significativas en sus resultados y sus propósitos. A partir de las evaluaciones de logro educativo, se emprenderán iniciativas para el mejoramiento de la calidad, enfatizando la educación básica en los temas lectoescritura, matemáticas, español social y valores. Se culminara el proyecto " Red Integrada de Participación Ciudadana". (PDD.1998-2001, p.8)
Con el fin de avanzar en la ampliación de la jornada educativa y en tanto se progresa en la implantación gradual de la jornada escolar única, se ha previsto la utilización intensiva de los espacios público y los medios de comunicación, de manera que se amplíen las oportunidades educativas y se provean condiciones adecuadas para actividades recreativas, culturales y deportivas más allá de la jornada escolar, en estrecha vinculación con los proyectos educativos institucionales. (PDD.1998-2001, p.9)
Mediante la actividad educativa, la cultura ambiental y las normas que regulan las relaciones entre proveedor y consumidor. (PDD.1995-1998, p.7)

Infancia desde la diversidad

LEY 115 DE 1994
El fomento de las diversas culturas. (art. 14)
Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. (Título III, cap. 1)

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. (art. 46)
Organización de programas para la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral. (art. 49)
Educación para grupos étnicos. (Título III. Cap. 3)
Educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. (art. 55)
debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (art. 55)
Educación campesina y rural. (Título III. Cap. 4)
un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. (art. 64)
Educación para la rehabilitación social. (Título III. Cap. 5)
programas educativos que se ofrecen a personas y grupos cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales que le permitan su reincorporación a la sociedad. (art. 68)

CONPES 2007
Las nuevas realidades sociales, a las cuales se viene enfrentando la primera infancia, los desarrollos conceptuales, los modelos de desarrollo económico y las tendencias surgidas de los procesos de globalización, modernización del Estado y descentralización, han marcado transformaciones importantes en la formulación de las políticas públicas del país y, en particular, de las orientadas a la primera infancia. (p. 9)

POLÍTICA DISTRITAL DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA 2011- 2021
La garantía de los derechos humanos de la niñez se fundamenta en la diversidad de los niños, las niñas, los y las adolescentes que habitan en la ciudad, constituida por las múltiples características, condiciones y situaciones que hacen diferentes a los sujetos, particularmente en la infancia y la adolescencia. (p. 26)
La diversidad en la política pública se basa en la garantía de derechos para todos los niños y todas las niñas, atendiendo las particularidades mediante el enfoque diferencial que "exige garantizar condiciones de igualdad real mediante la incorporación de criterios de análisis que permitan tener en cuenta necesidades y circunstancias específicas por razones de género, edad, grupo étnico, nivel de educación, discapacidad, y cualquier otra variable relevante según el contexto." (p.26)
La inclusión social implica el ejercicio de los derechos de todos los niños, todas las niñas, los y las adolescentes, como un camino para construir una actitud ética, de respeto por la diferencia. P. 27
se fundamenta en la creación y el fortalecimiento de espacios y mecanismos de participación con incidencia y promoción del reconocimiento de las persona durante su infancia a partir de sus características, capacidades y potencialidades particulares, como sujetos activos, titulares de derechos prevalentes. (p. 27)
esta categoría particular exige en los procesos de protección, el restablecimiento de los derechos y de la reparación integral, las cuales estarán diseñadas a partir del reconocimiento de sus particularidades, diferencias y afectaciones, tanto en el desarrollo como en la garantía de sus derechos como víctimas del conflicto armado. (p.72)
Para ello se implementarán y fortalecerán servicios de atención integral especializada en el medio familiar, social y comunitario para los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de violencias intencionales. Se hace necesario también fortalecer la atención de las servidoras y los

servidores públicos y equipos interdisciplinarios en la valoración y el registro de novedades sobre niños, niñas y adolescentes victimas de alguna situación de violencia. (p.71)
El Distrito asegurará la participación de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad en los escenarios e instancias que la ciudad haya construido con este fin y dispondrá de los apoyos que se requieran para que cada uno de ellos y ellas pueda participar como sujetos activos, titulares de derechos. (p.73)
la política promoverá las condiciones para que sus identidades puedan construirse en armonía con sus necesidades particulares, sus pertenencias culturales y étnicas/raciales y en ejercicio de sus derechos. (p.73)

PLANES DE DESARROLLO DISTRITALES
Se busca promover el empoderamiento social y político de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, personas mayores, las familias, mujeres, grupos étnicos afrodescendientes, palenqueros raizales, indígenas y rom, las personas LGBTI y con discapacidad y en general de los grupos poblacionales discriminados y segregados de modo que se avance hacia la igualdad de oportunidades. (PDD.2012- 2016, p. 23)
la protección y restitución de sus derechos, visibilizando y ampliando sus oportunidades y suscitando el respeto y cambio de imaginarios frente a estereotipos en torno a la edad, el género, la pertenencia cultural y étnica, la orientación sexual, la identidad de género, la apariencia y la discapacidad. (PDD.2012- 2016, p. 23-24)
Reducir las brechas de calidad de la educación a partir de la ampliación de una oferta de educación pública incluyente y de calidad, que garantice el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y potencie sus capacidades para la apropiación de saberes. (PDD.2012- 2016, p. 40-41)
Se fortalecerá y ampliará la oferta de programas alternativos flexibles para niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de vulneración de derechos como trabajo infantil, en conflicto con la ley y/o vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, desvinculados del conflicto armado y en explotación sexual comercial. (PDD.2012- 2016, p. 41)
La población con discapacidad será atendida integralmente, con enfoque diferencial y de acuerdo con su transcurrir vital, direccionándola hacia los programas que le correspondan (educación, salud, cultura, recreación, participación, etc.) y brindándole los apoyos razonables necesarios para asegurar la igualdad de condiciones para su desarrollo pleno. (PDD.2012- 2016, p. 51)
Se prestará la atención especial necesaria y diferencial para aquellas personas que dada la severidad de su condición no puedan entrar en procesos de inclusión (PDD.2012- 2016, p. 51)
La atención de las necesidades de los territorios y de las comunidades se llevará a cabo con perspectivas de género, diversidad sexual, ciclo vital, situación socio-económica, condiciones étnicas y culturales a través de la acción articulada de la administración distrital en su conjunto. (PDD 2008-2012, p. 11)
Definir una política clara que orientara todos los esfuerzos de la administración, en coordinación con la acción privada, a la inclusión, la garantía y la efectividad de los derechos de los más vulnerables, empezando por el derecho al alimento, la educación y la salud. (PDD 2008-2012, p. 5)
Universalización de la salud y la educación en la perspectiva no sólo individual sino familiar y de comunidad, con un enfoque de equidad de género, intergeneracional e intercultural, que ofrezca oportunidades para todas y todos y en especial para erradicar la indigencia, el trabajo infantil, la explotación sexual y la violencia intrafamiliar. (PDD 2004-2008, p.39)
se prestará atención, en los programas ya existentes, a la inclusión preferente de las poblaciones vulnerables (víctimas del desplazamiento, reincorporados de los grupos armados al margen de la ley y en situación de prostitución), y se desarrollarán nuevos programas con énfasis en las minorías étnicas y la juventud. (PDD 2004-2008, p.24)

Se dará prevalencia a los derechos de los niños y las niñas, a la perspectiva de equidad entre géneros y al restablecimiento de derechos e inclusión social de jóvenes, población adulta mayor y con discapacidad. (PDD 2004-2008, p.37)
Para la inclusión social de los grupos poblacionales más desvalidos y vulnerables, en el Objetivo, se promueven actuaciones más sensibles y solidarias, en donde participen los diferentes sectores y entidades estatales nacionales, así como organismos internacionales, la comunidad, la familia, los sectores privado y mixto y organismos del tercer sector.(PDD.2001-2004, p.87)
Busca, para estos grupos especiales, la generación de procesos sostenibles basados en el aprendizaje, en el desarrollo de habilidades para una mayor autonomía, en la auto ayuda y en diversas formas de responsabilidad compartida, tanto individuales como colectivas, junto con el enfoque de accesibilidad, protección y de atención integrales. (PDD.2001-2004, p.87)
La gestión adelantada por el DABS permitió la consolidación de alianzas entre entidades públicas y privadas del sector social, así mismo, creó un modelo de intervención social basado en la generación de autonomía de las personas y la corresponsabilidad entre la familia, la sociedad y el Estado, para lograr su inclusión social en el marco del enfoque de derechos, perspectiva de género y protección integral. (PDD 2001-2004, p.97)